**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JONAS ARAÚJO DA CUNHA

LUZES APAGADAS:

A educação escolar indígena na Amazônia Colonial

SÃO PAULO

2018

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JONAS ARAÚJO DA CUNHA

LUZES APAGADAS:

A educação escolar indígena na Amazônia Colonial

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História da Educação e
Historiografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carlota Boto.

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.97 C972e	Cunha, Jonas Araújo da Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia colonial / Jonas Araújo da Cunha; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n., 2018. 194 p.
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação escolar 2. Índios 3. Jesuítas 4. Período pombalino 5. Amazônia I. Boto, Carlota, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: CUNHA, Jonas Araújo da.

Título: Luzes Apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Carlota Boto (Orientadora)

Faculdade de Educação da USP

Profº. Drº. Bruno Bontempi Jr.

Faculdade de Educação da USP

Profª. Drª Ingrid Hotte Ambrogi

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª. Drª Iara Lis Franco Schiavinatto

Instituto de Artes da USP

Profº. Drº Paulo R Monteiro de Araújo

Universidade Presbiteriana Mackenzie

DEDICATÓRIA

Ao meu neto.

Judá Gentil Cunha,

para quando puder ler estas linhas,
saiba o quanto a sua chegada marcou a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo! Razão maior do meu viver.

À minha esposa Cristina Cunha, sem o seu incentivo e apoio este momento não teria acontecido.

Às professoras Diana Gonçalves Vidal, Dislane Zerbinatti Moraes, Maria de Lourdes Ramos da Silva e ao professor Luiz-Jean Laund. A competência, a disposição e a alegria com que compartilharam seus conhecimentos foi um grande incentivo nesta jornada.

À professora Ingrid Hotte Ambrogi e ao Professor Bruno Bontenpi Jr. por suas observações pertinentes, oportunas e proveitosas durante o exame de qualificação.

À professora Carlota Boto. Sua paciente e precisa condução tornou esta empreitada menos árdua. Que honra. Que privilégio tê-la como orientadora.

RESUMO

CUNHA, Jonas Araújo da. *Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial*. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Os povos indígenas do Vale do rio Amazonas no período colonial foram alvos de um projeto civilizatório que teve na escola seu instrumento mais emblemático. Reputada como a promotora da civilidade, coube à escola a tarefa de inserir, prioritariamente os meninos e as meninas indígenas na cultura letrada. Tanto os missionários jesuítas quanto os agentes públicos se empenharam em abrir escolas para ensinar a escrever, ler e contar. A presente tese tem como objetivo, a partir das diversas “letras” produzidas neste período, investigar os princípios e as motivações dos diferentes agentes que atuaram neste projeto. As suas estratégias, métodos e práticas pedagógicas. Os recursos e materiais didáticos utilizados e os resultados alcançados. Com o propósito de melhor compreender a história da educação escolar indígena no período colonial, pretendemos contribuir para que os desafios contemporâneos da educação das nações indígenas que compõem a República do Brasil, possam ser dimensionados com mais clareza.

Palavras-chave: Educação escolar. Povos indígenas. Amazônia Colonial. Jesuítas. Período pombalino.

ABSTRACT

CUNHA, Jonas Araújo da. *Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial*. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The indigenous peoples of the Amazon River Valley, in the colonial period were the targets of a civilizing project that had its most emblematic instrument in school. Reputed as the promoter of civility, it was the school's task to insert, as a priority, indigenous boys and girls into literate culture. Both Jesuit missionaries and public officials committed themselves to opening schools to teach writing, reading, and counting. The aim of this thesis is to investigate the principles and motivations of the different agents who have acted in this project from the various "letters" produced in this period. Their pedagogical strategies, methods and practices. The resources, teaching materials used and the results achieved. In order to better understand the history of indigenous school education in the colonial period, we intend to contribute to the fact that the contemporary challenges of the education of the indigenous nations that make up the Republic of Brazil can be more clearly defined.

Keywords: School education. Indian people. Colonial Amazon. Jesuits. Pombaline period.

RESUMEN

CUNHA, Jonas Araújo da. *Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Los pueblos indígenas del Valle del río Amazonas en el período colonial fueron blancos de un proyecto civilizatorio que tuvo en la escuela su instrumento más emblemático. Reputada como la promotora de la civilidad, le tocó a la escuela la tarea de insertar, prioritariamente a los niños y las niñas indígenas en la cultura letrada. Tanto los misioneros jesuitas y los agentes públicos se empeñaron en abrir escuelas para enseñar a escribir, leer y contar. La presente tesis tiene como objetivo, a partir de las diversas "letras" producidas en este período, investigar los principios y las motivaciones de los diferentes agentes que actuaron en este proyecto. Sus estrategias, métodos y prácticas pedagógicas. Los recursos y materiales didácticos utilizados y los resultados alcanzados. Con el propósito de comprender mejor la historia de la educación escolar indígena en el período colonial, pretendemos contribuir a que los desafíos contemporáneos de la educación de las naciones indígenas que componen la República de Brasil, puedan ser dimensionados con más claridad.

Palabras clave: Educación escolar. Pueblos indígenas. Amazonia Colonial. Jesuitas. Período pombalino.

APRESENTAÇÃO

Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? (...) Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco a própria constituição da modernidade? Alias, em um país como o Brasil estudar a alfabetização é um dever. (BOTO, 2001)¹

A produção histórica do conhecimento é uma contribuição social inestimável. Se não é para todos, se não o é agora, para uma determinada pessoa e num dado momento certamente o será. O trabalho que aqui apresento tem esta expectativa. Seu tema brotou da necessidade de responder ao desafio feito por Carlota Boto, embora, somente anos depois eu o tenha conhecido. É incalculável a dívida da sociedade brasileira com as nações indígenas, particularmente com os povos indígenas do Vale do Amazonas, o esforço de estudar a sua alfabetização é uma ínfima contribuição para a sua amortização.

A militância na docência me estimulou e impulsionou a pesquisar no mestrado de História Social da Amazônia, do Programa de Pós Graduação do Instituto de História da Universidade Federal do Pará o projeto de inserção dos povos indígenas na cultura letrada, tendo como recorte cronológico os anos iniciais da era pombalina (1751-1763). Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Magda Ricci produzimos a dissertação *As letras humanas: Os povos indígenas e o ensino da língua portuguesa na Amazônia Pombalina*, defendida em 2012.

A questão da educação indígena ganhou notória atenção nos últimos dez anos. Reflexo, ainda da excepcional mudança do status do índio efetuada pela Constituição de 1988. Ao reconhecer e proteger o modo de ser e de viver dos povos indígenas, o Estado brasileiro precisou também, reconsiderar o sentido e a função da escola, agora não mais “indigenista” e sim “indiana”. De fato, as diversas pesquisas e investigações realizadas por diferentes cientistas sociais geraram centenas de trabalhos predominantemente focados no estado presente da educação escolar indígena. É altamente relevante a contribuição destas oportunas produções para a historiografia da educação brasileira, afinal como ponderou Jean-Pierre Gaté “nunca será suficiente insistir sobre a importância escolar e social do aprendizado da leitura e

¹ BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2001.

da escrita. (...) porque isso condiciona a sequência efetiva de posteriores aquisições intelectuais” (GATÉ, 2001, p.11). Todavia, entendo ser necessário e urgente, para melhor dimensionarmos os desafios que se apresentam nesta empreitada, que olhemos para o que aconteceu com a educação escolar indígena no passado. A constatação da raridade de trabalhos sobre este tema foi outro motivo da minha pretensão de ampliar no doutorado o tema pesquisado no mestrado.

A intenção de concentrar a análise nas práticas escolares, atentando para os seus atores, princípios, métodos e recursos didáticos me levou a elaborar e apresentar um projeto de pesquisa ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (linha de pesquisa história da educação e historiografia). Tendo sido aprovado e com o projeto de pesquisa acolhido para orientação pela professora Carlota Boto, iniciei a trajetória em março de 2014.

Tive a oportunidade de cursar disciplinas que foram fundamentais para o processo da minha pesquisa: *A cultura como objeto da escola e da história* ministrada pela Prof.^a Dr.^a Diana Gonçalves Vidal; *Fontes para a história da educação: questões de pesquisa e interpretação/ o caso das fontes literárias* ministrada pela Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes. *Identidades Profissionais Docentes: representações, saberes e práticas*. Ministrada pelo Prof.^o Dr. Luiz-Jean Laund e pela Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes ramos da Silva. Partes importantes do texto da tese foram resultantes da realização de trabalhos para estas disciplinas,

Em setembro de 2016 o avanço das pesquisas e as orientações da professora Carlota Boto tornaram possível a elaboração da primeira parte da tese sobre a educação escolar na Amazônia Colonial, intitulada de: *Os Jesuítas e a educação escolar indígena*. O texto foi submetido à banca de exame de qualificação composta pelo Prof.^o Dr.^o Bruno Bontempi e pela Prof.^a Dr.^a Ingrid Hotte Ambrogli, cujas oportunas observações e pertinentes sugestões de aprimoramento do trabalho, procurei atender.

Prosseguindo com a leitura e análise da documentação e bibliografia que abordam o tema, redigi, em sintonia com as orientações da professora Carlota, a segunda e última parte da pesquisa denominada de: *A educação escolar indígena na Amazônia Pombalina*.

Meu intento é que este trabalho estimule em outros historiadores o desejo de perscrutar ainda mais este tema tão carente de atenção; e os desafie a preencher suas lacunas e vazios. Espero sinceramente que a tese aqui apresentada possa colaborar para uma melhor percepção do tremendo desafio da sociedade brasileira de promover a inserção dos povos indígenas na cultura letrada sem desrespeitar seu modo de ser e de viver.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I – OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	23
1.1. O ESTADO DA ARTE	23
1.2. A PRESENÇA JESUÍTICA NA AMAZÔNIA COLONIAL	27
1.3. AS “LETRAS” JESUÍTICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	30
1.4. AS ALDEIAS MISSIONÁRIAS E AS PRÁTICAS ESCOLARES	36
1.5. FILOSOFIA E METODOLOGIA DO ENSINO JESUÍTICO	48
1.6. OS ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS ESCOLARES	59
1.7. PRÁTICAS ESCOLARES NO RIO BABEL: A QUESTÃO DA LÍNGUA	72
1.8. A CULTURA MATERIAL ESCOLAR.	75
1.8.1. O lugar e o tempo da escola	78
1.8.2. Recursos pedagógicos e materiais didáticos	84
1.9. A AVALIAÇÃO RÉGIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES JESUÍTICAS	94
PARTE II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA POMBALINA	106
2.1. O ESTADO DA ARTE	106
2.2. AS LETRAS POMBALINAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	123
2.3. OS GOVERNOS POMBALINOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	127
2.3.1. O Governo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado: os primórdios	127
2.3.2. Manuel Bernardo de Mello e Castro: o apogeu	134
2.3.3. Fernando da Costa de Athayde Teive de Souza Coutinho e João Pereira Caldas: estagnação e ocaso	144
2.4. AS VILAS RÉGIAS: A SECULARIZAÇÃO E A LUSITANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA POMBALINA	148
2.5. AS ESCOLAS RÉGIAS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	156
2.6. OS ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS ESCOLARES	162
2.7. FILOSOFIA E METODOLOGIA DO ENSINO POMBALINO	173
2.8. CULTURA MATERIAL ESCOLAR	180
2.8.1. O lugar e o tempo da escola	180
2.8.2. Recursos pedagógicos e materiais didáticos	185
2.9. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POMBALINA: UMA AVALIAÇÃO ...	189
CONCLUSÃO	193
FONTES	196

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Demerval Saviani.

Educar é uma ação presente e patente em toda e qualquer sociedade humana. Os registros históricos indicam que “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.17). O filósofo Werner Jaeger, no seu clássico *Paideia*, ressalta que “a educação é uma função tão natural e universal na comunidade humana e tão auto evidente, que tem exigido, por isso mesmo, muito tempo para ser plenamente compreendida, tanto pelos que a recebem, quanto pelos que a praticam. (JAEGER, 2010, p. 4). Podemos, portanto, considerar que o lugar preponderante da educação como dado revelador das condições existenciais de uma determinada sociedade não pode ser subestimado. Ela, pondera o filósofo Thomas Giles, “condiciona todas as facetas daquilo que chamamos de existência propriamente humana”. A produção e a reprodução da vida social se efetivam mediante ações educativas, ou seja, por meio da estratégia e da ação pedagógica são transmitidos os saberes, os hábitos e as atitudes necessárias para que os indivíduos possam ser parte constitutiva de uma determinada sociedade. Além disso, Jaeger nos lembra que a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” e que “não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2010, p. 3).

O poder da ação educativa é um fato constatado pelos pesquisadores que têm atentado para sua realidade nas sociedades humanas. Como ressaltou Jaeger, “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente naturalmente inclinado à prática da educação” e “em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força, que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração” (JAEGER, 2010, p. 4). Cremos ter sido a partir dessa perspectiva – com as devidas ressalvas – que Wilhem Leibniz (1645-1717) afirmou que “a educação pode tudo: ela faz dançar os ursos”. Como atinou Castoriadis, ela efetua a “fabricação social dos indivíduos” (CASTORIADIS, 1982, p. 302).

O efeito do processo pedagógico na vida de qualquer indivíduo inevitavelmente se torna notório, seja por aprovação ou reprovação do grupo no qual ele está inserido. Como, de maneira mais visceral, afirmou o autor do *Emílio*: “nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1999, p.8). É neste sentido que podemos dimensionar a conclusão de Giles ao asseverar que “o homem se torna humano graças à educação” (GILES, 1983, p. 27).

O processo educativo, em suma, é inevitavelmente um elemento construtor da identidade social de um grupo, de um povo ou de uma nação, posto que a concepção de homem e de sociedade que todo processo educativo esboça e projeta é, em essência, um projeto existencial, tornando-se, desta forma, “um “peso” que determinada sociedade em determinado momento histórico atribui à conduta humana. O sociólogo Pierre Bourdieu, ao considerar a questão da cultura escolar, chama atenção para o fato de que esta dota: “os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e cumpre por isso uma função de integração lógica ao mesmo tempo que de integração moral e social” (BOURDIEU, 1994, p. 38).

Constituindo-se a atividade pedagógica como um dos componentes mais relevantes do “espetáculo das atividades humanas”, tende a ser pensada e acolhida como um fato natural e reputada como inata ao *ente* social. Numa determinada ótica, é compreensível tal concepção, especialmente ao pensarmos naquelas práticas educativas típicas das sociedades indígenas, nas quais as ações e posturas essenciais à sobrevivência do grupo são repassadas na rotina e no cotidiano da vida social. Entretanto, uma apreciação mais acurada traz à tona a frequência de intencionalidade, finalidade e método, autenticando que em essência todo processo educacional é um projeto de construção do *ser humano*, passível de ser detectado pelo escrutínio da pesquisa histórica.

Toda prática educativa apresenta, de forma mais ou menos explícita, os fins e propósitos que repercutem e ecoam as exigências culturais de um grupo e expõem, em diferentes tonalidades, os embates típicos das relações de poder que permeiam as sociedades humanas; determinando, assim, que sua compreensão enquanto produto humano demande e implique no discernimento da intencionalidade e finalidade das ações e dos procedimentos efetuados pelos seus sujeitos sociais:

Toda atividade educativa corresponde a uma intencionalidade, sendo inconcebível pensar numa atividade escolar de ensino e aprendizagem que não corresponda a

alguns propósitos e que não persiga a consecução de algumas metas (COLL, 1996, p. 317).

No transcorrer dos tempos, e à medida que as sociedades humanas tenderam a se organizar de forma mais complexas, objetivando a produção e reprodução da sua existência, o processo educativo propendeu a se tornar mais prolixo, formal e demarcado; e, por via de consequência, mais explícito em sua intencionalidade. É precisamente neste momento que podemos encontrar a gênese daquilo que se denominou chamar de *escola*: “uma instituição a qual é confiado um papel formativo preciso nos diversos tipos de sociedade” (CAMBI, 1999, p.30). Um espaço social onde o ato de ensinar vai se transformar numa atividade lógica, que aspira alcançar seu sucesso mediante “uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método” (COMENIUS, 2002, p.127).

A escola existe fundamentalmente para viabilizar a compreensão e a transmissão dos saberes demandados por um definido grupo, num determinado tempo. Um aspecto particularmente relevante para a demarcação mais expressiva do papel social da escola é a percepção de que na modernidade os termos “educação” e “escola” convergem no sentido de uma simbiose semântica. A conexão entre os termos se estreita na perspectiva social, em face de incorporarem tacitamente o significado de suas funcionalidades e finalidades: ensino e aprendizagem.

A educação é inegavelmente política, uma vez que transmite os modelos sociais, forma a personalidade, difunde as ideias políticas e, ainda, é encargo da escola, que é uma instituição social (...) A escola desempenha, portanto, seu papel ideológico. (CHARLOT, 1979, p. 153)

As reflexões, debates e discussões a respeito da instituição escolar, por mais abrangentes, ecléticas e densas que possam se apresentar, não se configuram a rigor, em questionamentos sobre o protagonismo e a relevância desse espaço para a produção e reprodução das diversas relações engendradas numa sociedade, em um determinado período histórico. Este consenso teórico se explica a partir do reconhecimento da eficácia instrumental deste instituto, como formador e difusor de culturas e de contraculturas. Ou seja, da percepção já consagrada de que a escola, “esta instituição social de características muito próprias e marcantes”, é arena e palco da tensão entre permanências e rupturas das visões de mundo que constroem o viver em sociedade. Por sua mediação, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento toma-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais (ELIAS, 1994, p. 91).

Jacques Verger, em sua pesquisa sobre o saber na Idade Média, já sublinha a importância da escola para a formação das condutas sociais, na medida em que “lá eram inculcados, segundo preceitos pedagógicos característicos da época, ao mesmo tempo, os conhecimentos e os métodos de raciocínio e de trabalho”, que não podem ser subestimados, pois, “constituíam para cada um o essencial da bagagem intelectual de que se disporia até o fim da vida” (VERGER, 1999, p. 69). Entretanto, é atentando para a trajetória das construções mentais da modernidade que se pode perceber com maior nitidez como a escola passou a ser vista, tanto como o espaço institucionalizado da inserção do indivíduo na *civilidade*, quanto como a materializadora da *civilização*. Ao ser reconhecida como promotora da *civilidade* e agenciadora da *civilização*, a escola, assumiu um lugar político notoriamente relevante, em face de seus papéis estratégicos na construção e reprodução da realidade social.

O primeiro desses papéis foi de promotora da *civilidade*. A partir do século dezesseis, “o conceito de civilidade elevou-se lentamente à categoria de comportamento social aceitável”, e a escola passou a ser vista e reputada como a instituição, a agência por excelência, competente para *civilizar*, ou seja, “levar à civilidade, tornar civis e brandos os costumes e as maneiras dos indivíduos”, perspectiva esta já bastante consolidada no Setecentos europeu². Para além de mera inculcação de saberes e de simples adestramento de técnicas, a necessidade premente que recaía sobre a escola era de “controlar pulsões, racionalizar gestos e movimentos, disciplinar condutas, destacar voluntariamente os usos agenciados das potências do corpo, com o fito de estabelecer planos de longo prazo” (BOTO, 2010, p. 52). Tal função projetou a instituição escolar a um patamar altaneiro na construção da laureada civilidade. Em suma: “civilizar é indicar um caminho, dirigido a um *telos* e a escola é uma forma específica de civilizar”. A escolarização assume, por essa lógica, a explícita finalidade de civilizar. Ademais, é oportuno lembrar que etimologicamente *escola* (do grego *skolê* – tempo livre, não ocupado) significava o lugar onde aqueles que desfrutavam do privilégio do ócio – por não estarem ocupados com atividades produtivas – eram modelados nos costumes, valores e condutas que, a rigor, definiam o que era no mundo clássico “ser civilizado”. Em vista disso, a escola, enquanto espelho das temporalidades e dos lugares nos quais viceja, será substancialmente um recorte, um instantâneo, um quinhão da vida social. Como sublinhou em sua investigação sobre o tema Jean Hébrard:

² Conferir: ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. E de forma mais ampla o Ensaio de Norberto Dallabrida: Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras onde o autor compara dois estudos de sociologia histórica sobre a escolarização moderna. Os livros escolhidos são Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente, de André Petitat (1994) e *Arqueología de la escuela* (1991), de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004.

A escola torna-se, no século XVIII, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local onde se ensinam os primeiros saberes, sem os quais um cristão permanece “uma espécie de animal”. Estes saberes são progressivamente identificados com os instrumentos mais rudimentares da cultura escrita: Ler, talvez escrever. (HÉBRARD, 1990, p. 69)

Atentando para o lugar e a função da escola na mentalidade moderna, os pesquisadores de sua historicidade chegam a reputá-la como base para o conceito de humanidade e elemento fundante para o espírito de modernidade, um dos principais motores de triunfo da modernidade. “Al mirar las escuelas vemos en ellas trazos que provienen de otros territorios. Algunos de estos trazos son los espectros de las premisas fundantes de la modernidade” (PINEAU, 1999, p.39). Desse modo, as escolas passaram a ser reputadas por “luzeiros” da civilidade, ou seja, sinalizadoras do percurso em direção aos valores, hábitos e posturas da cultura civilizada e evidência material do enquadramento existencial dos indivíduos de um determinado espaço social nos princípios da civilização. Mais do que “faróis” indicando sendas e percursos, as escolas materializavam *Per si* os espaços “iluminadores” da mente e dos espíritos dos indivíduos.

No cenário do Novo Mundo, a “luz” que irradiaria a claridade sobre a selva inculta e que erradicaria as densas trevas da barbárie, emanaria de um *locus* por excelência: a escola. O estabelecimento do espaço escolar representava a implantação de um emblema de civilidade, “um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos” um referencial e um instrumento “iluminador”, já que as escolas seriam os espaços onde se realizariam o esclarecimento das almas e das mentes. Foi precisamente com este escopo que a instituição “escola” foi erigida na Amazônia Colonial. Inicialmente, tal empreitada foi comissionada às Ordens Missionárias; posteriormente, durante o Reinado de D. José I e da administração Pombalina – períodos em que tal tarefa se tornou responsabilidade exclusiva do poder público. É relevante destacar que, em ambos os períodos, as escolas tais quais luzeiros, encarregar-se-iam de irradiar nos rústicos espaços coloniais os artefatos da civilidade, de tal modo que, em um curto espaço de tempo, aquele território onde a barbárie imperava, tornar-se-ia afinal civilizado.

Nosso intuito é contribuir para uma melhor compreensão do percurso e percalços da educação escolar indígena na Amazônia Colonial. A fim de cumprir tal objetivo, consideramos fazê-lo tendo como arrimo os aportes teóricos do que se convencionou chamar de “Cultura Escolar”. A relevância que esta categoria de análise e campo de investigação tem alcançado se evidencia na proliferação de pesquisas sobre a história da educação que são

fundamentadas no reconhecimento da existência de uma cultura escolar³. É fato que o debate sobre o problema dos limites da delimitação deste conceito ainda demanda muitas pesquisas⁴; logo, no atual estágio devemos reconhecer a impossibilidade de uma delimitação inequívoca de seus contornos. Esse aspecto causa certo desconforto na sua aceitação e reconhecimento enquanto categoria autônoma de análise do real, contudo, como ponderou o pedagogo tcheco Milan Pol, não se pode deixar de reconhecer que “a expressão cultura escolar tende a ser um conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde as escolas operam” (POL, 2007, p. 64).

A análise do sentido de cultura escolar é bastante complexa. O termo “cultura” agrega ao conceito uma dimensão tão ampla quanto profunda e, ao mesmo tempo, de forma simples e límpida, parece tão somente sublinhar que as relações sociais construídas e exploradas no ambiente escolar intensificam e potencializam a posse e a disseminação de uma determinada cultura.

A cultura é o conteúdo substancial da educação (...) A educação não é nada fora da cultura e sem ela, Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação que a cultura se transmite e perpetua. (FORQUIN, 1993, p. 10)

A perspectiva sociológica da abordagem do filósofo Jean-Claude Forquin e sua reflexão sobre o sentido de “cultura”, embora não seja exatamente o ponto que enfatizamos em nossa pesquisa, foi um aspecto que procuramos observar em nossa utilização do referencial teórico *cultura escolar*. As pesquisas de André Chervel sobre a “história das disciplinas escolares” foram relevantes na segunda parte de nossa pesquisa, em que inquirimos sobre o que se pretendeu ensinar aos alunos índios nas “Escolas Régias” na “Amazônia Pombalina” e também, atentamos para as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, particularmente em nossa análise do papel da escola, como espaço de “produção e reprodução” da vida social:

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento

³“Uma síntese das investigações que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores” e uma perspectiva de “como cultura escolar vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira enquanto categoria de análise e campo de investigação” podem ser encontradas nas leituras: FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004; TAVARES, Fabiany de Cássia. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006; VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Leonara Maria. (Orgs.) *História das Culturas Escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, 2011 (Coleção: Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

⁴Este aspecto é abordado de forma muito ampla em: POL, Milan *et al.* Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, n. 10, p 63-79, 2007.

particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus cultus*. (BOURDIEU apud SILVA, 2006, p. 206)

Considerando-se como fato que as práticas escolares se constituem um fenômeno social analisável, entendemos ser viável o fazermos a partir da perspectiva de noção da cultura escolar apresentada e explorada por dois autores em particular: Dominique Julia e Antonio Viñao Frago. Dominique utiliza o conceito de cultura escolar a partir da dinâmica de um “objeto histórico”: a escola. Torna-se imperativo, portanto, o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição, ou seja, “um mundo social instituído de uma cultura própria” (SILVA, 2006, p. 202-203).

Ao analisar a lenta elaboração do *Ratio Studiorum*, Dominique Julia ilustra com propriedade uma perspectiva do uso do aporte teórico em relevo. Ele destaca que entre a versão de 1586 e a de 1591 o plano do “método pedagógico jesuítico” foi completamente alterado. Na primeira, “o plano se desenvolve segundo obrigações a cumprir, isto é, segundo o currículo das aulas”. Já na segunda, “o plano se desdobra segundo as funções de cada jesuíta no interior dos dispositivos de estudo”. Ao interrogar-se sobre as causas desta mudança, o historiador chega à conclusão de que:

Emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. (JULIA, 2001, p. 22)

Atentamos particularmente para os campos de investigação que timbram esta abordagem de pesquisa científica, conforme nos explicita Dominique Julia:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. Finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 9)

Para Antônio Viñao Frago, a concepção de cultura escolar transita desde a sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas. Nesse sentido, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p.100). A sua

síntese sobre campo de análise nos apontou, em vários sentidos, o caminho de nossa investigação:

la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. (FRAGO, 1995, p. 69)

Nossa pretensão, a partir deste campo de investigação, foi perscrutar, nas fontes documentais e no acervo bibliográfico produzido sobre o tema, os elementos básicos e delineadores que modelam esta categoria de análise, ou seja: “os espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares e cultura material escolar”. Nosso esforço foi no sentido de colaborar com tessitura de “um inventário das práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social” (AZANHA, 1991, p.67); e, por via de consequência, ampliar as possibilidades de leituras sobre a educação brasileira em seu período colonial, particularmente da educação escolar dos povos indígenas no Vale do Amazonas. Em suma, analisando os demarcadores que são pertinentes para as realidades constitutivas da identidade escolar, buscamos “melhor compreender” a história da educação escolar indígena naquele espaço e tempo.

Como afirmou André Chervel: “cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem”. Para essa definição, o autor se lastreia na perspectiva de que:

a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. (CHERVEL, 1988 apud SILVA, 2006, p. 202)

No espaço colonial, território visto como indigente de civilidade, o estabelecimento de escolas se tornou uma ação imprescindível. Durante os séculos dezessete e dezoito, no imenso território que compreendia o Vale do Amazonas, território administrativo denominado pela Coroa portuguesa de Estado do Maranhão e Grão-Pará - que evocamos em nosso trabalho de “Amazônia Colonial”⁵ -, os povos indígenas que ali habitavam foram objetos, por diversos agentes e diferentes estratégias, de um intenso projeto e de um processo de aculturação, em

⁵ Optamos pelo uso do termo “Amazônia” para demarcarmos o território da nossa pesquisa. Sua conotação é estritamente espacial. Em absoluto, temos a pretensão de fazer uma delimitação geográfica, muito menos, de passarmos a ideia de “unidade” e de “homogeneidade”.

seu sentido mais amplo.⁶ O esforço tenaz da Coroa portuguesa, através de seus representantes, de incrustar nos nativos um modo diferente de pensar e sentir, foi notadamente a pretexto de civilizá-los. Na prática, buscava-se alterar ampla e profundamente o *modus vivendi* dos ameríndios. Nesse sentido, a instituição “escola” ganhou notável relevo e um papel de protagonismo neste projeto.

Em face das motivações peculiares, dos objetivos específicos, dos agentes distintos, do instrumental didático diferenciado e das metodologias pedagógicas antagônicas, o estabelecimento e a trajetória da educação escolar indígena na Amazônia Colonial demandou, em nossa perspectiva, ser examinado como dois períodos singularmente delimitados e em dois momentos claramente distintos.

Na Parte I, denominada OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, descortinamos o primeiro período da “Educação Escolar Indígena na Amazônia Colonial”. Iniciamos apresentando nossa constatação, a partir de um levantamento da produção historiográfica sobre o assunto, de que esse tema tem recebido pouquíssima atenção dos pesquisadores da educação. Na sequência, chamamos a atenção para o valor dos escritos jesuítas, fonte privilegiada de nosso trabalho de pesquisa, na medida em que, dentre às Ordens Missionárias que se estabeleceram no Vale do Amazonas desde os primórdios da ocupação lusa, com o propósito de “educar” os índios, a *Companhia de Jesus* avulta, tanto pelo alcance geográfico de suas atividades, quanto pela expressiva quantidade de nativos sob seus cuidados em suas aldeias missionárias. Tal realidade fundamentou a nossa intenção de perquirir o cotidiano da vida escolar nas inúmeras aldeias estabelecidas pelos inácianos, durante o período reconhecido como “O Século Jesuítico” (1650 a 1750)⁷. A partir da análise das fontes e dos documentos sobre o objeto de nossa investigação, embasados no arcabouço da chamada cultura escolar, procuramos conhecer o *modus operandi* dos jesuítas nas aldeias missionárias, atentando para as implicações de suas concepções filosóficas, notadamente de cariz tridentina, nas práticas escolares. Neste sentido, exibimos as identidades dos atores principais do processo educativo – professor e aluno –, procurando perscrutar as peculiaridades de suas habilidades e competências. Considerando que o convívio social desses sujeitos representou um grande desafio cultural, em especial pela questão da comunicação, as

⁶ O termo aponta para uma série de estratégias e ações que um determinado grupo cultural realiza em outro ambiente étnico objetivando fazer com que seu modo de ser, sentir, pensar seja assimilado, integrado e incorporado.

⁷ Essa expressão encerra com muita propriedade a demarcação cronológica da presença jesuítica na Amazônia. Ela foi tomada do texto da Comunicação feita por Karl Heinz Arenz. *Uma rede tecida com papel – os escritos jesuítas e sua importância no contexto da expansão europeia dos séculos XIV a XVIII*. Por ocasião do ciclo de palestras sobre “A presença e a expulsão dos Jesuítas no Pará”, Museu de Arte Sacra (Belém, 30 de setembro de 2009).

conexões dessa realidade com a dinâmica pedagógica suscitaram nossa explanação sobre as implicações do uso da chamada língua geral. Em seguida, expusemos nossa pesquisa sobre as evidências da materialidade que lastreavam as práticas escolares e, finalmente, patenteamos a avaliação feita pelo Estado português à época da gestão pombalina, das práticas escolares perpetradas pelos missionários jesuítas em suas aldeias missionárias na Amazônia Colonial.

O segundo período que investigamos desta empreitada teve como agente fomentador o próprio Estado Luso que, na chamada Era Pombalina (1750-1777), chamou para si a tarefa de *civilizar* os povos indígenas. Tema que discorremos na Parte II de nosso trabalho, denominada de “A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA POMBALINA.” Buscamos demonstrar que a implantação das chamadas *escolas régias* cumpria, na perspectiva civilizacional do Gabinete do Marques de Pombal, a estratégica função de inserir os povos indígenas na cultura letrada e assim, levar a *luz* da civilização aos súditos nativos daquela região inóspita.

Nosso propósito foi perscrutar nas inúmeras correspondências, ofícios e cartas emitidas e recebidas pelos representantes instituídos pela Coroa para governar e administrar a região - material que denominamos de *letras pombalinas* - os relatos sobre as práticas pedagógicas efetuadas nas escolas implantadas nas denominadas ‘Vilas’ e ‘Lugares’; assim como as evidências de sua materialidade e os registros da performance de seus atores. Pretendemos, na leitura das correspondências trocadas entre o Governador e os Diretores das Vilas, instituídos por força do *Diretório dos índios*, expor as práticas escolares desenvolvidas nesses espaços, bem como seus efeitos e contribuições para a inserção dos súditos nativos no projeto civilizacional pensado pela “ilustração pombalina”. E, finalmente, a partir da leitura dos relatórios e devassas efetuadas naquele contexto, descortinar, descrever e analisar as condições em que se encontravam as escolas, os “luzeiros”, implantadas pela administração pombalina para *civilizar* o Vale do Amazonas.

Optamos pela manutenção da grafia e gramática originais dos documentos pesquisados por entendermos que, a rigor, não haverá prejuízo para a compreensão de seus conteúdos; mas, também, pelo fato de que a constatação da ausência de uma padrão gramatical e a percepção das habilidades técnicas exigidas no processo da escrita⁸ serem dados relevantes para nossa compreensão dos desafios que se apresentavam ao mestres-escolas na tarefa de inserir seus alunos no mundo da escrita.

⁸ O texto de Érica Cristina (CRISTINA, Érica. *et al.* A escrita no século XVII. In: MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvia de Almeida. (Orgs.). *Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII*. São Paulo: Ateliê/FAPESP, 2005) demonstra com muita pertinência este aspecto.

PARTE I – OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.1. O ESTADO DA ARTE

A declaração de José Honório Rodrigues feita há cerca de setenta anos de que *a história da educação no Brasil ainda não foi escrita* certamente admite ser revisada, especialmente quando se avalia a historiografia da História da Educação em nosso tempo⁹. Nos últimos cinquenta anos, com o surgimento de Centros de pesquisas em Educação em âmbito regional e nacional – a fundação da ANPED, prestes a completar quarenta anos, a constituição do HISTEDBR (1986), a organização COLUBHE (1996) e a realização SBHE (1999) –, houve de fato um “incremento contínuo de qualidade expressando o desenvolvimento cada vez maior da produção no campo da História da Educação no Brasil”¹⁰. O expressivo volume e os instigantes meandros da pesquisa acadêmica sobre o tema educação têm sido notadamente surpreendentes:

a investigação sobre História da Educação no Brasil é fortemente impulsionada. Uma multiplicidade de estudos amplia o campo temático da disciplina, apresentando novos referenciais teóricos. Esse crescimento é favorecido pelas transformações que vinham reconfigurando inclusive o campo das pesquisas educacionais. (SAVIANI, 2011, p.18)

Os anais de congressos, simpósios e encontros registram, de forma contundente, o crescimento expressivo dos trabalhos acadêmicos sobre a história da Educação no Brasil. Pesquisadores de diferentes áreas do saber representando diversos centros educacionais têm produzido proeminentes pesquisas nos mais ecléticos aspectos das realidades educacionais. Destaca-se, também, como já chamamos atenção à consecutiva realização de congressos internacionais, especialmente, luso-brasileiros, voltados para estimular, aprofundar e expandir

⁹ Para uma visão mais ampla desta questão conferir: SILVA, Raquel Pereira da. *Historiografia da história da educação: aproximações*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

¹⁰ Demerval Saviani. Apresentação do I Congresso brasileiro de História da Educação. UFRJ. 6 a 9 de novembro de 2000. Para uma análise mais abrangente do Estado da Arte da historiografia da História da Educação destacam-se os seguintes trabalhos de Bruno Bontempi Junior: A história da educação na Rbep (1999-2011) R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 502-518, maio/ago. 2012. O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CADEIRA DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1933- 1962). História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 79-105, jan/abr 2007 e , “A educação brasileira e a sua periodização” vestígio de uma identidade disciplinar. revista brasileira de história da educação n° 5 jan./jun. 2003, e, particularmente sobre a atuação do poder público a obra *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*, Organizador: Dermeval Saviani, cidade: vitória Editora: EDUFES, 2011.

a investigação das realidades pertinentes às práticas educativas no decurso da história do Brasil.

É necessário, contudo, reconhecer que nem todos os campos, cenários, períodos, atores e aspectos da História da Educação Brasileira têm recebido a mesma atenção investigativa. Subsiste neste panorama, inegavelmente fecundo, temáticas marcadas pelo esquecimento, silêncio e certa desatenção. Analisando esse aspecto, Thais Nívia de Lima Fonseca pondera que “nos balanços historiográficos e coletâneas são raras as menções a trabalhos sobre a educação antes da independência”. De maneira mais precisa, ela afirma que “nos congressos da área realizados mais recentemente¹¹, a proporção de trabalhos sobre o período colonial em relação ao total de inscritos e/ou apresentados não ultrapassa 3%” (FONSECA, 2006, p.55). Nessa condição se encontram as pesquisas históricas sobre *a Educação escolar indígena*. O levantamento historiográfico que realizamos sobre o assunto mostrou uma notável escassez de investigações e significativa carência de análises acadêmicas sobre a educação escolar Indígena, particularmente no período colonial. Soma-se a isso o fato de que os raros e esparsos trabalhos sobre o tema abordam as questões pertinentes à educação indígena, em nossa perspectiva, de forma bastante genérica.

Relativamente à presença e atividade dos jesuítas na Amazônia Colonial, é possível constatar que está à disposição dos pesquisadores um volumoso e abrangente acervo historiográfico, composto de copiosas fontes documentais, na forma de cartas, relatos, diários, sermões e crônicas, escritos tecidos por mãos de habilidosos atores de eventos por eles vividos. Esse excepcional *corpus* documental subsidiou obras clássicas sobre o tema, como: *A História da Companhia de Jesus no Brasil*, de Serafim Leite (particularmente o Tomo IV - Norte); *Os Jesuítas no Grão-Pará*, de João Lúcio de Azevedo; *A Conquista Espiritual da Amazônia*, de Arthur Cezar Ferreira Reis; e numerosos trabalhos acadêmicos¹². Essa considerável produção espelha a atração da temática; entretanto, no que concerne à *educação escolar indígena nas aldeias jesuíticas na Amazônia Colonial*, o material historiográfico é notadamente limitado e, como já timbramos, substancialmente genérico.

¹¹ O III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 2000), o I Congresso de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais (Belo Horizonte, 2001) e o II Congresso Brasileiro de História da Educação (Natal, 2002). Ver também: CATANI; FARIA FILHO, 2001.

¹² Sobre este aspecto, indicamos a consulta do trabalho acadêmico: HAYASHI, Maria Cristina *et al.* Um estudo bibliométrico da produção acadêmica sobre a educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista Biblios*, ano 8, n. 27, 2007. Nele, a autora afirma que entre 1970 e 2006 foram produzidas 187 dissertações, 83 teses e 05 trabalhos de Livre Docência sobre este tema. Consultar também: HAYASHI, Maria Cristina *et al.* Panorama da educação jesuítica no Brasil colonial: síntese do conhecimento em teses e dissertações. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 137-172, dez. 2007.

O estoque de obras sobre o tema em relevo, mesmo expandindo a pesquisa para esferas análogas, é de fato parco. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), nos cento e cinquenta e nove trabalhos relacionados à educação indígena, nenhum tinha como objeto de investigação a educação escolar indígena na Amazônia Colonial. Contudo, como contributo para análise do tema em questão, destacamos o trabalho de Erika Carolina Pereira, *Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a Pedagogia Jesuítica* (UFSCAR – 2007); o texto de Rosemeire França A. R. Pereira, *A literatura de José de Anchieta e a gênese da educação brasileira* (Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira FFLCH-USP, 2007); e a dissertação de José Maria Paiva, *O papel da catequese dos índios no processo de colonização*. (UNICAMP – 1978).

No levantamento feito na produção acadêmica do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, dos quatrocentos e quinze Trabalhos de Conclusão de Curso, duzentas e vinte e uma Dissertações e trinta e três Teses encontramos apenas dois trabalhos de conclusão de curso que tratavam da Educação indígena, os quais, nesse caso, investigavam suas peculiaridades e desafios na contemporaneidade. Nos trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, nossa dissertação *As Letras Humanas: Os povos indígenas e o ensino da língua portuguesa na Amazônia Pombalina (1751-1763)* é a investigação que mais se aproxima da temática.

Na Universidade Federal do Amazonas, dos cento e trinta e dois trabalhos dos programas de pós-graduação em História e Educação, apenas dois abordam aspectos pertinentes à educação indígena no Vale do Amazonas no período colonial: *Intrigas Coloniais: a trajetória do Bispo João de São José Queirós (1711-1763)*, de Blenda Cunha Moura (2009), e *Apóstolos de Maynas: a ação jesuítica no Solimões no Diário do padre Samuel Fritz*, de Isley Raposo Lisboa (2012) – ambos vinculados ao mestrado em História. Nos programas de pós-graduação da Universidade do Maranhão, Mestrado em Educação e História, das duzentas e dezessete produções, apenas uma é conexa ao objeto de nossa investigação: *Educação e Civilidade Jesuítas no Estado do Maranhão e Grão Pará (1680-1750)*, de Arlindyane Santos da Silveira.

Avançando nossa pesquisa, avaliamos o Banco Digital de Dissertações e Teses da USP. Dos mil trezentos e cinquenta e sete trabalhos relacionados à área de conhecimento em *Educação*, somente vinte e quatro tratavam da educação indígena, conquanto em suas controvérsias contemporâneas.

Dos setecentos e setenta e quatro arrolados na área de conhecimento *História Social*, trinta e quatro abordam aspectos da História da Educação, mas não ao tema em destaque. Desses destacamos o trabalho de Yara Kassab, *Estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras brasílicas (1549-1597)*, e de Camila Dias, *Civilidade, Cultura e Comércio: os princípios fundamentais da política indigenista*.

No levantamento feito no acervo da Universidade de Campinas, a partir do seu Banco de Dissertação e Teses, não encontramos qualquer registro do tema educação escolar indígena na Amazônia Colonial. Entretanto, na condição de pesquisas conexas, encontramos os trabalhos de Claudia Lachat, *História da educação brasileira: a violência do processo*; de Raquel Wrege¹³, *A educação escolar jesuítica no Brasil-colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil”*; e de Paula Menardi, *A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica (séculos XVI-XVIII)*. No acervo da UNICAMP destacamos, ainda, a Tese de Anselmo Alencar Colares, *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará*¹⁴. O autor procurou em seu trabalho, a partir da análise cuidadosa de um vasto acervo bibliográfico, apresentar os nexos entre os tópicos espelhados no título. Constitui-se, a rigor, uma proposta de abordagem panorâmica, logo desprovida de um compromisso de aprofundar qualquer um dos tópicos. O que invariavelmente ocorre, especialmente, no que se refere à *educação escolar indígena nas aldeias jesuíticas*.

Precisamos fazer uma particular referência à dissertação de mestrado da professora Garcilenil Lago da Silva, *Educação na Amazônia Colonial: Contribuição à História da Educação Brasileira*¹⁵, tecida sob a orientação do renomado pesquisador das “coisas” do Amazonas, o professor Arthur Cezar Ferreira Reis. Trata-se de uma consistente e cuidadosa abordagem panorâmica do processo educativo na Amazônia de 1616 a 1808, ou seja, do período do *Regimento das Missões*, passando pelo período *Pombalino* até o *Regimento Provisional* na Regência de D. João.. A riqueza e a diversidade da documentação utilizada, a clareza e a objetividade da redação são feições que merecem ser ressaltadas nesse relevante trabalho que muito nos auxiliou na definição e confinamento de nosso objeto de estudo. Foi prazeroso o contato com muitos documentos até então inéditos – utilizados por Garcilenil Silva em seu trabalho –, os quais lançaram luz sobre muitos aspectos ora turvos do processo educacional no Vale do Amazonas. O trabalho em relevo apresentou – com a densidade

¹³ Orientação de Demerval Saviani.

¹⁴ COLARES, Anselmo Alencar. *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará*. 2003. 186f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

¹⁵ SILVA, Garcilenil do Lago. *Educação na Amazônia colonial: contribuição à história da educação brasileira*. 1976. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

possível para uma exposição panorâmica – os aspectos gerais das “diferentes etapas” da educação na Amazônia, promovidas “por autoridades reinóis e locais e por ordens religiosas”. Entretanto, tendo em vista a especificidade de nosso objeto de pesquisa, o trabalho da professora Garcilenil pouco nos proveu nesta primeira parte de nossa investigação; mas, reiteramos! Um trabalho admirável, de fato um contributo, como pretendeu a autora.

1.2. A PRESENÇA JESUÍTICA NA AMAZÔNIA COLONIAL

A ampla e eclética historiografia sobre a presença e a trajetória da *Companhia de Jesus* na região amazônica¹⁶ nos permite conhecer relativamente bem às atividades missionárias dos discípulos de Inácio de Loyola; além disso, refletir, com certa propriedade, sobre suas implicações sociais, econômicas e políticas. Não perdendo de vista que, em face da contundente imersão e inserção dos padres jesuítas nas realidades que marcavam a vida e a existência na região, os relatos sobre a “Sociedade” apresentam quase sempre pontos de vista acentuadamente antagônicos e em geral tecidos de modo visceral. Depreciativos ou laudatórios, os registros dos atos e ações da Companhia de Jesus no Vale do Amazonas (ANEXO A) no período colonial evidenciam quão nevrálgica e notável foi a trajetória dos “soldados de Cristo” nessa porção da “terra dos papagaios”. É oportuno lembrar que, semelhantemente à sua chegada à América Portuguesa em 1549 - somente seis padres liderados por Manuel da Nóbrega -, também na Amazônia Colonial, a instalação dos “soldados de Cristo” ocorreu de forma modesta e recatada.

Como os nossos peregrinos chegarão ao Pará sem mais com modo, nem aparelho que o que se costumava dar naqueles tempos. Huma summa e inviolavel pobreza, lembrados dos primeiros passos que em semelhantes fundações tinham dado aqueles dois outros da nossa Companhia, um no Oriente e outro no Occidente, o Santo Padre Francisco Xaviere o Veneravel Padre Mestre Simão Rodrigues, primeiras luzes da nossa Religião. (MORAES, 1860, p. 296)

A fértil e sobeja documentação sobre o estabelecimento e a epopeia da Companhia de Jesus neste espaço do domínio português na América nos permite, nos limites do alcance do conhecimento histórico, constatar como um tão acanhado começo se desdobrou em uma empreitada marcada por alvissareiras realizações. O Karl Arenz afirma que, embora não

¹⁶ Além das obras clássicas já mencionadas de Serafim Leite e João Lúcio de Azevedo, indicamos a leitura de: CARDOSO, Alírio Carvalho; CHAMBOULEYRON, Rafael. Fronteiras da Cristandade: Relatos Jesuítas no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Os Senhores do Rio*. Amazônia Margens e Histórias. Rio de Janeiro: Elsevier/Editora Campus, 2003.

sendo a primeira “Ordem Missionária a incorporar a militância de um novo espírito e método de evangelização”, pode ser, sem muita disputa, reputada como a mais aguerrida e intrépida.

A coroa portuguesa só tardiamente iniciou a conquista e a ocupação da região amazônica, parte setentrional de sua colônia na América. Para os colonos e padres missionários, a região se apresentava, de fato, como um “novo mundo”, descortinando diante de seus olhos como um cenário cheio de potencialidades, possibilidades e desafios. No que tange aos missionários, este “novo” território descortinava um desafio particularmente prazeroso:

Nesses cenários tropicais, entre 1653 e 1661, dar-se-iam alguns dos mais vivos e conflitantes processos do missionarismo jesuítico no Brasil colonial. Afinal, com seus milhares de índios, a Amazônia parecia figurar na condição dos *genus angelicum*, do mundo beatificado de almas à espera da chegada da Palavra e da Instauração do Verbo, almas passíveis da catequese que as levaria ao encontro do Evangelho. (COELHO, 2008, p. 1)

As razões de Estado moviam as ações da conquista, da ocupação e da colonização da região do Vale do Amazonas. Embora inseridos nos quadros e afeitos aos propósitos da metrópole a que pertenciam, é sempre conveniente não esquecer que os missionários, em geral, e os padres inicianos, em especial, jamais abdicavam dos seus anseios e aspirações particulares, pertinentes à *Ordem* à qual fizeram seus votos. Dentre eles, sobressai-se o projeto de “construir uma sociedade na qual a liberdade cristã, alcançada através da graça trazida pelo baptismo, permitisse uma maior igualdade e uma menor hierarquização”. Neste intento, realça-se o intuito da *Companhia* de erigir “uma sociedade na qual a disciplina, considerada pelos jesuítas, indispensável para controlar os excessos da liberdade natural do índio, não implicasse em falta de respeito ao indivíduo” (FRANZEN, 2002, p. 391).

Após fincarem suas aldeias, em 1622, no território do Maranhão, os Jesuítas principiaram em 1636 a escrita da sua história no Vale do Amazonas, quando o padre português Luís Figueira, vindo “no séquito do Governador Francisco Coelho de Carvalho”, chegou a Belém e dali “subiu o Amazonas, e embrenhou-se nas matas, a evangelizar as tribos do Xingu” (AZEVEDO, 1999, p. 40). A visão da enorme “seara” o levou a partir entusiasmado para Madrid em busca de recursos materiais e humanos para realizar tamanha conquista espiritual. Retornou somente em 1643, acompanhado de dezesseis religiosos, numa travessia marcada por grandes turbulências e um trágico desfecho. A embarcação que os traziam “sossobrou perdida nos baixos, que ficam à entrada da bahia do Sol”. Agarrados a

uma jangada feita com as sobras do naufrágio, Figueira e seus companheiros foram levados pela correnteza até as praias de Joannes.

O desenlace desta odisseia é objeto de diferentes versões. A que se tornou “oficial”, narra que Figueira, o “amante pai e fundador da missão”, e doze de seus companheiros foram “cruelmente trucidados e devorados pelos índios aruás”. Numa de suas correspondências, possivelmente para consolidar a versão mais gloriosa, o Padre Antônio Vieira escreve que teria “ouvido de um soldado” cujo relato dá conta de que ele “viu os jiraus, que são umas grelhas de pau, em que foram assados”. Comentando este aspecto das origens do jesuitismo na Amazônia, Cardoso e Chambouleyron concluem:

Pouco importa aqui esclarecer a “verdade” sobre o sofrimento e o martírio dos religiosos. O que sem dúvida interessa é como a construção desse martírológio maranhense constituiu um elemento importante nas primeiras relações sobre a missão do Maranhão e na historiografia jesuítica, não só para legitimar a missão, mas também para marcar o espaço em que ela iria frutificar. (CARDOSO, 2003, p. 36)

A implantação efetiva das atividades da *Companhia de Jesus* na imensa região amazônica só vai acontecer em 1652, com a chegada dos padres João de Souto Maior e Gaspar Frágoso. O cenário, segundo o Padre José de Moraes, era desolador:

Do muito que tinham desbastado na cidade inferirão os novos missionários o desamparo que iria nas aldeias vizinhas, por estarem já quase extintas as primeiras luzes com que os tinha ilustrado, como de passagem, o bom Padre Luiz Figueira, havia já vinte anos (MORAES, 1860, p. 431)

A fama de defensores dos índios precedia os padres jesuítas. No Maranhão, os colonos temerosos da indigesta intromissão dos missionários na “questão indígena”, articularam-se e mobilizaram-se para impedir que *personas* tão indigestas se instalassem na região, mesmo em face da *Permissão Régia*, a qual credenciava os padres jesuítas a se estabelecerem na cidade. Sendo assim, a Câmara da Capitania do Pará, pressionada pelos colonos, impõe aos representantes da *Companhia* um *Termo de Compromisso* de não interferência na forma como era conduzida a questão indígena:

Aos 26 dias do mez de janeiro de 1653 anos, nesta cidade de Belém da Capitania do Grão Pará, estando presentes os oficiais da Câmara, e o padre Reitor João de Soto Mayor, que vinha fazer casa para ensinar a Doutrina e Latim aos filhos dos moradores pelo Procurador do Conselho, foi dito ao dito Pe. Reitor, que havia de assinar um Termo, em que não havia de entender com os escravos dos brancos, ao que o dito Pe. Reitor disse que ele queria assinar o dito termo de em tempo nenhum entender com os escravos dos brancos, nem ainda queria a administração de índios fôrros, mas que ensinar-lhes a doutrina, e que para isto levava muito gosto que este

termo se fizesse; e declarou mais que esta obrigação ficava nos mais que viessem suceder-lhe. (CRUZ, 1973, p. 95)

Dois fatores foram determinantes para a resolução do litígio e solução do impasse entre os colonos e os jesuítas: o primeiro deles realça precisamente a questão da valorização do ensino, visto que, foi a necessidade de mestres para educar seus filhos que levou os colonos a cederem na sua firme decisão de não dar guarida aos padres; o segundo, foi o recuo estratégico dos jesuítas ao assinar um termo se colocando alheios ao processo de aquisição dos índios pelos colonos, assegurando a estes que queriam apenas cuidar de doutriná-los. A posição e postura dos inacianos serão profunda e drasticamente alteradas com a chegada da “gigantesca figura de Vieira”.

Revestido da autoridade de Superior das Missões, o mais famoso pregador português, “pelo talento de sua palavra insinuante”, influente confessor e conselheiro de D. João IV, que por muito tempo fora o “chancellor e ministro onipotente do rei novo (...) começa a projectar a sua vasta sombra na história das missões no Pará” (AZEVEDO, 1999, p.44). Ao chegar, Antônio Vieira “apresenta ao Governo Municipal a Carta Régia de 21 de outubro de 1652 que lhe dá a faculdade de evangelizar, fundar Igrejas, Missoens pelo sertão e paragens, que lhe parecerem convenientes”. Se o teor inicial da Carta já excitava bastante os ânimos dos raivosos colonos, o seu final seria potencialmente explosivo: “levar os indianos consigo, e descer das florestas sylvicolas, ou deixal-os em suas aldeãs, como julgar por mais necessário à sua conservação” (BAENA, 1969, p.65). Foi mediante a posse de *Provisões* e *Cartas Régias* deste naipe que a Companhia, ainda que com extrema oposição dos colonos e com indisfarçável desdém das outras ordens, conseguiu espaço e oportunidade para se estabelecer como a mais importante ordem missionária da Amazônia Colonial.

A Companhia de Jesus, rodeada de franquias, autorizações, favores reais, operou em todo o Valle. Modelo, inegavelmente, na obra de catequese. De Lisboa, constantemente as outras Ordens eram advertidas para que lhe seguissem o exemplo, adoptassem os processos, copiassem mesmo o fervor na evangelização do selvagem. (BAENA, p. 40)

1.3. AS “LETRAS” JESUÍTICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A percepção de que a literatura é uma expressiva manifestação cultural dos homens na sua historicidade e de que dar a conhecer suas vivências descortinando suas motivações criativas, certamente foi uma vital perspectiva que sobreviveu ao amplo debate e à intensa

controvérsia epistêmica que, na segunda metade do século vinte, estremeceu a relação entre História e Literatura. Subsistiu dessa desavença tanto a noção de que a escrita da história possui regras, particularidades e distinções específicas em relação ao texto literário, quanto o reconhecimento de que, enquanto fenômeno estético culturalmente urdido, a obra literária é um registro histórico não apenas de uma “realidade possível”, mas, essencialmente, de um momento real da existência de uma determinada sociedade.

As obras literárias, em seus diferentes gêneros, fornecem diversas possibilidades de interpretação do real. Na condição de “testemunho histórico”, o texto literário, tendo em vista suas propriedades específicas ao ser indagado, ou seja, adequadamente interrogado pela investigação historiográfica, poderá fornecer informações e dados valiosos para uma melhor compreensão da realidade que se pretende conhecer. Concebe-se que, enquanto “leitora privilegiada” dos eventos e acontecimentos, a literatura pode ter muito a dizer sobre o “drama” e a “comédia” da existência humana. Neste sentido, ponderando que, como todo documento, a obra literária contém uma “representação do real”, sua análise criteriosa, cuja construção segue “segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação escrita” (CHARTIER, 2002, p. 63), pode nos prover dados relevantes sobre facetas e feições de uma determinada sociedade.

A análise de obras literárias como documentos históricos, como é sabido, postula: investigação acurada do momento e das circunstâncias que marcam a sua produção e recepção, elucidação apropriada das motivações e propósitos de seus autores e leitores, indagação atenta de suas posições e condições sociais e uma atenção especial ao estilo escolhido, à linguagem utilizada e ao gênero empregado. Sendo um bem cultural e uma forma singular de representação do real, a obra literária registra os fatos da experiência humana em uma determinada época, de maneira peculiar e de forma absolutamente pertinente à sua natureza estética. Ocupando um lugar especial nestes meandros que demarcam a identidade de um gênero textual, a literatura jesuítica produzida em forma de cartas, crônicas, diários, sermões, entre outros, ostenta-se como um valioso e vultoso acervo documental da História do Brasil Colônia. Parcela distinta e representativa da denominada “Literatura de Informação”, ou “Literatura de Viagem”.

Fonte de informação mais importante e mais consultada pelos sábios do século XVIII, segundo Hector Bruit (BRUIT, 2005, p. 65), os escritos jesuíticos constituem documentos de inegável valor histórico, ao relatarem os fatos e acontecimentos pela perspectiva privilegiada de suas testemunhas oculares. Como ressaltou Fernando Londoño, “até a expulsão da Companhia, no Brasil e no Pará-Maranhão, superiores, padres e irmãos não deixaram de

escrever cartas, informes, relatórios e crônicas”, um material literário valiosíssimo, “em que se recolheu a vida e o cotidiano da Companhia nas colônias portuguesas da América” (LONDOÑO, 2002, p.12). Não se trata de exagero asseverar que, relativamente à fase colonial, “um estudo que vise entender a mentalidade do povo brasileiro passa obrigatoriamente pelas cartas jesuítas”.

A afinidade entre a ação jesuíta e os registros escritos não é acidental. Fernando Londoño nos lembra que “a Companhia de Jesus nasceu e se estendeu no século XVI a quatro continentes sob o domínio da escrita”. Além disso, “sob a influência do padre Ignácio a Companhia, desde os primeiros anos, utilizou a escrita como forma predominante de comunicação, ação e registro” (LONDOÑO, 2002, p.13,17). No que tange à prática da escrita, portanto, sempre precisamos ter em mente que a Companhia de Jesus era uma Ordem na qual os escritos tinham um inegável lugar de relevo.

Em face do seu ofício epistolar, “os inicianos deram regularmente conta de tudo que eles viram e observaram nos lugares além-mar” e que por via de consequência “se acumulou um arquivo riquíssimo em informações, não só religioso-catequéticas, mas também geográficas, etnográficas, climáticas, biológicas, econômicas, sócio-políticas e até terapêuticas e culinárias” (ARENZ, 2009, p.2). Tal realidade se patenteia na quantidade e na diversidade de investigadores que procuram nos códices do *Archivum Romanum Societatis Iesu*, em Roma, informações sobre povos, culturas e eventos no mundo colonial moderno. Os jesuítas eram plenamente cômicos do papel e do poder da escrita nestes novos tempos:

A descoberta do Novo Mundo, o fracionamento da cristandade, as clivagens sociais que acompanham o nascimento de uma política e de uma razão novas engendram um outro funcionamento da escrita e da palavra. Presa na órbita da sociedade moderna, sua diferenciação adquire uma *pertinência* epistemológica e social que não tinha antes; em particular, torna-se o *instrumento* de um duplo trabalho que se refere, por um lado à relação com o homem “*selvagem*”, por outro à relação com a tradição religiosa. Serve para classificar os problemas que o sol nascente do “Novo Mundo” e o crepúsculo da cristandade “medieval” abrem à intelligentsia. (CERTEAU, 2000, p. 213)

A existência de um “ofício epistolar” era decorrência do exercício habitual e das obrigações ordinárias que se requeriam de um missionário jesuíta em posição de liderança. O maior exemplo desse ofício foi dado pelo fundador, Inácio de Loyola, que escreveu, segundo seus biógrafos, seis mil oitocentas e quinze cartas e que ordenou seus discípulos que escrevessem sempre, de onde quer que estivessem. Esse mandato era fiel e rigidamente obedecido em qualquer “ocasião, lugar e circunstância”. Razões de diferentes naturezas

explicam essa “obsessão” jesuítica pela escrita. Karl Arenz afirma que na Companhia se escrevia:

Para manter uma certa unidade frente a esta multiplicidade de serviços e para afastar o perigo de uma dispersão maior, se introduziu, por ordem do fundador, Inácio de Loyola, a obrigação de enviar regularmente relatórios detalhados para a sede geral da Companhia de Jesus, por ser ela a última instância a coordenar e sintonizar todas as atividades em vista do objetivo comum. (ARENZ, 2009, p. 2)

Os jesuítas escreviam sempre. Sejam as cartas ânuas, as cartas ordinárias, as crônicas, os catecismos, as cartilhas ou os catálogos. Karl Arenz, refletindo sobre esta marca do jesuitismo, afirma que: “os inacianos deram regularmente conta de tudo que eles viram e observaram nos lugares além-mar (...) tudo foi devidamente documentado, comunicado, lido e, em seguida arquivado”. De acordo com Alcir Pécora:

a presença ostensiva da carta no corpo da Companhia evidencia que sua função está pensada ao menos segundo três aspectos decisivos: o da *informação*, o da *reunião de todos em um* e, enfim, o da *experiência mística* ou *devocional*. (PÉCORA, 1999, p. 381)

Nas instruções do Padre Juan Alfonso de Polanco, Secretário Geral da Cia. de Jesus, em 1547, e na *Fórmula Scribendi* de 1580, prescrita por Inácio de Loyola, regulamentavam-se os detalhes, como o conteúdo, a frequência e o modo da circulação dos escritos, demonstrados à incisiva preocupação dos “fundadores” com a padronização e normatização do “ofício epistolar”:

Quanto ao que se deve escrever, é em geral tudo aquilo que importa saber sobre as coisas e as pessoas da Companhia, e do mesmo que escreve. Assim é mister que se escreva e represente todo o estado do negócio espiritual. Primeiramente o que se faz, e a que se destina, como pregar, ler, exercitar, conversar, estudar, etc. (INSTRUÇÃO DE JOÃO POLANCO 1547 apud LEITE, 1954, p. 512)

Os Provinciais das Índias devem escrever ao Preposto Geral quando se oferecer oportunidade de envio por navios; porém os Reitores e Superiores das casas e os professores dos noviços da Índia devem escrever uma vez ao ano; os do Brasil e da Nova Espanha se tiverem oportunidade, duas vezes. (FÓRMULA..., 1580 apud HOLLER, v.1, 2006, p. 9)

A atividade literária dos representantes da Companhia de Jesus na Amazônia Colonial, em face de sua marcante e longa presença, fornece aos diferentes cientistas sociais, os quais buscam investigar os diversos aspectos da vida social naquela vasta região, um abundante material de pesquisa. Com o seu inconfundível estilo poético, João Lúcio D’Azevedo enfatiza que:

Pelo que particularmente respeita ao Grão-Pará, a história desta parte da terra brasílica de modo nenhum se pode escrever sem a dos jesuítas (...) Quaisquer que sejam os acontecimentos de ordem política ou econômica que, por dignos de menção, tenhamos de considerar (...) tudo o que o civilizado praticou como colonizador no imenso território, que o rio mar e seus inumeráveis braços sulcam; tudo se prende a feitos, ideias e propósitos da Sociedade de Jesus. (AZEVEDO, 1999, p. 13)

Tendo em vista o excepcional *corpus documental* legado pelos escritores jesuítas, buscaremos, ao perscrutá-lo, apresentar e analisar as alusões que a literatura jesuítica noticia e exhibe sobre as práticas escolares estabelecidas nas aldeias missionárias. É importante reiterar que o nosso *locus* de pesquisa é a escola, espaço onde se efetua educação elementar. Mais especificamente as “escolas de ler e escrever”, ambiente pedagógico onde se processava o que contemporaneamente se denomina de “alfabetização”.

Concentraremos nossa investigação, prioritariamente, na produção literária de três padres que atuaram nas missões jesuíticas estabelecidas no Vale do Amazonas no “século jesuítico” (1650-1750), recorte cronológico do tema que perquirimos: Antônio Vieira, João Filipe Bettendorff e João Daniel. Esses personagens foram testemunhas oculares e atores proeminentes dos fatos e feitos que se desenrolaram no Vale do Rio Amazonas durante o período colonial e nos deixaram um legado literário de inestimável valor histórico.

Antônio Vieira nasceu em Lisboa, no ano de 1608, e faleceu na Bahia, em 1697. Foi um dos personagens mais ilustres da História colonial brasileira. Seu lugar de honra e renome como literato já está devidamente consolidado. É pertinente destacar que em torno da sua obra se desenrolou o “maior projeto da história editorial portuguesa”, um impressionante intento realizado “conjuntamente por portugueses e brasileiros”. Mais de cinquenta pesquisadores de diversas áreas percorreram arquivos de dez países durante cinco anos objetivando reunir a produção literária da “figura central do século 17”. Em dezembro de 2014, toda a obra do Padre Antônio Vieira foi publicada – cuja dimensão compreendeu 30 volumes “com cerca de doze mil páginas” de seus sermões, textos proféticos, cartas, escritos, poesia e teatro. O projeto, também, pretende até 2016 editar o Dicionário do Padre Antônio Vieira. É consenso entre os pesquisadores que seus escritos são fontes documentais valiosas para a pesquisa e o estudo de aspectos significativos da sociedade e da cultura do Setecentos luso-brasileiro. Ressalta-se que sua atividade missionária e suas ações políticas se confundem com os principais eventos que marcaram a vida de Portugal e de sua colônia na América durante o século XVII.

A obra literária de Antônio Vieira, em especial suas cartas e sermões, constitui um legado precioso de informações e interpretações da história social e política da Amazônia Colonial. A sua excepcional produção epistolar se reveste de um acrescido valor pelo fato de que, como se notou, sendo um “missivista, implacável e dedicado, minucioso e abrangente, Vieira dá um testemunho descomunal de seu tempo” (BETTIOL, 2008, p. 11). A habilidade de Antônio Vieira com a escrita se tornou patente muito cedo. Em 1726, ainda noviço no Colégio Jesuíta de Salvador, foi incumbido de redigir a Carta Ânua¹⁷, relatando num estilo irretocável e com extrema vivacidade a invasão holandesa de 1624. É patente que o ministério epistolar de Antônio Vieira, parte intrínseca de seu ofício, era uma clara evidência de sua genialidade literária. João Lúcio de Azevedo, refletindo sobre este aspecto, ressalta que “aos noventa anos, valetudinário, cego e quase surdo, dita ainda cartas”.

João Filipe Bettendorff nasceu em Luxemburgo, em 1625, e faleceu em Belém do Grão-Pará, em 1698. Atuou por trinta e sete anos na Missão do Maranhão, exercendo as funções de missionário de aldeias, de superior, de procurador e de reitor de vários Colégios da Companhia. O missionário viveu intensos momentos no exercício de sua vocação, como por exemplo, a prisão e a expulsão dos Jesuítas do Maranhão, em 1684. Destacou-se, especialmente, por ter negociado com a Coroa Portuguesa o *Regimento das Missões*, promulgado em 1686. Esse dispositivo jurídico foi decisivo para a hegemonia da Companhia de Jesus no processo missionário do Vale do Rio Amazonas. Em 1693 foi incumbido pelo Padre superior da Missão Bento de Oliveira, “por não haver já Missionários antigos que tenham as notícias necessárias”, de escrever a *Crônica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*, tarefa que finaliza em 25 de maio de 1698, conforme consta em seu último registro.

A *Crônica* informa “de maneira instigante a história dos primórdios da colonização do Maranhão” no decurso do século XVII e “descreve as ações dos jesuítas na manutenção e fomento da civilização brasileira”. Afirmar-se que Varnhagen a cita “entre as fontes de maior confiança a que recorreu para historiar os sucessos de que foi teatro o Maranhão em fins do século XVII”. Trata-se de “uma série de episódios, na sua maioria comuns, quase triviais, que prendem a atenção pelo que apresentam de ingenuamente curioso”. Com relação ao seu conteúdo, Bettendorff assevera: “além de me governar eu assim pelo que vi com meus olhos, e pelo que soube pelas diligentes informações tomadas dos mais antigos e mais acertados,

¹⁷ Tratava-se de um dos escritos jesuítas mais importantes, na medida em que era um relatório sobre as atividades e realidades da obra missionária da Companhia.

sempre sigo o que acho mais provável, quando não posso descobrir a verdade manifesta” (BETTENDORFF, 2010, Apresentação. XXXV-LVXXVI).

João Daniel nasceu em Travassos (Portugal) e faleceu na prisão da Torre de São Julião, em 1776. Aos vinte anos iniciou sua atuação como missionário no Vale do Amazonas e “fez sua profissão solene de quatro votos nas margens do rio Mojú”. Exerceu sua vocação, paradoxalmente, no apogeu e ocaso das missões jesuíticas na Amazônia Colonial. Durante dezesseis anos exerceu a função de missionário de aldeias, até a expulsão da Companhia, em face do que foi enviado preso para os cárceres da Metrópole.

Por cerca de dezoito anos (1757-1776) ficou preso por ordem do Marquês de Pombal. Período em que desfrutou, amargamente, de “tempo e vagar” para escrever, sem o auxílio de nenhum suporte literário, mesmo manuscritos pessoais, a impressionante e volumosa obra *Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas*. A qual figura, de acordo com Vicente Sales ao fazer a sua apresentação editorial, como “certamente uma das mais importantes para o conhecimento da vida amazônica nos séculos XVII e XVIII”, possui inestimável valor histórico e se impõe pelas suas “minuciosas informações sobre sua geografia e seus rios, sua história, população, fazeres e saberes, especialmente usos e costumes” (DANIEL, 2004, p. 13).

As obras dos autores em relevo certamente não esgotam a literatura jesuítica produzida na Amazônia Colonial, mas, seguramente, espelham a arte, genialidade e valor histórico do “ofício epistolar” desempenhado pelos missionários da Companhia de Jesus que atuaram na região. Legando-nos, nestes registros, visões, percepções e leituras da sua história. Nessa perspectiva é que procuramos perscrutar nessas obras, e de outros cronistas jesuítas, como por exemplo, *História da Companhia de Jesus no Maranhão e Pará*, escrita em 1759 pelo Padre José de Moraes, os relatos, as informações e os dados sobre as práticas escolares efetuadas nas aldeias missionárias no Vale do Amazonas pelos representantes da Companhia de Jesus.

1.4. AS ALDEIAS MISSIONÁRIAS E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem para suas lavouras (...). Acabada esta doutrina irão podendo ser, todos os nossos, para a Escola (...) aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever. (VIEIRA, 1943. p. 107)

Devem, pois introduzir-se nas missões dos índios as escolas de ler, e escrever como meio único, e mais apropriado de os civilizar, e com o ensino, a leitura dos livros, a doutrina cristã, e a língua portuguesa. (DANIEL, 2004, v.2, p. 337)

O expressivo número de aldeias missionárias estabelecidas na Amazônia Colonial traduzia a labuta e o empenho de diversas Ordens Regulares que, ao longo de várias décadas, audaciosamente realizavam naquela imensa e desafiadora região a tarefa de converter seus habitantes à religião católica. As informações fornecidas pela documentação sobre esta “conquista espiritual”, como timbrou Arthur Cezar Ferreira Reis, permite-nos constatar que o esforço catequético das “religiões” que enveredaram por rios, igarapés e furos da bacia amazônica materializou-se em assentamentos. Estes que, mais tarde – no formato de lugares, vilas e cidades –, conformaram a geografia urbana deste vasto território. Tão impressionante quanto a dimensão geográfica dessa “conquista”, era sua dimensão social, visto que, quanto mais perscrutavam o desmesurado território, mais constatavam a colossal variedade de povos e etnias.

A investigação atual sobre os estágios do desenvolvimento social dos povos indígenas da região amazônica, realizada especialmente por antropólogos e etnólogos, tem trazido à baila visões muito interessantes. Décio Guzmán chama atenção para as pesquisas da arqueóloga Anna Roosevelt sobre o tema. Ele destaca que, para a pesquisadora, “muito antes do colonizador chegar às terras baixas tropicais, já havia aí sociedades complexamente organizadas e de cultura altamente desenvolvidas”. Ademais, Roosevelt assevera: “antes mesmo da chegada dos europeus os índios do vale amazônico já conheciam a experiência urbana através dos cacicados” (ROOSEVELT, 1994 apud GUZMÁN, 2008, p.105). A tese da autora se fundamenta em relevantes evidências:

Com base em suas populações numerosas, suas obras públicas, suas localidades habitacionais diferenciadas, sua arte cerâmica elaborada, seu comércio a longa distância e seu simbolismo elitista, muitas vezes se julga que essas sociedades tenham constituído estruturas de chefia complexas. E, de fato, observadores europeus que passaram por essas áreas nos séculos XVI e início do XVII descreveram chefias influentes, com domínios amplos, diplomacia organizada e aparato bélico desenvolvido e de grande escala, uma hierarquização elitista baseada na descendência de antepassados divinizados – às vezes identificados como femininos – comércio inter-regional de longa distância e sistemas de tributação e sistemas de tributação. (ROOSEVELT, 1994, p.7 apud GUZMÁN, 2008, p. 105)

Validando as conclusões que afloram das pesquisas da arqueóloga, Guzmán (2008, p. 106) pondera que “a aldeia missionária jesuítica não seria um fenômeno totalmente estranho

ao modo de vida destas sociedades”. Se o grau de complexidade desses agrupamentos sociais é objeto de debate e de alterações, a existência de uma organização tribal disposta em forma de aldeias é uma realidade histórica bem menos discutível. As Ordens Religiosas que se instalaram na região pouco alteraram do formato político e do modelo social encontrado nas aldeias nativas. Ainda que possamos identificar certas diferenças nos modelos catequéticos praticados pelas diversas Ordens religiosas, houve um consenso no sentido de adaptar as ações missionárias à vida em aldeia. De fato, à medida que se fixavam no sertão, as diversas agências missionárias buscavam inserir e implantar novos valores e hábitos em antigos modos de vida.

As pesquisas sobre a implantação do projeto missionário jesuíta na Amazônia Colonial revelam que, a rigor, seguia o já consagrado e bem-sucedido sistema de aldeamento implantado no Estado do Brasil desde o século XVI. Recordemos que foram séculos de debates, polêmicas¹⁸, adaptações, correções e ajustes:

As missões volantes, muito embora tivessem obtido algum êxito. Não tinham logrado a construção de comunidades cristãs, sólidas e duráveis. As reduções ou Aldeamentos seriam o espaço necessário para concretizar e garantir a conversão das almas indígenas. (RESENDE, 1993, p. 2)

No Vale do Amazonas, nos séculos XVII e XVIII, o *missionismo via aldeamento* materializou-se na implantação de centenas de “cidadelas de Deus”. Uma eficiente estratégia para realizar a “educação dos corpos e das almas”, daqueles que, mesmo reconhecidos em sua “humanidade”, viviam na terrível condição espiritual de barbaridade e paganismo. O aldeamento, consagrado pelo teste do tempo, apresentava-se como a mais eficaz estratégia de conversão e salvação por meio da catequese:

a primeira grande modificação na estratégia missionária residia no deslocamento de índios de seu território para as aldeias jesuíticas no litoral (...) eles ficariam obrigados a obedecer ao calendário cristão, a sedentarizar-se por meio do trabalho agrícola, a dotar os “costumes cristãos”, a terem sua vida diária pontuada, em resumo, pelas badaladas dos sinos. É certo que, entre o plano das aldeias e a prática da catequese, muitas adaptações foram feitas, mas o sentido do aldeamento era, por princípio, radicalmente acumulador. (VAINFAS, 2000, p. 21)

¹⁸ Este tema já havia provocado disputas nas missões do Brasil. Um dos momentos mais calorosos foi quando o padre Flamengo Jacob Roland, numa Carta intitulada “Questão: se os tapuias têm de ser tirados do sertão e levados para mais próximo do litoral ou não”. Criticou a prática dos descimentos argumentando dentre outras coisas que “não há nenhuma razão de tirar os índios de seus sertões para iniciá-los nos princípios cristãos, mas que eles têm de ser batizados em suas próprias terras e nesses mesmos sertões.” Denunciando, inclusive, os problemas gerados por esta prática “(...) Finalmente, enquanto a terra não produz seus frutos para que eles possam se alimentar, como subsistiriam nesse meio tempo? Jejuando?”

O custo e o curso da tarefa missionária sempre foram superestimados no discurso jesuítico. A experiência particular de catequese, que se tornava coletiva por meio da “rede de escritos”, era sempre relatada como árdua, exigente e heroica.

[...] é necessário tomar o bárbaro á parte, e instar com ele muito só por só, e muitas horas, e muitos dias: é necessário trabalhar com os dedos, escrevendo, apontando e interpretando por acenos o que se não pode alcançar com palavras; é necessário trabalhar com a língua, dobrando-a, e torcendo-a, e dando-lhe mil voltas para que chegue a pronunciar os acentos tão duros e tão estranhos: é necessário levantar os olhos ao céu, uma e muitas vezes com a oração, e outras quase com desesperação, é necessário, finalmente, gemer, e gemer com toda a alma; gemer com o entendimento, porque em tanta escuridão não se vê saída; gemer com a memória, porque em tanta variedade não acha firmeza; e gemer até com vontade, por constante que seja, porque no aperto de tantas dificuldades desfalece e quase desmaia. (VIEIRA, 1959, p. 45)

As aldeias estabelecidas na região amazônica “se diferenciavam pela função ou fim: as do colégio, as de El-Rei e as da Repartição, também chamadas de missões”. As aldeias missionárias, como regra, deveriam ser estabelecidas “longe das cidades e vilas”. A orientação era que os aldeamentos “estarão próximos, mas não junto dos povoados portugueses”. Nesse sentido, os índios que habitavam nesse espaço peculiar eram objetos de um “descimento”. O propósito da implantação dessas aldeias era o de efetuar a “catequese, pela fixação dos Índios”, por isso eram reputadas “nessas remotas paragens”, como “guardas avançadas da Civilização”.

No Vale do Amazonas, o pioneirismo missionário coube aos Franciscanos da Província de Santo Antônio. Desde a *Ordem Régia de 1618*, eles foram “encarregados do trato com a gentilidade” (REIS, 1997, p. 11) e, pela *Provisão de 15 de Março de 1624*, autorizados a estabelecer as primeiras missões, inaugurando o projeto de aldeamentos na região. Somente na *Provisão de 20 de Setembro de 1652* que os Jesuítas receberam o direito para estabelecerem “a fundação e erecção de suas igrejas” e para manterem “uma ou duas Aldeias para se valerem dos índios delas em seu serviço, embarcações e entradas no sertão”. A partir de então, a presença jesuítica passa ser um componente significativo da conquista lusitana.

Na *Lei de 09 de Abril de 1655*, D. João IV estabeleceu o monopólio da *Companhia* na administração das Aldeias, privilégio que a tornou alvo preferencial da ira dos colonos, especialmente na nevrálgica região do Maranhão e Grão-Pará, como fica evidente nos eventos

que resultaram na sua expulsão¹⁹ durante o chamado *Grande Motim de 1661*. Os jesuítas retornaram à região e retomaram suas atividades sob a proteção da *Lei de Liberdade de 1680*, e, finalmente, com o *Regimento das Missões do Estado do Maranhão e Grão-Pará de 1686*, a hegemonia da Companhia foi cabalmente estabelecida:

Hei por bem e encomendo muito, rogo e encarrego aos ditos Religiosos da Companhia penetrem quanto for possível aos ditos Sertões e façam neles as residências necessárias convenientes, levantando igrejas para cultivarem os ditos Índios na fé e os conservarem nela, e para que vivam com a decência cristã e deixem seus bárbaros costumes lhe encomendo também que os exortem e industriem a cultivar as terras conforme a fecundidade e capacidade delas (...). E descendo os ditos Religiosos outros Índios do Sertão, as Aldeias que deles se formarem, serão administradas e doutrinadas por eles, assim por que convém que todos o sejam por uma só Religião no mesmo reino e província na forma que está ordenado na Índia e Brasil. (LEITE, 1943, p. 62)

A implantação de uma aldeia pelos missionários jesuítas evidenciava a racionalidade de um projeto religioso e a materialidade de um processo espiritual. Nos aldeamentos, os “índios das mais diferentes tribos eram reunidos para que pudessem mais facilmente ser convertidos” (NEVES, 1978, p. 113). Ao inserir o conteúdo “edificante” em sua *História da Companhia de Jesus na extincta província do Maranhão e Pará*, tratando da memória do “venerável Servo de Deos, o Padre Francisco Pinto (...) o primeiro que abriu caminho à gloriosa missão do Maranhão”, o Padre José Moraes o apresenta como um exemplo a ser imitado no “modo de estabelecer e fundar tantas e tão populosas Missões” (MORAES, 1860, p. 93). Assim ele descreve o “método que ele usava quando fazia descimentos e pretendia tirar os Gentios da barbaridade em que vivião pelos matos”:

Antes da entrada a qualquer sertão procurava este zeloso Missionario informar-se dos mesmos Indios da sua aldêa, das Nações que havia por aquelle sertão, da docilidade ou fereza do seu gênio. Sevivião juntos em povoações, por modo de commodidade com mais ou menos politica, ou se eram gente de corso e vagabunda, ou dividida em magotes: os costumes e vicios a que eram mais inclinados, especialmente latrocínios, homicídios; e bigamia se erão inimigo dos Portuguezes, e porque; e finalmente e nelles havia disposição para e poderem aldêar c que meios seriam mais eficazes à na reducção. Informado miudamente de tudo, entrava logo a dispor maduramente o que julgava acomodado as circumstancias do que tinha ouvido, humas vezes preparando-se e indo em pessoa, outra mandando embaixadores, que eram alguns Indios parente ou vizinhos daquella nação que pretendia reduzir que por isso buscara sempre ter nas suas aldêas semelhantes línguas para estas entradas; aos quaes depois de bem instruidos e melhor praticados, entrega alguns prêmios de avellorios, facas, machados, fouces e algumas veste e calção do córte ou, peça mais subida na cór que no preço, para o Principal por serem

¹⁹ Para uma compreensão das motivações dos colonos para expulsarem os jesuítas, recomenda-se a leitura do artigo: Aleivosias e extorsões do gentio na Amazônia colonial de Rafael Chamboleyron e Vanice Siqueira de Melo. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008.

as dadivas o melhor instrumento para quebrantar os corações destes brutos sobre animados penhascos; e embora fossem grande os gastos que precisamente fazia com estes descimentos, era maior o lucro no valor de tantas e tão preciosas joias, quaes as almas que para Deos se lucravão. (MORAES, 1860, p. 93)

O missionário João Daniel em, *O Tesouro do Máximo Rio Amazonas*, descreve com riquezas de detalhes a gênese e o processo de estabelecimento de uma aldeia missionária no Vale do Amazonas. Após a escolha do grupo indígena que se pretendia “descer”, os missionários começavam a ajuntar o oneroso cabedal, constituído de panos, ferramentas e outros utensílios necessários para “conquistar” o coração dos índios, em particular dos “Principais”.

Parte relevante do racional cronograma que era estabelecido no processo da instalação das aldeias, segundo João Daniel, era o preparo da futura aldeia para receber os índios descidos. Este novo núcleo populacional deveria estar distante, até um mês de viagem da antiga aldeia, medida para desestimular as fugas e as desistências, pois, como alertava o jesuíta: “os índios são muito mudáveis” (CUNHA, 2012, p. 78). Esses procedimentos obrigavam uma espera de até um ano para a efetiva remoção dos índios, tempo necessário para “lhes fazerem as roças, searas, e casas na missão”. Somente então se iniciaria o processo, com o envio aos índios “brabos”, de um índio “manso”, “especialmente algum menino”, como uma espécie de modelo da boa vida que se desfrutava nas missões. Cotejando estes relatos dos passos que eram dados no processo de se implantar uma aldeia missionária, feitos na segunda metade do século XVIII, com as práticas dos primeiros missionários no Vale do Amazonas, é possível constatar que pouca novidade foi incorporada no roteiro dos aldeamentos.

A aplicação desses passos, como se seguindo um “manual” de implantação de uma aldeia missionária, foi certamente resultado de uma longa experiência adquirida no ato de “missionar”. Sendo assim, o processo de estabelecimento de um aldeamento missionário obedecia a um conjunto de regras lógicas e atendia a procedimentos peculiares. O cotejamento dos relatos acima revela como o “methodo” dos descimentos havia sido incorporado às práticas missionárias dos padres jesuítas. A materialização de uma aldeia evidenciava o quanto foi recompensador o conhecimento “dos hábitos, costumes e valores dos povos da terra” e como isso resultou “num rico aprendizado que tornava o processo extremamente eficaz”. Desse modo, as Aldeias implantadas, na expectativa dos missionários, seriam para os nativos “povoações em que se podessem civilizar e melhor reduzir o Christianismo e louváveis costumes em que serão instruídos”. Materializava-se um percurso

seguro para atingir o sucesso pretendido do projeto de catequização e de aculturação²⁰ dos povos indígenas. A implantação de uma aldeia para fins missionários expunha, também, como relata João Daniel, com honestidade digna de nota, o lado material da “Conquista Espiritual da Amazônia”.

Por esta razão, quando os missionários ou por si ou por outrem praticam alguma nação de índios para se aldearem em alguma missão, não lhes propõem logo os motivos da outra vida. Que há um só Deus a quem todos havemos de adorar, e guardar os seus divinos preceitos; que há céu e bem-aventurança para os bons cristãos e inferno para os maus, e semelhantes motivos; nada disto lhe propõe logo a princípio, mas só interesses temporais, de que nas missões não serão acometidos dos seus contrários (...)de que nas missões tem machados e fouceas, e mais instrumentos de ferro para fazerem as suas roças; e outros motivos temporais, que eles percebem. E vêem com os seus olhos. (DANIEL, 2008, v.2, p. 58)

O número de aldeias missionárias implantadas na Amazônia colonial variou muito ao longo do tempo. O Padre José de Moraes registrou, em sua *História*, que no tempo da ocupação francesa a Ilha do Maranhão tinha 27 aldeias: “umas de 400, e outras de 500, e algumas de 600 almas” (MORAES, 1860, p.75). Dados dessa natureza podem ser aferidos em diferentes registros, e não somente pelos documentos jesuíticos. Respondendo em 31 de dezembro de 1751 a uma consulta sobre essa questão, feita pelo Rei de Portugal por meio da Mesa da Consciência e Ordem, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador do Grão-Pará e Maranhão (1751-1759), informa que:

Compõe-se este Bispado de 63 Aldeias administradas todas pela maneira seguinte: dezenove pertencentes aos Regulares da Companhia de Jesus. Quinze aos Regulares do Carmo. Nove aos da Província de Stº Antônio. Sete aos da Província da Conceição. Dez aos da Província da Piedade. E três aos religiosos de N. S. das Mercês. (AZEVEDO, 1999, p. 343-347)²¹

Registros numéricos, como o apresentado acima, são particularmente relevantes para avaliarmos, de maneira mais detalhada, a real dimensão do trabalho missionário na Amazônia colonial, viabilizando, também, uma visualização mais nítida da participação de cada ordem religiosa no processo de ocupação do território. Como apreendemos da citação, as aldeias

²⁰ A respeito deste tema, indicamos os trabalhos: POMPA, Cristina. *Religião como tradução*: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru: EDUSC/ANPOCS, 2003. Nele, a autora aborda a questão da natureza, das contingências de seu desenvolvimento e da sua aplicação como estratégia catequizadora e civilizacional; PERRONE-MOISÉS, Beatriz. *Índios livres e índios escravos*: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII); LYRIO, Fabrício. *Aldeamentos Missionários e Catequese Indígena* – Novas Abordagens. Disponível em: <<http://www.ppgh.ufba.br/IMG/pdf/>>.

²¹ Estes dados estatísticos são provavelmente retirados por Mendonça Furtado do Relatório do Bacharel João Antônio da Cruz Diniz Pinheiro, ouvidor do Maranhão, composto em 1751 com o título de “Notícias do que contém o Estado do Maranhão em commum, e em particular succintamente dentro no seu districto”. In: AZEVEDO, 1999, Apêndice. p. 343-347.

jesuíticas representavam trinta por cento do total das aldeias missionárias; um dado relevante, mas que não justifica por si só todo o expressivo destaque o qual geralmente se atribui à Companhia de Jesus.

A explicação, que num certo sentido valida o enaltecimento do trabalho Jesuítico, reside no fato de as aldeias jesuíticas abrigarem cerca de setenta por cento da população indígena nessa condição. Montante que se estima ao autenticarmos os cálculos feitos por João Lúcio de Azevedo, a partir de uma informação encontrada nas correspondências do Governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, respondendo a uma consulta da *Mesa de Consciência e Ordem* sobre a quantidade de residentes nas aldeias: “pelas notícias que tenho adquirido creio que algumas têm a oitocentos e mais almas, e que nenhuma terá menos de cento e cinquenta” (MENDONÇA, 2005, t.1, p. 215). Portanto, uma média de quase quinhentas pessoas por aldeia, o que daria algo em torno de uma população de trinta mil. Outro registro demográfico que estampa a proeminência dos jesuítas no cenário dos aldeamentos é apresentado nos dados fornecidos por um documento de cobrança de dízimo:

Por um cálculo oficial, que intencionava fazer cobrança de dízimo, na década de 1740, essas ordens administravam 51 aldeias indígenas, além de possuírem 56 fazendas de gado e cana-de-açúcar. Das aldeias, os jesuítas controlavam 25, os mercedários 3, os carmelitas 10, os capuchos da Piedade 8 e os da Comceição 5. Os dízimos calculados seriam respectivamente, 14:660\$000 (quatorze contos e seiscentos e sessenta mil réis), 2:198\$000, 3:246\$000, 1:503\$000, e 500\$0002 . Pelos cálculos dos jesuítas, eram 28 as suas aldeias, que somavam 21.031 índios. Ao final de seu tempo, por volta de 1756, eles administravam não menos que 54 aldeias no Maranhão e Grão Pará e provavelmente cerca de 35.000 índios (KIEMEN apud SANTOS, p. 151)

Apesar das discrepâncias encontradas nos documentos analisados, pode-se sustentar, sem muita disputa, a predominância numérica dos aldeamentos jesuíticos na Amazônia Colonial. Além do tenaz empenho e da impressionante determinação no cumprimento de sua vocação missionária, os padres jesuítas desfrutaram durante muito tempo de importante suporte político, o qual é resultante da peculiar deferência que recebiam nas decisões jurídicas publicadas para regulamentar o tratamento dos indígenas. Ilustram essa realidade o *Regimento de Missões de 1686*, protocolo régio que regulamentou “a forma conveniente da redução do Gentio do Estado do Maranhão”, ao, explicitamente, garantir aos padres jesuítas o governo “não só espiritual, que antes tinham, mas o político e o temporal das aldeas de sua administração”; e a *Carta Régia de 1693*, documento que estabeleceu a “repartição das aldeias”, outorgando à Companhia toda a margem direita do Rio Amazonas como “reserva de mercado” para suas incursões missionárias.

tudo o que fica o sul do rio das amazonas, terminando pela margem do mesmo rio, e sem limitação para o interior dos sertões, por ser a parte principal e de maiores conseqüências do Estado, pela razão de serem os mais antigos delle e pela grande attenção que merecem as suas grandes virtudes. (AZEVEDO, 1999, p. 203)

Os privilégios alcançados pela Companhia, em face da impressionante folha de serviço à Fé e ao Império, traduziam também o eficiente *lobby* feito pela Companhia de Jesus nos espaços de decisão política:

Perante o Conselho Ultramarino e Perante S. Majestade, a Companhia possuía procuradores ativos, os quais hora a hora, com argumentação sólida e documentação abundante, procuravam rebater as acusações oferecidas pelos colonos, defendendo-se e defendendo a liberdade dos filhos das Selva. (REIS, 1948, p. 177)

A ação política em prol dos interesses da Companhia era efetuada tanto por seus representantes, que desfrutavam de privilegiado acesso aos membros da família real – como era o caso do padre Antônio Vieira, confessor e pregador da capela realque graças ao beneplácito de D. João IV, seu protetor e protetor das missões, obteve inúmeras benesses para o projeto missionário –, quanto por admiradores e defensores do jesuitismo na corte portuguesa. Mesmo levando em conta a repartição perpetrada pela *Carta Régia de 19 de Março de 1693*²², os jesuítas, apesar de perderem a primazia, ficaram ainda com a posse de um considerável quinhão territorial para suas incursões missionárias.

Instalando-se na vasta extensão do Vale do Amazonas, “que apresenta a maior comunicação fluvial do mundo”, os Jesuítas possuíam no final do século dezessete aldeamentos nos rios Tocantins, Xingu, Tapajós e Madeira. No século seguinte, dilataram ainda mais a sua presença na região:

No século XVIII aumentando as responsabilidades alargaram-se em trabalhos. Penetram o Madeira, onde João Sampaio fundou o primeiro núcleo. No tapajós no Xingú, também semearam missões. Não lhes interessava o Solimões. Porque alli estavam, até 1710, Ignacianos a serviço da Hespanha, contra os quês teriam de terçar armas. (REIS, 1993, p. 41)

A impossibilidade de um censo preciso da população indígena na imensa região Amazônica no período colonial não permite estipularmos o percentual exato dos índios aldeados. Nem mesmo daqueles sob a tutela dos padres da Companhia em suas aldeias, pois

²² Este protocolo régio elaborado em atenção, também, aos interesses expansionistas da Coroa foi uma tentativa de solucionar os inapropriados conflitos e as escandalosas disputas entre as ordens missionárias na Amazônia, delimitando as áreas geográficas aonde deveria cada uma atuar (esta demarcação foi reformada por Carta Régia de novembro de 1694).

os relatos e registros demográficos sobre os povos nativos falam de números impressionantes. Arthur Cezar Ferreira Reis assevera que “a população indígena da região se apresentava aos olhares extasiados dos ádvenas católicos em algarismos astronômicos”. Acrescenta o autor que, “já ao tempo da jornada de Francisco Orelana, falava-se de multidões incontáveis”. Além disso, Reis expõe que Francisco Caldeira Castelo Branco, ao iniciar o processo de conquista da região, sublinhou esse aspecto ao enfatizar em suas correspondências a presença do “infinito gentio”. (REIS, 1997, p. 3-4).

A impressionante quantidade de povos e etnias que habitavam aquela vastíssima região era alargada a cada incursão dos missionários em busca de novos candidatos à catequese. Visto que, “sendo o rio Amazonas extenso por 1.800 léguas, todas as suas margens estavam povoadas de inumeráveis índios por uma e outra banda”, tonava-se “incontável número de índios que estavam espalhados, nas margens do rio das amazonas, da mesma sorte nos rios colaterais, ribeiras e lagos” (DANIEL, 2004, v.1. p. 351). O padre Antônio Vieira, em um de seus escritos, em tom de lamento e dor, declarou:

toda aquela imensidade de gente se acabou ou nós acabamos em pouco mais de trinta anos, sendo constante estimação dos mesmos conquistadores que, depois de sua entrada até aquele tempo, eram mortos dos ditos índios mais de dois milhões de almas. (VIEIRA, 1992, p. 86)

O relato de Antônio Vieira é assombroso, em especial pela denúncia do extermínio de tantas centenas de nações indígenas. Contudo, em face da fonte, que o próprio Vieira indica “os conquistadores”, torna-se imperativo relativizar essa assustadora cifra. Considerando esse tema, Serafim Leite alerta que “não há muito que fiar em números dados pelos conquistadores e cronistas” (LEITE, 1943, v. IV, p. 137), posto que tais relatos eram contaminados pelo desejo destes. Eles intentavam, com a elevação dos números, “alardear suas conquistas”. Portanto, para o autor de uma das mais consagradas obras sobre a Companhia de Jesus no Brasil, a informação de que Bento Maciel Parente e Pedro Teixeira teriam destruído dois milhões de índios em mais de quatrocentas aldeias, em um espaço de tempo tão curto, é bastante digna de suspeição.

Para quem conhece o modo de viver dos índios e as condições de alimentação caça e pesca na Amazônia, é inverossímil a média que resulta daquele cálculo para cada aldeia de 5.000 indivíduos. (LEITE, 1943, vol. IV, p. 138)

A argumentação de Leite, contudo, não é cabal, nem irreplicável. A polêmica e debate sobre os aspectos demográficos não está resolvida. Importante cronista das missões jesuíticas

na Amazônia, o Padre João Felipe Bettendorff (2010, p. 157) nos fala em suas *Crônicas*, de aldeias com até 3.000 almas. E o Padre João Daniel, no seu *Tesouro Descoberto*, denuncia que o número de índios na sua época se tratava de uma “milésima parte” do que eram quando os “primeiros conquistadores castelhanos e portugueses os acharam”. “Na verdade”, prossegue o missionário, “se esgotaria a aritmética em querer contar tão inumerável multidão (...) eram tantos como enxames de mosquitos; as povoações eram sem número, e a diversidade de nações e linguagem era sem conto” (DANIEL, 2004, v.1, p. 351).

Devemos nos resignar e reconhecer a real impossibilidade de uma estatística precisa do número de índios aldeados, sobretudo pela percepção de que os dados estatísticos fornecidos pelas diferentes fontes e pelos diversos documentos não parecem ser totalmente confiáveis. Sobre o grau de inquietação que esse aspecto causa, é interessante mencionar que tal situação já incomodava o Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, o qual, ao se referir às aldeias missionárias, desabafa:

No que respeita ao número de pessoas de que elas se compõem, não posso informar a V. Maj. com certeza, porque sendo V. Maj. servido mandar por muitas ordens que os Missionários me dêem todos os anos listas juradas dos índios das aldeias não me foram presentes este ano mais que as do Carmo e as da Companhia, e nestas não incluem mais que os índios capazes de trabalho, excetuando velhos e rapazes; porém pelas notícias que tenho adquirido creio que algumas têm a oitocentos e mais almas, e que nenhuma terá menos de cento e cinquenta. (MENDONÇA, 2005, p. 215)

Os documentos analisados, embora não nos forneçam dados exatos que gostaríamos de manipular, nos permitem conjecturar que, numa população estimada em milhões de índios no início do século dezoito, a quantidade de nativos emoldurados como “mansos”, identidade que timbrava aqueles que estavam sendo “civilizados”, era na melhor das estimativas, e no melhor momento do processo, algo em torno de sessenta mil. Corroborar essa ponderação a informação fornecida por Serafim Leite de que em 1730 o número de índios aldeados, incluindo os quase 3.000 recentemente descidos, pela mais atuante das ordens missionárias na Amazônia, a Companhia de Jesus, era de um pouco mais vinte e um mil. Eles estavam distribuídos conforme o quadro abaixo²³:

HOMENS	MULHERES	MENINOS	MENINAS
5.240	6.485	3.280	3.043

²³ Fonte: Serafim Leite Op Cit.

Fon

Os dados numéricos expostos acima, analisados por diferentes pontos de vistas, podem ser interpretados tanto como insignificantes e ínfimos, se considerarmos a imensa população indígena existente naquela dilatada região, quanto expressivos e impressionantes. Deve-se levar em conta o fato de que esses milhares de índios eram supervisionados, no melhor momento das missões jesuíticas na Província do Maranhão e Grão-Pará, por cerca de cento e cinquenta religiosos²⁴.

O fator que mais inviabiliza a elaboração de estimativas precisas da população das aldeias missionárias é, seguramente, a volatilidade a que estavam ordinariamente sujeitos os seus habitantes. O número de índios aldeados sofria constantes oscilações em decorrência das deserções, da elevada mortalidade causada pelas devastadoras epidemias que comumente ocorriam na região²⁵ e, principalmente, do efeito do processo sistematizado de exploração da mão de obra indígena via *repartições*.

Desde o *Sistema de Capitães de Aldeia* (1616-1686), estabelecido pela *Carta de Lei de 10 de setembro de 1611*, até o *Diretório que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará e Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário* (1758 – 1798), fica evidente que a coroa portuguesa reconheceu que a exploração da mão de obra indígena era um dos componentes fundamentais para o sucesso da colonização da região amazônica. Em face disso, preocupou-se em regulamentar e administrar o recrutamento e utilização da força de trabalho nativo. Os Aldeamentos, além de essenciais para a eficácia do projeto missionário, eram, em termos pragmáticos, estratégicos para o sucesso do sistema colonial. Funcionavam como armazéns de mão de obra. Teoricamente, depois de catequizados, os índios aldeados seriam “repartidos” entre colonos, religiosos e administração pública.

Antônio Viera, em várias ocasiões, e por diferentes instrumentos, denunciava com veemência a opressão e exploração dos povos indígenas pelos colonos no Grão-Pará e Maranhão. Recorrentemente, afirmava que “captivar índios e tirar de suas veias o ouro vermelho foi sempre a mina daquele Estado”. João Lúcio de Azevedo, discorrendo sobre a realidade da exploração indígena na Amazônia colonial, lembra que: “Para obter e renovar este elemento indispensável à vida econômica da colônia, três meios eram autorizados pelas leis: os cativos, os resgates e os descimentos” (AZEVEDO, 1999, p. 136).

²⁴ Serafim Leite nas suas anotações registra que, no momento da expulsão em 1760, a vice-província jesuítica na Amazônia – às vésperas de se tornar Província – tinha 155 religiosos atuando nos seus quadros, sendo 61 deles padres de quatro votos.

²⁵ Ilustrando este aspecto, Azevedo (1999, p. 191) registra que, entre 1743 e 1750, uma “mortífera epidemia” de bexiga ceifou a vida de cerca de 40 mil pessoas, “principalmente índios e mestiços”.

As sequelas deixadas por essa realidade nas práticas escolares foram profundas. Havia uma imensa dificuldade de os missionários jesuítas efetuarem um processo duradouro de ensino aos índios aldeados, em decorrência da volatilidade da população, causada, especialmente, pelas constantes repartições. Conjuntura que efetivamente prejudicava a metodologia e comprometia o objetivo do trabalho missionário.

1.5. FILOSOFIA E METODOLOGIA DO ENSINO JESUÍTICO

No seio da Igreja católica, a Companhia de Jesus foi, na verdade, a primeira Ordem de religiosos a assumir formalmente o ministério do ensino e a fundar escolas, seminários e universidades, não só para a formação dos seus próprios membros mas também para a educação de leigos. (MIRANDA, 2009, p. 23)

A concepção de homem e de sociedade é o cerne de todo projeto de educação. É um equívoco supor que um processo educativo seja meramente informativo, pois, de forma explícita, ou sublinear, ele é sempre essencialmente formativo. Portanto, inevitavelmente, forjará em seus integrantes determinados comportamentos padronizados. Em outras palavras, o que estamos querendo sublinhar é que os valores são os fins e objetivos do fenômeno educacional. Sobre este aspecto, é muito perspicaz a ponderação de André Chervel:

O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino. Seu estudo depende, em parte, da história das disciplinas. Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187)

A Companhia de Jesus, desde muito cedo, definiu e demarcou com absoluta precisão sua visão de educação:

Tendo em conta que um dos ministérios mais importantes da Companhia é transmitir ao nosso próximo todos os ensinamentos que são próprios do nosso instituto, para que todos sejam movidos ao conhecimento e amor de nosso Criador e Redentor, o propósito provincial considerará seu dever cuidar com todo empenho de que os frutos exigidos pela graça da nossa vocação correspondam em abundância a diversidade de trabalho das nossas escolas (CÓDIGO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS, 2009, p. 53)

A investida missionária dos jesuítas na Amazônia Colonial estava fortemente estimulada pelos fins e objetivos religiosos da chamada contrarreforma. A chama que iria “iluminar” a selva e os matos emanaria dos “luzeiros” católicos, representados pelas aldeias implantadas pelos padres jesuítas.

As vilas de uma e outra jurisdição antigamente fundadas, consistem em quatro existentes – Mocha e Tapuitapera no Maranhão; e a Vigia e Cametá no Pará. De duas que também houveram, apenas se conservam relíquias que nem merecem a denominação de lugares. Se faz muito digno de atenção que, em tão poucas habitações, se contêm entre conventos e hospícios de várias famílias religiosas monacais e mendicantes, reformados, quatorze casas, além de quatro colégios de jesuítas, de donde saíam os missionários a paroquiar nas aldeias, que em grande número se espalham pelo País do Amazonas, e recôncavo do Maranhão e seus campos, em que vivem os índios domesticados e introduzidos no grêmio católico. (MENDONÇA, 2008, p. 419).

Os princípios teológicos presentes no “espírito” da contrarreforma, oficializados no Concílio de Trento, nortearam, substancialmente, as práticas escolares dos padres jesuítas. Conforme ressaltou Hébrard, “o Concílio de Trento confirmou que a autoridade dos textos sagrados se funda sobre a palavra e não sobre a escritura” (1990, p. 90). As implicações práticas dessa posição *Tridentina* foram, seguramente, responsáveis por uma cultura educacional que timbrou as regiões católicas com marcas bem diferentes daquelas que conheceram as regiões protestantes. Aprofundando essa distinção, Hébrard chama atenção para o fato de que com Calvino a escolarização e a catequese se imbricam, pois, para o reformador, “a alfabetização é o ponto de partida da educação cristã, pois, ela permite ver a Escritura”. Em Genebra, no ano de 1533, Pierre Robert Olivétan (primo de Calvino) faz imprimir um opúsculo de 152 páginas em oitavo, o obra *L’Instruction des enfans*²⁶, “que bem pode ser reputado como o primeiro manual escolar protestante”. Neste, diferentemente da mentalidade Tridentina, e em plena sintonia com a instrução de Calvino, a ênfase se dá na inserção do catecúmeno na cultura escrita.

A íntima relação entre o Estado Português, Concílio de Trento e Jesuitismo se traduziu, historicamente, na impregnação e dominação da pedagogia jesuítica no ambiente educacional luso e, por via de consequência, na preponderância de sua filosofia e metodologias de ensino no mundo colonial.

²⁶ L’Instruction des enfans, contenant la maniere de prononcer et escrire em françoys. Lés dix commandemens. Lés articles de laFoy. L’oraison de Jesus Christ. La salutation angelique. Avec la declaration d’iceux, faicte em maniere de recueil, dés seullles sentences de l’escritures aincte. Item, lés figures dés siphres, et leurs valeurs.

O reino lusitano tornava-se, portanto, o cenário ideal para a ação religiosa da modernidade católica. D. João III, o “Rei-Pio”, tratou de atrair para suas terras pregadores e homens cultos para que se ocupassem da reorganização geral do reino(...) ideais e idéias da universalidade católica se aliavam aos planos imperialistas (...) A Companhia de Jesus, espelhando os propósitos universalistas ligados à orientação romana, encontrou no Reino um grande apoio. (SEBE, 1982, p. 52)

O pensamento religioso em Portugal, nessa conjuntura, era totalmente impregnado dos ideais Tridentinos: “inseparáveis, estreitamente e indissolúvelmente unidos séculos afora”. Recordemos que um dos membros fundadores da *Sociedade de Jesus* era português: Simão Rodrigues. A mudança que os cânones de Trento provocou “sobre os campos da cultura foi notável”, e refletiu na intensificação da supervisão e controle da Igreja sobre as práticas escolares:

Com o Concílio de Trento, de fato, a Igreja de Roma adquire uma maior consciência de sua própria função educativa e dá vida a um significativo florescimento de congregações religiosas destinadas de maneira específica a atividades de formação não só dos eclesiásticos, mas também dos jovens descendentes dos grupos dirigentes. (CAMBI, 1999, p. 256).

Dilacerada pela cisão iniciada em 1517, a igreja apostólica e romana se viu obrigada a reformar também as suas práticas educacionais, cujos liames estavam profundamente entranhados no medievo. Os católicos passaram, a partir do século 16, a adotar experiências pedagógicas que extrapolavam aquelas desenvolvidas tanto no âmbito das escolas cenobiais quanto das universidades. Imitando os cristãos reformados, os cristãos da contra-reforma passaram também a implementar as escolas das primeiras letras como forma de ensinar e universalizar os “mistérios divinos da salvação” do homem. (FERREIRA, 2007, p 17).

As implicações objetivas da associação Trento-Jesuíta são profundas e variadas. Em função disso, as práticas de ensino dos padres jesuítas, indissociáveis dos ideais religiosos, foram fortemente impregnadas pelas pressuposições teológicas dogmatizadas no Concílio de Trento. É oportuna a perspicaz observação de João Adolfo Hansen ao notar que, na obra *Diálogo Sobre a Conversão do Gentio*, o Padre Manoel da Nóbrega determina que:

a catequese deve seguir o modelo tradicional ou oral (...). Assim, a Igreja Católica conciliar e pós-tridentina fez a defesa intransigentemente ‘tradicionalista’ da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras. (HANSEN, 2007, p. 22)

A consequência prática desse posicionamento teológico foi fazer da pregação oral o instrumento privilegiado de divulgação da Palavra divina nas missões jesuíticas do Brasil e do Maranhão e Grão-Pará. A instrução pela oralidade, expressa na ordinária “leitura” dos catecismos, era ancorada no pressuposto Tridentino de que “a luz natural da Graça inata

ilumina a mente dos gentios objetos da catequese, tornando-os predispostos à conversão”. (HANSEN, 2001, p. 21) Refletindo sobre a história da alfabetização, Antonio Viñao Frago afirma que:

A alfabetização cultural e a funcional partem de um suposto canônico e catequético: ignoram as bases orais do pensamento e da linguagem – isto é, sua natureza situacional e flexível frente à palavra escrita – ou supõem, ambas que é o saber canonizado – escrito –, um cânon determinado e não outro, o que deve ser transmitido e memorizado. (...) Crêem que o saber imobilizado por escrito assegura significados e interpretações universais independentes do leitor e do contexto em que se lê. (FRAGO, 1993, p. 27)

O projeto educacional pressupõe, em sua essência, um princípio filosófico ou ideológico e, por questão operacional, um método. No caso dos Jesuítas, o princípio filosófico, como já expusemos, era o “catolicismo tridentino”; e o método pedagógico, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, a *Magna Charta* da educação jesuíta. Esta obra, “após décadas de sucessivas versões e correções”, teve seu texto final publicado em 1559, constituindo-se um valioso documento pedagógico que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido por toda a Ordem. Embora trate “das razões da educação da Companhia de Jesus, influenciou, sobremaneira, a educação escolar e a pedagogia do mundo inteiro”. A rigor, embora “seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional completa” (CASIMIRO, 2009, p. 93).

Fruto da vivência pedagógica dos missionários, e resultado de anos de prática de ensino, o *Ratio Studiorum* tinha como objetivo prático apresentar “um ordenamento para as atividades, funções, metodologias e modos de avaliação na Companhia de Jesus” (CASIMIRO, 2009, p. 93). Como destacou o superior geral da Companhia, o sacerdote Adolfo Nicolás Pachón, “Es un sistema educativo bien organizado y coordinado en el que se integran los distintos niveles y grados. Dirigido con criterios prácticos y flexibles: no todo conviene a todos y de la misma manera”²⁷. Consagrado pelo uso nas missões espalhadas pelo globo terrestre desde o século XVI, inclusive no Estado do Brasil, o documento pedagógico balizará, consequentemente, as práticas escolares dos padres jesuítas na Amazônia Colonial.

O *Ratio Studiorum* não incluía nas suas etapas pedagógicas a tarefa de alfabetizar. Tal nível de instrução não estava previsto. Presumivelmente, por ser esta “instrução formal”, condição elementar para o início de educação sacerdotal, seria uma habilidade que o

²⁷ Conferência “Misión y Universidad ¿Qué futuro queremos?” del P. Adolfo Nicolás, SJ, Barcelona 12 de noviembre, 2008. Disponível em: <<http://www.comillas.edu/es/noticias-comillas/424-noticias-biblioteca/9642-pedagogia-jesuitica-de-la-ratio-studiorum-al-proyecto-educativo-comillas>>. Acesso em: 10 maio 2016.

candidato já traria na sua bagagem intelectual. Entretanto, é relevante ressaltar que a sua base filosófica tomista-aristotélica, indiretamente, subsidiava o postulante ao sacerdócio, de princípios e valores importantíssimos para desempenhar a atividade de mestre-escola. O resultado era a formação de um “professor-escultor”, imbuído de toda concepção pedagógica para ensinar um “aluno-elemento”. No desfecho dessa relação de ensino-aprendizagem, o aluno seria moldado conforme o padrão idealizado pelo professor.

Outra decorrência da formação educacional do jesuíta, pautada no *Ratio Studiorum*, era uma prática pedagógica fortemente comprometida com o recurso da memorização, fomentada pela repetição e pela imitação. Bettendorff nos ilustra com riqueza essa realidade em suas *Crônicas*. O cronista, ao relatar a visita às missões na Amazônia, feita pelo Reverendo Geral, o Padre Francisco Gonçalves, registra que durante o tempo no qual permanecia na aldeia este procedia da seguinte forma:

As tardes continuava com a mesma doutrina e catechismo, baptizando os innocentes e adultos, que já tinham sciencia dos principaes mysterios de nossa Santa Fé, ao fim da doutrina sahia com todo o auditorio a encommendar as almas pela aldeia, entoando os meninos em voz alta a doutrina christã com a Cruz alçada, e respondendo todos , assim índios como índias, uniformemente a tudo; e para que se fizesse todos os dias este acto com mais devoção e maior solemnidademelle era o que muita vezes entoava aos gentios a santa doutrina, levando deante uma cruz, ajoelhando-se em todos os cantos da aldeã, até se tornarem a recolher a egreja da qual tinha sahido. (BETTENDORFF, 2010, p. 133)

A citação em relevo chama atenção para o fato de que esta encenação sacra era repetida diuturnamente e tinha como figura central o missionário, induzindo, assim, a uma aprendizagem pela observação e pela imitação. Esses recursos didáticos eram bastante adequados à fase cognitiva dos curumins. Bettendorf, à semelhança de seus pares, também era mestre no manejo das imagens e pinturas, inclusive para a doutrinação dos adultos:

Mandei vir os índios e índias da aldeã em o dia seguinte, e por despedida lhes inculquei fortemente o cuidado que haviam de ter sua salvação, afim de irem para o Céu e não cahirem em o inferno, e para este intento lhes mostrei umas imagens que representavam ao vivo a grandeza e variedade das penas que padecem do fogo e dos demônios as almas dos condemnados com que ficaram muito espantados e movido. (BETTENDORFF, 2010, p. 489)

A educação religiosa poderia ser realizada, sem maiores dificuldades, por meio desses recursos. Contudo, a educação escolar “formal”, para ser efetivamente bem-sucedida, demandaria uma atenção adequada ao uso da escrita e da leitura. Relativamente à realidade das práticas escolares jesuíticas no Vale do Amazonas, além dos empecilhos materiais, que realmente dificultavam o processo, percebe-se um embaraço causado pela orientação

teológica dos jesuítas, notadamente fundamentada na mentalidade Tridentina. Esta, por sua vez, marcada por uma prevenção quanto ao uso da escrita e um forte estímulo à transmissão do saber, pela palavra falada.

A ênfase na oralidade como instrumento de catequese era um comportamento típico do contexto histórico. Recordemos, pois, que a maioria dos indivíduos “letrados” no século dezoito sabiam ler sem saber escrever; nesse sentido, a ausência da escrita entre os nativos só corrobora o fato de que a linguagem é um fenômeno oral: “porque o homem é um ser que fala”. A primazia da oralidade nas atividades docentes dos jesuítas deve, contudo, ser também entendida como uma opção teológica dos docentes, posto que, “além de ser de custo mais alto, escrever poderia ser mais perigoso” (FRAGO, 1993, p. 34).

Não podemos também perder de vista que, como destaca Arthur Cezar Ferreira Reis, os padres jesuítas que atuavam na Amazônia Colonial, eram homens do seu tempo:

Dentro do espírito da época, não se compreendia a alfabetização, os primeiros passos no domínio das artes literárias sem estreita harmonia com os princípios, os postulados da Igreja de Roma (...) Dahi ter cabido no Brasil, nos demais mundos ultramarinos, aos religiosos das varias ordens que nelles se fixaram, a missão sagrada, humana, cívica de trazer luz ao espírito dos filhos dos colonos, dos selvícolas que lhes confiavam para a conversão ao cristianismo e aos interesses político-econômicos de Portugal. (REIS, 1993. p.71)

Analisando os efeitos da pedagogia jesuítica Wilson Alves de Paiva afirma que “à concepção teológica que permeava todo o processo, fazendo com que os alunos ‘respirassem’ uma atmosfera de devoção a Deus” (PAIVA, 2015, p.217). Tal realidade se estampa no fato de que o sucesso do esforço missionário tinha sua insígnia mais emblemática na ministração do sacramento do batismo. As razões teológicas que tornaram o batismo o ponto alto do trabalho missionário são contundentes e imperativas, uma vez que esse *sacramento* era, ao lado da *confissão*, a marca distintiva do cristianismo tridentino. O Concílio de Trento fundamentado no dogma de que “na Igreja Romana, Mãe e Mestra de todas as Igrejas, (...) reside a verdadeira doutrina acerca do sacramento do Batismo”, estabeleceu um anátema para quem ousasse negar seu poder salvífico: “se alguém disser que o Batismo é facultativo, isto é, não necessário para a salvação - seja excomungado”²⁸. Elevado ao status de elemento indispensável para a salvação, o batismo se tornou o ato mais relevante da atuação missionária.

²⁸ Cânones sobre o sacramento do Batismo. 861. Cânone 5. Disponível em: <<http://www.tradicaocatolica.com.br/magisterio/conciliosconcilios/63-concilio-de-trento-sessao-vii-sobre-os-sacramentosarquivo>>.

Uma das admoestações mais vigorosa de Antônio Vieira na sua *Visita* dizia respeito ao batismo, cuja prática representava um dos momentos mais cruciais do ofício missionário: “o maior cuidado de todos os Nossos nas Aldeias deve ser o da morte dos Índios”, a gravidade se dava, segundo Vieira, “pois, é a hora em que se colhe o fruto de nossos trabalhos, em que se ganham ou perdem as Almas que viemos buscar e de que havemos de dar conta”. O batismo, na mentalidade Tridentina, se tornava o ato que efetivamente garantia a conquista da alma do indivíduo, principalmente das crianças. Na sua viagem para inaugurar as missões no Tapajós, Bettendorff passou por muitas aldeias. Em todas elas, como ele nos diz, “achei muito que fazer”, ganhando relevo nestas atividades a prática do batismo:

disse-lhes missa, doutrinei e baptisei quantidade de innocentes, e, sem embargo de ter encommendado que não deixassem nenhum ainda dos que não fossem baptizados, ficara de fora um rapazinho que estava muito mal. Porem, quis Deus que, acabado já tudo, como parecia, entrasse eu em dúvida se porventura por negligencia dos índios tinha ficado alguma creança sem baptismo; portanto,, sem embargo parecer isto ao irmão escrupulo, quis eu tornar a visitar as casas que já tinha visitado todas. Cousa notável: entrando em casa de um Principal, vi uma redinha velha e preta de fumaça, e chegando para ver o que em ella estava, achei um rapazinho inocente reduzido a ossos e quasi aos últimos da morte peguntei ao índio Principal se este menino estava baptisado e respondeu elle que não, e que não se tinha tratado d'elle pois estava mal, então dando-lhe eu uma reprehensão ao principal, baptisei lá mesmo o menino chamando-o Francisco Xavier. Foi isto singular providencia de Deus, porque pouco depois se foi para o Ceo gozar da vista de seu Creador, da qual havia de ficar privado para sempre se eu por inspiração particular não tivesse tornado a visitar as casas. (BETTENDORFF, 2010, p.183-184)

Com outros personagens e em outros cenários, essa cena vai ser uma das mais comuns nas *Crônicas* de Bettendorff, como ilustra o relato de sua primeira missão no Rio Tapajós:

Quando entrando no rancho folguei de ver bem varrido e limpo, estando já para sahir d'elle pela porta da rua, deu-me curiosidade de lançar os olhos para traz; cousa admirável, não tendo dantes visto alli pessoa viva, descobri em um cantinho um meninozinho reduzido aos ossos,(...) Tomei-o pois nos braços e o levei para a casa (..) e depois fiz diligencia, não só pelos livros, mas pela informação dos índios (...) achando que era ainda pagão, perguntei então porque razão ficava sem baptismo, e respondeu um índio que era por ser escravo, com que tendo-lhes dado uma reprehensão pelo descuido, o baptisei (...) seria de três para quatro annos e morreu em aquella mesma noite, deixando todos mui consolados, mas principalmente a mim, lembrando-me que estando em a província sonhara que estava sobre um grande rio pescando com uma rede meninos, que então me parecia deverem ser estes mais outros, quais do mesmo modo baptisei em aldea de gurupatiba. (BETTENDORFF, 2010, p. 192)

Os registros de Bettendorff revelam a peculiaridade da escrita das *crônicas*²⁹. É um gênero de escrito que além de atender a preservação da memória da missão, cumpre também a função de relatar exemplos a serem seguidos por aqueles que estavam em plena atuação – daí serem lidas pelos seus superiores e por centenas de companheiros. Ele aproveita a oportunidade, tanto para prestar conta de como ele estava cumprindo fielmente a sua missão de sacerdote, quanto para lembrar aos companheiros o zelo que deveriam ter com a salvação das almas, especialmente das crianças. É oportuno lembrar que esta literatura era “produzida com o propósito claro de edificar, na expressão ascética da época”, ou seja, “apontava para as ações que serviam para manifestar a presença divina, estimular a Fé do próximo e infundir piedade” (LONDOÑO, 2002, p. 15). Certamente, são esses os fins que moveram a pena de Bettendorff ao tecer a sua obra. Um aspecto particularmente edificante dos relatos jesuítas com respeito à prática do sacramento do batismo trata o ato quase sempre como uma ação movida pela providência divina.

quis eu tornar a visitar as casas que já tinha visitado todas, deu-me curiosidade uma situação de quase-morte: achei um rapazinho inocente reduzido a ossos e quasi aos últimos da morte descobri num cantinho um meninozinho reduzido aos ossos; baptisei...pouco depois se foi para o Céu gozar da vista de seu Creador, da qual havia de ficar privado para sempre. (BETTENDORFF, 2010, p. 194).

O batismo era compreendido como o sinal externo de uma compreensão interna dos “mystérios do evangelho”, portanto, era de se supor que o processo de instrução formal seria o veículo por excelência para “inculcar” nos indígenas estes “mystérios”. Contudo, após o batismo, o conhecimento das letras humanas se tornava, no mínimo, secundário e desimportante. Ser batizado, ou estar batizado, garantia ao índio uma nova condição existencial e uma prestigiada posição social. Na medida em que tal fim podia ser alcançado sem a instrumentalidade da escola, devemos distinguir na pedagogia jesuíta as “práticas de ensino”, efetuadas pelos missionários no intuito de inculcar nos índios os conteúdos básicos da doutrina cristã; das “práticas escolares” que habilitariam estes índios para a aquisição pessoal das doutrinas.

A metodologia de ensino dos jesuítas, embora fortemente demarcada pelo *Ratio*, em vários aspectos não se diferenciava daquela praticada por outros agentes educacionais. Na condição de noviço em um colégio, o futuro jesuíta foi, certamente, objeto de um processo

²⁹ Karl Arenz chama atenção para o fato de que “as crônicas tiveram a função de relatar as grandes linhas do desenvolvimento de uma missão num lapso de tempo maior. Elas serviram também para guardar a memória de uma geração para outra. Em geral, um jesuíta de uma certa idade e experiência era encarregado pelo superior provincial de relatar e interpretar toda a história da Província ou da Missão desde os inícios”. (ARENZ, 2009, p. 9)

educacional caracterizado, “essencialmente, pela rígida disciplina militar”. Posteriormente, esse condicionamento se traduzia numa identidade cultural, na medida em que “onde houvesse um jesuíta haveria uma ordem” (MAUÉS, 1968, p. 20). Compreende-se, desse modo, o lugar de proeminência da disciplina e da obediência às regras na ação pedagógica dos jesuítas.

Imbuído do postulado de que “não há nada que mantenha a disciplina como a observação das Regras”, em sua *práxis*, o missionário entendia que a não observância das regras, bem como as resistências a elas, abririam caminhos para o uso justificado dos castigos físicos. À luz dos relatos e dos registros da ação dos jesuítas nas aldeias, não podemos sustentar que esse tenha sido um recurso rotineiro e massificado, pelo contrário, parece mais correto se afirmar que os missionários jesuítas só recorriam a esse instrumento em situações muito especiais.

As prescrições normativas sobre a utilização do uso de castigo físico, estabelecidas no *Ratio Studiorum*, eram muito precisas: a prudência, “não ser precipitado no castigar nem demasiado no inquirir”; o respeito, “abstenha-se de qualquer injúria, por palavras e atos”; e o distanciamento, uma vez que “ao Prefeito, deixe os castigos mais severos, sobretudo por faltas cometidas fora de aula”. Na *Visita*, o Padre Antônio Vieira impetra que os missionários, no zelo de suas funções, “poderão repreender e mandar castigar” os índios. Entretanto, ele orienta para que o façam “sem modos que cheiram impérios” e que o castigo não deveria ser executado “por nossas mãos”. A incumbência de castigar era delegada aos *Principais*. Índios que, nas aldeias missionárias, desfrutavam de papel político de destaque e que detinham o poder da chefia sobre suas nações e tribos. A manutenção desse posto de liderança depois do descimento era uma estratégia salutar, visto que era preservado um referencial de autoridade que poderia ser fundamental para o exercício da administração da aldeia. Os missionários procuravam realçar, sempre que possível, a autoridade dos Principais, inclusive lhes atribuindo o papel de executor das penas e dos castigos, procedimento este explicitado na trigésima oitava norma da *Visita*:

Da direcção temporal, que sua Majestade nos encomenda na forma da lei, importa muito que procedamos paternalmente (...).mas o castigo que merecem se lhes dará por meio dos Principais; e geralmente tudo o que houvermos de fazer *máxime in temporalibus*, se forem coisas de momento convém que o não façamos imediatamente por nós, senão pelos Principais de sua nação, os quais com isto se satisfazem, e nos acrescentamos respeito e autoridade.(VIEIRA apud LEITE, 1943, v, IV, p. 119)

Bettendorff considera a questão dos castigos dos índios uma ferramenta disciplinar que só deveria ser utilizada em situações extremas, e que dificilmente deveria ser parte das práticas escolares:

Filhos, como eu sou ainda pouco praticado em os estylos destas terras, pela pouca assistência que em ellas tenho feito até agora, por haver pouco que sou vindo do Reino, desejando eu saber o verdadeiro modo de os governar, ouvi dizer que haveis de ser governados com pancadas como se governam os brutos, por não seguirdes a razão que Deus deu aos homens para se dirigirem por ella; não me posso persuadir que isto seja assim e por tanto quero fazer uma experiência antes de crê-lo. Olhae os mandamentos da Lei de Deus, todos se fundam em razão, e quem os seguir deve-se chamar homem racional, e pelo contrário quem não quer seguir este se pode chamar bruto, e se deve governar com pancadas como se governam os animaes irracionaes. (BETTENDORFF, 2010, p. 171)

João Daniel, no seu *Tesouro descoberto*, considera que o ato de educar, como um exercício de autoridade, não seria estranho aos índios, já que tal princípio era parte constitutiva de sua cultura e recurso didático, segundo as observações dos jesuítas, da pedagogia indígena:

E para os fazerem e criarem valentes costumam alguns pais e parentes já do princípio, e desde a puerícia, fustigar bem aos filhos com pancadas, com quem sabe pelo ditame da razão, e pelo magistério da experiência, que em grande só bem sofedor do trabalho quem desde menino se acostumou a padecer (DANIEL, 2004, p. 270)

O uso de castigos físicos como recurso pedagógico, prática comum à metodologia educacional europeia, estribada no princípio de que “é com o sangue que a letra entra”, foi, portanto, um instrumento utilizado com prudência pelos educadores-missionários. A vivência entre as comunidades indígenas possibilitou que os missionários adquirissem um conhecimento muito conveniente da mentalidade indígena. Nesse sentido, o recurso pedagógico do castigo físico se justificaria em circunstâncias especiais e por razões bastantes pragmáticas. Como expressou João Daniel: “que se pode esperar dos tapuias se não tiverem medo dos seus missionários?”. Para o missionário, “a melhor espada para os índios, as condenações, e excomunhões para os fazer obedientes e cumprirem nas obrigações de católicos, são o tronco, a palmatória e os açoutes”. Apesar de lançarem mão do castigo físico como recurso pedagógico, os missionários não eram imprudentes ou destemperados. Ainda que o uso de “castigos” fosse uma atitude presente no cotidiano dos indígenas, pois fazia parte da sua cultura, era necessário muito discernimento para o uso adequado e apropriado do castigo físico. O pressuposto que legitimaria o uso de castigos físicos pelos padres jesuítas nas escolas espalhadas pelo Vale do Amazonas é apresentado com clareza por João Daniel:

Como um mestre de meninos, a quem nem o demasiado rigor os afugente, nem a nímia brandura os faça insolentes; mas havendo de exceder em algum destes dois extremos, é mais útil o rigor do que a brandura, por obrar mais neles o medo que o respeito, o pau que a retórica, o castigo que o disfarce.
(DANIEL, 2004, v.2, p. 299)

A eficácia do castigo físico como instrumental pedagógico dependia, essencialmente, da cultura de autoridade praticada nas aldeias. Assim sendo, a relação mestre-discípulo seria reproduzida nas comunidades indígenas, sem muita dificuldade, visto que o princípio de autoridade era claramente patenteado nas relações sociais vivenciadas nas aldeias. João Daniel ressalta esse aspecto ao registrar que “é bem verdade que os filhos obedecem com muita sujeição aos pais, os mais moços aos mais velhos, tendo-lhes tanta veneração, e às velhas, que juram nas suas palavras”. Relativamente ao lugar de proeminência que ocupavam as velhas, “o que elas dizem são para eles oráculos” (DANIEL, 2004, v.2, p. 269). As índias idosas representavam um referencial de autoridade, cuja importância foi notoriamente desprezada pelos missionários como estratégia de controle social – o autor diz ainda que “os convertidos e domésticos mais depressa acreditam o que lhes dizem as velhas do que o que lhes pregam os missionários”.

A criatividade didática e a utilização de todos os recursos possíveis eram também metodologias fundamentais para capturar a atenção dos discentes; e isso, obviamente, objetivando tão somente que se apreenda, via memorização, os pontos básicos da doutrina. A descrição que Antônio Vieira faz do esforço pedagógico do missionário em seu famoso *Sermão da Epifania* – também conhecido como “o Sermão da Amazônia”³⁰, mesmo descontando o rompanete retórico – revela o quanto de dedicação e empenho se requeria para a realização da tarefa de ensinar. Certamente, se o propósito fosse habilitar para a prática da leitura e da escrita, seria necessário “gerner” muito mais. Um dos recursos privilegiados pelos missionários foi explorar a habilidade dos índios em memorizar. A notável capacidade mnemônica dos nativos é evidenciada em diversos momentos, como durante o “exame dos cativeiros”, realizado pelos religiosos, objetivando distinguir os índios “de corda” (capturados nos conflitos tribais e destinados ao banquete antropofágico) dos “de guerra” (capturados nas guerras promovidas pelos colonos), os senhores, sabendo que “os de corda” seriam passíveis de escravização, “faziam-nos decorar as respostas; e os pobres, inconscientes e tímidos servilmente repetiam a lição” (AZEVEDO, 1999, p. 66).

³⁰ Pregado no dia da Epifania, em janeiro de 1662, na Capela Real, na presença da rainha Luiza de Gusmão, Regente na menoridade de Afonso VI.

É importante, não perder de vista, como ressalta Viñao Frago ao investigar a cultura escrita na Europa moderna, que, “inicialmente, a leitura não se distingue da memorização: é a mnemotecnica de um desenho, mais que o deciframento de um texto” (p. 34). No cenário amazônico, a memorização do conteúdo da catequese será ativada, com raríssima exceção, pelo recurso da oralidade. Tal procedimento norteará a relação ensino-aprendizagem, professor-aluno. Percebe-se que o processo doutrinário-catequético jesuítico se adaptou, sem grandes dificuldades, aos valores culturais dos povos indígenas. Considerando que a “educação indígena era eminentemente empírica” e “a escola era o lar e o mato” era, consequentemente, “muito mais importantes às lições do exemplo, que as palavras” (TOBIAS, 1986, p. 31).

Ao instituírem uma prática pedagógica marcada pelo apelo aos sentidos, os missionários desfrutavam de reconhecido sucesso. E considerando que a educação indígena “nasce como um processo comunitário de ensinar e aprender, ligado às necessidades de cada grupo”, ao optarem pelo sistema de aldeamento, eles preservaram elementos culturais que efetivamente contribuíram para o sucesso de seu projeto.

1.6. OS ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Missionários e índios vivenciaram nos aldeamentos uma convivência repleta de desafios. As incompatíveis visões de mundo, os diferentes papéis sociais e as antagônicas posições políticas desses atores requeriam uma gama de habilidades para gerenciar as relações interpessoais, tais como: adaptação, negociação, tolerância, resignação, acomodação e convergência. Ao tratar das atividades escolares nas aldeias missionárias, Antônio Vieira, na décima quinta norma da *Visita*, postula com relação aos índios que “aos mais hábeis se ensinarão a ler e escrever”. A norma pressupõe uma investigação prévia que resultaria, inevitavelmente, numa seleção. Notemos que tal orientação, embora não defina os critérios para se reconhecer os “hábeis”, parece não deixar dúvida de que o processo de alfabetização dos índios aldeados era acentuadamente seletivo. No caso de não serem encontrados estes índios “hábeis”, capazes de serem alfabetizados, é pertinente ressaltar, estaria o missionário liberado para concentrar-se na sua tarefa prioritária e precípua: a inculcação da “doutrina Cristã”.

A ação catequizadora era cercada de parâmetros bem dilatados e o processo pedagógico religioso tinha regras bastante amplas. Antônio Vieira orientava os padres no

processo da catequese a identificar os “rudes”, ou seja, índios que estariam incapacitados de aprender a “doutrina cristã”. Para estes, as regras sinalizavam uma exigência de um esforço extra do docente, que os levava a instituir uma estratégia pedagógica de “acompanhamento catequético”. Seria, inclusive, criado um “rol”, uma listagem, na qual o nome daqueles com “dificuldade de aprendizagem”, os rudes, estaria marcado com o símbolo “+”, cuja representação é de uma pequena cruz. Apesar de não termos encontrado registros sobre essa prática tão interessante, podemos enquadrá-la na lista daquelas regras que sobrecarregavam a agenda dos padres missionários nas aldeias amazônicas. De fato, anos mais tarde, avaliando a atuação dos missionários sob sua supervisão, Bettendorff chama especial atenção para algumas dificuldades relativas à observância das normas estabelecidas por Vieira:

Verdade é que a Visita do Padre Antônio Vieira foi achada dos primeiros padres mais anciãos da missão como demasiadamente dificultosa de se guardar em certos pontos, pela mudança dos tempos e modo de governo e os tinham apontado a mim, sendo eu superior da missão (...) e a instancia deles os tinha atendido de sorte a ficar mais possibilitada a observação dela, e por isso se ia depois guardando aquela modificação, sem nenhuma queixa dos padres missionários. (BETTENDORFF, 2010, p. 546)

O relato feito por Bettendorff é um importante testemunho da natureza dinâmica da ação missionária. A reflexão do missionário é relevante, especialmente, por registrar uma percepção surgida no interior de uma Ordem monástica, reconhecida por requerer de seus membros rígida obediência e estrita observância das suas tradições e ordenanças. Atentando para o relato de Bettendorff, podemos inferir vários “certos pontos” do regulamento elaborado por Antônio Vieira, que de fato se tornaram, mais tarde, pesados demais para serem colocados em prática pelos missionários na sua lida. Com o intuito de exemplificar, podemos pensar na exigência de castigar os faltosos das missas; na proibição do envolvimento com o comércio dos produtos da aldeia; ou na obrigação de manter atualizadas as listas dos índios repartidos. Podemos, também, conceber algumas plausíveis justificativas, como a falta de oportunidade, de condições e de tempo para tais “negligências”. Todavia, num exercício de evidente especulação, queremos situar como “demasiadamente dificultosa” a norma de cuidar da educação escolar.

Antes de elucidar sobre as dificuldades da manutenção das práticas escolares nas aldeias, devemos ressaltar o fato de que essa função sempre foi considerada como atividade secundária na agenda missionária. Analisando este tema, Serafim Leite, ao mesmo tempo em que assevera que “a catequese propriamente dita (...) não excluía o costume constante de

juntar ao ensino da doutrina os rudimentos de ler” (LEITE, v.4, p. 262), assinala em suas anotações sobre o estudo no Pará que:

A Instrução inicial no Pará foi também mais instrumento de catequese do que propriamente ramo profissional de ensino: e os mestres nem sempre eram padres, a que, por serem poucos e o campo do apostolado imenso, se ocupavam em aulas mais difíceis, ou nas expedições as aldeias e cargos de governo. (LEITE, 1943, p. 270)

As observações supracitadas são relevantes para discernirmos com mais acuidade o “estado educacional” dos índios aldeados pelos jesuítas no Vale do Amazonas. Em síntese, elas destacam e insistem no caráter instrumental e secundário da educação escolar. A alfabetização, ou “instrução inicial”, como denomina Leite, era reputada como a atividade educacional “fácil” e poderia até ser juntada à catequese. Mas, sempre era mantida como acessória, como um instrumento a serviço da catequese. Em suma, era prevista apenas enquanto habilidade que dotaria o discente de um instrumental para a sua apreensão do saber religioso. Não se trata, por parte do missionário, de um abandono ou deserção da função de “mestre”, mas sim de uma questão de prioridade vocacional.

A visão dos estudiosos e pesquisadores sobre as ações e caráter dos jesuítas na história colonial é, notavelmente, eclética e polêmica. Para alguns, os inicianos eram “operários humildes da vinha do Senhor, obscuros obreiros de um monumento imperecível de Fé”, cujo altruísmo elevado poderia ser demonstrado “na renúncia de todos os bens terrestres, sem ambições” e na abnegada devoção, “praticando o bem entre os selvagens”. Além disso, “procurando, com o sacrifício das próprias vidas, trazê-los ao redil de Cristo”. Na perspectiva de seus admiradores, “eles avultam nesse cenário grandioso, circundados por um halo de santidade” (AURÉLIO PORTO apud FRAZEN, 2002, p. 12) e pelos nobres educadores da sociedade colonial:

É incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira e foram também os pioneiros da civilização do País. (...) não se poderia, sem injustiça clamorosa, desconhecer o poderoso concurso emprestado pelos jesuítas à instrução pública do Brasil. (ALMEIDA, 2000, p. 25)

Para outros, seus adversários e inimigos, os jesuítas eram interesseiros, petulantes e nocivos aos propósitos benevolentes do Estado luso, pois “não ensinavam a língua portuguesa aos neophytos, e assim conseguiam guardá-los alheios à influência da verdadeira civilização”.

A acusação régia de reprovados na questão do ensino chama, particularmente, a atenção, pelo fato de a atuação pedagógica iniciano estar no *telos* da existência da Companhia que em síntese era “procurar o proveito das almas, na vida e na doutrina cristã, propagar a fé,

pela pública pregação e ministério da palavra de Deus”. Apenas alguns anos após a morte de Santo Inácio, em 1556, o Padre Polanco, em nome do novo Superior Geral, comunicava a toda a Companhia que a educação havia se tornado sua missão prioritária (MIRANDA, 2009, p. 23). O ensino era uma atividade inerente à vocação e à atuação de qualquer que se inseria na Companhia de Jesus. O convite de Inácio de Loyola aos que queriam compartilhar de sua missão era muito objetivo:

Todo aquele que nesta nossa Companhia, que desejamos seja assinalada com o nome de Jesus, quiser militar como soldado de Deus, debaixo da bandeira da Cruz e servir ao único Senhor e ao Romano Pontífice, Vigário Seu na terra, depois de fazer voto solene de castidade perpétua, assente... propagar a fé pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e nomeadamente ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo [...] (RODRIGUES, 1931, p. 110-112 apud MESQUIDA, 2013, p. 238)

O compromisso vocacional dos missionários jesuítas com a “educação” deve ser compreendido, entretanto, à luz do contexto e do uso semântico do termo. Não se refere, necessariamente, a um compromisso com a “escolarização”. Os padres não eram mestres-escolas por vocação, muito menos por ofício: eram sacerdotes comprometidos prioritariamente com a catequese. Em segundo lugar, a alegação de que os missionários se ocupavam em outras funções e, por isso, não desempenhavam a tarefa de alfabetizar, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de sua leitura, não pode ser, em nossa perspectiva, visto como uma atitude circunstancial. O fato é que a atividade educacional voltada para o ensino das primeiras letras não era ordinariamente comum na atuação dos jesuítas.

Em sua pesquisa sobre os colégios na França no século XVI a XVIII, Marie-Medeleine Comperé e Dominique Julia chamam atenção para o fato de os jesuítas assumirem os colégios e suas classes “sem se encarregar de maneira alguma dos abecedários” (JULIA apud HÉBRARD, 1990, p. 79). Outra ilustração da indisposição dos jesuítas com o ensino das primeiras letras, relatada pelos pesquisadores, diz respeito ao colégio de Arles (sul da França), em 1636, quando os jesuítas tomam a seu cargo o colégio e reformam sua disciplina. É a vez dos pais reclamarem exigindo a abertura de uma classe de sexta para as “crianças pequenas” (HÉBRARD, 1990, p. 81).

O ensino das primeiras letras aos curumins foi um aspecto que tornou legendário o trabalho dos primeiros missionários na colônia portuguesa na América. Dentre estes, ganha especial relevo o padre José de Anchieta, que em apenas seis meses conseguiu redigir a gramática da língua mais usada na costa do Brasil.

À semelhança de seus pares que atuavam na Europa, na colônia portuguesa no novo mundo, o missionário jesuíta pouco se envolvia com a educação escolar inicial. Mesmos nos espaços educacionais urbanos, os chamados colégios. Para Azevedo era uma questão de princípios: “A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional”, e de propósitos, visto que a ação pedagógica jesuíta tinha por fim “a educação das classes dirigentes aristocráticas, com base no ensino de humanidades clássicas” (AZEVEDO, 1971, p.541). Admite-se que outros fatores findaram por reforçar esta peculiaridade da docência inaciana. Provavelmente a necessidade de se ocuparem das matérias e disciplinas mais avançadas os fazia relegar o ensino das primeiras letras a terceiros.

Porém, a obra educativa dos jesuítas situava-se especialmente nos níveis de ensino médio e superior, não sendo o ensino elementar considerado como parte indispensável do seu programa educativo. Ensinar a ler e a escrever seria também considerado obra de caridade; contudo, tal só se verificaria se os inacianos tivessem gente suficiente que pudessem acudir a tudo. Mas por falta de pessoal “ordinariamente não se ensinará”, (Gomes, 1999). A educação das massas populares era feita, sobretudo pela pregação e pela catequese como afirma Adão (1997). (ROSA, 2014, p. 364)

As práticas escolares relacionadas ao ensino da escrita e da leitura aos filhos dos colonos nos colégios eram realizadas pelos “coadjutores”. Bettendorff registra em suas *Crônicas* que no colégio de Santo Alexandre, e em Belém, “estavam os nossos irmãos coadjutores ensinando os meninos da escola a ler e escrever e contar, pois nisto eram destros o irmão Marcos Vieira, e sobre todos o irmão Baltasar Campos” (BETTENDORFF, 2010, p. 316). Nas escolas de “ler e escrever” que atendiam principalmente os filhos dos colonos, estabelecidas dentro dos chamados colégios existentes nas principais cidades da região, não se estava conseguindo realizar a contento a educação primária. A escassez destes “destros” auxiliares dos missionários pode ter sido uma das razões desta situação, o que não impediu estes de receberem uma advertência de seus superiores, como registrou Serafim Leite:

O Padre Geral em 1730 estranha que se tenha descurado o Ensino Primário e urge que se mantenham regularmente escolas de ler e escrever nos colégios do Pará e Maranhão (...) sendo mais úteis e necessárias que as classes de latim. (LEITE, 1943, Tomo IV, p. 263)

É importante notar a data da carta em relevo, 1730, posto que ela foi escrita, precisamente, no período em que a Coroa portuguesa começou a cobrar das Missões instaladas no Estado do Maranhão os resultados de uma incumbência específica delegada aos religiosos: “ensinar aos índios a escrita e a leitura”. Em todos os recantos que se fizeram

presentes, os padres jesuítas sempre foram reconhecidos como competentes sacerdotes³¹ e excelentes professores. Parcela considerável da elite colonial foi formada sob os fundamentos do *Ratio Studiorum*³². O ensino era uma marca indelével da *práxis* jesuítica, desde os seus primórdios:

Assim que chegaram à América, em 1549, os jesuítas fundaram a primeira “escola de ler e escrever” de que se tem notícia. Esta escola funcionava no Arraial do Pereira, na Bahia. Tomé de Souza e Nóbrega, ao seguirem as determinações do regimento do rei de Portugal, providenciaram uma casa para que os missionários pudessem ensinar as primeiras letras e a catequese aos gentios e aos cristãos. Essas casas eram, em geral, doadas pelo governador e sua manutenção contava com a generosidade dos “homens de bem”, os latifundiários. Foram criadas então as primeiras escolas na Bahia, no Espírito Santo e em São Vicente. (SCHMITZ, 1994, p. 56)

Na região amazônica, a atuação pedagógica dos missionários jesuítas era uma marca inerente a sua atuação catequética. Antônio Baena nos fornece um dado interessante em seu *Compêndio*, quando faz referência a uma *Representação*, em 1780, da Câmara de Vigia ao Governador. O autor explicita a informação de que o município carecia de sacerdotes para ensinar aos jovens, como no tempo dos Jesuítas, “em cujas escolas quarenta e tantos discípulos se tinham dignamente habilitados para o estado eclesiástico único fim que os seus pais se haviam proposto” (BAENA, 1969, p. 202).

Na sua *História da Companhia de Jesus no Maranhão*, o padre José de Moraes relata a reação dos moradores do Maranhão ao saberem de que os Jesuítas iriam estabelecer escolas na cidade de São Luiz:

Contentes ficarão os moradores quando na publicação dos editaes, (...) virão totalmente abertas as portas ao conveniente ensino dos seus filhos, que de todas as partes correrão logo a buscar nas nossas aulas o remédio mais prompto de sua inacção e ignorância (MORAES, 1860, p. 269)

³¹ Os membros da Companhia, além de serem selecionados de forma muito criteriosa, eram avaliados continuamente em seus aspectos psicológicos e sociológicos. Sobre este assunto recomendamos o trabalho: MASSIMI, Marina. Engenho e temperamentos nos catálogos e no pensamento da Companhia de Jesus nos séculos XVII e XVIII. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 675-687, dez. 2008. A autora, analisando o corpo documental constituído pelos Catálogos Trienais, disponíveis no Arquivo da Cúria Geral da Companhia em Roma, discorre sobre as “informações acerca do perfil de cada jesuíta, de modo tal que poderíamos defini-lo numa linguagem atual como uma espécie de perfil psicossomático dos indivíduos membros da Ordem”.

³² “Conforme afirmam Veríssimo (1980), Teixeira Soares (1961), Azevedo (1976), Serrão (1982), Almeida (2000), Holanda (1989) e Ribeiro (1998), os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite nacional. Pois, do período compreendido entre sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, foram os responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, inclusive dos jovens que se preparavam para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra”.

A realidade do cenário pedagógico nas Cidades, seguramente, não era o mesmo nas Aldeias espalhadas na imensidão da região amazônica. Nestes espaços, as atividades escolares dos missionários eram comprometidas pelo fato de “serem poucos” e os “deveres muitos”. A solução que atenuaria a situação seria lançar mão de mais coadjutores. Entretanto, a escolha de irmãos coadjutores para servirem nas aldeias missionárias não se constituía numa tarefa fácil. As exigências éticas e morais requeridas tornavam o processo de avaliação dos candidatos extremamente rigoroso, fato que, assim presumimos, deve ter eliminado parcela considerável de interessados e que explicaria o número tão reduzido destes nas listagens dos membros da Companhia. A educação escolar, é preciso reiterar, não era seguramente o objetivo maior da atuação e nem o *metier* específico da Companhia de Jesus em suas aldeias missionárias. A atividade pedagógica dos padres jesuítas sempre foi pensada como um meio para “ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo” (LEITE, 1943, v.4, p. 6).

Ao penetrar nos imensos e caudalosos rios da Amazônia, os soldados de Cristo iam tendo contato com uma quantidade de “muitos milhares de indivíduos”, “densamente assentados ao longo das margens e várzeas”. É motivo de destaque nos muitos relatos e crônicas a expressiva quantidade e a impressionante diversidade étnica dos povos indígena no Vale do Amazonas. Em sua *Carta Exortativa aos Padres e Irmãos da Europa*, escrita em 1661, Felipe Bettendorff tinha como objetivo “os mover a virem para a Amazônia”, ou seja, promover um despertar missionário. Após expor e enfatizar o fundamento teológico das missões cristãs, e a vocação especial da Companhia, ele admoesta seus leitores sobre a necessidade deles se engajarem no projeto, para terem, principalmente, o que apresentar diante de Deus: “no dia da conta”. Em tom de advertência e crítica, afirma o missivista que aqueles cuja vivência está restrita aos colégios e cidades não teriam nada a apresentar; enquanto os missionários na Amazônia teriam muito:

(...) estes os Pacajás, aquele os Carajás, outros os Tucunhapés, outros os nheegaíbas, outros os bócas, outros os Jurunas, outros os Poquis, outros os Aruaquis, outros os Tabajaras outros ainda outras nações tantas e tão diversas, que antes se me acabaria o dia do que pôr aqui só os seus nomes e línguas. (LEITE, 1943, v.4, p. 147)

O nativo americano foi objeto de diferentes visões pelos europeus, contudo, no que diz respeito ao seu caráter, predominou uma perspectiva fortemente preconceituosa e etnocêntrica que o tempo pouco contribuiu para alterar. Em pleno século das luzes, falando a uma plateia ilustrada, La Condamine descrevia assim os índios que observara em sua “viagem pela Amazônia”:

A insensibilidade é o fundamental. Fica a decidir se a devemos honrar com o nome de apatia, ou se lhe devemos dar o apodo de estupidez. Ela nasce indubitavelmente do número limitado de suas idéias, que não vai além de suas necessidades. Glutões até a voracidade, quanto têm de que saciar-se; sóbrios quando a necessidade os obriga a se privarem de tudo sem parecerem nada desejar; pusilânimes ao excesso, se a embriaguez os não transporta; inimigos do trabalho, indiferentes a toda ambição de glória, honra ou reconhecimento; unicamente ocupados das coisas presentes, e por elas sempre determinados; sem a preocupação do futuro; incapazes de providência e reflexão; entregues, quando nada os molesta, a brincadeiras pueris, que manifestam por saltos e gargalhadas sem objeto nem desígnio; passam a vida sem pensar, e envelhecem sem sair da infância, cujos defeitos todos são conservados. (CONDAMINE, 2000, p. 60)

A perspectiva de La Condamine se ajustava a sua concepção de que “o homem abandonado à natureza, privado de educação e sociedade, pouco difere das bestas”, que não se distanciava muito da perspectiva defendida pela Igreja católico-romana. Recordemos que os índios, alvos da catequese e do projeto evangelístico, foram, nos primórdios de seu “descobrimento”, objetos de calorosa discussão e intenso debate concernente à sua natureza ontológica. Foi com a Bula *Veritatis Ipsa*³³, publicada pelo Papa Paulo III, em 29 de maio de 1537, que se oficializou sua identidade de “ser humano”. Destaca-se, porém, que embora aceito relutantemente como “humano”, o índio não deixou de ser enquadrado na condição de “bruto” e “bestial”. O que lhe garantia certa proteção contra a cupidez dos “civilizados”, era o fato de ser “cristianizável”³⁴, isto é, passível de conversão do seu lastimoso estado pagão, realidade magistralmente apresentada por Antônio Vieira no seu sermão do Espírito Santo.

De maneira, que assim como a natureza faz feras homens, matando e comendo, assim também a graça faz de feras homens, doutrinando e ensinando. Ensinastes o *gentio* bárbaro e rude: e que cuidais que faz aquela doutrina? Mata nele a fereza, e introduz a humanidade; mata a ignorância e introduz o conhecimento; mata a bruteza e introduz a fé: e deste modo por uma conversão admirável, o que era fera, fica homem, o que era gentio fica cristão, o que era despojo do pecado fica membro de Cristo e de S. Pedro. (VIEIRA, 1959, p. 427)

Nota-se na literatura jesuítica que os padres sempre lançaram mão de um fértil e notadamente ofensivo vocabulário para descrever os nativos – “silvícolas”, “boçais”, “bárbaros”, “negros da terra” e, na melhor das perspectivas, eram adjetivados como “mansos”

³³ Esta Bula é conhecida também como *Sublimis Deus* e *Unigenitus*. Além de reconhecer a “racionalidade” dos ameríndios defende enfaticamente a “liberdade” de sua pessoa e posses

³⁴ “Conhecendo que aqueles mesmos Índios, como verdadeiros homens, não somente são capazes da Fé de Cristo, senão que acodem a ela, correndo com grandíssima prontidão, segundo nos consta: e querendo prover nestas cousas de remédio conveniente, com autoridade Apostólica, pelo teor das presentes letras, determinamos, e declaramos, que os ditos Índios, e todas as mais gentes que daqui em diante vierem à notícia dos Cristãos, ainda que estejam fóra da Fé de Cristo, não estão privados, nem devem sê-lo, de sua liberdade, nem do domínio de seus bens, e que não devem ser reduzidos a servidão. Declarando que os ditos índios, e as demais gentes hão de ser atraídas, e convidadas à dita Fé de Cristo, com a pregação da palavra divina, e como exemplo de boa vida. Roma, ano de 1537, aos nove de Junho, no ano terceiro de nosso Pontificado.”

ou “bravios”. Antônio Vieira, em vários dos seus escritos, define-os como sendo “bárbaros e brutos”. Bettendorff reforça essa visão sobre os nativos, ao registrar que aquela “grande multidão de gentildade” estava “sepultada nas trevas da ignorância de Deus e das coisas da salvação”. O Padre José Moraes, em sua *História*, os apresentou como “entregues só à lei da natureza e aos bárbaros costumes da sua natural brutalidade”. João Daniel, na mesma perspectiva, os chama de “aquelas feras”. Entretanto, é fundamental reconhecer que a visão dos Jesuítas a respeito do índio não implicava em um sentimento de repulsa ou numa atitude de desprezo, pelo contrário, servia para estimulá-los a um maior empenho e urgente diligência na tarefa de catequizá-los e, assim, salvá-los da condenação espiritual. E, também, por extensão, da brutalidade, ignorância e imoralidade natural.

Outra grande querela que envolveu a pessoa do indígena foi relativa a sua “potencialidade cognitiva”. Ao longo do tempo, e em diferentes espaços, o conceito que os missionários tiveram da condição e capacidade intelectual do índio foi particularmente depreciativa. No seu legendário *Sermão da Epifania*,³⁵ o polemista e *apologista da liberdade dos índios*, o padre Antônio Vieira, refere-se aos índios como “homens, de quem se duvidou se eram homens, e foi necessário que os Pontífices definissem que eram racionais, e não brutos”. Sobre sua condição intelectual, desabafa: “o bárbaro boçal e rude, o tapuia cerrado e bruto, como não faz inteiro entendimento, não imprime nem retém na memória” (VIEIRA, 1959, p.25).

Mesmo ressaltando o admirável serviço prestado por Antônio Vieira à causa da liberdade indígena, e não perdendo de vista a motivação e a finalidade do arguto orador no seu sermão-discurso – defender a causa jesuíta e denunciar as atrocidades sofridas por estes em sua recente expulsão do Estado do Maranhão –, não há como não se surpreender da forma como *PAIAÇU*, o *Grande Pai dos Tupinambás* refere-se a seus filhos.

O orador chama a atenção do seu seletos e extasiado auditório para o fato de os altruístas jesuítas “deixarem as cadeiras das mais ilustres Universidades da Europa”, para fazerem “suas missões entre as pobreza e desamparos, entre os ascos e as misérias da gente mais inculta, da gente mais pobre, da gente mais vil, da gente menos gente de quantos nasceram no mundo”. Se o objetivo era altear o sacrificial serviço dos jesuítas, escoraçados pelos colonos, arrancados “violentamente de seus claustros (...) levados presos entre beleguins e espadas nuas pelas ruas públicas (...) aferrolhados” (VIEIRA. 1959, p. 12) e finalmente

³⁵ Também conhecido como “o Sermão da Amazônia”, pregado no dia da Epifania, em janeiro de 1662 na Capela Real, na presença da rainha Luíza de Gusmão, Regente na menoridade de Afonso VI.

desterrados, a vitória poderia ter sido de Pirro. À primeira vista, parece que não haveria glória nenhuma em se dedicarem a uma raça tão ignóbil, como a descrita pelo eloquente pregador.

À medida que Vieira avança na sua prédica, o objetivo central se torna mais explícito. E não se trata, como interpretou Azevedo, de “uma ferosa diatribe contra o proceder dos colonos” (AZEVEDO, 1990, p.86), mas sim, em nossa compreensão, desde o seu exórdio, uma fervorosa apologia. Não da causa indígena, tampouco da causa do Império, mas uma apaixonada e visceral defesa da “causa jesuítica”. Os colonos são apenas personagens figurantes no grande enredo. Cruéis e impiedosos, é verdade: “autores e executores destes sacrilégios” que atingiram as missões no Maranhão, desabafa o orador. No entanto, não inspiram maiores preocupações, “porque lá lhes ficam papas que os absolvam”.

O indígena é um mero coadjuvante no roteiro do discurso sacro. Ele é tão somente o beneficiado do serviço missionário. Afinal, o que seria deles sem estas “estrelas” para guiá-los e protegê-los? O que eles têm de dignidade e cabedal? Nada declara o pregador. Entre eles, noticia o pregador: “nunca se viu cetro, nem coroa, nem se ouviu o nome de rei”. Suas carências, portanto, são reveladas na ausência de três letras em sua linguagem. ‘F, L, R: A letra ‘F’, porque não tem Fé, a ‘L’ porque não tem Lei, e a ‘R’ porque não tem Rei³⁶: e esta é a polícia, da gente com que tratamos”. “O que eles têm de bens e riquezas? ” Quase nada diz o orador: “Uma gente com quem meteu tão pouco cabedal a natureza, com quem se empenhou tão pouco a arte e a fortuna”.

São tão desprovidos de riquezas, ressalta Vieira, “que uma árvore lhe dá o vestido e o sustento, e as armas, e a casa e a embarcação”. São tão pobres de fortunas que “com as folhas se cobrem, com o fruto se sustentam, com os ramos se armam, com o tronco se abrigam, e sobre a casca navegam” (VIEIRA, 1959, p.28). Analisando essa percepção ontológica do índio na retórica jesuítica, Alcír Pécora sintetiza que:

Em geral, portanto, as teses que asseguram a humanidade e inteligência do índio são adotadas pelos jesuítas portugueses não como argumento de sua “bondade”, mas como reforço do papel mediador da Igreja, segundo o modelo missionário da Companhia, cuja ação se entendia fundamental para a reorganização da Monarquia Católica universal e a sustentação do frágil Império português da Restauração. (PÉCORA, 2008, p. 68)

³⁶ Esta perspectiva não é original. Trata-se ainda do eco da aplicação fantasiosa de Pero Gandavo construída no século XVI, a partir da declaração de Anchieta na obra “Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil” de que “nesta língua do Brasil não há f. l, s, z. RR dobrado”. Revela, contudo, a sua permanência no imaginário social sobre os índios, fato que Vieira se presta a reforçar no século XVII como o fará João Daniel no século XVIII.

Prosseguindo nossa hermenêutica nesta “obra prima da eloquência agressiva”, notamos em sua apologia do trabalho realizado rotineiramente nas missões jesuíticas, o Padre Antônio Vieira rebate, sem nenhum grande esforço, as acusações reputadas por ele de “mesquinhas”, que constantemente vinham à baila procurando macular a abnegada performance da Companhia. Os argumentos da sua defesa são, simplesmente, as evidências irrefutáveis dos fatos. Os Jesuítas exploram os índios? Como, se “edificamos com eles as suas Igrejas, cujas paredes são de barro, as colunas de pau tosco, e as abóbadas de folhas de palma”. Trabalhamos com eles, enfatiza: “sendo nós os mestres e os obreiros daquela arquitetura, com o cordel, com o prumo, com a enxada, e com a serra e os outros instrumentos”. Os missionários estão abusando do trabalho indígena? De que maneira, “se nos vem buscar em uma canoa, é, para os ir doutrinar (...) ou para ir sacramentar os enfermos, a qualquer hora do dia ou da noite, em distância de trinta, de quarenta e de sessenta léguas”. Para o orador, a conclusão é lógica: “não nos vêm eles servir a nós: nós somos os que os vimos servir a ele”. Os missionários estão enriquecendo com as missões? Relativamente a esta insistente insinuação Vieira desfere a mais lúcida das defesas: “não tenho eu que dizer, porque todos os nossos haveres eles os têm em seu poder”. E acrescenta, “assim como nos prenderam e desterraram, assim se apoderaram também das nossas choupanas e de quanto nelas havia”. E, de forma irretocável, arremata: “digam, agora, o que acharam. Acharam ouro e prata, mas só a dos cálices e custódias”. A essa altura, a defesa se transforma em sutil ataque, “nas sacristias ornamentos, não ricos, mas decentes e limpos (...) e uma tábua ou rede em lugar de camas, porque as que levamos de cá se dedicaram a um hospital, que não havia” (VIEIRA, 1959, p. 40).

O cerne da prédica do polemista diz respeito aos missionários jesuítas “que voluntariamente se desterravam da pátria para pregar nas conquistas a lei de Cristo”. E isso para *a maior Glória de Deus* e *para a maior Glória do Reino*, visto que “esta é, foi, e será sempre a maior e melhor glória do valor, do zelo, da religião e cristandade portuguesa”. Sem os jesuítas, Portugal, “enquanto reino e enquanto monarquia”, não haveria de cumprir o seu elevado destino ao qual “está obrigado, não só de caridade, mas de justiça”. O trágico, todavia, é “que aquela glória tão heroicamente adquirida nas três partes do mundo e tão celebrada e esclarecida em todas as quatro, se havia de escurecer e profanar em um rincão ou arrabalde da América”.

O ponto alto da prédica é a demonstração dos fabulosos efeitos da presença jesuíta no Vale do Amazonas, realizando aquela que “é, foi, e será sempre a maior e melhor glória do valor, do zelo, da religião e cristandade portuguesa”:

(...) estes pregadores da fé por ofício, por instituto, por obrigação, e por caridade, e pelo conhecimento e fama geral que têm entre aqueles bárbaros, os vão buscar tão longe com tanto zelo, e lhes falam em suas próprias línguas com tanto trabalho, e se acomodam à sua capacidade com tanto amor, e fazem por eles tantas outras finezas, que até nos brutos animais costumam achar agradecimentos, não é muito que eles os amem, que eles os estimem, que eles os defendam, e que antes ou depois de conhecerem e adorarem a Cristo, quase os adorem. (VIERA, 1959, p. 21)

Em face desse excepcional trabalho dos missionários jesuítas é que, como pretendeu demonstrar Vieira, com insigne domínio da arte da retórica, dever-se-ia reputar por nefanda a expulsão dos jesuítas do Estado do Maranhão. Não somente por obstruir a “maior e melhor glória” da nação lusa, mas, principalmente, pelas suas terríveis consequências para os povos indígenas:

Mas que será dos pobres e miseráveis índios, que são a presa e os despojos de toda esta guerra? Que será dos cristãos? Que será dos catecúmenos? Que será dos gentios? Que será dos pais, das mulheres, dos filhos, e de todo o sexo e idade? Os vivos e sãos sem doutrina, os enfermos sem sacramentos, os mortos sem sufrágios nem sepultura, e tanto gênero de almas em extrema necessidade sem nenhum remédio? Os pastores; parte presos e desterrados, parte metidos pelas brenhas; os rebanhos despedaçados; as ovelhas, ou roubadas, ou perdidas; os lobos famintos, fartos agora de sangue, sem resistência; a liberdade por mil modos trocada em servidão e cativo; e só a cobiça, a tirania, e sensualidade, e o inferno contentes. E que a tudo isto se atrevessem e atrevam homens com nomes de portugueses, e em tempo de rei português, (VIERA, 1959, p. 25).

De forma teatral, o grande Vieira nos apresenta, nesta peça de oratória barroca, o perfil dos professores e alunos que atuaram nas escolas das aldeias missionárias jesuíticas. A competência, o desprendimento e o altruísmo dos professores missionários não admite retorque. Vários fatores justificam a atenção que é dispensada à atuação da Companhia de Jesus no campo educacional. Como já mencionamos, além do maior número de aldeias e, por via de consequência, maior número de índios aldeados, soma-se o inegável preparo intelectual dos discípulos de Inácio de Loyola.

Nenhum seja recebido nesta Companhia, se não for por longo tempo e cuidadosamente provado; e só quando se mostrar prudente em Cristo e insigne pela ciência ou pela pureza da vida Cristã, seja finalmente incorporado a esta milícia de Jesus Cristo (...) Num jesuíta a ciência é absolutamente necessária, quase tão necessária como a virtude. (LEITE, 1943, p. 9)

A erudição e competência docente tornaram-se marcas do jesuitismo. Até mesmo seus mais ferrenhos adversários eram forçados a reconhecer suas qualidades intelectuais. Mestre da arte da retórica, pensador arguto, exímio pedagogo, o padre jesuíta era célebre pelos dotes e

talentos didáticos. Tido como um *expert* na arte do ensino, em face da longa e rigorosa formação acadêmica e da ampla experiência neste *metier*. Mesmo um jovem jesuíta possuía uma bagagem pedagógica que lhe credenciava plenamente ao carismático ofício do ensino. Somava-se a tudo isso a intenção e predisposição de acomodar a catequese à cultura na qual se inseria. É típico da pedagogia jesuítica a apropriação e a utilização de elementos pertinentes ao meio cultural no qual estão imersos, para a efetivação da relação ensino-aprendizagem, como por exemplo, a arte e as representações teatrais.

O poliglotismo inerente à formação acadêmica do jesuíta era outro componente que contribuía efetivamente para ajudá-los a atuar como missionários transculturais: “antes que um Jesuíta entrasse em uma sala de aula para ensinar, tinha quase dez anos de estudos intensivos, com outros jesuítas, de filosofia, teologia, matemática, latim, grego, hebraico retórica e literatura clássica” (SIMON, 1971, p. 104).

Nesse sentido, as noções de linguística e o manuseio de diferentes gramáticas foram expedientes fundamentais para capacitá-los na confecção das “línguas gerais”, como foi o caso do *Nheengatu*, na Amazônia. Em suma, foi a estes docentes tão qualificados, os jesuítas, que El-Rei confiou a tarefa de catequizar, ensinar e instruir seus novos vassalos espalhados naquele imenso território. Arthur Cesar Ferreira Reis nos lembra de que essa delegação se explica fundamentalmente pelo fato de que:

Dentro do espírito da época, não se compreendia a alfabetização, os primeiros passos no domínio das artes literárias sem estreita harmonia com os princípios, os postulados da Igreja de Roma (...). Daí ter cabido no Brasil, nos demais mundos ultramarinos, aos religiosos das várias ordens que neles se fixaram a missão sagrada, humana, cívica de trazer luz ao espírito dos filhos dos colonos, dos selvícolas que lhes confiavam para a conversão ao cristianismo e aos interesses político-econômicos de Portugal. (REIS, 1993, p. 71)

A atividade educacional dos padres missionários era, a rigor, direcionada a todos os índios. É fato, porém, que de maneira estratégica, o esforço pedagógico voltado para a instrução formal se concentrou nos *curumins*. Comprometidos pelas regras da Companhia a ensinar “a doutrina para as crianças pelo menos 40 dias ao ano, sob pena, de estarem incorrendo em pecado mortal”, os missionários teriam uma oportunidade real de iniciá-los no mundo das letras, por meio das práticas escolares. As atividades catequizadoras eram, portanto, prioritariamente voltadas para os *curumins*. Como afirmou Serafim Leite, “os alunos que realmente merecem tal nome, não foram índios adultos mais seus filhos”.

O sentido da educação que os missionários transmitiam aos *curumins* era essencialmente religioso. Ensinar a doutrina não se confundia com o ensinar a ler a doutrina.

Bastava, para tanto, que se fizessem os índios memorizarem o conhecimento elementar dos dogmas cristãos para serem considerados como doutrinados. A opção pelos *curumins* como alvo principal do esforço catequético não era um fato inédito, havia sido estabelecida pelos pioneiros do jesuitismo, Nóbrega e Anchieta, no início da colonização. Mais que uma tática surgida na análise das circunstâncias, ou de uma estratégia de acomodação frente às contingências sociológicas, a centralidade do esforço catequético nas crianças índias era uma aceitação tácita do princípio de que a educação proveitosa tem que ser cultivada na tenra infância.

As razões que fundamentaram a opção preferencial pela instrução dos *curumins* são bastante ecléticas. Dentre elas se destacam a religiosa, pela urgência em catequizá-los, preparando-os para o batismo, a fim de que não morressem pagãos; a pedagógica, que se impunha pelo fato de ser mais fácil ensinar uma criança do que um adulto; e a pragmática, na medida em que investir no ensino e doutrinação dos *curumins* traria grandes dividendos num futuro próximo. Eles seriam os multiplicadores do saber adquirido:

O público-alvo era preferencialmente as crianças, pois com elas os padres recolhiam o material para a organização da língua e expandiam sua obra catequizadora, ensinando-os as cantigas pias, repetidas para os parentes em sua própria língua. O menino indígena foi, afinal, o eixo da atividade missionária no Brasil Colônia. (TEIXEIRA, 2008, p. 4)

1.7. PRÁTICAS ESCOLARES NO RIO BABEL: A QUESTÃO DA LÍNGUA

Além dos desafios geográficos e sociológicos, os missionários jesuítas precisavam superar consideráveis obstáculos culturais, antropológicos e, particularmente, pedagógicos, que se apresentavam como enormes percalços na sua missão de catequização dos nativos. Nesse ínterim, a questão da língua se apresentava um entrave colossal. Educar os “rústicos” e “brutos” nativos, como lhes descrevera Antônio Vieira, seria um desafio hercúleo, uma vez que a tarefa de os ensinar seria extremamente complexa. Exigiria um dispendioso esforço e um conjunto admirável de habilidades pedagógicas. Era preciso “tomar o bárbaro à parte” por “muitas horas e muitos dias”, utilizar todos os recursos didáticos possíveis: “trabalhar com os dedos, escrevendo, apontando e interpretando por acenos o que se não pode alcançar com palavra”.

Aprender e dominar a sua “bárbara” língua, para efetivar a comunicação necessária ao processo de ensino-aprendizagem, “trabalhar com a língua, dobrando-a, e torcendo-a, e

dando-lhe mil voltas para que chegue a pronunciar os acentos tão duros e tão estranhos. É necessário levantar os olhos ao céu”. Ademais, era fundamental lançar mão de toda a energia intelectual e condicionamento psicológico e devoção espiritual para promover o ensino: “gemer, e gemer com toda a alma; gemer com o entendimento, (...) gemer com a memória, (...) e gemer até com vontade, por constante que seja, porque no aperto de tantas dificuldades desfalece e quase desmaia”.

A diversidade de dialetos que marcava o cenário étnico das terras do Brasil era um fator sempre muito bem contabilizado na economia dos missionários. Tratando deste assunto em seu relato dos tempos que atuou nas aldeias missionárias no Vale do Amazonas, João Daniel, em sua narração, afirma que: “há missão que se compõe de 30 para 40 nações diversas com idioma tão diferente, que não tem correlação alguma entre si” (DANIEL, 2004, v.2, p. 333). O missionário expõe o elevado grau de complexidade da questão da comunicação na região, ao tratar das tribos que não pertenciam ao tronco linguístico tupi e que falavam outro dialeto, na verdade, outra língua. Daí serem chamados de *nheengaíbas*:

dialeto totalmente diverso dos demais e dele é que tomaram a sua característica diferença. Nheengaíba quer dizer má linguagem. E não sei a razão por que a chamam má, sendo que os seus missionários e os mais que dela tem conhecimento afirmam ser uma das línguas mais perfeitas: só atende ao moral, mas também então nem sós, nem piores que outras línguas. (DANIEL, 2004, v.2, p. 370)

A questão da língua é o ponto mais expressivo e urgente dos desafios de qualquer projeto transcultural. A ação catequizadora e educacional dos jesuítas na Amazônia Colonial foi intensamente dificultada pela questão da pluralidade da linguagem. Antônio Vieira, no seu famoso Sermão do Espírito Santo, pregado na cidade de São Luiz do Maranhão, em 1657, enfatiza que os missionários jesuítas, na condição de sucessores dos apóstolos, precisavam de “muito cabedal de amor de Deus para ensinar nesta terra”. Dentre estas demonstrações do excepcional amor a Deus pelos missionários, ganhava relevo o sofrimento que suportavam “pela dificuldade das línguas”.

A aprendizagem da língua, como instrumento de catequese, era de tal maneira fomentada pelos Jesuítas e reconheceu-se tão útil e tão necessária, e por outro lado tão custosa às vezes, para os recém-chegados, que se elevou à categoria de disciplina, cujo estudo era requisito prévio para a profissão solene dos Religiosos, e tinha que ser atestada juridicamente por examinadores peritos. (LEITE, 1943, p. 132)

A relevância do sacrificial domínio da língua pelo missionário era potencializada pela indispensabilidade desse instrumento para a realização da missão. Antônio Vieira sintetiza com precisão essa questão:

Porém os missionários que Portugal manda ao Maranhão, posto que não tenha nome de império nem de reino, são verdadeiramente aqueles que Deus reservou para a terceira, última e dificultosíssima empresa, porque vem pregar a gentes de tantas, tão diversas e tão incógnitas línguas, que só uma coisa se sabe delas, que é não terem número. (VIEIRA, 1959, p. 26)

A “dificultosíssima empresa” de se comunicar naquela impressionante babel, foi retoricamente acendida pelo pregador ao chamar ao palco uma testemunha insuspeita: “pois se a Santo Agostinho, sendo Santo Agostinho, se à águia dos entendimentos humanos se lhe fez tão dificultoso aprender a língua grega”, adicionando também que Santo Agostinho tinha a lhe facilitar a empreitada, ser o grego uma língua com gramáticas e manuais acessíveis. Com tal relato, seria improvável pairar qualquer sombra de dúvida sobre as exigências intelectuais do aprendizado de uma outra língua. Entendendo que seu auditório já estava devidamente pronto, Vieira ressalta que no caso da Amazônia os jesuítas tinham que atuar numa terra de...

uma língua bruta, e de brutos, sem livro, sem mestre, sem guia, e no meio daquela escuridade e dissonância haver de cavar os primeiros alicerces, e descobrir os primeiros rudimentos dela, distinguir o nome, o verbo, o advérbio, a proposição, o número, o caso, o tempo, o modo, e modos nunca vistos nem imaginados. (VIEIRA, 1959, p. 27)

Antônio Vieira procura, ao tratar do obstáculo linguístico em sua prédica, sensibilizar seu auditório para que compreendam que os missionários teriam de lidar não apenas com “línguas bárbaras e barbaríssimas de umas gentes, onde nunca houve quem soubesse ler nem escrever”, mas, principalmente – realidade que potencializa as exigências da tarefa catequética –, com a impressionante diversidade dessas difíceis línguas: “Que será aprender o nheengaíba, o juruna, o tapajó, o teremembé, o mamaiana, que só os nomes parece que fazem horror?”. Centenas de povos “tão diferentes dos outros nas línguas, como nos costumes, não há dúvida que é empresa muito árdua a qualquer entendimento”, conclui de forma retórica o pregador.

O processo de comunicação das verdades cristãs, em condições tão adversas, como pintou com sua incendiária oratória o pregador, seria tão árduo e exigente como o duro e tenaz, tal qual o serviço de um artesão: “É uma pedra, como dizeis, esse índio rude?”. Mas, como é admirável o que um hábil artesão pode fazer com um bloco de pedra, assim orienta o

orador: “aplicai o cinzel um dia e outro dia, daí uma martelada e outra martelada, e vós vereis como dessa pedra tosca e informe fazeis não só um homem, senão um cristão, e pode ser que um santo”.

Não se tratava de um reconhecimento das potencialidades cognitivas do índio, mas sim uma evidência da enorme dificuldade que tinha de enfrentar os missionários para realizarem sua tarefa de comunicar a mensagem cristã aos bárbaros indígenas. Em face de tamanho desafio, a Companhia, à semelhança do que ocorrera em outras missões e em outros territórios, adotou na Amazônia o sistema de *Língua Geral*. Optando pela língua dos Tupinambás, chamada de língua brasílica, pela sua presença em centenas de dialetos falados ao longo do litoral.

...e assim nas mais províncias; e nos estados portugueses do Brasil, e Amazonas, é a língua Tupinambá a língua geral, e é a que se usa em todas as missões, e que aprendem as diversas nações, que em diversos tempos se vão descendo dos matos para as aldeias; a que estudam os missionários, e a que falam os brancos; nesta língua se compuseram ao princípio pelos primeiros missionários jesuítas o catecismo, e doutrina; e a reduziram a arte com regras, e termos fáceis de se aprender. (DANIEL, 2004, p. 333)

1.8. A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NAS ALDEIAS JESUÍTICAS.

A produção de artefatos e utensílios pelos seres humanos, objetivando atender suas mais diferentes necessidades, constitui parte elementar de um acervo físico que compõe o conteúdo do que se compreende como cultura material. A investigação da produção e uso de objetos e artigos voltados para atender e ativar o processo educativo, campo de pesquisa que se denomina de cultura material escolar, tem descortinado um cenário muito particular das realidades sociais, culturais e mentais que se tecem e se forjam no espaço escolar. Trata-se de “um campo de pesquisa de natureza complexa e multidisciplinar”, especialmente devido à existência de uma variedade de elementos materiais para serem percebidos e analisados:

los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistema de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta com la sociedad de cada época. (ESCOLANO, 1999, p. 07).

Tratando-se de “una espécie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas”, os elementos e objetos pertinentes à investigação da cultura material, identificam e denunciam, por sua materialidade, a realidade das práticas escolares.

Como assinalou Escolano: “En estas materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el habitus del oficio de enseñante, y también están implícitos los planteamientos teóricos que governaron su diseño y sus usos” (ESCOLANO, 2010, p. 17). Esse campo de investigação se reveste de grande importância, especialmente quando, em face do silêncio dos registros escritos, somente a sua eloquência nos revela a dinâmica das práticas escolares.

Recentemente inserido na agenda das pesquisas sobre a história da educação, o tema cultura material escolar tem recebido especial atenção dos pesquisadores brasileiros, viabilizando, dessa maneira, a constituição e construção expressiva de uma espécie de “registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas”. Tratando-se de uma abordagem que aspira fornecer um “registro objetivo” da realidade educativa, a perspectiva da “cultura material escolar” demanda uma investigação em um *corpus* documental muito peculiar.

Fontes descritivas privilegiadas para um conhecimento de dados materiais, os inventários, em face de sua natureza contabilística, são documentos muito relevantes para a análise da dimensão material que a atividade escolar atingiu em determinado contexto e momento histórico. A leitura e investigação dos inventários dos bens e posses da Companhia de Jesus no Estado do Grão-Pará e Maranhão fornecem uma série de informações relevantes para o estudo de diversas áreas da vida social na Amazônia colonial.

Renata Martins, em seu primoroso trabalho sobre a arquitetura e a arte jesuítica no Grão-Pará, perscrutou nos inventários, vestígios e evidências que demonstrassem a presença e a “irradiação”, nas aldeias missionárias no Vale do Amazonas, de um “estilo artístico” produzido nas oficinas do Colégio Jesuítico de Santo Alexandre na cidade de Belém por padres e índios. A análise feita pela pesquisadora, especialmente nos inventários da “expulsão”, além de naturalmente iluminar a riqueza de objetos artísticos, nos vestígios sacros, acabou por lançar luz sobre objetos e artefatos presentes em outros espaços estabelecidos pela presença jesuítica.

Em nosso caso, os inventários se constituíram fontes criteriosas para a investigação da cultura material escolar. No inventário da Casa da Villa da Vigia está registrada a existência de “onze archibancos de 20 ou mais palmos na escola, varanda, classe e refeitório. Mais 4 bancos do mesmo comprimento, mais baixo na classe. Huma cadeira para o Mestre, outra dita na escola” (MARTINS, 2009, p. 222). No Inventário do Colégio no Maranhão, lê-se o seguinte registro:

Havia taobem nos retretes 5archibancos com encosto, em que os Religiosos se asentavão a ter repouso: além deste havia muitos bancos assim no Collegio como nas classes de theologia, Philosophia, Humanidades e gramatica; item 3 cadeiras de Mestres, na, na aula de Theologia huma, outra na de Philosophia, e outra na de gramatica: no retrete, em que os Theologos tinhão repouso, estavão pendentes na parede quarnecidos com suas molduras os Mapas de todas as 4 partes do mundo divizos e hum de todo o mundo.(...)A livreria, que era encostada de estantes grandes, em que se contarião 5000 volumes pouco mais ou menos; os mais dos quae serão especiaes, e de Autores clássicos etc. No mmeio da livreria havia huma meza comprida com sua estante sobre que accomodavão os livros quem os queria ler, e tem huma cadeira e hum banco. (MARTINS, 2009, p. 234-235)

Os objetos, utensílios e artefatos pertinentes às práticas escolares e definidores da materialidade do processo educativo, que o documento em relevo faz referência, permite-nos deduzir que nos colégios instalados pela Companhia a atividade escolar acontecia com regularidade e para um número razoável de alunos. O registro de “hum relógio de parede” entre os bens pertencentes ao Seminário do Pará ilustra a relevância desses registros históricos para a investigação da cultura material. Entretanto, devemos ressaltar que essa fonte de informação nos fala, também, pelas ausências e silêncios em seus relatos. É notável a ausência de registros de objetos pertinentes às atividades escolares nas aldeias. Isso reforça nossa percepção de que um “espaço escolar” definido, delimitado e em pleno funcionamento era uma realidade nos colégios e uma raridade nas aldeias estabelecidas no Vale do Amazonas.

Antônio Vieira, em sua defesa da obra jesuítica feita no sermão da Epifania, faz uma referência muito reveladora ao cenário que se materializou no espaço missionário:

se edificámos comeles as suas igrejas, cujas paredes são de barro, as colunas de pau tosco, e as abóbadas de folhas de palma, sendo nós os mestres e os obreiros daquela architectura, com o cordel, com o prumo, com a enxada, e com a serra, e com a serra e os outros instrumentos. (VIEIRA, 1959, p. 39)

Felipe Bettendorff, o autor das *Crônicas*, foi quem mais deu atenção aos aspectos espaciais e arquitetônicos nas aldeias estabelecidas no Vale do Amazonas. Nas suas memórias, esses detalhes específicos ganhavam sempre um lugar especial. Ilustra essa percepção o fato de que ao rememorar, mais de trinta anos depois, seu primeiro encontro com Antônio Vieira, ele relata que este o levou “para um cubículo que hoje serve de livreria” e lhe “mostrou em o mapa o grande rio das Amazonas”. São de fato numerosos e minuciosos os registros de Bettendorff sobre obras e construções, especialmente das igrejas. O cronista evidencia sua particular preocupação com os aspectos arquitetônicos dos aldeamentos ao fazer relatos como: “tratei de aperfeiçoar a igreja (...) mandar levantar e cercar a casa com muro para clausura religiosa visto os paus-a-pique a cada passo se furtarem e apodrecerem”.

Em outro momento de visita às aldeias missionárias, ele registra: “estava o padre Antônio da Silva levantando uma bela e grande igreja em Uaricuru (...) um dos melhores templos que tem toda a missão” (BETTENDORFF, 2010, p. 553). Revelando a sua especial preocupação com os “espaços” necessários para ação missionária, em sua visita à Aldeia dos Tapajós, ele relata:

Assim mandei logo levantar uma capelinha de pindobas, em a qual disse missa; doutrinei gente e batizei inocentes que estavam para se batizar, deixando o recado para o capitão Manuel da Mota mandassem fazer igreja para ele e os índios assistirem ao culto divino, pois eram cristãos e era coisa indecente dizer-se missa em uma Aldeia tão afamada debaixo de uma choupana de pindobas. (BETTENDORFF, 2010, p. 555)

Levando-se em consideração não apenas as peculiaridades desse gênero literário, a destreza e competência dos escritores jesuítas em tratar com esse tipo de texto, mas, principalmente, a sua finalidade institucional de orientação, estímulo e edificação dos seus leitores. Parece ser improvável que Bettendorff não tivesse descrito detalhes, relatado deficiências ou destaques do espaço escolar, caso esses existissem efetivamente nos aldeamentos. Certamente que pormenores da estrutura da escola e de seus componentes materiais teriam sido notados pelo cronista.

1.8.1. O lugar e o tempo da escola

Aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e um espaço específicos, com frequência uma pessoa em quem se reconhece a capacidade de instruir e a quem se remunera, enfim os instrumentos sem os quais a transmissão não poderia ter lugar. Se a escola não é sempre o local desta mediação, é porque certos grupos sociais, introduzidos desde muitas gerações na cultura da escrita, mantem estas primeiras aprendizagens no domínio familiar. (HÉBRARD, 1990, p. 68)

A imagem mental que temos da escola é quase sempre de um local. A escola é um edifício, um espaço fisicamente circunscrito. Como pontuou Pedro Paulo Funari: “essas concepções encontram-se fortemente enraizadas na sociedade”, de sorte que, acrescenta o autor: “se pensa que, sem um edifício, ainda que existam as práticas e os comportamentos característicos destas, fica difícil falar de escola” (FUNARI, 2005, p. 139). Em face da materialidade que envolve as práticas escolares, é muito enriquecedor, para uma melhor

compreensão de um projeto educacional, um olhar atento para os suportes físicos, apetrechos e utensílios que viabilizam o processo pedagógico.

A construção de um “espaço escolar” específico e distinto, não fazia parte das prioridades arquitetônicas das primeiras aldeias. É o que podemos inferir dos registros do processo de implantação das aldeias no Estado do Maranhão:

Fundada já a aldêa, junto do lugar onde tinha estado Martim Soares, depois se fundarão outras não muito distantes da fortaleza (...) entrarão os padres a das aos seus neófitos as primeiras lições dos mysterios de nossa fé, ensinando e fazendo repetir na igreja as orações pelos meninos e meninas. (MORAES, 1860, p. 34)

Ao relatar os primórdios do contato dos missionários com as comunidades indígenas, o Padre José de Moraes registra que o Padre Francisco Pinto cativou de tal maneira o coração dos nativos que eles se prontificaram a construir espaços para garantir a permanências destes em seu meio.

E por isso com maior diligencia e atividade possível entrarão logo a levantar huma formosa igreja (...) aonde se ajuntassem a ouvir todos os dias, os documentos da nova lei que querião abraçar (...) porem, que lhes não faltasse a boa companhia de tão bons Padres, e de tão caritativos e cuidadosos Missionarios (...) fizerão também por direção dos Padres huma casa que dechava em quadro com a mesma igreja. (...) Acabada o obra que bem podia chamar-se grosseira, ou obra bruta, pela brutalidade dos seus obreiros, insistirão todos quotidianamente na instrução dos mysterios da nossa fé, não só meninos e meninas, senão também os adultos com grande fervor dos mestres, e com não menor contentamento dos discípulos. (MORAES, 1860, p. 39)

O registro de que “fizerão também por direção dos Padres”, na citação em relevo, revela que estas construções, diligentemente feitas pelos indígenas, foram orientadas pelos padres missionários. Nesse sentido, somos levados a arrazoar que a ausência de um espaço, ainda que “grosseiro”, destinado à escola, evidencia que a inserção do espaço escolar nas aldeias missionárias foi um fato tardio. Entretanto, é importante ressaltar que nos espaços urbanos, especialmente nos colégios, instituíram-se desde cedo escolas de ler e escrever destinadas à educação dos filhos dos colonos. Narrando os momentos iniciais da atuação de Antônio Vieira no Estado do Maranhão, José Moraes explica:

Mandou logo o novo Superior abrir duas classes, conforme a ordem do Padre Vieira, huma em que se ensinassem os primeiros rudimentos da puerícia de ler, escrever e contar, e outra em que se aprendessem os preceitos da grammatica, cousa até então nunca vista no Maranhão. Contentes ficarão os moradores quando na publicação dos editaes, em que se convidavão os novos candidatos, virão totalmente abertas as portas ao conveniente ensino de seus filhos, que de todas as partes correrão logo a

buscar nas nossas aulas o remédio mais prompto da sua inacção e ignorância. (MORAES, 1860, p. 269)

Nas aldeias jesuíticas, a vida seguia uma rotina que, embora sujeita às intempéries e vicissitudes peculiares à ação missionária, já estava oficialmente pré-estabelecida. Os missionários se orientavam no seu cotidiano pela *Direcção que se deve observar nas Aldeias do Maranhão*, apresentada, também, como *Regulamento das Missões no Maranhão e Grão-Pará*. Um compêndio de normas, regras, conselhos e admoestações relativas ao trato com os indígenas.

Elaborado por Antônio Vieira ao chegar na região, ficou mais conhecido como a *Visita*, tornando-se a “coleção de preceitos regulamentares, a que o Geral da Ordem enviou de Roma plena aprovação”. Tratava-se de uma espécie de um compêndio de ordenanças para orientar a práxis missionária na região. Era guardada em todas as aldeias e missões e, certo que, regularmente lida e estudada para ser atenta e cuidadosamente observada. Sua longevidade é plenamente atestada nos escritos jesuíticos posteriores. De fato, a *Visita* foi, por décadas, o roteiro e manual de vida de centenas de missionários que atuaram na Amazônia. A sua observação deveria produzir o seguinte dia a dia nas aldeias missionárias:

Ainda o sol não havia nascido e eles já estavam participando das rezas na capela, então era realizada uma missa e em seguida eles eram doutrinados em “voz alta as orações ordinárias” Após isto iam para a escola que era um outro espaço estará da nossa portaria para dentro. Uns para aprender a ler e escrever - os mais hábeis; outros para aprender a cantar e a tocar instrumentos e alguns ficavam sendo instruídos em algum tópico da doutrina na maioria das vezes por um companheiro (noviço) ou quem sabe por um índio dos mais práticos na doutrina, e bem acostumado. A tarde antes do sol se pôr vinham todos sendo obrigados a vir meninos e meninas como é de costume para mais uma sessão de instrução e dali saíam para rodear a praça da aldeia cantando o Credo e Mandamentos, encomendando as almas ao purgatório e rezando por cada vez um padre nosso e uma Ave-Maria. Nas listas dos aldeados os missionários eram orientados a registrarem com uma + (cruzinha) defronte do nome aqueles que ainda estavam rudes para serem particularmente melhor catequisados. (LEITE, 1943, v. IV, p.112-113).

Conforme a orientação da *Visita*, o “espaço” da escola passou a ser explicitamente delimitado na topografia dos aldeamentos missionários: “estará da nossa portaria para dentro”, demonstrando, assim, a importância deste estabelecimento para o projeto civilizacional jesuíta, e revelando, de modo objetivo, o papel ocupado pela escola na mentalidade e práxis jesuítica. Este detalhe não é meramente uma particularidade arquitetônica, trata-se de um princípio filosófico, visto que, a “vida na escola separava-se propositalmente da vida ‘lá fora’ (...), portanto, de quaisquer atrativos exteriores” (BOTO, 2017a, p. 217).

A orientação de que a escola deveria estar “da nossa portaria para dentro”, reflete a ideia de que “a escola deve ser construída em um lugar apartado da multidão, já que ela é apresentada como o templo do conhecimento” (BOTO, 2017a, p. 135), e aponta para a relevância do espaço escolar como um *locus* de controle e de disciplinarização social. Tratando deste tema, ainda que em outro contexto e temporalidade, as reflexões de Pedro Funari são pertinentes:

No caso das escolas, sua arquitetura e organização do espaço são estruturadas a partir dos discursos produzidos pelo poder, ao materializarem-se nas estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade (tanto de dominação como de resistência). Dessa forma, a estrutura física transforma-se em um dispositivo que organiza, classifica, ordena e hierarquiza as pessoas em seu interior. Escolas, casas, prisões, entre outros, são dispositivos do poder para modelar indivíduos disciplinados e funcionais ao sistema. Em outras palavras, cumprem uma função fundamental como elementos disciplinadores e de domesticação, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa. (FUNARI, 2005, p. 142)

É particularmente significativo notar que na *Visita*, protocolo que pretendia balizar as ações dos padres jesuítas, Antônio Vieira trate o tema “escola” como instrumental espiritual, uma vez que lhe insere na “segunda parte”, referente ao que “pertence à cura espiritual das Almas” (LEITE, 1943, v.IV, p.112). O enquadramento feito por Vieira das práticas escolares como parte da dimensão espiritual, torna a ausência de relatos literários investigados da dinâmica escolar um fato muito relevante para a melhor avaliarmos o papel “iluminador” da escola na Amazônia Colonial.

Como se apreende da *Visita*, além de um “espaço” específico na geografia das aldeias missionárias, as práticas escolares possuíam também um “tempo” privilegiado na agenda cotidiana dos padres. A inserção no cotidiano da missão da “hora da escola” nos permite arrazoar que o compromisso com a educação formal fazia, objetivamente, parte do projeto missionário jesuítico. É necessário enfatizar, contudo, que na *Visita* já estava prevista uma flexibilidade desta atividade, visto que, poderia o esforço de alfabetizar ser concentrado apenas nos “mais hábeis”. E não estava alvitada nenhuma sondagem ou avaliação rotineira do “estado da educação” dos indígenas, tão somente um cuidadoso e contínuo exame do “estado religioso”. Em face dessa “orientação” legal, torna-se de grande relevância notar-se a ausência da “hora da escola” em relatos posteriores do cotidiano da vida nas aldeias jesuíticas no Vale do Amazonas:

Tinha antes da missa as suas três horas de oração; ao sair da aurora dizia a primeira Missa aos índios, conforme o costume, para depois irem trabalhar em suas lavouras;

acabada a Missa, ensina a doutrina geralmente a todos, catequizando os adultos; depois tinha a sua meia hora de recolhimento em ação de graças, a qual acabada ia visitar os enfermos, curando-os e aplicando-lhes todos os medicamentos necessários, porque sua muita caridade e grande experiência, que tinha tido nas enfermarias, lhe havia comunicado a ciência experimental de qualquer enfermidade e toda sorte de chagas curava sempre por sua mão. Depois de visitar e consolar em língua brasílica, em a qual era muito perito, punha-se a repartir, por suas pessoas, o sustento que houvera de ir a cada um deles, conforme a enfermidade que padecia. As tardes continuavam com a mesma doutrina e catecismo, batizando os inocentes e adultos, que já tinham ciência dos principais mistérios de nossa santa Fé; ao fim da doutrina saía com todo o auditório à doutrina cristã com cruz alçada, e respondendo todos, assim índios como índias, uniformemente a tudo; e para que se fizesse todos os dias este ato com mais devoção e maior solenidade, e ele era o que muitas vezes entoava os cantos da aldeã, solenidade, e ele era o que muitas vezes entoava os cantos da aldeã, até se tornarem a recolher à igreja da qual tinham saído, fazendo que se guardasse ente costume em todas as nossas residência. (BETTENDORFF, 2010, p. 151)

A praxe ordinária é assim: pela manhã mandar tocar o sino à doutrina que sendo domingo, ou dia santo, acode todo o povo; acabada a doutrina, lhes fazem alguma prática doutrinal, depois da qual celebram a missa, a que assistem os neófitos com boa ordem; os pequenos separados dos adultos no cruzeiro da igreja, os meninos todos para uma banda, as meninas para a outra; no corpo da igreja, a gente feminina; em último lugar os adultos. Ao levantar a Deus principiam os meninos em alguma canção devota, que cantam a dois coros e as continuam até o fim da missa, a qual acabada entoam a “salve a Senhora” e outras canções te o missionário se expedir; o qual dando a benção a todos os despede para suas casas. Pouco depois sai o missionário acompanhado dos seus meninos, e muitas vezes do barbeiro, e vai por toda a povoação a visitar os doentes, depois se é Domingo volta à igreja batizá-los, depois torna a visitar os doentes, depois se é domingo volta à igreja com a gente, que ordinariamente acode toda, assiste e acompanha a procissão do terço do rosário, que vai pelo terreiro, ou praça, e se termina na mesma igreja com as ladainhas da Senhora, Salve e outras canções devotas te as “Aves Marias” em que se retiram a suas casas e a maior parte aos seus sítios, e roças, e este mesmo é o diário de todos os dias da semana, exceto o não haver prática, nem terço (DANIEL, v.2, 2004, p. 66)

É necessário enfatizar que Bettendorff e João Daniel não incluem em seus relatos nenhuma informação em relação às práticas escolares. Esse silêncio, particularmente na pena de João Daniel, leva inicialmente a um grande desapontamento. Não obstante, é precisamente o reconhecimento da impressionante habilidade do missionário de se ater às minudências, característica marcante do estilo de escrita do autor, que nos induz a diversas reflexões. A primeira delas é que João Daniel não relata os pormenores das atividades pedagógicas voltadas para o ensino “das letras humanas”, porque simplesmente elas, na melhor das hipóteses, eram limitadas, esporádicas e, num certo sentido, não se constituíam de uma atividade vital para o sucesso da atuação missionária, que era a cristianização do índio.

A segunda ponderação é que em hipótese alguma podemos atribuir, nem mesmo inferir, que a escassez de detalhes sobre as práticas escolares nas missões seria uma evidência de desprezo do autor por essa atividade. João Daniel afirma categoricamente que:

Em todo o mundo são as escolas, e os estudos os meios comuns, e universais para civilizar os povos, industrial os meninos, criar a mocidade, e cultivar as gentes; nem reino, ou nação no mundo por mais culta, e política que sejam que não usa destes meios sob pena de virem seus filhos rústicos, ignorantes, e intratáveis; e se este é o meio indispensável para aprender s ser homens ainda nas gentes mais cultas com maior razão o deve ser nas nações bárbaras, rústicas, e ferinas como são os índios da América. (DANIEL, 2004, v.2, p. 337)

O papel da escola, na mentalidade de João Daniel, era de base e de suporte ao processo civilizador. Ele declara que as escolas de “ler e escrever” deveriam ser introduzidas nas missões dos índios: “como meio único, e mais proporcionado de os civilizar”. Para um resultado tangível dessa tarefa, ele recomenda e subscrive a tradicional e já bem comprovada estratégia jesuítica do investimento educacional nos curumins: “é que nada aproveitarão estas diligencias aos adultos, e avançados na idade, mas continuando-se nos filhos, e descendentes finalmente virão a ser os índios, e suas povoações mais ecumênicas, tratáveis e polidas”. Posto que, para o missionário, não havia nenhum empecilho ou barreira natural que inviabilizasse o sucesso da educação dos curumins: “de sorte que os ensinando com o cuidado e diligencia, com que se ensinam os europeus, em nada lhes cedem na capacidade” (DANIEL, 2004, v.2, p. 338).

João Daniel vê na alfabetização adequada dos índios o caminho mais rápido e seguro para o sucesso das missões, inclusive no que tange à sua educação religiosa: “com os escritos, e ensino das escolas aprendem os meninos a doutrina cristã com mais facilidade e brevidade (...) e conseguirão por este meio, melhores frutos os missionários”. Além de um recurso eficiente para a catequização, a alfabetização, na concepção de João Daniel, proporcionaria aos índios a possibilidade de uma verdadeira imersão na civilidade: “além do que, sabendo os seus neófitos ler os livros, se lhes podem espalhar cartilhas, e outros dos mais acomodados à sua capacidade, e vida.”. Percebe-se, portanto, que a visão de civilização que defendia João Daniel era fortemente ancorada na valorização da aquisição da habilidade da leitura e da escrita.

Devem, pois, introduzir-se nas missões dos índios as escolas de ler, e escrever como meio único, e mais proporcionado de os civilizar, e com o ensino, a leitura dos livros, a doutrina cristã, e a língua portuguesa; a polícia, a cultura: todas estas bem se ensinam, e aprendem ao mesmo tempo como experiência todos os dias (...) porque na verdade, posto mui brutos na criação dos pais, tem muito boa capacidade para aprender a ler e escrever... (DANIEL, 2004, v.2, p. 337)

Concordando com o Padre Jacinto de Carvalho que, em 1720, encaminhou uma carta ao seu Superior no Maranhão, solicitando a fundação de um Seminário para a formação de

índios. João Daniel, embora cômico da polêmica em torno da questão, via como extremamente eficaz a criação de um Seminário para os meninos índios “mais sabidos de cada missão”, pois, por esse meio, poderia ser viabilizada a possibilidade de estes voltarem “para as suas missões já mais instruídos”, para que “pudessem ser mestres dos outros”. Entretanto, diferentemente do Padre Jacinto, ele propõe a criação de um Seminário misto: “estes meninos índios com alguns outros filhos dos brancos e europeus bem-criados, de quem com a vigilância e cuidado dos mestres, aprenderão os costumes”. Além disso, a criação de um Seminário para as meninas:

e se as meninas se juntassem também em outro seminário, onde com boas mestras aprendessem também a ler, e as mais artes próprias daquele sexo seria outro meio para se civilizar aquelas nações, e para se aumentarem as suas aldeias (...) e estas meninas depois de crescidas voltando para as suas missões podem ser mestras de outras, e por este modo abrangerá a todas o mesmo fim. (DANIEL, 2004, v.2, p. 338-339)

Essas propostas são evidências que nos permitem afirmar que o projeto missionário jesuítico contemplava, ainda que tendo como fim último a catequese, um processo de educação formal consistente e continuado, para pelo menos uma parcela dos índios no Vale do Amazonas: os aldeados.

1.8.2. Recursos pedagógicos e materiais didáticos

Como um mestre de meninos, a quem nem o demasiado rigor os afugente, nem a nímia brandura os faça insolentes; mas havendo de exceder em algum destes dois extremos, é mais útil o rigor do que a brandura, por obrar mais neles o medo que o respeito, o pau que a retórica, o castigo que o disfarce. (DANIEL, 2004, v.2, p. 299)

O papel de mestre desempenhado pelo missionário era inerente a sua posição de líder. Conhecedor das peculiaridades da cultura indígena, o missionário jesuíta sabia que precisava ganhar o respeito e o reconhecimento de sua autoridade, sob pena, de ver todo o seu trabalho se arruinar, já que a condição de chefia era um elemento essencial para o exercício de seu papel de mestre.

A descrição que Antônio Vieira faz do esforço pedagógico do missionário na tarefa de ensinar, em seu inflamado sermão da Epifania, mesmo descontando o rompanete retórico, revela a consciência que os mestres-missionários tinham, do quanto de dedicação e empenho

se requeria para a realização da tarefa de ensinar. A criatividade didática e a utilização de todos os recursos possíveis eram fundamentais para capturar a atenção dos alunos, objetivando, obviamente, que se aprendessem os pontos básicos da doutrina. Certamente, se o propósito último fosse habilitar para a prática da leitura e da escrita, o orador teria enfatizado o fato de que seria necessário “gerner” muito mais.

Nas suas práticas catequéticas, os missionários sempre procuraram explorar ao máximo a habilidade dos índios em memorizar. É fato que os índios tiveram que demonstrar esta aptidão em diversas circunstâncias de sua relação com os portugueses. Durante o “exame dos cativos”, realizados pelos religiosos objetivando distinguir os índios “de corda” (capturados nos conflitos tribais e presumidamente destinados ao banquete antropofágico) dos índios “de guerra” (capturados nas guerras promovidas pelos colonos), os seus captores, sabendo que “os de corda” seriam passíveis de escravização, “faziam-nos decorar as respostas; e os pobres, inconscientes e tímidos servilmente repetiam a lição” (AZEVEDO, 1999, p. 66).

O recorrente emprego dessa habilidade cognitiva dos povos indígenas pelos jesuítas se patenteia pelo uso ordinário dos catecismos. O valor que os catecismos alcançaram, no contexto dos embates teológicos decorrentes das reformas religiosas no *seiscentos*, não pode ser subestimado. Na Igreja Tridentina, como sublinhou Maria Cândida Drumond Mendes Barros, esse gênero se consolidou como um roteiro do que dizer e de como atuar no “ministério da doutrina” (MARTINS apud BARROS, 2003 p, 130). Atentos a sua importância, os jesuítas se destacaram entre as demais Ordens religiosas na confecção desse eficiente recurso didático. Segundo Cândida Barros, o catecismo em forma de perguntas de exame, embora não seja uma criação jesuítica, foi muito utilizado pela Companhia, com tamanha intensidade que se pode reputá-la como “responsável pela sua generalização como modelo de catecismo popular tridentino”.

A circulação de catecismo em língua Tupi foi bastante precoce na história da cristianização dos índios brasileiros. O catecismo dos jesuítas portugueses Marcos Jorge e Inácio Martins, de 1566, foi traduzido para o Tupi em 1574 pelo Jesuíta Leonardo do Vale. Em 1618, o Jesuíta Antônio de Araújo confeccionou um catecismo em Tupi que se tornou o primeiro a ser impresso e publicado sob a égide da missão jesuíta no Estado do Brasil. Ele foi destinado à evangelização dos índios na Amazônia, “antes mesmo de os jesuítas terem permissão para trabalhar na região”, e se tornou a “obra catequética de referência das missões na Amazônia”. (BARROS, 2003, p.135). Por se tratar de uma obra muito extensa, o Padre

Antônio Vieira, em 1653, elaborou versões mais reduzidas e as distribuiu para os missionários que atuavam no Grão- Pará:

Não sendo capazes de catecismos tão dilatado e miúdo como é o geral, que anda impresso, tomamos dele as cousas mais substanciais e fizemos outro catecismo recopilado, em que por muito breve e claro estilo, estão dispostos os mistérios necessários à salvação, e este é o que se ensina. (VIEIRA apud BARROS, 2003, p. 136)

Em face da eficiência didática e do propósito religioso, a instrução via catecismo se tornou uma prática generalizada, fundamentalmente porque “a forma de aprendizagem dos textos cristãos em tupi pelos índios se dava pela memorização por via da oralidade”. Esta habilidade cognitiva, em essência, fundamentava praticamente todo o processo de reprodução da vida indígena. É importante não perder de vista que “o catecismo tupi era uma obra para ser lida pelo missionário e não pelo indígena” (BARROS, 2003, p. 132). Era, portanto, natural que tal realidade fizesse diretamente a dinâmica das práticas escolares nas aldeias missionárias. É ilustrativo o fato de que os catequistas índios encarregados da doutrina na ausência dos padres realizavam o processo da reprodução da doutrina cristã por meio da memorização. Provavelmente a forma mais eficiente para se alcançar algum sucesso, no prazo geralmente pensado para que os índios novatos aprendessem os diálogos da doutrina. Este saber devia ocorrer nos primeiros dois anos em que estivessem nas missões³⁷ (BARROS, 2003, p.130). A proliferação de catecismos nas missões jesuíticas no Vale do Amazonas é uma evidência significativa do *telos* pedagógico dos missionários: a conversão do índio. O catecismo era, por excelência, um instrumento de “doutrinação”.

A circulação do catecismo tupi entre os índios ocorria por meio de uma rede formada por letrados (missionários) e não-letrados (índios). Os missionários eram os intermediários da difusão dos textos escritos em tupi entre os índios. O catecismo tupi era uma obra para ser lida pelo missionário e não pelo indígena. A forma de aprendizagem dos textos cristãos em tupi pelos índios se dava pela memorização por via da oralidade. O ensino das orações ocorria pela contínua repetição nas horas de doutrina: “Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas (...) fazendo um de mestre os outros de discípulos, repetiram por ordem a Doutrina Cristã”. (CARDOSO, 1992, p. 22)

O catecismo era um instrumento pedagógico útil para os “alfabetizados”. A ferramenta didática mais adequada para a “escolarização” seria a cartilha, um apetrecho fundamental para a “alfabetização”, contudo, “era costume antigo utilizar-se o catecismo como cartilha de

³⁷ Teoricamente, o Regimento das Missões estabelecia que todos os que aceitassem viver nas aldeias de repartição era garantido que não seriam obrigados a servir durante os primeiros dois anos, a pretexto de se doutrinares na fé (art. 27).

ensino de língua” (ANDRADE, 1979, p. 12). As cartilhas eram, a rigor, manuais de caligrafia e, portanto, essenciais para o aprendizado da escrita (inclusive dos dogmas e dos credos religiosos). Francamente usadas no processo de instrução das “primeiras letras” na sociedade portuguesa e brasileira setecentista, essas cartilhas eram, por natureza, destinadas à educação inicial, estágio em que se efetuava o processo de alfabetização. Comumente circulavam “ao lado de gramáticas e abecedários”, e de certa forma podem ser reconhecidas como um “método” de instrução nas primeiras letras.

A raridade de referências nas “letras jesuíticas” do uso desse recurso didático nas práticas escolares parece indicar que a atividade escolar, voltada para a alfabetização das comunidades indígenas aldeadas, quando efetivada, lançava mão de outros instrumentos pedagógicos. É relevante destacar que qualquer análise sobre o processo educativo escolar, imperiosamente elege o domínio da escrita, esse recurso de representação gráfica da realidade, como o conhecimento mais básico. Sendo um sistema “com regras, padrões e estrutura”, a escrita é elementar para um aprendizado formal dos saberes.

La caligrafia, es decir, el escribir a mano com deliberadas y precisas intenciones, es um arte que tiene muchos siglos y uma larga elaboración teórica y técnica a sus espaldas. (PETRUCCI, 1999, p. 175)

O missionário João Daniel foi testemunha ocular do empenho da coroa portuguesa, por intermédio das ações do Governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em promover o ensino da língua portuguesa. Ele relata em sua obra, com admiração, a “facilidade grande” que os meninos índios aprendiam: “admirei eu, e outros a brevidade com que os meninos em poucas semanas, ou meses tomaram de cor a doutrina cristã” (DANIEL, 2004, v.2. p.336). E, de certo modo, nos explica a raridade do uso de cartilhas nas atividades pedagógicas dos missionários: “sabendo os neófitos ler os livros, se lhes podem espalhar cartilhas, e outros dos mais acomodados à sua capacidade e vida”.

Recordando seus primeiros dias na Amazônia, para atuar no “afamado rio das Amazonas”, o missionário luxemburguês, João Felipe Bettendorff, relata o momento em que foi estrategicamente deixado pelo padre Vieira na aldeia de Mortigura “para aprender a língua”:

Em esta aldêa de Murtigura, tendo o Padre Subprior e visitador António Vieira despedido o Padre Manoel Nunes e o Padre António Maria Gorsony para os Ingaybas, e mandado ficar-me a mim por companheiro do Padre Francisco da Veiga Para aprender a língua ensinando o ABC aos meninos, voltou-se para o Pará; juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são esses hoje os mais

autorizados e velhos da aldeã (os meus discípulos) e porque, por falta de livros, tinta e papel, não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e summo de algumas ervas, e com ella escrevia em as folhas grandes de pacobeiras e para lhes facilitar tudo lhes puz um pauzinho na mão por penna, e os ensinei a formar e conhecer as letras assim grandes como pequenas no pó e arêa das praias, com que gostaram tanto que enchiam a aldeia e as praias de letras. (BETTENDORFF, 2010, p. 156-157)

A aldeia de Murtigura possuía algumas peculiaridades: além de sua proximidade da cidade de Belém, a cerca de oitenta quilômetros³⁸, destacava-se, também, pelo fato de não ter sido fundada pelos jesuítas, mais sim entregue à Companhia por *Provisão Real*. Analisando o episódio em tela, vivenciado por Bettendorff no cotidiano de sua atuação catequética, podemos perceber os vários aspectos que dificultavam o exercício das práticas escolares pelos missionários jesuítas. Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de que ao enviar o recém-chegado missionário para a aldeia de Murtigura; o propósito final era prepará-lo para o domínio da língua Geral, a atividade docente que ela estava realizando, “ensinando o ABC aos meninos”, era tão somente um meio para se alcançar aquele fim. Por meio desse expediente, tecnicamente o que chamamos de “uma imersão cultural”, Bettendorff poderia acelerar o seu domínio da língua e, por via de consequência, da mentalidade e cultura dos povos que iria evangelizar. Chama atenção no relato de Bettendorff a enorme carência de recursos materiais necessários para a realização das atividades escolares básicas, especialmente, por se tratar de uma aldeia de suporte econômico do Colégio em Belém. Contudo, faltavam “livros, tinta e papel”, ou seja, os materiais elementares para o desenvolvimento de qualquer processo escolar. Embora, essa carência dos materiais citados, não fosse surpresa no cenário amazônico.

Narrando os primórdios da atuação jesuítica no Maranhão, em 1654, José de Moraes, registra que ao estabelecer as classes no Colégio, Antônio Vieira teve que se preocupar em suprir os alunos de materiais básicos para suas atividades escolares.

Dando os ditos padres a todos, de graça, as artes, cartapácios e mais livros por onde havião de aprender, que para este efeito tinhão trazido do Reino, e até o papel em que escrevessem os estudantes por haver pouco na terra, e não chegarem as posses de todo ao poder comprar. (MORAES, 1860, p. 432)

A carência de papel, destacada na citação, material elementar para a dinâmica das práticas escolares, estava acontecendo em um centro regional como a cidade de São Luiz, o que nos leva a imaginar o quanto esse material poderia ser um produto raro nas aldeias incrustadas nas selvas e matos, distantes semanas de viagem dos centros urbanos. Esta

³⁸ Atual Vila do Conde, Região de Barcarena.

desconfortável situação chegava a atingir até mesmo a atividade epistolar dos próprios governantes da região. O Governador e Capitão General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em várias ocasiões reclamou da falta de “material digno” para escrever suas correspondências. O primeiro Governador da Capitania do Rio Negro, Joaquim de Mello e Póvoas, relatou ao Ministro do Negócio Estrangeiro, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, que esteve impossibilitado de enviar as correspondências de praxe “por não ter absolutamente papel” e que numa situação extrema realizava o seu ofício epistolar, vergonhosamente, “em costas de Cartas” (Cartas do Primeiro Governador...1983, p.345). Retomando a análise do relato de Bettendorff, percebamos que, além do papel, havia também a falta de tinta para as “penas”, configurando uma realidade que inviabilizava qualquer processo consistente e contínuo de alfabetização.

As estratégias de superação das dificuldades implementadas por Bettendorff, tais como “tinta de carvão e summo de ervas”, em substituição da tinta; folhas de pacobeiras (bananeiras) como papel e “pauzinho” sendo utilizado como ‘penna”, foram realmente admiráveis, uma demonstração da genialidade jesuítica, ainda que, como não podemos deixar de considerar, paliativas e circunstanciais. Embora reflitam a solução possível para tal realidade, bem como represente ações particulares, tal cenário robustece a percepção de que o projeto missionário jesuítico não priorizava a educação escolar como realmente um instrumental estratégico de “civilização” dos índios. Se esse fosse o caso, certamente tal realidade não ocorreria e o próprio Bettendorff buscaria soluções mais duradouras para os problemas materiais que estava enfrentando.

O relato nos mostra que uma experiência docente sendo realizada ao “ar livre”. Não havia, portanto, na estratégica aldeia de Murtigura “um espaço” destinado às atividades escolares. Bettendorff passou cerca de dois meses na aldeia, período obviamente razoável para uma imersão cultural, porém exíguo e insuficiente para efetuar, salvo uma excepcionalidade, a alfabetização daqueles curumins. Ao registrar que nesse período havia ensinado os meninos índios a “fôrmar e conhecer as letras”, o mestre certamente sabia por experiência própria que essa era a etapa mais básica do processo de inserção no mundo da cultura escrita. O avanço em direção a outras etapas, e a condução à aquisição de outras competências cognitivas, demandaria, seguramente, muito mais tempo e efetivo acompanhamento pedagógico. O registro de que os meninos índios “enchiam a aldeia e as praias de letras”, tão somente, em nossa leitura, realça a potencialidade dos alunos e a impotência do professor de conduzi-los para a fase seguinte: a das palavras, das frases e da inerente compreensão textual. Ensinar-lhes a tracejar as letras “grandes e pequenas” do

alfabeto latino era um bom começo, sem dúvida, mas não ultrapassava isso. Considerando a natureza e as exigências da habilidade escriturária, nos tempos modernos – notadamente caligráfica –, podemos mensurar o quanto mais seria preciso avançar e de quanto mais recurso material seria exigido.

A escassez de materiais indispensáveis para a manutenção de uma atividade escolar regular, denunciada no relato de Bettendorff, contrasta com a visão que se propagava como certa no Reino, da riqueza e opulência que a Companhia de Jesus havia acumulado no Vale do Amazonas. A questão da autossuficiência econômica das missões jesuíticas é um aspecto que se relaciona diretamente com a manutenção das atividades escolares.

É necessário reconhecer primeiramente que nas primeiras décadas as condições econômicas da missão eram um “espetáculo da pobreza”, como registrou Bettendorff:

Antonio Vieira me chamou à casa do Pará, e lá levando-me para o cubículo que hoje serve de livraria, me mostrou em o mappa o grande rio das Amazonas e disse-me: Eis aqui, meu padre João Felipe, a diligencia do famoso rio das Amazonas, pois vossa reverencia elegero Deus por primeiro missionário do assento delle, tome animo e aparelhe-se que em tal dia partirá (...) Aviou-me logo o Padre Francisco Veloso superior da casa com as cousas seguintes que aqui se referem, para saberem os Missionarios deste tempo presente como se haviam os Missionarios do tempo antigo. Deu-me uma canoa meazinha já quase velha e sem cavernas bastantes, um altar portátil com todo seu aviamento, uma piroleira de vinho para as Missas e necessidade de um anno, uma botija de azeite do Reino, uma frisqueira...tresparuleiras de aguardente uns alqueires de sal, um machado, uma foice, uma meia dúzia de facas carniceiras de cabo branco de pau ordinário, uns poucos anzoes, umas poucas agulhas, uns massetes de velório preto, e de outra cor, que juntos não faziam um meio masso ordinário, uns poucos pentes e atacassa do Reino, uma caixa de matolotagem com seus pratos, facas, garfos para mesa, um triangulo de pau para fazer casas e egrejas, um boiaozinho de doce; e com isso mandou-me à murtigura em busca de farinha para a viagem, e ao Cametá em busca de umas poucas tartarugas...(BETTENDORFF, 2010, p. 181-182)

O aspecto mercantil do projeto missionário da Companhia de Jesus se constitui sempre um tema nevrálgico. A base econômica alcançada pelas missões jesuíticas só pode ser compreendida pela presença em suas aldeias de milhares de índios que fiavam, plantavam, coletavam, caçavam, pescavam e remavam para o sustento do projeto, constituindo, assim, a fonte direta e indireta de toda a riqueza amealhada pela companhia. Esta condição econômica da missão jesuíta na Amazônia Colonial pode ser constatada a partir de vários documentos. No seu relatório sobre o Estado do Maranhão, em 1751, o Ouvidor João Antônio da Cruz Pinheiro arrola como bens da Companhia vários engenhos e dezenas de fazendas de gado. Discriminando esta riqueza material, Azevedo nos diz que:

Possuíam elles na, capitania do Pará, nove fazendas ruraes, no Maranhão, seis de creação de gado, e sete outuitaros estabelecimentos agrícolas (...) Faziam salga de peixes...vendendo muito delle (...) utilizavam as riquezas da floresta (...) As mulheres dobravam novellos e teciam pannos de algodão (...) O Engenho de Mocajuba adquirido por compra, rendia-lhes cada anno para mais de duas mil arrobas de assucar (...) A extracção das salinas orçava cinco mil alqueires, Nas pastagens havia quatro mil cabeças de gado. (AZEVEDO, 1999, p. 196)

A administração competente dos recursos materiais adquiridos por meio da força de trabalho indígena é um fator que não se pode deixar de contabilizar ao sucesso das missões jesuíticas. José Alves de Souza Junior resume esta questão ao afirmar que: “a necessidade de autofinanciar o seu ambicioso projeto religioso levou os missionários inicianos à formação de um considerável patrimônio material” (SOUSA JUNIOR, 2009, p.220). Recordemos que o processo de catequese praticado nas aldeias era bastante oneroso, principalmente pelo elevado custo dos descimentos. Realidade que obrigava os padres, enquanto administradores da missão, a considerarem de forma muito racional a base material que garantia a existência do projeto. É preciso, entretanto, insistir no fato de que, a rigor, os bens e as riquezas angariadas pelos jesuítas das mais diferentes formas eram todos reinvestidos na autossustentação do trabalho missionário, particularmente na subsistência dos Colégios. Parece, portanto, razoável afirmar que a riqueza não era do jesuíta, mas da Missão; e que tudo o que era angariado e transformado em riqueza, era reaplicado no progresso do próprio projeto missionário:

Atitudes díspares, por vezes contraditórias, permeavam os procedimentos destes jesuítas que se dedicaram à ação missionária nos trópicos. Forçados pelas contingências temporais, os posicionamentos perante a riqueza foram revistos. O ideal cristão da Ordem forçava o contato com a realidade temporal, impelindo os missionários a compreenderem o novo exercício de suas atividades como parte do seu servir a Deus. Os colégios eram um dos meios pelos quais eles atuaram para ajudar as almas a atingir o fim último para o qual foram criadas. A instrução era o modo para melhor conhecer e servir a Deus. Contudo, para mantê-los, era necessário um trabalho árduo em outras atividades, a fim de que os objetivos fossem consolidados. (COSTA, 2007, p. 74)

A discussão historiográfica sobre a riqueza econômica das missões jesuíticas tem sido fecunda e polêmica. No que tange ao nosso objeto de pesquisa, entendemos que a realidade econômica da missão jesuítica na Amazônia Colonial se constituiu um dado relevante para a análise das práticas escolares. O fato de as missões jesuíticas na Amazônia Colonial possuírem uma base econômica tão sólida, certamente deveria ter contribuído para o sucesso das práticas escolares, particularmente nos colégios. Analisando esse aspecto, Laerte Ramos de Carvalho ressalta a estreita conexão entre a atividade mercantil da *Companhia* e a sua ação pedagógica, na medida em que “pelos Constituições da Companhia de Jesus, somente os

Colégios e as Casas de Formação poderiam possuir bens que lhes garantissem o sustento pedagógico e missionário”, conclui o historiador: “não resta dúvida, portanto, que a expansão do ensino jesuítico no reino como nos domínios portugueses foi condicionada por este relevante precedente” (CARVALHO, 1978, p.110). Nesse sentido, entendemos que não foi por falta de recursos econômicos que nas aldeias, como ilustra o caso de Murtigura, pois havia uma notória escassez dos materiais pedagógicos elementares para a realização das práticas escolares.

O autor das *Crônicas* não nos fornece nenhum outro relato como o da aldeia de Murtigura. Nas centenas de páginas por ele produzidas, nenhum outro parágrafo é escrito com informações sobre práticas escolares pelos diligentes missionários que atuaram nas aldeias. De fato, nos inúmeros relatos feitos pelo “primeiro missionário permanente de toda aquela província” e escolhido para escrever a história da missão no Estado do Maranhão, com certeza, pelo fato de ele mesmo ter atuado por quase quarenta anos, em diversas funções e posições, não se encontra nenhuma menção a atividades dos padres na escola, espaço que, como orientara o padre Antônio Vieira, “estará da nossa portaria para dentro”. É inevitável não concluir que os poucos e ocupados jesuítas que atuavam nas aldeias não tinham tempo e ocasião para se dedicarem ao ensino das letras humanas. Na prática, a “escola” era tão somente uma norma, no conteúdo da *Direção de se deve observar nas missões do Maranhão*, regulamento que, certamente, era guardado junto com os poucos livros devocionais e cópias de catecismos na “biblioteca” das aldeias. O fato de não serem construídos espaços dentro das aldeias para se realizarem as práticas escolares, não nos deve levar a concluir que isto significava um ato de desobediência às normas, nem de negligência às regras, essencialmente porque a ausência da escola não comprometia a tarefa prioritária, a atividade fim: a catequese. A explicação de Bettendorff, no seu registro dos dias em Murtigura, elucida perfeitamente a questão: “como os mysterios da nossa Santa Fé são os que se devem saber e ensinar antes de tudo o mais, em elles também os exercitava em o fim da classe.”

A análise que buscamos fazer da mentalidade que orientava a atuação jesuítica, permite-nos afirmar que estes missionários seguramente reconheciam e valorizavam o lugar da leitura e da escrita no processo educativo civilizatório. O missionário jesuíta era resultado não apenas de uma vocação particular, mas, sobretudo, de um projeto educacional que procurou condicioná-lo a suportar as circunstâncias culturais mais adversas e prepará-lo para encarar os desafios intelectuais mais exigentes. No que concerne a sua formação acadêmica, o objetivo prático era lhe fornecer a mais “rigorosa formação teológica” e lhe proporcionar a mais “extraordinária gama de conhecimentos” possíveis, o que tornava a leitura e a escrita

elementos ordinários de sua vida. Os jesuítas, por força de ofício e de hábito, conviviam intensamente com a prática da escrita e da leitura. Relativamente ao lugar da leitura, lembremos que a Companhia de Jesus foi construída sobre grandes peças literárias. Inácio de Loyola funda seus alicerces com dois textos elementares: os *Exercícios Espirituais* e *As Constituições*, e ela tem a sua certidão de nascimento com a bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. Todas estas *letras* se apresentam como leituras obrigatórias e inspiradoras para qualquer jesuíta. A leitura integrará a vida toda, e toda a vida do jesuíta, quer seja noviço ou superior.

Na sua *Visita*, o Padre Antônio Vieira orientava, em sua terceira norma, que houvesse “em todas as residências bastantes livros espirituais”, os quais deveriam ser lidos em todas as oportunidades que surgissem. Vieira lembrava que ele e os seus companheiros, rotineiramente, deveriam fazer longas viagens no cumprimento de suas tarefas missionárias, e que poderiam, lendo livros, aproveitar melhor esses momentos: “ocupando neste santo exercício o tempo, tão desocupado e quieto em que navegamos pelos rios”. Dentre tantas razões estimuladoras desse “santo exercício”, a imitação do fundador, cuja vida tão pormenorizadamente eles conheciam, era certamente um incentivo a mais. Afinal, foi lendo “as vidas dos Santos”, prostrado em uma cama, ferido em uma batalha, que Loyola iniciou o seu processo de conversão. A leitura de livros espirituais era tão importante que Vieira aconselha que, não havendo cópias de livros suficientes para atender todas as aldeias, “se poderão trocar de uma parte para outra”. O resultado era que “não havia aldeia, por mais recuada que fosse, na profundidade dos sertões e rios, que a não iluminasse ao menos uma estante de livros (LEITE, 1943, v.4, p.289).

Em um relato “edificante” do seu cotidiano, Antônio Vieira ressalta seu hábito da leitura:

Sabei amigo – escrevia do Maranhão – que a minha vida é esta: ando vestido de panno grosseiro da terra, mais pardo que preto; como farinha de pau; durmo pouco; trabalho de pela manhã até à noite; gasto parte della em me encommendar a Deus; não trato com viva creatura; não saio fóra senão a remédio de alguma alma; choro meus pecados; faço que os outros chorem os seus; e o tempo que sobeja destas ocupações levam-no o livro de Madre Santa Thereza e outros de similhante leitura. (AZEVEDO, 1999, p. 47)

A ligação entre o jesuíta e o exercício diário com a leitura se enquadrava no que eles denominavam *noster modus procedendi*, que, em última instância, era uma marca da unidade, uma evidência de coesão que justificava terem o nome de *Societatis*. Nesta ótica, o fato de os missionários não se empenharem em “educar” os índios na prática da leitura e da escrita, não pode sugerir

uma desvalorização destas habilidades, visto que elas faziam parte de sua vida cotidiana. Somos conduzidos a concluir que era uma questão essencialmente de pragmatismo. A inserção dos índios na cultura da leitura e da escrita era um objetivo secundário. O resultado final e emblemático do sucesso missionário, o batismo, poderia ser alcançado à revelia destas conquistas pretendidas pelas práticas escolares. O fato concreto é que as ordens missionárias foram comissionadas para evangelizar, mas também para realizar a educação dos súditos nativos de Sua Majestade. E depois de décadas indiferente quanto ao resultado efetivo do trabalho religioso e civilizatório das ordens missionárias que atuavam na região, a Coroa resolveu proceder uma avaliação detalhada destas atividades.

1.9. A AVALIAÇÃO RÉGIA DAS PRÁTICAS ESCOLARES JESUÍTICAS

As aldeias missionárias eram núcleos de povoações implantadas no interior do Vale do Amazonas, ou seja, na “selva”, nos “sertões”, os missionários, portanto, tinham como função e “missão” tirar “do mato” os bárbaros e incultos gentios. As aldeias incrustadas naqueles rincões tornaram-se os “centros irradiadores da civilização”, as “luzes” que alumiarium as rústicas matas impregnadas das trevas do paganismo e da incivilidade. Para esse fim e propósito, os monarcas lusos editaram Provisões, Alvarás, Regimentos os quais autorizaram e disciplinaram as ações missionárias das “religiões”, e providenciaram Cômruas e proteção para a manutenção de suas aldeias naquele vasto território.

Era de se esperar que chegasse o tempo de se cobrar uma prestação de contas deste serviço de seus súditos. Um momento de se fazer uma avaliação dos resultados de tamanho investimento. Embora por meio de denúncias e queixas chegassem aos ouvidos reais notícias sobre a atuação das Religiões em geral e da Companhia de Jesus, somente na segunda metade do século dezoito, por diferentes motivações e objetivos, a Coroa portuguesa decidiu que era momento de aferir com mais acuidade os efeitos e os resultados de décadas de ações missionárias no Vale do Amazonas. A partir disso, a Coroa decidiu que era o momento de constatar o nível de inserção dos seus súditos nativos nos princípios da *civilidade* e valores da *civilização*, ganhando especial atenção um olhar sobre as condições educacionais, particularmente a análise das práticas escolares, afinal, os vários soberanos determinaram ao longo dos tempos que nas selvas fossem disseminadas, mediante a ação das ordens missionárias, a “luz da educação”.

A tarefa de investigar e de dar um parecer sobre o “estado da educação” no Vale do Amazonas coube à Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo – futuro Marquês de Pombal, que na condição de Ministro Plenipotenciário de D. José I, o Reformador (1750-1777), certamente referendou a Mendonça Furtado para governar o Estado do Grão-Pará e Maranhão. A incumbência de examinar a atuação dos *Regulares*³⁹ foi ordem expressa nas Instruções Públicas e Secretas⁴⁰ entregues a Mendonça Furtado. Dentre as instruções determinou expressamente o Rei que o governador pressionasse as Ordens missionárias “para que estas se façam como importa ao bem espiritual daquela conquista e que por meio das mesmas Missões se cultivem, povoem e segurem os vastíssimos países do Pará e Maranhão”. A instrução se justificava pela existência de inúmeras Ordens Régias que requeriam das missões religiosas uma atuação pedagógica mais eficaz. *Na lei de 1º de Abril de 1680*, o Soberano ordena, a respeito dos nativos, “que os missionários, além da conversão, os procurem conservar na educação (*sic*) dos portugueses e obediência de sua alteza”. Ao ordenar aos missionários a instalações de escolas de “ler e escrever” nas suas áreas de catequese, o Estado português comissionava a Igreja a realizar uma tarefa mais efetiva no seu projeto de “irradiar a civilização, em todo o extenso Amazonas”. As escolas de ABC seriam esses instrumentos iluminadores que colaborariam efetivamente para a penetração da civilização cristã na selva.

Assim, as casas de bê-á-bá se transformaram, juntamente com as igrejas, nos primeiros *lôcus* do Brasil colonial que difundiram de forma efetiva os valores da denominada “civilização ocidental cristã” (...) Por fim, as casas de bê-á-bá simbolizam um momento distinto em que os padres jesuítas deslocaram o centro de seu interesse catequético do índio adulto para a criança, esperando que, por meio da sua aculturação, conquistassem o coração dos pais e, além disso, que não apenas ridicularizassem, mas, sobretudo, condenassem os seus valores culturais (BITTAR, 2007, p. 17)

As práticas escolares no Estado do Grão-Pará e Maranhão, por força das instruções recebidas, foram objetos de particular interesse e meticoloso exame por parte de Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Suas observações e considerações podem ser apreendidas na leitura e análise da sobeja correspondência emitida pelo governador e Capitão-General aos seus superiores em Lisboa, especialmente a Sebastião José de Carvalho e Melo, “o irmão do seu coração” e renomado ministro do Rei D. José I. Discorrendo sobre praticamente cada

³⁹ Termo usado para se referir às diversas *Ordens Missionárias* que atuaram na Amazônia Colonial.

⁴⁰ As *Instruções*...entregues a Francisco Xavier de Mendonça Furtado, não se constituíam uma mera formalidade, nem tão pouco se tratava de uma simples credencial – para isto havia um documento adequado a *Carta de Patente* – era a rigor, um documento particular que servia de manual e mapa, visto que, conviria para nortear toda a sua ação e atuação como Governador e Capitão General (CUNHA, 2012, p. 112).

empreendimento realizado e descrevendo com vivacidade as suas impressões sobre diferentes aspectos da região, Mendonça Furtado expõe, com forte ênfase, reflexões, preocupações e intervenções sobre aquilo que se pode denominar de “o estado da educação” no Vale do Amazonas.

A importância das correspondências emitidas por Mendonça Furtado reside precisamente no fato de expressar a versão oficial. Status que lhe permite desenhar os contornos da realidade da região em seus múltiplos aspectos, a partir de sua ótica. Resultando numa realidade tingida por sua visão pessoal. Visão este resultado de suas observações, embates e idiossincrasias. O produto final, expresso repetidas vezes nas epístolas enviadas à corte. Contém, contudo, impressões tecidas e urdidas a partir de pré-julgamentos e passíveis de equívoco. Que serão apresentadas e expostas como o resultado de sua acurada investigação e de seu minucioso esquadramento do cenário regional. (CUNHA, 2012, p. 58)

A volumosa correspondência do Governador é uma valiosíssima fonte de pesquisa, pois “através dela, pode acompanhar-se, quase que mês a mês, ano, todo o processo difícil da ação criadora, que Mendonça Furtado exerceu”, viabilizando “um melhor conhecer” e uma melhor percepção da extensão e da condição das práticas de ensino e de suas ressonâncias sociais e políticas na Amazônia Colonial. Ainda a respeito de sua relevância com fonte privilegiada de pesquisa, disse Oliveira Lima:

Os documentos contidos nesses códices são interessantíssimos para a história amazônica, representando a sua crônica dia-a-dia, detalhada e viva, como a derivada de jornais, durante um decênio; o decênio justamente, em que a Amazônia mais ocupou a atenção da metrópole e mereceu o especial desvelo do grande estadista que durante uma parte do século XVIII despertou Portugal do seu letargo. (: MENDONÇA, 2005, t. 1, p. 51)

Para tecer o seu “parecer” sobre a atuação educacional da Companhia de Jesus no Vale do Amazonas, além de informações escritas e orais, Mendonça Furtado valeu-se de suas próprias observações, realizadas nas aldeias missionárias visitadas em suas inúmeras viagens pela vasta região amazônica. Momento oportuno para que ele atendesse e executasse as *Instruções* recebidas:

Recomendareis muito da minha parte, aos missionários, que os índios que forem da sua administração, os ocupem, fazendo-lhes aprender os ofícios a que tiverem mais propensão, como praticam os missionários Jesuítas das povoações castelhanas, e que cuidam em civilizá-los e serem mais capazes de servirem ao público, e que o contrário será do meu real desagrado. (Instruções..., In: MENDONÇA, 2005, t.1, p.72)

Para que os missionários se não descuidem das suas obrigações e se siga o fim pretendido tereis cuidado de vos informar e examinar se formam as aldeias com

aquele cuidado com o seu aumento que os missionários devem ter, como também em polirem, ensinarem e doutrinarem os índios, e em que nas aldeias se aproveitam mais a pública utilidade e vigilância dos mesmos missionários; e também cuidareis quais são as nações dos mesmos índios mais dóceis e capazes de receberem o ensino, a sua inclinação, o gênio dominante de cada uma das ditas nações, para, de tudo me informardes, e à proporção do progresso que fizerem os missionários, agradecer-lhes o seu trabalho ou adverti-los dos seus descuidos, e também poder dar algum prêmio proporcionado aos índios que mais se distinguirem, para lhes servir de estímulo. (Instruções..., In: MENDONÇA, 2005, t.1, p. 75).

O parecer do Governador sobre o “estado da educação” dos índios no Vale do Amazonas representava a avaliação sobre um século de atuação docente das ordens missionárias, especialmente da mais renomada, a Companhia de Jesus – aquela na qual os soberanos lusos depositaram maior confiança para cumprir “a missão da conquista espiritual desse Estado”. A visão que emerge dos relatos de Mendonça Furtado sobre a atuação dos missionários, especialmente os jesuítas, é de que estes “se fizeram senhores absolutos deste grande Estado, e que, em consequência, vieram a arruinar os povos e extinguir os reais erários, e a pôr tudo na confusão em que se acha”⁴¹. Relativamente às práticas escolares, o relato do governador não poderia ser mais desolador e demolidor da atuação dos missionários. A única escola “de ler e escrever” que Mendonça Furtado menciona foi a que os padres de Santo Antônio, que assistiam os índios *Sacacas*, haviam estabelecido na Ilha de Joanes e que estava fechada há alguns anos⁴². Foi nesta oportunidade que o governador encontrou com um destes índios “alfabetizados” pelos padres de Santo Antônio e se admirou de ele saber ler e do fato de ele ter escrito na sua presença, “fazendo uma letra suficiente”. Além disso, o homem era o “caixeiro da canoa do dízimo”, demonstrando que dominava também as operações matemáticas básicas: “sabia contar”. Realidade que estimulou Mendonça Furtado a pressioná-los a reabrir a escola e assim, deixar de criarem os “rapazes na barbaridade em que nas mais aldeias eram educados”.

A ausência, ou no mínimo a raridade, de uma “educação escolar” nas Missões Jesuíticas fica cabalmente comprovada quando, em 1757, após receberem a ordem para deixarem as suas Aldeias, as autoridades da Companhia encaminharam, por meio de um padre visitador, uma solicitação para permanecerem nas missões pretextando “abrirem escolas públicas para os meninos aprenderem a ler e escrever”. Com explícito sarcasmo, Mendonça Furtado se diz espantado com a proposta, pois parecia “como se nunca se falasse nesta matéria, e fosse isto uma novidade proposta por eles em benefício comum das povoações dos

⁴¹ Carta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao ministro Sebastião José de Carvalho e Melo. Pará, 29 de dezembro de 1751.

⁴² Carta de Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Sr. Diogo de Mendonça Corte-Real. Pará, 8 de janeiro de 1752. In: MENDONÇA, 2005, t. 1, 227.

índios”. Ele relembra que diante dos reiterados pedidos para que se atendesse a Ordem Real para se abrirem escolas, os missionários não somente fizeram “pouco caso”, mas, de fato, “nunca quiseram obedecer”, e finaliza sua resposta à solicitação dos jesuítas com elevada dose de ironia:

Não bastou a estes religiosos uma ordem de S. Maj., na qual lhes cominava que se não a observassem cairiam no seu real desagrado” Ordem que por sinal (...) “vêm agora, quando se vêem expulsos e privados da jurisdição temporal, por um ato que eles querem persuadir voluntário, a oferecer o mesmo que tinham obrigação de fazer. (MENDONÇA, 2005, p. 30).

Para o Governador e “relator” legal dos fatos, o “sistema” missionário não havia apenas arruinado a economia da região, com enormes prejuízos para a Coroa, e fracassado totalmente na tarefa de “civilizar” os índios, mas, vergonhosamente, tinha falhado inclusive na sua missão espiritual:

V. Ex^a também conhece o quanto os nossos augustos monarcas se têm empenhado para fazerem úteis aos seus vassalos os grandes tesouros que ainda nos estão incógnitos nestes sertões, mas fazendo ainda maior excesso por achar meio com que possam salvar as infinitas almas que todos os dias se estão perdendo nesta larga extensão do país. Toda esta piedade cristã, que os nossos soberanos têm tido até agora para a extensão da fé e para salvar estas miseráveis gentes, e todo o zelo de utilizar ao Reino com as preciosas drogas destes sertões e de enriquecer aos vassalos, não só se têm baldado, mas continuando o presente sistema se perderão, como se têm perdido, e se não poderão restabelecer da máxima e total ruína a que têm chegado. Tem o sistema presente produzido tão contrários efeitos, que com grande mágoa assento e provo que não só se não tem convertido o gentio da terra, mas que, contrariamente, muitos cristãos têm não só tomado os costumes dos gentios, mas ainda têm seguido os seus, sendo maior lástima que até tenham entrado neste número muitos eclesiásticos. (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 110).

A acusação de negligência espiritual feita por Mendonça Furtado às religiões que atuavam na região sob seu governo, não foi um rompante retórico ou um comentário accidental. Na visão do Governador, o fato era tão real que ele, em diálogo insistente com Pombal, apresentou como uma possível solução para corrigir os desvios vocacionais dos missionários que lhes fossem suprimidos o direito a possuírem posses e bens, e que a partir de então passassem a viver unicamente das cômmodas fornecidas pelo Estado. Era, deste modo, com a constituição civil dos missionários que na ótica de Mendonça Furtado:

se extinguirão totalmente as violências, os contratos, as ambições e todas as mais desordens com que os Regulares têm perturbado estes povos, e desfigurado inteiramente a pureza da nossa sagrada religião; se tomará a restituir à sua – digo – à sua primitiva perfeição o apostólico Instituto, para que eles foram para aqui enviados e conduzidos; se civilizarão os índios. (MENDONÇA, 2005, v. 2, p. 120)

A acusação de negligência e descaso quanto à educação escolar era enfaticamente reafirmada pelo Governador em suas correspondências. Em sua defesa, os missionários jesuítas afirmavam que a limitação das práticas escolares no cotidiano das aldeias missionárias, realidade que contribuía para o fracasso do projeto de se “iluminar” a selva com a “luz” da escola, foi resultado da política régia de repartição da comunidade indígena. De fato este aspecto sempre foi o ponto nevrálgico no processo da colonização lusitana na América; contudo, é importante ressaltar que Mendonça Furtado acusava incisivamente os missionários de obstruir a prática da repartição:

Chega qualquer pessoa que vai para o sertão a uma aldeia de índio seu conhecido, ajusta-se com ele, apresenta-o ao missionário à portaria, diz o índio que quer ir com aquele homem, pediu o mesmo, e isto assim que parecia um contrato feito, e que o miserável índio devia gozar toda a liberdade, ainda não há exemplo de que assim sucedesse, que se desse liberdade ao índio para ir com o seu conhecido; e se insta que quer ir, é metido em um tronco e nele escalado a açoites, não se livrando deste vil castigo nem ainda os mesmos Principais, como infinitas vezes tem sucedido, e as mais delas injusta e inumanamente como é notório e constante em todas estas terras. (MENDONÇA, 2005, v.1, p.115)

Mendonça Furtado aprofunda sua acusação afirmando que o propósito dos jesuítas em obstruir a *Lei de Repartição* era motivado por interesses mesquinhos:

Esquecendo-se totalmente da sua obrigação, porque devendo só cuidar de nela educar a estes povos no verdadeiro conhecimento da lei evangélica, na deformidade dos vícios e no santo temor de Deus, em nada disto se cuida, porque, passados os primeiros anos em que vão os rapazes à doutrina, em pegando no remo já não cuidam em missa, confissão ou outro algum sinal de católico; o ponto está em que conduzam os gêneros pertencentes aos Regulares. (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 112).

Este tema era central na relação da Companhia com a Coroa. Na perspectiva dos jesuítas, e em sua defesa, a política régia das repartições dificultava enormemente a continuidade de qualquer processo missionário, e, por via de consequência, de seu efetivo sucesso. A *lei de repartição* estabelecida pela Coroa Portuguesa determinava que os índios aldeados dos 13 aos 60 anos deveriam ser divididos em três partes: uma para o serviço voluntário dos colonos, outra para a catequese missionária e, finalmente, uma parte para o serviço da administração régia. Tal lei já se constituía por si só uma dificuldade por ser normalmente e cotidianamente desconsiderada, e de todas as formas abusada, visto que os índios eram na prática removidos de forma violenta e em número cada vez maior. A prática das repartições era um enorme peso para as missões. O padre José de Moraes, em sua *História*, ilustra como eram lesivos os seus efeitos:

Na (Aldeia) do Maracanã se achavão os solícitos Missionários cuidando no baptismo do innocentes, na instrucção dos adultose na revalidação dos matrimonios na lei da graça, quando chega ordem pelo Capitão-mór para que todo os Indios sem excepção, nem ainda dos principaes, partissem logo para certa paragem a fazer-lhe quatro canôas; o que todos sem lhes valer os privilegios (que no governo presente gosão com inviolavel isenção) executarão, retirando-se (Padres assás desconsolados por não colherem os fructos que esperavão para a aldeia de Sapará, que era de Indios Tupinambás, porém com muito pouco lucro das suas almas como pretendião, porque a mesma serpente que tinha afugentado para o mato os do Maracanã para fazer canôas era a que tambem tinha mettido no engenho de Domingos de Torres ao de Sapará para moer canas. (MORAES, 1860, p. 444)

Em sua apologia sobre a acusação de “descaso” dos jesuítas com a educação dos seus aldeados, o Padre João Daniel enfatiza que um fato corriqueiro no cenário dos aldeamentos era a chegada de uma expedição com o intuito de explorar as inúmeras drogas do sertão, tais como: cravos, salsas, canela, baunilha, bálsamos e, especialmente, cacau, geralmente chamadas de “Canoas do Sertão”. Além da petição-licença para “subir e navegar o Amazonas”, essas “canoas” traziam Portarias “também para tirar índios pelas aldeias, e missões”. Embora seja verdade que os escolhidos geralmente eram em pequeno número por aldeia, tal fato só se dava por absoluta limitação demográfica. O problema, nesse caso, estabeleceu-se devido ao fato de que eram muitas *as canoas* “em que os habitantes do Amazonas têm postas todas as esperanças da sua maior fortuna, e da sua maior riqueza” e que os índios recrutados ficavam presos a estas expedições “seis, sete ou oito meses”.

O paradoxo é que o regime de repartição segundo o qual os trabalhos deveriam ser remunerados, não obrigatórios e temporários, tinha como propósito, na ótica do Estado, fazer com que as aldeias pudessem se desenvolver. O propósito da repartição é afirmado já na *lei de 1587* e reafirmado várias vezes em Alvarás e Regimentos posteriores. Os indícios de que as Normas e Regulamentos não eram obedecidos são sobejos, resultando no fato de que os índios das aldeias eram explorados e sobrecarregados em vez de protegidos, encontrando-se praticamente em uma condição de escravidão. O irônico é que os próprios jesuítas, notórios defensores da liberdade dos índios, eram acusados por seus detratores de utilizá-los para seus propósitos e “negócios”. Contudo, a voracidade com que os colonos se apropriavam dos índios de todas as idades, para explorá-los nas mais diversas atividades, foi notavelmente uma das queixas mais presente nos relatórios enviados pelas lideranças jesuítas que atuaram na Amazônia Colonial aos seus superiores e autoridades metropolitanas.

De todo o referido nada dava tanto em que cuidar aos missionários nem lhes perturbava tanto seu sossego, e paciência, como era a repartição dos índios aos

brancos, e ministros régios, porque era pensão que não só lhes tirava a paz, sossego e quietação, mas muitas vezes os faziam andar em tinos. (DANIEL, 2005, p. 70)

Na percepção dos missionários, eram muitos os inconvenientes e danos causados pelas repartições. Havia um prejuízo espiritual, visto que uma vez retirados da tutela dos missionários por força da repartição, muitos índios “mansos” acabavam por voltar aos seus antigos costumes e rusticidade; um entrave econômico, posto que, em decorrência da remoção da mão de obra indígena dos aldeamentos, o trabalho nas roças e o fornecimento do principal produto da dieta alimentar da região, a farinha, eram diretamente comprometidos, e, especialmente, as Repartições e Portarias que assolavam as aldeias emperravam particularmente o processo educativo. Como sintetizou João Daniel: “não se compadecem bem as letras humanas com a laboriosa, e rústica vida dos índios”. É, seguramente, a respeito deste aspecto que, tendo como interlocutor o Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, João Daniel sintetiza sua justificativa em defesa dos missionários acusados de negligenciar a educação dos índios:

Por isso dizia um grande missionário, e mui experimentado, a um grande general empenhado a que se ensinassem todos os meninos índios as letras humanas; se, sequer que os índios aprendam, e saibam ler, e escrever, e mais artes, tire-lhe o remo das mãos, e seria bom, porque se quase toda a sua vida andam os pobres índios a remar canoas, e a servir aos brancos quase ou pior que escravos, como hão de aprender, ou de que lhes servem as letras humanas? (DANIEL, 2005, v.2, p. 311).

É importante enquadrar a defesa do missionário jesuíta no cenário amplo dos embates que envolviam as missões jesuíticas no vale do Amazonas. De fato, a cobrança do Estado era exorbitante. Embora a legislação Régia sobre as repartições fosse teoricamente suportável, a inexistência de fiscalização do processo tornava a prática da repartição um transtorno para os aldeamentos e um estorvo para os aldeados. A Coroa havia incumbido às ordens missionárias de catequizar e civilizar os seus súditos indígenas, ao mesmo tempo, em larga escala, fechava os olhos para as constantes agressões perpetradas pelos colonos aos mesmos nativos. Como de forma retórica considerou Francisco Ribeiro da Silva “mas, como se podia compatibilizar a liberdade com a prática da repartição dos índios?”. O intenso esforço régio de normatizar o processo de repartição sempre esteve aquém da triste realidade de seus efeitos; de fato, “os cuidados do Monarca em chamar a si a aferição e resolução dos diferendos, deixa adivinhar que a repartição era uma permanente fonte de perturbações e tumultos” (SILVA, 2001, p. 429)

A defesa de João Daniel se fundamentava na perspectiva de que a Coroa, para alcançar seus objetivos, teria que tirar o ‘remo’, ou seja, normatizar de fato a questão do trabalho

indígena. Atentando para um aspecto mais profundo da questão, João Daniel questiona: “de que lhes servem as letras humanas?”. Qual o valor real da escola para os índios, essencialmente vistos como “força de trabalho”? Qual a finalidade de serem “iluminados” de *civilidades* se o lugar destinado a eles na civilização era tão “tenebroso”? É certo que se trata de uma indagação de caráter atemporal, visto que a educação em qualquer época ou conjuntura precisa ser significativa para seus sujeitos. Wilson Paiva chama atenção para esta realidade ao refletir sobre *o legado dos jesuítas na educação brasileira*:

Embora os jesuítas tenham aberto ‘escolas de ler e escrever’ em quase todas as povoações e aldeias onde residiram, no princípio o progresso da educação foi um tanto quanto lento, mormente entre os filhos dos colonos que não viam muita vantagem na aprendizagem das primeiras letras e, conforme Cardim (citado por PALACÍN, 1981, p. 288), “tudo se leva em festas cantar e folgar”. Afinal, o português buscava uma vida fácil nas terras descobertas, onde pudesse se estabelecer sem muito esforço ou conhecimento letrado, como aos poucos se exigia na metrópole. Assim, “atraídos pelas possibilidades de uma vida livre, inteiramente solta, no meio de muita mulher nua” (FREYRE, 1943, p. 112), poucos se davam ao trabalho da cultura letrada. (PAIVA, 2015, p. 214)

Na visão dos missionários, o regime de repartições, além de desestabilizar o trabalho catequético, ao remover os índios das aldeias por meses e até anos, inviabilizava a própria sobrevivência do missionário e de seu trabalho, pois, o confisco da mão de obra desestruturava as bases econômicas responsáveis pela manutenção das aldeias. Lembra-nos Beatriz Frazen que: “na verdade o aldeamento, ao contrário da redução, não era uma unidade econômica autossustentável, pois, dependia do trabalho dos aldeados, e do apoio financeiro dos colégios jesuítos” (FRAZEN, 2002, p.393). Numa *Representação* que a Companhia de Jesus fez ao Rei, podemos constatar como este aspecto era nuclear:

Ficando finalmente os missionários sós nas aldeias, [...] sem quem lhes fosse caçar, nem pescar para se poderem sustentar, vendo-se obrigados a de pescadores de almas, serem agora pescadores de peixes, acompanhados de algumas crianças, que, por serem incapazes do serviço tinham ficado nas aldeias; vendo-se obrigados a fazerem o ofício de cavadores, abrindo as covas, quando morria alguma índia para a enterrarem com as outras índias; vendo-se obrigados a pegarem em um remo ajudados das ditas crianças, para passarem em uma canoinha a outras aldeias da sua administração, ou para se irem confessar com outro missionário. (REPRESENTAÇÃO..., 1667-1676 apud HOLLER, 2006, p. 197)

De maneira mais específica, o jesuíta Domingos de Araújo denuncia o regime de repartições como responsável pela falta do progresso artístico e educacional nas aldeias, enfatizando que tal situação não tem a ver com a capacidade cognitiva dos índios.

O gênio e o engenho dos índios deste estado é o mesmo que dos índios de México. Só em uma partida não está provado: no ler, escrever, cantar todo o gênero de canto e no estudo e perícia da língua latina. Porque ainda até agora os não aplicaram os missionários a estes exercícios e artes; nem a mui pouca residência que fazem nas suas aldeias em razão de andarem quase toda a vida com o remo na mão, servindo a Ministros de El Rei e a moradores em trato sucessivo, a isto dá lugar por estarem suas aldeias a maior parte do ano desertas; mas ainda que não foram ensinados, mostram mui boa habilidade para cantar. (DOMINGOS DE ARAÚJO, 1720 apud HOLLER. 2006, v.1, p. 199)

A ponderação do jesuíta João Daniel definiu e delimitou o cerne do problema que assolava e imperava o projeto missionário na Amazônia Colonial: o antagonismo entre as “letras” e o “remo”. Na perspectiva dos Inacianos, a *civilização* dos índios estava absolutamente travada pela desordenada e despudorada exploração da força de trabalho indígena pelos colonos, sob a conivência do Estado português. O termo “remo” carrega um forte simbolismo, pois está contido nele a ideia de esforço e trabalho. Ademais, chama a atenção, principalmente, por sua inextricável conexão com a *canoa*, o meio de transporte por excelência na região amazônica, quer de homens, quer de riquezas. Pensar em “remo” inevitavelmente nos remete ao vínculo que esse objeto possui com a canoa. É fato que os índios repartidos não seriam destinados somente ao serviço de remar, entretanto, é elementar que, para onde quer que se fosse naquele território, a canoa seria, com raríssimas exceções, o seu meio de transporte e de condução, que, por sua vez, teria pouquíssima utilidade sem o remo.

Os missionários jesuítas, em sua defesa, parecem querer argumentar que a remoção do índio do ambiente da aldeia representava, efetivamente, uma ruptura de um projeto que foi pensado para ser processado a partir de uma convivência real. A repartição inviabilizava tal condição. O contato e o contágio produzido por esta convivência são realidades que viabilizam a inserção dos valores e das sensibilidades que produzem e reproduzem a identidade cultural. É necessário, contudo, arrazoar que as práticas escolares demandavam mais que regularidade e continuidade. A rigor, elas só poderiam ser bem-sucedidas se houvesse intencionalidade e finalidade.

A ausência do espaço para escola, mesmo sendo orientação específica dos documentos que normatizavam o processo missionário é uma evidência muito contundente do desinteresse, isto na melhor das hipóteses, dos jesuítas com a educação escolar dos seus aldeados, como afirmou Ingrid Ambroggi: “os espaços são reveladores dos projetos educativos que sustentam e da observação das dinâmicas proporcionadas” na medida em que, “são indicadores da coerência entre a proposta educativa e a sua efetivação” (AMBROGI, 2011, p. 67).

A experiência de Murtigura estampa as implicações práticas do suporte material para o sucesso do processo pedagógico de maneira muito clara. O Padre Jose de Moraes, ao lamentar os efeitos das repartições no espaço missionário, faz uma alusão ao caso atípico de Murtigura:

O nosso Padre Matheus Delgado em Mortigúra colhia maior fructo, porque havia mais tempo para a cultura, por ser por então, a dita aldeia da administração privativa e serviço dos Padres, que como cuidavão primeiro no espirital, e o temporal ia regulado conforme as leis divinas, havia tempo para tudo; porque para tudo havia ordem, distribuição e providencia. (MORAES, 1860, p. 445)

É oportuno relembrar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por Bettendorff durante sua estadia em Murtigura, e os desafios didáticos que teve de superar para ensinar os meninos e as meninas, especialmente devido à escassez do material básico necessário para as práticas escolares, como papel e a tinta. Cotejando as duas informações, é importante observar que tal situação ocorreu numa aldeia a qual, conforme o relato de José Moraes, desfrutava de relativamente proteção contra os efeitos nocivos do abuso e desrespeito da *Lei de Repartição*. Chama atenção, também, a declaração de que a aldeia era um espaço onde havia “tempo para tudo”, entretanto, como observamos Moraes não registra ali a existência de “lugar” ou “tempo” para a escola, realidade desconfortante, tendo em vista que a celebração da educação escolar efetuada pelos jesuítas é assinalada em vários trabalhos sobre o tema. Como ilustra a citação a seguir:

os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p.93).

A visão laudatória da educação escolar jesuíta, apresentada por Luís Sangenis, provavelmente seja aplicável à atuação dos jesuítas nos colégios. Certamente, justifica-se quando se analisa as escolas nas reduções jesuítas no sul da colônia e as evidências da inserção dos povos guaranis na cultura escrita, e não se pode também negar o fato de que parcela significativa dos indígenas realmente foram catequisados conforme os padrões e dimensões da Fé Tridentina. Entretanto, no que tange à educação escolar indígena na Amazônia Colonial, a atuação pedagógica realizada pela Companhia de Jesus não pode ser em absoluto considerada bem-sucedida. A escassez de escolas em atividade nas aldeias administradas pelos jesuítas e, por via de consequência, o diminuto número de índios

“letrados” resultados do seu esforço educacional, parecem evidenciar que as escolas, as “luzes” que deveriam irradiar a “civilização” estavam, por diferentes razões e causas, apagadas.

PARTE II – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA POMBALINA

2.1. O ESTADO DA ARTE

A educação na Amazônia Colonial é um tema notoriamente despercebido pelos pesquisadores que investigam a história social e cultural da região. A “educação escolar indígena”, recorte mais específico desta temática, é uma indagação ainda mais ausente nas produções historiográficas. A rigor, o assunto é raramente mencionado e quando isto ocorre é, quase sempre, abordado de forma genérica, em face do que mapear e perscrutar a produção acadêmica sobre este recorte, nos diferentes campos de conhecimento em que ele tem sido abordado, apresenta-se como um procedimento incontornável. Mais que um inventário ou uma descrição da produção acadêmica e científica acerca do tema que estamos investigando, nosso propósito é destacar os trabalhos que oferecem em maior grau, contributos para um “melhor conhecimento” da educação escolar indígena na Amazônia colonial. As obras que se aproximam de forma mais circunstancial serão identificadas quando citadas na exposição da tese.

Um conjunto de obras que referenciamos no “estado da arte” na primeira parte de nossa pesquisa, OS JESUÍTAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA COLONIAL, será revisitado por se estender até o período pombalino. É o caso da tese de Anselmo Alencar Colares, *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará*⁴³, a qual realiza uma abordagem panorâmica dos tópicos espelhados no título e ressalta com muita propriedade o nexos e as imbricações existentes entre os objetivos que impulsionavam as ações dos agentes da metrópole que atuavam nos espaços indígenas na Amazônia colonial; e da pesquisa de Garcilenil Lago da Silva, que se materializou numa dissertação intitulada de *Educação na Amazônia Colonial: Contribuição à História da Educação Brasileira*⁴⁴. Além das virtudes que já destacamos, queremos ressaltar o seu pioneirismo. Até a publicação, pela Universidade do Amazonas, dos boletins de pesquisas da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM), na década de 1980, e do excepcional acervo do Arquivo Histórico Ultramarino contido no PROJETO RESGATE DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA “BARÃO DO RIO BRANCO”, divulgado a partir de 2001, era a obra de

⁴³ COLARES, Anselmo Alencar. *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará*. 2003. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

⁴⁴ SILVA, Garcilenil do Lago. *Educação na Amazônia colonial: contribuição à História da Educação Brasileira*. 1976. Dissertação. Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1976.

Garcilenil Silva a fonte por excelência para os estudiosos da história da educação na Amazônia⁴⁵. O trabalho em relevo apresentou, com relativa densidade, os aspectos gerais das “diferentes etapas” da educação na Amazônia Colonial, promovidas “por autoridade reinóis e locais e por ordens religiosas”. É oportuno registrar que no levantamento que fez sobre a historiografia do tema Garcilenil Silva destaca que “nos trabalhos realizados sobre a educação colonial, a Amazônia seria completamente preterida não fosse às lacônicas citações das datas de fundação do Colégio de Santo Alexandre e do Seminário do Pará” (SILVA, 1976, p.1). Sobre essa realidade, a historiadora desabafa “como se nessa fase histórica nada mais se houvesse realizado na região. Em termos de educação”. Ainda sobre a “escassez de informes” da educação na Amazônia, ela faz o seguinte apontamento:

A publicação “Amazônia Bibliografia”⁴⁶ possibilitou um levantamento do que foi escrito sobre a Amazônia desde 1601 até 1970, constatando-se, nas 13.396 referências bibliográficas de livros, folhetos, artigos de periódicos, a inexistência de trabalhos sobre a educação na Amazônia Colonial. (SILVA, 1976, p. 04)

Com relação ao *locus*, o território amazônico, ressaltam-se os trabalhos de Renata Malcher de Araújo: *A Urbanização da Amazônia e do Mato Grosso no século XVIII Povoações civis, decorosas e úteis para o bem comum da coroa e dos povos*⁴⁷ e *As cidades da Amazônia no século XVIII: Belém, Macapá e Mazagão*⁴⁸. As particularidades da “civilização do espaço” apresentadas no trabalho de Renata Araújo são muito relevantes para nossa pesquisa, por tratarem das ações pombalinas de transformação daqueles espaços onde as escolas régias deveriam ser estabelecidas. Abordando este aspecto numa perspectiva mais geográfica, o artigo de Maria Goretti da Costa Tavares, *A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios*⁴⁹, ampliou nossa percepção da dimensão territorial da empreitada pedagógica que analisamos.

As implicações das Reformas Pombalinas na Instrução Pública para a história das políticas educacionais no Brasil foram expostas como propriedade na tese de Alberto Damasceno, *Origens da Educação Estatal na América Portuguesa*⁵⁰, uma pesquisa ampla sobre a legislação educacional elaborada pelo gabinete pombalino. Embora não se trate de

⁴⁵ Este trabalho recebeu o Prêmio SUFRAMA (Superintendência da Zona Franca de Manaus) de História -1982 e foi publicado em 1985.

⁴⁶ BRASIL – CNPq / IBBD/INPA – Amazônia Bibliografia. Vol. 1 1614-1963. Rio de Janeiro.1972,

⁴⁷ *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v.20, n.1, p. 41-76. jan./ jun. 2012.

⁴⁸ Dissertação (Mestrado em História da Arte) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1992.

⁴⁹ *Revista ACTA Geográfica*, n.3, jan./jun. p. 59-83. 2008. Ano II.

⁵⁰ DAMASCENO, Alberto. *Origens da educação estatal na América portuguesa*. 1998. Tese de Doutorado em Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

uma análise das ações e práticas educativas aos índios, lança luz sobre o esforço da administração pública pombalina em normatizar a prática educacional no Vale do Amazonas naquelas mesmas exigências e motivações que eram requeridas nas terras lusitanas. Os aspectos ideológicos que permeiam a temática em relevo foram explorados pela tese de doutoramento na área da antropologia de Rita Heloísa de Almeida, *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. A historiadora discorre sobre os fundamentos ideológicos que produziram esta importante lei colonial e realiza uma abrangente exposição do *Diretório* como um ordenamento da sociedade amazônica, realçando a natureza política deste conjunto de normas legais, reputado pela autora como expressão tácita de um projeto de “civilidade” e de “colonização” pensado pelo Estado Português.

O artigo de Ângela Domingues, *A educação dos meninos índios do Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*⁵¹, aborda o tema e perpassa pelo período de nossa pesquisa. Embora não se constitua uma abordagem densa sobre o assunto, as observações e reflexões exibidas por Ângela Domingos apresentam aspectos que pretendemos inquirir e perscrutar. Sendo o nosso intento expor de forma mais particular as peculiaridades e percalços do processo educativo e da “cultura escolar” no Vale do Amazonas, reconhecemos que o trabalho de Ângela Domingues se figura como um mapa valioso para a nossa jornada. O nosso intuito é também procurar dimensionar se, como interrogou Ângela Domingues, a educação escolar indígena, perpetrada pelo Estado Luso durante a “era pombalina”, alcançou sucesso em sua estratégia de incutir nas crianças indígenas “a obediência e o respeito ao príncipe e ao deus cristão, a ética e o comportamento que se exigiam a quem era português e católico”.

A escassez de estudos sobre a educação escolar indígena na Amazônia Colonial na segunda metade do século XVIII causa justificada surpresa, pelo fato de a questão educacional ser um dos fenômenos sociais que mais sofreu intervenção política no reinado de D José I (1750-1777). Um ciclo do império ultramarino português que, com bastante propriedade, poderia ser denominado de “A Era de Pombal”. Nesse sentido, a investigação sobre a educação lusa neste período está intrinsecamente relacionada à figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, o legendário Marques de Pombal (1699 – 1782)⁵². Perscrutar a

⁵¹ 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, ANO, p. 64-77. 1995.

⁵² A clássica posição de Banha Andrade de que “a reforma pombalina do ensino elementar e secundário ou dos Estudos Menores, como então se dizia, processou-se em duas fases distintas”; além disso, “a própria designação de pombalina, aplicada à primeira fase, está certamente errada” pelo fato de a “sua ação, nesse lapso de tempo, muito pouco se estendeu, em pormenor, a este setor da governança pública” (BANHA ANDRADE, 1977, p.

produção historiográfica a seu respeito e de sua “era” foi um desdobramento que se impôs ao curso de nossa investigação, na expectativa, obviamente, de nos depararmos com registros de sua política educacional indigenista.

A abrangente, eclética e acentuadamente controversa historiografia luso-brasileira sobre o Marquês de Pombal comprova a notável atenção que pesquisadores e estudiosos dão a esse emblemático personagem da história da nação portuguesa. A administração de Sebastião José de Carvalho e Melo, à frente da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, timbrou de forma indelével a feição da nação Portuguesa na segunda metade do século dezoito.

O consulado do Marquês de Pombal revelar-se-ia, na Amazônia, por força de novos instrumentos e de novas práticas de poder, produzindo um discurso fundador para uma região sem grande expressão histórica até o final do século XVII e início do XVIII. Tratando-se da história da Amazônia colonial, a inflexão das políticas calcadas no reformismo ilustrado de Carvalho e Melo sobre a sociedade amazônica assinala, quando trabalhada no plano do discurso e das representações, um corte profundo na sua trajetória histórica. (COELHO. G, 2006, p. 02)

O protagonismo do Marquês, conquanto seja um dado de difícil contestação, não significa, todavia, que ele tenha sido visto da mesma forma pelos seus observadores. Analisando a historiografia sobre Pombal e suas realizações, Francisco Calazans Falcon assevera que:

A análise de historiadores e pesquisadores acerca das obras e da vida de Marquês de Pombal pode ser constituída de seis momentos bem próprios: no primeiro, encontram-se os seus contemporâneos; no segundo, surgem os admiradores e os críticos imediatos de suas obras; no terceiro, estão os liberais e o mito do liberalismo pombalino; no quarto, encontram-se os conservadores e o mito da tirania pombalina; no quinto, estão os estudos e as investigações apresentadas por pesquisadores e historiadores durante a primeira metade do século XX; no sexto e último momento, iniciado em 1945, encontram-se as análises mais recentes. (MACIEL, 2006 *apud* FALCON, 1993)

A era de Pombal por sua profusão de fatos e pela dinâmica dos seus eventos é reconhecidamente um período bastante complexo. Tal realidade embaraça qualquer tentativa de ser fazer uma definição taxativa e cabal deste período. Situar, por exemplo, a relação entre Pombal e a ideologia iluminista, que se espalhava na Europa, configura um terreno densamente sinuoso para os estudiosos do pombalismo. Para não nos enredarmos demais neste efusivo debate historiográfico, contentamo-nos com o sereno contraponto de José

459), nos parece que pode ser revista, ou pelo menos redimensionada. À luz da análise das suas correspondências com o Francisco Xavier de Mendonça Furtado, é possível constatar que o tema educação, nos seus pormenores, foi recorrente e intensamente tratado pelo Marquês nesta fase de sua “governança pública”.

Sebastião Dias ao concluir que “a cultura portuguesa não ficou completamente à margem desta corrente de ideias e de conhecimentos. O que se tem dito em contrário é quando menos exagerado”, entretanto, para o historiador, “ficou, porém, à margem do ambiente que a tornou possível e do espírito que a caracteriza” (DIAS *apud* CARVALHO JUNIOR, 2005, p. 8). Isto porque, acrescenta Geraldo Coelho, “as reformas pombalinas, com as realidades que projetaram sobre o tecido social, as mentalidades e o corpo político do Portugal setecentista, flagraram, por isso mesmo, o quê de objetivo e também paradoxal encerrou o Despotismo Esclarecido” (COELHO. G, 2005, p. 235).

A construção deste ambiente de reformismo ilustrado foi obra de um grupo de homens letrados imbuídos de uma visão relativamente homogênea sobre a condição e nível da cultura e da sociedade lusitana. A relação dos “oráculos que guiaram Sebastião de Carvalho e Melo na escolha dos meios e fins de sua ação econômica, política, educacional e religiosa” incluía personalidades como “D. Luiz da Cunha, Luiz Antônio Verney, Antônio Ribeiro Sanches, Seabra da Silva, o Bispo Cenáculo Villas Boas, Tomaz Lemos de Azeredo Coutinho e outros mais” (CARVALHO, 1978, p. 18). Embora “desiguais na mentalidade”, concordavam que era necessário efetuar uma mudança profunda na filosofia e na metodologia da educação em Portugal:

desde a primeira metade do século XVIII havia, em Portugal, um interesse pelos problemas de ensino, que pode ser verificado em obras como o Verdadeiro Método de Estudar, de Luís Antônio Verney, que criticava o método utilizado pelos jesuítas e propunha uma grande reforma pedagógica, vista como elemento importante para reaproximar o país dos grandes centros culturais europeus (CARDOSO, 1998, p. 74).

Dimensionar o caráter iluminista das Reformas educacionais pombalinas é uma questão controversa em sua essência. A rigor, o desafio epistêmico maior reside na própria aceção de “Iluminismo Português”. Perscrutar a realidade e as dimensões da pertinência entre as *luzes* “ainda que tardia” e o pombalismo é uma empreitada que demanda, imperativamente, uma análise criteriosa dos valores então cultivados pela sociedade lusitana, possibilitando, assim, identificar com clareza as amarras mentais que forjavam o “ser português”. Neste sentido, enfatizamos, entender o enquadramento das múltiplas ações pombalinas ao ideário iluminista postula uma compreensão muito aguda dos limites e das balizas que a mentalidade lusitana setecentista impunha aos princípios elementares da ilustração. A chave hermenêutica para uma interpretação mais lúcida de seus atos, como

sintetizou Carlota Boto é a percepção de sua admirável competência em “ser moderno até onde era possível a Portugal daquela época ser” (BOTO, 2010, p. 297).

Os distintos aspectos de Pombal e sua “era” têm sido objeto de diversos trabalhos de investigação, dentre os quais citamos os de Francisco José Calazans Falcon, *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*, uma exposição substancial do quadro mental lusitano; de João Lúcio de Azevedo, *O marquês de Pombal e sua época*, uma exibição criteriosa da simbiose entre o personagem e seu habitat; de Camilo Castelo Branco, *O perfil do marquês de Pombal*, sendo este uma denúncia dos desvios de caráter do poderoso ministro, sem, contudo, deixar de ressaltar suas habilidades de estadista; e de Kenneth Maxwell, *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*, para muitos, a “última biografia de destaque publicada sobre o marquês de Pombal”, uma síntese não essencialmente da idiossincrasia de Sebastião José de Carvalho e Melo, mas, sim, da sua sutil capacidade e excepcional habilidade administrativa. Para Maxwell, foi “a avaliação sagaz de Pombal da realidade das circunstâncias de Portugal que lhe forneceu muitas das alavancas que, ele utilizou para consolidar o seu poder”. Essas obras, em nossa percepção, subsidiam uma razoável compreensão da personalidade de Pombal e das peculiaridades de sua política.

Um dos cenários mais simbólicos da administração do Marquês de Pombal foi tecido em decorrência de sua intervenção no processo educativo. Por esse ângulo:

a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa, uma vez que propôs mudanças estruturais, com destaque para sua reforma da instrução pública, que, ao estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente, teve um papel pioneiro na Europa. (OLIVEIRA, 2010, p. 44)

A Reforma Pombalina na Instrução Pública é um assunto consideravelmente perscrutado e esquadrihado pelos pesquisadores da educação luso-brasileira. Feições de suas motivações e enfoques das limitações de sua execução têm suscitado interessantes debates e valiosas discussões. A questão da afinidade das “reformas” com a pedagogia das luzes, por exemplo, foi tracejada em seus marcadores fundamentais por Carlota Boto no seu artigo *A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade*. A indagação desta conexão se impõe na medida em que as mudanças realizadas no processo educativo representaram um divisor de águas na mentalidade cultural lusitana. Sobre a relação destas reformas com a história da educação lusa, o artigo *O Estado absoluto e o ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794), na tese de Áurea Adão (1997)*, de Maria Juraci Maia Cavalcante (2008), forneceu-nos uma valiosa perspectiva sobre como tem sido

investigada, na historiografia lusa, a “emergência da escola oficial de ler, escrever e contar no âmbito do pombalismo”.

As reformas educacionais pombalinas foram de fato impactantes. Seus analistas, contudo, divergem impetuosamente quanto à qualidade de suas consequências. Seus críticos são implacáveis em denunciá-las como causadoras de um desastre social de proporções tão devastadoras como o sismo que destruiu a capital do império no início do Reinado de D. José I⁵³. Fernando de Azevedo ao analisar “o sentido” da educação brasileira no período colonial timbrou com muita eloquência esse posicionamento ao afirmar que:

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas, uma organização escolar que se extinguiu, sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastantes eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. (AZEVEDO, 1971, p. 547)

Em oposição aos que subscrevem, o que a professora Tereza M. R. Levy Cardoso chamou de “matriz azevediana”, os admiradores da política pombalina reputam as reformas educacionais como dissipadoras das trevas medievais que assolavam a sociedade lusitana e consideram que sua implementação representou a inserção do Reino na era das luzes. Para além deste confronto, que provavelmente perdurará por longo tempo⁵⁴, uma parcela considerável da historiografia mais recente tem chamado a atenção para o fato de que, reflexo de uma conjuntura que se desenvolveu no séc. XVIII, as reformas educacionais pombalinas sinalizaram a implantação de “uma nova pedagogia: laica, racional e científica, empenhada em reformar a sociedade, sobretudo a partir da vertente educativa” (ARÁUJO, 2014, p. 63). Nesta mesma percepção é que se tem abordado a instituição das chamadas Aulas Régias, elemento emblemático das *Reformas da Instrução Pública*, considerando-as como:

Um avanço em sua época por procurar contemplar novos referenciais dentro de uma perspectiva que o universo filosófico de seu tempo reclamava. Portugal, de certa forma, ao promover as reformas no Estado, antecipou-se a diversos países do Ocidente na questão da implantação do ensino público, ou seja, de um sistema escolar estatizado. (CARDOSO, 2009, s/n)

⁵³ No dia 1º de novembro de 1755, Lisboa foi vitimada por um arrasador terremoto, seguido de um tsunami. O número de mortos em face da dimensão da destruição foi aumentado pelos três dias de incêndio nos escombros, o que tornou esse fato uma das maiores tragédias da história humana.

⁵⁴ “a reforma pombalina foi desastrosa para a educação brasileira e, em certa medida, também para o sistema educacional português.” (MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006)

Determinadas obras que investigaram a política educacional pombalina ocupam notável lugar na historiografia da educação luso-brasileira, constituindo-se leituras imprescindíveis sobre o tema. É o caso dos clássicos trabalhos de Laerte Ramos de Carvalho, *Reformas Pombalinas na Educação Pública*, e de Antônio Alberto Banha Andrade, *As Reformas Pombalinas nos Estudos Secundários no Brasil*. Estes trabalhos ganharam o status de referências, essencialmente por descortinarem uma quantidade estimável de fontes e ampliarem consideravelmente os caminhos a serem perscrutados por pesquisadores que se lançam na busca de melhor compreender a história da educação brasileira. Ao resenhar o trabalho de Laerte Ramos de Carvalho, Bruno Bontempi ressalta que a valiosa contribuição desta obra para a trajetória da história da educação brasileira reside na originalidade de sua abordagem, na medida em que a hipótese heurística que norteia sua investigação:

diz respeito às relações entre os fatos educativos e a filosofia política. Segundo o autor, se a pedagogia, em seu sentido amplo, constitui uma das formas pelas quais as culturas se *traduzem* e concretizam ideais de sociedades, épocas e nações, cabe ao historiador da educação captar o nexos e a recíproca implicação dos fatos históricos de um período às manifestações da vida social e aos "elevados fins da cultura", buscando no fato educativo a *filosofia* que anima os propósitos de seus atores/mentores. (BONTEMPI, 2000, p. 160)

Relativamente ao trabalho de Banha Andrade, sobressai o seu empenho em esquadriñar os meandros da proposta pedagógica de Pombal para os estudos secundários, buscando demonstrar que, em última instância, suas reformas revelaram “as consequências desastrosas de leis pontuais que não contemplavam as possibilidades de execução” – um reforço de peso para a perspectiva “azevediana”.

A obra dos jesuítas, seja ela de simples catequese, de instrução da população analfabeta ou de educação, se apresenta com tal significado e com tão profundo alcance que seria absurdo subestimar os efeitos advindos da reforma pombalina do ensino menor (...) certamente, as providências pombalinas, na sua finalidade, adiantavam-se de muito às condições econômico-sociais da vida portuguesa. (ANDRADE, 1976, p.100)

As ações administrativas de Sebastião José de Carvalho e Melo a frente do “Gabinete Josefino” atingiram, em diferentes graus, as feições essenciais da vida de seus contemporâneos no *Reino e d'além mar*, que ganham particular relevo quando se examina o processo de colonização da Amazônia. Maria Anunciada Chaves chama atenção para o fato de que “como realidade histórica, social e econômica, a Amazônia tem sido, na verdade, o gigantesco teatro de uma das mais difíceis experiências do homem nos trópicos” (CHAVES, 2009, p. 153). Ao se referir à conquista do “vastíssimo espaço da Amazônia” como uma

“espantosa epopeia! (...) dos portugueses e dos luso-brasileiros”, José Manoel de Azevedo e Silva afiança: “há, porém que distinguir dois tempos distintos, nesse processo colonizador: antes e depois do marques de Pombal” (SILVA, 2002, s/n). Na mesma retórica, Manuel Nunes Dias assevera ser “Impossível negar o papel saliente desempenhado pelo empreendimento pombalino na colonização da Amazônia” (DIAS, 1967, p. 489). Ao analisar o trabalho de Banha Andrade, Antônio Damasceno chama atenção para uma percepção muito relevante do autor para o estudo da educação na Amazônia: a relação entre a criação do *Diretório dos Índios* no Estado do Grão-Pará e Maranhão e o desencadeamento das *Reformas da Instrução Pública*:

Apesar de desconhecer correspondência que venha a incluir nela, é de crer que a reforma começasse por baixo, visto o ensino da instrução primária ser uma realidade em muitas povoações. Com efeito, alguns fatos se detectam, aqui e ali, que documentam várias tentativas soltas, que partiram do Brasil. Não importa, no entanto, reunir a estatística, mais ou menos completa, da rede de aulas deste tipo em território brasileiro, no novo como no antigo regime. Mais relevante será, antes de mais, dar preferência à legislação e orientação pedagógica que moveram as escolas. Nesse sentido, tem de considerar-se, em primeiro lugar (no quadro pedagógico que a Corte pretendeu instaurar, em substituição do prevalente, até a extinção da Companhia de Jesus), a instituição de escolas para os índios, no momento da transformação das aldeias em vilas e ensaio da administração preconizada no *Diretório*. Tudo começou, pois, com a nomeação, por ordem régia de 19 de abril de 1751, do Governador e Capitão-general do Estado do Maranhão [e Grão-Pará], Francisco Xavier de Mendonça Furtado, para residir em Belém do Pará, e do Tenente-coronel Luís de Vasconcelos Lobo, para Governador da Capitania do Maranhão. (DAMASCENO, 2014 apud ANDRADE, 1978) .

Para Damasceno – tese que também endossamos –, o projeto régio de secularizar e estatizar a instrução pública teve no Estado do Grão-Pará e Maranhão, se não sua gênese, no mínimo sua iniciativa mais expressiva. Isso ocorreu em consequência da implantação, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, do *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, protocolo produzido durante os primeiros anos da sua gestão como Governador, publicizado em vários dos seus pormenores desde 1755 como orientação e instrução para seus subordinados – realidade que em momento oportuno buscaremos comprovar. Aprovado oficialmente em 1757, foi tornado em Lei em 1758. Neste sentido, a investigação sobre o “estado da arte” da educação escolar indígena na Amazônia Colonial, postulou um necessário mapeamento da produção historiográfica sobre o *Diretório dos índios* ou, como também costuma ser nomeado, o *Diretório Pombalino*.

A educação indígena na colônia portuguesa na América foi um tema constante da agenda administrativa dos governadores para lá designados na segunda metade do setecentos.

A questão se tornou tão relevante que o estabelecimento de escolas e sua função de civilizar pelo ensino foi timbrada nas regras do próprio *Diretório dos Índios*. Todavia, os ecos das *Reformas na Instrução Pública*, oficializadas pelo *Alvará de 1759*, que tanto alvoroço causara nos Estudos Secundários, pouco afetariam ou alterariam as questões ordinárias que eram pertinentes e conexas à questão dos Estudos Menores⁵⁵, particularmente na educação escolar indígena nas Vilas Pombalinas. Nesses espaços, as exigências do *Diretório* já eram suficientes para gerar distúrbios, rebuliços e inquietações. Uma leitura ainda que superficial do *Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime*, é suficiente para se refletir que as mudanças propostas pelo documento, pelo menos inicialmente, pouco influenciariam as práticas pedagógicas nas escolas régias. As dificuldades que precisavam ser superadas para se construir as condições básicas e elementares que viabilizassem a atividade escolar, eram em cada Vila e Lugar por si só gigantescas. Enfrentar cotidianamente estes “antigos” desafios pouco tempo deixava para se pensar naqueles advindos do “novo método”.

Na sequência das reformas pombalinas na Instrução Pública ganhou relevo a criação, pelo então Conde de Oeiras, da *Real Mesa Censória em 05 de abril de 1768*, órgão que assumiria alguns anos depois “a incumbência da administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e suas colônias” e finalmente a instituição em 1772, do chamado *subsídio literário*. Para Laerte de Carvalho:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações. (CARVALHO, 1978, p. 128)

Como pontuou António Martinho, “até à reforma pombalina dos estudos menores (1772) o Estado não teve papel decisivo no ensino das primeiras letras”. De fato, o pombalismo pouco olhou para a educação primária, “estando as escolas de ler e escrever e

⁵⁵ A designação de Estudos Menores, ou ainda a de Escolas Menores e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, aqueles oferecidos pela universidade. Só mais tarde, após a Independência do Brasil, é que os Estudos Menores aparecem separados, nos documentos oficiais, em dois níveis distintos: o primeiro com o título de ensino primário ou instrução primária e o segundo, referente à educação secundária, como ensino das humanidades ou aulas de estudos menores, mantendo a denominação original. No Brasil, foi a partir de 1835 que o ensino secundário passou a reunir as aulas, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução denominados de liceus. (CARDOSO, 2002, p. 113)

contar a cargo das Câmaras, da Igreja, das Congregações Religiosas e até, dos próprios pais das crianças” (MARTINHO, 2004, p. 47). Com a implantação das novas medidas pelo gabinete pombalino, os estudos menores ganharam maior atenção, contudo, a semelhança do *Alvará de 1759*, particularmente nas Vilas e Lugares do Vale do Amazonas, tais medidas pouco intervieram na dinâmica das práticas escolares então em curso. Ressalta-se também que o próprio ritmo da inserção das reformas no cotidiano da vida social ocorria em compasso distinto. As pesquisas sobre a cronologia das reformas educacionais da era pombalina chamam especial atenção para a demora de sua efetiva implantação nos domínios *d'além mar* do império luso.

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia. (SECO, 2006, s/n)

As particularidades dos tempos e modos da implantação das reformas educacionais pombalinas refletem as peculiaridades dos espaços e dos contextos sociais nos quais foram inseridas, entretanto, não podem eclipsar a importância dos marcos cronológicos que oficializaram tão relevante processo de mudança nas práticas escolares. Ao apresentarem na 32ª reunião da ANPED⁵⁶ trabalho encomendado, *1759 – 2009: 250 anos de ensino público: contribuições para o estudo da educação no mundo luso-brasileiro*, as pesquisadoras Tereza Maria Rolo Levy Cardoso e Thais Nívia de Lima e Fonseca, atentando para o marco histórico das Reformas Pombalinas na Instrução Pública, o *Alvará Régio de 28 de junho de 1759*, afirmam que “as reformas pombalinas da educação foram abordadas no Brasil, por muito tempo, de forma generalizante”, ressaltando ainda que havia “poucos estudos que consideram as possíveis especificidades de sua aplicação nas diferentes capitanias da América portuguesa”. Dentre estes “poucos estudos” se sobressai o trabalho pioneiro de Myriam Xavier Fragoso, *O Ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759 - 1801)*, tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1972. Tendo seu foco de pesquisa “voltado para aspectos quantitativos e financeiros do Ensino Público Régio Pombalino e Mariano”, sua extensa e profunda pesquisa deste tópico espelha um momento

⁵⁶ REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *1759 – 2009: 250 anos de ensino público: contribuições para o estudo da educação no mundo luso-brasileiro*.

profícuo de reflexão sobre as reformas educacionais pombalinas. Lembremos que os clássicos de Laerte Ramos e Banha Andrade serão produzidos nesta década.

As investigações das especificidades das reformas educacionais pombalinas receberam uma particular atenção nas últimas décadas, de modo que, no presente momento, o panorama historiográfico sobre o tema já admite certa relativização das conclusões das autoras citadas acima. Inclusive, em decorrência de seus próprios contributos. Tereza Maria Rolo Levy Cardoso com a obra *As luzes na Educação: Fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759 – 1834*, publicada pela Editora São Francisco (Bragança Paulista) em 2002, e Thais Nívia de Lima e Fonseca com *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)*, publicada em 2010, marcam certamente esta tendência. É notório que uma considerável produção acadêmica, voltada para investigação da implantação e resistências ao *Diretório dos Índios*, bem como as consequências e efeitos das reformas pombalinas em realidades específicas do território brasileiro, têm preenchido com competência a lacuna historiográfica então existente. Realidade já registrada pela professora Thais Fonseca em um artigo sobre o tema:

Vem de relativamente pouco tempo o surgimento de pesquisas que buscam compreender o significado das reformas pombalinas da educação para além do aparato legal e administrativo que as orientou, bem como o deslindamento dos seus efeitos na realidade cotidiana dos territórios portugueses até as primeiras décadas do século XIX. (FONSECA, 2013, p. 230)

O trabalho que já destacamos de Rita Heloísa de Almeida, *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, publicado em 1997, além de suscitar um interessante debate sobre a inspiração do protocolo – Metropolitano ou Colonial?⁵⁷ – retomou a discussão posta por Banha Andrade sobre a importância do *Diretório* no processo das reformas “civilizacionais” pombalinas. Mauro Cezar Coelho na sua tese de doutoramento, *Do sertão para o mar. Um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: O Caso do Diretório dos Índios (1751-1798)*(USP-2005), e José Alves de Souza Junior, em *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará do setecentos – um estudo sobre a Companhia de Jesus e a política pombalina*, (PUC-2009), abordaram de forma muito particular o papel e a atuação dos “diretores” na Amazônia Pombalina, inclusive produzindo diversos artigos específicos sobre o tema. Mauro Cezar Coelho escreveu em 2008, *Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica*; em parceria com Rafael Rogério Nascimento dos Santos, em 2013, “*Monstruoso*

⁵⁷ Para Mauro Cezar Coelho, “as considerações realizadas por Almeida encaram o Diretório dos Índios enquanto legislação ilustrada de origem pombalina e um fracasso em sua aplicação. Esse aporte entende a legislação como reflexo puro do pensamento do colonizador e acaba por desconsiderar as demandas coloniais”. (COELHO, 2013, p. 105)

systema (...) intrusa e abusiva jurisdição”: o diretório dos Índios no discurso dos agentes administrativos coloniais (1777-1798); e com Vinícius Zúñiga, em 2016, *Nem heróis, nem vilões: o lugar dos diretores de povoações nas dinâmicas de transgressão à lei do Diretório dos Índios (1757-1798)*. José Alves Souza Junior, por sua vez, escreveu em 2010 *O cotidiano das povoações no Diretório*. Esses historiadores inspiraram e orientaram⁵⁸ alguns trabalhos que incrementaram consideravelmente este recorte específico do tema. Como ilustra a dissertação de Vinícius Zúñiga Melo, *Os diretores das povoações: serviços e transgressões no Grão-Pará do Diretório dos Índios (1757-1798)*, defendida em 2016 na Universidade Federal do Pará.

Relativamente à implantação do *Diretório* nos demais espaços da colônia portuguesa, ganham relevo os trabalhos de Fátima Martins Lopes, *Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o Diretório Pombalino no século XVIII*⁵⁹ e *Diretório dos índios: implantação e resistência no Nordeste*⁶⁰; de Ricardo Pinto Medeiros, *Política indigenista do Período Pombalino e seus reflexos nas capitanias do norte da América Portuguesa*⁶¹; de Idalina Maria da Cruz Pires, *Resistência indígena nos sertões nordestinos no pós-conquista territorial: legislação, conflito e negociação nas vilas pombalinas, 1757-1823*⁶²; de Isabelle Braz Peixoto da Silva, *Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino*⁶³; de Juciene Ricarte Apolinário, *Práticas e contradições da política indigenista no cotidiano das relações Interétnica no norte da capitania de Goiás - século XVIII*⁶⁴; de Luís Rafael Araújo Corrêa, *A aplicação da política indigenista pombalina nas antigas aldeias do Rio de Janeiro: dinâmicas locais sob o Diretório dos Índios (1758-1818)*⁶⁵; e de Elisa Fruhauf Garcia, *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*.⁶⁶ (destaques nossos).

Como teremos a oportunidade de demonstrar no desenvolvimento de nossa pesquisa, a proliferação de trabalhos sobre o *Diretório Pombalino* não representou um aumento de informações específicas sobre a “educação escolar indígena”. Em nossa interpretação, estas importantes produções historiográficas pouco perscrutaram sobre o cotidiano das escolas indígenas e quase não exploraram as diretrizes “educacionais” do documento analisado. As

⁵⁸ O Profº Drº Mauro C. Coelho coordenou, entre 2007 e 2013, o projeto de pesquisa *Política Indigenista Portuguesa No Grão-Pará: O Diretório Dos Índios*.

⁵⁹ Recife: UFPE, 2005.

⁶⁰ *Tellus*, Campo Grande, ano 3, n. 5, p. 37-53. out. 2003.

⁶¹ In: OLIVEIRA, C.M.S.; MEDEIROS, R.P.M. (Orgs.). *Novos Olhares sobre as capitanias do Norte do Estado do Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

⁶² Tese (Doutorado em...) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

⁶³ Campinas: Pontes Editores, 2005.

⁶⁴ *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Pernambuco, n. 25-2, p. 267-292, 2007.

⁶⁵ Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

⁶⁶ *Revista Tempo* [online], Niterói, vol. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v12n23a03.pdf>.

raras referências às escolas e ao mestre-escola só confirmam a visão de que, em relação ao espaço amazônico, a investigação sobre as reformas educacionais pombalinas e seus efeitos na educação escolar dos indígenas ainda continua sendo surpreendentemente rara. Em nossa dissertação de mestrado, *As Letras Humanas: Os povos indígenas e o ensino da língua portuguesa na Amazônia Pombalina (1751-1763)*, buscamos contribuir para atenuar essa realidade. Foi precisamente a constatação de que *a educação indígena na Amazônia Colonial* ainda se constitui um assunto pouquíssimo pesquisado e a intenção de olhar o tema a partir dos referenciais teóricos pertinentes à história da educação que nos estimulou a realizar a investigação aqui apresentada.

Outro aspecto emblemático da política pombalina na Amazônia Colonial que consideramos relevante perscrutar foi seu ideal civilizatório. A expressão “civilizar” e seus correlatos, como teremos oportunidade de demonstrar, aparecem com muita frequência nas “letras” produzidas naquele contexto. Civilizar se tornou a motivação e a justificativa das ações e intervenções mais contundentes e emblemáticas da administração pombalina no Vale do Amazonas. A análise do seu significado se tornou imperativa, tendo em vista que a compreensão de um determinado momento histórico quase sempre requer uma maior e melhor atenção ao sentido das palavras, termos e conceitos que compõem a linguagem e os discursos de seus sujeitos. Estudos recentes de linguística, segundo Hayden White, colocaram “em primeiro plano a proposição de que as palavras não podem ser tomadas como ícones transparentes, ou seja, como instrumentos neutros capazes de representar as coisas” (WHITE, 1994, p. 255). Nesta perspectiva, a análise de seus usos e a percepção de suas variações linguísticas no decurso dos tempos podem nos fornecer dados e informações importantes sobre a realidade, na medida em que apontam sinais de mudanças mentais relevantes e flagram, por assim dizer, a própria dinâmica que sofre a linguagem no cotidiano das relações e interações sociais.

Diferentemente da nossa era marcada “pela velocidade desconcertante com que as ideias desaparecem e caem no esquecimento antes de ter a chance de amadurecer e envelhecer” (BAUMAN, 2012, p.7), nas eras passadas os termos e as palavras desfrutavam de notável longevidade, tornando-se possível, com relativa segurança, uma apreensão mais substancial da extensão e dos limites de seus sentidos e significados. Na sua obra sobre *A noção de cultura*, o antropólogo e sociólogo francês Denys Cuche ressalta o fato de que “as palavras têm uma história e, de certa maneira também, as palavras fazem a história”. Neste sentido, e em face do seu objeto de pesquisa, ele enfatiza que se isso é verdadeiro para todas as palavras, é particularmente verificável no caso do termo “cultura” (CUCHE, 2009, p. 18).

Entendemos que se pode asseverar a mesma coisa sobre o termo “civilização”, o qual é sem dúvida um conceito filosófico de difícil precisão, especialmente em face da sua complexa dimensão polissêmica (MOURA, 2009, p. 168). O uso da palavra *civilização* a partir da segunda metade do século XVIII⁶⁷ ainda comporta muito do sentido de *civilidade*, difundido pela obra *Tratado de civilidade pueril*, de Erasmo de Roterdã, no século XVI. Voltada para a educação moral das crianças, tornou-se uma espécie de manual de conduta e normatizadora dos padrões do comportamento “civil”. Civilidade, como expressou Caio Moura:

representava, antes de tudo, uma ação sobre o corpo e um domínio das aparências: o comedimento dos gestos, a maneira de falar, o modo de se apresentar, de se portar à mesa, tudo isso passou a integrar, ao lado das regras de polidez, um novo modelo de formação que pouco a pouco se impôs entre as cortes da Europa. (MOURA, 2009, p. 158)

Atentando para o momento em que a palavra *civilização* emergiu no discurso historiográfico ao longo do século XVIII, Jacques Revel destaca que “há mais de dois séculos” que esta noção afeta nossa “maneira de ver os fatos de cultura e as relações entre as sociedades que os conduzem” (REVEL, 2009, p. 101). Como pontua Moura, “o conceito iluminista de *civilização* faz explodir com o máximo de força todo o sentido universalista que os ideais de *civilidade* vinham adquirindo nas últimas décadas” (p. 168). A relação da noção de “cultura” com a noção de “civilização” não é acidental. Não se trata, portanto, de um tangenciamento, mas sim de uma interseção semântica, quase inevitável. Abordando este tema, Deny Cuche destaca que:

"cultura" está então muito próxima de uma palavra que vai ter um grande sucesso (até maior que o de "cultura") no vocabulário francês do século XVIII: "civilização". As duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico refletem as mesmas concepções fundamentais. Às vezes associadas, elas não são, no entanto, equivalentes. "Cultura" evoca principalmente progressos individuais, "civilização", os progressos coletivos. (CUCHE, 2009, p. 22)

Em seu trabalho sobre o tema, Terry Eagleton assinala que Raymond William, investigando a “complexa história da palavra *cultura*”, distinguiu dentre seus “sentidos modernos principais”, com base em suas raízes etimológicas, que a palavra “primeiro significa algo como ‘civilidade’” e que no século XVIII “torna-se mais ou menos sinônima de

⁶⁷ Segundo Caio Moura, em seu trabalho sobre o *advento dos conceitos de cultura e civilização*, “foi em meados do século XVIII que o termo *civilização* surgiu pela primeira vez na França. Sua data de nascimento pode ser precisada: 1757 com a publicação de *L'Ami des Hommes*, de autoria de Mirabeau. Nesta obra, a palavra *civilização* desponta como um conceito ainda incipiente, longe do significado que mais tarde a ela se convencionou atribuir” (MOURA, 2009, p. 168).

‘civilização’” (EAGLETON, 2005, p. 20). De fato, ao perscrutar sobre o desenvolvimento do termo, Raymond Williams afirma que “em todos os primeiros usos *cultura* era um substantivo que referia a um processo” e que “o substantivo independente *civilização* também surgiu em meados do século XVIII; a partir de então, sua relação com cultura é muito complicada” (WILLIAMS, p.117- 119). Eagleton, por sua vez, destaca que “na qualidade de ideia, civilização equipara significativamente costumes e moral: a própria palavra implica uma correlação dúbia entre conduta polida e comportamento ético” e, finalmente, como sinônimo de “civilização”. “Cultura” pertencia ao espírito geral do Iluminismo, essencialmente pelo fato de que “Cultura se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do ensinamento da época” (EAGLETON, 2005, p. 20-21). É nesta conjuntura que a ideia de *civilização* “assume uma conotação dupla: ela é um valor em si, espécie de qualidade que faz ou deve fazer parte da própria maneira de ser do homem em sociedade” (FALCON, 1986, p. 60).

Os marcos cronológicos da gênese social das palavras *civilização* e *cultura* são dados importantes, visto que “civilização e cultura são dimensões inseparáveis do processo histórico, como figuras do universal e do particular”. Esta interface se torna relevante, na medida em que “na dimensão da civilização o elo é dado pela civilidade; na dimensão da cultura, pela formação. Em ambos os casos, trata-se de imprimir forma à experiência” (COHN, 2004 *apud* BOTO, 2010, p. 39). É consenso entre muitos pesquisadores⁶⁸ da gênese da palavra civilização, que seu ancestral semântico é o conceito de *civilité*. Eles também asseguram que as palavras civilizar e civilizado já eram usadas desde o século XVI. Maria Cecília Pilla anota que, de acordo com Jean Starobinski, desde os séculos XIII e XIV apareciam duas das palavras das quais civilização parece ter derivado: “civil” e “civilidade”. Civilizar vai aparecer um pouco mais tarde. Ainda dialogando com o trabalho de Starobinski, ela aponta que “no século XVI, de acordo com este autor, (...) são encontrados dois significados para civilização”: o primeiro seria o de “levar à civilidade, tornar civis e brandos os costumes e as maneiras dos indivíduos”; e o segundo “em jurisprudência: tornar civil uma causa criminal” (PILLA, 2003, p. 3). É notório que esta diversidade de termos suscita grande dificuldade de interpretação. Calazans Falcon, analisando este aspecto, afirma:

Civilização significa também a possibilidade de *civilizar*. Daí, no plano dos costumes e da educação, as ambiguidades existentes no século XVIII entre civilização, civilizar e palavras como “civilidade”, “polícia” e “policado”, significando a primeira polidez e cortesia, enquanto a segunda e a terceira

⁶⁸ Febvre e Tonellat (1930), Elias (1973), Beneton (1975) e Starobinski (2001).

designando os costumes e as instituições de um povo ou de um país, numa gradação ou hierarquia de sentido em relação a “civilização”. (FALCON, 1986, p. 61)

Considerando os dados contidos nos trabalhos sobre a genealogia social da palavra civilização, pode-se concluir que os termos que estão na sua origem – “civil”, “civildade” e “civilizar” – já traziam, como que de forma embrionária, o sentido e o significado que posteriormente a noção daquela palavra abarcará. Ou seja, aquela de um processo geral de desenvolvimento humano, de um “ideal profano de progresso intelectual, técnico, moral, social”. Legítima esta proposição a constatação de que os termos citados se apresentavam no discurso social Setecentista carregados de um sentido de “ordenação” e de “regulação”, distanciados do “estado natural” das coisas. Portanto, ser civilizado, agir com civildade, ter um comportamento civil são expressões que contêm uma conotação de “progresso”, abrangem uma ideia de transformação e encerram uma atitude social de superação. Denunciando “uma forma de suavização dos comportamentos, de policiamento dos hábitos, de disciplina das condutas”. Norbert Elias interpreta esta faceta como fundamental, visto que “dentre os principais critérios para um processo de civilização estão as transformações do habitus social dos seres humanos na direção de um modelo de autocontrole mais bem proporcionado, universal e estável” (ELIAS, 2006, p. 24).

A palavra “cultura” também adquire, na segunda metade do século XVIII, uma conotação de aprimoramento do indivíduo e da vida social, provavelmente um efeito das mudanças ocorridas em seus termos correlatos. Raymond Williams aponta, por exemplo, que “cultivo e cultivado sofreram a mesma extensão metafórica de um sentido físico para um sentido social ou educacional no século XVII”. O sociológico Denys Cuche ressalta que “a noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambiguidades.” Contudo, nem sempre foi assim, visto que esta aceitação nem sempre existiu. Desde seu aparecimento, no século XVIII, suscitou constantemente acirrados debates. Em síntese, ele afirma:

No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e “cultura” pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la., Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII. (CUCHE, 1999, p. 19)

O processo de transformação semântica da palavra “cultura” no Setecentos é paralelo ao que ocorre com a palavra “civilização”. De fato, de maneira até mais intensa, na segunda metade do Setecentos a palavra passa a ser usada para designar “o afinamento dos costumes”,

para demonstrar “o processo que arranca a humanidade da *ignorância* e da irracionalidade” e timbrar “um estado civil, civilizado, educado, que teve progresso”. Entende-se, portanto, por que “Williams afirma que, nesse sentido, os termos cultura e civilização eram intercambiáveis” (TAVARES, 2008, p. 130). A partir deste período, as implicações para a História das sociedades referentes ao uso da palavra *civilização* se tornam cada vez mais comprometedoras. Tecendo considerações sobre este aspecto na obra de Norbert Elias, Sérgio Gonçalves destaca que:

A rigor, o conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos e, daí, redundaria uma dificuldade de precisão. Porém, de acordo com Elias, se observarmos a qualidade comum que o adjetivo civilizado representa sobre todas as várias atitudes e atividades humanas descritas como civilizadas, perceberemos que a função geral do conceito de civilização é que ele expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo, pois o termo condensa tudo em que a sociedade ocidental se julga superior a sociedades antigas ou a sociedades contemporâneas normalmente entendidas como atrasadas. (GONÇALVES, 2008, p. 130)

A relação entre o estabelecimento de escolas nas Vilas Régias, objetivando a educação formal dos povos indígenas, e a implantação do projeto civilizacional pombalino na Amazônia Colonial, patenteia-se com muita clareza, como procuraremos explicitar, nas abundantes “letras” produzidas naquele contexto.

2.2. AS LETRAS POMBALINAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como tivemos a oportunidade de explanar na primeira parte de nossa pesquisa, o ofício epistolar dos missionários jesuítas se constituiu *um corpus documental* abundante de informações, de referências e de “silêncios” sobre a educação escolar indígena na Amazônia Colonial. A imperativa e profícua atividade literária dos padres missionários, com seus usos e fins, nos legaram não apenas uma história da epopeia da Companhia de Jesus, mas essencialmente um olhar muito singular da trajetória das sociedades nas quais eles atuaram. Espelha isto, os relatos e registros jesuítas sobre os povos indígenas na Amazônia Colonial. Com a sua expulsão, em 1759, dos domínios lusos, e por via de consequência do Vale do Amazonas, fez-se necessário buscar em outros registros informações, subsídios e dados sobre o processo educativo dos povos indígenas.

Em face do protagonismo que alcançou a questão da educação escolar na chamada era pombalina, especialmente devido à dimensão e à ressonância das Reformas na Instrução

Pública, os escritos oficiais, ou seja, as correspondências que circularam na forma de Provisões, de Alvarás, de Instruções, de Relatórios, de Bandos, de Regimentos, de *Diretórios* e, especialmente, de Cartas, tornaram-se fontes privilegiadas e pertinentes para a investigação sobre as práticas escolares entre os povos nativos na Amazônia Colonial. É esse acervo que sintetizamos com a expressão “letras pombalinas”.

A elaboração e a circulação de cartas têm sido matéria explorada em várias produções historiográficas sobre a cultura escrita na modernidade⁶⁹. No que se refere às correspondências “oficiais”, ou seja, às letras produzidas pela administração pública, um expressivo número de trabalhos acadêmicos chama especial atenção para o fato de que a utilização de escritos, nas suas mais diferentes formas, tornou-se indispensável para a realização da boa administração do Estado. Escrever é “formar com a pena caracteres que são retratos do pensamento, e fala” ou, como definiu Francisco Rodrigues Lobo, um dos precursores do barroco português, escrever “não he outra cousa, mais que suprir com hum instrumento, por meyo da arte, & das mãos o que com a voz se não pode exprimir” (BLUTEAU, ANO apud SANTOS, 2007, p. 35). As cartas, portanto, constituíram as “falas” que potencialmente alimentavam o estratégico diálogo que conduziria o processo da tão almejada “boa administração” dos vastos e ultramarinos Impérios nos tempos modernos. Apesar de, como pontuou Rodrigues Lobo, os ruídos provocados, “ou por distância de lugar (...) ou por discurso de tempo”. A circulação das cartas refletia uma prática emblemática da nova mentalidade que se difundia, suscitando “sociabilidades inéditas”, pois, como ponderou Roger Chartier, a difusão do ler e escrever permitiu um novo modo de relação do trato da coisa pública na medida em que “serve de base para a construção do Estado moderno, que apoia na escrita sua nova maneira de proferir a justiça e dirigir a sociedade”. (CHARTIER, 2009, p. 120).

O sugestivo título *Escrevendo cartas, governando Império* que Marília Nogueira Santos deu a sua dissertação sobre a correspondência de Antônio Luís Gonçalves da Câmara Coutinho no governo-geral do Brasil (1691-1693), sintetiza de forma muito adequada a conexão entre a circulação das correspondências oficiais e a gerência dos impérios modernos.

⁶⁹ CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada. Da renascença ao século das Luzes*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.; CHARTIER, Roger. Construção do Estado moderno e formas culturais, Perspectivas e questões. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Lisboa: Difel, 1990.; ALVAREZ, Fernando Bouza. *Corre Manuscritos*. Uma história cultural del siglo de Oro. Madrid: Marcial Pons, 2002.; VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones. *SIGNO*. Revista de Historia de la Cultura Escrita. Universidad de Alcalá de Henares, n.3, p. 41-68, 1996.; PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Prólogo de Roger Chartier y Jean Hébran. Barcelona: Gedisa, 1999.

O legendário Filipe II, o “rei papelero”, é considerado o ícone desta nova forma de governar. As pesquisas sobre a dimensão e a dinâmica alcançadas pela prática de Filipe II governar por meio de cartas apontam claramente para o pragmatismo deste método:

Segundo Bouza Álvarez, diferente das audiências que seguiam a tradição oral, as escritas permitiam o acúmulo e a fixação de informação necessária para a tomada de decisões futuras. Nesse sentido, segundo José Luis Rodríguez de Diego, o Arquivo Geral de Simancas pode ser entendido tanto como a consumação, quanto como instrumento de um modo de governar posto em prática por Filipe II, que passava, explicitamente, pelo registro escrito. (ALVAREZ, 1998 apud SANTOS, 2007, p. 37)

A implantação e expansão dessa dinâmica pelo monarca espanhol não pode ser vista, apenas, como um explícito apreço por papéis. De fato, “não se pode reduzir essa importante mudança no modo de ser da governação da monarquia hispânica a mero capricho de seu comandante” (SANTOS, 2007, p. 37), é necessário se levar em conta o gigantismo que alcançou o Império ultramarino espanhol durante o longo reinado de Felipe II (1556-1598), realidade que praticamente impôs a sua gerência por meio de papéis, ou seja, pelo uso da escrita, com iminente finalidade administrativa.

A partir do reinado de Filipe II, o rei papelero, o Império espanhol foi gerenciado pelo mundo dos papéis. O uso da escrita, com eminente finalidade administrativa, estava “[...] produciendo una paulatina escriturización de la sociedad, en la que la escritura terminará por afectar de una forma u otra a capas cada vez más amplias de la población”. (SANTOS, 2007, p. 40)

Em sua pesquisa sobre o papel da escrita na forma de governar na modernidade, Marília Santos destaca a influencia de Filipe II na incrementação da escrita como instrumento privilegiado de governança do Estado luso, posto que, “o período de união das coroas foi fundamental para a introdução não só em Portugal, mas também no ultramar de um modo de governar assentado na prática escrita” (SANTOS, 2007, p.69) daí ser, possível afirmar que “com os Filipes a América portuguesa passou progressivamente a ser governada tendo como principais instrumentos a pena, a tinta e o papel”. Neste sentido:

os ministros régios encarregados da administração das partes ultramarinas eram obrigados a dar noticias de sua ação ao reino, via cartas. Cartas essas, que geralmente obtinham respostas, ou seja, era assim que se dava a governação portuguesa no ultramar: através do vai e vem da correspondência. Através das cartas, rei, secretários de Estado e governadores ultramarinos dialogavam. (SANTOS, 2007, p. 163)

Analisando este tema na era pombalina, Lourival Machado afirma que “mesmo a ampla planificação de Pombal não se exprimira em estatutos legais básicos e gerais, tanto que devemos pesquisá-la preferentemente em cartas, instruções e relatórios”. (MACHADO, 2008, p. 421). Tivemos a oportunidade de constatar a realidade exposta acima, quando abordamos o volumoso acervo das correspondências de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, tecido durante a sua estadia na região amazônica na condição de Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1759). Ao organizar esse valioso acervo, Marcos Carneiro de Mendonça registrou no seu prefácio: “Por esta correspondência o leitor tomará conhecimento dos primeiros e principais problemas que surgiram na Amazônia, para a administração pombalina” (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 45). Embora não deva causar surpresa, a expressiva quantidade de cartas trocadas entre Mendonça Furtado e seus superiores na Corte, em face da longa duração de seu governo, é relevante realçar que essa atividade, embora inerente ao seu ofício e à sua função, foi intensificada devido aos frenéticos eventos que marcaram a história da nação portuguesa e os seus domínios a partir de 1750:

Além das comunicações ordinárias do ofício de um Governador do Estado, cabia a Mendonça Furtado informar por meio de cartas, ofícios etc. o relato de suas observações sobre os temas inquiridos nas *Instruções Públicas e Secretas* que recebera, e atualizar o Gabinete de Pombal sobre o andamento do preocupante processo das demarcações do território preconizadas pelo Tratado de Madrid. (CUNHA, 2012, p. 48)

As letras, papéis e escritos dos “agentes pombalinos” serão um *corpus documental* que indagaremos em busca de indícios, de informações e de dados sobre a educação escolar indígena na Amazônia Colonial. Nossa expectativa é detectar aspectos peculiares das atividades pedagógicas e das representações emblemáticas das práticas escolares que nos possibilitem melhor conhecer e compreender os efeitos do projeto educacional pombalino. Não perdendo de vista que “as cartas possuíam uma dimensão que ia além de um instrumento de comunicação. Eram as cartas as “peças fundamentais na produção de um saber que tinha como objeto a dinâmica política” (SANTOS, 2017, p. 76). Nelas e nos escritos oficiais se descortinam percursos, percalços e peculiaridades da política pombalina no Vale do Amazonas. Essencialmente pelo fato de que:

Os Regimentos e Instruções vindos de Lisboa com os governantes que nos mandaram, e as Instruções e Relatórios – aqui organizados pelos governantes que se iam para o uso e orientação dos que aqui chegavam, constitui a espinha mestra ou, se quiserem, a linha mestra do pensamento da metrópole, em relação ao Brasil, quer tomada sob o ponto-de-vista geral, quer sob seus mais variados aspectos, como os

políticos, os administrativos, os militares, os econômicos, os judiciários, e ainda os eclesiásticos ou das Religiões. (MENDONÇA, 1963, p. 54)

Uma melhor compreensão da dimensão e uma maior apreensão da magnitude da política pombalina na Amazônia Colonial seguramente só poderão ser alcançadas a partir de um olhar mais particularizado das áreas atingidas.

2.3. OS GOVERNOS POMBALINOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A política do gabinete pombalino para a Amazônia foi materializada através da gestão administrativa dos seguintes Governadores e Capitães-Generais enviados para a região: Francisco Xavier de Mendonça Furtado (24 de setembro de 1751 a 02 de março de 1759), Manuel Bernardo de Mello e Castro (02 de março 1759 a 14 de setembro 1763), Fernando da Costa de Athayde Teive de Souza Coutinho (14 de setembro de 1763 a 20 de novembro de 1772) e João Pereira Caldas (Rio Negro 20 de novembro de 1772 a 04 de março de 1780). A análise das correspondências emitidas e recebidas por estes agentes públicos revela a fina sintonia de suas ações administrativas com as diretrizes pombalinas. Buscaremos encontrar nestas “letras” referências e inferências a respeito da educação escolar. Por meio da inquirição deste acervo, pretendemos dimensionar, em cada um destes governos, a atenção dada ao projeto de implantação das escolas indígenas.

2.3.1. O Governo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado: os primórdios

A administração de Francisco Xavier de Mendonça Furtado na Amazônia colonial foi marcada, em todos os aspectos, por um clima de elevada tensão. Tal realidade foi decorrente das inúmeras mudanças que, num curto período de tempo, foram impostas à vida dos habitantes do Vale do Amazonas. As orientações específicas para sua gestão, formalizadas em suas *Instruções Régias Públicas e Secretas*, não deixam dúvidas sobre o estratégico papel que lhe cabia na implantação do projeto pombalino de regeneração e desenvolvimento da região. As instruções recebidas por Mendonça Furtado, na condição de Governador e Capitão General do Estado do Grão-Pará e Maranhão lhe impunham, a rigor, uma só missão: reverter mediante ações práticas e estratégicas a “decadência e ruína do mesmo Estado”. Ou seja, “ressuscitar um cadáver”.

Eu Senhor Excelentíssimo não o considero só morto, mas, meio sepultado, e a bom trabalhar tudo quanto se pode fazer por ora, é não deitar mais terra na sepultura e ir depois, pouco a pouco, tirando a que nela se acha, e descoberto que seja o cadáver, pedirmos então a Deus que nos ajude com a sua Onipotência, para fazermos o milagre de o ressuscitar. (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 399)

O aspecto especial do decadente cenário do Estado do Grão-Pará dizia respeito à condição de “incivilidade e rusticidade” dos povos nativos, particularmente pela ótica dos agentes pombalinos em face do descaso e da contumaz desobediência às sólidas e sérias instruções ordinariamente emitidas pelo soberano, ou como ele expressou nas *Instruções* fornecidas: “de se não acertarem ou de se não executarem, por má inteligência, as minhas reais ordens que sobre estes tão importantes negócios”. Dentre as ordens régias negligenciadas e desobedecidas, ganha relevo o estabelecimento de escolas e do ensino do idioma português aos seus súditos nativos.

Enquanto observador das condições em que se encontrava a região que assumira para governar, Mendonça Furtado não economizou nos seus relatos críticas ao desempenho pedagógico das ordens missionárias que estabeleceram aldeias no vale do Amazonas. À medida que ampliava e aprofundava a inquirição feita sobre o “estado do ensino”, mais se horrorizava o General da “lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados” os povos indígenas, inclusive pelos Jesuítas, até então considerados pela Coroa os mais competentes e confiáveis parceiros na colonização da região. Tratando do processo de civilização das áreas a serem conquistadas, na vigésima segunda *Instrução* o Rei determina: “preferis sempre os padres da Companhia (...) são os que tratam os índios com mais caridade e os que melhor sabem formar e conservar as aldeias”. Entretanto, muito cedo Mendonça Furtado registrava em suas cartas, certamente para decepção do Monarca, o descaso e a negligência dos padres da Companhia de Jesus particularmente com a questão do ensino da língua portuguesa em suas aldeias. Nos registros feitos por Mendonça Furtado sobre o “estado do ensino” são raríssimos quaisquer elogios ao trabalho de *educação* dos índios realizado pelos missionários. Um desses incomuns relatos foi feito durante sua grande viagem de Belém até o Arraial de Mariuá, no alto do Rio Negro⁷⁰ (ANEXO B). Na chegada ao Arraial, local escolhido para ser o ponto de encontro com a delegação espanhola, o cronista da expedição fez a seguinte anotação:

⁷⁰ O objetivo da viagem, que teve a duração de oitenta e oito dias (02 de outubro a 28 de dezembro de 1754), era encontrar a delegação espanhola que vinha pelo rio Orenoco para oficializar as decisões estabelecidas pelo tratado de Madrid de 1750.

Pelas 4 horas da madrugada do dia 28 entramos a navegar e pelas 9 horas da manhã chegamos à aldeia de Mariuá, em que estava formado o arraial onde S. Ex^a foi recebido com muitas demonstrações de alegria, saltando da sua canoa em uma boa escada guamecida toda de arcos e flores até chegar ao sítio da aldeia, que é eminente, no princípio do qual estava formado um pórtico de madeira em forma de arco de triunfo, e junto dele repetiu um índio do Seminário um soneto em português a S. Ex^a, felicitando-lhe o bom sucesso da viagem, e logo entramos em uma pequena praça em que estavam formados os soldados do Destacamento, que aqui se achava, os quais receberam a S. Ex^a com três descargas de mosquetaria e ao mesmo tempo salvaram também duas fortalezas formadas de madeira, com artilharia do mesmo Logo S. Ex^a se encaminhou para a igreja onde se cantou pelas índias da aldeia o *Te Deum Laudamus* com todo o primor e depois celebrou missa com toda a solenidade, o Revmo. Padre Comissário cantada pelas mesmas músicas, admirando-se todos de que, em país tão remoto, da comunicação e civilidade das gentes e tão faltos de professores, pudessem ser tão bem instruídas. (MENDONÇA, 2005, v. 2, p. 285-286)

O cuidado e a atenção com a educação escolar indígena, enquanto instrumento adequado para o ensino da língua portuguesa aos nativos marcou a gestão de Francisco Xavier de Mendonça Furtado desde seus primeiros dias na região. Escrevendo em 14 de agosto de 1751 ao Sr. Diogo de Mendonça Corte Real – Secretário de Estado da Marinha e dos Negócios Ultramarinos – a sua chegada a S. Luís, de onde partiria por terra até Belém, ele relata que comissionou o Padre Jesuíta Antônio Machado para aldear os índios Gamelas no Rio Mearim, admoestando-o da necessidade de tirá-los da “ignorância e do primitivismo” que viviam mediante o ensino do “conhecimento das Letras, das artes Fabris e da Língua do Monarca”. Ele o exorta de que os índios deveriam ser estimulados ao aprendizado das “letras humanas” para “merecerem o respeito dos brancos, ocuparem cargos honrosos e poderem dirigir-se, nos apelos, diretamente ao Governador e aos demais ministros do Reino, sem a interferência de intérprete”. Recomendando com veemência o estabelecimento de escolas para os meninos – em consonância com suas Instruções recebidas; orientando também que, aos índios mais capazes, se ensinasse a língua latina, “verificando as possibilidades de torná-los sacerdotes e de fazê-los compreender o verdadeiro objetivo da política real que é de civilizá-los”; e deixando claro, entretanto, que aqueles que não “aceitassem os estudos das letras deveriam ser encaminhados ao trabalho da cultura da terra” (CUNHA, 2012, p. 61).

Quinze dias após sua chegada em Belém, presidindo, provavelmente pela primeira vez, a Junta de Missões, Francisco Xavier de Mendonça Furtado recomenda por ordem Real aos Prelados das religiões que estes ordenassem aos missionários sob suas jurisdições que em suas aldeias cuidassem em civilizar os índios e em fazê-los aprender os ofícios a que tivessem propensão. Lembrando-os, certamente, da refinada advertência de D. José I de que “o contrário será do meu real desagrado”. Não somente com cobranças e críticas procurou o Governador atender o desejo Régio de educar seus súditos, suas ações positivas, nesse

sentido, iam se intensificando à medida que se constatava que de fato a região se constituía como “um país tão remoto, da comunicação e civilidade das gentes”, e que era preciso que fossem tomadas medidas urgentes para superar o notório descaso das religiões com a educação escolar indígena.

Escrevendo ao Rei D. José I, em outubro de 1753, Mendonça Furtado registra o início do processo de *lusitanização* do espaço amazônico e anuncia o estabelecimento da primeira escola indígena da era pombalina:

Na chamada Casa Forte do Guamá, tenho mandado ajuntar mais de 150 índios que se têm tomado a diversos contrabandistas, com o intento de fundar naquele sítio outra nova Vila de gente da terra, que também sendo V. Maj. servido, faço tenção de que se conheça pela nova Vila de Ourém, e para que os rapazes se possam criar com civilidade, lhes mandei abrir uma escola aonde me dizem que se vão criando muito bem, e aprendendo nela a língua portuguesa. (MENDONÇA, 2005, v. 1, p. 518)

A cuidadosa atenção de Mendonça Furtado com a sua missão “educacional” se evidencia em várias ações políticas. Instruindo Francisco Portilho de Melo sobre a administração dos índios na aldeia de Santana de Macapá, ele ordena:

V. M. segurar a esses Principais que S. Maj. lhes manda observar inviolavelmente todas as condições com que se descera, e que os manda tratar como aos seus vassallos brancos, e que para se fazerem capazes, assim das honras que o mesmo Senhor for servido fazer-lhes, como de comerciarem, e serem homens livres, ordena que seus filhos aprendam a ler e escrever a língua portuguesa, para o que vai um Mestre para abrir escola, ao qual V. M. mandará dar dois pescadores e um caçador, cujo ordenado por ora há de ser pago por conta da Fazenda Real; V. M. aplicará a essa gente o quanto lhe importa que esses rapazes saibam o que se lhes manda ensinar, para que os mandem à escola com boa vontade. (MENDONÇA, 2005, t.1, p. 453)

Essas instruções foram reafirmadas a José de Barros – ajudante da sala de Governo – comissionado pelo Governador para substituir Manoel Portilho, na Vila de Macapá, quando este precisou ir para o Rio Negro atender a “negócios muito interessantes ao serviço de S. Mag.”.

Tendo por primeiro e principal objeto desta importante diligência a civilidade daqueles índios, não perdoando a meio algum de o conseguir, e fazendo com que os rapazes freqüentem a Escola que deve ser o primeiro princípio de conseguir aquele fim, e instruindo-os sempre na Língua Portuguesa. (MENDONÇA, 2005, v. 2, p. 239)

Nos documentos em tela, encontramos os objetivos elementares do projeto educativo que irá nortear as ações dos agentes administrativos durante toda a “era pombalina”. Ou seja,

já se patenteia nestas instruções de Mendonça Furtado demandas, como o envio de um mestre-escola, o estabelecimento de escolas, o requerimento da participação indígena na manutenção do mestre e o incentivo aos pais para que enviem seus filhos à escola, estratégias que mais tarde estarão incrustadas no *Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão* o *Diretório dos Índios enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*.

Tecido por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, nos primeiros anos de sua gestão, a partir de suas observações das peculiaridades sociais, das particularidades econômicas e da realidade cultural da colônia, o *Directório*, contudo, estava plenamente sintonizado com as ansiedades e as expectativas metropolitanas, notadamente no que se refere à educação escolar dos índios, tão negligenciada pelas ordens missionárias. O propósito final era orientar o governo das novas Vilas e Lugares, o que nos leva a inferir que sua confecção ocorreu entre 1753 e 1755. A abolição do “poder temporal” dos missionários, por força do Alvará de 7 de junho de 1755, provavelmente acelerou a sua conclusão. As menções ao *Diretório* nas correspondências do Governador apontam para a sua circulação mesmo antes de sua aprovação régia, tanto que, em maio de 1757, Mendonça Furtado envia o projeto para ser aplicado na Capitania do Maranhão. É certo que o texto já estava também na corte para apreciação pelo gabinete pombalino.

Marcos Carneiro de Mendonça registra que ele foi publicado na íntegra, em Lisboa, com data de 03 de maio de 1757⁷¹. Após ter sido “visto e examinado com maduro conselho e prudente deliberação por pessoas doutas e timoratas”, as disposições contidas no *Regimento* foram reputadas como “conveniente para o serviço de Deus, para o bem comum e felicidade daqueles índios”. Oficialmente aprovado por um “Alvará de confirmação”, foi impresso e enviado em 1758 para distribuição nas Vilas e Lugares do Vale do Amazonas, mas, desde a sua publicação foi pensado para orientar a administração das povoações indígenas de toda a Colônia, por isso sua vigência foi oficialmente ampliada para o Estado do Brasil pelo Alvará de 17 de agosto de 1758.

Deus guarde a V. S.^a – Pará, 25 de maio de 1757. – P. S. Remeto a V. S.^a o Diretório que fiz para se governarem às novas Vilas e Lugares, cujas ordens V. S.^a pode aí mandar observar quanto o permitir o país; recomendando a V. S.^a muito a cobrança dos Dízimos. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 272)

⁷¹ *Diretório dos Índios*: encontra-se publicado na íntegra em Lisboa, com data de 3 de maio de 1757, na oficina de Miguel Rodrigues, impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca; ano de MDCCLVIII (1758). O alvará de confirmação é que é de 17-8-1758 (MENDONÇA, 2005, (nota de rodapé 177), t. 3, p. 447).

Sendo presente a S. Maj. o Diretório que V. S. manda observar nas povoações dos índios desse Estado, foi servido aprová-lo por Alvará de 17 do corrente; ordenando que se estampasse, do qual remeto a V. S. trezentos exemplares que vão em um caixão, de que consta o conhecimento junto; os quais V. S. distribuirá pelos Diretores das ditas Povoações; e ao Governador do Maranhão remeto também cem dos mesmos exemplares. Deus guarde a V. S.^a Belém [de Lisboa], 29 de agosto de 1758. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 410)

O *Diretório dos Índios*, ou *Diretório Pombalino* – como analisou a historiadora Rita Heloisa de Almeida –, é essencialmente “um projeto de civilização”. Tal realidade se patenteia com eloquência já na apresentação do documento:

Sendo Sua Majestade servido pelo Alvará com força de Lei de 07 de Junho de 1755, abolir a administração Temporal, que os Regulares exercitavam nos Índios das Aldeias deste Estado; mandando-as governar pelos seus respectivos Principais, como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo, sem que haja quem os possa dirigir, propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniência, e persuadindo-lhes os próprios ditames da racionalidade, de que viviam privados, para que o referido Alvará tenha a sua devida execução, e se verifiquem as Reais, e piíssimas intenções do dito Senhor, haverá em cada uma das sobreditas Povoações, em quanto os Índios não tiverem capacidade para se governarem, um Diretor, que nomeará o Governador, e Capitão General do Estado. (MOREIRA NETO, 1988, p. 167)

Os termos “educados”, “civilidade” e “racionalidade” nos revelam, em linhas gerais, os fundamentos das diretrizes a serem implantadas nas comunidades nativas, embora seja bastante explícito no documento que o trabalho⁷² seria a via que mais rápido levaria os índios a se tornarem de fato civilizados. Cristianizar e civilizar eram os dois virtuosos e importantes fins que se constituíam no principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores. Obviamente, não estaria dentro das habilidades dos Diretores a tarefa de cristianizar, competia-lhes tão somente o cuidado de apoiar e de auxiliar os Párocos credenciados para tal trabalho. Deveriam, portanto, empenhar-se na missão civilizatória, como explicitamente lhes exorta o terceiro parágrafo do documento: “civilidade dos Índios, a que se reduz a principal obrigação dos Diretores, por ser própria do seu ministério; empregarão estes um especialíssimo cuidado em lhes persuadir todos aqueles meios, que possam ser conducentes a tão útil, e interessante fim” (MOREIRA NETO, 1988, p. 167).

As dificuldades e obstáculos no processo de civilizar a selva por meio das escolas não foram desconhecidos por Mendonça Furtado. Seu sobrinho, Joaquim de Mello e Póvoas, primeiro Governador da Capitania de São José do Rio Negro – criada “nos confins

⁷² Esta temática é analisada de forma mais específica em: COELHO, Mauro Cezar. A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o diretório dos índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 149-174, 2000.

ocidentais desse Estado” por Carta Régia de 03 de março de 1755 –, comumente lhe escrevia em busca de orientação quanto ao Governo daquela região tão estratégica, dado o contexto de afirmação territorial. A leitura dessas missivas nos permite constatar como a questão do ensino da língua portuguesa se tornou tema ordinário da preocupação com a boa administração pública em qualquer lugar no Vale do Amazonas (CUNHA, 2012, p. 140).

As Escolas como tão precisas para se Civilizarem estes rapazes, são hu do principal objecto do meu cuidado; posto que com a desconsolação de não haver sujeitos capazes para mestres, o que me obriga a vezitar pessoalmente com freqüência a Escola desta Villa, naó bastando esta diligencia, para conseguir que todos os rapazes venhaó a lição, porque os mesmos pays costumados com a rusticidade com que sempre viverão, escondem os filhos pellas rossas, sem embargo dos ameassos, que se lhe fazem; mas acabando a actual escripta com que me acho, não passará hu só dia, sem examinar os que faltao, e com o castigo de alguns payes, verey se consigo o freqüentarem todos os filhos a Escola. (MELLO; PÓVOAS, 1983, p. 110)

A relevância da educação escolar, tema tão recorrente nos discursos e ações de Mendonça Furtado, é laconicamente exposta e escassamente explorada no *Diretório* que elaborou. Surpreendentemente, nos seus noventa e cinco parágrafos, apenas onze tratam a respeito da civilidade por meio da educação. Considerando, entretanto, que o termo “educação” é genérico e bastante amplo, a questão do “ensino escolar” se reduz tão somente a três instruções objetivas, que, em síntese, requeriam dos Diretores a tarefa de fomentar o aprendizado da língua portuguesa mediante o estabelecimento de escolas públicas:

§6 (...) será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

§7 (...) haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

§8 Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, (...) No caso, porém de não haver nas Povoações Pessoa alguma, que possa ser Mestra de Meninas, poderão estas até a idade de dez anos serem instruídas na Escola dos Meninos, onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa. (MOREIRA NETO, 1988, p. 169)

A convocação para assumir importante função na corte, o cargo de Secretário Adjunto do Conde de Oeiras no Ministério do Estado dos Negócios do Reino, conforme *Alvará de Nomeação* de 19 de julho de 1759, determinou o fim do Governo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado na Amazônia. Caberia ao seu sucessor a tarefa de operacionalizar e de materializar os ideais civilizatórios propostos no *Diretório*. Além da eficaz influência do seu poderoso irmão, parece não ser exagero reconhecer que Mendonça Furtado, pelos serviços realizados particularmente nos esforços de “civilizar” os súditos nativos, conquistou da parte de D. José I particular deferência. Pelo menos eram as notícias que lhes chegavam:

O mesmo Senhor louvou o zelo, a atividade e o incansável trabalho com que V. S^a se aplica a tudo o que é do aumento do Estado, e civilidade de seus vassallos, aos quais o descuido dos que tinham por obrigação educá-los tem concorrido para que se conservassem no irraciocínio em que nasceram. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 312)

2.3.2. Manuel Bernardo de Mello e Castro: o apogeu

O pioneirismo e o protagonismo de Mendonça Furtado no processo da implantação das escolas régias na Amazônia pombalina são notórios, contudo, é importante ressaltar que o mentor do *Diretório* não tratou dos pormenores pedagógicos da questão da educação escolar indígena, uma vez que sua abordagem foi essencialmente política. As orientações educacionais presentes no documento por ele elaborado abordaram a questão de forma geral. Ilustram isso as credenciais exigidas do mestre-escola: “pessoas dotadas de bons costumes, prudência e capacidade”. Em nenhum momento Mendonça Furtado propõe diretrizes, estratégias ou práticas pedagógicas específicas para nortear o urgente e necessário ensino nas escolas que havia implantado.

De fato, não encontramos em suas cartas-relatórios um diagnóstico das causas pedagógicas do denunciado fracasso e divulgada falência da missão educacional das “religiões”. A rigor, ele não considerou os aspectos de natureza pedagógica da questão tais como metodologias e recursos didáticos. Ao propor tão somente a organização de *escolas* e a seleção de *mestres* e *mestras*, o projeto educacional projetado pelo Capitão General revela-se, a partir da perspectiva das dimensões pedagógica, bastante raso. (CUNHA, 2012, p. 139)

Ao *Alvará de 1759* e, posteriormente, à *Real Mesa Censória de 1772* estariam reservados uma normatização mais pertinente às demandas pedagógicas e a tarefa de lidar com questões mais sensíveis ao processo educativo. O enfrentamento das exigências do

cotidiano escolar, por sua vez, coube a Manoel Bernardo de Mello e Castro, o sucessor de Mendonça Furtado. Garcilenil Silva, ao apresentar o vigésimo Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará, afirma que está “impressionado com o triste panorama educacional do estado, lançou mãos de diversos meios para atenuar a ausência dos missionários” e também que “no decorrer de sua dinâmica administração (...) revelou um constante e profundo interesse pelos problemas educacionais da Amazônia” (SILVA, 1976, p. 63-64).

A gestão de Bernardo de Mello na Amazônia pombalina – reconhecido como o “sucessor idôneo” – foi, sem dúvida, timbrada pelo cuidado e atenção com a questão do ensino, especialmente com relação à educação escolar indígena. Inicialmente, Bernardo de Mello precisou enfrentar os problemas relativos à educação escolar urbana. A expulsão dos jesuítas causou uma “crise” no processo educacional, na medida em que era preciso substituí-los nas funções educacionais que exerciam, e isso se patenteou primeiramente no cenário urbano, gerando grande preocupação para o Governador. De fato, a busca por mestres e professores competentes para ocupar os espaços causados pela expulsão dos inicianos não era uma tarefa de fácil solução. Para aumentar a preocupação e o cuidado com a educação, Bernardo de Mello teve que dar especial atenção ao *Alvará de 1759*, um protocolo que se que se assemelha a um protótipo daquilo que poderíamos hoje denominar um Projeto Político Pedagógico. O Estado Português, por essa iniciativa, tem sido reputado por alguns estudiosos como “o primeiro País ocidental que organizou o ensino do Estado” (DAMASCENO, 1998, p. 158).

As causas e os objetivos da elaboração do *Alvará* são objetos de interessante debate. De um lado estão os que afirmam que “o Alvará não tem outro significado senão este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer” (CARVALHO, 1968, p.79); do outro, os que asseveram que o documento é fruto que uma mentalidade pedagógica que vinha ganhando espaço e projeção há alguns anos, sendo, desse modo, consequência de uma “guerra surda entre jesuítas e oratorianos”⁷³ que vinha se travando desde o reinado de D. João V⁷⁴. De fato, os indícios de uma nova pedagogia

⁷³ Ordem fundada em 1611 por Pietro Berulle reflete os princípios educacionais de São Felipe Néri, e o racionalismo de Descartes, dedicada a educação secundária através do *Ratio Docendi*. De posse de regalias e privilégios Régios, passaram efetivamente a apresentar o seu método como uma alternativa ao secular *Ratio Studiorum*.

⁷⁴ Sobre a influência de uma nova mentalidade pedagógica, Calazans Falcon recua este processo para o final do Seiscentos ao afirmar que “ao contrário do que se costuma afirmar, a renovação cultural iniciou-se em Portugal, embora ainda de maneira restrita, nas duas ou três últimas décadas do século XVII” Segundo o historiador neste período “se destacam por suas ideias contrárias ao provincianismo cultural e político intelectuais como Duarte Ribeiro de Macedo, Vicente Nogueira e José da Cunha Brochado”. Sendo, portanto, notório que “intimamente associada a tal processo está a presença/influência dos chamados estrangeirados” (CUNHA, 2012, p.149).

já se materializavam em diversas produções: um dos manuais pedagógicos inseridos no catálogo do Alvará de 1759, *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, foi escrito pelo Padre Manoel Andrade de Figueiredo, em 1722. E, a obra mais inspiradora da “reforma educacional pombalina”, *o Verdadeiro método de estudar*, do oratoriano Antônio Verney, foi publicada em 1746. Cremos, todavia, que as duas posições não são essencialmente antagônicas, pelo contrário, se complementam: a execução dos mestres Inacianos foi importante para antecipar uma reforma que já se avizinhava. Bernardo de Mello teve que encarar o desafio de manter as escolas sem poder contar com os seus professores. Por certo, em 1760, “grande parte do empenho do Governador foi direcionado a tentar amenizar a crise do ensino provocada pela expulsão dos jesuítas e o vazio docente que isto provocou” (CUNHA, 2012, p. 145).

O documento estabelecia categoricamente “o novo método” de ensinar, definindo desde o material didático permitido até as práticas escolares a serem aplicadas. O imperativo do protocolo exigia do Capitão-General uma fiscalização ostensiva sobre o processo pedagógico, visto que a construção do *Alvará de 1759* reflete muito bem a concepção ilustrada a partir da qual “a educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética de tal forma que por intermédio dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (SHIGUNOV NETO, 2008, p. 47).

A sensibilidade de Bernardo de Mello com a situação educacional se evidenciou na sua coragem em reconhecer que, embora a expulsão da “Companhia denominada de Jesus” tenha sido uma “justa” providencia de Sua Majestade, “esta terra tem necessidade das escolas que elles têm a seu cargo”. Para que “a cultura das letras não experimentasse alguma falta na separação daqueles padres”, o governador, ousadamente, chegou a contratar até mesmo ex-jesuítas para assumirem a função de mestres: “me pareceu de huma indispensável necessidade aproveitar alguns dos sugeitos que sahirão daquela corporação” (CORRESPONDÊNCIA,,, ABAPP⁷⁵, 1926, p. 250). A utilização por Bernardo de Mello de ex-padres jesuítas nas escolas pombalinas, embora compreensível em face das circunstâncias, não deixava de ser paradoxal.

As determinações do *Alvará Régio de 1759* tinham como propósito extinguir qualquer vestígio do “escuro e fastidioso Methodo dos Jesuítas” de ensinar. Seu objetivo era exterminar até “a memória das mesmas Classes e Escolas”, para, então, implantar o padrão pedagógico

⁷⁵ ANAIS DA BIBLIOTECA DO ARQUIVO PUBLICO DO PARÁ.

praticado pelas “Nações polidas da Europa”, insistindo que somente assim haveria possibilidade de Portugal voltar a ser aquela tão conhecida “República das Letras”, como era “antes que os ditos Religiosos se intromettessem a ensinallos com os sinistros intentos, e infelizes sucessos.” O parecer do Diretor Geral dos Estudos, D. Tomás de Almeida, em resposta a uma consulta régia sobre a questão, espelha o desconforto e a desconfiança do uso de ex-jesuítas no novo processo educativo:

respondi que, tendo sido toda aquella sociedade declarada inimiga da Coroa, com as expressões mais fortes e significativas do ressentimento de S. Magestade e da sua indignação, eu não devia entregar a mocidade a algum destes que podese perverter com o ensino de máximas contrarias à respeito a fidelidade com que todos devemos ser nutridos e criados. (ANDRADE, 1978, p. 102)

A situação vivida por Bernardo de Mello revelava uma desconcertante surpresa: era espantosa a falta de mestres competentes entre as outras ordens missionárias. Como constatou e denunciou ao Governador, não havia professores capacitados “nas religiões que aqui tem conventos” – uma forte evidência da falta de uma atividade educacional ordinária na Amazônia Colonial. Além de procurar solucionar o problema da falta de mestres para ocupar o vazio deixado pelos jesuítas, Bernardo de Mello se empenhou em manter as “luzes” da civilidade acesas. A escola de ler e escrever criada pelos jesuítas na cidade de Belém, como estratégia para a manutenção de suas atividades na região, foi preservada pelo Governador:

(...) estabelecerão nesta cidade huma escola publica em que ensinavao a ler, e escrever e contar, a todos os meninos que a ella querao ir. me pareceu indispensavelmente necessário prover logo de remédio essa falta, mandando continuar a escola e sendo preciso eleger mestre della hum homem de bom costume e vida exemplar e arbitrar-se-lhe ao mesmo tempo huma cônica competente para sua sustentação. (CORRESPONDÊNCIA..., 1926[ABAPP], p. 257)

Ao mesmo tempo em que enfrentava os problemas decorrentes da ausência de professores, Bernardo de Mello demonstrava que sua visão de “educação” era de fato muito mais ampla que aquela demonstrada pelo seu antecessor, mesmo sendo aquele o mentor do *Diretório*. Um exemplo disso foi o projeto do Governador de organizar uma Biblioteca Pública. Em face da existência das bibliotecas do Colégio de Santo Alexandre e do Colégio de Vigia, constituídas pelos “expulsos jesuítas”, e diante da necessidade intelectual dos moradores pobres “privados daquellas luzes que de tão útil beneficio se costumão receber”, Bernardo de Mello, com a aquiescência dos seculares, solicitou ao Rei autorização para transformar esse acervo literário em uma biblioteca aberta ao povo. Uma iniciativa de fato inédita, visto que buscava atender não somente os alunos das escolas, mas a população em

geral. A proposta foi pensada e formatada em todos os seus detalhes, espelha isso a sugestão de que para o espaço funcionar de forma adequada e alcançar o seu propósito e utilidade, fosse criado o cargo de uma espécie de bibliotecário, responsável pela “limpeza da livraria”. Não se estava pensando necessariamente num zelador, já que a solicitação era que “se entregasse este cuidado a alguma pessoa de letra, dando-se-lhe o ordenado de vinte mil réis por anno”⁷⁶. Embora o projeto não tenha sido recebido com o entusiasmo com que fora enviado, e realmente não fora executado, ele ilustra a amplitude da visão de instrução pública que norteava as ações de Manuel Bernardo de Mello e Castro.

Os problemas e as dificuldades enfrentadas por Bernardo de Mello na preservação das luzes da educação na cidade não se comparavam aos que teria que confrontar para inserir as comunidades indígenas na educação escolar. Era nas Vilas e Lugares espalhados por aquela vasta e imensa região que o ambicioso projeto do gabinete pombalino de *civilizar pelo ensino* exigiria habilidade, determinação e grande dose de esforço do Capitão-General. O primeiro passo que deveria dar, seria uma avaliação detalhada do “estado do ensino” nesses espaços. Para tanto, dois procedimentos precisariam ser colocados urgentemente em prática: enviar correspondências solicitando aos Diretores das povoações informações sobre as práticas escolares e organizar uma expedição para uma avaliação *in loco* das reais condições das escolas e das práticas pedagógicas.

Após desvencilhar-se de uma série de obstáculos que o prendiam a Belém, finalmente o Governador pôde realizar sua visita pelos sertões (ANEXO C). A longa viagem viabilizou a Bernardo de Mello a aquisição de um conhecimento muito específico do “estado do ensino” nas “Escolas das Povoações”. Com raras exceções, o processo educativo escolar era precário e suas causas notórias; sendo assim, superar tal realidade seria, de fato, um monumental desafio. Primeiramente, era preciso estabelecer nas Vilas o espaço escolar, e isso foi diligentemente feito pelo Governador. Em São José do Macapá, por exemplo, “erigio escollas de escrever”, também passou um “Bando a toque de caixa” para que “noticiasse ao povo para mandarem os nossos meninos e adolescentes as escollas”. E determinou aos oficiais da Câmara a “dar-lhe conta do progresso que tinhaó os meninos em as dittas escollas”. Cobrou a mesma atitude e empenho de seus subalternos. O registro de terceiros sobre suas ações relata este aspecto indelével de sua gestão:

⁷⁶ CASTRO, Manoel Bernardo de Mello e. [Carta] 9 ago. 1760, CIDADE [para] CORTE-REAL, Thomé Joaquim da. CIDADE. *Correspondências do Governo do Pará com a Metrópole*. 2ª. Série. (1750-1761). ANNAES DA BIBLIOTHECA E ARCHIVO PÚBLICO DO PARÁ. Tomo X, Belém-Pará. 1926. p. 257.

A novidade que de presente que parece que estimará V. Exa. he que vindo o Ilmo. Sr. General em tudo sucesor benemerito de V. Exa. a esta Villa e achando-a taó distituída do ensino precizo para os filhos dos moradores della e com o seu inexplicável zelo tanto do serviço de Deus, como de S. Magestade Fidelíssima. Foi servido extabelecer as Escollas assim de ler como da Gramática . Aquela aos Religiosos Mercenários e esta a mim. Permita Deos que eu saiba desempenhar o seu ministerio. (OFÍCIO do Capelão Manoel..., AHU doc. 0145)

Estabelecida a escola, o desafio seguinte era conseguir pessoas capazes de assumir a função de mestre-escola, tarefa nada fácil de ser realizada. O cenário que se patenteava era desalentador, como registrou Bernardo de Mello em seu Diário.

Nas Povoações dos Indios ainda que há annos se deo principio a creação das Escollas para se ensinarem os Meninos a ler, escrever, contar, Doutrina Christaá, contudo haverá trez para quatro annos que com toda a efficasia se tem dado mayor providencia e ainda para algumas Povoações se não achao Mestres. (DIÁRIO DE VIAGEM..., 2001, AHU doc. 0384)

A capacidade intelectual exigida para se atuar como mestre-escola, ou seja, a habilidade para ensinar meninos índios a ler e escrever era básica. E, ainda assim, era muito difícil encontrar indivíduos competentes para o exercício dessa função. A escassez de pessoas “letradas” era uma situação corriqueira, como fica ilustrado pela carta do Diretor Manoel Gomes informando ao Governador da sua desesperadora necessidade de um professor e de um “escrivaó pois não tinha nenhuma pessoa que saiba ler” (DIAS, 2004, p.59). A escassez de “letrados” para ensinarem as primeiras letras aos indígenas, denunciava, surpreendentemente, como já mencionamos, a incapacidade até mesmo dos missionários que estavam atuando na região. O Padre José Monteiro de Noronha registrou que encontrou padres que estavam a tanto tempo falando o *Nheengatu*, que teriam “dificuldades em ensinar o português aos meninos”. A falta de candidatos, entretanto, revelava também atitudes de contestação ao processo em curso. No caso de alguns religiosos, era uma resistência pacífica ao processo de secularização das aldeias. A educação escolar indígena, na percepção de Bernardo Mello e Castro, estava sendo negligenciada, ou deliberadamente sonegada por algumas ordens religiosas. Conjuntura que requereu do Governador ações enérgicas, como ilustra sua decisão em relação aos Mercedários na Villa de Vigia:

Vendo eu aquella Villa estava sem escolla em que os filhos dos moradores se educarem e sabendo que os religiosos de Nossa Senhora das Mercês no termo da sua Fundação (...) se obrigaram a ensinar os meninos daquela Villa naó só a Doutrina Christa, ler, escrever, contar mas também solfa e Gramática; Fiz vir praticar a cláusula da sua Fundação por um Bando que mandei lançar (...) em utilidade do Real serviço e daquele povo deixando no dito Hozpício estabelecido aquele estudo tão útil. (MELLO E CASTRO, 2001, AHU doc. 0370)

Nos registros de sua viagem pelas povoações, o Governador raramente teceu elogios à educação que os missionários deveriam ter dado aos índios, e quando o fez, tratava-se tão somente de um reconhecimento de que haviam capacitados os “brutos” nativos a praticarem certos hábitos religiosos:

Passey a ver o Lugar de Azevedo em que os meninos estaó muito bemeducados. O Vigário dá muito boa educação aos filhos e filhas dos moradores. Em Portel sendo mais numeroso o povo tem o Vigário igualmente educado muito bem a infancia de ambos os sexos porque na Doutrina Christa estaó bastantemente instruídos nas Devoções cotidianas muitos abeis com excellente vozes os louvores de Deus na Igreja em que os ouvi. (MELLO E CASTRO, 2001, AHU doc. 0370).

Em relação aos demais colonos, a recusa dos raros candidatos ao ofício de mestre-escola se dava, além da distância das Vilas e das dificuldades da vida nesses espaços, por conta da reduzida remuneração oferecida pela função. A realidade dos baixos salários era um forte desestímulo, até para os professores dos ensinos maiores. Um professor régio com seu salário anual de 200\$000 (duzentos mil réis) vivia apertado, se levamos em conta o parecer do Frei João de São José em uma reunião da Junta de Governo que avaliava uma solicitação de aumento de ordenado de um mestre de Filosofia. O Frei endossou o pedido sob o argumento de que ainda lhe parecia pouco “os Duzentos mil réis que no Brazil hé quantia insignificante”. A realidade de que a remuneração oferecida era insuficiente para o professor régio “viver com decência” leva o Bispo, no seu parecer, a aconselhar “a Junta a decidir dar-lhe algum suplemento, para evitar que ele contraia dívidas que o coloquem na dependência de alguém”. O aumento do salário parece não ter resolvido a situação de dificuldade financeira que vivia o professor régio Luís Pereira Ludon, visto que em junho de 1768 ele recebe autorização para retornar a Lisboa, alegando “vir assistir nesta Cidade a sua May”. Para Banha Andrade, “decerto, como mais verdade, por não ganhar o suficiente para fazer face à carestia da vida, com o magro ordenado que auferia” (ANDRADE, 1978, p. 108).

Surpreendentemente, o maior obstáculo – constatado por Bernardo de Mello em suas observações – em relação ao avanço da educação escolar indígena era causado pela própria resistência dos índios. Situação que muito incomodou também ao Governador da Capitania do Rio Negro:

As Escolas como tão precisas para se Civilizarem estes rapazes, são hu do principal objecto do meu cuidado; posto que com a desconsolação de não haver sujeitos capazes para mestres, o que me obriga a vezitar pessoalmente com freqüência a Escola desta Villa, naó bastando esta diligencia, para conseguir que todos os rapazes venhaó a lição, porque os mesmos pays costumados com a rusticidade com que sempre viverão, escondem os filhos pellas roscas, sem embargo dos ameassos, que se lhe fazem; mas acabando a actual escripta com que me acho, não passará hu só dia, sem examinar os que faltao, e com o castigo de alguns payes, verey se consigo o

freqüentarem todos os filhos a Escola” (CARTAS do primeiro Governador..., 1983, p. 110)

Alguns mestres-escolas que se deslocaram para as aldeias estavam ociosos nos espaços escolares por absoluta falta de alunos. Tal realidade era causada pelo descaso dos pais em mandarem os meninos e as meninas índias para a Escola. Essa situação também exigiu do Governador medidas drásticas. Bernardo de Mello e Castro editou “Bandos” para forçar os pais a cumprirem com a obrigação de enviarem seus filhos às escolas que haviam sido estabelecidas.

Manoel Bernardo de Mello e Castro do Conselho de Sua Majestade, Governador e Capitão General do Estado do Pará e maranhão. Ex. Sr. Vendo o culpável descuido em que os moradores desta Villa que são Pays de Família esquecerem de mandarem seus filhos a escolla de ler, escrever e contar para nao se aprenderem a Doutrina Christã como Catholicos e naó se instruírem nas primeiras letras e entrarem nas Latinidades com que se civilizarão os Homens e se habilitaraó para o serviço da Igreja e da República. Quis prover de remédio esta injusta omisaó obrigando-os a que aproveitem da Paternal providencia com que Sua Majestade manda facilitar o meyo de polirem a sua rústica natureza, mandando os sobreditos pays de Família os seus filhos ao Convento das Mercês, a Caza do Rvmo. Vigário aonde puderaó aprender atté Gramática. E para vencer a rebeldia que os ditos pays tem em darem a seus filhos esta educação. Ordeno que daqui em diante mandem seus filhos alguns dias da semana as respectivas Escollas sob pena de serem condenados pelo Senado da Camara na pena de quinze dias de prizaó pela primeira vez, e de hum mez pella segunda. Ficando a meu arbítrio reservado castigo da terceira transgresaó desta minha ordem de que o mesmo Senado me dará conta. E para que chegue a notícia de todas as naçoens sobre o presente Bando. Que depois de ser publicado aonde lerá pellas ruas desta Villa será fixado na porta da Caza da minha residência. Villa Vitória de Santa Cruz. 18 de janeiro de 1761. Marcos José Monteiro de Carvalho. Secretário do Estado. (DIARIO DE VIAGEM..., 2001, AHU. doc.0385).

O Bando que o Governador mandou publicar na Vila de Vitória de Santa Cruz mostra que a punição aos pais era o “remédio” que o Estado pensou, não apenas para reprimir o culpável descuido de “esquecerem de mandar seus filhos a Escolla”, mas também para desestimular a “rebeldia que os ditos pays tem em darem a seus filhos esta educação”.

As causas do “culpável descuido” dos pais com a sua obrigação de enviarem seus filhos à escola não são apresentadas com objetividade nos relatos. Na Vila de Vigia, ao mencionar que “vendo o pretexto deste reprehencível descuido o aplicarem-se em algum trabalho em que ajudavaó seus pays”, Bernardo de Mello fornece um dado que nos permite inferir. Tanto que a resposta poderia ter sido dada pelos alunos, quando inquiridos sobre a ausência nas aulas, teriam então respondido que estavam trabalhando ajudando os pais; quanto que a resposta teria sido dada pelos pais, justificando que não enviaram seus filhos à escola porque precisavam deles para os trabalhos ordinários da vida na aldeia. Considerando que a faixa etária das crianças na escola ia, no máximo, até os treze anos, é difícil imaginar

que meninos e meninas índias com idade, por exemplo, de sete a dez anos fossem impedidos de irem para a escola por estarem nas roças ou na coleta das drogas por obediência aos pais. O fato é que, deliberadamente, os pais não estavam enviando seus filhos para a instituição de ensino.

O conhecimento empírico que passou a ter das reais condições da educação escolar indígena na região que visitou, provavelmente motivou Bernardo de Mello a efetuar a criação do “Colégio dos Nobres”. A falta de compromisso dos atores envolvidos no processo, particularmente dos pais, tornava o projeto do estabelecimento de um seminário, na verdade, um internato para os meninos “nobres”, ou seja, os filhos dos “Principaes, Capitaens-Mores, Sargentos-Mores, e Capitaens das Povoações Indianas”, o caminho mais seguro e eficaz para a *civilização* destes povos.

Considerando eu o quanto interece rezultaria ao Bem Comum destes povos na culta educação de seus filhos. Tive o pensamento que seria muito útil ao Estado o estabelecer hum, ou mais seminários em que a infância dos índios principiasse a beber os Dogmas da religião Christã e os primeiros elementos da vida civil. (MELLO E CASTRO, 2001, AHU doc. 0084)

O projeto de um colégio de nobres era bastante ambicioso, pois planejava-se o estabelecimento de um ou dois seminários, mas durante a reunião chegou até a se cogitar a criação de quatro: “dispendendo despesas que por imodicas a dificultem, seria fundando no termo desta cidade quatro Seminários nas Villas de Monsarás, Melgaço, Gurupa e Santarem”. Em defesa dessa proposta, os representantes da Igreja, em especial o Padre José Noronha, argumentavam enfaticamente que os Colégios seriam:

utilíssimos para a boa educação dos meninos (...) muito mais convenientes e incomparavelmente necessários para os miseráveis índios deste Estado ate agora privados dos precizos socorros. (PARECER do Padre José Noronha..., 2001, AHU doc, 096)

Entre os teóricos do projeto era consenso que o Colégio seria destinado tão somente a uma pequena parcela dos “miseráveis índios”, os filhos das lideranças, fundamentalmente, como expressou José Noronha com muito realismo:

por ser quase impraticável ou permitivel esta mesma educação a todos os mais meninos; assim por serem muitos como por serem necessários para substituir seus pais no serviço publico e particular do Estado. E serem para a sua instrução sufficientes as Escollas publicas das Povoações. (PARECER do Padre José Noronha..., 2001, AHU doc, 096)

O projeto da criação do Colégio dos Nobres não foi pensado como substituto da escola régia, porém como complemento. Tal aspecto fica evidenciado quando atentamos para os pré-requisitos definidos para a aceitação do aluno: “que ao menos tenha doze anos de idade, seja nascido de legitimo matrimonio e saber competentemente ler e escrever”. A exigência da habilidade na leitura e na escrita era justificada por duas razões: porque era fundamental não onerar “mas o seminário com despesas que se podem cortar” e porque, em tese, todos os índios tinham a oportunidade de aprenderem a ler e escrever “nas escollas já estabelecidas por S Magestade nas Povoações e pellas amplissimas providencias dadas na Ley dos diretório respectivos as mesmas Povoações”. Havia, portanto, uma real expectativa de que a educação escolar fosse efetivada com sucesso nas Vilas e Lugares. Sua necessidade, relevância e urgência era consenso entre seus idealizadores. O parecer do Diretor Geral dos estudos, D. Tomás de Almeida, ilustra bem essa perspectiva:

esta fundação levanta a Sua Majestade huma estátua tão nobre co mo sua e encherà este Reyno de vassalos dignos de tão incomparável Príncipe, ficando gravada na Nobreza a mais interessante obrigação ao seu Soberano, athe na acertada eleição do sítio do dito , que he em a Cotovia, no Noviciado que ou dos Jezuitas.” (ANDRADE, 1978, p. 106)

O Colégio dos Nobres não se materializou na gestão de Bernardo de Mello, de fato, nem mesmo depois, como teremos oportunidade de considerar; entretanto, foi mais uma evidência do comprometimento do Governador com a educação. Os relatos sobre suas ações neste aspecto da sua administração revelam que ele colocou em prática uma série de iniciativas bem particulares com o propósito de realizar a civilização dos índios:

Mandou sua Ex. vir das Povoações muitos filhos de Principaes, Capitaes Mores e mais Officiaes índios. Trazendo-lhes logo na sua companhia para esta cidade onde os distribuía pellas cazas dos Bispo, Coronéis, Ministros e Officiaes mayores dos Regimento. Concorrendo de todos os modos para a sua Civilização. A que todos asseitamos com muito gosto por termos o mayor exemplo do dito Senhor que a sua caza he hum Seminario de nove índios pequenos que todos trás na Escolla, vestidos e Calssados. Nos dias de Domingo e mais festivos os trás diante de si no concurso de acompanhamento com vestido inteiros e camisas. (CARTA..., 2001, AHU doc. 0235)

Ao terminar sua gestão no Vale do Amazonas, Bernardo de Mello e Castro deixou um cenário educacional bem promissor, desde que continuasse sendo objeto de empenho, de fiscalização e de investimento por parte de seus sucessores.

2.3.3. Fernando da Costa de Athayde Teive de Souza Coutinho e João Pereira Caldas: estagnação e ocaso

Os Governadores que sucederam a Bernardo de Mello não vão se destacar por uma agenda voltada para a educação. Uma simples leitura no *Catálogo de Documentos Manuscritos Avulsos Referentes à Capitania do Pará*⁷⁷ existente no arquivo histórico ultramarino parece nos revelar que as questões relativas ao “estado do ensino”, em geral, e à educação escolar indígena, em particular, são assuntos praticamente inexistentes nos escritos oficiais produzidos no longo destes Governos. À luz do que observamos em suas correspondências, as questões econômicas ocuparam intensamente a agenda de governo. Antônio Baena, em seu *Compêndio das Eras da Província do Pará*, reforça ainda mais essa visão ao registrar uma das raras referências à questão educacional neste longo período. Trata-se de uma correspondência enviada por Souza Coutinho à Corte informando que “as famílias contempladas com a disposição da *Carta Régia de 11 de junho de 1761*”, protocolo que trata da organização do Colégio dos Nobres, “não tem querido aproveitar-se do Collegio no Hospício dos expulsos Missionários da Piedade do Gurupá”. Como consequência desse descaso, enfatiza o Governador: o “tempo começa a obter os seus efeitos naturaes sobre a estabilidade deste edificio” (BAENA, 1969, p. 185).

O silêncio sobre a questão da educação escolar indígena nas correspondências oficiais se torna mais instigante na gestão de João Pereira Caldas (1772-1780), especialmente em face de ter sido durante o seu governo que o gabinete pombalino realizou a *Reforma dos estudos menores*. São raras as informações entre 1763 e 1780 das condições em que se encontravam as escolas e quais os resultados das práticas escolares. As escassas menções registradas são depreciativas e, no melhor dos casos, desanimadoras. Antônio Baena nos fornece mais evidências deste quadro quando faz referência a uma representação de 1780 da Câmara de Vigia ao Governador, informando-lhe que o município carecia de sacerdotes para ensinar os jovens como *no tempo dos Jesuítas*, “em cujas escolas quarenta e tantos discípulos estavam dignamente habilitados para o estado eclesiástico, único fim que os seus pais se haviam proposto” (BAENA, 1969, p.202).

Certamente, outros desafios administrativos ocupavam a mente e a agenda dos últimos governadores pombalinos, pois as dificuldades e crises econômicas que assolavam o Estado Luso acabaram por prender a atenção dos agentes administrativos. A pressão sobre os

⁷⁷ Em cerca de 2.000 documentos arquivados no período da Gestão de Sousa Coutinho e Pereira Caldas, somente 03 tratam especificamente da questão da educação.

Diretores era enorme, posto que recaia totalmente sobre eles a culpa pelos entraves que emperravam o tão necessário sucesso do projeto pombalino de regeneração econômica da região. Tal realidade ocupa de tal forma a documentação produzida pelos últimos governadores nomeados por Pombal que explica, de certa forma, as raras referências à questão do ensino nos recentes trabalhos de pesquisa sobre o cotidiano nas povoações sob o regime do pombalismo. A enérgica cobrança dos últimos Governadores pombalinos para que os Diretores respeitassem e cumprissem as normas do *Diretório* com relação à concessão, à utilização, ao tratamento e à remuneração da mão de obra indígena, era um tema recorrente nas de cartas circulares e Bandos emitidos nessa conjuntura. Por sua vez, a desobediência e a negligência, com raríssimas exceções, parecem ter sido práticas comuns, é o que nos parece revelar as devassas demissões e ordens de prisões efetuadas pelos governadores no intuito de moralizar a ação dos Diretores.

As recentes pesquisas sobre a aplicação do *Diretório* no Vale do Amazonas dedicam uma atenção muito particular à dimensão, ou antes, à pertinência da declaração feita em 1789 pelo Governador do Grão-Pará Francisco de Souza Coutinho, a respeito do *Diretório*. Ele o denominou de “Monstruoso systema”, em face da “intrusa e abusiva jurisdição que se arrogaram os diretores”. O veredito de Souza Coutinho conformou, por assim dizer, a visão de que todo o fracasso do *Diretório* foi causado pela negligência, incompetência e falta de caráter dos Diretores.

As controvérsias relativas à questão da exploração da mão de obra indígena, em clara desobediência às normas estabelecidas pelo *Diretório*, provocaram tensões e litígios em todos os níveis da pirâmide política. O Governador Manuel Bernardo de Mello e Castro acusou o Bispo do Pará, o Frei João de São José de Queiroz, de explorar a força de trabalho dos índios que lhe foram designados para o serviço religioso para atender suas mesquinhas ambições particulares. (MELLO E CASTRO, 2001, AHU doc. 4863). Nas Vilas, essa situação era típica e, de certa forma, inevitável. Mauro Coelho sintetiza com acuidade a questão ao afirmar:

Assim, se o *Diretório* dos Índios estabeleceu um novo estatuto para os indígenas, ele não alterou a sua importância como força de trabalho. Ele apresentou, não obstante, novas questões como evidenciam os casos de desrespeito aos dispositivos legais. Por um lado, tanto os representantes da administração colonial – diretores, cabos e principais – quanto os colonos agraciados com trabalhadores índios desobedeciam às leis de sua majestade, ultrapassando os limites impostos por elas para a obtenção e usufruto da mão de obra indígena. (COELHO. M, 2013, p. 121)

No regime do *Diretório* o índio continuou sendo visto na perspectiva de “matriz da riqueza no vale amazônico”, ou seja, “as mãos e os pés” dos colonos, da igreja e do Estado.

As possibilidades de uma reversão desta ótica eram mínimas, visto que mesmo um tremendo esforço da recém-implantada Companhia de Comercio do Grão-Pará e Maranhão, legalmente comprometida com o deslocamento das rotas do tráfico negreiro para o “rio das amazonas”, não seria suficiente para efetuar a troca da mão de obra indígena pela africana. Especialmente no que se refere à logística do trabalho que dinamizava a base da economia da região: o extrativismo. A utilização da mão de obra cativa na África na coleta de cacau no Vale do Amazonas era algo impraticável, pelo menos a curto prazo. Entretanto, antes de o problema da forma de utilização da força de trabalho do negro, a grande dificuldade era a sua aquisição. A reduzida oferta de escravos era uma reclamação que se fazia repetidamente contra a Companhia de Comércio, “em verdade, chegava de longe em longe um navio, com o almejado carregamento de escravos” (AZEVEDO, 1994, p. 99). Este entrave assumia dimensões colossais, na medida em que sem uma força de trabalho organizada, qualquer projeto de colonização da Amazônia estaria comprometido. Tal aspecto só corrobora o ponto de vista de que, em última instância, as ações pombalinas na Amazônia, revestidas de um ideal civilizatório, tinham como fim principal a regeneração econômica da região, empreitada fadada a um retumbante fracasso sem uma política racional de exploração da mão da força de trabalho do índio. As considerações de Heather Roller sobre esta realidade são muito oportunas:

A década imediatamente anterior à implantação do Diretório foi uma das mais desencorajadoras para o comércio de exportação da Amazônia: a quantidade de produtos como o cacau ou salsaparrilha aumentou e caiu vertiginosamente de ano para ano e nenhuma frota real sequer atracou na capital Belém em 1746, 1748, 1752 ou 1754. Durante os anos 1740 e o início da década de 1750, as epidemias se espalharam, de modo que patrocinadores de canoas não podiam mais alistar números adequados de tripulantes para suas expedições. Um objetivo do pacote de reformas direcionadas à Amazônia após 1750 (normalmente chamadas de reformas pombalinas, devido ao poderoso primeiro-ministro de Portugal, o marquês de Pombal) era remediar esses obstáculos à prosperidade econômica. (ROLLER, 2013, p. 206)

A preocupação com a agenda econômica certamente consumiu parcela considerável da agenda administrativa dos agentes pombalinos na Amazônia. E como preconiza o *Diretório*, “entre todos os ramos de negócio de que se constitui o comércio deste Estado, nenhum é mais importante, ou mais útil, que o do Sertão”. Confirmava tal orientação a fato de o cacau ter se tornado o produto mais importante para o equilíbrio da balança comercial portuguesa no Vale do Amazonas. Roller constatou que “as aldeias do Diretório enviavam uma média anual de quase 8.000 arrobas das amêndoas de cacau para Lisboa. Isso compreendia cerca de vinte por cento do total de cacau exportado da Amazônia”. (ROLLER, 2013, p.208). Considerando

esses dados, a conclusão do pesquisador de que “isso colocava a responsabilidade do sucesso das expedições sobre os ombros dos diretores de aldeias” é certamente judiciosa; todavia, em última instância, a carga e o peso do sucesso econômico dependiam potencialmente da eficiência da exploração da mão de obra indígena. Administrar com sucesso uma atividade econômica tão estratégica quanto complexa exigia muito mais que habilidade e competência do governador. Demandava, de certo modo, uma rede de colaboradores eficientes e comprometidos, virtudes que naquela conjuntura e circunstâncias eram bastante raras.

Tamanha responsabilidade explica, em certo sentido, o relativo descaso dos últimos governadores deste período com a questão da educação, especialmente com a educação escolar indígena. A perspectiva serve, também, para considerar o “descaso” do governante local, no caso o diretor, com a manutenção e o progresso da educação escolar na Vila sob sua jurisdição. Como sintetizou Mauro Coelho:

Aos diretores cabia conduzir as populações indígenas no processo de transição de sua cultura original para o mundo colonial – ocidental e cristão. Eles, além de intermediarem as relações estabelecidas entre as populações indígenas descidas e os demais colonos, executavam as portarias de concessão de trabalhadores índios exaradas pelo governador. (COELHO. M, 2013, p. 119)

Nos códices do Fundo da Secretaria da Capitania do Governo da Província do Arquivo Público do Estado do Pará é possível apreciar o grau de atenção que Bernardo de Mello dispensava à questão da educação escolar indígena. Nesse acervo, dezenas de correspondências lhe eram encaminhadas dando informações sobre o “estado do ensino” nas Vilas e Lugares, tais como o “numero de meninos e meninas nas escollas” e a “necessidade de um novo mestre para a escola local”; ou mesmo se queixando da falta de “materiais escolares”. A escassez desses conteúdos nas inúmeras correspondências com os governos posteriores se constituiu uma sólida evidencia de que a educação escolar dos índios não foi uma prioridade de suas gestões. As raras referências ao processo educativo são incidentais ou se referem à ausência ou às deficiências dos estabelecimentos de ensino.

Uma das situações muito presentes nas correspondências oriundas dos diretores – e que demandavam ordinariamente a atenção e intervenção dos Governadores – era o conflito entre estes e o Principal. Tal realidade era decorrente do papel político que competia a cada uma destas autoridades. Embora devidamente prescrito e exposto no *Diretório*, o seu exercício prático no cotidiano das Vilas suscitava rivalidades, disputas e ciúmes. O ponto central do embate entre Diretor e Principal era o mesmo que alimentou o secular conflito que marcava a vida no Vale do Amazonas: a questão da exploração da mão de obra indígena.

Uma expectativa de que os Principais, em seus embates com os Diretores, expressassem qualquer reivindicação com relação à educação escolar dos índios, seria no mínimo romântica. Na pauta da renhida luta dos Principais pela preservação de sua autoridade e de seu espaço de prestígio, não estava o empenho pelo sucesso da educação escolar. Provavelmente eles também eram contados entre os acusados do “culpável descuido” de não enviarem seus filhos à escola. Os Principais tinham realmente questões mais relevantes para se preocupar:

Os *principais* exerciam função essencial no âmbito da política indigenista do período e foram responsáveis por dois dos seus pontos fundamentais: a política de povoamento e ocupação da região por meio dos descimentos; e a arregimentação e distribuição da mão-de-obra indígena em acordo com as demandas do Estado, dos colonos e da subsistência das povoações. (COELHO. M, 2013, p. 106)

Não era cabível que o Governador cobrasse dos Principais o cuidado com a educação escolar; essa função, diretamente vinculada à “civilidade do índio”, foi expressamente determinada no *Diretório* como “principal obrigação dos Diretores” e que “por ser própria do seu ministério; empregarão estes um especialíssimo cuidado em lhes persuadir todos aqueles meios, que possam ser conducentes a tão útil, e interessante fim”. A documentação mais adequada para encontrarmos um embate dos Governadores com os diretores por descaso com a educação escolar dos índios seriam os “Autos de Devassas”, mas tal situação não ocorre; Apesar de se ter uma quantidade substancial desse tipo de registro do cotidiano das Vilas, eles não apontam ou denunciam os diretores como omissos ou negligentes com a educação escolar dos meninos e das meninas índias sob sua responsabilidade. Em suma, os últimos governadores pombalinos pouco agiram no sentido de preservar o processo da educação escolar indígena, já que as demandas econômicas nos parecem ter ocupado de tal forma suas agendas que restaram pouco tempo e escassos recursos para a promoção da civilização pelas luzes da escola. Realidade que eclipsava todo o brilho do novo cenário que o gabinete pombalino havia desenhado para o espaço amazônico.

2.4. AS VILAS RÉGIAS: A SECULARIZAÇÃO E A LUSITANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA POMBALINA

A partir da administração de Mendonça Furtado a arrancada colonizadora incorporou ao domínio do Grão-Pará uma extensa área geoeconômica representada pela

valorização dos vales dos rios Tapajós, Mearim, Itapicurú, Gurupí, Guamá, Madeira, Negro e Branco, bem como dos campos de Marajó e da grande calha do Amazonas. Batizando as velhas aldeias missionadas com nomes portugueses, em substituição aos nativos, a Coroa organizou a nova fase do povoamento de seu patrimônio americano. (DIAS, 1967, p. 486)

O estabelecimento de povoações lusas no Vale do Amazonas era uma ação inerente ao processo de conquista da região. Nos seus primórdios, isso ocorreu em estreita parceria com as ordens missionárias, que espalharam suas aldeias naquele imenso território. Como apresentamos na primeira parte de nossa pesquisa, a presença missionária na região foi motivo de constante tensão social, essencialmente devido à acirrada polêmica, em relação à mão de obra indígena, o que resultou décadas de intensos confrontos. Somente com a elaboração do *Regimento das Missões de 1686*, resultado do empenho e tenacidade dos jesuítas, que os aldeamentos missionários foram resguardados da ingerência e da interferência dos poderes seculares. Pode-se afirmar que este diploma Régio viabilizou o sucesso da *Missio Dei* jesuíta. Ordenava o *Regimento* expressamente no seu parágrafo primeiro: “Os Padres da Companhia terão o governo, não só espiritual, que antes tinham, mas o político, temporal das aldeias de sua administração”.

Na visão do primeiro representante do Gabinete pombalino na região, o Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, tal privilégio concedido aos missionários em geral, e aos jesuítas em especial, nenhum proveito trouxe aos povos nativos e aos “piíssimos” interesses régios, portanto, era inadiável uma intervenção do Estado. Nesta perspectiva, a conversão das aldeias missionárias em Vilas e Lugares Régios atendia a urgente necessidade da administração pombalina de reordenar e de secularizar o espaço conquistado, sobretudo pela deplorável situação em que se encontrava a região. Como destacou Manuel Nunes Dias, quando Mendonça Furtado chegou em 1751 as 63 aldeias que existiam “achavam-se quase todas despovoadas e em precaríssimas condições” (DIAS, 1967, p. 475). Detalhando esse cenário, Mauro Cezar Coelho ressalta:

O Vale Amazônico era área com população colonial rarefeita, dispersa em núcleos coloniais distantes entre si, mas concentrados nas margens dos rios e nos arredores da cidade de Belém. Um imenso sertão reclamava a presença portuguesa, de forma a garantir e consolidar a sua posse sobre o território colonial. (COELHO, 2008, p. 267)

A criação de novas unidades administrativas e a transformação das aldeias em espaços “decorosos”, ou seja, formalmente ordenados com ruas tracejadas, câmaras, prisões, praças e

pelourinho se fazia imprescindível para a afirmação do poder secular na região amazônica, impregnada pela posse e poder das Religiões.

A partir da administração de Mendonça Furtado a arrancada colonizadora incorporou ao domínio do Grão-Pará uma extensa área geoeconômica representada pela valorização dos vales dos rios Tapajós, Mearim, Itapecurú, Gurupí, Guamá, Madeira, Negro e Branco, bem como dos campos de Marajó e da grande calha do Amazonas. Batizando as velhas aldeias missionadas com nomes portugueses, em substituição aos nativos, a Coroa organizou a nova fase do povoamento de seu patrimônio americano. (DIAS, 1967, p. 486)

A conjuntura criada pelo Tratado de Madri de 1750⁷⁸ pressionou ainda mais a Coroa a agir no sentido de secularizar suas possessões americanas, em face do que Mendonça Furtado recebe a *Carta Régia de 30 de abril de 1753* com o seguinte comunicado: “Sua Majestade te faz a honra de te nomear seu principal Comissário e Plenipotenciário com amplíssimos e ilimitados poderes”. Na condição de “Primeiro comissário para as conferências e demarcações”, torna-se encarregado de delinear o território luso na Amazônia. O Capitão General tinha consciência de que o processo demarcatório seria efetuado, à luz das regras do *Utipossidetis*; por conseguinte, ganhavam particular valor as marcas e timbres que comprovassem a presença e uso da terra pelos seus requerentes. Por via de consequência, a identificação dos núcleos de ocupação, das povoações e das aldeias missionárias, organizados em Vilas e Lugares com topônimos portugueses, processo que se pode denominar de *lusitanização*, constituía-se uma medida estratégica e emblemática da presença lusa no espaço amazônico.

Ilmo.º e Exm.º Sr. Como Sua Majestade foi servido pela Lei de 6 de junho de 1755, mandar passar a Vilas todas as aldeias que tivessem competente número de gente para a dito feito, e as que fossem mais pequenas a Lugares, mudando inteiramente de sistema; e como não seria justo, em observância daquelas reais intenções, que se conservassem os bárbaros nomes que tinham, lhes impus os novos, que constarão a V. Ex.^a da relação inclusa. Para denominação das novas Vilas segui o sistema de primeiramente extrair os nomes das vilas da Real Casa de Bragança, que me lembraram; logo algumas da Coroa, e imediatamente as das terras da Rainha Nossa Senhora (de Espanha), algumas do Infantado e, ultimamente, as da Ordem de Cristo, de quem são os Dízimos de todas estas Conquistas. Os Lugares todos são os do Termo de algumas Vilas da mesma Real Casa de Bragança, que aqui ocorreram, se

⁷⁸ “O Tratado de Madri, assinado, a 13 de janeiro de 1750 ainda no reinado de Dom João V foi uma vitória da diplomacia lusitana. Firmado pelos plenipotenciários D. José de Carvajal Y Lencastre e Tomás da Silva Teles, alterava profundamente os limites entre os dois reinos. Em troca da Colônia do Sacramento, das Filipinas e da margem esquerda do Solimões, acima do Japurá, Portugal recebia da Espanha o território das Missões e lhe era reconhecida a posse definitiva das terras além da linha de Tordesilhas.” (LOUREIRO, 2011, p. 272)

Sua Majestade não for servido que conservem estes nomes. Aqueles que o mesmo Senhor determinar, lhes imporei logo, e por esses ficarão conhecidas estas Povoações. (MENDONÇA, 2005, v.3, p. 302-303)

A lusitanização do território também se fazia indispensável por razões domésticas. A identificação dos núcleos populacionais com nomes portugueses evocava a importância da “língua do Rei”, uma vez que “dava o nome que era o de uma villa do reino, á povoação, substituindo a voz indígena, pela qual era conhecida até ahí” (AZEVEDO, 1999, p.287) e que evidenciava que o Estado de fato era o protagonista no processo da colonização. Eliminava-se assim qualquer vestígio da autonomia, que até então possuíam as ordens missionárias detentoras do governo temporal e a “total soberania sobre todos os gentios” nos aldeamentos sob sua administração. A lusitanização estabelecia uma nova relação com a sociedade e com a cultura nativa, como ressalta o historiador Moreira Neto:

A vila pombalina foi instituição bem diversa do aldeamento missionário. Em primeiro lugar, o carisma religioso foi substituído pela presença e pela opressão física da autoridade local e do colono, mas, também, por valores abstratos quase sempre incompreensíveis, como posturas e normas legais, a autoridade (pouco convincente e de duvidosa legitimidade) de índios e mestiços convertidos em juizes e vereadores – funções vedadas via de regra, ás lideranças tradicionais do grupo – e por símbolos profanos mais ominosos, como o pelourinho. Acima de tudo, a nova ordem representava a desistência da autonomia relativa – que é um dos traços mais característicos das comunidades de índios e *tapuios* que coexistiam ou sobreviveram ao regime das missões, representava também, a integração direta e inexorável á ordem colonial que, como colonizados, eram necessariamente subordinados aos colonizadores e nunca iguais em direito, a despeito dos textos legais. (MOREIRA NETO, 1988, p. 25)

A secularização das aldeias, ou seja, a transformação destes espaços em Vilas e Lugares Régios, emblematicamente timbrada com a lusitanização em curso, era uma ação requerida de Mendonça Furtado já nas *Instruções*. O indevido “império das religiões no Vale do Amazonas”, situação tantas vezes denunciada a D. José I e seus antecessores, exigia uma ação urgente. Sensível aos problemas e aos danos que tal usurpação causava aos interesses do Estado, o monarca antecipou ao novo Governador a solução para tal ameaça:

Nas aldeias do Cabo do Norte, que nesta Instrução vos encomendo muito cuideis logo estabelecer, e as mais que se fizerem nos limites desse Estado, preferireis sempre os padres da Companhia, entregando-lhes os novos estabelecimentos, não sendo em terras que expressamente estejam dadas a outras comunidades; por me constar que os ditos padres da Companhia são os que tratam os índios com mais caridade e os que melhor sabem formar e conservar as aldeias, e cuidareis no princípio destes estabelecimentos em evitar quanto vos for possível o poder temporal dos missionários sobre os mesmos índios, restringindo-o quanto parecer conveniente. (MENDONÇA, 2005. v.1, p. 76)

O parágrafo vigésimo segundo das *Instruções Régias* redigidas em Lisboa, em 31 de março de 1751, para nortear a gestão de Francisco Xavier de Mendonça Furtado como Governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, possivelmente estampa a mais “secreta” e nevrálgica de suas tarefas: a secularização da administração das aldeias no Vale do Amazonas. A iniciativa refletia a mentalidade filosófica que a promovia, já que “o fenômeno da secularização é um dos edifícios do iluminismo e da modernidade” (BOTO, 2017b, p. 41). E sua intenção de promover a regeneração de tão decadente parte dos domínios lusos efetuando a “abolição do poder temporal das ordens missionárias”. A necessidade de se manter em segredo esta tarefa impunha-se pela certeza de que haveria ferrenha resistência por parte dos missionários, particularmente dos combativos soldados de Cristo, como de fato realmente ocorreu:

Ilmo.^o e Exm.^o Sr. meu irmão do meu coração: Havendo de se fundar a nova aldeia do Javari, no rio Solimões, na forma que S. Maj. mandou, falei aos padres, e me pareceu ocasião oportuna de reservar absolutamente a jurisdição secular, sem reбуço algum, porque não haviam de largar esta ocasião, ainda que lhe pusessem condições mais duras; na cópia inclusa verá a negociação que houve; atacaram-me com insultos de que eu não fiz caso, e fui ao negócio, que é o que importava; agora lá requereram em Lisboa para que os ponham em inteira liberdade, e os deixem fazer aquele contrabando sós, sem que ninguém leve parte nele; enfim, parece-me que fiz a minha obrigação, e S. Maj. fará justiça. Fico para servir a V. Ex.^a com a maior vontade. Guarde Deus a V. Ex.^a muitos anos. Pará, 29 de janeiro de 1752. (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 190)

A obediência desta *Instrução* foi executada pelo Governador, como se pode extrair de seus relatos, com diligência, presteza e indisfarçável prazer.

Em agosto de 1751 mandei fundar a aldeia dos Gamelas, no rio Mearim, na forma que a S. Maj. foi servido ordenar-me, e foi por missionário daquela aldeia o Pe. Antônio Machado, de cuja conduta, tenho já informado a V. Ex.^a largamente e devendo só cuidar em catequizar e civilizar aqueles índios, na forma de uma larga instrução que lhe dei, se foi empregar em demarcar as largas terras que constam do papel incluso para servirem de novos Estados à sua Religião. (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 185)

Em várias ocasiões, em suas diversas correspondências, Mendonça Furtado expressara sua posição no sentido de que somente a generalização de tal medida – a secularização – seria a “salvação” para um Estado cuja “ruína” e “infelicidade” eram causadas, na percepção do Capitão-General, precisamente pelo excessivo poder temporal concentrado nas mãos dos missionários. Na sua visão, a raiz deste desatino tem sua origem nas benesses e nas regalias que passaram a desfrutar as Ordens missionárias em geral, e a Companhia de Jesus em

especial, por força do *Regimento das Missões de 1686*. Para Mendonça Furtado, este diploma teve como nefasto resultado “dar-se às Religiões, com título corado (sic), a soberania e governo despótico” e, em consequência, “ficarem os povos gemendo debaixo do peso em que os têm posto a ambição e orgulho dos regulares”. Promovendo a falência de todos os benefícios da presença lusa na região:

Toda esta piedade cristã, que os nossos soberanos têm tido até agora para a extensão da fé e para salvar estas miseráveis gentes, e todo o zelo de utilizar ao Reino com as preciosas drogas destes sertões e de enriquecer aos vassallos, não só se têm baldado, mas continuando o presente sistema se perderão, como se têm perdido, e se não poderão restabelecer da máxima e total ruína a que têm chegado. (MENDONÇA, 2005, v. 1, p. 110)

A secularização da administração das aldeias missionárias no Vale do Amazonas significou, em termos legais, “renovar a inteira e inviolável observância da Ley de doze de Setembro de 1653”, legislação mediante a qual se determinara que “os Índios do Grão-Pará e Maranhão sejam governados no temporal pelos governadores”. Implicou, em termos práticos, retirar dos missionários qualquer possibilidade de exercerem o poder temporal, inviabilizado, assim, a manutenção do domínio e da influência que exerciam na região. É de um elevado simbolismo a declaração de abertura que as autoridades régias proferiam ao presidir uma reunião pública, especialmente nas povoações que eram antigas aldeias missionárias:

Fez lhe pergunta de quem hera esta villa e a quem reconheciam por seu Legítimo Senhor. Responderão que pertence a Coroa de Sua Magestade Fedellíssima e que reconhecem por legítimo Senhor a El Rey de Portugal o Senhor Dom Joze Primeyro felizmente Reynante. (AAPP, 1997, p. 149).

Ao ser posta em curso por Mendonça Furtado nos novos núcleos de ocupação, a secularização do governo temporal das povoações, por força de consequência, atingiu também os Párocos que eram comissionados para atuar nas igrejas que eram construídas nos novos espaços.

Terá V. Mercê o maior cuidado pela sua parte em que todos os índios sejam bem instruídos na doutrina cristã e em tudo os mais pertencentes aos bons costumes; porém, terá toda a vigilância em que o pároco não exceda os limites da jurisdição meramente espiritual, pois esta só lhe é permitida, e por nenhuma forma atemporal, dando-me logo parte se algum excesso que o mesmo pároco queira ter nesta matéria. (MENDONÇA, 2005, v. 2, p. 62).

A secularização tornou-se a característica mais distinta dos novos núcleos populacionais. Sua generalização, como desejava e defendia Mendonça Furtado, foi finalmente efetivada em consequência da edição, pelo Gabinete Pombalino, de dois explosivos documentos “indigenistas”: A *Lei de 06 de Junho de 1755*, que restituía aos índios do Grão-Pará e Maranhão “a liberdade das suas pessoas, bens e comércio”; e o *Alvará com força de Lei de 07 de junho de 1755*, diploma que abolia a jurisdição temporal dos regulares sobre as aldeias indígenas, ordenando que estas fossem governadas pelos seus respectivos “Principais”. Munido desses poderosos instrumentos Régios, o Governador intensifica o processo de conversão das aldeias missionárias em Vilas e Lugares.

Havia por este tempo no Estado do Maranhão e Grão-Pará sessenta aldeias de índios, das quais cinco administradas por padres das Mercês, onze por Carmelitas, quinze por Capuchinhos e vinte e oito por Jesuítas. Pela simples operação de dar-lhes novos nomes, e mandar na praça do mercado de cada uma erigir um pelourinho, converteu Mendonça Furtado estas últimas em nove lugares, dezoito vilas e uma cidade. O pelourinho (...) era nas vilas da península ibérica um pilar de pedra, de estilo por via de regra burlesco, (...) não pôde Mendonça Furtado conter-se que não exclamasse: "ora vejam com que facilidade se faz uma aldeia, uma vila". (SIMONSEN, 1957 apud TAVARES, 2008, p. 61)

A reordenação do espaço amazônico por Mendonça Furtado ocorria, como ele fazia questão de registrar, “na forma que S. Maj. foi servido ordenar-me” e tinha em seu fundamento um caráter essencialmente civilizatório. A identidade do espaço era decorrente da sua importância demográfica. Lúcio de Azevedo narra que “saiu o Governador fundando villas nas aldeias, pertencentes ás missões, até Barcelos (...) Estes eram os povoados mais florescentes; os de menos importância tomavam o predicamento de logares (sic)” (AZEVEDO, 1999, p. 286). O propósito mirado era que mediante estes espaços decorosos “se desterrasse, quanto coubesse no possível, a confusão e barbaridade em que nestes sertões se vive”, ou seja, tratava-se da “civilização do espaço”, realidade que se evidencia com eloquência nas orientações que deveriam ser cuidadosamente observadas na execução do processo de mutação de uma aldeia em Vila ou Lugar. O rito Régio não poderia ser em hipótese alguma alterado, muito menos desprezado pelos seus executores:

E para que a referida Vila se estabeleça com maior facilidade e estas mercês possam surtir o seu devido efeito: sou servido ordenar-vos que aproveitando a ocasião de vos achardes dessas partes, passando à referida aldeia, depois de haver publicado por editais o conteúdo desta, e de haverdes feito relação dos moradores que se oferecerem para a povoar, como convocais todos para determinado dia, no qual, sendo presente o povo, determinareis o lugar mais próprio para servir de Praça, fazendo levantar no meio dela o Pelourinho; assinalando área para se edificar uma igreja capaz de receber um competente número de fregueses quando a povoação se aumentar; como também as outras áreas competentes para as casas das Vereações e

Audiências, Cadeias e mais Oficinas Públicas; fazendo delinear as casas dos moradores por linha reta, de sorte que fiquem largas e direitas as ruas. (...) Aos oficiais da Câmara que saírem eleitos e aos que lhes sucederem ficará pertencendo darem gratuitamente os terrenos que se lhes pedirem para casas e quintais, nos lugares que para isso se houverem delineado, só com a obrigação de que as ditas casas sejam sempre fabricadas na mesma figura uniforme pela parte exterior, ainda que na outra parte interior as faça cada um conforme lhes parecer, para que, desta sorte, se conserve sempre a mesma formosura na Vila, e nas ruas dela a mesma largura que se lhes assinar na fundação. (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 313)

Por uma série de fatores, a transformação da Aldeia jesuíta de Trocano, em Vila Borba, a nova, em 1º de janeiro de 1756, tornou-se emblemática no processo do ordenamento pombalino do território Amazônico. Sua escolha não foi aleatória. Rota natural dos que desciam do Mato Grosso para o Grão-Pará, a Aldeia de Trocano se tornou também caminho do contrabando de ouro. A situação se tornou tão grave que “S. Maj. tem ordenado, mandar pôr na Aldeia do Trocano uma guarda militar, para que se vigie com todo o cuidado esta importante matéria”. Com a fundação da Vila Bela da Santíssima Trindade, capital da Capitania do Mato Grosso, a Aldeia de Trocano passou a ser também uma parada estratégica para que “os vassalos que fizerem esta larga navegação achem nela não só descanso mais socorro e refresco pronto” (MENDONÇA, 2005, v.3, p.70). Em carta a D. Antônio Rolim de Moura, Capitão General da Capitânia do Mato Grosso, Mendonça Furtado relata que:

compreendendo Sua Majestade a vasta extensão deste país, e que do Pará se não podiam dar providências para evitar os infinitos insultos que todos os dias se estava fazendo nestes dilatados sertões” decidiu ordenar a criação de “um novo governo com denominação de Governo da Capitania de S. José do Rio Negro. Também o mesmo Senhor, atendendo à comodidade dos passageiros dessas minas para o Pará, mandou por outra carta de que remeto a V. Exª a cópia, que a Aldeia de Trocano se erigisse em Vila, com o nome de Borba a nova, e em poucos tempos acharão nela os passageiros farinhas e mantimentos para fazerem as suas viagens com menos embarços e até pelo trato do tempo poderão achar nela gêneros para as suas carregações, sem o grande trabalho de irem ao Pará. (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 489)

A aldeia jesuíta de Trocano, no rio Madeira, era apresentada nos relatos de Mendonça como um exemplo da degradação e decadência que assolava a região e da terrível condição de “rusticidade da povoação” que nela vivia. Razão suficiente para justificar a sua remoção das mãos dos jesuítas, especialmente se levar em conta a negligência e o descaso com as coisas divinas:

aquela aldeia estava tão pobre que ainda os paramentos com que se dizia missa eram, não só pela matéria, mas pelo estado, indigníssimos de se celebrar com eles aquele santo sacrifício. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 119)

A indecência com que nesta Vila se está celebrando o Sagrado sacrifício da Missa e mais Offícios Divinos, faz de uma necessidade indispensável que trabalhemos quanto puder no possível para que com a maior brevidade se edifique uma Igreja, na qual os Fieis vão assistir os Offícios Divinos e celebrem nela com o decoro e decência que é devido a tão inefáveis Ministérios. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 75)

A conversão da Aldeia de Trocano, em Vila Régia Borba, a nova, é o evento simbólico do confronto de Pombal com a poderosa Companhia de Jesus no teatro amazônico. Como concluiu Marco Carneiro de Mendonça, “o choque principal e definitivo, como vimos, deu-se a partir do dia 1º de janeiro de 1756, em que a aldeia jesuítica do Trocano, situada na foz do rio Madeira, foi transformada em Vila de Borba” (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 450). A reação dos jesuítas já havia sido prevista pelo Governador: “porque naquelas missões estão uns alemães, e um deles sumamente precipitado e absoluto; porém, apesar dos seus requerimentos e protestos, ficará executada a ordem de S. Maj. e estabelecida a vila” (MENDONÇA, 2005, v. 2, p. 527).

Denominada de Borba, a nova, a estratégica Vila Régia se tornou um paradigma para os núcleos populacionais que seriam posteriormente implantados. Embora as Vilas de Ourém e a nova Vila de Bragança fundadas em 12 de dezembro de 1754 tenham sido as primeiras a abrigar população mista, Borba, a nova, ganha relevo neste novo cenário não apenas pelo fato de ser uma Vila composta por índios e brancos, mas, particularmente, por ser formada por casais mistos, pois “presentemente virão para esta Vila alguns Casais de homens brancos, casados com índias”.

A Vila Borba, a nova, tornou-se também o paradigma do novo formato de governo temporal:

V. Mcê, cuidará muito em distinguir e honrar aos Principais e mais Oficiais que havia na antiga Aldeia, acham Moradores desta Vila; fazendo repetidas práticas em que se lhes explique o grande interesse que se lhes seguirá com o novo governo a que passaram. (MENDONÇA, 2005, v. 3, p. 73)

Finalmente, o novo nome que passava a identificar a Vila Régia, era um elemento que atendia a interesses ideológicos, por parte de Mendonça Furtado. A troca do nome indígena para um topônimo português, no caso em foco, era imperativa especialmente pelo fato de a Aldeia de Trocano ter sido fundada pelos jesuítas. O novo nome serviria para lembrar aos inacianos que por força do *Alvará de 07 de junho de 1755* eles estavam destituídos do governo temporal que “durante décadas exerceram”, lembrava o Governador, despoticamente.

2.5. AS ESCOLAS RÉGIAS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A questão da comunicação sempre foi o ponto nevrálgico do projeto de colonização da América Portuguesa. As ordens religiosas que atuaram na evangelização dos nativos buscaram estratégias para superar esse desafio, visto que não “poderiam os missionários instruí-los na fé, e bons costumes, porque não poderiam aprender tantas, e tão diversas línguas”. No Vale do Amazonas, o “rio babel”, a imensa variedade de línguas faladas pelos povos indígenas inviabilizava qualquer avanço consistente e permanente no projeto catequético. O recurso da Companhia de Jesus foi a utilização da chamada “língua Brasília”, praticada com reconhecido sucesso nos seus aldeamentos no Estado do Brasil. Além de um expediente eficiente para a realização da catequese, o uso da língua geral, como apontou Rita Almeida, atendia também ao projeto de poder da Companhia de Jesus: “com efeito, foi engenhosa sua utilização pelos Jesuítas, a fim de efetivar o controle sobre as populações indígenas aldeadas, posto que as isolava, e dificultava seu contato com os demais europeus” (ALMEIDA, 1997, p. 174). Domingos Antônio Raiol sintetizou o desconforto do Estado Luso com a situação linguística no Vale do Amazonas ao afirmar que, por ter o domínio da língua franca, “os missionários eram senhores da escola, do púlpito e do confessional; dominavam a razão e a consciência dos índios pelo ensino e pelas prédicas” (RAIOL, 1900, p. 144).

Durante mais de um século, o *Nheengatu*, a “língua boa”, foi a “língua da Amazônia” com o aval e o incentivo do Estado Português. A *Carta Régia de 30 de novembro de 1689*, na prática, oficializou o seu uso ao determinar o seu ensino para os filhos dos colonos. Em 1722, os Carmelitas, os Mercedários e os Franciscanos foram exortados pela Coroa a capacitar os seus missionários a falarem a língua geral tão fluentemente como os jesuítas. A orientação régia era que os índios aldeados que falassem outras línguas deveriam primeiro aprender o *Nheengatu* e somente depois o Português. A partir de 1727, presumivelmente devido ao grande volume de queixas e denúncias recebidas sobre a relação entre a dominação cultural e a dominação econômica dos jesuítas, a Coroa começa a rever a sua posição com relação a essa questão e passa a disciplinar o uso da língua Geral⁷⁹ no Vale do Amazonas.

Faço saber a vos Governador e Capitão General do Estado do Maranhão que eu fui servido encarregar aos prelados das Relligioes que há neste Estado, ponhao mayor cuidado em que os índios que são da administração das suas religiões sejam bem instruídos na lingoa Portuguesa, pelo grande beneficio que nisso pode resultar ao Serviço de Deos e meu, e da mesma maneira os inclinem e reduzam a trabalharem nos officios mecânicos recebendo do seu trabalho esses moradores grande conveniências; e como esta matéria seja tão importante, Me pareceo ordenarvos que tenhais hua grande vigillança em que os ditos Prelados executem infalivelmente a

⁷⁹ A formação, expansão e os problemas da massificação da Língua Geral para a administração lusitana na Amazônia são tópicos verticalizados por José Bessa Freira, no artigo da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. Revista Ameríndia. História cultura e outros combates. Departamento de História UFCE. Nº 8. 1983.

minha real ordem, e quando nelas houver algum descuido (o que não devo esperar deles) os advirtais a que o emendem, dando-me de tudo conta. Como tao bem fareis que os moradores desse Estado, com quem se repartem índios tenham a mesma obrigação de lhes ensinarem a lingoa Portugueza, como outrossim em fazerem que aprehendão os officios mecânicos e vos recomendo a infalível observância desta minha real ordem. (CARTA RÉGIA... 1903 [ABAPP], p. 191)

A Carta Régia entregue aos prelados das ordens missionárias determinando que “os índios que são da administração de suas Religiões sejam bem instruídos na língua portuguesa, pelo grande beneficio que disso pode resultar ao serviço de Deus e meu” (FREIRE, 2004, p. 35), não foi objeto de muita atenção por parte dos religiosos, em geral, e dos jesuítas, em especial. É possível que a defesa da necessidade do estudo das línguas indígenas, feita por Adolfo Varnhagem, expresse as razões “espirituais” da relutância dos religiosos em atender o seu Monarca:

modernamente muitos escriptores tem feito despertar a necessidade do estudo das linguas indígenas como urgente em virtude da sua influencia na catbequese e civilização dos Indios. E sem duvida é Senhores, que por tal intuito há de ser de grande auxilio á conversão do cathecumeno que este ouça na sua propria língua as palavras de doçura que o devem attrahir e domar. Esta circumstancia não escapou ao sábio Concílio Tridentino, que ordenou de fazer lei o que fora posto em prática pelos apóstolos e pelos cathequisadores. E por isso, impropriamente prohibiu a provisão do Conselho Ultramarino de 12 de Setembro de 1727 e depois o Directorio dos Indios do Para, missionar nas linguas indígenas, e impor a obrigação aos parochos de pregar em portuguez. (VARNHAGEM, 1841, p. 53)

O descaso com o ensino da língua portuguesa e o monopólio da força de trabalho indígena foram acusações que mais suscitaram e nutriram as críticas e as censuras do Estado Luso aos jesuítas. Na visão do Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, a causa da permanência dos índios no seu estado de “incivilidade” e de “ignorância” era o descaso e o descuido dos missionários com a manutenção das escolas. Ele expressamente denunciou essa situação em uma carta ao seu irmão, o Marquês: “acharam os ditos padres, a propósito, a uns poucos de anos de fecharem as escolas, e criarem os rapazes na barbaridade em que nas aldeias eram educados”.

Urgia, portanto, a restauração das escolas para se iniciar de fato o processo de civilização dos índios. Para Mendonça Furtado, a “ruína” educacional que assolava a região era culpa da incompetência e da desobediência das ordens missionárias que tinham a tarefa de cuidar da educação dos índios. Mais que isso, o seu esforço pessoal em cumprir a vontade de Sua Majestade de encher o Vale do Amazonas de escolas era obstruído, na sua visão, pela total falta de cooperação das ordens missionárias, em especial da Companhia de Jesus. Em carta ao Marquês de Pombal, ele relata que havia comunicado “a todas as religiões a ordem de

S. Majestade para que introduzissem nas aldeias a língua portuguesa, sendo mais próprio para conseguir este fim o estabelecimento das escolas” e o resultado foi que, registra o Governador, “todas me responderam que logo obedeceriam; poucas foram as que o fizeram; rara é a que hoje conserva alguma aparência deste estabelecimento”. Na sequência, de forma contundente, desabafa Mendonça Furtado: “Porque todas imitam a Companhia, que absolutamente desobedece e se obstinou contra estes utilíssimos estabelecimentos, e aqui nunca o quis executar” (MENDONÇA, 2005, v.2 p. 75).

A obediência à determinação régia, contudo, não dependia apenas da disposição dos missionários. Com raríssimas exceções, os indígenas nem mesmo compreendiam o português, o que tornava a tarefa da educação escolar de inseri-los na cultura da escrita e da leitura “da língua do Rei” uma empreitada colossal.

Garcilenil Silva relata que em 1727, defendendo os missionários das acusações de “descaso e negligência” com o ensino de língua portuguesa – tais acusações foram proferidas por Paulo da Silva Nunes, Procurador do Maranhão, o qual alegou: “devendo ensinar-lhes a língua portuguesa (...) os conservam só com a língua, a que chamão Geral naquelle Estado, que differe muito pouco da bruta linguagem com que sahem dos sertões” (FREIRE, 2003, p. 101) –, o padre Jacinto de Carvalho, visitador-geral das missões no Maranhão, argumentou:

Os Índios das aldêas, mais tratão com os Portuguezes, do que com os missionários; porque com os missionários, quando muito, só chegão estar dous mezes no anno, que é os mezes de Agosto e Setembro; donde ainda que os missionários lhe ensinem algumas palavras da língua portugueza, nestes dous mezes, como os Portuguezes nos dez mezes seguintes, não fallem com elles, senão pela sua propria língua dos Indios, quando voltão para as aldêas, já não se lembram, nem das palavras que os Padres lhes tinhão ensinado. (REIS, 1961 apud FREIRE, 2003, p. 101)

Colocando em perspectiva a apologia feita pelo padre visitador, Garcilenil Silva sublinha que os jesuítas não ensinavam a língua portuguesa por considerarem um trabalho inútil:

Os filhos dos colonos nascidos no Pará, via de regra, eram amamentados e criados pelas índias aprendiam a falar a língua dos índios antes de aprender a falar a língua portuguesa. Os portugueses chegados do Reino, levados por interesse pessoal, imediatamente aprendiam a falar a língua dos índios (...) Para a língua portuguesa conseguir a difusão almejada diziam os jesuítas, seria necessário, antes de condenar os missionários, ordenar aos portugueses que se comunicassem entre si e com os índios somente pela sua língua nacional e proibir que filhos de portugueses fossem criados por índias da terra. (SILVA, 1976, p. 70)

Na sua querela contra a Companhia de Jesus, o governador Mendonça Furtado resgata do seu ostracismo por quase três décadas a contundente denúncia do Procurador do Estado do Maranhão Paulo Nunes. Foi tamanha a afinidade com seu teor, que o novo oponente dos jesuítas chega mesmo a elaborar uma tardia réplica à defesa apresentada por Padre Jacinto de Carvalho:

Vendo-se estes moradores na consternação de não se poderem comunicar com os índios, se viram na precisão de aprender também a gíria que lhes inventaram para se poderem servir deles, e isto que então foi necessidade passou a hábito, e ao excesso de serem hoje mui poucas as pessoas que nesta cidade falam português, principalmente mulheres, que até não é possível, conforme me têm dito os mesmos padres, que se confessem senão na língua geral, como eles lhe chamam. (MENDONÇA, 2005, v. 1, p. 112)

O fato é que a vida no Vale do Amazonas seguia seu curso sem a necessidade da língua portuguesa, raramente falada no dia a dia. Portanto, as “razões de estado” devem ser consideradas como determinantes para a sua intempestiva imposição. Além de timbrar a identidade do espaço, fator estratégico naquele contexto de tratados e disputas territoriais, a massificação da língua portuguesa era parte significativa da projeção da figura do Monarca nos seus longínquos domínios. Em termos práticos, o ensino da Língua portuguesa aos índios passou a ser um fator estratégico para o pleno sucesso do próprio “regalismo ilustrado”. Eliza Garcia, ao analisar o texto do *Diretório*, captou com muita precisão este aspecto:

Neste parágrafo, foram desenvolvidas e articuladas três principais ideias sobre o tema. Primeiramente, a percepção de acordo com a qual o uso do idioma nativo estava relacionado aos costumes tribais, em que um reforçava o outro. Em segundo, que a adoção do idioma civilizado redundaria na civilização dos costumes. Em terceiro, que a imposição da “língua do príncipe” acarretaria a sujeição dos povos conquistados. (GARCIA, 2007, p. 25)

A ênfase no ensino da leitura e da escrita na “língua do Rei”, função essencial da educação escolar, foi, como se apreende do texto do *Diretório*, mais um imperativo político do que uma necessidade social, o que pode ser entendido como uma explicação para o lento processo de sua implantação na região⁸⁰. Na visão do Estado Luso, o descaso dos

⁸⁰ Ao virem para catequizar os missionários constituíram táticas de assimilação originais ao dominarem as línguas indígenas e as utilizarem para a transmissão de valores cristão (BITTENCOURT, 2002, p. 65). A proibição foi um golpe no uso do nheengatu, mas, não o extinguiu completamente. Até 1877, o idioma era mais usado que o português no Amazonas e no Pará. Ainda hoje, de acordo com linguistas, a língua ainda é falada por cerca de 20 mil pessoas na região do Vale do Rio Negro, no Amazonas. No extremo norte do estado, o município de São Gabriel da Cachoeira, que faz divisa com a Venezuela e a Colômbia, tem o nheengatu reconhecido como um de seus idiomas oficiais, além do português e do espanhol”. FREITAS, Ana. *Nheengatu, a língua (não tão)*

missionários em “civilizar” os índios, condição exaustivamente denunciada nas letras pombalinas, gerou danos que o *Diretório* pretendia reverter, danos estes educacionais, morais, sociais, econômicos, religiosos e até espirituais. Como salientou Mauro Cezar Coelho:

(...) trata-se de um processo de educação do indígena. Melhor seria afirmar, da sua eliminação, posto que da sua transformação em português – dividiria com ele a mesma língua, os mesmos nomes, a mesma indumentária e a mesma virtude. Deveriam, ainda, dividir o mesmo sangue. O casamento entre portugueses e indígenas é estimulado na legislação como a conclusão do processo de união entre portugueses e indígenas. (COELHO. M, 2000, p. 158)

Com a expulsão dos jesuítas do Vale do Amazonas, os sucessores de Mendonça Furtado estavam liberados do confronto com os jesuítas, reputados como culpados pela permanência dos índios na “incivilidade”. Desta forma, puderam se concentrar de maneira mais objetiva com a missão de “civilizar” os “rústicos” índios. A preocupação em cobrir a nudez, coibir a cupidez e combater a embriaguez, e com outros arquétipos da vida “civil”, foi realocada e circunscrita em promover o apreço ao trabalho e, sobretudo, o aprendizado da língua portuguesa, visto que, como estabelecia o parágrafo sexto do *Diretório*:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; (...) Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa (MOREIRA NETO, 1988, p. 167)

O estabelecimento de escolas públicas para efetuar o ensino da língua portuguesa se tornou um componente fundamental do projeto civilizacional, como precisou Carlota Boto: “A referencia de ensino publico engendrada pela ação de Pombal tinha características próprias: Tratava-se de um instrumento estruturador da força e da potencia do Estado” (BOTO, 2017b, p. 40). A iluminação da selva só seria efetivada se estas “luzes”, as escolas, se alastrassem na região, contudo, o grande desafio que pesava sobre os ombros dos agentes do pombalismo à frente do Estado do Grão-Pará, era a manutenção dessas “luzes” acesas. Provavelmente causou grande desconforto, e até mesmo um sentimento de frustração, a Mendonça Furtado a leitura da carta de Luiz Fagundes Machado, diretor da Fortaleza de São José de Macapá, datada de 11 de março de 1759, relatando as condições da educação escolar indígena naquela Vila:

Na criação desta Villa O Governador extituhio huma Escolla de meninos para os moradores mandarem ensinarem seus filhos e para cujo efeito elegem para Mestre della o soldado Joaquim Maria Manoel de Souza, e o exzentou de toda a obregaçáo. E athé agora não o tem feito, estando obsiozo. Pellos moradores não quererem mandar aprender os primeiros rudimentos aos quaiz ao menos todos os homens devem mandar ensinar seus filhos. (CARTA... apud DAMASCENO, 1998, p. 72)

Como Mendonça Furtado estava de retorno para a Corte, coube ao seu sucessor, Bernardo de Mello e Castro, a tarefa de reverter aquela situação. Em sua viagem pelo extremo norte do Estado, erigiu novamente a Escola de São José de Macapá e, em face do histórico daquela Vila, passou “Bando a toque de caixa” para que “noticiasse ao povo para mandarem os nossos meninos e adolescentes as escollas”. Com veemência, determinou aos oficiais da Câmara a “dar-lhe conta do progresso que tinhaó os meninos em as dittas escollas” (CUNHA, 2012). A ação teve como consequência o efeito esperado, pelo menos é que o podemos deduzir de um ofício enviado em 07 de julho de 1773 pelo Capitão-General do Estado do Pará, João Pereira Caldas, ao Secretário de Estado, Martinho de Melo e Castro, informando o número de mortos no Estado devido a uma epidemia de bexiga que atingiu a região. Sobre os efeitos desta calamidade na Vila de Macapá, ele registra: “tem morrido também infinitos, chegando-se até o ponto de se tirarem os rapazes das Escolas, para suprirem aos aterros, e mais serviços daquela Praça” (OFÍCIO, 1773 *apud* SOUSA JUNIOR, 2013, p. 139).

Tamanho empenho e esforço na implantação e manutenção das escolas sinaliza a importância que o Estado Português aquilatava ao ensino da língua portuguesa. Era consenso que a inserção dos povos nativos na civilização passava obrigatoriamente pela massificação de uma língua “civilizada”. Em seu sentido prático, a transmissão dos valores “civis e polidos” aos alunos pelo mestre-escola, no cotidiano da vida escolar, só seria possível pelo uso comum da língua portuguesa. Desta forma, eles poderiam não apenas falar como civilizados, mas viver como tal, visto que: “A civilidade torna-se civilização quando estrutura códigos de conduta pública que apontam nitidamente para a diferença entre o home culto e refinado e aquele sem modos, de comportamento rude” (BOTO, 2017a, p. 95).

2.6. OS ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS ESCOLARES

A manutenção do domínio Luso na Amazônia ironicamente dependia dos povos indígenas. Além de serem “as mãos e pés dos colonos”, como afirmou Antônio Vieira, “os

gentios eram também as muralhas dos Certoens”, como expressou o Conselho Ultramarino num Parecer em 20 de dezembro de 1695. Em termos práticos, a vida dos colonos no Vale do Amazonas seria extremamente difícil sem a atuação, a cooperação e a exploração dos nativos, visto que:

A coleta desses produtos silvestres exigia um conhecimento da floresta que só os índios possuíam, o que tornava, especificamente nessa atividade econômica, o trabalho africano inócuo. Desse modo, a dependência dos moradores leigos e eclesiásticos em relação a esse saber venatório dominado pelos índios era imensa, pois os utilizavam também como caçadores, remadores, guias pelos caminhos da floresta, sendo tal dependência agravada pelo gigantismo da região e pela não aclimação à floresta, como havia acontecido com os sertanistas paulistas. (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 179)

Havia, de fato, uma real situação de dependência dos colonos em relação aos saberes dos índios, contudo, o mero reconhecimento de que os índios possuíam certos domínios técnicos essenciais para a sua própria sobrevivência não era suficiente para que o branco europeu aceitasse que o índio no papel de mestre – salvo, se o aprendiz fosse outro índio, ou um negro. Tal realidade se estampa, de forma muito precisa, em um ofício do governador Bernardo de Mello e Castro encaminhado ao Secretário de Estado Mendonça Furtado. Trata-se, na verdade, de um requerimento dos administradores da Companhia Geral de Comercio do Grão-Pará, uma solicitação para que fossem entreguem índios para ensinarem aos escravos negros o corte e a condução das madeiras para os estaleiros (REQUERIMENTO..., , 2001, AHU doc. 460).

Relativamente às potencialidades cognitivas dos índios, a visão dos agentes do pombalismo exprime a mesma ambiguidade que timbrou a percepção dos jesuítas. Os índios eram vistos tanto como “infelizes almas que se acham em uma total cegueira, vivendo como feras nestes vastíssimos sertões sem conhecimento algum da racionalidade” (MENDONÇA, 2005), quanto como indivíduos com potencial e capacidade para serem excelentes “vassalos de sua majestade” e “cristãos devotos”. Mendonça Furtado relatando a Diogo Corte-Real um encontro que teve com um “índio letrado” numa viagem que fez a Ilha de Joannes no Marajó, chama atenção para o satisfatório desempenho deste com a cultura das letras. A esse respeito, o Governador insere no documento uma reflexão que expressa ao mesmo tempo uma crítica e uma concepção filosófica: “estes são os homens que se diz que não têm juízo, que não são capazes de nada”. A crítica dirige-se ao desleixo e ao descaso das ordens missionárias com a “civilização” dos índios. A concepção refere-se ao “novo” olhar sobre os índios e suas potencialidades.

Em muitos relatos, a avaliação da condição cognitiva dos alunos por Mendonça Furtado, e demais agentes do pombalismo na Amazônia, é notadamente positiva. Os índios possuíam todas as condições intelectuais e psicológicas necessárias para se tornarem súditos civilizados e vassalos letrados, como explicitamente declarou Mendonça Furtado em face dos eventos na Ilha de Joannes: “se estes padres lhes aplicarem os meios que devem, e que S. Maj. lhes manda”, desabafa o Governador, “se poderá fazer com esta gente uma Nação como qualquer outra, de que o serviço de S. Maj. e do público possa tirar grande interesse” (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 228).

O *Diretório* ao reconhecer a liderança, ao valorizar a miscigenação e ao incentivar o ensino da língua portuguesa procurou de fato promover o reconhecimento da dignidade do índio. Não se tratava de uma tarefa fácil, haja vista que os aspectos mentais de uma sociedade não se alteram tão facilmente. Os colonos, com raríssimas exceções, continuavam vendo os nativos como seres inferiores e incapazes, e não se tratava de uma postura exclusiva dos rudes e ignorantes colonos. Ilustra essa realidade o embate entre o Governador Bernardo de Mello e Castro e o Frei João do Monte Carmelo, devido ao fato deste ter se recusado a reconhecer a dignidade do mameluco José Rodrigues da Fonseca de ser admitido na Ordem Terceira. Essa “escandalosa escusa”, além de evidenciar a dimensão que alcançava o preconceito contra os índios, representava uma ousada rebelião às determinações régias de valorização da miscigenação prescritas na lei de 04 de abril de 1755 pôs fim ao caráter negativo atribuído às uniões mistas e no parágrafo 91 do *Diretório*; “deste modo acabarão de compreender os índios com toda a evidencia, que estimamos as suas pessoas; que não desprezamos as suas alianças, e o seu parentesco”. O fato levou o Governador a redobrar:

o cuidado com que deve vigiar sobre o desprezo com que algumas pessoas poderão olhar para o sangue dos índios, privandos-os daquelas honras de tratamento da Nobreza com que o mesmo Senhor os manda nobilitar, distinguir.(...) cuido bem não só em extirpar esta aversão, mas dar a todos exemplo na cortesia e atenção com que trato os índios.(...) (...) além do agrado verbal com que os trato para que a esta proporsão todos os mais vassalos de S. Mag, os reconheçam honrados, e os tratem cortezes na conformidade das Ordens do mesmo Senhor. (MELLO E CASTRO, 2001, AHU doc. 0235).

A rusticidade natural dos alunos poderia e haveria ser eliminada, fundamentalmente pela instrumentalidade e eficiência das práticas escolares. Manuel Bernardo de Mello e Castro ao criticar os pais pelo descuido e negligência em enviar seus filhos para a escola e ao determinar duras medidas aos infratores, o faz para que eles “aproveitem da Paternal providencia com que Sua Majestade manda facilitar os meynos de polirem a sua rústica

natureza”. A escola régia foi pensada para ensinar as crianças indígenas a “Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas”, para se alcançar isso, no parágrafo sexto do *Diretório* orienta-se que sejam estabelecidas em todas as Povoações “duas Escolas públicas, uma para os Meninos (...) e outra para as Meninas”. Entretanto, era consenso que nem todos tinham condições de aprender. Em carta à Mendonça Furtado o Secretário de Estado Diogo de M. Corte-Real, Mello e Castro já recomendava que fossem engendradas “escolas para que alguns índios saibam ler e escrever em português e todos falar esta língua”.

A atuação dos meninos e das meninas indígenas no processo de aquisição da cultura letrada, via de regra, somente é registrada de forma indireta, no *corpus documental* pesquisado. Sabemos que o processo de inserção nas práticas da leitura, da escrita e do contar pressupõe uma liturgia básica, como chamou atenção Carlota Boto: “Há todo um ritual escolar, que se estabelece na forma de as crianças segurarem a pena, no modo pelo qual elas se sentam para fazer bom uso do tinteiro, no cuidado que terão como os utensílios escolares” (BOTO, 2017a, p. 159). Até onde foi possível perscrutar não encontramos nenhum registro específico dos meninos e meninas indígenas em suas atividades de escrita ou leitura. São os *Autos de Devassas*, mais que os relatórios enviados pelos Diretores ao Governo, o tipo de registro que nos fornecem informações mais substanciais para nossa compreensão das práticas escolares nas povoações “civis” do Vale do Amazonas. Na devassa que realizou, o Ouvidor Feliciano Mourão inseriu nas suas inquirições um item muito particular sobre as escolas: o número de alunos capazes de serem enviados para o “Colégio dos Nobres”. Além do critério social tinham quer ser filhos da “nobreza tribal” havia também o critério educacional, tinham que estar alfabetizados. A exigência era típica do modelo de colégio disseminado pelos jesuítas, que projetavam instituições prioritariamente para desenvolver os Ensinos Maiores, daí o pré-requisito de ser minimamente habilitado na prática da leitura e da escrita. Nas nove povoações “devassadas”, apenas sete adolescentes foram selecionados, talvez possamos somar mais dois, já que Feliciano Mourão registra, sem definir quantos, que na vila de Collares “tem rapazes capazes para hirem para o Collegio dos Nobres”. O número de alunos nas escolas visitadas nestas povoações era de aproximadamente cento e vinte, contudo, não sabemos quantos destes eram filhos de “nobres”, o que inviabiliza definirmos o percentual de alunos alfabetizados. Também não temos como saber o tempo de funcionamento de cada escola, nem qual o teste feito por Feliciano Mourão para aferir o aprendizado da escrita e da leitura. Essas informações certamente nos dariam uma visão mais nítida do “estado do ensino” nas Vilas pombalinas.

As letras pombalinas pesquisadas, por sua vez, são lacônicas sobre a atuação dos alunos índios no processo da relação ensino aprendizagem. Os relatos mais descritivos são das meninas fiando algodão e das ações mais expressivas de suas interações ou altercações com as práticas pedagógicas a que estavam expostos. São suas ausências que nos parecem ter sido causadas mais pelo descaso dos pais.

As reformas na Instrução Pública da “Era de Pombal” fizeram surgir no cenário educacional luso-brasileiro a figura emblemática do professor régio⁸¹, que passou a dividir a palco da trama educacional com o velho mestre-escola, apontado no século dezesseis por Juan Luis Vives como “alicerce da educação” (BOTO, 2017a, p. 136). Apesar de não desfrutar do prestígio⁸² e das benesses que eram concedidos ao Professor Régio, ainda era o mestre-escola, pelo menos em teoria, reputado como aquele que desempenhava a função mais “nobre” do processo educacional.

Hé innegavel, que os Mestres das Eschólas exercitaó a occupaço mais Nobre, e mais util ao Estado, e a Igreja; porque elles Saó quem nos infundem no espirito as primeyras imagens, e os primeyros pensamentos, que devemos ter do Santo temor de Deos, da Obediencia ao Rey, e aos Seus Ministros Respectiveos; do amor, e Respeito aos nossos mayores, do affecto necessario á patria, e aos interesses da Monarquía.. Saó os MM[estres]^[16] nas Eschólas os que nos daó as primeyras ideas do equilibrio, que devemos guardar nas nossas acçoés, para que estas naó Sejam abominaveiz ao estado, nem escandalozas a Religiaó Christaá, que professamos, e os que nos Radicaó os principios desta taó ditoza mente a alma unidos, que Se fazem della inseparaveis. (BREVE INSTRUÇÃO... 1759, p. 6)

As virtudes, qualificações, habilidades e competências requeridas para a seleção de um mestre-escola eram por demais elevadas:

Devem os MM[mestres] ser tractaveis, brandos, e modestos com os Discípulos: informa que o medo do Castigo lhes naó faça odiozo o Caminho da Eschóla, nem a

⁸¹ A relação e a relevância das Reformas na Instrução Pública da Era de Pombal, e particularmente da emergência do “professor régio” com o processo de formação da identidade profissional do professor no contexto luso-brasileiro tem sido objeto de várias pesquisas. dentre elas citamos: ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000. ESTEVE, José M. (1995). *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora. 1995. (p.93-124). NÓVOA, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora. NÓVOA, António. *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: D. Quixote, 1993/1987. v. 2. (p.13-34). VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *Como se preparavam os professores para o ensino? As instituições em formação*. In: VICENTINI, Paula Perin. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 27-66).

⁸² Uma análise mais ampla e detalhada destes aspectos se encontra em: FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *Professores régios na América portuguesa: representações e práticas de obtenção de posições e privilégios na sociedade colonial*. Congresso Internacional Pequena Nobreza nos Impérios Ibéricos de Antigo Regime. Lisboa. 2011. Disponível em: < <http://www.iict.pt/pequenananobreza/arquivo/doc/t7s3-01.pdf>.

falta de Correccão os deyxer esquecer do Respeito, que devem conservar a q[ue]m os ensina. Devem porem attender a curta comprehençáo, que he natural aos meninos, p[ar]a a proporçáo desta lhes passarem as Liçoenz, e taó Sómente uzarem dos golpes das disciplinas, e palmatoria, quando virem, que a Reprehencível preguiça he a culpada nos Seus erros, e naó a rudez das Crianças a cúmplice da Sua ignorancia: e aos que Souberem maiz applaudillos para por este modo Selhes hir introduzindo huá nobre emulaçáo que os conduza para o bem. (BREVE INSTRUÇÃO... Lisboa, 1759, p. 6)

As informações contidas nas letras pombalinas sobre os mestres-escolas que atuaram nas povoações indígenas nos revelam que a maioria dos indivíduos que desempenhavam a função estava muito aquém das virtudes demandadas e das habilidades requeridas. O emprego de indivíduos de duvidosas competências e de evidentes carências de habilidades para o exercício da função de mestre-escola decorria, como já descortinamos, de diferentes razões e circunstâncias dentre os fatores que favoreceram a existência de tantos indivíduos desqualificados na função de mestres-escolas. Além da escassez de pessoas minimamente competentes para tal ofício, não é improvável que o fato de os alunos serem os curumins tenha contribuído para o descaso, ou, na melhor das hipóteses, para o abrandamento das exigências postuladas.

Em ofício ao Secretário de Estado Mendonça Furtado, Bernardo de Mello e Castro informa que estava enfrentando muitos empecilhos para cumprir a Ordem Régia de recrutar urgentemente mestres para as Escolas das Povoações. Ele alega que talvez “os ordenados respectivos e expecificados na sobredita Ordem” e os “dous exames que todos devem fazer na Doutrina e em ler, escrever e contar” fossem os principais causadores dessa situação. Contudo, ele se apressa em afirmar que “saó poucos os que tem requerido, não obstante o ter mandado por Editaes nesta cidade, Villas da Vigia, Cameta e Gurupa”.

O fato de não encontramos na documentação pesquisada nenhum registro de indivíduos reprovados nos permite presumir que as exigências divulgadas eram por si só suficientes para afugentar os prováveis candidatos. O resultado, uma desconfortante defasagem: “as Escollas são mais que os homens capazes para o emprego de Mestres”. A situação era tão difícil que mesmo trazendo uma série de problemas entre as esferas de poder envolvidas – a secular e a sacra –, em algumas povoações a solução foi a utilização dos Vigários como Mestres-Escolas. Ilustra este quadro a decisão de Bernardo de Mello e Castro de suprir a falta de uma escola na Vila de Viçosa de Santa Cruz, e, por não ter outra opção, comissionando os padres Mercedários para cuidar do ensino elementar e o Capelão Manoel Eugênio para ministrar as aulas de Gramática:

A novidade que de presente que parece que estimará V. Exa. he que vindo o Ilmo Sr. General em tudo sucesor benemerito de V. Exa. a esta Villa e achando-a taó distituida do ensino preciso para os filhos dos moradores della e com o seu inexplicável zelo tanto do serviço de Deus, como de S. Magestade Fidelíssima. Foi servido extabelecer as Escollas assim de ler como da Gramática . Aquela aos Religiosos Mercenários e esta a mim. Permita Deos que eu saiba desempenhar o seu ministerio. (OFÍCIO..., 1763, AHU doc. 0145)

A utilização dos Vigários como mestres-escolas configurava-se como uma situação muito delicada, como chama atenção Bernardo de Mello, visto que se este Vigário-mestre-escola não cumprisse sua obrigação, como puni-lo conforme preconizava o *Diretório*? (OFÍCIO, 1762, AHU doc. 0509).

A baixa remuneração da função dos Professores Régios e, especialmente dos mestres-escolas, parece-nos ter sido *o calcanhar de Aquiles* do projeto pombalino de “espalhar escolas”, uma vez que as queixas, as reivindicações e as desistências dos mestres-escolas era uma realidade em todo o Reino. O pagamento de “ordenados principescos” aos professores da Universidade de Coimbra, como ocorrera nos dias de D. João III, o Piedoso (1521-1557), fato concebido como razão para que Portugal apresentasse “uma das mais sólidas culturas humanísticas de seu tempo” (FERREIRA, 1966, p. 01), era uma utopia que nem os professores régios da metrópole alimentavam.

Havia, ainda, o drama dos costumeiros atrasos e os entraves ordinários causados pela burocracia dos órgãos responsáveis pela direção dos estudos que ocupava boa parte da vida dos professores (FONSECA, 2013). A realidade era que o enaltecimento da Instrução Pública não foi acompanhado de uma proposta de valorização da remuneração de seus principais agentes. Principalmente nas áreas coloniais, onde a situação era mais crítica – especialmente no Vale do Amazonas. Diana de Cássia Silva assegura que “no Brasil, o professor régio secundário recebia anualmente o valor de 400\$000 enquanto que o mestre de primeiras letras recebia anualmente o valor 150\$000” (SILVA, 2004, p. 59). Como teremos oportunidade de demonstrar, nas Vilas e Lugares da Amazônia pombalina raramente a remuneração dos mestres-escolas chegava a esse valor. De fato, uma Carta Régia de 9 de junho de 1761 prescrevia, no “que respeita aos Ordenados que devem vencer”, que:

Ao Mestre da Escolla publica dessa Cidade se estabeleça o ordenado de Cem mil reis em cada anno com as obrigações de ensinar a todo gênero de pessoas, e de não levar cousa alguma demais pela educação dos Discipulos a seus respectivos Pays:Que os Mestres das outras Escollas das Villas venção anualmente o ordenado de doze mil reis, que com quatro mil reis que lhes mando dar para papel, faz a quantia de dezeseis mil reis: Similhantemente vencerão os Mestres das outras Escollas dos Lugares dessas Capitánias, doze mil reis, a saber, dez mil reis, reis a titulo de ordenado, e dous mil reis de papel. (REIS, 1993, p. 138)

A proposta apresentada no documento, em face da sua falta de objetividade, certamente foi objeto de reconsideração pelo próprio Mendonça Furtado. O fato é que, no intuito de normatizar este aspecto foi publicada a *Carta Régia de 09 de junho de 1761* que prescrevia o “que respeita aos Ordenados que devem vencer”:

Ao Mestre da Escolla publica dessa Cidade se estabeleça o ordenado de Cem mil reis em cada anno com as obrigações de ensinar a todo gênero de pessoas, e de não levar cousa alguma demais pela educação dos Discipulos a seus respectivos Pays: Que os Mestres das outras Escollas das Villas venção anualmente o ordenado de doze mil reis, que com quatro mil reis que lhes mando dar para papel, faz a quantia de dezeseis mil reis: Similhanamente vencerão os Mestres das outras Escollas dos Lugares dessas Capitanias, doze mil reis, a saber, dez mil reis, reis a titulo de ordenado, e dous mil reis de papel. (REIS, 1993, p.138)

O irônico era que, apesar da baixa remuneração, os critérios para a seleção destes agentes diretos da Reforma da Instrução Pública eram os mais elevados possíveis. O *Alvará de 1759* determinava que a concessão da licença para o exercício da função de professor régio fosse somente para pessoas “na qual concorram cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes, e de ciência, e prudência: E dando-se-lhe a aprovação gratuitamente sem por ela ou sua assinatura se lhe levar o menor estipêndio” (PORTUGAL, 1759, p. 6). Indivíduos com tamanho cabedal, dispostos a receberem tão acanhada remuneração, não eram facilmente encontrados, especialmente nos domínios coloniais. As aperturas dos governantes pombalinos na tarefa de suprirem o Vale do Amazonas de professores e mestres-escolas ilustram muito bem esta conjuntura.

Por mais paradoxal que pareça, os representantes do pombalismo no Vale do Amazonas tiveram mais dificuldades em encontrar indivíduos aptos para a função de mestre-escola do que em selecionar candidatos para o cargo de professor régio. Mauro Coelho destaca que:

a dificuldade de prover os cargos de mestre-escola pode ser vislumbrada pelo número de nomeações para o cargo, encontrado entre as 1.735 nomeações relacionadas em uma série localizada nos códices do APEP⁸³, compreendendo o período de 1772 a 1794: uma – de Percúcio Rodrigues, para a Vila de almeirim, em 1779. (COELHO, M, 2008, P. 107).

Ao visitar em 1764 a Vila de Bragança, uma povoação com mais de setecentos moradores – dentre os quais duzentos e quarenta e dois colonos recém-chegados de outras partes do Reino, e duzentos e dois índios, portanto, uma das mais populosas do Estado do

⁸³ ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ.

Pará –, o Ouvidor Geral Feliciano Ramos Nobre Mourão não encontrou a escola funcionando. A razão dessa situação vexatória para os gestores do projeto civilizador se revela quando o Ouvidor, no intuito de reverter aquela vergonhosa situação e no uso da sua competência de ser por ofício “Director Delegado dos Estudos”, procurou um indivíduo para assumir a função de mestre escola. Não havia escola por que não havia um mestre-escola! Após grande diligência, dentre tão numerosa população, só foi achado um indivíduo com possibilidade de ser mestre-escola, era Plácido José da Silva, o “único entre tanta gente, que sabe contar” (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p. 112). Entretanto, a situação podia ser ainda mais desoladora. Em carta ao Governador Bernardo de Mello e Castro, datada de 14 de junho de 1762, o diretor da Vila de Alenquer informa a necessidade de um mestre-escola e de um escrivão porque na Vila não se encontrara “nenhuma pessoa que saiba ler” (CORRESPONDENCIA..., 1762, [APEP] s/d). Relatos como esses eram comuns; todavia, o que causava surpresa eram informações como a do diretor da Vila Nova Del Rei Plácido José Pamplona, sobre “a existência nas vizinhanças da vila de um mestre de meninos, que possuía todos os requisitos para desempenhar também o ofício de mestre das meninas” (CORRESPONDÊNCIA..., 1762, [APEP] s/d).

Se nos centros mais desenvolvidos a baixa e irregular remuneração afugentava os candidatos à função docente, nos sertões a situação era muito mais crítica. Na Vila de Ourém, o Ouvidor Feliciano Mourão registra: “Não achei escola em a referida vila por causa de não haver, quem se queira sujeitar a pensão [?] de ensinar, sem que lhe estipulasse salario certo” (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p. 175). É importante lembrar que, quando foi fundada por Mendonça Furtado em 1753 foi implantada uma escola na qual segundo, notícias que chegara ao Governador, os alunos se “vão criando muito bem, e aprendendo nela a língua portuguesa”, portanto, trata-se de mais um exemplo de interrupção por falta de mestre-escola. A questão foi colocada em discussão numa reunião na câmara e “com acordo comum se constituiu a taxa de que se pagaria ao Mestre 50 reis por mês por ensinar a ler cada rapaz 100 reis ensinando a escrever, e 140 ensinando também a contar”. Feliciano Mourão anota que “havia um homem capaz para Mestre mandei chamar os meninos, que tinha a vila, dei-lhe papel, e os entreguei ao dito mestre, para logo se principiar a escola (...) os meninos, que já lhe ficão entregues são 24”.

Na ata feita durante a reunião da câmara está registrado que o Ouvidor reuniu o povo para falar “que hera muito útil e conveniente haver hum mestre de meninos que os ensinace a ler escrever e contar” e que “hera justo que se lhe arbitrace salário”. Sendo assim, a população decidiu que:

se lhe dece de cada menino que ensinace a cincoente réis por mês enquanto não pricipiace a escrever antes do menino andar oito mezes na escola somente se lhe pagará por cada mês o dito salario de sincoente réis, e depois dos outos mezes aprendendo já os meninos a escrever se lhe pagará a cem reis por cada mês por cada menino e principiando os meninos a contar se lhe pagará a cento e quarenta reis por mês por cada menino. (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p. 148)

Os detalhes da anotação nos permitem conhecer um pouco mais da complexidade sobre a remuneração do mestre-escola nas Vilas Régias. Se considerarmos a melhor das situações, isto é, que o mestre-escola estivesse ensinando a contar os 24 alunos, isto resultaria numa remuneração mensal de três mil trezentos e sessenta réis (3\$360) e, portanto, quarenta mil trezentos e vinte réis (40\$320) por ano. Este mesmo padrão foi provavelmente implantado nas demais Vilas, na Vila de Bragança com certeza (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p.113). Considerando que um alqueire de farinha podia custar até "um cruzado", quatrocentos réis (\$400) e, que um condutor de montaria ganhava cem réis (\$100) por dia, cerca de dois mil e quatrocentos réis (2\$400) por mês, de fato a remuneração de um mestre-escola não era nada atrativa. Não se está nem fazendo menção da montaria que rendia ao seu dono um aluguel de cento e quarenta réis (\$140) por dia. Fiquemos a título de comparação com a Côngrua de um Vigário que era de sessenta mil réis (60\$000) e ainda tinham o direito a três índios para o seu serviço. Agrava ainda mais a situação, como apreendemos do registro de Mourão, o fato de que a remuneração estava atrelada ao resultado, a produtividade. Se considerarmos a escassez de material didático, fundamentalmente o papel, as constantes fugas e evasões e os elevados índices de mortalidade, o quadro salarial se torna muito mais incerto, e portanto, compreensivelmente desestimulante.

A questão do local em que o candidato iria exercer a função constituía-se também um sólido obstáculo na hora da busca por um mestre-escola. Uma vez que exercer essa função na cidade poderia ser interessante, mesmo com a baixa remuneração, em face do prestígio social que se podia desfrutar. Tal benefício dificilmente poderia ser levado em consideração na negociação quando a proposta era para se desempenhar o ofício nas povoações dos sertões. Nesse caso, indivíduos já residentes eram as escolhas possíveis. Surpreendentemente, encontramos nos relatos das Devassas o registro de índios ocupando a função de mestre-escola. Na Devassa realizada na Vila de Monsaras o Ouvidor Feliciano Mourão registra: "Vizitey os meninos da escola, que tem bom ele [?], sendo índio da mesma povoação, os meninos acha-se adiantados" (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p. 11). Embora a rasura não

nos permita assegurar com absoluta certeza que a frase “sendo índio da mesma povoação” seja uma referência ao mestre-escola, a probabilidade é grande.

Na Vila de Soure ele fez o seguinte registro: “Visitei a escola, de que Mestre hé índio (...) nella aprendem 21 meninos e 14 meninas”. Apesar de afirmar que os rapazes tinham “pouco adiantamento”, nela ele seleciona “hum filho do Principal, e outro filho do Comandante”, como “capazes de hirem para o collegio dos nobres”, ou seja, já alfabetizados, o que nos permite ponderar que o trabalho do mestre-escola índio estava sendo bem feito.

Sem a figura do mestre-escola não havia de fato possibilidade alguma de se estabelecer uma escola. Isso nos ajuda a entender a qualidade de certas nomeações feitas para a função de mestre-escola pelos Diretores das vilas e pelas autoridades com esta competência. Os exemplos são eloquentes: na vila de São José de Macapá os moradores “elegem para Mestre della o soldado Joaquim Maria Manoel de Souza”; na vila de Veiros, um Auto de Devassa revela que o mestre-escola estava seriamente envolvido em atos imorais, em conluio com o seu irmão, o Vigário, e com o Diretor da povoação:

Porem quanto as mancebias, e traficâncias do Director, Vigário, e Mestre Escola, não houve de fora quem mo não certificace, o q" os índios occultarão, de forma, que a índia Magdalena a do Vigário tinha hido com a cunhada parir para a casa do Ayres Dornelles [que havia recebido do diretor uma índia chamada Maria para trabalhar e sua casa], e se acha com o filho ou filha, e o Vigário socorrendo a de tudo, e já na Povoação estava amigado com outra índia a mesma que tinha sido do irmão Mestre da Escola, e este já tinha outra. (AUTO DA DEVASSA..., 1768 apud SOUSA JUNIOR, 2010, p. 95).

Situação semelhante é registrada no Auto da Devassa realizado na Vila de Portel, em 1764. Também, irmão de um Vigário, o mestre-escola é parte ativa de um lucrativo esquema de corrupção e exploração da força de trabalho indígena.

O diretor Cosme Damião da Silva, da vila de Pombal, comandava um esquema para o usufruto do trabalho indígena, no qual estavam envolvidos o vigário, o mestre-escola (irmão do vigário) e Manoel Pinto Vieira, cabo de canoa: o mestre-escola falsificava portarias de concessão de índios, com as quais mandava índios ao sertão conduzidos por Vieira e todos se beneficiavam do resultado da coleta. Mas não era só. O vigário tinha acesso a tantos índios quanto necessitavam suas lavouras de mandioca – a colheita, revertida em farinha e comercializada, era partilhada pelos companheiros. O mestre-escola, Amaro Vieira Pinto, coagia os índios ao trabalho indevido, ameaçando-os com violências; enquanto que o diretor distribuía trabalhadores a seus compadres, dos quais três foram identificados. (AUTO DE DEVASSA..., apud COELHO. M, 2013, p. 124)

Relativamente à avaliação pedagógica da atuação dos mestres-escolas, os registros são lacônicos. No *Auto da Devassa de Cintra*, o Ouvidor Feliciano Mourão registra: “Vizitei a

escola que tem 13 rapazes (...) e não se acha com adiantamento pella qualidade do Mestre”. (AUTO DE DEVASSA..., 1997, p.86). Apesar de ser presumível que o não “adiantamento” estivesse relacionado com alguma deficiência do mestre, não temos como saber a natureza dessa “deficiência”. A realidade é que a “qualidade” dos mestres-escolares estava diretamente relacionada com as suas reconhecidas deficiências didáticas e com a notória limitação de recursos pedagógicos.

2.7. FILOSOFIA E METODOLOGIA DO ENSINO POMBALINO

O ideal “civilizatório” assumiu no processo de regeneração do Vale do Amazonas o papel de princípio filosófico. Essa constatação não surpreende, essencialmente, como assinalou Norbert Elias, pelo fato de que “não é das menores características da estrutura da sociedade ocidental que o lema de seu movimento colonizador seja civilização”. As implicações desta tendência são amplas, inclusive, exigem “certa elevação dos padrões de vida e o cultivo do autocontrole e das funções do superego nos povos submetidos. De acordo com os modelos ocidentais: exige, em suma, “civilizar” os colonizados”. (ELIAS, 1993, p. 258-259). A frequência do termo “civilizar”, e seus derivados, estampada nas “letras pombalinas” em circulação, demonstra o lugar de destaque que o discurso civilizatório ocupou na mentalidade dos seus promotores. Neste sentido, “civilizar” “se torna uma categoria fundamental do vocabulário político colonial a partir de 1757, com a publicação do Diretório dos Índios (...) Civilidade é a noção chave deste que é um dos mais importantes instrumentos da legislação e da política indigenista no período colonial” (SANTOS, 2014, p. 244). Considerando esse tema, Fabricio Santo destaca que:

A discussão sobre dicionários e manuais de civilidade e cortesia dos séculos XVI ao XVIII nos ajuda a contextualizar o surgimento da ideia de “civilização dos índios”, presente na legislação pombalina. Até aquele momento, termos como “civilizar” e “civilidade” praticamente não parecem na documentação relativa aos povos indígenas, o que sugere que sua adoção era algo novo, visando estabelecer uma ruptura importante em termos de política colonial e indigenista (SANTOS, 2014, p. 247).

Cerca de três anos antes de ser nomeado para o Governo do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado testemunhou o “Ato de Posse” de Dom Antônio Rolim de Moura como Governador da Capitania de Mato Grosso. Na ocasião, foram-lhe dadas pela Rainha D. Mariana D’Áustria (esposa de D. João V) as *Instruções* que deveriam nortear o seu governo. Dois aspectos de seu teor são particularmente relevantes para a nossa análise. Na

décima nona *Instrução* afirma-se que: “Em todo o vasto país que medeia entre o Paraguai e o Paraná ou rio Grande se acha vivendo o gentio Caiapó, que é o mais bárbaro e alheio de toda a cultura e civilidade que até agora se descobriu no Brasil”. E na vigésima primeira: “nas terras que medeiam entre o Cuiabá e o Mato Grosso se encontrou há alguns anos a nação dos índios Parecis mui próprios para domesticar-se, com muitos princípios de civilidade” (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 60).

Em conformidade com o uso semântico do termo no século dezoito, o sentido de “alheio a toda cultura” refere-se à ausência de qualquer atividade de “cultivo”, qualquer “agricultura”. Isso fica patente quando, na trigésima primeira *Instrução*, a Rainha recomenda a Dom Antônio “adiantar o comercio desse Estado”, examinando “os gêneros que produzem essas capitanias” e “favorecendo o aumento e cultura deles”. Na trigésima segunda, o Governador é admoestado a “animar os senhores das fazendas”, para que “cuidem na cultura e perfeição delas”; e, finalmente, na trigésima terceira a Rainha proíbe terminantemente que “se abram minas de qualquer qualidade ou metais”, com o fim de “evitar que os povoadores se distraiam com este pretexto da cultura das terras”.

O uso ordinário do termo “cultura” pode ser constatado com relativa frequência nas cartas de Mendonça Furtado. Na sua Instrução ao Capitão-Mor João Batista de Oliveira – que foi estabelecer a nova Vila de São José de Macapá –, o Governador o orienta a persuadir os moradores “ao trabalho e cultura das terras, não deixando precipitar esta gente no abominável vício da preguiça, nem no outro igualmente pernicioso que é o do desprezo do trabalho manual” (MENDONÇA, 2005, v.1 p. 171). Na visão do Mendonça Furtado, uma das razões da “ruína e decadência” do Grão-Pará e Maranhão estava relacionada ao declínio da agricultura: “as fazendas estão tão destruídas de cultura que muitas se têm reduzido a mato”. A evidência cabal dessa “desgraça” era “o pouco cacau cultivado que vai nos presentes navios”. Na Instrução do Governador a José de Barros para governar os índios da aldeia de Santana, ocorre também o uso ordinário do termo cultura:

(...) Como aquela Povoação não tem outros meios para se poder fazer populosa mais que a lavoura das terras, e cultura dos gêneros do país, deve cuidar efficacissimamente em que lavrem muitos, e toda qualidade de mantimentos e todos os mais haveres que produzirem aquelas boas terras, não só para viverem fartos e abundantes, mas para poderem ir vender e fazer negócio à Vila de Macapá. (MENDONÇA, 2005, v.2. p. 294)

Com relação ao termo civilidade, que o gentio *Caiapó* é “alheio” e os Índios *Parecis* são “abundantes”, o sentido é de mansidão e docilidade, chamando atenção para a

possibilidade de se estabelecer, ou não, uma relação de convivência. Respondendo ao Padre Missionário Lourenço Kaulen – preocupado com o fato de ter que dar posse ao Índio João Pedro Henrique por este ter recebido uma Patente, alegando, como justificativa, o mau comportamento dos indígenas –, Mendonça Furtado pondera que “da parte dos índios estará sempre à incivilidade, porque são rústicos e malcriados” e que o missionário deveria sim lhe dar posse (MENDONÇA, 2005, v.1 p. 482).

É pertinente não perder de vista, como chama atenção Caio Moura, que “civildade não diz respeito propriamente àquilo que o homem possui de universal (...), mas, a um conjunto de regras de etiqueta a serem observadas” (MOURA, 2009, p. 169). Isto é, civilidade significa na prática se comportar como o colonizador. Estampa tal concepção o fato de que instruindo Francisco Portilho e Melo, Mendonça Furtado assevera que a “civildade dos índios” seria efetuada “com maior eficácia”, “fazendo-os trabalhar para que possam vender os seus frutos, e deste dinheiro vestir-se e comprarem tudo o mais que lhes for necessário” (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 63). O projeto de civilização dos índios desembocava, por via de consequência, em um processo civilizador que visava “o aperfeiçoamento da humanidade” a “sofisticação dos hábitos humanos”. Dentre as diversas ações para promover a civilidade dos povos indígenas, o estabelecimento das escolas foi sem dúvida o pleito que ocupou parcela considerável da atenção dos primeiros governadores pombalinos instalados no Estado do Grão-Pará e Maranhão.

A Reforma da Instrução Pública foi o recorte mais expressivo da viragem cultural projetada pelo pombalismo. Por este ângulo, a Educação da população em geral, e a dos nativos da Amazônia em especial, apresentou-se como uma das formas mais representativas do projeto civilizacional em curso; tornando a questão do ensino, como se apreende das letras produzidas”, um dos tópicos mais privilegiados na atuação “civilizadora” dos governos pombalinos:

No corpo desse epistolário, ao mesmo tempo pessoal e de Estado, flagram-se as figuras e os contorcionismos do entendimento civilizacional pombalino da Amazônia, com suas estratégias, suas ações, seus agentes, mas, também e por isso mesmo, com suas contradições, seus paradoxos e seus limites. (COELHO, G, 2003, p. 268).

Escrevendo a Diogo de Mendonça Corte-Real, Mendonça Furtado relata que assim que chegou a Belém, reuniu a liderança religiosa para que “ordenassem aos missionários das aldeias respectivas, que cada um deles, cuidassem de civilizar os índios”, e para tal realização, eles deveriam “fazê-los aprender os ofícios a que tivessem propensão para poderem ser de

utilidade ao público” (MENDONÇA, 2005, v.2, p.228). Como se nota, a visão que movia os mentores e executores do projeto civilizacional era de que a sua execução produziria inevitavelmente o progresso das comunidades indígenas. “Todos nós fomos bárbaros, como hoje são os tapuias”, relembra o Marquês de Pombal, “porém, no tempo em que nos invadiram e dominaram os romanos em vez de nos fazerem de servos da pena (...) nos deixaram em plena liberdade, unindo-se e aliando-se conosco, todos nós fomos civilizados” (MENDONÇA, 2005, v.1, p.492). O roteiro, portanto, estava dado, era somente necessário colocá-lo em prática.

O uso da palavra civilização nas correspondências de Mendonça Furtado comporta, invariavelmente, o sentido pragmático de civilidade. Em carta enviada a Sua Majestade, D. José I, o Governador expõe sua visão sobre os “inumeráveis meios que nestas terras se têm seguido para arruinares este Estado inteiro”. Segundo o Governador, dois são especialmente danosos: o primeiro era a existência de “uma quantidade de índios alforriados e livres que andavam sendo vadios, sem que o público tirasse utilidade alguma do seu trabalho”. Os colonos que os abrigavam na esperança de utilizá-los em suas lavouras eram frustrados pela fuga repentina, “ficando desta forma sem conseguirem o fim que intentavam, e os índios sem mais lucro, pagamento ou civilização”. O segundo fator de ruína era o fato de os colonos alimentarem esta situação de vadiagem indígena, mediante uma disputa pela mão de obra que utilizava como recurso a promessa de um maior tempo de descanso “que eles amam sumamente” – enfatiza Mendonça Furtado. O resultado era uma situação de tensão entre os próprios colonos: “vem isto a fazer uma tal confusão, que passa de ódios mortais, quase a uma guerra civil entre estas gentes” e “vindo por este meio a perderem os lavradores a cultura das suas fazendas, e os índios, além das soldadas que deveriam ganhar, a civilização que deveriam ter se fossem criados em obediência e disciplina” (MENDONÇA, 2005, v. 1, p. 109).

A percepção de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, de que estava incumbido de agir no sentido de “civilizar” e promover a “civilização” das comunidades indígenas do Vale do Amazonas, estampa-se na Instrução dada a Francisco Portilho. Ao comissionado diretor da Vila de Santana de Macapá, ele exorta: “recomendo a V. Mercê novamente a civilidade dos índios, que deve ser o seu primeiro objeto, e em que deve trabalhar com a maior eficácia”. Ele próprio, através de uma série de ações administrativas, perseguia este fim. Em carta ao seu irmão, o Marquês de Pombal, Mendonça Furtado relata que ao realizar os descimentos ordenados por S. Majestade, tinha consciência de que a motivação era “pôr em estado de salvação aos índios que se acham vivendo brutalmente nestes sertões como para estabelecer com eles povoações civis, nas quais sejam instruídos assim nos mistérios da nossa santa fé

católica como na sociedade das gentes” (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 506). Como se pode apreender por esse registro, “o projeto civilizacional pombalino para a Amazônia concentrava-se num feixe de ações” (COELHO, G, 2003, p. 198). Dentre as ações dinamizadas pela administração pombalina objetivando “civilizar” os povos indígenas do Vale do Amazonas, ganhou especial atenção o estabelecimento de escolas de ler e escrever e contar.

Nas reformas na Instrução pública a metodologia do ensino ganhou especial preocupação em face das críticas que eram feitas ao “escuro e fastidioso methodo” jesuítico de ensinar. Realidade que corrobora a perspectiva de que o determinante para proclamação do *Alvará Régio de 1759*, não foi a ausência dos jesuítas, mas, sim, a herança por eles deixada. Este aspecto é enfaticamente apresentado preambulo do *Alvará de 1759*:

E attendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Methodo dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos Mininos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia por factos decisivos, e exclusivos de toda a tergiversação, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos Religiosos faz dar aos Alumnos das suas Classes, e Escolas sinistramente ordenada á ruina não só das Artes, e Sciencias, mas até da mesma Monarquia, e da Religião, que nos meus Reinos, e Dominios devo sustentar com a minha Real, e indefectivel protecção: Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos, e Dominios dos Estudos de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação desde em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos effeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos: Abolindo até a memória das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escândalos. (ANDRADE, 1978, “Apêndice Documental”).

O ensino das primeiras letras durante grande parte das Reformas Pombalinas na Instrução Pública careceu de orientações pedagógicas específicas, no sentido de sintonizar as práticas escolares com as exigências da nova filosofia e regime de ensino. Todavia, algumas obras que circulavam nos espaços educacionais lusitanos foram alçadas à condição de referências para a “pedagogia pombalina”. É o caso da cartilha *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, que segundo o seu autor, o brasileiro Manoel de Andrade de Figueiredo⁸⁴, foi a “Primeira Escólla de ler, escrever, que em Portugal se faz publica”. A Cartilha datada de 1722 conquistou pela sua qualidade e valor um lugar no catálogo dos livros “admissíveis e permitidos” pelo *Alvará de 1759*. Ela é reputada como o “mais belo e célebre

⁸⁴ A importância do autor e de sua obra para a história da caligrafia portuguesa é o tema do artigo “Caligrafia artística no século XVIII: Brasil e Portugal enlaçados nas letras de Manoel de Andrade de Figueiredo”, de Márcia Almada. In: *Navegações Ensaio* v. 4, n. 2, p. 172-178, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

livro português sobre o ensino da leitura e da escrita bem como da arte da caligrafia”. Seria o manual, por excelência, para a formação dos mestres-escolas e a cartilha apropriada para o manuseio dos alunos. Na sua obra Figueiredo:

em primeiro lugar, advertia sobre a importância do controle no manejo da pena, tarefa para a qual prescrevia toda uma orientação postural e disciplinar. Nessa tarefa, encerrava uma série de comportamentos em uma prática, aparentemente simples, como visto em suas considerações sobre os exercícios caligráficos, na qualidade dos papéis, das tintas e da sua produção, nos adereços, nos canivetes, no bofete e na goma graxa, itens necessários para conseguir uma melhor forma para as letras, demonstrando, pela sua metodologia, as virtudes que o celebrizaram também como calígrafo. (SILVA, J. 2006, p. 6)

A cartilha-manual de Figueiredo, pela sua abrangência e profundidade e particularmente em face da sua pretensão de “uniformizar metodologicamente o ensino de leitura, escrita e aritmética”, seria um recurso pedagógico eficiente para nortear a metodologia de ensino nas escolas régias. A realidade, porém, era que “os exemplares da *Nova Escola para ler, escrever e contar* tiveram uma circulação limitada pelas dificuldades concretas da circulação literária no reino, e principalmente, nas suas regiões coloniais, mesmo as mais importantes” (SILVA, J. 2006, p. 7). Esta faceta nos ajuda a entender a raridade, nas letras pombalinas, de informações sobre a metodologia do ensino da escrita e da leitura utilizada pelos mestres-escolas.

A outra obra basilar para o ensino das primeiras letras a *Breve Instrução, para ensinar a Doutrina Christá a, ler, e escrever aos meninos; e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa, e sua Orthografia*. Surgida em 1759 de autoria anônima: “Trata-se, ao mesmo tempo, de um manual e de uma cartilha simples na sua forma, prática nos seus ensinamentos e direta nos seus objetivos” (CASIMIRO, 2005, p. 192). A sua ausência nos relatos sobre as práticas escolares no Vale do Amazonas ganha relevo pelo fato de que o Governador da Capitania de Pernambuco, durante a regência do *Diretório*, mandou publicá-la para ser utilizada pelos mestres-escolas nas vilas dos índios.

A imperativa necessidade de reformar, segundo o padrão praticado pelas “Nações polidas da Europa (...), o ensino das classes e o estudo das Letras Humanas” exigia uma atenção muito especial à questão do método. O cuidado com a metodologia de ensino passou a ser parte importante da atenção dos agentes do pombalismo. O Governador Manuel Bernardo de Mello e Castro demonstrou esse cuidado ao avaliar candidatos para a função de Professor Régio. A aprovação de Alberto Pereira, “hum dos padres que sahiraó da dita congregação” como professor régio, foi feita sob a justificativa de que o professor além de ser

“dotado de engenho claro, e bastante literatura”, não tinha “dificuldade alguma em dictar as philosophias modernas, ainda que com ellas não foi creado”. Este cuidado, entretanto, dizia respeito aos chamados Ensinos Maiores.

As diretrizes do *Alvará de 1759* pouco afetaram as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, voltadas tão somente para o ensino do ler e escrever. A realidade era que mesmo as “aulas régias”, emblemas da Reforma nos estudos maiores, eram emperradas pela raridade de compêndios e manuais elaborados no “novo método”. Até a reforma pombalina dos estudos menores (1772), o Estado não teve papel decisivo no ensino das primeiras letras, estando as “escolas de ler e escrever e contar” a cargo das Câmaras, da Igreja, das Congregações Religiosas e, até mesmo, dos próprios pais das crianças.

Com a criação da Real Mesa Censória⁸⁵ pela Lei de 05 de abril de 1768, inaugura-se uma nova fase das Reformas na Instrução Pública; desse modo, o alvo da atenção deslocou-se para a *Reforma dos Estudos Menores*⁸⁶, com as Leis de 06 de novembro de 1772, que determinava a criação de escolas régias voltadas para o ensino das primeiras letras, e de 10 de novembro de 1772, que instituía o Imposto do Subsídio Literário que o Estado Luso passou a cuidar da normatização das práticas pedagógicas no ensino elementar. A criação desta Mesa integra uma política cultural que, por sua vez, vai ao encontro da orientação geral do governo. As competências da Real Mesa Censória resultam da agregação das atribuídas antes ao Ordinário Diocesano, à Inquisição e ao Desembargo do Paço.

A Real Mesa Censória teve grande importância na implementação do ensino público, elaborando um Plano de cálculo geral e particular de todas e cada uma das Comarcas e do seu número de habitantes que poderiam beneficiar das Escolas Menores. Com base neste plano, foi elaborada a Lei de 6 de novembro de 1772, através da qual o governo pombalino criou uma rede de escolas régias de frequência gratuita que abrangia todo o Reino, mais ampla do que a existente até então. Esta rede ficou inscrita no Mapa de professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal, anexo à Lei. A 10 de Novembro de 1772, uma Carta de Lei complementada por dois Alvarás com a mesma data institui o imposto do Subsídio

⁸⁵ Para Teresa Rosa e Patrícia Gomes, a criação deste instituto “integra uma política cultural que, por sua vez, vai ao encontro da orientação geral do governo. As competências da Real Mesa Censória resultam da agregação das atribuídas antes ao Ordinário Diocesano, à Inquisição e ao Desembargo do Paço.”

⁸⁶ A designação de Estudos Menores, ou ainda a de Escolas Menores e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos Menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, aqueles oferecidos pela universidade. Só mais tarde, após a Independência do Brasil, é que os Estudos Menores aparecem separados nos documentos oficiais em dois níveis distintos: o primeiro com o título de ensino primário ou instrução primária e o segundo, referente à educação secundária, como ensino das humanidades ou aulas de estudos menores, mantendo a denominação original. No Brasil, foi a partir de 1835 que o ensino secundário passou a reunir as aulas, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução denominados de liceus (CARDOSO, 2002, p.113).

Literário. Um dos Alvarás regulamentava a recolha do subsídio no Norte do País e o outro instituía a Junta. (ROSA, 2014, p. 47)..

O ensino da língua portuguesa aos índios se constituiu um dos maiores cuidados da administração dos primeiros governadores. Tal prestígio se justifica por ser a aquisição desta competência a evidência basilar para definir a nova identidade política destes súditos de sua majestade. O esforço e o empenho dos agentes públicos em estabelecer escolas, reflete a própria política do Estado moderno “de dar à escola um lugar instituinte da cidadania” (BOTO, 2017a, p. 73).

2.8. CULTURA MATERIAL ESCOLAR

El hecho escriturario, fuera de su instrumentación intelectual o literaria, es, en sí mismo, en la cotidianeidad de sus aplicaciones, un fenómeno lleno de matices, objeto de distintos puntos de vista, y su estudio debe contribuir a recomponer el puzzle de la historia. A la postre, saber por qué razones se ha hecho uso de la escritura en cada momento y sociedad, conocer la distribución de las capacidades de escribir y de leer, las materialidades de lo escrito, y los distintos lugares, espacios y maneras en los que se há experimentado su recepción y apropiación, en fin, las prácticas de la escritura y de la lectura, es una forma de hacer historia cultural. (GOMÉZ, 2003, p. 96).

2.8.1. O lugar e o tempo da escola

A realidade arquitetônica da “Amazônia seiscentista” foi profundamente modificada na era pombalina. Manuel Nunes Dias assegura que “datam desse período as construções de belos prédios que ainda hoje testam a opulência e o gosto da arquitetura colonial” (DIAS, 1967, p. 488). Tal aspecto se sobressai, tendo em vista como ele ressalta que “em 1751, no começo da administração de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, embora ainda existissem na Amazônia 63 aldeias, achavam-se quase todas despovoadas e em precaríssimas condições” (DIAS, 1967, p. 475). É necessário, contudo, trazer à baila que as observações de Dias correspondem à sua ótica sobre um espaço delimitado: a cidade.

De fato, a secularização e a lusitanização do Vale do Amazonas na administração pombalina geraram uma efervescência urbanística, contudo, com dimensões e características bem peculiares. Analisando esse aspecto, Alyrio Cardoso e Rafael Chambouleyron ponderam

que “em comparação com o traçado e perfil geométrico das cidades castelhanas, os centros urbanos portugueses parecem, de modo geral, mais improvisados” (CARDOSO, 2009, p.37). Tal realidade refletia, segundo os autores, “a falta de homens práticos nos ofícios necessários às construções mais sólidas era algo especialmente sensível nos primeiros tempos de ocupação portuguesa” (CARDOSO, 2009, p. 41). A questão da qualidade do material utilizado, bem como as condições do clima, são fatores que afetaram diretamente a durabilidade das construções na Amazônia, fazendo com que até mesmo as igrejas para serem preservadas, tivessem que ser “constantemente reformadas” (CARDOSO, 2009, p. 46). O material utilizado nas construções em que habitavam a maioria da população não era muito resistente ao tempo. Isto explica por que:

pouco ou nada resta desse mundo construído fundamentalmente à base da taipa de pilão e de pindoba. Embora muitas construções, mormente naquelas onde se expressava o poder do rei, da Câmara ou das ordens religiosas, tivessem sido levantadas com fundamentos mais sólidos, o fato é que, hoje em dia, a arquitetura das cidades, vilas e aldeias da Amazônia seiscentistas nada nos legou desse passado em que os portugueses construíram suas edificações, valendo-se do trabalho de índios, africanos e mestiços (livres e escravos) adaptando-se às precárias condições que a vida na Amazônia lhes impunha. (CARDOSO, 2009, p. 48)

Sobre a herança arquitetônica dos jesuítas, Beatriz Frazen lembra que “os templos, em geral, eram construídos em pedra e cal, de modo a serem sólidos e permanentes”. Nas aldeias implantadas no Vale do Amazonas, a carência de recursos e a própria dinâmica das missões determinou outro tipo de construção: “Por vezes, entretanto, a falta de pedra ou da cal levou os jesuítas a construir igrejas só de taipa”. (FRAZEN, 2002, p. 397). Essa realidade timbrou fortemente as características urbanísticas do espaço amazônico:

Nos aldeamentos que se transformaram em vilas e povoados onde o elemento branco se mesclou com os indígenas, e nos quais, pouco a pouco, as terras foram sendo arrendadas e ocupadas, as igrejas que ali permaneceram são de um barroco simples, típico da América portuguesa. Não há a riqueza, nem a grandiosidade de São Miguel⁸⁷, mas foram incorporadas na vida das cidades que cresceram, sendo utilizadas como casas de culto até hoje. Quanto à sua produção artística, nada nos permite compará-la com o legado deixado pelas reduções. (FRAZEN, 2002, p. 396)

⁸⁷ O sítio, comumente chamado de ruínas de São Miguel das Missões, foi declarado Patrimônio Mundial pelo UNESCO. Integrante dos chamados Sete Povos das Missões, é um dos principais vestígios do período das Missões Jesuíticas dos Guarani em todo o mundo, localizado no pequeno município de São Miguel das Missões, no Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil.

FONTE: <http://portaldasmissoes.com.br/site/view/id/406/ruinas-de-sao-miguel-arcangelo-sitio-arqueologico.html>

A história da arquitetura amazônica no período pombalino se confunde, em certo grau, com a vida e a obra do “arquiteto” italiano Giuseppe Antonio Landi⁸⁸. Em uma carta ao Marquês de Pombal, Mendonça Furtado – fazendo a apresentação “dos oficiais engenheiros e astrônomos que vieram para esta diligência das demarcações” a fim de o Marquês pudesse conhecer “o verdadeiro caráter de cada um deles” – registra que o “Desenhista José Antônio Landi risca excelentemente e tem grande notícia da arquitetura” (MENDONÇA, 2005, v.2. p. 440-443). A produção arquitetônica de Landi é realmente legendária⁸⁹. Uma análise da “dimensão visual socialmente elaborada do real”, ou seja, daquilo que se tornou “visível” no espaço amazônico, não pode prescindir de uma atenção particular às intervenções e realizações arquitetônicas de Landi. Na perspectiva deste vetor, que nos viabiliza “indagar e entender os sentidos das imagens na história” (SCHIAVINATTO, 2016, p. 23). Podemos, neste sentido, reconhecer na obra de Landi uma materialização do “Regalismo ilustrado” que orientava as ações dos agentes do pombalismo na Amazônia. A ênfase nas Igrejas, oratórios e altares nos fornece um “visual” do compromisso do artista com os valores Tridentinos.

A “visão” que o habitante do Vale do Amazonas passou a ter do espaço em que vivia foi resultante de um projeto deliberado de poder, considerando que “A cultura visual não se delinea apenas pela interpretação das imagens, define-se pela construção social do olhar” (SCHIAVINATTO, 2016, p. 20). Por essa perspectiva podemos compreender a relevância da materialização da “secularização” do espaço realizada pelo Estado luso. Os prospectos feitos a bico de pena pelo Capitão Engenheiro da Expedição de Demarcações realizada por Mendonça Furtado em 1756 ilustram concretamente esta realidade (ANEXOS D, E, F). Geraldo Coelho refletindo sobre este ponto ressalta que:

os conceitos de Progresso e de Civilização, na semântica das *Luzes* não eram tropos filosóficos, significantes discursivos, mas carregavam o significado do fazer, da prática, da construção empírica das realidades culturais e sociais COELHO, 2008, p. 73).

Na *Carta Régia* da criação de Barcelos, capitania do Rio Negro, temos um registro metódico do processo de implantação de uma Vila Régia no contexto pombalino. Nota-se,

⁸⁸ Giuseppe Antonio Landi, conhecido como o Bibiena do Equador, foi o principal artífice, em terras brasileiras, do encontro de duas tradições culturais: aquela dos anos Setecentos bolonhês e aquela da Amazônia lusitana, entrelaçando sua vida com os acontecimentos das colônias portuguesas ultramarinas. Landi leva para o Brasil um maneirismo que preanuncia o neoclássico com influxos de um barroco que alguns historiadores chamam “estilo pombalino”. Disponível em: <http://www.forumlandi.ufpa.br/antonio-landi>.

⁸⁹ Sobre este aspecto uma das obras de referência é: Circuito Landi: Um roteiro pela Arquitetura setecentista na Amazônia. Elna Andersen Trindade Maria Beatriz Maneschy Faria. MANUAL DO GUIA. Um roteiro pela arquitetura setecentista na Amazônia. Circuito Landi: Elna Andersen Trindade Maria Beatriz Maneschy Faria. Belém - Pará 2006.

claramente, um padrão topográfico a ser criteriosamente seguido, delineando o espaço público: “determinareis o lugar mais próprio para servir de Praça, fazendo levantar no meio dela o Pelourinho (...) como também as outras áreas competentes para as casas das Vereações e Audiências, Cadeias e mais Oficinas Públicas”. O espaço religioso, “assinalando área para se edificar uma igreja capaz de receber um competente número de fregueses”; e a própria estética do espaço social, esboçada na exigência de que “as casas sejam sempre fabricadas na mesma figura uniforme pela parte exterior”; além do traçado das ruas “por linha reta, de sorte que fiquem largas e direitas as ruas”, expressamente para que, regulamenta o documento, “se conserve sempre a mesma formosura na Vila”. A riqueza do detalhamento nos permite ter uma “visão” muito conveniente da concretização do processo civilizador em curso na região. De fato, tal olhar nos permite perceber com nitidez as “razões de Estado” do projeto:

A visão e a imagem projetam-se no âmbito político. Estão envolvidas com o social, com a ordem das condutas, a estética e a lógica do ver e ser visto. A cultura visual pressupõe a visualidade enquanto um processo ativo configurado por governabilidades, perpassadas por instituições, comunidades, construção de subjetividades, debates intelectuais, protocolos e sanções de valores e significados, desejos e convencimentos (SCHIVIANATO, 2016, p. 20)

Os pormenores da descrição da organização espacial de uma Vila pombalina na Carta Régia em relevo torna a ausência de qualquer referência a um espaço reservado para a escola um dado instigante, especialmente por ser o estabelecimento de escolas, enfaticamente reputado como insígnia e emblema nas “povoações civis, decorosas e úteis”. Como ressaltou Carlota Boto:

A escola deveria se dar a ver como agência moralizadora e provedora de cultura letrada, como se fosse a ela dedicada uma tarefa de, a um só tempo, civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais supostos adequados ao que a sociedade portuguesa, no limita, esperaria e cada um dos seus súditos. (BOTO, 2017b, p. 58)

Nas *Instruções Régias* que recebera, Mendonça Furtado foi instado a examinar cuidadosamente se nas suas aldeias os missionários estavam se empenhando em “polirem, ensinarem e doutrinarem os índios”. Tendo em vista que a exortação ao “ensino” pressupõe, em tese, o estabelecimento de uma escola, espaços que por diversas razões pouco funcionaram nos tempos do “velho sistema”, no novo sistema, regenerador e civilizador, a omissão e descaso com a escola seria inconcebível. Daí a exigência do *Diretório* de que em cada vila houvesse uma escola pública, ou seja, estabelecida pelo Estado.

A existência de um missionário não era suficiente para se considerar a existência da igreja, nem mesmo a realização dos sacramentos, para além disso, era necessária a materialização de uma construção que simbolizasse o conceito de Igreja era indispensável. Diferentemente, a existência do mestre é que determinava a existência da escola. Nos Autos das Devassas, havia o cuidado obrigatório de se lavrar informações sobre as condições materiais dos edifícios e habitações das povoações visitadas. Até porque, constantemente o Governo o cuidado em informar as condições materiais dos edifícios e habitações era uma característica da forma do texto cheia de expressões como: “As cazas da residência do Vigário, e Director são pequenas”, “A Igreja he grande”, “consta da dita vila 53 cazas cobertas de palha”, “Nececita mais a dita vila, que se lhe fação cazas de câmara e cadea”, “A Igreja hé expaçosa, porém está muito arruinada nas paredes” etc. Entretanto, não se encontra nenhum registro sobre o “lugar” ou “espaço” da escola.

A recursiva expressão “Vizitei a escolla” não aponta para um lugar, ou um edifício, mas sim, em sintonia com a mentalidade e cultura setecentista, chama atenção para o evento, o acontecimento, ou seja, a realização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, “o termo “escola” era aplicado à cadeira disciplinar: primeiras letras, latim, filosofia, etc., e não precisamente a uma sala de aula ou a um prédio escolar (PAIVA, 2015, p. 217). A informação mais concreta que temos sobre a materialização de um espaço escolar se encontra no projeto do estabelecimento do Colégio dos Nobres. Estas escolas-internatos seriam estabelecidas em locais definidos. Em uma carta ao Rei, o Governador informa que os tão necessários colégios seriam instituídos “em Belém do Pará na casa onde estava o seminário dos Jesuítas, e na vila do Gurupá, na casa que pertencera aos religiosos da Província da Piedade” (CARTA..., 1761, AHU doc. 4722).

A construção de um local específico para o funcionamento da escola parece que nunca foi um componente pensado pelos promotores do projeto civilizacional pombalino. Essa percepção ganha substancial apoio com o registro que o Ouvidor Ribeiro de Sampaio faz em seu *Diário de Viagem*, descrevendo com riqueza de detalhes as características físicas e espaciais da Villa de Barcelos, “capital” da Capitania de São José do Rio Negro:

Está esta Villa formada sobre três outeiros. Pelo nascente corre huma boa campina, em que se edificou a caza da pólvora. Segue-se logo o aquartelamento militar, os quartéis dos officiaes, e continuando a rua à margem do rio, estão dispostas as residências do ouvidor , e vigário geral, e logo a igreja matriz, e próximo à mesma o plácio do governo, e nos fundos hum bairro de índios. Na baixa deste primeiro outeiro fica o armazém Real de bela architettura. Seguem-se as cazas dos moradores brancos correndo huma rua direita até o pequeno riacho, que banha, e fecha esta villa pela parte do occidente. Nos fundos desta rua ficão as cazas dos índios

ocupando os dous seguintes outeiros para o mesmo rumo, dos quaes sahem outras ruas, que desembocão no rio. Passado o mencionado riacho fica em alegre situação outro bairro de índios chamado comumente a Aldeinha. (DIÁRIO DE VIAGEM..., 1825, p. 103)

A Vila de Barcelos, antigo arraial de Mariuá, foi o domicílio e base, por quase três anos (1754-1757), do Governo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, seu fundador. A ausência de um espaço escolar neste local tão emblemático e estratégico compromete acentuadamente um balanço positivo do discurso civilizacional pombalino. Agravam a situação os fatos de a Vila abrigar “a mais numerosa povoação de toda a capitania” e de ser o centro economicamente mais desenvolvido da Capitania do Rio Negro:

Habito esta villa os índios das nações Manáo, Baré, Bayana, Uariquéna, e Passés ultimamente descidos do Jupurá. Há também muitos moradores brancos, que com os índios fazem a mais numerosa povoação de toda a capitania. (...) estabelecimentos que vão continuando com grande atividade pela proteção, com que animão as ordens e providencias do illustríssimo, e Excellentíssimo João Pereira Caldas, nosso esclarecido general, incançavel em promover as felicidades do importante deposito que lhe esta confiado no governo deste estado. (DIÁRIO DE VIAGEM..., 1825, p. 104)

O registro feito por Ribeiro Sampaio, em 1774, além de confirmar a falta de um lugar destinado à escola nas “povoações civilizadas” do pombalismo, robustece em muito o entendimento de que a educação escolar indígena não ocupava mais. Nos anos finais do pombalismo, a lista das ações governamentais promotoras das “felicidades”.

A referência a um lugar específico para se “ensinar a Mocidade de hum, e outro Sexo a Ler, Escrever, Contar, e Doutrina Christã” só aparece com mais definição no texto do *Regimento Provizional para os professores de Filozofia, Rhetorica, Grammatica, e de Primeiras Letras no Estado do Grão Pará* (18 de março de 1800):

Haverá em cada hua das Freguezias mais populosas d’este Estado (...) um professor para ensinar a mocidade (...) As lições se darão nas mesmas Freguezias, ou nas Sacristias delas, ou na acomodação que os Parchios destinarem que deverá ser sempre que for possível a mais próxima a Igreja. (REIS, 1993, p. 145)

2.8.2. Recursos pedagógicos e materiais didáticos

A aquisição e o uso das obras, *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* e da *Breve Instrucçam para ensinar a Doutrina christã; Ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa e sua Orthografia*, certamente, atenderiam

plenamente as necessidades dos mestres-escolas de um manual e de uma cartilha que pudessem ajudá-los na tarefa de ensinar a ler e a escrever os meninos e as meninas índias nas Vilas e Lugares do Vale do Amazonas. Ana Palmira Casimiro, analisando as particularidades didáticas da *Breve Instrução*, nos informa que:

O conteúdo cultural de primeiras letras estava destinado a ensinar as letras correntes romanas (a, b, c, d, e.), as letras capitais romanas (A, B, C, D, E) as seis letras vogais (a, e, i, o, u, y). Da mesma maneira, a constituição de sílabas com duas e três letras e de nomes, por meio de exercícios repetitivos. Destinava-se, ainda, a ensinar acentos, pontuação, abreviatura e apóstrofe. Alcançado o objetivo dessa parte do conteúdo cultural de “primeiras letras”, a meta seguinte era de direcionar o ensino para os exercícios de leitura e para a aprendizagem da doutrina cristã. (CASIMIRO, 2005, p.193)

Temos informação da publicação e adoção da *Breve Instrução* nas Vilas Régias de Pernambuco, todavia, nas letras pombalinas que analisamos essas cartilhas estão completamente ausentes das práticas pedagógicas efetuadas nas escolas régias. A menção mais recorrente na documentação pesquisada de um material pedagógico diz respeito ao papel, o que, na verdade, trata-se do “caderno” utilizado pelos alunos para o exercício da escrita.

O papel era um material essencial naquela conjuntura, pois sem ele a circulação de informações e de saberes seria no mínimo grandemente entravada, decorre daí as rotineiras reclamações dos agentes públicos acerca da sua escassez ou da sua péssima qualidade. Sobre esse elemento e sua importância para o desempenho de sua função, desabafou o Governador Mendonça Furtado:

Ao Provedor da Fazenda veio uma Provisão para não dar Papel de Holanda para a Secretaria; persuadiu-se o Conselho que no ano em que eu vim Governar haveria maiores desperdícios na Fazenda Real, e que em todos estes estiveram as coisas em seu lugar, acho-lhe razão, e faça-se o que S. Maj. manda; agora o que me não pode parecer bem é que vão as minhas respostas, e Contas em papel indigno de aparecer em um Tribunal, sendo do da melhor qualidade do que vem à Terra, porque aqui não vêm senão os gêneros mais inferiores, como é notório. (MENDONÇA, 2005, v1, p.214)

É também nas letras de Mendonça Furtado que temos uma descrição mais detalhada da variedade do papel que circulava no Vale do Amazonas. A preocupação do Governador com o seu estoque de papel o levou a fazer o pedido de “(...) 3 Resmas de papel de Holanda bom, 1/2 Resma mais do dito que se deve mandar dourar, e há de vir em folhas, 2 Resmas de papel comum do melhor que se achar; 2 Resmas de papel pardo” (MENDONÇA, 2005, v.1, p. 413). Ao fazer a relação do que precisava para a sua viagem de demarcação dos domínios luso

na região, o Governador solicita que lhe enviem “algum papel de marca grande para os mapas que se devem fazer”. Seu pedido parece que não foi atendido, pelo menos não a contento. Em carta ao Marquês, e pressionado pelos “astrônomos e engenheiros”, ele volta a tocar no tema:

Estes astrônomos e engenheiros me pedem que mande representar que se acham sem papel nem tintas, com que devem fazer os muitos desenhos a que são obrigados nesta viagem e que desejam que o papel seja do melhor para poderem fazer os mapas com perfeição. Parece-me que eles requerem com razão, e quando S. Maj. seja servido lhes mande o papel que se entender que é bastante para trabalharem todos estes homens e da mesma forma tintas, das de que se costumam servir os engenheiros. Também me pedem alguns maços de penas e de lápis para desenharem. Julgo que o que estes homens pedem é preciso para que aproveitem o tempo que andarem naqueles sertões (MENDONÇA, 2005, v.2, p. 146)

A falta de papel poderia criar situações muito vexatórias, como ocorreu com Governador da Capitania do Rio Negro, Joaquim de Póvoas e Mello:

conhecendo eu a precisão, que tenho de por na presença do Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conde os interesses desta Capitania me vejo impossibilitado de o poder fazer por não ter absolutamente papel. Porque chegou isto a tal miséria, que as ordens e disposições que expresso para esta Capitania, tudo faço em costas de Cartaz [cartas]” (CARTAS DO PRIMEIRO GOVERNADOR..., 1983, p. 349)

Relativamente à educação escolar, a falta de papel causava um problema operacional. A *Carta Régia de 09 de junho de 1761* ao dispor um valor determinado da remuneração do mestre-escola para a compra de papel vincula explicitamente as práticas escolares ao uso desse material. Sem ele a inserção dos meninos e meninas indígenas no mundo da escrita e da leitura teria que ser feita com recursos materiais alternativos seguramente menos práticos e muito provavelmente menos eficientes. A sua escassez causaria, no mínimo, os transtornos vivenciados por Bettendorff na legendária cena nas praias de Murtigura.

O processo do ensino da escrita demandava o uso de papel. A solicitação por papel e as queixas em relação à sua falta, são temas recorrentes nas correspondências dos diretores das vilas para o Governador. Ilustra este aspecto a Carta do diretor Alberto de Souza Coelho do lugar de Azevedo “informando que o mestre dos meninos (...) não tem papel para as matérias” (CORRESPONDÊNCIA..., 1763, APEP código 129). A falta de papel era apontada pelos próprios agentes fiscalizadores como razão do baixo rendimento dos alunos. Ao fazer o registro da sua visita à escola da Vila de Collares, Feliciano Mourão anota: “Vizitei a escola e os meninos, não tem adiantamento por terem pouca assistência por falta de mantimento”, seguramente ele está se referindo a falta de papel. Ao instalar uma escola nas povoações que visitava, na condição de “Diretor Delegado dos Estudos” o Ouvidor, após a primordial

providência de selecionar um mestre-escola e obviamente recrutar os meninos e as meninas, na sequência fornecia o papel necessário para o início da “escola”. Ao reinaugurar a escola da Vila de Bragança (fechada por falta de pagamento do mestre-escola), o Ouvidor registra: “Mandei convocar os Rapazes de todos os moradores, athé da povoação dos índios, dei-lhe papel para suas cartas, e entregueios ao dito Mestre”. Sobre a Vila de Cintra, por exemplo, Feliciano Mourão registra: “Vizitei a escolla que tem 13 rapazes (...) cujas matérias são juntas, e não se acha com adiantamento”. A prova oficial do “adiantamento” ou não dos alunos eram as “matérias” recolhidas pelo agente fiscalizador. Provavelmente uma folha de papel com algo escrito, ou no caso do “não adiantamento” uma folha de papel em branco. Reforça este ponto de vista, a existência no Arquivo Histórico Ultramarino, de folhas de papéis com exercícios de caligrafias feitas por índios da Amazônia. Como expressou Escolano Benito: “En efecto, la mirada sobre el objeto suspende provisionalmente la palabra y anula la escritura”. Todavia, tendo em vista o princípio de que “La historia material se construye principalmente a partir de los objetos” (BENITO, 2010, p.18), a ausência de referências na documentação analisada de outros materiais e recursos didáticos inviabiliza uma melhor compreensão das práticas escolares. Estampa esta realidade a questão da tinta. É obvio que o uso do papel nas escolas pressupõe o uso de penas e tintas, todavia, nas letras pombalinas que analisamos este material não é mencionado. É muito provável, contudo, que estes elementos das práticas pedagógicas já fossem produtos da “terra” e não mais do “reino”. As considerações de Renata Martins em seu trabalho de pesquisa a respeito deste assunto validam a nossa percepção:

Sobre o mesmo tema, Claude d’Abbeville escreve um capítulo na sua História (ca. 1612-1613) sobre as árvores frutíferas do Maranhão, onde, por exemplo, fala-nos sobre a nova aplicação pelos missionários do suco de genipapo (em João Daniel, jenipapo): “...os índios o mastigam para retirar o suco (...) Os índios usam este suco para pintar o corpo e enfeitá-lo (...) mas esse suco pode servir também de tinta para escrever, de boa qualidade, como nos foi dado verificar. (MARTINS, 2009, p.251).

A relação da escassez de um recurso tão essencial como o papel para a dinâmica das práticas de ensino; as implicações da notória limitação pedagógica, e até intelectual, da maioria dos mestres-escolas e a conexão da resistência da população indígena ao processo de aculturação, são tópicos que pretendemos inquirir para melhor compreendermos os efeitos e entendermos os resultados efetivos das ações pombalinas na educação escolar indígena.

2.9. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POMBALINA: UMA AVALIAÇÃO

A educação escolar indígena efetuada na Amazônia pombalina foi desde os seus primórdios objeto de ostensiva atenção e fiscalização por parte de seus promotores, o que nos possibilita uma coleta de dados e informações relativamente isentos de prevenções. Como ocorre com os relatos sobre o pombalismo produzidos durante a “viradeira”, denominação geralmente dada ao início do reinado de D. Maria I, que assumiu o trono após a morte de D. José I, ocorrida a 24 de fevereiro de 1777.

É fato que as ações do legendário Marquês de Pombal foram objeto de ácidas críticas pelos seus muitos adversários políticos. No que diz respeito às Reformas na Instrução Pública, suas análises antagônicas estão bem presentes nos debates em nossos dias. Relativamente aos resultados da intervenção pombalina na educação escolar indígena na Amazônia colonial, as avaliações dos agentes pombalinos e de seus detratores são em muitos aspectos coincidentes, pois apontam para um expressivo fracasso do projeto pombalino de “civilização dos índios”.

Os dados obtidos pelos registros e relatos são insuficientes para explicarmos as razões do insucesso de um projeto tão alvissareiro e cancelado pelo Estado Luso. Soma-se a isso o reconhecimento de que a administração do seu processo foi feita por agentes notoriamente comprometidos com os seus “altíssimos fins”. O fato de não termos dados mais pormenorizados, como o número de crianças indígenas efetivamente inseridas na cultura letrada, o tempo em que permaneceram na escola e nem os registros seriais das práticas escolares, compromete substancialmente uma avaliação categórica das causas do “fracasso” da iluminação das almas e dos espíritos na Amazônia Colonial.

Nos oitenta e cinco núcleos coloniais alistados no período pombalino, não é possível se saber em quantos havia uma escola efetivamente funcionando. Algumas eram instituídas e, por uma série de motivos, tinham pouca duração. O número de escolas, como constatamos, estava diretamente relacionado à existência de um mestre-escola. Portanto, a ausência de um mestre-escola e a evasão dos alunos foram fatores que afetaram diretamente o projeto civilizatório em curso.

Em quase todo o Estado do Grão Pará e Rio Negro, o estado do ensino da educação escolar, mesmo com todo o empenho e investimento do poder público e esforço de seus gestores era desolador. Em sua *Memória sobre o Governo do Rio Negro*, escrita em 1762, O primeiro Ouvidor daquela capitania, Lourenço Pereira da Costa, registra:

Sendo as Escolas tão recomendadas pelo Diretório nos § 7 e 8 como necessárias para a civilidade, e instrução dos Meninos, não há uma só escola nas 8 Povoações do Rio solimões. No Rio Negro há três, mas, com bastante decadência no cuidado delas” (MEMÓRIA..., 1983, p. 48)

Para o Ouvidor Lourenço da Costa, a situação era tão desesperadora e crítica que, mesmo tendo consciência da ojeriza que o Gabinete pombalino tinha com relação ao uso da língua geral na região, ele não se furta em enviar uma Carta ao agora Secretário de Estado Francisco Xavier de Mendonça Furtado com a seguinte solicitação:

Para essas povoações também seria bom mandarem-se ao menos tres padres cientes da Língua Geral, e de genio dócil, para irem batizando e catequisando o gentio, formando-se suas igrejinhas (...) porque entre eles haver igrejas e Padres é sinal de permanencia e estabelecimento, faltando o que, desconfiam logo. (CARTA do 1º Ouvidor, 1983, p. 72)

O Ouvidor Francisco Xavier Ribeiro Sampaio, provavelmente em 1776⁹⁰, elabora um *Comentário* ou *Notas* sobre as observações registradas por Lourenço da Costa em sua *Memória*. Expressamente, com o propósito de demonstrar que “os negócios, a situação das coisas e as providencias dadas novamente mudaram”; e que, devido ao “largo intervalo que tem medeado deste tempo até o presente”, aquele relato “não é suficiente para dar cabal informação nos objetos que se propõe” (COMENTÁRIO..., 1983, p.43). Um dos tópicos comentados aborda a questão das escolas. Para o Ouvidor, embora seja uma recomendação do *Diretório* o estabelecimento de escolas, “como origem de um ponto de civilidade”, tal resultado “é impossível alcançar-se”, pois, no seu entendimento:

Os índios não tem outra capacidade senão os trabalhos rústicos e corporais; saberem todos ler e escrever é desnecessário, e impossível, mil circunstancias accidentais farão com que, alguns índios aprendam. Como são muitos dos que se educam em casa de brancos; os filhos dos Principais têm meios de aprender com Mestres particulares, ou nas Capitais, aonde os podem mandar educar; isto basta. (COMENTÁRIO..., 1983, p. 46)

Para Ribeiro Sampaio, os índios deveriam ser considerados pelos portugueses como “os Ilotas entre os gregos”, ou seja, uma nação “destinada unicamente ao trabalho do campo”. De forma contundente, ele conclui: “O único préstimo que eu achei às escolas nas povoações dos índios e para os índios foi o aprenderem o catecismo; mas a esta obrigação devem satisfazer os párocos, que lhe é próprio” (COMENTÁRIO..., 1983, p. 47).

⁹⁰ Francisco Xavier Ribeiro Sampaio foi o terceiro Ouvidor e Provedor da Fazenda Real da Capitania do Rio Negro (1772–1779). Entendemos que o seu COMENTÁRIO, a respeito da “MEMÓRIA SOBRE O GOVERNO DO RIO NEGRO”, escrita em 1762 pelo Ouvidor Lourenço Pereira da Costa, foi feito após a sua viagem de “visita e correição” que realizou pelas povoações da Capitania entre 1774 e 1775.

Os *Autos de Devassa* são fontes privilegiadas para nos fornecer dados mais precisos sobre aspectos do cotidiano nas Vilas Régias. Eles nos descortinam um recorte temporal e geográfico a partir do olhar de um Ouvidor Geral, cuja responsabilidade é “dar completa idea do estado prezente” da área visitada. Em sua atuação, este agente público registra dados geográficos, demográficos, econômicos, políticos, religiosos e educacionais que balizarão as ações administrativas do governo. Os *Autos de Devassa* do Ouvidor Geral Feliciano Ramos Nobre Mourão – a serviço do Governador e Capitão General Fernando da Costa de Ataíde Teive em 1764 – que manuseamos em vários momentos de nossa pesquisa nos estampam uma visão mais concreta da educação escolar nas povoações. Tratam-se dos registros feitos por Mourão, cinco anos após o início da regência do *Diretório*, a respeito de nove povoações “civis”: Monçarás, Salvaterra, Monforte, Colares, Cintra, Bragança, Vila Nova Del Rei, Ourém e Soure. A leitura desses registros nos revela que em três destes núcleos não havia escolas e somente em duas das seis em funcionamento o ensino foi considerado “adiantado”.

Um dos últimos “boletins” sobre o “estado do ensino” na Amazônia pombalina foi o *Appendice ao Diario da viagem que em visita, e correição das povoações da capitania de S. Joze do Rio Negro fez o Ouvidor e intendente geral da mesma, F. X. Ribeiro de Sampaio no anno de 1774 e 1775*. Sobre o cenário educacional, simplesmente o Ouvidor declara: “As escolas não as há em todas as povoações, por faltarem pessoas na maior parte delas que possão servir de Mestres”. O trágico é que ele estava se referindo a um imenso território constituído de 40 povoações régias, que contabilizava 823 meninos índios entre sete e quinze anos.

Foi declaradamente pelo fato de que a civilidade do índio se constituía “um objeto mui digno da Minha Maternal atenção” que D. Maria I, em face do contundente relato do Governador Francisco Sousa Coutinho do retumbante fracasso do *Diretório* em realizar este fim, na sua *Carta Régia de 12 de Maio de 1789*⁹¹, achou “por bem abolir e extinguir de todo o Diretório dos Índios”. Dez anos depois, “aos dezenove de Agosto de mil setecentos e noventa e nove”, o mesmo Francisco de Souza Coutinho recebe do Príncipe Regente a seguinte mensagem:

Eu o Principe vos envio muito Saudar. Sendo a ele, prezente o triste, deplorável estado em que se achão as Escolas Menores em todas as Capitancias do Brazil pela falta de systema com que se achão estabelecidas as Cadeyras para a instrução publica. (REIS, 1993, p. 138)

⁹¹ O contexto, a relevância e as implicações deste documento são abordados de maneira mais “verticalizada” no artigo “Vossa Excelência mandará o que for servido...”: políticas indígenas e indigenistas na Amazônia Portuguesa do final do século XVIII de Patrícia Maria Melo Sampaio.

Apesar de todo o empenho e esforço, o projeto pombalino de educação escolar dos indígenas no Vale do Amazonas não alcançou em absoluto o sucesso almejado. Os fatores que determinaram este fracasso são múltiplos e de difícil dimensionamento do peso de cada um no processo. Moreira D' Azevedo resume adequadamente o cenário:

era deplorável em todas as Capitâneas do Brasil. Além do numero reduzido de escolas, as aulas eram ministradas por homens ignorantes. Não havia sistema nem mesmo para a escolha de professores, e o subsidio literário não bastava para pagar o professorado. (D'AZEVEDO, 1893, p. 141)

CONCLUSÃO

Como podemos constatar, durante o período colonial no imenso território que compreendia o Vale do Amazonas os povos indígenas que ali habitavam foram objetos, por diversos agentes e diferentes estratégias, de um intenso projeto e de um processo de aculturação, em seu sentido mais amplo. O esforço tenaz da Coroa portuguesa, através de seus representantes, de incutir e incrustar nos nativos um modo diferente de pensar e sentir foi notadamente, sob o pretexto de “civilizá-los”. Nesta conjuntura a escola foi alçada a condição de instrumento *sine qua non* haveria de fato civilização. A ela foi atribuída à realização da tarefa de maior brilho do projeto civilizacional: o ensino da língua portuguesa. A língua “civilizada” mediante a qual, se informaria, divulgaria e propagaria o conhecimento sobre a devoção e serviço a Deus e ao Rei.

No que se refere à educação dos índios a escola foi reputada pelo jesuíta João Daniel como o “meio único, e mais apropriado de os civilizar, e com o ensino, a leitura dos livros, a doutrina cristã, e a língua portuguesa”. Por sua vez o Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao fundar as Vilas Régias estabelecia uma escola “para que os rapazes se possam criar com civilidade”. Todavia o esforço sacrificial dos missionários jesuítas e o empenho hercúleo dos agentes do pombalismo não resultaram em sucesso. De fato ao final do “século jesuítico” e da “era pombalina”, as escolas eram poucas e deficientes, o efeitos de uma educação escolar eram acanhados e minguados. Raros os Índios letrados e a pretendida disseminação do português a língua “civilizada” cerceada pelo caráter pragmático da “gíria a que chamam língua geral”.

A escola, projetada para ser o instrumento que iria espargir e dispersar as luzes da civilidade, não conseguiu superar às intempéries culturais e as adversidades sociais com as quais teve que se confrontar. A grande maioria teve existência efêmera, durante a qual funcionou precariamente e apresentou um resultado notoriamente limitado de suas práticas pedagógicas. Na condição de “luz” para as mentes e corpos que necessitavam de civilidade, a escola foi “apagada”, tanto pelas penumbras da selva quanto pelas sombras da metrópole. Dentre os múltiplos e diversos fatores que nos ajudam a compreender o insucesso da educação escolar indígena na Amazônia Colonial, cremos que a falso discurso do prestígio e prioridade da educação é, apesar de sua sutileza, o mais determinante.

A escola é colocada como a promotora da civilidade em prol da civilização dos índios. Os alvos de suas práticas de ensino seriam os meninos e meninas índias entre sete e treze anos. No contexto das escolas jesuíticas a urgência de catequizá-los era tão imperativa que, ao

considerar que os profundos mistérios da Fé estavam minimamente e mnemonicamente apreendidos o processo pedagógico, com raras exceções, se encerrava. A mentalidade tridentina de suspeição da “livre leitura” da revelação escrita, a rigor, acabou por reforçar o papel da oralidade e inibindo qualquer esforço de intensificar as práticas escolares. No cenário pombalino, em teoria, o mestre-escola deveria fazê-los escrever e ler na língua do Rei e depois ensiná-los a contar. Momento em que ocorria formalmente o final do aprendizado, salvo, se o menino fosse “nobre” e selecionado para o Colégio dos Nobres, uma utopia pedagógica pombalina que nunca se materializou não temos como imaginar a educação dos meninos índios para além da escola régia.

Não levando em conta, a intensa mortalidade dos curumins, as resistências sociais manifestada nas constantes fugas e especialmente no “reprovável descuido” dos pais em não enviarem seus filhos à escola (situação desconhecida nas aldeias jesuíticas), entendemos que a questão mais determinadora para o “fracasso” dos projetos educacionais foi à visão unívoca que o colonizador tinha do papel do índio no processo civilizatório: visto essencialmente como força de trabalho. Ressaltando-se que os missionários jesuítas na condição de agentes diferenciados do Estado colonizador puderam discernir melhor esta questão, daí o seu embate contra a *Lei de Repartição dos Índios*, as práticas escolares foram efetivamente comprometidas pela ânsia do Estado em utilizar o índio, mal completando seus treze anos, como força de trabalho da colonização:

Por isso dizia um grande missionário, e mui experimentado, a um grande general empenhado a que se ensinassem todos os meninos índios as letras humanas; se, sequer que os índios aprendam, e saibam ler, e escrever, e mais artes, tire-lhe o remo das mãos, e seria bom, porque se quase toda a sua vida andam os pobres índios a remar canoas, e a servir aos brancos quase ou pior que escravos, como hão de aprender, ou de que lhes servem as letras humanas? (DANIEL, 2005, p. 311)

A situação na Era Pombalina se tornou mais paradoxal. O mesmo promotor da civilidade dos índios militava contra a sua materialização. O mesmo protocolo Régio que obrigava a existência de escola nas Vilas para o ensino da leitura e da escrita na língua portuguesa, também detalhava a necessidade imperativa da inserção destes meninos, após os treze anos, no mundo do trabalho. Quer na roça, quer no remo. Como tantas outras habilidades, o baixo desempenho educacional era “em razão de andarem quase toda a vida com o remo na mão, servindo a Ministros de El Rei e a moradores”. Nesta perspectiva, o “descuido” dos pais em enviar seus filhos à escola deve ser visto tanto como uma necessidade da utilização das crianças na renhida luta por sobrevivência nos difíceis dias do *Diretório*,

quanto como parte da educação natural. Cuidar da roça e saber remar eram habilidades cruciais que os pais transmitiam aos filhos no cotidiano da vida. Tais aprendizados representavam a real possibilidade da existência da comunidade.

Sem desconsiderar o empenho da legislação pombalina em dignificar a pessoa do índio, o que se apreende das leis voltadas para a educação é a sua explícita finalidade estatal. Ao Estado interessava a massificação da língua portuguesa não ao índio. Ao Estado bastava, na melhor das hipóteses, tão somente uma mão de obra qualificada pela aquisição da habilidade de contar. Ao Estado era conveniente o ensino dos ofícios, especialmente relacionados à incentivada atividade agrícola. Se as aquisições instrumentais funcionais elementares para o ordenamento e funcionamento da administração pública na modernidade: ler, escrever e contar, deixaram de ser tão incentivadas no final da era pombalina, e por via de consequência, a própria educação escolar indígena, certamente foi devido ao fato de destas competências e deste componente ter o seu lugar somente enquanto fosse um contributo essencial do projeto pensado pelo Estado de transformar o índio em um elemento útil e produtivo.

Em suma: as luzes da escola estavam apagadas, com raras exceções desvanecidas, porque a sua conservação ou existência não eram imprescindíveis para que o processo colonizador, *telos* por essência do projeto civilizatório seguisse o seu curso.

FONTES

BETTENDORFF, João Felipe. *Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. 1ª ed. Brasília: Edição do Senado Federal, v. 115, 2010.

CARTA do Ouvidor Lourenço Pereira da Costa. [Carta] 02 set. 1762, Barcelos [para] Francisco Xavier de Mendonça Furtado. In: *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM) Universidade do Amazonas*. v.2, nº 3. p. 62-69. Manaus. 1983.

CARTA RÉGIA ao governador e capitão general do estado do Maranhão. Lisboa, 12 set. 1727. In: *Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará (ABAPP)*. 1903. p. 190-191.

CARTAS DO PRIMEIRO GOVERNADOR DA CAPITANIA DE SÃO JOSÉ DO RIO NEGRO. Joaquim de Mello e Póvoas (1758-1761). Transcrições. 498 pag. Manaus: Universidade do Amazonas, 1983.

CÓDIGO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS. RATIO STUDIORUM DA COMPANHIA DE JESUS REGIME ESCOLAR CURRÍCULO DE ESTUDOS. Edição bilingue (Latim-português). Introdução, versão portuguesa e notas Margarida Miranda. Lisboa: Esfera do Caos Editores Lda, 2009.

COLLEÇÃO da legislação portuguesa. Desde a última compilação das Ordenações. Redegidas pelo desembargador Antonio Delgado da Silva Legislação de 1750 a 1752. Lisboa. Na Typografia Maigrense. Anno de 1830. Com licença da Meza do Desembargo do Paço. In: IUS LUSSITANIAE. *Fontes Históricas de Direito Português*. Disponível em: <http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/~ius/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73&pagina=273>. Acesso em: 17 abr. 2016.

COMENTÁRIO sobre a Memória Histórica de Lourenço Pereira da Costa, primeiro Ouvidor da Capitania do Rio Negro. SAMPAIO, Francisco Xavier Ribeiro. *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM) Universidade do Amazonas*, Manaus, v. 3, nº 4, p 44-58, 1984.

CORRESPONDÊNCIA dos governadores do Pará com a Metrópole. *Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará (ABAPP)*. Segunda série 1759-1761. Belém, t. 8, p. 5-158, 1913.

CORRESPONDÊNCIA dos governadores do Pará com a Metrópole. *Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará (ABAPP)*. Segunda série 1759-1761. Belém, t. 10, p. 239-289, 1926.

CORRESPONDÊNCIAS de diversos com o governo. *Arquivo Público do Estado do Pará (APEP)*. COD. 98. D. 17. (1759-1762) (microfilme).

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Contraponto, V. 1, 2. 2004.

DIÁRIO DA VIAGEM QUE EM VISITA, E CORREIÇÃO DAS POVOAÇÕES DA CAPITANIA DE S. JOZÉ DO RIO NEGRO FEZ O OUVIDOR, E INTENDENTE GERAL

DA MESMA. Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio. Lisboa. Typografia da Academia Real das Sciencias. 1825.

DIRECTORIO que se deve observar nas povoaçoens dos índios do Pará, e Maranhão em quanto sua Magestade não mandar o contrário. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios na Amazônia, de maioria à minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 166-205.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*. Offerecida a Augusta Magestade do Senhor Dom João V. Rey de Portugal por Manoel de Andrade de Figueiredo, Mestre desta Arte nas cidades de Lisboa Occidental, e Oriental - Lisboa Occidental: na Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho, Impressor do Serenissimo Senhor Infante, 1722. Disponível em: <<http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/5700>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*. Coleção O Brasil Visto por Estrangeiros. Brasília: Senado Federal, 2000.

MELLO E CASTRO, Manuel Bernardo. *Ofício ao Secretário de Estado Francisco Xavier de Mendonça Furtado*. Sobre o requerimento dos administradores da Companhia Geral de Comercio do Pará e Maranhão em que solicitavam a entrega de alguns índios para ensinarem os escravos negros o corte e a condução das madeiras. Pará. 03 out. 1761. Arquivo Histórico Ultramarino. Projeto Resgate de Documentação histórica “Barão do Rio Branco”. Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do Pará CD-ROM 06/16. Doc. 4607. LISBOA. 2001.

_____. Ofício para Secretário de Estado da Marinha e Ultramar Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Pará. 02 out. 1761. In: Projeto Resgate: Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do Pará. CD-ROM 06/16 D:\055\002\0235. Lisboa. 2001.

_____. [Carta] 27 nov. 1671, Pará [para] JOSÉ I, Rei D. In: Projeto Resgate: Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do Pará. DISCO 06/16 D:\055\002\0235. Projeto Resgate Disco 06/062/ 4722. Lisboa. 2001.

_____. Ofício para o Secretário de Estado da Marinha e Ultramar Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Pará. 17 nov. 1761. In: Projeto Resgate: Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do Pará. AHU Cx 51 D. 4690. CD-ROM 06/16, D:\056\003\0509. Lisboa, 2001.

MEMÓRIA SOBRE O GOVERNO DO RIO NEGRO. *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM)*. Universidade do Amazonas, v. 2, nº 2, p. 41-51, Manaus 1983.

MEMORIAL de Lourenço Pereira da Costa, 02 set. 1762, Barcelos [para], Francisco Xavier de Mendonça Furtado. *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM)*. Universidade do Amazonas, v. 2, nº 3, p 70-79. Manaus. 1983.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na Era Pombalina*. Correspondência do governador e capitão-general do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Brasília: Edições do Senado Federal, 3 Tomos, 2005.

MORAES, José de S. J. História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará, pelo Pe. José de Moraes. 1759. In: ALMEIDA, Cândido Mendes de (org). *Memórias para a história do extinto Estado do Maranhão*: cujo território compreende hoje as províncias do Maranhão, Piauí, Grão-Pará e Amazonas. Rio de Janeiro: Typografia do Commercio de Brito & Braga, 1860.

OFÍCIO de Manoel Eugênio da Cruz. para Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Villa Viçosa de Santa Cruz. 20 jun. 1761. Arquivo Histórico Ultramarino. Projeto Resgate de Documentação histórica “Barão do Rio Branco”. Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania do Pará CD-ROM 06/16. D:\055\001\0145. Lisboa, 2001.

RELAÇÃO das villas e lugares e do numero dos índios seus moradores e sua distribuição. 1761. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios da Amazônia*, de maioria a minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

VIEIRA, Antônio. Direção do que se deve observar nas missões do maranhão. In: LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Livraria Portugália/Editora Nacional do Livro, p. 106-124. 1943.

VIEIRA, Antônio. *Sermões*: Obras Completas do Padre Antônio Vieira. Vol. I. Porto: LELO & IRMÃO – EDITORES. 1959.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEN, Dauril. El indio desechable en el Estado de Maranhão durante los siglos XVII y XVIII. *América Indígena*, México (DF), v. XLV, n. 2, p. 427-461, abr./jun. 1985.

ALMEIDA, André Ferrand. A viagem de José Gonçalves da Fonseca e a cartografia do rio Madeira (1749-1752). *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 215-235, jul./dez. 2009.

ALMEIDA, J. M.; LACERDA, A. C. *Dicionário enciclopédico ou novo dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: s/e, 1868. p. 743. v. 2.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. 2 ed. Tradução de Antonio Chizzoti. São Paulo: EDUC, 2000.

AMBROGI, Ingrid Hötte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. A reforma pombalina dos estudos menores em Portugal e no Brasil (Linhas gerais de um livro que importa escrever). *Revista de História*, São Paulo, n. 112, p. 459-498, 1977.

ARENZ, Karl Heinz. *Uma rede tecida com papel* – os escritos jesuíticos e sua importância no contexto da expansão europeia dos séculos XIV a XVIII. Comunicação por ocasião do ciclo de palestras sobre “A presença e a expulsão dos Jesuítas no Pará”, Museu de Arte Sacra, Belém, 30 set. 2009.

ARNAUD, Expedito. A legislação sobre os índios do Grão-Pará e Maranhão nos séculos XVII e XVIII. *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM)*, Manaus, v. 2, n. , p. 34-72, 1983.

_____. Os índios na Amazônia e a legislação pombalina. *Boletim de Pesquisa da Comissão de Documentação e Estudos da Amazônia (CEDEAM)*, Manaus, v. 3, n. 4, p. 75-126, 1984.

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, F. M. M. A Filosofia Educacional dos jesuítas nas cartas do Padre José de Anchieta. *Acta Scientiarum (UEM)*, Maringá, v. 25, n.2, p. 257-265, 2003.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/ Brasília: Ed. UNB, 1996.

AZEVEDO, João Lúcio de. *Estudos de história paraense*. Belém: SECULT, 1994. (Série Lendo o Pará, vol. 19)

_____. *Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização*. Bosquejo histórico com vários documentos inéditos. Belém: Secult – Ed. Fac-sim, 1999.

_____. *O marquês de Pombal e sua época*. São Paulo: Alameda, 2004.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Compêndio das Eras da Província do Pará*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1969. (Coleção Amazônica – Série José Veríssimo)

BARBOSA, Sara Rogéria Santos. A legislação pombalina e a reforma dos estudos menores revista de estudos de cultura. *Revista de Estudos de Cultura*, Sergipe, n. 4, jan./abr. 2016.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A relação entre manuscritos e impressos em tupi como forma de estudo da política linguística jesuítica no século XVIII na Amazônia. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, p. 125-152, 2003.

BETTIOL, Maria Regina Barcelos. *A Escritura do Intervalo – A Poética Epistolar de Antônio Vieira*. São Leopoldo: Editora UNISINO – RS, 2008.

BITTENCOURT, c. M. F.; silva, a. c. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. in: PRADO, M. L. c.; VIDAL, d. G. (orgs.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, p. 63-81. 2002.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-a-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 1-172, dez. 2007.

BLUTEAU, D. Raphael. *Vocabulario Portuguez & Latino pelo Padre Raphael Bluteau*. Coimbra: Real Colégio das Artes, 1713.

BONTEMPI Júnior, Bruno. As reformas pombalinas da instrução pública. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.157-161, ago. 2000.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 44, p 282-299, maio/ago. 2010.

_____. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010.

_____. Pombalismo e Escola de Estado na História da Educação Brasileira. In: ESTADO e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2011.

_____. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. *A liturgia escolar moderna*. Campinas: Papirus Editora, 2017a.

_____. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora da UNESP, 2017b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____.; CHARTIER Roger. A Leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da Leitura*. 4 ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRANCO, Camilo Castelo. *O perfil do marquês de Pombal*. Lisboa: Folhas e Letras, 2003.

BRAUDEL, Fernand. A história das civilizações: o passado explica o presente. In: ESCRITOS sobre a História. São Paulo: Perspectivas, 1992.

BRESSON, François. A Leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da Leitura*. 4a ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRUIT, Hector H. A historiografia jesuítica americana do século XVIII. *Revista de História da UPIS*, Brasília, v. 1, p. 61-78, 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Alírio Carvalho; CHAMBOULEYRON, Rafael. Fronteiras da Cristandade: Relatos Jesuíticos no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). In: DEL PRIORE, Mary;

CARDOSO, Teresa Maria R. Fachada Levy. *As luzes na Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759 - 1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

_____. FONSECA, Thais Nívia de Lima. *1759-2009: 250 anos de ensino público. Contribuição para o estudo da educação no mundo luso-brasileiro*. ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 32ª. Reunião Anual, Caxambu/MG, 04 a 07 de outubro de 2009, tema central “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”. 2009.

CARVALHO. Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial. *Revista Educação em Questão*, v. 22, n. 8, p. 182-205, jan./abr. 2005.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O estado absoluto e o ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794), na tese de Áurea Adão (1997). *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 209-234, maio/ago. 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAMBOULEYRON, Rafael; NEVES NETO, Raimundo Moreira de. Jesuítas, moradores e colégios na Amazônia colonial. In: PEREIRA, Edir Augusto Dias; NUNES, Francivaldo Alves (Orgs.). *Encontros de história e educação*. Brasília: Editora Kiron, 2012. p. 21-45.

Chambouleyron

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 2002.

CHAVES, Maria Anunciada. Notas sobre o povoamento da Amazônia. *Revista Estudos Amazônicos*, Belém, v. IV, n. 2, p. 153-161, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Geraldo Mártires. *Linguagem e utopia: figuras do discurso civilizacional pombalino na Amazônia*. In: SEMINÁRIO LANDI E O SÉCULO XVIII NA AMAZÔNIA, 2003, Belém. Anais... Disponível em: <<http://www.landi.inf.br/anais/Linguagem>>.

_____. *Linguagem e utopia: figuras do discurso civilizacional pombalino na Amazônia*. In: SEMINÁRIO LANDI E O SÉCULO XVIII NA AMAZÔNIA, Belém, 2003.

_____. Índio, Súdito e Cidadão. In: *O VIOLINO de Ingres: Leituras de História Cultural*. Belém: Paka-Tatu, 2005.

_____. O anticristo na selva. In: *O VIOLINO de Ingres*. Leituras de História cultural. Belém: Paka-Tatu, 2005.

_____. Estratégias civilizacionais: língua e poder na Amazônia pombalina. *Anais da Biblioteca e do Arquivo Público do Pará*, Belém, v.5, t.1, 2006.

_____. Vieira: Natureza, Verbo e História na Amazônia. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, 2008.

_____. Natureza, Iluminismos e Iluministas na Amazônia, *Revistas Estudos Amazônicos*. Programa Pós Graduação em História Social da Amazônia. Vol, III, nº 1, p. 65-92. Editora Açai, Belém-Pará. 2008

COELHO, Mauro Cezar. A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o diretório dos índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 149-174, 2000.

_____. O imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 1, n.1, p. 263-283, jan./jun. 2008.

_____. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII uma opção laica. *Revista brasileira de história da educação* nº 18 set./dez, pp 95-118. 2008.

_____.; SANTOS, Rafael Rogério Nascimento dos. Monstruoso systema (...) intrusa e abusiva jurisdição: o diretório dos Índios no discurso dos agentes administrativos coloniais (1777-1798). *Revista de História*, São Paulo, n. 168, p. 100-130, jan./jun. 2013.

_____.; MELO, Vinícius Zúñiga. Nem heróis, nem vilões: o lugar dos diretores de povoações nas dinâmicas de transgressão à lei do Diretório dos Índios (1757-1798). *Revista de História*, São Paulo, (USP), n. 174, p. 101-129, jan./jun. 2016.

COLL, C.; BOLEA, E. *As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: Alternativas e fundamentos psicológicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fonte, 2002.

COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16). *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, dez. 2007.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

CYMBALISTA, Renato. Marcando o território com sangue: a presença dos mártires na cartografia jesuítica na América, 1618-1778. In: PEIXOTO, Elane Ribeiro; DERNTL, Maria Fernanda; PALAZZO, Pedro Paulo; TREVISAN, Ricardo (Orgs.) *Tempos e escalas da cidade e do urbanismo: Anais do XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*. Brasília: Universidade Brasília, 2014.

D'AZEVEDO, M.D. Moreira. Instrução pública nos tempos coloniais. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, tomo LV, parte II, p. 141-158. 1893.

DAMASCENO, Alberto. Notas sobre a reforma pombalina da instrução em Portugal e na América portuguesa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 60, p. 346-362, dez. 2014.

DIAS, Manuel Nunes. Colonização da Amazônia (1755-1778). *Revista de História*, São Paulo, n. 70, p. 471-490, abr./jun. 1967.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os índios eram vassalos*. Colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: CNCDP, 2000.

EAGLETON, Terry, *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. Conceitos sociológicos Fundamentais. In: *ESCRITOS&ENSAIOS*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

_____. *O processo civilizador*. Formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ESCOLANO, Agustín. Patrimônio material de la escuela e história cultural. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

FALCON. Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

FARIA FILHO, L; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2003.

FERREIRA Jr., Amarílio. Os jesuítas na pesquisa educacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 13-29, dez. 2007.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Sobre as salvas de palhinha pintadas pelas índias da Vila de Santarém, as quais foram remetidas no caixão n.º 3, da primeira remessa do Rio Negro (Barcelos, 05/02/1786). In: CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. *Viagem Filosófica pelas Capitanias do Grão Pará, Rio Negro e Cuiabá*. Memórias - Antropologia. Departamento de Imprensa Nacional, p. 47-48.1974.

FERREIRA, Tito Lívio. *História da educação lusobrasileira*. São Paulo: Edição Saraiva, 1966.

FERRER, Adegilgo. *Obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História cultural e história da educação na América portuguesa. *Revista brasileira de história da educação*, n. 12, p. 53-73, jul/dez. 2006.

_____. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)*. Minas Gerais: Autentica Editora, 2010.

FRAGO, A. V. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras, textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. História de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGOSO, Myriam Xavier. *O Ensino Régio na Capitania de São Paulo (1759 - 1801)*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

FRANZEN, Beatriz Vasconcelos. Aldeamentos Portugueses: Jesuítas e Carijós. *Brotéria 5 – Cristianismo e Cultura*, Lisboa, v. 155, nov. 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, Fernanda Lopes de. (Org.). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.

FUNARI, Pedro Paulo. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 135-144, jan/abr. 2005.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GATÉ, Jean-Pierre. Educar para o sentido da escrita. Tradução Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção. Bauru. SP; EDUSC. Coleção Educar. 2001.

GILES, T. R. *Filosofia da Educação*. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1983.

GOMES, Mércio Pereira. O Índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade. In: *TEMPO de Servidão: 1653-1759*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-182.

GOMES, Flávio dos Santos. Cidades e vilas da Amazônia Colonial. *Revista Estudos Amazônicos*, Belém, v. IV, n. 2, p. 37-51, 2009.

GOMÉZ, Antonio Castillo. História de la cultura escrita ideas para el debate. *Revista brasileira de história da educação* n° 5 jan./jun. pp 64-94. 2003

GONÇALVES, Sergio Campos. O pensamento civilizador e a cultura historiográfica brasileira no século XIX. *Revista Fazendo História*, Natal, ano I, ed. II, p. 128-147, 2008.

GUZMÁN, Décio de Alencar. A colonização nas Amazônia: guerras, comércio e escravidão nos séculos XVII e XVIII. *Revista Estudos Amazônicos*, Belém, v. 3, n. 2, p. 103-139, 2008.

HANSEN, João Adolfo. A Civilização da Palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-109, 1990.

HOLLER, Marcos Tadeu. *Uma história de cantares de Sion na terra dos Brasis: a música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)*. 2006. 699f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEITE, Serafim. *A história da Companhia de Jesus no Brasil*. Vol IV. Rio de Janeiro: INL, 1943.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo Cartas. Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 11-32. 2002.

LOPES, António. A educação em Portugal de D. João III à expulsão dos jesuítas em 1759. *Revista Lusitania Sacra*, Lisboa, 2ª série, n. 5, p. 13-41, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/4321>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LUTERO, Martinho. Carta Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs (1524). In: KAYSER, Ilson. (Org.). *Martinho Lutero: Obras Seleccionadas*. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

MACHADO, Lourival Gomes. Política e administração sob os últimos Vice-reis In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. (Org.). *A época colonial: administração, economia e sociedade*. (História Geral da Civilização Brasileira, t. 1, v. 2) 12a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MARTINHO, António Manuel Matoso. O ensino das primeiras letras no concelho de tondela (1772-1910). *Máthesis*, Vizeu, n. 13, p. 47-66, 2004.

MARTINS, Renata Maria de Almeida. *Tintas da Terra, Tintas do Reino: Arquitetura e Arte nas missões Jesuíticas no Grão Pará (1653-1759)*. 2009. 390f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2009.

MAUÉS, Heraldo et al. *Ação das ordens e congregações religiosas na Amazônia*. Belém: Grêmio Literário Português, 1968.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013

MIRANDA, Margarida. Ratio Studiorum: Uma nova hierarquia de saberes. In: *CÓDIGO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS*. RatioStudiorum da Companhia de Jesus Regime escolar

currículo de estudos Edição bilíngue (Latim-português). Lisboa: Esfera do Caos Editores Lda., 2009.

MONTEIRO, John Manuel. (Org). *Guia de fontes para a História Indígena e do Indigenismo em arquivos brasileiros*: acervo das capitais. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo/ Fapesp, 1994.

MOURA, Caio. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Revista Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v.10, n. 2, p. 157-173, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<http://www.revistafilosofia.unisinos.br/pdf/150.pdf>>.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Colonialismo e Repressão Cultural. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NISKIER, Arnaldo. *História da Educação Brasileira*: de José de Anchieta aos dias de hoje – 1500/2010. 3a ed. São Paulo: Editora Europa. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A legislação pombalina e a história do ensino das línguas vivas no Brasil. In: *A LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS*: suas implicações na educação brasileira (1757 – 1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.3, n.04, p.201-222, out./dez. 2015.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. *O tempo da dor e do trabalho*: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste. 2014.

PÉCORA, Alcir. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 373-441.

_____. Epistolografia jesuítica no Brasil, Grão-Pará e Maranhão. *Revista Estudos Amazônica*, Belém, vol. III, n. 1, p 39-46, 2008.

_____. O bom selvagem e o boçal argumentos de Vieira em torno à imagem do “índio boçal”. *Revista lusófona de ciência das religiões*, Lisboa, ano VII, n. 13/14, p. 65-76, 2008.

PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedade*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização. *História em Revista*, Pelotas, v. 9, p. 01-21, dez. 2003.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v.2, n. 1, p.39-61, 1999.

RAIOL, Domingos Antônio. *Catechese de Índios do Pará*. Belém: ABAPP, 1900. V. 2.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *Estadistas Portugueses na Amazônia. Estudos Históricos e Literários*. Rio de Janeiro: Edições dois Mundos, 1948.

_____. *Amazônia que os portugueses revelaram*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

_____. *A política de Portugal no Vale Amazônico*. Belém: Secretaria de Estado da Cultura, 1993.

_____. *A Conquista Espiritual da Amazônia*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

RESENDE, Maria Leônia Chaves. *Visões da conquista: verso e reverso* (As missões jesuíticas nos séculos XVI/XVII). 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger. *História da Vida Privada* v. 3: da Renascença ao Século das luzes. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. 169-210.

_____. *Proposições: ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

RODRIGUES, José Honório. *História da História do Brasil: a historiografia conservadora*. São Paulo/Brasília: Editora Nacional/INL, 1978/1988.

ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico (1750-1800). *Revista de História*, São Paulo, n. 168, p. 201-243, jan./jun. 2013.

ROSA, Teresa da Fonseca. O Iluminismo e a expulsão dos jesuítas do Império Português: as reformas pombalinas e o plano dos estudos menores. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, p. 361-383, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7091/4337>>. Acesso em:

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os estudos menores e as reformas pombalinas. *Revista Interações*, Coimbra, n. 28, p. 40-54, 2014. Disponível em < <http://www.eses.pt/interaccoes>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUBIO, Carlos Junquera. Geografía, cartografía y etnología en el Alto Amazonas. Contrastes entre los siglos XVII y XXI. *Espacio y Desarrollo*, Madrid, n. 26, p. 7-20, 2014.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A civilização dos índios no século XVIII: da legislação pombalina ao “Plano” de Domingos Barreto. *Revista de História*, São Paulo, n. 170, p. 233-260, jan./jun. 2014.

SANTOS, Francisco Jorge dos. *Além da conquista*. Guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina. Manaus: EDUA, 1994.

_____. *Nos confins ocidentais da Amazônia portuguesa – Mando metropolitano e prática do poder régio na Capitania do Rio Negro no século XVIII*. Manaus: UFAM, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *et al.* Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011.

SCHIAVINATTO, Iara Lis Franco; COSTA, Eduardo Augusto. Cultura visual: apontamentos sobre um campo disciplinar. In: _____.; COSTA, Eduardo Augusto. *Cultura visual e história*. São Paulo: Alameda, 2016.

SCHMITZ, Egídio. *Os jesuítas e a educação*. A filosofia educacional da Companhia de Jesus. Porto Alegre: UNISINOS, 1994.

SEBE, José Carlos. *Os jesuítas*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção tudo é história 57)

SECO, A. P. AMARAL. T. C. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Disponível: < http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino>. Acesso em: 13 dez. 2016.

SILVA, Diana de Cássia. *O processo de escolarização no termo de mariana (1772-1835)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Francisco Ribeiro. *Os Índios do Brasil à luz das leis portuguesas (Sécs. XVII-XVIII)*. Estudos em homenagem a João Francisco Marques. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2001. 2 v.

SILVA, José Carlos de Araújo. *A nova escola para aprender a ler, escrever e contar os apontamentos sobre a educação de um menino nobre: livros para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas*. Comunicação. IV CBHE. UCG. Goiânia - GO. 2006.

SILVA, José Manoel de Azevedo e. Tópicos da Lição proferida, em 09 de Maio de 2002, no âmbito das provas de agregação na Sala dos Capelos da Universidade de Coimbra. 2002.

SIMON, Edith. *A reforma*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.

SOUZA JUNIOR, José Alves de. *Tramas do cotidiano: religião, política, guerra e negócios no Grão-Pará do setecentos – um estudo sobre a Companhia de Jesus e a política pombalina*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. O cotidiano das povoações no Diretório. *Revista Estudos Amazônicos*, Belém, v. 5, n. 1, p. 79-106, 2010.

_____. Negros da terra e/ou negros da guiné: trabalho, resistência e repressão no Grão-Pará no período do diretório. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 48, p. 173-211, 2013.

_____. As autoridades indígenas nos aldeamentos no tempo do Diretório: principais e oficiais. In: CHAMBOULEYRON, Rafael; SOUZA Jr., José Alves de. (Orgs.). *Novos olhares sobre a Amazônia Colonial*. Belém: Paka-Tatu. 2016. p.281-300.

TAVARES, Hugo Moura. Raymond Williams: pensador da cultura. *Revista Ágora*, Vitória, n. 8, p. 1-27, 2008.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/agora/article/viewFile/1927/1439>>.

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v. 9. n. 24, set./out. 2008.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: IBRASA, 1986.

VAINFAS, Ronalotido. (Org.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

VARNHAGEN, Adolfo Francisco de. Memória sobre a necessidade do estudo e ensino das línguas indígenas do Brasil. *Revista Trimensal de história e geografia – Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Tomo Terceiro, p. 53-63, 1841. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

VERGER, Jacques. *Homens e Saber na Idade Média*. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII. Bauru: EDUSC, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

AÇÃO MISSIONÁRIA NA AMAZÔNIA COLONIAL⁹²

⁹² Fontes: Leite, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*, 1943; Prat, A. *Notas históricas sobre as Missões Carmelitas*, 1941; Fragoso, H. *Os aldeamentos franciscanos do Grão-Pará*, 1982. Disponível em: <http://www.geocities.ws/terrabrasileira/contatos/missaoam.html>

ANEXO B

MAPA DO PERCURSO DA VIAGEM DE FRANCISCO XAVIER DE MENDONÇA FURTADO⁹³

⁹³ CUNHA, 2012, p. 60.

ANEXO C

MAPA DO PERCURSO DA VIAGEM DE MANOEL BERNARDO DE MELLO E CASTRO⁹⁴

⁹⁴ CUNHA, 2012, p. 160

ANEXO D ⁹⁵

⁹⁵ Collecçam dos prospectos das aldeas, e lugares mais notaveis que se acham em o mapa que tiraram os engenheiros de expediçam principiando da cidade do Pará the a aldea de Mariua no Rio-Negro. (1756). SCHWEBEL, João André .In: MENDONÇA. Marcos Carneiro.2004, t.2, p. 269.

ANEXO E ⁹⁶

⁹⁶ Collecçam dos prospectos das aldeas, e lugares mais notaveis que se acham em o mapa que tiraram os engenheiros de expediçam principiando da cidade do Pará the a aldeia de Mariua no Rio-Negro. (1756). SCHWEBEL, João André .In: MENDONÇA. Marcos Carneiro. 2004, t.2, p. 264.

ANEXO F ⁹⁷

⁹⁷ Collecçam dos prospectos das aldeas, e lugares mais notaveis que se acham em o mapa que tiraram os engenheiros de expediçam principiando da cidade do Pará the a aldeia de Mariua no Rio-Negro. (1756). SCHWEBEL, João André .In: MENDONÇA. Marcos Carneiro.2004, t.2, p. 260.

ANEXO G ⁹⁸

⁹⁸ Collecçam dos prospectos das aldeas, e lugares mais notaveis que se acham em o mapa que tiraram os engenheiros de expediçam principiando da cidade do Pará the a aldea de Mariua no Rio-Negro. (1756). SCHWEBEL, João André .In: MENDONÇA. Marcos Carneiro. 2004, t.2, p. 269.