

O INSTITUTO DO PRATA: índios e missionários no Pará (1898-1921)

Irma Rizzini

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil

Alessandra Schueler

Universidade Federal Fluminense - Brasil

Resumo

O presente trabalho aborda a criação de dois internatos para meninos e meninas indígenas por missionários capuchinhos da Ordem da Lombardia, no Núcleo Colonial Indígena do Maracanã/Colônia do Prata (1898-1921), com o apoio político e financeiro do governo do Pará. A política indigenista do governo local e a política missionária dos capuchinhos são analisadas nos seus desdobramentos educacionais, bem como as intervenções das famílias indígenas na criação da Colônia. Compreendemos a Colônia como um grande projeto pedagógico, articulado a partir de diferentes instituições educativas e da organização da vida cotidiana: igreja, casas, oficinas, roçados, internatos e escolas primárias. A pesquisa é orientada pela perspectiva da inserção do índio na história como sujeito ativo nas relações de contato, a partir das contribuições de autores que vêm aproximando a história e a antropologia. As fontes são constituídas por relatórios oficiais, artigos de jornais e obras dos capuchinhos. O trabalho encaminha conclusões no sentido de alargar a compreensão histórica sobre práticas e sujeitos plurais da ação educativa na sociedade brasileira, reivindicando o aprofundamento desta temática na pesquisa em História da Educação.

Palavras-chave: índios; missionários; institutos indígenas; ensino e pesquisa; história da educação; Pará – Brasil

Abstract

The present study deals with the creation of two boarding schools for native boys and girls, by Capuchin missionaries of the Lombardia Order, in the Maracanã Settlement Center for Natives/Prata Settlement (1898-1921), with political and financial support of the government of Pará. The local government policy for native peoples and the Capuchin's missionary policy are evaluated through their educational developments, as well as the interventions of the native families in the creation of the Settlement. We understand the Settlement as a large teaching project, articulated from different institutions, both of educational nature and pertaining to daily life: church, houses, workshops, cultivated fields, boarding schools and primary schools. Research is guided by the perspective of inserting natives in History as active subjects in contact relations, from contributions made by authors who have attempted to bring History and Anthropology closer together. Sources are official reports, newspaper articles and works of Capuchin missionaries. The study offers conclusions concerning the widening of historical understanding with respect to multiple practices and subjects of educational action in Brazilian society, and advocates that this theme receives deeper attention on the part of research in the History of Education.

Keywords: natives; missionaries; institutes for natives; History of Education; Pará – Brazil

Introdução

*A chamada dos selvícolas ao gremio da civilização, na generalidade, só pode ser feita trazendo á amizade os adultos e velhos, para obter os filhos menores, que, com a educação do coração e instrucção, são os que podem ser regenerados de costumes e moral, cuja modificação não é conseguida naquelles.*¹

No dia seguinte à chegada dos missionários capuchinhos ao território ocupado, principalmente, por famílias indígenas da etnia Tembé no Pará, ergueu-se “a Cruz nas ínvias mattas, celebrando-se, também, pela primeira vez o *Sacrifício da Missa*” (Muniz, 1913, p. 10). Tratava-se da região da nascente do rio Maracanã e banhada pelo rio Prata, considerada salubre e possuidora de terras férteis pelas autoridades e missionários, além da vantagem do fácil acesso à capital Belém. O relato histórico do chefe do serviço de colonização, João de Palma Muniz, sobre a primeira missa rezada por frei Carlos de São Martinho, no solo onde se ergueria o Núcleo Indígena do Maracanã, é tomado de referências, nas entrelinhas, à chegada dos portugueses nestas terras e à experiência colonial jesuítica.

A criação de um núcleo indígena, resgatando em vários aspectos a experiência dos aldeamentos do século XIX, não era uma unanimidade entre as autoridades, tendo em vista os projetos de colonização com braços nacionais e europeus previstos e/ou desenvolvidos na região de Bragança.² Contudo, a iniciativa encontrou eco positivo entre autoridades públicas, jornalistas, políticos e intelectuais que a visitaram ao longo da década de 1910. Os versos do escritor paraense Paulino de Brito, entoados por mais de 40 meninos índios por ocasião de uma grande celebração ocorrida em 1900, no Núcleo, enaltecem a presença da cruz e do que ela representa para estes sertões: a entrada da luz nas matas virgens dos sertões paraenses. A luz se faz pela presença da fé cristã, da instrução e do trabalho. Os sertões, percebidos como um mundo de desordem e barbárie (Almeida, 2003, p.80), tomados de florestas e habitados por “selvagens”, deverão ser domados pela ação conjunta do Estado e da Igreja. Em seguida ao ato de fé, os frades se lançaram à tarefa temporal de introduzir os elementos da vida civilizada no Núcleo: “Em poucos dias abriu-se vasta clareira na mata, construções novas surgiram e a escola contava com 27 meninos índios, entregues pelos pais, para receber os ensinamentos da fé e das letras” (Muniz, 1913, p. 19).

O caráter empreendedor dos missionários pode induzir à ideia de que somente coube aos índios aceitar as intervenções realizadas pelos frades, a partir do contrato efetuado com o governo do Estado do Pará. No entanto, as fontes são claras quanto ao importante papel desempenhado pelos índios no processo de escolha da região para a criação do núcleo missionário e na viabilidade para a sua instalação. Os frades vieram do Maranhão com o objetivo de instalar uma missão no Pará. Traziam consigo uma experiência de atuação missionária junto à colônia de São José da Província do Alto Alegre, fundada em 1895 no Maranhão, onde funcionavam dois internatos para meninos e meninas indígenas. No Pará, o governador Paes de Carvalho, mostrando-se disposto a promover a educação dos

“silvícolas”, autorizou a ação dos frades.

Para além do consentimento, os índios incitaram a instalação do Núcleo Indígena no território que ocupavam junto às margens dos rios Maracanã e Prata, ao convidarem frei Carlos de São Martinho para visitar os seus “aldeamentos” (Muniz, *op. cit.*, p. 7). O pedido, dirigido ao missionário, foi encaminhado por índios Tembé ao procurador-geral do Estado. A receptividade dos índios e a comunicação rápida com a Capital, pela Estrada de Ferro de Bragança, determinaram a escolha do local. Esta não foi a única iniciativa dos nativos que facilitou a missão dos Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte do Brasil no Pará. Os índios da família Miranha teriam recebido os missionários “com demonstrações especiais de alegria e contentamento, cedendo o seu chefe João Thomaz Miranha a sua própria casa, construída levemente, segundo o habito dos índios”. Na casa indígena, denominada de “maloca” pela imprensa paraense, frei Carlos pôde, de imediato, iniciar seu trabalho, nela instalando a administração, o almoxarifado, a residência dos frades, a escola, as oficinas de trabalho e a capela (Muniz, *op. cit.*, p. 19). “Ao redor achavam-se espalhadas as malocas dos índios”, relata o jornal *A Província do Pará* (1900). Sem a *amizade* dos adultos e dos velhos, os reformadores sabiam ser impraticável a sua empreitada.

O envio dos meninos para a escola, e posteriormente, para o internato, não pode ser interpretado como aceitação passiva de um modelo de educação diverso do de sua gente. O significativo número de meninas e meninos que passaram a freqüentar as escolas e os internatos sugere que as famílias desejavam a educação de seus filhos segundo os preceitos pedagógicos e religiosos defendidos pelos frades e autorizados pelo Estado. Afinal de contas, reunir 27 crianças em poucos dias para freqüentar escola não era acontecimento comum nas áreas rurais. O internato feminino, instalado em janeiro de 1905, com 20 índias e cinco órfãs, atingiu em setembro do mesmo ano o número máximo de vagas: 60 internas. A concessão das filhas para a educação separada das famílias é descrita no relato histórico do bispo do Maranhão, Francisco de Paula Silva (1922), como a empresa “mais difícil, pois é sabido que o índio dá facilmente seu filho, mas sua filha, não”. A despeito do preconceito encerrado na afirmação, pois desconsidera que as famílias pudessem ter outros propósitos e meios para a educação de suas filhas, não se deve desprezar a informação de que as meninas costumavam ser mais protegidas do contato com outros modelos de educação. Não podemos deixar de chamar a atenção para a visão disseminada na época de que os índios *davam* seus filhos, como se fossem pequenos animais, negando aos pais a capacidade subjetiva de depositarem no processo educacional expectativas e significados próprios.

É preciso entender que os mecanismos de aldeamento, com suas funções catequéticas, pedagógicas e políticas, não constituíam novidade para estes índios. No Segundo Reinado, a região já abrigara o aldeamento do Maracanã, com escola orientada pelos capuchinhos. Nossa hipótese é a de que as famílias que ali viviam já conheciam e reivindicaram o trabalho missionário desta ordem. O *Almanak Paranse* informa que, em 1882, havia uma escola elementar no aldeamento do rio Maracanã, cujos índios empregavam-se nas plantações.³ A escola fora criada em 1873, na administração do Barão de Santarém. Não é possível afirmar que este aldeamento tenha existido no mesmo local em que fora instalado

o Núcleo após o advento da República. Porém, é perfeitamente factível supor que membros mais velhos das famílias conhecessem a ação missionária na região, pois tinham relações de amizade com outros grupos indígenas que foram aldeados, inclusive com os grupos Tembés dos rios Guamá e Capim (Muniz, *op. cit.*, p. 7). No volume organizado sobre as comarcas do Pará, Manuel Baena (1885, p. 28-29), informa que o povoado do Maracanã teve origem em um antigo quilombo, área que veio a ser ocupada por índios da etnia Tembés, quando foram criados dois aldeamentos, tendo o do Maracanã uma escola pública. As informações, “costuradas” a partir de fontes dispersas, sugerem que a região foi alvo de disputas e que a instalação de aldeamentos no Império e de colônias indígenas na República resultou de ações políticas destes grupos.

O presidente do Pará noticiou, em 1873, que 500 índios Tembés e Tiruára estavam reunidos na Aldeia d’Assunção com a finalidade de serem habituados no trabalho agrícola (Cunha Jr, 1873, p. 23). Passada uma década, o governante reconhece nos Tembés e nos Mundurucu os grupos mais suscetíveis à civilização ou que mais têm respondido aos esforços dos catequistas (Maracajú, 1884, p. 58). A etnia Tembés predominou na Colônia do Prata. Suas lideranças demonstraram dominar os meios para contatar a máquina do Estado de modo a fazer seus requerimentos. Evidentemente, alguns deles tiveram acesso às letras e percebiam a importância de introduzir seus filhos e filhas nestes domínios, pois tanto os meninos quanto as meninas, internos e externos, freqüentavam as escolas primárias, nos seus três níveis de ensino.

De um modo geral, as fontes documentais que registram os meandros de criação do Núcleo e de suas instituições educacionais tendem a enaltecer a disposição e a ilustração dos frades (os *atletas da fé*), minimizando a iniciativa dos índios, subestimados por uma representação que os infantilizava: os índios teriam se deixado atrair pelo porte majestoso, pela simpatia e ar paternal de frei Carlos (Muniz, *op. cit.*, p. 10). A representação dos índios como indivíduos crianças, e como povo estacionado na infância da humanidade, conheceu uma tenaz permanência na história das relações de contato entre grupos indígenas e colonizadores, como têm demonstrado os estudos que aproximam os campos da antropologia e da história.

Neste trabalho, nos deparamos com a difícil tarefa de investigar, a partir das fontes selecionadas, as representações dos índios sobre o processo de mudança a que se lançaram e foram lançados, e os significados que atribuíram à nova experiência missionária, pedagógica e colonizadora. Difícil tarefa porque dispomos apenas de fontes oficiais e jornalísticas, que produzem, reelaboram e disseminam representações que corroboram a suposta incapacidade dos índios de gerirem suas próprias vidas, especialmente aqueles que mantinham contato com hábitos ditos civilizados. Alguns desses indivíduos eram severamente condenados pelos novos reformadores por práticas culturais como, por exemplo, a bigamia de alguns de seus chefes. É a partir desses escritos que identificamos as ações e resistências de alguns índios da Colônia às tentativas de transformação de costumes e experiências culturais. Para tanto, partimos de uma perspectiva que visa compreender os índios como agentes sociais e sujeitos ativos nos processos históricos. Não por acaso, as 55 famílias indígenas chamadas pelos frades para habitar o Núcleo, no período inicial de

funcionamento, chegaram lá por suas próprias pernas, em busca não apenas de terra e proteção, mas também de possibilidades abertas de sobrevivência, de luta e de negociação por direitos, em meio a uma sociedade que os hierarquizava e que os submetia a condições hostis e desiguais de existência (Almeida, 2003).

Missões, aldeias e colônias: a política de redução e conversão dos índios

Os historiadores que se dedicam ao estudo da história dos grupos e etnias indígenas, desde o processo de colonização e de expansão da Fé e do Império Português em território americano, têm demonstrado as imbricações existentes entre catequese, educação, conquista e civilização (Neves, 1978). Na segunda metade do século XVIII, a política indigenista conduzida por meio da ação de missionários e religiosos teve seu principal ponto de inflexão com a criação do Diretório dos Índios (1755) e com as reformas pombalinas. Centrada na catequese e na tentativa de civilizar e “domesticar” os índios, a política de aldeamento, até então coordenada predominantemente pela Companhia de Jesus, passou às mãos do Estado português.

De fato, a política de criação de aldeias para o governo dos índios remonta aos primórdios da colonização, tanto na América hispânica quanto na portuguesa, tendo em vista a importância dos povos indígenas para a implementação do projeto colonial. É o que demonstra a historiadora e antropóloga, Maria Regina Celestino de Almeida (2003), ao analisar o papel dos aldeamentos na vida dos índios do Rio de Janeiro colonial e as apropriações que fizeram deste espaço de ressocialização. A autora não vê a política de aldeamentos como mera imposição de um novo modo de vida aos índios; ao contrário, ela demonstra como os índios ajudaram a construí-los e a mantê-los, percebidos como espaço de proteção e segurança conforme avançava a conquista de seus territórios e de sua gente, nos séculos XVIII e XIX.

O aldeamento era criado a partir do deslocamento dos índios de suas aldeias de origem (descimento) e a sua reunião nas novas aldeias (redução). Em geral, missionários de ordens religiosas diversas assumiam a administração do espaço e a catequese dos índios, regidos por determinações legais que sofreram interpretações e usos por diferentes agentes sociais, inclusive os índios.

Sem alimentar nenhuma pretensão de realizar uma análise desta legislação, sublinhamos a importância de duas leis que marcaram as tentativas de controle dos aldeamentos por parte do Estado, no período colonial e no Império. Trata-se do Diretório dos Índios (1758), extensa regulamentação das aldeias, com seus 95 artigos, e do Regimento das Missões (1845).⁴ O diretório tinha por meta extirpar os costumes indígenas das aldeias, a começar pelo ensino da língua portuguesa nas escolas. Surge um novo protagonista: o diretor de índios nomeado pelo governo colonial. Aos missionários, cabia cuidar da vida espiritual dos índios.

A educação e a difusão da língua portuguesa entre os grupos indígenas e a interdição de práticas culturais, como ritos e crenças indígenas e a bigamia, foram estratégias de

controle e integração dos índios ao Império português, juntamente com a agricultura, a comercialização de produtos e o pagamento de tributos. A mudança principal na política indigenista do Diretório foi o incentivo à miscigenação e à presença de não-índios nas aldeias, medidas consideradas necessárias para promover a assimilação dos nativos e romper com o isolamento das aldeias. O alvará de 4 de abril de 1775 aboliu as distinções entre brancos e índios, possibilitando a atuação destes últimos como juízes ordinários e vereadores das Câmaras Municipais.

De um modo geral, a historiografia aponta as dificuldades encontradas pelo Império português na execução da política indigenista proposta pelo Diretório dos Índios. De acordo com Almeida (2005, p. 242), a própria política do Diretório utilizou variados procedimentos para lidar com as diversas situações locais, destacando-se: a formação de novas aldeias, o desencadeamento de guerras com os grupos nativos e o estímulo à extinção das aldeias de colonização mais antiga, com o argumento de que os índios já se encontravam misturados e civilizados.⁵ Essa variedade de procedimentos persistiu durante o século XIX, posto que o Império acentuou o caráter assimilacionista da política indigenista, num contexto marcado pelo recrudescimento das tensões e conflitos pelas terras aldeadas e devolutas, questão crucial no Oitocentos (Cunha, 1992).

No Império, a colonização do interior perpassou os planos de civilização dos índios e foi retomada com o decreto de 1845 (Regulamento nº 426, de 24 de julho de 1845, do Ministério do Império, também conhecido pelo termo *Regimento das Missões*), o qual reeditou a Diretoria dos Índios, indicando a criação de aldeamentos sob as ordens de um administrador nomeado. O Regulamento Geral manteve o sistema de aldeamento, entendendo-o como caminho para a assimilação dos grupos indígenas à civilização imposta pelas classes dirigentes do Estado. A lei proibiu o antigo sistema de “repartição” do trabalho indígena que, na prática, conduzia às formas variadas de exploração da mão-de-obra, e garantiu direito às terras ocupadas pelas aldeias, desde que produtivas, ou seja, lavradas e cultivadas pelos nativos. Recriou a figura do diretor das aldeias e reintroduziu a ação dos missionários, religiosos de várias ordens, responsáveis pela educação e pela catequese. Para tanto, o regulamento determinou a criação de escolas de primeiras letras nos aldeamentos existentes em todas as províncias do Império, nas quais se deveria ensinar a ler, a escrever e a contar aos meninos e adultos, recomendando ainda dispensa do uso de violência nos processos de instrução. Aliada à instrução elementar, a lei propunha ainda a formação para o trabalho agrícola e para variados ofícios de artes mecânicas, estimulando também o treinamento militar e o alistamento dos nativos nas companhias de comércio e navegação (Silva, 2002, p. 10).

O Império iniciou uma política de importação de capuchinhos italianos, distribuídos pelos governos segundo seus próprios projetos de conquista pacífica destes grupos (Cunha, 1998). A relativa autonomia política e econômica das missões jesuítas dá lugar a aldeamentos dependentes das subvenções públicas, regulamentados pela legislação imperial e provincial e submetidos ao poder local. Em meados da década de 1880, o diretor geral de índios do Pará, Coronel José Evangelista de Farias Maciel, apresentou uma estatística da população dos aldeamentos, a qual arrolou 4.260 índios aldeados, em 1883, entre os quais,

uma grande maioria permanecia à sombra da “luz da instrução”, pois não mais que dez sabiam ler. O Presidente do Pará, General Visconde de Maracajú (1884, p. 58), imprimiu ao relatório final um tom sintonizado com a visão corrente em outras províncias, ao final do Império, sobre a inutilidade de se manter os aldeamentos, dada a alegada miscigenação racial e de costumes entre os índios e os nacionais.

Os relatórios provinciais, os jornais e os almanaques do período dão conta da existência de algumas escolas nos aldeamentos indígenas do Pará, o que não condiz com um número tão reduzido de índios alfabetizados.⁶ Será que os índios com domínio da escrita e da leitura permaneciam índios aos olhos das autoridades? Não teriam se lançado a atividades que os descaracterizariam, na visão dominante, da condição de índio? Não teriam os meninos mais adiantados tomado outros rumos educacionais, como, por exemplo, o encaminhamento a estabelecimentos de formação profissional, como o Instituto de Educandos Artífices do Pará, fundado pelo governo provincial, e o Instituto “Providência” de Artes e Ofícios, fundado pela Diocese?

No alvorecer do regime republicano, o país viu surgir uma nova orientação legal à política indigenista, através do decreto nº 7, de 20/11/1889, que atribuiu aos estados competência para cuidar da catequese e civilização dos índios (Sodré, 1920, p. 59).⁷ No período inicial da República, grassou no Pará uma política de extinção dos aldeamentos remanescentes do período imperial. Abandona-se o termo aldeia, surgindo em seu lugar as colônias indígenas, tais quais as criadas para receber colonos nacionais e estrangeiros. Contudo, permanece o sentido da conversão religiosa e da transformação cultural dos índios em trabalhadores “civilizados”. No entanto, o mesmo governo que amparou e viabilizou a expansão das atividades da Colônia do Prata, defendeu e promoveu uma política de extinção das colônias indígenas do Pará. Augusto Montenegro, que em 1903 obteve autorização legal para financiar os internatos do Prata, deixou de custear outras colônias, alegando ineficácia na civilização dos índios (1903, p. 53). O forte caráter educacional do Prata, que iniciou a instrução dos índios antes mesmo de erguer uma igreja, garantiu a sua sobrevivência por mais vinte anos. A criação de um órgão federal para executar a política indigenista do governo, em 1910, não alterou os rumos da Colônia. Postos de atração, instalados pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, atuaram sobre grupos Tembé, no Pará.⁸

Significados da Colônia para as famílias indígenas, missionários e autoridades do Estado

A despeito das limitações das fontes disponíveis, é possível identificar na documentação alguns dos significados que os variados agentes sociais atribuíam à experiência, fossem eles índios, frades ou funcionários do Estado. O projeto apresentado pelo frei capuchinho ao governador do Pará em 1897, por exemplo, visava trazer à cristandade católica as “almas perdidas nas selvas”, inserindo-as nos “confortos da civilização”. Na perspectiva do Estado, a proposta se inseria num “programa vasto de

colonização”, que requeria a “catequese de nossos silvícolas”. A concepção de catequese, tanto nos meios oficiais quanto religiosos, extrapolava o sentido religioso. Pela via da educação religiosa e temporal, superar-se-ia o estado natural pela introdução dos índios na vida da nação, sendo o “trabalho regular” o meio civilizador mais apropriado. De certa forma, a antiga experiência jesuítica dos colégios indígenas é atualizada, inserida, contudo, nas exigências da nacionalidade e nos propósitos do Estado de proteger fronteiras e colonizar territórios controlados por grupos indígenas. Paes de Carvalho (1898, p. 28), governador do Pará no período de 1897 a 1901, apoiou a criação da Colônia capuchinha dedicada à instrução, não deixando de marcar a diferença entre a iniciativa e o que ele chamou de “erro capital dos jesuítas”, ao manterem um “Estado no Estado”. O governador seguinte, Augusto Montenegro (1903, p. 53), exaltou o papel educacional da Colônia junto aos filhos dos índios, salvando-a de ser extinta em 1903, quando todas as outras, também criadas nas administrações passadas, tiveram esse destino.

Se a intenção inicial dos missionários era civilizar e catequizar índios, inserindo-os no trabalho regular e educando seus filhos, na associação com o governo, o objetivo que motivou a atuação missionária se expandiu aos propósitos de controle social e disciplinamento dos filhos dos pobres da cidade. “Menores transviados” eram recolhidos pela polícia da capital, Belém, e enviados para o Instituto por determinação do governador (Muniz, *op.cit.*, p. 8.). A ata de instalação do Núcleo Indígena, de 5 de abril de 1900, determina o recebimento gratuito de “menores vagabundos” remetidos pela polícia, na proporção de um por 20 meninos subsidiados, totalizando 150 meninos de 7 a 16 anos, a serem ensinados, educados e estabelecidos em lotes agrícolas (Muniz, *op. cit.*, p. 29). Em 1903, a lei que autorizou o governo a custear os dois internatos reuniu índios e crianças das cidades sob a denominação comum de “infância desvalida”. Desta forma, a instituição passou a se chamar Instituto da Infância Desvalida Santo Antônio do Prata, cuja finalidade consistia em educar menores de 6 a 20 anos, de ambos os sexos, compreendidos como: a) filhos de índios; b) órfãos pobres; c) moral e materialmente abandonados; d) filhos de réus condenados sem meios de subsistência; e) vadios e vagabundos.⁹

Outro aspecto dos propósitos governamentais junto à criação de colônias indígenas no final do século XIX inseria-se no amplo debate nacional sobre a colonização do território pátrio, por imigrantes europeus e de outras nacionalidades. No âmbito da região amazônica, a discussão assumia matizes próprias, frente à crescente onda migratória de nordestinos para a região, observada, principalmente, a partir da década de 1870. Fugidos da seca e atraídos pela “sinfonia elástica” dos seringais, cearenses, sobretudo, receberam incentivos dos governos para se instalarem na região. Nos meios oficiais paraenses era intenso o debate sobre as vantagens e desvantagens da colonização européia, nacional e indígena, não só calcado em um ideário de civilização, mas, sobretudo, na análise de experiências de manutenção de colônias para estrangeiros e nacionais nas áreas de terras férteis e de fácil comunicação, situadas ao longo da estrada de ferro de Bragança, à qual se ligava o Núcleo Indígena do Prata, por meio de um ramal ferroviário. O Instituto Providência, criado pelo bispo do Pará para a educação de filhos de índios e meninos pobres de Belém, também fora instalado em extensa área próxima à estrada de ferro, concedida pelo governo provincial,

por intermédio do Ministério d'Agricultura, Comércio e Obras Públicas.¹⁰

O objetivo consistia em extirpar os antigos hábitos e impingir uma nova identidade, a do cidadão cristão e trabalhador moralizado, tanto para os índios como para os meninos da cidade. Como esses sujeitos perceberam e se apropriaram desse projeto continuará a ser enigma, pois os relatórios só dão conta de expor os sucessos do processo educacional, o bom aproveitamento dos alunos e das alunas e os resultados positivos alcançados nos exames de final de ano. Na medida em que as famílias desejaram esse modelo de educação para seus filhos e consentiram que passassem horas do dia e mesmo, todo o tempo, junto aos professores e religiosos, pode-se supor que entre as crianças e os jovens grassasse também uma perspectiva positiva da escolarização. Esses índios habitavam uma área próxima e de fácil comunicação com Belém e certamente tinham conhecimento sobre a vida na cidade e a valorização dada ao letramento no contexto urbano. Sabiam que a meta do governo era transformar a área num povoado, portanto, dominar as letras era importante, não só para suas reivindicações, como para as atividades comerciais e a ocupação de cargos públicos, tal qual ocorreu com o ex-aluno Miranha quando se tornou professor público. Como tantos outros povoados da Amazônia que tiveram origem na criação de missões e aldeamentos, a sede da Colônia tornou-se o povoado de Santo Antônio do Prata, onde os frades deram continuidade às suas atividades missionárias.

Outro aspecto dos interesses dos índios pela Colônia consistia na posse da terra, visto que o governo garantia lotes às famílias indígenas e aos colonos nacionais do Núcleo para o cultivo agrícola, em uma região privilegiada pelos governos para o assentamento de colonos e cobiçada por particulares. Aceitar a condição de colono significava proteção e garantia da terra, para índios que já vinham mantendo contato com as populações civilizadas há tempos. Com a organização dos trabalhos da Colônia, as primeiras colheitas podem ter atraído os índios, como é relatado para o caso do Maranhão (Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais, 1981). Os frades se empenharam particularmente em promover o cultivo de variadas espécies vegetais para consumo interno e comercialização.

A ação pedagógica na Colônia: escolas, internatos, igreja, casas, oficinas, roçados e o bom exemplo das famílias “civilizadas”

O projeto para a colônia, baseado no contrato estabelecido entre a Ordem Capuchinha da Missão do Norte e o governo do Pará, e efetivamente aplicado pelos missionários com o apoio estatal, tinha um caráter totalizador em termos da transformação do espaço físico e do modo de vida dos índios. Matas desbastadas, ruas e avenidas traçadas, igreja, casas e institutos educacionais construídos e oficinas instaladas deram à Colônia a feição de uma vila. O relógio na torre da igreja permitia desenvolver-se uma nova noção e uso do tempo. Até mesmo um periódico semanal passou a circular no local: *O Prata*, jornal mimeografado, e depois o impresso *Correio do Prata*, órgão noticioso e de boa propaganda, voltado para a instrução popular, principalmente a agrícola. Vê-se nessa iniciativa um forte indício da confiança dos frades no seu trabalho educacional, que

pretendia transformar uma sociedade predominantemente oral em um meio letrado. O esforço consistiu em retirar do local toda semelhança com os costumes indígenas, como a poligamia e as “malocas”. Essas passaram a abrigar a vida administrativa, religiosa, escolar e social do Núcleo Indígena nos seus primeiros anos.

Baeta Neves (1978, p. 162) retrata o aldeamento como um “grande projeto pedagógico total”, onde se ensinava todo tipo de práticas e técnicas aceitas para constituir um novo homem, súditos cristãos do rei. Tratava-se de uma ressocialização realizada cotidianamente no espaço da aldeia colonial. O zelo dos capuchinhos com a organização do espaço físico da Colônia do Prata mostra a importância pedagógica atribuída ao local delimitado para a conversão dos índios. Uma área de 25 Km² fora demarcada mediante contrato com o governo para a atuação missionária (Muniz, *op. cit.*, p. 8).

A primeira característica notável da ação educacional dos capuchinhos na Colônia foi a criação dos internatos. Os capuchinhos do Sul e do Norte acumularam um vasto repertório de experiências com os índios dos aldeamentos no Império. Nessas aldeias funcionavam escolas primárias e a referência a internatos indígenas no século XIX é mais escassa, especialmente em áreas indígenas (Rizzini, 2004).¹¹ Não são poucas as queixas encontradas nos relatórios oficiais a respeito da dificuldade em mudar os hábitos dos índios nos aldeamentos, alegando-se que os índios aldeados permaneciam fiéis às crenças e tradições de seus antepassados. Instaurado o regime republicano, a representação do índio imutável, de difícil sujeição, apresenta-se nos relatórios oficiais, como argumento para a separação das crianças dos costumes de seu meio como fator propiciador do “progresso do Estado”:

Pouco de certo ha a esperar da catechese do índio adulto e que difficilmente se sujeita ao trabalho regular e não abandona completamente antigos costumes contrários á civilização. O mesmo, porém, não se dá com as creanças. Estas, sujeitas a um novo regimen, educadas de accordo com as regras impostas pela civilização christã, - que outras não são senão o trabalho methodico, estável das artes e industrias e a educação intellectual, constituirão mais tarde núcleos de famílias morigeradas, activas e portanto factores poderosos do progresso do Estado (Carvalho, 1901, p. 79).

O isolamento das crianças traria ainda a vantagem de manter os índios na Colônia, enfrentando-se o obstáculo do deslocamento constante de índios observado nos aldeamentos da região.

Detidos pelo amor que consagram a seus filhos e pelo desejo de vel-os receber educação superior á que possuem, os adultos não se afastarão mais do centro da colônia e portanto ficarão mais ou menos sujeitos ao influxo benéfico que d’ahi dimana (*Ibd*).

Por fim, a política de internação teve por objetivo, na visão dos governantes e dos missionários, sanar os problemas decorridos do contato diário entre os alunos e seus parentes, evitando-se o risco de contaminação com os “vícios” do seu meio.

Abandonado o gasto systema de catechisar indios adultos, o estabelecimento do Prata destinava-se á instrução das crianças filhas de indios, retirando-as do contacto material e moral profundamente dissolvente de seus progenitores (Montenegro, 1903, p. 53).

Esta era a leitura que se fazia não só para os filhos dos índios, mas frequentemente empregada para justificar o recolhimento de crianças que vagavam pelas ruas de Belém, “os pequenos vagabundos que pululam nesta cidade”, segundo referência do governador Augusto Montenegro (1903, p. 54). Os internatos da Colônia receberam os pequenos “selvagens” de ambos os meios. Se no primeiro ano de funcionamento da Colônia, somente índios habitaram o internato, dois anos depois, 24 meninos não índios conviviam com 33 indiozinhos. O contrato de 1898 previa que o Instituto do Prata deveria “receber e educar menores transviados, de 8 a 12 anos”, e nas revisões posteriores da legislação essa determinação foi reforçada (Muniz, *op. cit.*, p. 8). Todos, índios e não índios, estudavam cinco horas por dia e trabalhavam em diversos misteres leves, segundo a inspeção realizada por Palma Muniz em 1901 (*Op. cit.*, p. 48). Neste ano, viviam no Instituto cinco meninos remetidos pela polícia, revelando que a maioria dos não índios vinha da própria região e não das ruas de Belém. Moravam todos em barracas cobertas de cavaco, pois a construção do edifício para o instituto masculino demorara a sair do papel.

Outro aspecto digno de nota é a organização das escolas primárias, feminina e masculina, divididas em três graus: elementar, médio e superior. A frequência aos níveis médio e superior era mais intensa entre as alunas e os alunos internos, indicando que a permanência no internato propiciava uma escolaridade mais extensa. O que esses alunos e alunas teriam feito com o aprendizado formal? Alguns dentre eles atuaram como professores e professoras nas escolas da própria Colônia, demonstrando a complexidade dos processos educacionais, os quais dependiam da participação dos próprios índios e seus descendentes na sua (re)elaboração cotidiana. Muniz (1913, p. 80) informa que dois dos ex-alunos, Octavio Miranha e Raphael Damasceno Costa, regiam as duas classes elementares que atendiam juntas a 58 meninos, em 1912. Octavio pertencia à família indígena Miranha, que abrigou os primeiros frades que aportaram ao lugar.

O ensino feminino e o masculino correspondiam às diferenciações de gênero correntes na época. Os meninos freqüentavam os três cursos da escola masculina e trabalhavam como aprendizes nas oficinas (tipografia, serraria, mecânica), na agricultura, na carpina e nas construções. Os ofícios eram ensinados a internos e externos, o que ampliava consideravelmente o alcance do programa educacional do Instituto do Prata. As aulas de música eram freqüentadas por 23 alunos adiantados e 12 principiantes em 1910. A banda reunia 25 integrantes, dos quais 24 posaram para o Álbum do Pará (1901-1909), com a presença do regente e de um frade, como pode ser visto na imagem 1. Os restantes se encarregavam da limpeza do estabelecimento, da jardinagem, horticultura, cozinha, dormitórios e outros compartimentos do internato.

Imagem 1 – Banda de música do Instituto do Prata



Fonte: GOVERNO DO PARÁ. Album do Estado do Pará (1901-1909). Paris, 1908. Obra de propaganda das ações do governo do Estado do Pará, em três línguas e com grande número de fotografias, principalmente das instituições educacionais.

As meninas também tinham acesso aos três graus de ensino, na escola feminina. Os relatórios de Muniz (1913) e da direção do Instituto do Prata (1909) não fazem distinções quanto aos currículos de ambas as escolas, a não ser quanto às especificidades do ensino feminino, referentes aos trabalhos domésticos. Na parte da tarde, as internas e um grupo de voluntárias dedicavam-se ao aprendizado dos trabalhos de costura, renda, bordado e cozinha, sob a supervisão das Irmãs Terceiras Capuchinhas. Ao final do ano, os produtos eram expostos, com um “resultado surpreendente, não só pelo número de trabalhos feitos, como pela notável perfeição nas suas variadas espécies” (Muniz, *op. cit.*, p. 78). Ainda ao término do ano, alunos e alunas passavam por exame público, com professores nomeados pelo Secretário da Instrução Pública do Pará. Em 1909, os três professores da banca de exames saíram “satisfeitos e impressionados com os resultados” obtidos pelos alunos de ambas as escolas (Relatório do Instituto do Prata, 1909, p. 8). A *Revista do Ensino* (Governo do Pará, 1911, p. 331-334), empregando um tom mais recatado, informou a respeito dos resultados satisfatórios dos exames de passagem de classe do curso elementar para o ano de 1910. O ensino seguia o programa das escolas oficiais, muito embora os religiosos tivessem controle sobre a escolha e a nomeação dos professores. Havia mais meninas estudando (128) do que meninos (116), o que sugere o crescimento da demanda pelo acesso à escolarização para as mulheres, inclusive da atuação no magistério primário.

As religiosas ensinavam na escola primária feminina, conforme expõe a imagem 2.

Algumas meninas faziam exercício de música vocal. Como aos meninos, cabiam às internas os trabalhos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos. O vestuário de ambas as seções, feminina e masculina, era feito por elas, assim como o trabalho de engomar e outros afazeres domésticos da instituição, dispensando o serviço de criadas. “Algumas das maiores já ajudam as Religiosas no governo da casa e direção das pequenas”, nos relata Muniz (*Op. cit.*, p. 79). O recolhimento das meninas só ocorreu com a construção do edifício do internato feminino, de acordo com as “modernas normas da higiene escolar” (p. 14).

Imagem 2 - Escola feminina do Instituto do Prata



Fonte: GOVERNO DO PARÁ. Album do Estado do Pará (1901-1909). Paris, 1908.

O amplo projeto educacional tinha por objetivo preparar trabalhadores para colonizar a região e esposas para a constituição de famílias dentro dos moldes cristãos. A meta era promover casamentos entre jovens da própria Colônia, mantendo-os no local, através da doação de lotes para o cultivo agrícola. Os religiosos, no relatório de 1909 do Instituto do Prata, informam que, Maria José Rodrigues, órfã, e Balbina de Paula, índia, casaram-se com rapazes do Prata, havendo mais três prometidas. Cinco se encontravam casadas em 1909, e “não desmentiram a educação que receberam, desempenhando perfeitamente o papel de dona de casa” (*Op. cit.*, p. 9).

Uma ausência que nos causou um estranhamento inicial refere-se à educação religiosa. O tema não é abordado nas fontes, nem mesmo no relatório anual enviado ao governo pelos missionários. O ensino oficial, de caráter laico, é a tônica desse relatório. O Estado

republicano, com uma nova Constituição que separou as ações da Igreja e do Estado e estabeleceu o ensino público laico, teria deixado os frades italianos cautelosos? Uma releitura do relatório de João Muniz sugere alguns indícios para explicar essa lacuna. Séculos de experimentos de redução de índios pelos capuchinhos e missionários de outras ordens levaram à crença entre os reformadores de que somente a pregação e os ensinamentos religiosos não logravam êxito para uma mudança efetiva dos valores e dos comportamentos dos sujeitos. “A pregação, as palavras afetuosas, os ensinamentos cotidianos não eram suficientes - era necessário o exemplo, sempre presente”. Como? Pela introdução de modelos virtuosos vivos, ou seja, as “famílias de comprovada moral”, de acordo com Muniz (*Op. cit.*, p. 23). Em seis meses, conviviam no Prata “55 famílias indígenas e 35 de “civilizados” (*Ibd.*). O Núcleo adquiria o aspecto de uma vila da região, com casas confortáveis, embora de chão e cobertas de cavaco. Os colonos receberam lotes para a agricultura e indústrias correlativas.

O grande medo: resistências e revoltas nos núcleos indígenas capuchinhos

A visão um tanto idílica que perpassa o relatório de Palma Muniz sugere ao leitor que os capuchinhos obtiveram sucesso na execução de seu programa educacional de forma harmoniosa e consensual. Cruzando o relatório oficial com outras fontes, como a imprensa, facilmente se percebe que os frades recorreram a várias estratégias para construir os edifícios dos internatos, após anos de tensas negociações com as autoridades do governo do Estado e de concessões a aspectos da cultura valorizados pelos índios e índias mais velhos. De um lado, o governo pouco se envolvia com a Colônia, desrespeitando o contrato estabelecido com os frades. Do outro, o temor de revoltas dos índios atinge seu ápice em 1901, com as notícias da grande tragédia que se abateu sobre a Colônia de São José da Providência do Alto Alegre, no Maranhão. Alto Alegre, fundada em 1895 por Carlos de São Martinho, o mesmo frei responsável pelo Prata, reunia índios de diversas aldeias, como os Tenetehara, Canela e Timbira. Em 1901, a Colônia foi palco de uma grande revolta iniciada por índios que lá habitavam e outros de aldeias próximas. Frades e freiras, órfãos e órfãs, e os colonos cristãos, sofreram ataques, resultando num alto contingente de mortos, estimado em 250 a 300 almas. Casas e armazéns saqueados, a igreja profanada, um cenário de destruição que deixou viva impressão sobre os capuchinhos e religiosos de outras ordens. A historiografia do período trata do tema com grande comoção, denominando o evento com expressões do tipo “morticínio”, “hecatombe”, “carnificina” ou “massacre” do Alto Alegre. Sob os gritos selvagens de “Morte aos Christãos!”, os índios dançaram em torno das fogueiras das casas saqueadas, conta-nos o bispo do Maranhão (Silva, 1922). As tentativas de compreender o ocorrido oscilam entre a selvageria do índio e a sua manipulação por cristãos descontentes com o domínio dos missionários sobre o trabalho dos índios, ambas as visões cuidando de desprover os revoltosos de qualquer capacidade de ação racional e planejada. Talvez por esse motivo, não há nesses relatos a informação a respeito da morte de 28 das 82 indiazinhas do internato, por varíola e tétano, das discórdias

em torno da posse da terra por parte de grupos indígenas que a ocupavam antes dos missionários e do confronto cotidiano ocasionado pela repressão a certas práticas condenadas pelos frades, como a poligamia e a embriaguez. São informações que nos chegam através de estudos recentes, como o levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais do Maranhão (1981) e o estudo do antropólogo Mércio Gomes (2002), com base nas entrevistas realizadas com descendentes dos antigos Tenetehara e na pesquisa documental. A Colônia, lugar de louvor e glória para autoridades e religiosos, era um caldeirão de tensões entre índios, missionários, cristãos colonos e não colonos. Gomes analisa as consequências sociopolíticas do conflito para os Tenetehara. A rebelião, que encontrou forte reação da força policial e ressentimentos na população, deteve temporariamente o processo de integração socioeconômica da etnia: a sua caboclicização ou camponeização. Com o tempo, grupos de índios conseguiram se reorganizar, mantendo cautela e certo distanciamento em relação aos regionais, impulsionando a afirmação étnica e as lutas políticas pela terra (Gomes, 2002, p. 278-280).

Como o incidente no Alto Alegre se relaciona com a Colônia do Prata? O mesmo frei Carlos que fundou a Colônia maranhense, foi o fundador do Prata. As notícias da tragédia abalaram profundamente os frades no Pará, deixando-os temerosos de que o mesmo viesse a ocorrer na nova missão. Frei Carlos se dirigiu ao Maranhão, imediatamente após a chegada de frei Mathias de Ponteranica, que trouxe “viva a impressão do desastre do Alto Alegre, e com ella os receios e naturaes desconfianças do elemento indio que assistia no Prata, entre os quaes não era extranha a noticia dos acontecimentos do visinho Estado.” (Muniz, *op. cit.*, p. 37). Nota-se que a circulação da notícia junto aos índios do Prata inquietava os missionários. Vale lembrar que os Tembé do Pará pertenciam ao mesmo grupo étnico dos Tenetehara do Maranhão.

A primeira medida dos missionários foi solicitar a rescisão do contrato com o governo, desistindo do empreendimento pelo qual tanto lutaram quando da chegada ao Pará. O recuo dos frades não deve ser entendido somente pelo medo de revoltas, sem desconsiderar os efeitos que tal atitude poderia alcançar junto ao governador, já que o apoio oficial, prometido e contratado, não foi cumprido. Os missionários atuavam sem recurso algum, contando mais com o apoio dos índios do que do governo. Segundo Palma Muniz (*Op. cit.*, p. 51), o governador Augusto Montenegro, que não desejava ver extinta a Colônia, decidiu visitá-la.¹² Preparou-se uma grande festividade para recebê-lo, quando foi saudado com o hino nacional, tocado pela banda de música do instituto masculino. As situações de tensão motivavam as visitas oficiais. O governador da gestão anterior, Paes de Carvalho, fez o mesmo em 1898, quando recebeu a notícia de que “alguns indios de Maracanã queriam levantar-se contra a auctoridade dos frades Capuchinhos”.¹³ O temor aos levantes surge junto com as primeiras ações dos missionários, contribuindo para que tolerassem manifestações da cultura indígena e negociassem certas práticas, como as relativas à educação dos filhos e das filhas.

Tudo indica que a recepção aos governadores e às demais autoridades que os acompanharam foi mesclada de rituais católicos e indígenas, tal qual ocorreu nas festas em honra a Santo Antônio, em 1900. A festividade é relatada pelo jornalista d’*A Província do*

Pará, artigo recheado de detalhes pitorescos e anedóticos sobre os rituais indígenas. À parte a visão tendenciosa e preconceituosa, que nitidamente trata os índios e as índias como crianças, o relato sugere que os missionários não só admitiam a manifestação de elementos da vida cultural daqueles índios, mas aceitavam a sua exibição em dias de celebração. Convidados ilustres dos frades se juntaram a uma multidão de índios e agricultores das aldeias vizinhas. Os índios ofereciam “um belo espetáculo”, com gritos e cantos. Uma grande cruz foi colocada na praça Santo Antônio, cânticos sacros espalhavam-se pela floresta, evocando o “hino da civilização”. A velha *tuchaua* Catarina, “tendo um grande pão na mão, fez no círculo da praça o seu canto rouco, e a sua saudação”. Os *tuchauas* das aldeias vizinhas renderam homenagem às autoridades do Estado e a frei Carlos. Dois deles se apresentaram fardados, porém de forma incompleta: a um faltava a espada e, a outro, as botas. Não foram poupados do escárnio do jornal¹⁴.

A ameaça de abandonar o trabalho missionário, o risco de revoltas e a boa impressão causada no governador surtiram efeitos favoráveis aos frades e, de acordo com a hipótese que trabalhamos nesse artigo, aos índios também. Novos planos tiveram execução nos anos seguintes, mudando a feição de aldeia indígena para um povoado que se beneficiava do progresso. Os edifícios dos institutos foram construídos, bem como a igreja, em estilo renascentista. O Núcleo Indígena se transformou em Colônia, perdendo no nome a referência aos índios. Houve especial preocupação com as condições higiênicas para o acolhimento das filhas dos índios. Embora não haja referência na documentação à epidemia que se alastrou no internato feminino do Maranhão, a precaução com as meninas, que só foram recolhidas após a construção do edifício, denota que os frades aprenderam a lição.

Linha telefônica, telégrafo e a estrada de ferro facilitavam o contato com a capital e a pronta intervenção policial na Colônia, em caso de ameaças à ordem. Um dos raros incidentes relatados ocorreu com o “índio José Antonio Braz, que embriagado, procurara violentar a casa de residência do farmacêutico do Nucleo, cuja família assustou-se fugindo para o instituto masculino.” Frei Mathias de Ponteranica enviou um telegrama urgente ao governador Augusto Montenegro, dizendo ter sido a colônia assaltada por índios. Prontamente atendido, praças da polícia militar chegaram ao local para descobrir que o fato foi “aumentado com os boatos anteriores, que alarmavam o núcleo” (Muniz, *op. cit.*, p. 40).

Apesar de todos os louvores recebidos pelo Instituto do Prata, por seus inúmeros visitantes, este conheceu triste fim em meados da década de 1920, ao ser extinto e transformado em uma colônia correcional para sentenciados. Pouco depois, as instalações do Instituto se transformaram em local de isolamento para pessoas portadoras de hanseníase. Com o aumento do número de doentes no Estado e a proximidade do asilo de Tucunduba do centro da capital, o governo buscou instalar um novo hospital colônia com maior extensão territorial, transformando a Colônia do Prata em leprosário¹⁵. Por ironia do destino, o diretor do Prata por uma década, frei Daniel de Saramate, que chegou ao Brasil em 1898, aos 22 anos de idade, foi acometido do mesmo mal, passando os últimos dez anos de sua vida recolhido ao Retiro São Francisco, próximo ao asilo dos leprosos do Tucunduba, em Belém¹⁶.

Mais recentemente, o povoado de Santo Antonio do Prata voltou ao centro das

atenções, devido à alta incidência de hanseníase no local: 16,2%, do total de 2009 indivíduos localizados no povoado por pesquisadores da PUC/RS, eram ou foram afetados por hanseníase, transmitida por gerações de doentes. A ex-Colônia tornou-se um estudo de caso exemplar na área de saúde (Mackert, 2007).

Considerações finais

As fontes não trazem nenhum indício de participação dos índios nas negociações em torno dos contratos estabelecidos entre o governo e a ordem religiosa ao longo da existência da Colônia, mas não é possível afirmar que na prática cotidiana concessões e adaptações não tivessem lugar. Para Almeida (2003), as aldeias não podem ser entendidas apenas como um espaço construído pelos missionários, desconsiderando “o papel dos índios como sujeitos ativos desse processo” (p. 135). A afirmação da autora, referida às experiências de aldeamento do período colonial no Rio de Janeiro, inspira algumas reflexões para o caso do Núcleo Indígena do Pará. A experiência foi desejada pelos índios e não se constituiu pela imposição de interdições: costumes tradicionais foram não somente tolerados no cotidiano das atividades da Colônia, mas exibidos em dias de festa e celebrações, na presença de autoridades e visitantes ilustres. Resistências ocorreram, mas pelas informações disponíveis, parecem ter se restringido às tentativas de combater práticas, como a poligamia, e hábitos, como a embriaguez. Na visão oficial, as rebeldias constituíram atos isolados de índios mais velhos, sem efeitos devastadores sobre o restante dos colonos, grande temor dos missionários em função da violenta rebelião que ocorrera, em 1901, na missão capuchinha do Maranhão. As ações mais empreendedoras dos missionários se concentraram nas crianças e nos jovens, através da educação nos internatos, nas oficinas, nas escolas, no campo, nas aulas de música e na igreja.

Os capuchinhos da Missão do Norte não se limitaram a criar o Instituto do Prata. Em 1906, a convite do governador do Pará, os frades instalaram um Instituto na Vila de Ourém, com seção masculina e feminina. Em 1909, existiam 34 meninos e 32 meninas internados, extrapolando o número total de vagas, que era de 60. Contudo, o número de alunos externos é particularmente notável: 197 do sexo masculino e 78 do feminino, perfazendo um total de 341 alunos freqüentando as escolas primárias (Relatório do Instituto de Ourém, 1909, p. 4). Destes, somente dez são identificados como “indígenas”, fato relacionado aos critérios adotados para designar os índios. Como no Prata, as ações de conversão, religiosa e temporal, no período republicano, agem sobre os índios tidos por “selvagens” ou não “civilizados” e também sobre os não-índios. O índio alfabetizado, tendo adotado um modo de vida considerado civilizado, não era mais percebido como etnicamente distinto da população local, por parte da política indigenista, independente do modo como os próprios se percebiam.

Não há nenhum registro de revolta coletiva nos 22 anos de trabalho missionário na Colônia do Prata. As famílias indígenas não chegaram lá “descidas”, conforme a experiência colonial. Escolheram esse destino. Contudo, não sabemos que fim tiveram. Um

ano antes da extinção do Prata, o Instituto se apresentava com avultado número de alunos e alunas (359, sendo 207 internos), sendo caracterizado basicamente como uma instituição de instrução (Sodré, 1920, p. 72). Os índios sumiram dessa seção do relatório, vindo a constar no relato histórico denominado “Protecção dos indígenas” (*Op. cit.*, p. 55-59). Defendia a autoridade a substituição das tentativas frustradas dos “fazedores de catechese” pela proteção das “leis da República” às populações do sertão (*Op. cit.*, p. 55). No ano seguinte, o novo governador (Castro, 1921, p. 24) informa que o Instituto do Prata fora extinto por não preencher a finalidade de sua criação: “catechese dos índios e ensino profissional”, onerando o Estado com a sua manutenção. A instituição dedicava-se, com o zelo dos capuchinhos, à instrução de mais de duzentos alunos, todos civilizados. A despeito de reconhecer o excelente serviço prestado à instrução, decidiu-se por seu fechamento, instalando-se no local uma colônia correccional para o trabalho agrícola dos sentenciados da cadeia de São José (Belém), e pouco depois, um leprosário.

Aos olhos das autoridades, não existiam mais índios no Instituto do Prata, passadas duas décadas de funcionamento: “*De índios, não me consta lá houvesse um só recolhido*”, dizia o governador Antonio Castro (1921, p. 24), responsável pela rescisão do contrato com os capuchinhos. Teriam os reformadores atingido o objetivo da assimilação, traçado pela política indígena desde o diretório pombalino? Estariam os índios ocupando os lotes recebidos após o casamento cristão? Dirigiram-se para outras áreas, vivendo por seus próprios meios? A história mostra que a etnia sobreviveu às investidas oficiais para assimilá-la à população regional, ainda que bastante reduzida em número de indivíduos, sendo que os Tembé que vivem próximos ao rio Guamá, no Pará, não falam mais a língua indígena.

O desconhecimento da história das diversas culturas e etnias indígenas é característica marcante no ensino de História da Educação. Ainda hoje faz parte do senso comum a referência ao *índio* ou ao *indígena* sem que haja uma reflexão mais detida sobre os significados históricos, sociais, culturais, políticos e simbólicos do uso destas designações. A denominação *índio* ou *indígena* foi utilizada pelos colonizadores europeus como instrumento de identificação, classificação e homogeneização cultural em face da enorme diversidade de grupos étnicos, tribos, nações, culturas e comunidades nativas no vasto território americano. De acordo com a lenda, a atribuição do apelido genérico “índio” teria resultado do “erro náutico” de Cristovão Colombo que, em 1492, em nome da Coroa espanhola, no contexto da expansão marítima e comercial européia, tencionava conquistar as Índias. Porém, devido a uma tempestade, a frota em viagem, à deriva, teria sido trazida para o continente americano.

Esta denominação porta representações e significados históricos diversos, mutáveis e contraditórios, permanecendo, ainda hoje, em uso corrente. No entanto, tem sido ressignificada, apropriada e reelaborada pelos grupos e movimentos sociais indígenas, nos seus processos de “etnogênese”. Isto é, a expressão adquiriu, sobretudo a partir dos anos de 1980 e 1990, sentidos políticos claros de afirmação e reconstrução étnica e identitária. Assim, a despeito das diferenças e diversidades culturais e das experiências históricas de indivíduos e grupos, a denominação *índio* articula e confere uma unidade, demarcando uma

fronteira étnica e identitária entre os povos nativos originários das Américas (Luciano, 2006; Oliveira; Freire, 2006).

Neste processo de reconstrução de identidades, sempre móveis e plurais, os significados da educação e da escolarização permanecem no centro das lutas e embates históricos. Estabelecer escolas indígenas que atendam às suas próprias demandas e interesses, respeitando a diversidade cultural, regional e local e garantindo autonomia e participação das comunidades na formulação das políticas educacionais, permanece, no século XXI, um desafio para a educação escolar no Brasil. Romper com o objetivo de assimilar e integrar os índios à sociedade nacional, sem considerar as diferenças culturais e lingüísticas e sem impor um modelo de educação que sirva para o “branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele”, eis aí um enorme desafio (Luciano, 2006, p. 148).

Desafio que também se coloca para a escrita e para o ensino da história, bem como para o avanço das pesquisas sobre as formas de educação e a educação escolar das comunidades indígenas. Para Kreutz (1999), uma das maiores questões colocadas à história da educação, no que se refere às abordagens dedicadas ao estudo das relações entre etnia e educação, é o enfrentamento dos limites dos referenciais de análise e das fontes. Como procuramos defender neste trabalho, é preciso investir na escrita de uma história capaz de captar a complexa trama da dinâmica social, valorizando as tensões sócio-culturais e a capacidade inventiva dos agentes e suas dinâmicas de representação do social (Silva, 2002, p. 11; Gondra; Schueler, 2008). Uma história que possa recusar o silenciamento dos sujeitos sociais e oferecer novos caminhos para a compreensão dos processos de (re) construção de identidades étnico/culturais, mesmo onde ainda hoje se revelam marginalizadas e excluídas.

Assim, se parecem indiscutíveis o reconhecimento da violência imposta pelos processos de colonização e o desaparecimento de inúmeras etnias, ao longo da história colonial, imperial e republicana, não é menos relevante o silenciamento que a história da educação e o ensino de história vêm impondo à atuação dos homens, mulheres e crianças pertencentes aos variados grupos indígenas como sujeitos históricos. No longo processo de contatos e metamorfoses interculturais, as diferentes etnias, misturadas nas aldeias ou com outros grupos sociais, de formas complexas, diversas, e contraditórias, elaboraram e reelaboraram seus modos de viver, resistindo à imposição de modelos culturais e às condições adversas de dominação e escravidão, reconstituindo identidades e significados culturais, modificados pelas experiências por eles vivenciadas (Almeida, 2005, p. 237; Gondra; Schueler, 2008).

O processo de etnogênese a que muitos grupos indígenas têm se lançado, na busca por restabelecer identidades fraturadas, talvez seja uma estratégia das mais eficientes na luta contra as ações passadas de conversão e assimilação, que, embora condenadas pela história, sobrevivem como prática social. No âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação, a permanência das desigualdades sociais e tensões interétnicas, no presente, têm demandado uma nova agenda de trabalho para os historiadores e educadores. Uma agenda que inclua, em definitivo, os índios como sujeitos e agentes de sua história, da nossa história.

Notas

- ¹ Texto de João de Palma Muniz (1913, p. 22), chefe do serviço de colonização do Estado do Pará, vinculado à Secretaria de Obras Públicas, Terras e Viação. Muniz (1873-1927) acompanhou os trabalhos no Núcleo Indígena Santo Antônio do Maracanã (Colônia Santo Antônio do Prata, a partir de 1902), desde os seus primórdios. Nascido em Vigia, Pará, era engenheiro e escritor de livros históricos e geográficos.
- ² Segundo Ernesto Cruz (1956, p. 87), a estrada de Bragança tinha 30 quilômetros e suas terras eram consideradas as melhores do Pará para a agricultura, tendo abrigado no período republicano onze núcleos coloniais, povoados por famílias européias, americanas e brasileiras. Em 1905, foi construído ramal ferroviário que ligava a Colônia do Prata à estrada de ferro de Bragança.
- ³ *Almanak paraense de administração, commercio, industria e estatística*, 1883, p. 222.
- ⁴ *Diretório que se deve observar nas povoações de índios do Pará, e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrario*, 1758. Decreto n. 426, de 24/06/1845. *Regulamento da catequese e civilização dos índios*.
- ⁵ “Essas variadas práticas de aplicação da política indigenista coexistiram e se sucederam, desde as reformas pombalinas até a segunda metade do século XIX. A intenção era integrar os índios, assimilando-os à massa populacional e para isso três procedimentos foram freqüentemente utilizados: combatê-los, aldeá-los, civilizá-los e decretá-los misturados, civilizados, diminutos, extintos.” (ALMEIDA, 2005, p. 249).
- ⁶ Maracajú, 1884, p. 60; *Almanak Paraense*, 1883, p. 222; Baena, 1885, p. 27-28 e 32.
- ⁷ O Decreto nº 7, de 20/11/1889, extinguiu as antigas assembleias provinciais e fixou provisoriamente as atribuições dos governos estaduais.
- ⁸ Cf. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tembe> (Acesso em 17/02/2009). A respeito do governo dos índios, sob os auspícios do SPI, ver os trabalhos de Antônio Carlos de Souza Lima, 1995, 1998.
- ⁹ Estado do Pará. Lei n. 877, de 26/10/1903, artigo 1º.
- ¹⁰ Estado do Pará. Lei n. 877, de 26/10/1903, artigo 1º.
- ¹¹ A respeito das escolas primárias dos aldeamentos capuchinhos do século XIX, ver o artigo de Marta Amoroso (1998). Segunda a autora, a Ordem Menor, subvencionada pelo governo, manteve missionários na maioria dos aldeamentos indígenas criados no Segundo Reinado.
- ¹² Comitiva composta pelo governador do Pará, pelo intendente de Belém e por outros “cavalheiros” (Muniz, *op. cit.*, p.51-55). Outros visitantes ilustres prestigiaram o trabalho dos frades, como o primeiro arcebispo do Pará, os cônsules da Itália, Espanha, Peru e Bolívia, jornalistas e homens de letras.
- ¹³ A Província do Pará, Anno XXV, n. 7431, 16 de junho de 1900.
- ¹⁴ A Província do Pará, *op. cit.* *Tuchaua* era o termo empregado para designar as lideranças indígenas.
- ¹⁵ Agência Pará. Mais de R\$ 9 milhões serão investidos em benefício para hansenianos. 29/5/2008. <http://200.164.100.137/exibe_noticias_new.asp?id_ver=27338> (Acesso em 16/02/2009).
- ¹⁶ Frei Daniel de Saramate (1876-1924) atuou como missionário na Colônia do Prata entre 1900 e 1913. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_de_Samarate>. (Acesso em 16/02/2009).

Fontes pesquisadas

A PROVINCIA DO PARÁ. Belém: Typ. do Futuro. Junho de 1900.

ALMANAK paraense de administração, commercio, industria e estatística. Pará: Typ. de Assis e Lemos, 1883.

BAENA, Manuel. *Informações sobre as comarcas da Província do Pará*, organisadas em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883 por Manuel Baena, director da 2a secção da Secretaria da Presidencia da mesma Província. Pará: Typ. de Francisco da Costa Junior, 1885. (anexo do Relatório da Presidência da Província do Pará, de 15/10/1884, editado em 1885). <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1022/000027.html>>. (Acesso em 16/04/2010).

CARVALHO, José Paes de. *Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo governador... em*

- 07/04/1898. Belém: Typ. do “Diário Oficial”, 1898. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2427/000002.html>>. (Acesso em 16/04/2010).
- CASTRO, Antonio Emiliano de Souza Castro. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solenne de abertura da 1ª reunião de sua 11ª legislatura, a 7 de setembro de 1921*. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1921. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1042/000002.html>>. (Acesso em 16/04/2010).
- CASTRO, Antonio Emiliano de Souza Castro. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solenne de abertura da ? reunião de sua 13ª legislatura, a 7 de setembro de 1923*. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1923. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1044/000002.html>>. (Acesso em 16/04/2010).
- CUNHA JUNIOR, Domingos José da. *Relatorio com que o excellentissimo senhor doutor... passou a administração da provincia do Pará ao 3º vice-presidente, o excellentissimo senhor doutor Guilherme Francisco Cruz em 31 de dezembro de 1873*. Pará, Typ. do Diario do Gram-Pará, 1873. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/540/000002.html>>. (Acesso em 16/04/2010).
- GOVERNO DO PARÁ. *Album do Estado do Pará* (1901-1909). Paris, s.d.
- GOVERNO DO PARÁ. Instituto do Prata. *Revista do Ensino*. Anno I – N. 1 – Tomo 1. Belém – Pará. Publicação oficial de ciencias, letras e especialmente de pedagogia. 7 de setembro de 1911.
- GOVERNO DO PARÁ. *Relatório do Instituto de S. Antonio do Prata*. Anno de 1909. [Por frei Daniel de Saramate]. Belém, 1909.
- GOVERNO DO PARÁ. *Relatório do Instituto de Ourém*. Belém, 1909.
- MARACAJÚ (General Visconde de). *Falla com que o exm. sr. general visconde de Maracajú presidente da provincia do Pará, pretendia abrir a sessão extraordinaria da respectiva Assembléa no dia 7 de janeiro de 1884*. Pará: Diario de Noticias, 1884. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/555/000002.html>>. (Acesso em 16/04/2010).
- MONTENEGRO, Augusto. *Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo governador... em 07/09/1903*. Belém: Imprensa Oficial, 1903. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2437/000002.html>> (Acesso em 16/04/2010).
- MUNIZ, João de Palma. *O Instituto Santo Antonio do Prata* (Município de Igarapé-Assú). Belém : Typ. da Livraria Escolar, 1913.
- SILVA, Francisco de Paula (Bispo do Maranhão). *Apontamentos para a história eclesiástica do Maranhão*. Bahia: Typografia de S. Francisco, 1922.
- SODRÉ, Lauro. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solenne de abertura da 3ª reunião de sua 10ª legislatura, a 7 de setembro de 1921*. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1920. < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1041/000002.html>> (Acesso em 16/04/2010).

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Metamorfoses Indígenas: identidades e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Índios, missionários e políticos: discursos e atuações político-culturais no Rio de Janeiro oitocentista. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria; GOUVÊA, Maria de Fátima. *Culturas Políticas: ensaios de História Cultural, História Política e Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad/ FAPERJ, 2005.
- AMOROSO, Marta. Mudanças de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo, FAPESP/Global/Mari, 2001.

- CRUZ, Ernesto. *Colonização do Pará*. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1958.
- CUNHA, Manuela C. da (Org.). Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, M.C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS, MARANHÃO. *O Massacre de Alto Alegre*. São Luís, 1981.
- KREUTZ, Lucio. *Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica*. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 1999.
- GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo, Cortez, 2008.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M.C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- LUCIANO, Gersem (Baniwa). *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MACKERT, Ciane C. C. Estudo de Fatores Epidemiológicos de Suscetibilidade à Hanseníase em uma População de Igarapé-Açu, Pará. 3º *Simpósio do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - PUCPR*. Suplemento, v. 29 n. 66, 2007. <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/BS?dd1=1642&dd99=view>> (Acesso em 16/02/2009)
- NEVES, Luiz. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Rio de Janeiro, Forense, 1978.
- OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em História) - UFRJ/IFCS/PPGHIS.
- SILVA, Marcilene. *Historiografia e História da Educação Indígena em Minas Gerais no século XIX. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002.

Correspondência

Irma Rizzini – professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: irma.rizzini@gmail.com

Alessandra Schueler – professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: alefrotaschueler@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
