

---

## A ESCOLA PARA ÍNDIOS NO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM OS ANOS DE 1845 A 1875

---

*Aloisio Jorge de Jesus Monteiro<sup>1</sup>  
Andrea de Lima Ribeiro Sales<sup>2</sup>*

### RESUMO

A História da Educação escolar no Brasil nos apresenta uma diversidade de períodos, sujeitos, movimentos, metodologias, pensamentos e ações de diferentes personagens que se dedicaram ao fazer-pensar e principalmente apresenta caminhos que nos levam a compreensão da diversidade educacional em que vivemos. A seguir propusemos um retorno aos documentos e fontes históricas referentes ao século XIX, durante o Império, mais precisamente ao momento em que os indígenas estavam na Corte do Rio de Janeiro e sendo submetidos às regras de convívio estabelecidas na época. Investigamos subsídios que descreveram se houve e qual foi o tipo de educação escolar ofertado aos povos indígenas que viveram o segundo período do século XIX.

**Palavras-chave:** Educação para índios. Império. Município Neutro Rio de Janeiro.

---

## THE SCHOOL FOR INDIANS IN RIO DE JANEIRO: WHAT THE YEARS SAY FROM 1845 TO 1875

---

### ABSTRACT

The History of School Education in Brazil presents us with a diversity of periods, subjects, movements, methodologies, thoughts and actions of different characters who dedicated themselves to doing-thinking and mainly presents paths that lead us to understand the educational diversity in which we live. Then we proposed a return to the documents and historical sources referring to the 19th century, during the Empire, more precisely to the time when the indigenous people were at the Court of Rio de Janeiro and being subjected to the rules of coexistence established at the time. We investigated subsidies that described whether there was and what type of school education was offered to indigenous peoples who lived in the second period of the 19th century.

**Keywords:** Education for Indians. Empire. Neutral City of Rio de Janeiro.

---

## LA ESCUELA PARA INDIOS EN RÍO DE JANEIRO: LO QUE DICEN LOS AÑOS 1845 A 1875

---

### RESUMEN

La historia de la educación escolar en Brasil nos presenta una diversidad de períodos, asignaturas, movimientos, metodologías, pensamientos y acciones de diferentes personajes que se dedicaron a

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, estado do Rio de Janeiro (RJ), Brasil, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói (RJ), Pós-Doutorando de Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, Portugal. Atualmente é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica (RJ). E-mail: [aloisio.monteiro@yahoo.com](mailto:aloisio.monteiro@yahoo.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estado do Rio de Janeiro (RJ), Brasil, Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica (RJ), atualmente Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica (RJ). E-mail: [profesalles@gmail.com](mailto:profesalles@gmail.com). Ressalta-se que este artigo é resultado dos três anos de pesquisas para produção da Tese que possui o mesmo título deste artigo.

pensar y principalmente presentan caminos que nos llevan a comprender la diversidad educativa en la que vivimos. . Luego, propusimos un regreso a los documentos y fuentes históricas que se refieren al siglo XIX, durante el Imperio, más precisamente a la época en que los indígenas estaban en la Corte de Río de Janeiro y estaban sujetos a las reglas de convivencia establecidas en ese momento. Investigamos los subsidios que describían si había y qué tipo de educación escolar se ofrecía a los pueblos indígenas que vivían en el segundo período del siglo XIX.

**Palabras clave:** Educación para índios. Imperio.Municipio neutral de Río de Janeiro.

## INTRODUÇÃO

Partimos de experiências vivenciadas e a seguir compartilharemos de uma experiência iniciada durante os escritos da monografia desenvolvida durante o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-2007). As raízes dessa Monografia se estenderam para uma Dissertação defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ-2011) e agora, aquele generoso trabalho de 2007 rende frutos para a escrita da Tese que também está sendo gestada no PPGEduc-UFRRJ.

Para a construção deste trabalho buscamos referenciais teóricos que nos ajudaram a relembrar os Períodos Colonial (no Brasil) e Imperial (no Município Neutro do Rio de Janeiro). Autores que tivessem realizado pesquisas correlatas com o tema que investigamos e um terceiro grupo que nos apresentou conceitos enriquecedores para o direcionamento desta escrita.

Ricoeur (1976) propõe a discussão da dimensão “em arte”, que extrapola os efeitos tangíveis da memória: partindo de um memorial, estabelece que, a cada processo de (re)memoração, podem ser despertados efeitos mnemônicos que (re)significam, (re)consideram não apenas os dados, os fatos, as coisas, mas os próprios sujeitos – em outro tempo e em outro espaço.(PAIVA,2018)

Gambini (1988) nos informa que após alguns dias da chegada, Nóbrega já se sentia tão à vontade que declarava em suas cartas que “Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem”. Sobre essa afirmativa de Nóbrega, o autor comenta o seguinte:

Em seu egocentrismo que não vê além do nariz, ele “descobre” que os índios não conhecem o verdadeiro Deus...não existindo então nada, apenas um vazio religioso (razão pela qual ele os vê como “papel em branco”)...o batismo tornou-se para os índios uma espécie de porta estreita que era

preciso atravessar para se tornar minimamente aceito pela nova ordem. (p.136 e 199).

Ao descrever sobre a convicção de Nóbrega, Gambini nos apresenta um retrato do objetivo dos jesuítas em relação aos indígenas que viveram no período colonial que, como prática para todas colônias, estiveram sob julgo da catequização como forma encontrada pelos “conquistadores” de tornar humanos aos adjetivados como selvagens.

Hoornaert (1994, p.15-16) explica que no quadro de organização de formação do Brasil, algo de suma importância foram os chamados aldeamentos. Conhecidos por missões, reduções ou aldeias. Importante não relacionar esses ambientes históricos apenas às reduções do sul do país ou da Amazônia. O aldeamento, diz ele, “Foi talvez a experiência mais válida que partiu da instituição eclesiástica, até hoje.”.

Durante os três primeiros séculos da evangelização no Brasil, funcionou o chamado ciclo da evangelização missionária. Divididos em cinco ciclos: “litorâneo, sertanejo, maranhense, mineiro e paulista.” Que por sua vez ficaram a cargo de quatro Ordens do Padroado Real (Lisboa): “Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas e Beneditinos.” Não se esquecendo de outras duas que pertenciam a “De Propaganda Fide (Roma)... os Capuchinhos e Oratorianos.” (HOORNAERT, 1994, p. 29-31)

No período reservado para esta pesquisa podemos observar que os Capuchinhos estiveram imersos à frente das obras missionárias. Mais a frente trataremos deste assunto e das tentativas de contato com os mesmos em busca de subsídios para essa escrita.

## **REMEMORANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS: DOS SÉCULOS XVI AO XVIII**

Anteriormente, dissemos que Walter Benjamin (1994) nos convida a revelarmos a “história a contrapelo”, ou seja, contarmos a história que está silenciada, que não está revelada, descrita ou legitimada nas bibliografias oficiais. Desta forma, descreveremos o contrapelo da história no que diz respeito às estratégias de tornar os indígenas cativos, tendo como foco principal as lembranças dos aldeamentos de repartição.

Além da representação simbólica de depósito de indígenas pertencentes a diversas etnias, línguas e localidades, eles também foram palcos da inclusão das escolas para índios conhecidas também por escolas de primeiras letras ou elementares. O teatro foi um dos instrumentos pedagógicos que se teve resultado com maior agilidade e melhor desempenho. Este instrumento já havia feito parte da vida dos indígenas quando do início da colonização e sua utilização se estendeu por alguns séculos.

De acordo com Serafim Leite (1938), o ensino existente no país oferecido, inicialmente, pelos jesuítas estava dividido em três modelos:

1. Escolas de ler, escrever, contar, cantar e tanger;
2. Colégios; e
3. Seminários, sendo que nos Seminários admitiam-se, de preferência, os que se destinavam à carreira eclesiástica e a instrução era particular; enquanto que a admissão nos Colégios estava aberta, em princípio, a todos os filhos de portugueses e a instrução era pública e gratuita (LEITE, 1938, p.143). Para este momento destacaremos o primeiro modelo de escola

Todos os modelos escolares possuíam currículos próprios e diferenciados. Parece óbvio afirmar isso. No entanto, para a época, era considerado um avanço intelectual com relevante destaque tendo em vista que de maneira uniforme, em todo país, se fazia uso deste tipo de rotina escolar.

O Pe. Leonel Franca dedicou seus estudos ao que denominou de Método Pedagógico dos jesuítas. O Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu foi finalizado depois de 40 anos de elaboração. Uma comissão composta por seis membros e selecionada pelo Pe. Aquaviva, no ano de 1584:

[...] representantes das principais nações da Europa e das mais importantes Províncias da Ordem... João Azor, da Espanha; Gaspar Gonzales, de Portugal; Jacques Tirie, da França; Pedro Busen (Buys), da Áustria; Antonio Ghuse (Gusano), da Germânia; Estevam Tucci, de Roma.(FRANCA, 1952, p.19).

Este documento foi muito mais que um Projeto de Estudos utilizado oficialmente por mais de 200 anos nas instituições jesuíticas. De acordo com o Pe. Franca se tratou de “um código de leis”, cujos documentos originários para sua formatação foram provenientes de diversas ações pedagógicas realizadas em diferentes nações.

A descrição de uma destas escolas está no relato do Pe. José de Anchieta informando como era a escola na Aldeia de Piratininga (atual estado de São Paulo) no ano de 1554:

Aqui estamos presentes 12 da companhia, separados do convívio dos portugueses- naquela casa pobrezinha, feita de barro e pau, tendo palha como telhado. Pequena: 14 passos de comprimento e 10 de largura, a abrigar a escola, a enfermaria, o dormitório, o refeitório, a cozinha e a despensa. (MOTTA, 2000,p.33).

Ainda em escritos do Pe. Anchieta também encontramos informações a respeito das classes escolares relatadas por ele de uma maneira um pouco cautelosa e preocupante, pois ele temia “[...] o crescimento dos nossos meninos, pois retornam aos exemplos dos

pais...preocupação, porque eles voltam ao vômito dos antigos costumes”. (MOTTA, 2000,p.35).

Infere-se, com este e outros quadros, que o objetivo declarado desta escola aparentemente não estava voltado para aprendizagem das letras e números, mas a catequização, a multiplicação de discípulos para a Companhia. Apesar de pessoas de todas as idades e sexos frequentarem estas escolas, a preferência era dada aos meninos indígenas pois em vários escritos encontra-se diretamente a palavra meninos.

Nóbrega tinha também os olhos postos nos meninos índios e deles esperava tirar bons discípulos. Mandou admitir, em 1557, vinte de 10 a 11 anos; ordenou que estudassem Gramática e queria enviar os melhores à Europa para voltarem depois homens de confiança, preparados condignamente em letras e virtudes. Mas para isso haviam de ficar lá muito tempo, acrescenta êle. (LEITE, 1938, p. 80).

Diante dos escritos históricos observamos que a inserção dos jesuítas no processo histórico do Brasil foi além do ensino público religioso e básico para crianças indígenas. Não seria incorreto dizer, com ajuda de Foucault (2004), que está interligada à eficiência da acumulação primitiva de um tipo de capital. Por isso, foi preciso o uso de técnicas de “docilização”, “domesticação”, “disciplinamento” e “doutrina” sobre os indígenas que, de certa forma, atrapalhavam a progressiva invasão colonizadora.

Inferimos ainda que depois deste “disciplinamento”, o corpo adquire um “doutrinamento”, pois aquelas que antes eram somente regras a serem seguidas terminam ficando tão internalizadas que passam a vigorar como forma de vida dos indivíduos, quase como se fizessem parte de sua natureza, de seu corpo físico e mental.

Neves (1978, p. 54-55), declara que para o pensamento português da época “[...] o corpo é o lugar de inscrição dos aspectos visíveis da animalidade, da escassa humanidade.” Ou seja, uma oposição à alma que significava um “lugar de pureza.”

Por sua vez, Gélis (2008), complementa dizendo que esse é o “corpo do pecador” que é só desordem e incapaz de controlar as paixões. Sendo assim, era preciso “domar a carne”, disciplinar e doutrinar. E que o ato de domar a carne significa submissão à disciplina. Neste sentido, quando das pesquisas para a Dissertação que defendemos, identificamos que o teatro foi um instrumento altamente eficiente para a doutrinação das mentes e do corpo.

Nos escritos de Neves (1978), encontramos reveladas e afirmadas algumas faces do teatro jesuítico. No momento da produção de um Auto, as formas de imposição, demonstração de quem domina e as consequências da desobediência se apresentam nas falas e representações. Ressaltando o fato de que toda a catequese possuía um objetivo maior: de introduzir culturas diferentes e matrizes alheias às dos indígenas.

Toda engenhosidade da montagem teatral possuía um cunho agressivo contra as culturas indígenas, classificadas como práticas pertencentes ao mal e dignas de serem eliminadas. O “bem” era representado pela figura dos santos e anjos que reproduziam as disciplinas dos jesuítas. Durante os séculos XVI e XVII, as encenações possuíam seus lugares e momentos próprios para acontecerem, [...] três grandes escansões: práticas religiosas, desempenho das tarefas econômicas e o que hoje se chamaria “lazer”. (NEVES, 1978, p.137).

Os falsos momentos de lazer eram preenchidos pelas recepções aos visitantes:

Chegando o padre à terra começaram os frautistas tocar as frutas com muita festa...os meninos índios, escondidos em um fresco bosque, cantavam várias cantigas devotas em quanto comemos...outros saíram com uma dança d'escudos a portugueza, fazendo muitos trocados e dançando ao som da viola, pandeiro e tamboril e fruta, e juntamente representavam um breve diálogo...tudo causava devoção debaixo de taes bosques, em terras estranhas, e muito mais por não se esperarem taes festas de gente tão barbara... (CARDIM, 1939, p. 258-259).

Em cada trecho da descrição citada, é possível observarmos uma cronologia artística. Tempos para todas as coisas. Momentos de cantos vindos do bosque, solos de flauta, viola e tamborim. Danças, breves diálogos e, ao final, segundo Cardim, os meninos pediam a bênção ao padre visitador. Tudo perfeitamente cronometrado a ponto de proporcionar espanto a quem visitava.

O ensino da arte estava presente no período escolar e nos espaços das igrejas (LEITE, 1938, p.25). Mas é importante refletirmos o seguinte: como e por que “ensinar” arte a quem já nascia com esse dom? A resposta se refere ao tipo de prática artística escolhida e delimitada a ser seguida, a arte da catequese (SALES, 2015).

Salientamos ainda que toda modelação que foi realizada nos corpos indígenas que se teve contato possuía um único objetivo: transformá-los em corpos “subordinados livres.” Esse conceito pertence ao ratio studiorum, citado anteriormente, e diz respeito ao uso do corpo indígena que, ao mesmo tempo em que possuía uma “liberdade” denominada pelos jesuítas, deveria se submeter às determinações que lhes eram impostas (HANSEN, 2000, p.25).

Na sua atividade pedagógica, a escola criada pelos jesuítas na colônia do Brasil, ignorou as línguas indígenas, não levou em conta os saberes históricos e educacionais que esses povos possuíam, os processos próprios de aprendizagem, isto é, a maneira que eles tinham de ensinar e aprender a partir da oralidade, transmitida pelas mais variadas línguas e sem a escrita alfabética (SALES, 2015, p.39).

Esses fatos se repetiram por mais de dois séculos, sob a égide dos jesuítas e por outros quase 150 anos nas mãos dos Capuchinhos e de outras missões. Diante dos fatos, uma das

conclusões que podemos observar é que os métodos utilizados nessa escola para índios desconheciam as formas de saberes históricos e educacionais que os indígenas possuíam discriminando as etnias, as identidades, suas línguas, seus processos próprios de aprendizagem e suas pedagogias da oralidade, revelando-se como um processo dizimador de culturas e ethos dessas populações.

Talvez seja pelo motivo abordado acima, que os povos indígenas sempre tiveram seus arquitetos, engenheiros, professores e sábios, no entanto, ainda nos dias atuais lhes são negados esses reconhecimentos. E que para serem oficializados pede-se que busquem as certificações. Ainda paira em nossas mentes se realmente é o que desejam ou se eles se veem obrigados a cumprir para poderem se fazer inseridos no atual período histórico em que vivemos.

## **O PERÍODO PÓS-JESUÍTICO**

O Primeiro- Ministro Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, se opôs às práticas dos Jesuítas e os expulsou do território brasileiro por volta de 1759-1760 dando por fim o domínio sobre boa parte da atividade político- econômica e principalmente o controle sobre as vidas dos povos indígenas.

De acordo com Beozzo (1993) “a tarefa missionária” dos jesuítas estava prejudicada pois estava se transformando em “uma empresa mercantil”. Tendo em vista que boa parte das terras do Maranhão, Grão-Pará e Amazônia, as drogas do sertão da Bahia, os frutos destas terras “carnes, salgas de peixe, tartarugas, manteigas de ovos de tartaruga”, estavam nas mãos dos missionários que ainda possuíam a regalia de estarem isentos dos impostos.

Em relato o recém - governador (1751) do Maranhão e Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado declarou em suas cartas enviadas a seu irmão Pombal que: “[...] o poder econômico e administrativo dos religiosos constituía por assim dizer, UM ESTADO DENTRO DO ESTADO.” (BEOZZO, 1993, p.52).

Toda política indigenista foi modificada após da entrada em vigor (de 1757 até 1798) do Diretório Pombalino ou Regimento Pombalino e, por consequência provocou mudanças estruturais na economia do país. De acordo com estudos de Beozzo estas foram algumas das modificações legais, não significando que todas elas saíram do papel:

[...] os índios se tornaram vassallos iguais aos demais brancos, submetendo-os ao direito comum... E ao regime político vigente... No Pará e Maranhão [...].

[...] obriga os Principais das Povoações a entregar quantos índios fossem requisitados pelos moradores para servir aos seus interesses particulares...

Para isto as povoações indígenas deviam manter uma lista de todos os trabalhadores válidos entre 13 e 60 anos [...].

[...] os moradores tratavam os índios pior que escravos, pois só cuidavam de tirar dos mesmos o maior serviço possível... À inqualificável barbaridade de lhes deitarem pimenta nos olhos se adormeciam prostrados de fadiga. (BEOZZO, 1993, p.58-68)

Esta foi uma legislação que parece ter sido baseada no que Michel Foucault (2004) identificou em seus estudos da sociedade como um sistema de regras tão eficazes que exercem controle das almas, além da vigilância e da punição. Somando-se a estes está o autoritarismo, uma pitada de aculturação, a imposição de uma identidade branca para obterem o direito de fazerem parte da sociedade que estava sendo formada, a integração deles como mão-de-obra explorável e quase gratuita no novíssimo sistema de mercado e como se não bastasse, não havia nada que os protegessem de inúmeros abusos (SALES, 2015).

O fim desta legislação se deu por Carta Régia em 12 de Maio de 1798. Neste ínterim, missionários carmelitas, capuchinhos e de outras ordens continuaram atuando na formação de aldeamentos em várias províncias fazendo dos índios alvos fáceis. De acordo com Beozzo, anos mais tarde José Bonifácio tentou elaborar, sem sucesso, um projeto sobre a civilização e catequese dos índios. Mas as legislações “terrorísticas” só deixaram de ser criadas, momentaneamente, após a Regência de 1831.

Freire (1996), na publicação *Os Índios em arquivo no Rio de Janeiro* descreve que a saga Capuchinha persistiu em 1646 em Pernambuco onde lutaram contra os holandeses, em 1649 fundaram “hospícios”, ou seja, pequenos conventos, no Recife em 1656, no Rio de Janeiro por volta de 1650 a pedido de D. João IV e administraram algumas aldeias dentre elas São Fidélis e Itaocara.

Há registros de que os capuchinhos estabeleceram hospícios em outros estados. No Rio Grande do Sul, por exemplo, instalaram uma casa com a finalidade de “catequizar os aborígenes”.

Um exemplo da quantidade de pessoas existentes em um hospício é o que estava localizado na Bahia “que chegou a manter dez aldeias com mais de 3.000 índios”. Neste estado, de acordo com Freire (1996) também criaram em 1712 prefeituras apostólicas bem como em Pernambuco em 1723 e no Rio de Janeiro em 1737.

Ao chegarem em 27 de setembro de 1781 na Gamboa, mais precisamente na Vila de São Salvador dos Campos no Rio de Janeiro, Frei Ângelo de Lucca e Vitório de Cambiasca descreveram aquele momento:

Ali encontraram o primeiro grupo de índios às luzes de um [língua] (intérprete). Pertenciam à tribo dos Coroados, que, ao terem notícia da

chegada dos missionários, afluíram, descendo o Rio Paraíba... Êstes e outros índios, guarulhos, coroados e puris, descendentes dos goitacás, tinham sido catequizados sucessivamente pelos capuchinhos franceses e pelos franciscanos. Não obstante os contactos com os civilizados, viviam em estado selvagem. (PALAZZOLO, 1966, p. 254).

Palazzolo (1966) explica que a permanência dos Capuchinhos no Rio de Janeiro se deu até 1829 e não com o início da Regência em 1831. No entanto, retornaram no Segundo Império, no ano de 1840 na função de “agentes indigenistas” pagos pelo Governo para “pacificar” e catequizar os índios.

Beozzo (1993) relata que o Regimento de 1845 trouxe algumas ordenações referentes aos direitos das terras indígenas, se os índios as conservassem, as mesmas seriam deles, caso contrário, as terras deveriam ser “arrendadas”. Agora, surge um novo personagem criado pelo § 12 do art. 2º o Diretor de Aldeia que agindo como uma força militar é responsável por “alistar os índios, acostumá-los ao serviço e exercícios”.

Observa-se que surge um novo adjetivo para os índios, conhecido erroneamente pelo senso comum: que os indígenas são “desacostumados a qualquer tipo de serviço” e dessa forma se apresentam como “preguiçosos”.

Irma Rizzini (2006) em seus estudos para um projeto de pesquisa observou que no período de 1883-1913 missionários Capuchinhos da Ordem da Lombardia estavam sediados no Maranhão, mantinham Núcleos e Institutos Indígenas no Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Neste último, com a liderança de Frei Carlos de São Martinho e com apoio do governo paraense instalaram em 1898 o Núcleo Colonial Indígena do Maracanã que depois foi mudado para Colônia Santo Antônio do Prata. O que representou em pouco mais de quinze anos a criação de “nove colégios, duas colônias indígenas, duas tipografias e diversas igrejas.” A autora destaca os objetivos destes núcleos:

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...se expande aos propósitos de controle social e disciplinamento dos filhos dos pobres da cidade...objetivo de transformação cultural dos sujeitos pelo impedimento do convívio social com os seus grupos de origem...os índios adultos das Colônias resistiam à imposição de novos valores e comportamentos. Assim, restringiu o contato dos internos com a sua cultura e com a própria língua foram estratégias empregadas para dificultar a construção da identidade tribal na criança e impingir uma nova identidade, a do cidadão cristão e trabalhador moralizado... pretenderam dotar os índios de um repertório mínimo de valores e hábitos da chamada vida civilizada e cristã.(RIZZINI, 2006, p.5).

Com esta descrição observamos que a escola para índios possuía um público definido, especificamente as crianças, tendo em vista que os adultos resistiam às imposições, mas que

pagaram o preço de ficarem longe de seus filhos. Dividida em escolas para meninos onde aprenderiam ofícios de agricultura e mecânica e para meninas tarefas domésticas, dentre elas a responsabilidade de fazerem os uniformes dos internatos masculino e feminino.

Estudos feitos pela equipe do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ, no ano de 1996 e que resultou na publicação do livro *Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*, apontam o processo de destribalização de Puris, Coroados e Coropós, no século XIX, nas regiões de Pádua, Itaocara e São Fidélis.

No período descrito acima, os Capuchinhos italianos haviam substituído os portugueses e possuíam o apoio dos fazendeiros que por sua vez tiveram suas fazendas, que antes pertenciam aos indígenas, repletos de índios trazidos de suas aldeias e passaram a viver como agregados. Esse era um exemplo de apoio de sucesso e bem rentável, pois se havia necessidade de trabalhadores nas fazendas, os indígenas eram uma excelente fonte de escravaria para colônia fluminense (SALES, 2015).

As terras destes foram divididas para “os Nacionais” por ordem do Ministério do Império. A “Diretoria das Terras Públicas” determina a extinção de vários aldeamentos...

[...] distribuindo a cada família, bem como aos solteiros maiores de 20 anos, um pequeno lote de terra para lavoura. Em 1866, por deliberação provincial, decreta-se a extinção de um dos últimos aldeamentos do Rio de Janeiro: a aldeia de São Lourenço. Os índios que aí residiam foram considerados capazes de entrarem no gozo dos direitos comuns a todos os brasileiros...muitos desses índios vão migrar para a cidade do Rio de Janeiro-a Corte, onde continuarão a ser vistos como índios e serão discriminados, presos e reprimidos como “caboclos.(FREIRE, 1997, p.66-67).

Após séculos de conturbação, especificamente no século XIX vários indígenas de diversas etnias se viram obrigados a migrarem para Corte do Rio de Janeiro em busca de emprego como biscates, trabalhos domésticos, na construção civil, no Arsenal de Marinha, nos Arcos da Lapa e em tantos outros locais que estão registrados nos autos da história.

MONTEIRO e BARBOSA (2018) dissertaram sobre os conceitos de poder, culturas, identidades e esmiuçaram os escritos de diversos teóricos dentre eles Canclini, Foucault e Gueertz e produziram um texto bem flexível para nossa compreensão. Uma das ênfases apresentadas pelos autores no que se compreende em “poder” está que ele não se exerce da vertical para horizontal ou de cima para baixo, mas é resultado do enfrentamento de forças resultantes de situações específicas estando presente nas microrrelações sociais.

No processo de escolarização para indígenas surgiram diversos momentos em que um dos sujeitos esteve submisso às regras do outro e neste sentido, houve o que Foucault denominou de “a adestração do corpo (humano e social)” (FOUCAULT, 2004, p.4).

Compreendendo a não existência de verticalidade ou superioridade de poder, observamos que mesmo o sujeito que se submeteu ou se submete às regras ou imposições, o fez e faz porque possui objetivos planejados por ele e que dependem dessa aceitação para se cumprir. Com isto, na condição de sujeito de sua própria história há, em suas mãos, o poder de decidir entre permanecer ou fugir.

Diante deste retrato, vimos que ao longo dos séculos de colonização sempre houve disputas devido a variados fatores onde estiveram em conflito diferentes culturas e identidades justamente por elas serem diversas e terminarem com vírgulas ao invés de pontos finais na trajetória histórica dos resistentes povos indígenas.

Possuidores de culturas e identidades com altíssimo nível de classificação e forças eram suficientes para deixar o colonizador desorientado e sem estratégia definida para exercer qualquer tipo de poder (SALES, 2015). Foram utilizados tradutores, intérpretes e até mesmo olheiros na tentativa de sobreposição de culturas, mas, como visto em (FREIRE e MALHEIROS, 2009) a proibição do uso das línguas e dizimação de vidas foi a cartada final destinada para alguns povos. Porém, devido às resistências culturais, à necessidade de decidir por fugir ao invés de desistir foram ações que não permitiram que as memórias fossem apagadas mas reconfiguradas, refeitas, reerguidas.

VARNHAGEN, em sua coletânea sobre a História Geral do Brasil (1975) apresentou um apanhado detalhado dos acontecimentos referentes aos anos de 1500 até o final do período Imperial. No Tomo V encontramos trechos referentes às “políticas civilizatórias” aplicadas aos indígenas no Rio de Janeiro ainda no ano de 1796. “No Rio de Janeiro tomara incremento em favor da civilização dos índios mansos o comércio da ipecacuanha cuja exportação, em 1796, chegou a 43 ½ arrobas.” (VARNHAGEN, 1975, p.77)

O autor apresenta uma fala do Desembargador João Rodrigues de Brito:

O sistema que adotamos de aldear os índios em povoações separadas, foi o mesmo que deixa-los entregues à sua natural inércia. - Não é lá entre as matas que a civilização pode fazer progressos. Só a estreita comunicação com os nossos, a vista dos espetáculos e festins poderá excitar neles o apetite das comodidades da vida social... cujo estímulo...será capaz de obrigá-los a tomar o hábito do trabalho... (VARNHAGEN, 1975, p.76)

Conforme dissemos anteriormente, observa-se a permanência do mesmo retrato dos indígenas de séculos anteriores: aqueles que não são civilizados, pois vivem em “povoações separadas” e que para ser “civilizado” precisa ser inserido em uma atividade laboral reconhecida e estar imerso em um grupo cuja cultura não lhes pertence. Tendo em vista que se isso não ocorresse, permaneceriam sob a ótica do esquecimento e do desprestígio.

Sendo assim, como as explicar a diversidade de plantações que possuíam, a arquitetura das construções e embarcações e tantos outros feitos? Seria obra do acaso ou em um lapso de criatividade foram capazes de desenvolver tais estruturas?

Cultivavam, em grandes roças comunitárias, mandioca, milho, abóbora, feijão, amendoim, tabaco, pimenta e muitas árvores frutíferas. Plantavam e teciam algodão com o qual faziam suas redes de dormir. Fabricavam cestas de cipó, panelas e vasos de barro, machados de pedra, facas de casco de tartaruga, agulhas de espinhas de peixe e muitos instrumentos musicais de sopro e percussão (FREIRE; MALHEIROS, 2009, p.26).

ALMEIDA (2010) apresenta um trecho que resume a imagem que se tinha dos indígenas no século XIX:

É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos do oitocentos: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas colônias. Os do primeiro grupo foram enaltecidos na literatura, na música, na pintura e em nossa história nacional [...]  
[...] “bárbaros dos sertões” e /ou “degradados”. Para eles, dirigia-se a política assimilacionista que, orientando-se pelo princípio geral de civilizar os índios e incorporá-los ao Estado na condição de cidadãos continuaria variando bastante conforme as situações e necessidades. Uns seriam combatidos, outros assimilados (ALMEIDA, 2010, p.137, 139-140).

Este detalhamento apresentado pela autora resume bem as qualificações que eram direcionadas para os indígenas. Tratava-se de uma política celetista que parecia não enxergar as especificidades dos povos, mas direcionava-se para suas próprias conclusões e deliberações. Apesar de no documento de 1845, relativo ao Regimento das Missões, ter apresentado diversas determinações para que se “respeitem” as culturas, parece que tudo não passou de escrita em papel.

ALMEIDA (2012) descreve que a partir de 1861 as questões relacionadas aos povos indígenas passaram à responsabilidade do Ministério de Agricultura e Obras Públicas. O que já ocorria em períodos anteriores perdurou naquele momento: as políticas existentes direcionadas para os indígenas objetivavam a assimilação e retirada dos mesmos de suas terras sendo facultada a permanência somente para aqueles que não haviam atingido o estado de civilização.

Para a autora e complementando o raciocínio, a necessidade de permanecer em suas terras significava muito mais disputá-las entre os grupos ou defender um território. Estar em seu lugar de identidade representava negar as diferentes formas de civilização, vida e negação de si próprio que lhes era ofertada. Mais uma vez, observa-se o registro da resistência indígena, presente nos séculos anteriores e no atual.

ALMEIDA (2000) e MOREIRA (2005) se empenharam descrevendo sobre as diversas legislações do período, suas alterações, seus desdobramentos, descrição de métodos, custos e criação de escolas e seus públicos.

A população do Brasil, na época em que o Imperador assumiu, efetivamente, a direção do governo, podia ser avaliada em 6.000.000 indivíduos, dos quais seria preciso deduzir ao menos 2.500.000 indígenas e escravos, que não fornecem alunos à população escolar; sobravam, pois, 3.500.000 pessoas livres. (ALMEIDA, 2000, p.80)

Desde o início de nossas pesquisas nos Arquivos nos deparamos com a realidade da citação que destacamos. Até o presente momento não encontramos registros de alunos indígenas que possam ter frequentado as Instituições Escolares, no Município Neutro do Rio de Janeiro, durante o período de 1845 a 1875 o qual nos propomos a investigar.

## **OS ANOS DE 1845 A 1875 - POLÍTICAS PARA OS INDÍGENAS NO IMPÉRIO**

Nas próximas linhas apresentaremos o período das políticas para os indígenas e contamos com as pesquisas realizadas pela Professora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), a Tese de Carlos de Araújo Moreira Neto (2005) e, na visão de ambos, alguns destaques para os escritos de Francisco Adolfo de Varnhagem.

Almeida (2010) inicia seus escritos relatando uma dicotomia para o que ela intitulou de “política indigenista e políticas indígenas”. Explica que mesmo após a extinção do Diretório algumas de suas diretrizes continuavam em voga e foram ampliadas pela pressão de moradores para retirada dos indígenas de suas terras afirmando que os mesmos estavam diminuindo ou nem existiam, pois estavam “misturados” com a população local e por isso não havia mais necessidade dos aldeados possuírem terras.

Naquele momento os capuchinhos exerciam suas funções religiosas, porém existia uma preocupação em civilizar muito mais do que catequizar como nos tempos de outrora. A autora explica que as aldeias eram fontes de índios que foram pacificados e utilizados para o recrutamento militar objetivando a formação de um grupo de defesa.

Almeida (2010) Reforça que o sentimento da Missão era um “misto de brandura e violência”. Acredita que, e por isso denomina “políticas indígenas” ao passo de submissão que estes indígenas possuíam, pois sabiam que ser recrutado ou separado para os serviços públicos cabiam aos aldeados e isso significava permanecer em suas terras até quando fosse possível. Dessa forma, realizavam uma espécie de defesa dos seus interesses.

No que diz respeito à civilização dos indígenas, se seria de forma branda ou violenta, dois personagens se destacaram: José Bonifácio de Andrada e Silva e Francisco Adolfo de Varnhagen posicionados em lados opostos.

[...] Varnhagen afirmava a bestialidade dos índios que, no seu entender, só poderiam ser incorporados e submetidos através da guerra e do extermínio. Na política oficial do Império, iria predominar a proposta de Bonifácio. Seu projeto, intitulado Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil...afirmava a necessidade de integrar os índios com brandura.(ALMEIDA, 2010,p.145)

Em complemento à citação, a autora relata que na tentativa de serem protagonistas de suas decisões os indígenas colaboravam ou escapavam dos “processos seletivos” a que eram submetidos. Valiam-se de diferentes artifícios desde solicitações de dispensa por doença, serem arrimo de família ou se disfarçavam de mulher.

Moreira Neto (2005) para a produção de sua Tese realizou diversos estudos sobre os índios e o Império em diferentes locais do país. Para este momento, e dialogando com o descrito anteriormente a respeito de Varnhagen, destacaremos um trecho do discurso preliminar “Os índios perante a Nacionalidade Brasileira” constante na primeira edição do livro História Geral (que o fez alcançar o título de historiador) e lido em duas Sessões da Academia da História de Madrid.

Francisco Adolfo de Varnhagen inicia seu discurso levantando questões que, para intelectuais da época, Moreira Neto e para esta autora, apresentam-se como perguntas carregadas de preconceito, “tendências racistas e antiíndigenas” que alimentavam a mente do diplomata, militar, historiador e Primeiro- Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que viveu de 1816 a 1878. Em seu caloroso discurso contrário à vida dos indígenas apresentou os seguintes questionamentos:

- Se quando da chegada dos europeus os índios eram os legítimos donos?
- Viviam sem religião reconhecida e um estado social diferente do desejável para os demais membros da nação e até que ponto o Cristianismo alcançou mudança?
- Se existia algum meio de “amansar, sem empregar a coação pela força” e se houve esforços suficientes para reduzi-los?
- Até que ponto os índios colaborariam para o desenvolvimento?
- Observando índio, branco e negro quais deles podem ser considerados como representantes históricos daquele período?

Todos estes pontos resultaram numa fala julgadora e vingativa que tentou corroer as imagens, culturas e identidades dos povos que viveram naquela época e em tempos anteriores. Para o orador os índios não deveriam ter direito a nada pois viviam em pecado, poligâmicos,

bárbaros, antropófagos, imorais, primitivos, limitados e ilhados em bosques dos tributários do Amazonas. Não poderiam ser considerados brasileiros pois a maioria dos que circulavam pelas ruas eram europeus e destes sim eram formados os nacionais.

Varnhagen descreve que a saída para os índios deveria ser civilizá-los e submetê-los a todas as regras possíveis de trabalhos, penalizações legislativas, convivência humanitária e nem que pra isso fosse necessário o uso da força tendo em vista que por outras vezes já se haviam utilizado da religião e de nada surtil efeito. E, segundo ele, estas ações seriam viabilizadas facilmente pois já não haviam quase índios puros e que os mesmos já haviam sido absorvidos entre brancos e negros. Esta é mais uma razão para que não existisse diferenciação ou privilégios tendo em vista a falta de “pureza”. (MOREIRA NETO, 2005, p. 328). Finaliza:

Em resumo: os Índios não eram donos do Brazil, nem lhes é aplicável como selvagens o nome de *Brazileiros*: não podiam civilizar-se sem a presença da força, da qual não se abusou tanto como se assoalha; e finalmente de modo algum podem eles ser tomados para nossos guias no presente e no passado em sentimentos de patriotismo ou em representação da nacionalidade. (MOREIRA NETO, 2005, p. 333).

Moreira Neto relata que houve desdobramentos contra o discurso ora apresentado. Dentre os que se levantaram contra as falas preconceituosas está Manuel Antônio de Almeida (1830-1861), professor do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, jornalista e Diretor da Tipografia Nacional. Ele reprovou e rebateu a altivez e querência de Varnhagen ao defender a ideia de que os índios não precisariam ser civilizados nem por força e nem por vontade própria, mas que aos mesmos fosse dada a oportunidade de catequização, defesa de suas terras e repartir com eles os benefícios que os brancos possuíam. Segundo ele, a guerra declarada e a escravidão estavam disfarçadas de tutela e não de liberdade e que os indígenas não precisavam de açoites ou castigos mas sim de garantias. (MOREIRA NETO, 2005, p.370-379)

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO MUNICÍPIO NEUTRO DO RIO DE JANEIRO**

*A instrução de um povo é um vasto campo que pertence a todos, no qual todas as inteligências e todas as aptidões colhem os frutos que melhor lhes convêm. (ALMEIDA, 2000, p.194)*

SAVIANI (2013) em sua obra intitulada História das Ideias Pedagógicas no Brasil apresenta um longo estudo que abarca toda história da educação formal vivida no país em

uma tentativa de cronologia do tempo, pois como o autor mesmo reconhece, as práticas foram reinventadas e aplicadas em diferentes momentos e por isso delimitar torna-se um desafio. Ele esclarece que com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, foi possível, a partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abriu-se espaço para circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista. (p.13-15).

O autor descreve que em 1854 o então Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz aprovou o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro que ficou conhecido como a Reforma Couto Ferraz e regulamentou a reforma do ensino primário e secundário. A partir deste ficaram estabelecidas, dentre outros, o seguinte:

- Inspeção de estabelecimentos públicos e particulares da Instrução Primária e Secundária;
- Condições para o magistério;
- Adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino maiores de 7 anos;
- O Inspetor Geral dos estudos passa a ser Coordenador e se estende por todas as Províncias do Império, o que dá a ideia de delineação de um sistema nacional de ensino;
- A concepção pedagógica apresentada revelava uma centralização devido à coordenação que possuía; e
- Noção iluminista de “derramamento das luzes” por todos os habitantes e com isso carregava a obrigatoriedade do ensino. Porém, foi ensino voltado somente para os “livres”, pois os “escravos” estavam proibidos de se matricularem e muito menos de frequentarem a escola.

Em páginas anteriores descrevemos que a presença indígena no município se dava pelo recrutamento aos serviços públicos, particulares e militares. Neste sentido, tais grupos podem ser caracterizados como “escravos” ou “livres”? Até que ponto poderia se medir esta relação e atribuir aos mesmos o direito de frequentarem as escolas? Acreditamos que o aprisionamento dos indígenas estava nas regras que deveriam se submeter e a liberdade residia na oportunidade de permanecerem vivos.

Continuando nos rastros de Saviani (2013) observamos que em 1867 assumiu José Liberato Barroso como Ministro do Império e:

- Deu prioridade à instrução pública como uma questão prioritária;
- Pretendeu conciliar obrigatoriedade escolar com ensino livre e intervenção do Estado o ensino da instrução popular; e

- Ampliou os ramos do ensino para profissional, religioso, normal, militar e de adultos.

Em relação às práticas estabelecidas por Liberato Barroso observou-se um problema, apontado por outros da época, que o papel do Estado deveria estar somente em verificar o cumprimento das regras estabelecidas na Reforma e não intervir no ensino, pois isso tiraria a liberdade do que era chamado de ensino livre.

E por fim, a partir de 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho ampliou o acesso e as possibilidades de ensino destacando-se o seguinte:

- O ensino Primário e Secundário completamente livre no município da Corte e o Superior em todo Império, desde que fosse realizada a inspeção necessária para garantir as condições de “moralidade e higiene”;
- Manutenção das ideias contidas na Reforma Couto Ferraz no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos;
- Assistência do Estado aos alunos pobres;
- Criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos;
- Equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II. Além de outras implementações que não serão destaques neste texto.

Diante desse quadro nos deparamos com políticas que visivelmente evoluíram num curto espaço de tempo seguindo ou revisando suas características, porém em nenhum momento nos deparamos com um modelo educacional voltado para os indígenas que viviam naquele período no Município Neutro do Rio de Janeiro.

RIZZINI (2010, p. 176-177) relata que nos demais estados do país:

A educação foi uma das estratégias pensadas para a civilização dos índios e sua incorporação à sociedade nacional como trabalhadores. Na prática, pouco foi feito neste sentido no Oitocentos[...] os índios aldeados foram gradativamente incorporados à população livre empobrecida.

Foi entre ambos os períodos apresentados até o momento que foi inaugurado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Sobre o qual abordaremos a seguir.

## **OS INDÍGENAS DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DO RIO DE JANEIRO**

CUNHA (2000) realizou uma análise nas Instituições voltadas ao ensino de ofícios: liceus de artes e ofícios, arsenais militares e asilos. O autor declara que a escravidão determinou o desprezo pelos ofícios mecânicos no Brasil na época do Brasil Colônia e

Império quando, após a abolição da escravatura, ninguém queria exercer atividades consideradas coisas de escravos.

Dessa forma, para aqueles que não puderam frequentar os bancos escolares regulares e se viram obrigados a se instruírem para exercerem profissões destinadas a “coisas de escravos” foram criados liceus de artes e ofícios, arsenais militares e asilos que prepararam as classes operárias para uma vida social e profissional.

Na obra Instrução Pública no Brasil (1500-1889) escrita no ano 2000 por José Ricardo Pires de Almeida encontramos a História da criação do Liceu de Artes e Ofícios. Segundo o autor:

A Sociedade Propagadora das Belas-Artes, devido à iniciativa de Bethencourt da Silva, remonta a 1856; e trabalhou por todos os meios disponíveis, para a propagação, o desenvolvimento e a perfeição das artes em todo império. Com esta finalidade, fundou e mantém o Liceu de Artes e Ofícios [...] (ALMEIDA, 2000, p. 193-194).

O autor relata que em 09 de janeiro de 1858 o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi inaugurado e possuía um programa que atendia, dentre outras, Aritmética, Geometria, Mecânica, Desenho, Arquitetura, Idiomas, História, Geografia e etc. Para que o ensino não ficasse somente na teoria, cabia aos professores oferecer o que de mais prático fosse possível. O resultado dessa oferta de ensino resultou no efetivo desenvolvimento de sua indústria e riqueza.

Para além do período em que nos propomos a investigar, encontramos um achado. ALMEIDA (2000, p. 200) apresenta um Quadro das Inscrições de Alunos no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, de 1858 a 1887.

E o que mais nos saltou aos olhos está nos anos de 1881, 1883, 1884 e 1885 quando esteve registrada a presença de um (01) indígena em cada ano citado. Porém, não há nenhuma outra informação deste ou destes alunos.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

*Viva por enquanto as perguntas. Talvez depois, aos poucos, sem que o perceba, num dia longínquo, consiga viver a resposta. (RILKE, 2013)*

Após três anos de exaustivas visitas aos Arquivos, leituras, releituras e visitas às Exposições e lugares de memória nos depararam com um quadro que revela um período sem registros de uma educação escolar específica para indígenas no Município Neutro do Rio de Janeiro durante o período escolhido para a pesquisa.

Como pudemos observar, encontramos autores que relataram um retrato diferente em diversos estados em especial aos que hoje conhecemos como pertencentes ao Norte e Nordeste do país. Continuaremos nos guiando conforme o alerta de Rilke indicado acima e viver as perguntas que ainda nos restam.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*; trad. Antonio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. São Paulo: EDUC, 2ª ed.rev., 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.164 p. (Coleção FGV de bolso. Série História).
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. Revista História Hoje, v.1, nº 2, p. 21-39-2012.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrir: 7ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrir: 7ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEOZZO, José Oscar. *Leis e Regimentos das missões. Políticas indigenistas no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola. 1993.
- CARDIM, Fernão Pe. *Tratados da Terra e gente do Brasil*, São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1939. In: NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O Combate dos Soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- FERNANDES, Rogério. A Instrução Pública nas Cortes Gerais Portuguesas. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia Greive; *500 anos de Educação no Brasil*. 5ª ed.; 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.551-566.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Faria e VEIGA, Cynthia Greive; *500 anos de Educação no Brasil*. 5ª ed.; 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.135-150.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANCA, Leonel, S.J. *O Método Pedagógico dos jesuítas. O "Ratio Studiorum"*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Os Índios em Arquivos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3, 1996. Vol. I e II.
- FREIRE, José Ribamar Bessa e MALHEIROS, Márcia F. *Os Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão/SR-3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3.1997.
- FREIRE, José R. Bessa. *A representação da escola em um mito indígena*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, p. 113-120, jan/jun 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11 a 32.

GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In: *História do corpo: Da Renascença às Luzes/sob a direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello*; tradução de Lúcia M.E.Orth; revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HANSEN, João Adolfo. A Civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.19-41.

HOORNAERT, Eduardo. *A Igreja no Brasil- Colônia: 1550-1800-3ª. ed.-* São Paulo; Brasiliense, 1994.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. S. I. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. 10 v.: il., 25 cm.

MOTTA, Marcus Alexandre. *Anchieta, dívida de papel*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Série Os que fazem a história.

MONTEIRO, Aloisio J.J. e BARBOSA, Ricardo. *Poder, Cultura e Identidade: entrelaçamentos Pós- Coloniais*. Mimeo, 2018.

MOREIRA Neto, Carlos de Araújo. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O Combate dos Soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PAIVA, Vellasquez Fabrícia. *Narrativas de resistência e a formação de identidades docentes em movimentos: memória e oralidade nos escritos da licenciatura em educação do campo da UFRRJ*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2018. No prelo.

PALAZZOLO, P. Frei Jacinto de. *Crônica dos Capuchinhos do Rio de Janeiro*. Petrópolis: Vozes, 1966.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*: traduções de Paulo Rónai e Cecília Meireles. -4ª ed.-São Paulo: Globo, 2013.

RIZZINI, Irma. *A união da educação com a religião nos institutos indígenas do Pará (1883-1913)*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

RIZZINI, Irma. *Um colégio para índio de urubá: o projeto do Cônsul de Portugal para a Província de Pernambuco*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.37, p.169-182, mar.2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639672>. Acesso em 04 de Março de 2019.

RODRIGUES, Dall'Igna. Tupi, Tupinambá, Línguas Gerais e Português do Brasil. In: NOLL Volker e DIETRICH, Wolff. *O Português e o Tupi no Brasil*. São Paulo. Editora Contexto, 2010.

Monteiro, A. J. de J.; Sales, A, de L. R.

SALES, Andrea de L. R. *O teatro jesuíta na escola para índios dos séculos XVI e XVII: Um instrumento pedagógico*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*. São Paulo: Editora Melhoramentos/MEC, Tomo V, 1975.