

## **A EXPERIÊNCIA INDÍGENA NAS ESCOLAS DAS VILAS COLONIAIS DE PORTO SEGURO: Políticas Indigenistas e Políticas Indígenas na Execução da “Reforma dos Costumes”<sup>1</sup>**

**Francisco Cancela<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este texto analisa as experiências vividas pela população indígena da antiga Capitania de Porto Seguro na execução do programa civilizacional inscrito no *Diretório dos índios* de 1757. Destacando o papel das escolas na estruturação do projeto de colonização reformista elaborado pelo reinado de d. José I para o território do atual extremo sul da Bahia, a abordagem aqui realizada procura demonstrar o funcionamento destas instituições no interior das novas vilas de índios criadas entre os anos de 1763 e 1808. Além disso, busca também destacar os usos empregados por colonos, autoridades e índios na defesa de seus interesses específicos, resultando na própria limitação do alcance transformador da escola na formação de uma nova geração de índios submissos e leais ao soberano português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Indigenistas. Políticas Indígenas. Capitania de Porto Seguro

Os índios residentes nas novas vilas criadas na antiga Capitania de Porto Seguro na segunda metade dos setecentos estavam submetidos a um conjunto de regras que visavam moldar suas práticas, valores e costumes. Ancorada nas diretrizes do *Diretório dos índios* de 1757 e regulamentada pelas *Instruções para o governo dos índios de Porto Seguro*, a política de controle cultural refletia uma verdadeira “reforma dos costumes”, projetada como um mecanismo viabilizador da própria colonização, pois seria responsável pela transformação das populações indígenas locais, garantindo sua transmutação do “estado de feras” em que supostamente viviam para o estágio de “homens sociáveis e civis”<sup>3</sup>. Essa noção de “civilidade” consistia, na segunda metade do século XVIII, numa das principais referências dos programas políticos do reformismo ilustrado que se espalhava pela corte portuguesa. Para os intelectuais e estadistas daquela época, a defesa da civilidade representava a possibilidade de consolidação de uma “sociedade de homens que viv[ia]m debaixo de certas leis” consideradas responsáveis pela direção de suas ações “enquanto cidadãos ou membros do Estado secular, regulado pelo soberano”<sup>4</sup>. Desta forma, se para os vassallos reinóis a civilidade era exigida como uma demonstração de obediência à monarquia e de pertencimento a uma sociedade considerada superior, para os novos vassallos indígenas da América portuguesa a civilidade era exigida como uma condição para a obtenção do direito à participação nessa mesma sociedade.

Disposto transversalmente na ação colonizadora proposta pela coroa portuguesa para a antiga Capitania de Porto Seguro, esse programa civilizacional fazia uso de uma série de medidas educativas, intuitivas e impositivas. De um modo geral, se fazia presente nos nomes das povoações, na organização do espaço urbano, na convivência com os brancos, nas proibições declaradas, nas instituições erguidas nas vilas e na atuação dos diretores e demais agentes da administração colonial. Ao tentar converter e submeter as populações indígenas aos padrões ocidentais e cristãos, também fazia uso de métodos violentos frente àqueles indivíduos considerados inconstantes, errantes e desobedientes, aplicando-lhes castigos físicos e penas pecuniárias, além da separação de seus familiares e da imposição de árduos serviços públicos. Essa estratégia de civilização buscava, em última instância, a formação de um novo povo no interior da sociedade colonial que se erguia nas novas vilas da capitania, fazendo com que os índios se transformassem em súditos leais ao soberano, fiéis nas crenças católicas, adequados aos costumes do reino e falantes do português.

Compelidos a conviverem sob essa intervenção violenta e desestruturante, as populações indígenas da antiga Capitania de Porto Seguro engendraram um conjunto de estratégias na tentativa de assegurar a sua sobrevivência física e cultural. Não se trata, obviamente, de minimizar aqui os impactos agressivos da “reforma dos costumes”, mas, sim, de dar visibilidade a um processo histórico que instituiu e, ao mesmo tempo, transformou a cultura desses povos num contexto de intensa difusão de ideias e práticas assimilacionistas. Compreendendo o dinamismo, a variabilidade e a historicidade da cultura, o presente texto procura analisar a “reforma dos costumes” sob a perspectiva thompsoniana de que a cultura se manifesta também como uma “arena de elementos conflitivos” onde homens e mulheres experimentam seus dramas, suas conquistas, suas contradições e suas batalhas cotidianas fazendo uso de diferentes recursos conforme os tempos, os espaços e os agentes sociais em cena<sup>5</sup>.

Como nas demais partes da América portuguesa que fizeram uso do *Diretório*, na antiga Capitania de Porto Seguro as escolas também foram projetadas para funcionar como espaços privilegiados da formação das novas gerações de súditos indígenas. Espalhadas por todas as vilas de índios, essas instituições ofereciam a instrução básica para as crianças de ambos os sexos, ofertando o ensino do tripé “ler, escrever e contar”, além de lições relacionadas aos bons costumes e à doutrina cristã. Mais que simplesmente instruir nas letras e nos números, o grande objetivo das escolas era romper os laços de afetividade, de sociabilidade e de transmissão dos hábitos e costumes indígenas, especialmente com a

intenção de extirpar o uso das línguas nativas. Não à toa, as crianças eram recolhidas ainda muito pequenas para a extenuante vida escolar, onde, separadas do convívio cotidiano com suas famílias, passavam a conhecer os códigos e signos da cultura europeia.

Infelizmente, os fragmentos dispersos na massa documental não permitem trazer à tona muitas das vivências experimentadas pelas crianças indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro. Aqui não se verificou evidências sobre uma educação destinada atenciosamente aos filhos das lideranças indígenas como forma de “construir uma elite que proporcionaria uma integração sólida das sociedades ameríndias na sociedade colonial luso-brasileira”, como percebeu Ângela Domingues para a realidade amazônica. Também não se identificou “matérias e amostras” de lições e rendas de meninos e meninas das escolas, como as encontradas por Fátima Martins Lopes referentes à Capitania do Rio Grande do Norte, que demonstravam não apenas a preocupação do diretor em apresentar o “adiantamento” da civilização dos índios, como também a transformação das técnicas e das formas da arte de fiar, tecer e rendar a partir da formação de uma sociedade mestiça. Nem tampouco se teve notícia da existência de recolhimentos femininos destinados a influir na política de casamentos mistos, como observou Elisa Garcia no Rio Grande do Sul<sup>6</sup>. No entanto, os dados compilados revelam algumas singularidades vivenciadas na região, demonstrando mais uma vez como a implantação da política assimilacionista do *Diretório* imprimiu formas diversificadas de experiências históricas conforme as especificidades regionais.

Antes de mais nada, deve-se destacar que, conforme indicado nas *Instruções para o governo dos índios*, os diretores, como mestres e tutores dos índios, eram os principais responsáveis pela dinâmica de funcionamento das escolas em Porto Seguro. A eles cabia a realização de um levantamento anual de todas as crianças existentes em sua respectiva povoação, listando aquelas que estavam aptas para a vida escolar, sobretudo as que, mesmo pequeninas, começavam a desenvolver a habilidade da fala. Em seguida, deveriam obrigar os pais a enviá-las diariamente às escolas, imputando-lhes ameaças de punições físicas e pecuniárias caso não cumprissem o recomendado, exigindo-lhes também o envio dos mantimentos necessários para a alimentação de seus filhos durante a jornada de aprendizagem. Nas seis horas de estudo dedicadas às lições diárias, os escrivães-diretores deveriam “observar aquela boa ordem e os santos e louváveis costumes”, não consentindo “pronunciarem nenhuma só palavra na língua bárbara”. Enquanto não existissem mestras para as meninas, os diretores deveriam convencer os pais a enviá-las às turmas de meninos até completarem 10 anos, onde aprenderiam pelo menos a língua portuguesa, pois não se julgava

relevante que soubessem ler, escrever e contar, reproduzindo-se a divisão sexual típica da sociedade portuguesa do Antigo Regime, principalmente ao definir como prioridade instruí-las nos “ministérios próprios daquele sexo” (*Instruções*, § 3, 4, 6, 7).

Embora o sistema educacional regulamentado pelo ouvidor José Xavier Machado Monteiro chamasse a atenção pelo destaque conferido à escola enquanto uma instituição própria para civilizar as crianças indígenas, as escassas referências sobre o contingente efetivo de índios que a frequentava levanta dúvidas sobre sua real eficácia. Nas correspondências emitidas pelo próprio magistrado régio, a omissão dessa informação soa como algo bastante atípico frente a uma tradição peculiar de contabilizar os feitos realizados no exercício do Real Serviço. No mais das vezes, encontram-se nessas missivas apenas algumas menções difusas e imprecisas, tais como “alguns estão aplicados às escolas” ou “os menores tirei para as escolas”. A exceção da regra verificou-se em uma carta de 10 de maio de 1771, na qual o ouvidor Machado Monteiro informou ao monarca português que havia na capitania “escolas em que aprendem a ler e escrever 80 meninos”. Certamente, esse representava um número bastante ínfimo para um universo de 328 meninos com até 14 anos de idade, contabilizados no censo de 1780, somente nas vilas de Prado, Porto Alegre, Viçosa e Alcobaça<sup>7</sup>. Afinal, o que explicava essa diferença? Por que os índices de participação das crianças indígenas nas escolas eram pequenos em Porto Seguro?

A formulação de respostas mais seguras para essas questões ainda aguardam o encontro de maior base documental. Com o material disposto até o momento, pode-se afirmar que, em parte, essa frágil inserção das crianças indígenas nas escolas era um resultado do sistema de distribuição dos índios montado pelo próprio ouvidor José Xavier Machado Monteiro. Conforme demonstrado no Capítulo Terceiro, os índios que possuíam entre 7 e 15 anos de idade estavam sujeitos não apenas à escola, mas também ao trabalho obrigatório na companhia dos brancos. O critério determinado para a seleção dessas crianças indígenas passava por um juízo de valor referente à sua aptidão, por meio do qual o diretor selecionaria “os mais rudes e inaptos para os disporem a ofícios e a soldada” (*Instruções para o governo dos índios*, § 10). Levando-se em consideração a grande demanda de mão-de-obra que existia na região, sobretudo num contexto de intensificação da produção agrícola e de escassez de recursos para aquisição de escravos africanos, não se deve descartar a tendência a destinar as crianças indígenas preferencialmente para a experiência laboral, menosprezando as escolas enquanto “espaços de civilização”.

Não se deve, no entanto, ignorar que o trabalho compulsório para as crianças indígenas também era concebido como um importante veículo civilizacional. De acordo com os discursos recorrentes a época, o sentido pedagógico dessa experiência estava assentado na ideia judaico-cristã do trabalho enquanto ação de dignificação do homem, bem como na ideia iluminista de que o convívio direto com os brancos incutiria nos “colomins e cunhans” hábitos e costumes considerados civilizados. Essa divisão dos filhos dos índios foi bastante divulgada pelo ouvidor Machado Monteiro em suas correspondências, nas quais sempre fazia questão de informar os supostos avanços na civilização da mocidade, como pode ser visto nesse trecho de uma missiva datada de 31 de junho de 1777:

Dos filhos distribuía da seguinte forma. Dos machos, os mais aptos para aprenderem ofícios, os rústicos para soldadas e os menores para as escolas. Das fêmeas, as adultas (comumente desonestas) para casamentos e as pequenas para a companhia das brancas, obrigando-as a ensiná-las e vesti-las pelo serviço doméstico que fazem. Por meio dessa distribuição, na mocidade vai de todo esquecido o uso da língua bárbara, além de andarem mais bem trajados, terem algumas vacas de criação, enfeites de ouro ou prata. Com isso, enfim, os brancos entram a casarem com as índias<sup>8</sup>.

Por outro lado, contribuía igualmente para essa situação de fragilidade das escolas indígenas as condições existentes para o seu funcionamento. A começar pela ausência de um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois na maioria das vilas da antiga Capitania de Porto Seguro as lições eram executadas na casa do próprio escrivão-diretor. Atente-se também para as dificuldades enfrentadas por este mesmo agente colonial no exercício desta função de professor, com a obrigação de oferecer duas lições diárias de três horas cada, tendo ainda que desempenhar todas as outras obrigações do seu ofício, como lavrar as atas da câmara, acompanhar as correições dos almotacés, escrever as eleições camarárias, redigir testamentos e inventários, auxiliar os juízes na administração da justiça, administrar a distribuição da mão-de-obra indígena, fiscalizar o trabalho dos índios e mediar as querelas entre os colonos. Além disso, a ausência de recursos didático-pedagógicos, como pena, tinta, papel e tabuada, retardava o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética nas escolas, sendo essa ausência considerada pelo colono João José de Medeiro um dos motivos que impediam a exercitação e, conseqüentemente, resultava no embaraço dos índios no domínio das letras, pois segundo sua opinião

no ler e escrever bem pouco são aproveitados, porque somente leem enquanto andam na escola e só escrevem na mesa do mestre, quando há a tinta e o papel que o escrivão lhe dá, porque na casa deles não há banco, nem mesa, nem outro exercício, se não de vadição, que os meninos naturalmente vão seguindo a aprender<sup>9</sup>.

As condições de vida também limitavam a permanência das crianças indígenas nas escolas. Como seus pais se ausentavam das vilas por longos períodos na prestação de serviços particulares e públicos, as crianças ficavam desamparadas não apenas do convívio familiar, mas também dos elementos básicos para sua sobrevivência. Sem contar com a presença sentimental, cultural e material de pais e mães, esses pequenos índios eram condicionados a procurar formas alternativas de sobrevivência, fosse com a fuga para as roças à procura dos seus, fosse com a ausência nas lições para a coleta de alimentos, fosse com o uso de desculpas variadas para justificar as constantes faltas. Mais uma vez são as palavras do colono João José Medeiro que demonstram essa delicada situação, revelando que

Alguns [pais], com efeito, mandam [seus filhos para escola], porém contam na sorte de que nem de comer lhes deixam e é necessário para se sustentarem na escola irem ao mais das tardes mariscar no manguê para comerem, um dia para lavarem a camisa, que se tem apenas uma, outro dia para se buscar farinha e desta sorte não chegam na semana a darem quatro lições<sup>10</sup>.

Por fim, as resistências dos índios ao sistema escolar também podem ser identificadas como um fator relevante para explicar essa reduzida participação das crianças indígenas nas escolas das vilas porto-segurenses. Por meio de uma série de iniciativas legais e ilegais, os pais faziam uso de vários recursos para anular o enquadramento de seus filhos nas listas dos aptos para a escola, assim como para justificar a pouca necessidade de aprenderem a ler e escrever numa sociedade em que, geralmente, ocupavam o papel de simples mão-de-obra. Não foram poucas as queixas dos diretores que denunciavam a montagem de casamentos de índios menores de 14 anos para isentá-los de irem à escola, assim como foram grandes as reclamações dos pais a exigirem a presença de seus filhos nas suas próprias roças, retomando uma tradição indígena de incorporação das crianças na economia familiar<sup>11</sup>. O português Bernardo José Correa de Melo, por exemplo, informou que “os pais os furtam da escola, (...) dizendo que índio não tem necessidade de saber ler”. Além disso, julgou ser uma

lástima ver que estando o escrivão atualmente com escola aberta, onde existem vários meninos portugueses aprendendo, muito pouco são os meninos índios porque estes uns vão e outros vem, isso melhor que se hão de aproveitar, fogem da escola, os pais os furtam e escondem por onde não há notícias deles e vários até se mudam de terra com mulheres e filhos<sup>12</sup>.

Das fontes disponíveis, quase nada se pode extrair sobre o que aprenderam os poucos índios que frequentaram as escolas na antiga Capitania de Porto Seguro. Pequenas informações dispersas apenas dão conta de alguns indivíduos que foram considerados “espertos” e “hábeis” para as letras, como “dois rapazes índios chamados João Sacramento e

Honestino do Rosário [que] saíram da escola já bem destros”. Outras informações, por sua vez, evidenciam que alguns índios deixaram a escola com domínio da escrita, mas a falta do uso após o encerramento da vida escolar tornava-os “deteriorados”<sup>13</sup>. De qualquer sorte, para esses poucos índios “bem destros” nas letras, as experiências nas escolas não somente interferiram em seus signos e códigos culturais, como também possibilitaram a apropriação de mais um recurso para ser utilizado na mediação entre seus interesses e os interesses coloniais. Numa sociedade em que a escrita representava uma das tecnologias da arte de governar, o mínimo domínio dessa habilidade poderia significar a abertura de novos campos de intervenção indígena na política colonial, garantindo a defesa de seus direitos, a conquista de novos privilégios e o registro de sua própria versão da história<sup>14</sup>.

No entanto, as experiências aqui apresentadas também fornecem indícios suficientes para demarcar os limites desse modelo de incorporação das novas gerações indígenas à sociedade colonial, pois seu funcionamento esbarrava não apenas na acentuada demanda por mão-de-obra que os colonos luso-brasileiros apresentavam naquele contexto, como também nas diversas formas de resistência forjadas pelos próprios índios. Tais ações indígenas, inclusive, podem ser interpretadas como uma percepção política de que as instituições escolares não possuíam valor estratégico relevante para as lutas cotidianas por melhores condições de vida.

Certamente, a curto e médio prazo, a ocupação de uma cadeira na escola pouco valia na alteração da correlação de forças que interferiam nas relações de poder das povoações. Assim, torna-se compreensível as medidas emplacadas pelos pais que furtavam os filhos das escolas ou que argumentavam sobre a imprecisão do domínio das letras, uma vez que estes indígenas sabiam que, embora importante, ler e escrever não eram condições para obter ganhos e mercês da coroa portuguesa. Desta forma, parece que uma política pragmática, porém fundada na experiência acumulada ao longo do tempo, orientava as ações indígenas na sua relação com as instituições escolares, alimentando uma posição de negação da sua utilidade imediata – que permitia aos pais exigirem a presença dos filhos no desenvolvimento de outras atividades consideradas prioritárias, além de possibilitar o reenlace familiar, garantindo a reprodução dos hábitos e costumes indígenas, acrescidos agora de novos signos e códigos da cultura ocidental.

---

<sup>1</sup> Este texto consiste numa adaptação de um dos capítulos de minha tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, intitulada *De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808)*.

<sup>2</sup> Francisco Cancela é Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVIII/Eunápolis, Doutor em História (UFBA), pesquisador do Grupo de Pesquisa “História da América Portuguesa” (UNEB). Contato: [fcancela@uneb.br](mailto:fcancela@uneb.br).

<sup>4</sup> BLUTEAU, Raphael. *Diccionario língua portuguesa*. Lisboa: Oficinas de Simão T. Ferreira, 1789, p. 277.

<sup>5</sup> THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 17.

<sup>6</sup> LOPES, Fátima Martins. *Em Nome da Liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o Diretório Pombalino no século XVIII*. Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Pernambuco (Tese de Doutorado). Recife: UFPE, 2005, p. 313; DOMINGUES, Ângela. A educação dos meninos índios do norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da. (coord.) *Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz*. Lisboa: Ed. Estampa, 1995, p. 73; GARCIA, Elisa Frühau. *As Diversas Formas de Ser Índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009, p. 87-88.

<sup>7</sup> CARTA do ouvidor de Porto Seguro, José Xavier Machado Monteiro, ao rei, informando sobre essa Comarca, e a criação de Vila Viçosa. Porto Seguro, 02 de fevereiro de 1769. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 43, D. 7972; CARTA, Op. cit., AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 45, D. 8552; CARTA do ouvidor de Porto Seguro, José Xavier Machado Monteiro, ao rei, relatando os progressos dessa capitania em 1770. Porto Seguro, 10 de maio de 1771. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 45, D. 8446; MAPA da enumeração da gente e povo desta Capitania da Bahia, pelas freguesias das suas Comarcas, com a distinção em 4 classes das idades pueril, juvenil, varonil e avançada, em cada sexo, com o número dos velhos com mais de noventa anos, dos nascidos, dos mortos e dos fogos, conforme o permitiram as listas que se tiraram do ano pretérito, no que é de notar que aqui se não incluem 11 freguesias das Minas e Sertão do Sul, que passaram à jurisdição secular da Capitania das Gerais, ainda que se conservam na eclesiástica da Bahia. Bahia, 05 de dezembro de 1780. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 55, D. 10701.

<sup>88</sup> RELAÇÃO individual do que o Ouvidor da Capitania de Porto Seguro (José Xavier Machado Monteiro), nela tem operado nos 10 para 11 anos que, tem decorrido desde o dia 3 de maio de 1767 até o fim de junho de 1777. Porto Seguro, 31 de junho de 1777. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 51, D. 9493.

<sup>9</sup> AUTO de inquirição de testemunhas a que procedeu o Juiz Ordinário da Vila de Alcobaça Pedro Antunes Guerra, para se informar do estado de civilização dos índios. Vila de Alcobaça, 18 de outubro de 1803. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 133, D. 26335.

<sup>10</sup> AUTO, Op. cit., AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 133, D. 26335.

<sup>11</sup> CARTA do ouvidor de Porto Seguro, José Xavier Machado Monteiro (para Martinho de Mello e Castro), em que lhe comunica diversas informações relativas àquela capitania. Porto Seguro, 1º de maio de 1774. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 46, D. 8628.

<sup>12</sup> AUTO, Op. cit., AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 133, D. 26335.

<sup>13</sup> AUTO de inquirição de testemunhas a que procedeu o Ouvidor interino de Porto Seguro, Sargento-mor Francisco Dantas Barbosa, para se informar do estado de civilização dos índios. Porto Seguro, 19 de setembro de 1803. AHU\_ACL\_CU\_005-01, Cx. 133, D. 26334.

<sup>14</sup> Para compreender o papel da escrita na cultura e na política do império português, ver : CURTO, Diogo Ramada. As práticas de escrita. In: BITHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (dirs). *História da Expansão Portuguesa*, Vol. 3. Navarra: Temas e Debates, 1998, p. 421-462. Já para as diversas formas pelas quais os índios fizeram uso da cultura escrita, especificamente do caso dos guarani, observar o excelente trabalho NEUMANN, Eduardo. *Práticas letradas guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*. 2005. 301 f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.