

História Unisinos

E-ISSN: 2236-1782

efleck@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Bevilaqua Marin, Joel Orlando

A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel

História Unisinos, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 155-167

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579866833003>

A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel

The education process of Brazilian workers: Colégio Isabel experience

Joel Orlando Bevílaqua Marin¹
bevílaquamarin@gmail.com

Resumo. O Colégio Isabel foi um projeto idealizado para civilizar as crianças indígenas que viviam na região do Vale do Rio Araguaia, Província de Goiás, com os objetivos de formar trabalhadores nacionais e, progressivamente, incorporar as terras dos índios no processo produtivo. O Colégio Isabel permitiu a seus alunos uma integração marginal na sociedade, reservando-lhes trabalhos que os próprios civilizados consideravam degradantes. Os alunos egressos tiveram uma vida ambígua e marginal em relação aos grupos de origem e à sociedade de adoção.

Palavras-chave: infância, questão indígena, educação indígena, educação profissional.

Abstract. Colégio Isabel was a project that aimed to “civilize” the indigenous children who lived in the Vale do Araguaia region, Goiás Province, to educate national workers and, progressively, incorporate the lands owned by the Indians in the productive process. Colégio Isabel allowed its students a marginal integration in the society, assigning them functions that the so called “civilized” people considered degrading. The egress students lived an ambiguous and marginal life, regarding the original ethnic groups and the adopted society.

Key words: childhood, indigenous matter, indigenous education, professional education.

Introdução

No final do século XIX, o governo da Província de Goiás fundou o Colégio Isabel, em Leopoldina – hoje município goiano de Aruanã –, com o propósito de civilizar as crianças indígenas oriundas da região do Vale do Rio Araguaia, na expectativa de formar trabalhadores nacionais, que mediassem as relações entre as diversas etnias e a sociedade envolvente. Mediante a educação das novas gerações, em sistema de internato, o governo esperava incorporar à cultura colonizadora, progressivamente, os indígenas que ainda viviam em aldeias e resistiam ao avanço das frentes de ocupação territorial.

O objetivo deste artigo é analisar a experiência do Colégio Isabel na formação das novas gerações de trabalhadores nacionais, com base nas concepções

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara). Professor da Universidade Federal de Goiás, Brasil. É autor dos livros *Crianças do Trabalho e Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social*.

e práticas adotadas no processo educativo orientado para as crianças indígenas. Enfatizam-se aqui não só a análise das concepções dominantes do processo de civilização das crianças indígenas, expressas nas diretrizes pedagógicas e administrativas do Colégio, mas também as práticas educativas adotadas pela instituição, e alguns aspectos da vida de alunos egressos. A fonte principal foram os documentos redigidos na época, tais como os relatórios de presidentes da Província de Goiás, de pesquisadores viajantes e de missionários. Vale notar que foi mantida a grafia original dos documentos citados na pesquisa.

O contexto da Província de Goiás

No período da criação do Colégio Isabel, as atividades agropecuárias estavam em franca expansão, enquanto a mineração encontrava-se praticamente esgotada na Província de Goiás (Palacín, 1976; Chaul, 1997). As possibilidades de novas descobertas de minas de metais preciosos já eram consideradas remotas, salvo naquelas terras ainda inexploradas e mantidas sob o domínio dos indígenas. A população que se aventurava na região do norte da Província tinha como principal interesse apropriar-se das terras para formar fazendas de criação de gado. No processo de ocupação territorial, os fazendeiros se deparavam, por um lado, com a falta de escravos para o trabalho e, por outro, com uma população indígena que resistia ao avanço das novas atividades produtivas, promovendo incursões e ataques às fazendas e povoações. Os governantes professavam que os vinte mil índios existentes nas selvas deveriam ser catequizados, para serem transformados em trabalhadores úteis no processo de desenvolvimento da Província.

A catequização estava associada aos propósitos de expropriar os índios de suas terras e de fornecer a mão de obra necessária aos trabalhos nas fazendas. A adoção de medidas restritivas ao tráfico de escravos e, posteriormente, a promulgação de leis emancipacionistas resultaram na redução da força de trabalho. Além disso, a estagnação da Província de Goiás favorecia a venda de escravos para as regiões de maior dinamismo econômico, reduzindo a quantidade de mão de obra para as atividades produtivas. Enquanto as regiões Sul e Sudeste do Brasil estimulavam a política de imigração estrangeira para suprir a mão de obra necessária à agricultura, a Província de Goiás investia na civilização dos indígenas para formar trabalhadores nacionais. O governo afirmava que a essa Província não tinha recursos suficientes para subvencionar a imigração de trabalhadores estrangeiros, e nem mesmo os imigrantes demonstravam interesse em trabalhar numa região pobre e distante das cidades litorâneas.

Neste período, o governo também passou a estimular a navegação fluvial dos rios Araguaia e Tocantins, com

o propósito de interligar a Província ao litoral e de reduzir os custos de transporte. O volume, o peso e o perecibilidade dos produtos agropecuários tornavam o transporte terrestre muito oneroso, enquanto os preços de mercado não eram compensadores. Por essas razões, os sucessivos governos da Província de Goiás incentivaram a navegação fluvial para reduzir os custos de transporte, ocupar a região e dinamizar a economia agropastoril.

No entanto, o projeto de desenvolvimento da navegação fluvial era ameaçado pelas diversas etnias indígenas que promoviam ataques às tripulações e às cargas dos navios. Para solucionar esse problema, o governo da Província investiu na construção de destacamentos militares, ao longo dos rios, e na intensificação da obra catequética dos missionários franciscanos e dominicanos europeus (Rocha, 1998). O governo acreditava que, por meio dessas medidas, os índios deixariam de dificultar a navegação e se tornariam úteis no fornecimento de mantimentos para as tripulações, e de lenha para os navios movidos a vapor.

Na resolução da questão indígena, as crianças foram alvo central das políticas, uma vez que os índios adultos dificilmente se adequavam às condições impostas pelos colonizadores, ao passo que as crianças facilmente eram submetidas ao novo modo de vida (Marin, 2005). Os sucessivos governantes não se cansavam em professar os benefícios da escola e da catequese às crianças índias para que ampliassem as relações com os “brancos”, aprendessem a trabalhar e se tornassem úteis a si mesmas e à nação.

A experiência com instituições de ensino orientadas para a população indígena infanto-juvenil não era nova. As Províncias do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pará haviam experimentado, em diferentes contextos históricos, a implementação de escolas para educar crianças em conformidade com a racionalidade ocidental-ibérica e cristã dominante na época.

Diretrizes pedagógicas e administrativas do Colégio Isabel

O idealizador do Colégio Isabel foi o general Couto de Magalhães, diretor, na época, dos Serviços de Catequese e Navegação do Araguaia, órgão vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios de Agricultura, Comércio e Obras Públicas da Província de Goiás. Para Couto Magalhães (1975), o propósito do Colégio era o de impor uma nova educação às crianças indígenas, preservando, ao mesmo tempo, as línguas de suas tribos para que servissem de mediadores quando reintroduzidos em suas tribos de origem. O Colégio seria, assim, uma espé-

cie de veículo de propagação de uma nova mentalidade entre as tribos, a partir da educação das novas gerações. A lógica era transmitir para as crianças novas formas de sentir, pensar e compreender o mundo, para que no futuro elas se tornassem úteis, laboriosas e integradas à vida social do país:

Imagine-se que entre dez ou mais anos em cada uma das tribos do Araguaia, algumas das quais inteiramente bárbaras, se encontrem dez ou doze pessoas que falem a nossa língua e a língua aborigene, que saibam ler e escrever, que sejam indígenas pela língua e sangue, mas que sejam brasileiros e cristãos pelas ideias, sentimentos e educação. Não é muito provável que essa tribo, seguindo as leis naturais de perfectibilidade humana, se transforme, senão em tudo, pelo menos tanto quanto baste para começar a ser útil (Couto de Magalhães, 1975, p. 133).

Para estabelecer as diretrizes pedagógicas e administrativas do Colégio, foram publicadas, em 1870, as *Instruções para organização, direção e regime econômico do Colégio Isabel*. O ensino fundamentava-se em dois eixos. O primeiro centrava-se nas operações matemáticas e na língua portuguesa com o objetivo de facilitar a integração das crianças ao mundo dos colonizadores e de formar os futuros intérpretes nas conversações que se fizessem necessárias. Para o ensino das primeiras letras, recomendava-se que os professores tivessem um mínimo de conhecimento da língua usada pela mais numerosa etnia da região, de modo a permitir a interlocução entre os professores e os indígenas. Juntamente com esses ensinamentos, eram ministrados os conteúdos da doutrina católica, religião oficial durante o Governo Imperial. O segundo eixo do Colégio Isabel consistia no ensino profissionalizante, o qual reforçava as relações de gênero vigentes na época entre os civilizados. A formação de marinheiros era foco do ensino para os meninos. Diante disso, eles participavam das oficinas de ferreiro, carpinteiro e mecânico, aplicadas à construção naval. Além disso, recebiam ensinamentos para preparar a terra, usar instrumentos de trabalho e cultivar alguns produtos agrícolas. As meninas aprendiam as lidas domésticas, especialmente, cozinhar, costurar, fiar e tecer algodão (MB-Goiás, 1870, vol. 1675).

O conjunto dos conteúdos do ensino do Colégio tratava de facilitar o ingresso dos índios ao grêmio da civilização, mediante a transmissão de uma educação que inculcava o gosto pelo trabalho e modificava os hábitos e costumes tribais. A infância era percebida como a fase da vida mais adequada para impor o processo educacional proposto pelo colonizador, porque era um momento em que ainda era possível romper com a identidade autóctone, uma vez que certos hábitos, práticas, rituais e valores

não haviam se solidificado, o que tornava oportunas as transformações de esvaziamento cultural. Esperava-se que, ao regressarem para suas sociedades, os índios pudessem servir de intérpretes para missionários, no processo de evangelização, e para os negociantes, durante as transações comerciais. Desejava-se transformar os índios, desde crianças, em instrumentos da produção econômica, por meio de uma educação que inculcasse uma outra racionalidade e uma outra religião, com a nítida intenção de ressocializá-los e torná-los instrumentos do processo de ocupação de novos territórios.

A imposição da nova cultura se processava sob diversas formas, como, por exemplo, no batismo, no uso de vestuários uniformizados, na alimentação e na medicação utilizada para os problemas de saúde. Todas as crianças que ingressavam no Colégio Isabel eram batizadas, recebiam outros nomes e participavam de rituais para impor uma nova identidade, como se tivessem nascido outra vez. Os uniformes, além de descharacterizarem aquelas crianças que, em suas aldeias, andavam nuas, destruíam a identidade de cada um dos alunos, cujas etnias e referências culturais eram diferenciadas. Nos documentos de prestação de contas do Colégio, eram listadas roupas, usadas à moda da população branca, algumas com tecidos ou ornamentos importados: calças e camisas de brim nas cores brancas e azuis, paletós de alpaca preta fina, ceroulas tipo americano, gravatas pretas, chapéu de pelo de lebre, lenços brancos bordados, xales, meias para as índias, lenços para o cabelo, baetas encorpadas, chinelos de couro e sapatos pretos. Os tecidos mais usados eram o morim, o riscado grosso e a chita, normalmente colorida e floreada. Dentre os produtos adquiridos para a alimentação, incluíam-se: arroz pilado, feijão, carne de gado, toucinho, milho para canjica, farinha de mandioca, farinha de milho, sal, café, açúcar e rapadura. Da lista de medicamentos, constavam vacinas e produtos para curativos (MB-Goiás, 1878, vol. 1671). Roupas, alimentação e medicamentos não eram fornecidos às escolas dos filhos da população civilizada – pelo menos com regularidade. Com essa concessão aos índios estudantes do Colégio Isabel, pretendia-se, na verdade, impor novos hábitos de vestir, alimentar e tratar as doenças para que esses fossem introjetados e propagados, posteriormente, em suas sociedades.

Para o funcionamento do Colégio, no ano de 1871, foi projetada a construção de três prédios: (i) destinado ao ensino das primeiras letras, das quatro operações matemáticas, da música e catequese; (ii) para as aulas de mecânica, e (iii) para o alojamento dos alunos e professores.

A educação no Colégio Isabel

Em fins de 1871, mesmo funcionando em instalações provisórias, o Colégio Isabel contava com 21 alunos

matriculados, de ambos os sexos. Em abril de 1872, com as edificações prontas, o número de alunos matriculados subiu para 52. No ano de 1873, havia 44 do sexo masculino e quinze do sexo feminino, mas apenas 35 meninos e nove meninas concluíram o ano letivo, isto é, houve uma evasão de quinze alunos. Um relatório do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia, enviado ao presidente da Província de Goiás, datado 30 de outubro de 1873, apontava os casamentos e os óbitos como as principais razões da redução do número dos alunos (AHE-Goiás, 1873, Cx. 226). Entre os anos 1874 e 1878, o Colégio manteve uma média de 42 alunos e, a partir daí, o número de alunos foi decrescendo, conforme se vê no Quadro 1. No Colégio, ingressaram índios de vários grupos étnicos da região. Dentre os 41 alunos registrados em 1878, vinte eram *Kaiapó*, doze *Tapirapé*, cinco *Karajá*, dois *Xavante* e dois *Gototiré*. Algumas crianças das etnias *Guajajara*, *Pivoca* e *Xerente* também foram matriculadas.

De acordo com as *Instruções do Colégio Isabel*, a arregimentação de alunos era feita em parceria entre o governo provincial – por meio de seus funcionários de diversos escalões – e os missionários europeus, que atuavam na catequização dos indígenas do vale do Rio Araguaia. Além de valer-se da influência dos missionários católicos, o governo destinava recursos para a aquisição de brindes necessários na tarefa de persuadir os pais a enviar suas crianças para o Colégio Isabel. No entanto, na prática, diversos documentos oficiais e relatos de viajantes deixavam claro que parte significativa das crianças indígenas matriculadas foi raptada nas aldeias ou aprisionada nos confrontos de guerra, tornando-se corriqueira a compra de alunos para o Colégio.

Alguns relatos presidenciais notificavam casos de mortes de estudantes indígenas. Só no ano de 1881, foram registrados um total de doze, sem que fossem especificadas as causas. É possível que, na convivência com a população civilizada, as crianças tenham contraído doenças infecto-contagiosas para as quais não havia imunização. Apenas em 1886, o diretor do Serviço de Catequese do Vale do Araguaia notificou que um aluno fora vítima da febre intermitente, agravada por uma perversão do apetite que o levava a ingerir terra. Na época das chuvas, as águas do rio Araguaia inundavam vales e florestas, o que propiciava a proliferação dos mosquitos transmissores da malária e da febre amarela, tornando a região endêmica. A redução progressiva do número de alunos matriculados também pode ser atribuída ao regime de ensino que entrava em conflito com a cultura dos indígenas, o que deixava claro que projeto civilizador imposto pela população branca não era aceito pelos índios. Além disso, os castigos e maus-tratos dos alunos, recorrentemente retratados nos relatórios oficiais e dos viajantes, afastavam os índios do Colégio.

Em face da diminuição de crianças indígenas, a partir do ano de 1879, o colégio passou a admitir algumas crianças nacionais, com o propalado objetivo de aumentar o intercâmbio cultural entre indígenas e civilizados – “meninos cristãos, indigentes, destinados a miséria e ignorância”, segundo o governo. Esperava-se que essas crianças aprendessem a ler, a escrever e a trabalhar nas oficinas, bem como a falar as línguas indígenas, na interação cotidiana com os outros aprendizes. Dessa socialização, os governantes acreditavam que se poderiam formar catequistas instruídos na relação com os indígenas, no conhecimento de seus hábitos e comprometidos com

Quadro 1. Sexo e número total dos alunos matriculados no Colégio Isabel.

Chart 1. Sex and the total number of students enrolled in Colégio Isabel.

| Ano | Masculino | Feminino | Total |
|------|-----------|----------|-------|
| 1871 | - | - | 21 |
| 1872 | 36 | 16 | 52 |
| 1873 | 44 | 15 | 59 |
| 1874 | 30 | 9 | 39 |
| 1875 | 36 | 9 | 45 |
| 1876 | 34 | 9 | 43 |
| 1877 | 34 | 9 | 43 |
| 1878 | 33 | 8 | 41 |
| 1879 | 15 | 5 | 20 |
| 1881 | 10 | 3 | 13 |
| 1882 | 9 | 4 | 13 |
| 1889 | 2 | 2 | 4 |

Fonte: Relatórios dos presidentes da Província de Goiás (Memórias Goianas, 1999a, 1999b, 2001, vols. 12-13).

a importante missão civilizadora. Professavam ainda que o poder público deveria oferecer vantagens aos alunos cristãos que, posteriormente, viessem a contribuir nos serviços de catequização dos indígenas, garantindo-lhes um emprego promissor (Memórias Goianas, 2001, vol. 13). Em atenção a essa determinação, em 1881, encontravam-se matriculadas nove crianças nacionais.

Para ensinar às crianças indígenas o ofício de navegar e de manejar máquinas a vapor, o governo da Província de Goiás contratou, por um período de três anos, o engenheiro inglês Alexander MacGregor Wilkes. Os conteúdos por ele ministrados estavam centrados no desenho linear e na mecânica. Há registros de que os primeiros contatos entre professor e alunos foram marcados pelo estranhamento. Afinal, o professor, que mal sabia falar o português e com forte sotaque britânico, ensinava crianças indígenas que pouco entendiam a língua portuguesa. Como não havia oficinas e laboratórios para explicar, na prática, o funcionamento das máquinas a vapor, que só existiam em raríssimos barcos, Sr. Wilkes se valia de desenhos, que, no entanto, não eram entendidos pelos pequenos índios. As aulas eram uma espécie de conversa incompreensível, pois aqueles ensinamentos não eram interessantes e nem faziam parte do mundo dos alunos.

Após os primeiros contatos com o professor, os alunos abandonaram as salas de aula, deixando o mestre decepcionado e impossibilitado de cumprir o restante do contrato. Para contornar a situação, Couto de Magalhães encaminhou alguns alunos não índios para serem treinados, mas a tarefa de ensinar-lhes os ofícios da mecânica e da navegação foi igualmente difícil. A passagem do professor inglês no Colégio foi muito curta: logo o governo tomava a providência de transportá-lo, pelas vias fluviais, até a Província do Amazonas para, depois, encaminhá-lo ao Rio de Janeiro.

Nem o ensino das primeiras letras despertava a atenção dos alunos indígenas, o que os levou a abandonar as salas de aula, assim como já ocorrera com o Sr. Wilkes. Só o rio Araguaia era o grande atrativo para as crianças. Ali elas gostavam de banhar-se, de apreciar a movimentação das pessoas e de observar os grandes barcos a vapor, com seus motores barulhentos, fumarentos e buzinas estridentes, bem diferentes das pequenas embarcações existentes em suas aldeias de origem.

Leopoldina era, na época, uma importante vila portuária. A movimentação do porto, naturalmente, despertava a admiração e a curiosidade das crianças indígenas. Ali havia carga e descarga de mercadorias, acompanhadas dos tradicionais gritos e dos cânticos tristes, monótonos e cadenciados das tripulações. As crianças se aproximavam dos barcos e dos marinheiros, o que causava preocupações ao diretor Couto de Magalhães, não somente pelos riscos

de acidentes a que estavam expostos, mas, principalmente, porque as crianças tornavam-se vítimas fáceis de abuso sexual. O porto tornou-se um ambiente de ameaça à integridade física das crianças. Couto de Magalhães, como diretor dos Serviços de Catequese e Navegação do Araguaia, classificou Leopoldina como “um foco deletério à educação pela influência moral dos costumes um pouco livre do pessoal marinheiro”, tornando necessário “evitar o contacto disregrado dos indios com as tripulações que, compostas pelo commun de gente pouco moralizada, cometem imprudencias, que de um momento a outro podem fazer com que os indios se revoltem contra nós, o que interceptaria o transito pelo rio, visto serem elles em numero de seis mil , mais ou menos, audases e disciplinados” (MB-Goiás, 1875, vol. 1675).

Passados cinco anos de funcionamento do Colégio Isabel, os objetivos de civilizar índios e transformá-los em bons marinheiros, mecânicos, carpinteiros e ferreiros não haviam sido alcançados. Fracassados os primeiros ensaios, Couto de Magalhães deu uma nova orientação ao Colégio Isabel. Se os alunos não tinham demonstrado interesse naqueles ofícios, o diretor acreditava que poderiam tornar-se bons criadores de gado. Algumas experiências de civilização dos indígenas nos países latino-americanos o faziam crer que os índios apresentavam algum interesse e habilidade pelas atividades pecuárias. Em seu livro *O selvagem*, Couto de Magalhães (1975) afirmava que os índios não eram afeitos aos trabalhos sedentários, mas se adequavam bem às atividades pecuárias, uma vez que esse tipo de trabalho permitia maior liberdade, mobilidade física e contato com a natureza:

A experiência, tanto no Brasil como nas Repúblicas Sul-Americanas, demonstra que nosso índio não se presta a gênero algum de trabalho sedentário. Entretanto, uma das maiores e das mais esperançosas indústrias, que é a pastoral, vive na América do Sul quase que exclusivamente à custa do trabalho do trabalho índio, ou da raça mestiça, sua descendente, que conserva quase os mesmos costumes e as mesmas necessidades (Couto de Magalhães, 1975, p. 123).

Em 11 de outubro de 1876, foram publicadas as *Instruções para a fazenda de criação dos índios do Araguaia*. De acordo com novas diretrizes, a instituição manteria o ensino das primeiras letras, das quatro operações matemáticas, da doutrina católica, mas os trabalhos práticos profissionais seriam orientados para a criação de gado. Para dar início a essa proposta, as *Instruções* determinavam a aquisição de duzentos bovinos e de vinte equinos. Esses animais seriam de propriedade dos índios, mas, sob hipótese alguma, estes poderiam retirá-los, uma vez que o rebanho deveria ser aumentado. A cada índio estudante

seria destinada uma vaca, para que aprendesse a tirar leite e a cuidar do bezerro, com a possibilidade de, no futuro, tornar-se proprietário dos animais. À medida que o rebanho aumentasse, seria escolhido o aluno mais capacitado de cada aldeia e lhe seriam doadas duas novilhas, um garrote e uma égua, para começar a criação em suas aldeias de origem. As meninas do Colégio, quando casassem, deveriam receber um dote e alguns animais domésticos para que se habilitassem ao futuro de donas de casa. O excedente de animais seria vendido, e o dinheiro arrecadado formaria um fundo de reserva para investir na civilização dos índios do Vale do Araguaia. As *Instruções* previam, ainda, a construção de novas instalações na fazenda e a contratação de um administrador e de dois vaqueiros. O número de vaqueiros poderia ser aumentado na medida em que houvesse índios maiores de quatorze anos e aptos aos serviços pastoris (MB-Goiás, 1876, vol. 1675).

Para a concretização dos novos objetivos, a sede do Colégio foi transferida para uma fazenda denominada Dumbazinho, situada a seis quilômetros de Leopoldina. As terras da fazenda eram adequadas à pecuária, porque havia extensas planícies de pastagens nativas. O general Couto de Magalhães acreditava que a pecuária apresentava grande potencial para medrar nos vastos campos do Vale do Rio Araguaia e para conferir uma nova dinâmica à economia dessa região, que, na época, era marcada pela estagnação e pela baixa densidade populacional. Nesse processo de desenvolvimento, cabia ao Colégio o papel de ensinar os trabalhos agropastorais, de introduzir o cálculo econômico e as normas da vida civilizada e, num processo contínuo, de transformar a mentalidade dos índios não domesticados.

Em relação ao aproveitamento escolar, sabe-se que os alunos indígenas tinham aprendido a falar a língua portuguesa. Já em relação à leitura e à escrita, as avaliações não eram muito satisfatórias. O presidente Spinola afirmava que, dentre quinze alunos, apenas alguns sabiam ler e escrever corretamente (Memórias Goianas, 2001, vol. 13). Também o presidente Leite de Moraes (1995, p. 128), ao examinar os alunos, constatou que “pouco ou nada sabem; soletram, balbuciando e repetindo.”

A história do Colégio Isabel esteve marcada por castigos físicos, exploração do trabalho escravo, abandono, fugas, abusos sexuais, fome, desnutrição e mortes. Professores e funcionários foram exonerados por não terem a aptidão e a moralidade necessárias para desempenhar suas funções. Ehrenreich, no relato sobre sua viagem pelo Araguaia, realizada em 1888, afirmou:

O diretor tratava os índios como escravos, mandando-os trabalhar para ele. Desamparados, eles estavam entregues às brutalidades dele e dos amigos dele. As moças estavam à mercê dos instintos de todos esses

opressores. A maioria delas já havia dado à luz o filho ou aguardava o momento. Havia muito tempo que não chegavam índios novos, pois as violências dos civilizados brancos afugentavam os selvagens cada vez mais (Ehrenreich in Baldus, 1970, p. 44).

Ainda em 1873, dois anos após a criação do Colégio, cinco índias, de um total de dez matriculadas, deixaram a instituição para se casarem (AHE-Goiás, 1873). Ano após ano, sucediam-se relatos de casos de evasão das índias que ficavam grávidas e, por causa disso, eram obrigadas a abandonar a escola para se dedicarem à maternidade.

Nos últimos anos de existência do Colégio Isabel, as crianças ficaram praticamente abandonadas, sem receber adequadamente alimentação, vestuário e medicação. Um diretor, em seu relatório de posse no cargo, datado em 1885, afirmava que as crianças de ambos os性es encontravam-se “em completo estado de nudez, ou para melhor dizer, maltrapilhas, que nem podiam e nem podem com decência apresentarem-se em público” (MB-Goiás, 1885, vol. 1675). Neste mesmo período, o bispo da Diocese de Goiás também notificava que a fome e a desnutrição atingiam as crianças indígenas. A aparência das meninas era um pouco melhor, mas a dos meninos, magros e descorados, denunciava um profundo estado anêmico. Famintos, aproveitavam-se da falta de vigilância, para buscar, em Leopoldina, comida e abrigo (AHE-Goiás, 1885b, Cx. 348).

A fuga de alunos da instituição era notícia frequente nos relatos presidenciais. Tão logo constatada, empreendiam-se diligências para capturar os alunos fugitivos e reconduzi-los à instituição, o que nem sempre era possível. A experiência acumulada indicava que a melhor forma de evitar a fuga de alunos era a observância da idade dos índios: “O encarregado interino reconhece não convir ao Collegio a aquisição de índios já adultos como são os que evadirão-se porque dificilmente adoptão os nossos costumes, ao passo que os menores com muita facilidade os abração” (Memórias Goianas, 1999, vol. 12, p. 52).

Outro problema constante foi a aquisição de crianças, que, por sua vez, fomentou o rapto de crianças. Ehrenreich afirma que, nos primeiros anos de existência do Colégio, não era tão difícil arregimentar alunos, e, em alguns casos, os próprios pais, voluntariamente, levavam seus filhos. Todavia, essa situação se alterou em decorrência do uso da força para obtenção de crianças indígenas:

No tempo de Couto de Magalhães e, especialmente durante a administração de Sebastião, o colégio prosperava e gozava de estima geral mesmo entre as tribos selvagens mais afastadas. Kayapó e Tapirapé aí entravam. Con-

tavam-me que um Tapirapé lá educado e que regressara, após, à tribo, apareceu depois de alguns anos novamente na margem do rio aguardando num acampamento Karajá durante dois meses a chegada do vapor, a fim de mandar o filho para o mesmo estabelecimento. Somente os Karajá que por preço algum se separam dos filhos não queriam saber nada do colégio. Infelizmente cometeu-se uma vez o erro de levar à força crianças destes índios. Em consequência disso, eles afastavam agora todas as crianças sempre que um navio se aproxima (Ehrenreich in Baldus, 1970, p. 44).

De maneira geral, os índios não aceitavam entregar seus filhos para que fossem educados pelo Colégio. Não apenas Ehrenreich, mas também Leite de Moraes (1995) e Berthet (1982) notaram que, ao se aproximarem das aldeias, as mulheres corriam para as matas com seus filhos, na tentativa de escondê-los, enquanto os homens faziam a retaguarda e verificavam as intenções dos estranhos que chegavam. Os registros demonstram que os índios sempre lutaram bravamente para evitar não se separar de seus filhos e entregá-los aos cristãos. Frei Berthet (1982, p. 145), porém, salientou que os índios davam – em troca de machados, foices, enxadas, facas, armas, fumo, roupas e outros objetos – apenas aquelas crianças raptadas nas guerras existentes entre os diferentes grupos étnicos.

Na verdade, foi o próprio governo provincial quem incentivou o rapto de crianças indígenas, ora por meio dos brindes dados aos índios que repassassem crianças, ora por meio do pagamento às pessoas comuns que detinham indiozinhos. Os comandantes dos presídios militares construídos ao longo dos rios Araguaia e Tocantins tinham uma função importante na mediação dessas transações: eles negociavam as crianças para, depois, enviá-las ao Colégio Isabel. Pessoas comuns que, porventura, capturassem as crianças, mantendo-as em seu poder e cuidando delas, eram remuneradas. Há registros dessas transações:

Recebi do Sr. Major João Detsi, comandante do Presídio Santa Maria, a quantia de cinquenta e sete mil e oitocentos Réis, proveniente de comendoria e trato que dei a uma indiazinha Cayapó e um indiozinho Tapirapé, a razão de duzentos e sessenta Réis diários a contar de 18 de setembro, dia de sua chegada, a 21 do corrente, inclusive seis camisolas, fazenda e feitio, sendo três de cada um levando-as para Leopoldina. S. Maria, 25 de dezembro de 1880. Virgínia Leal do Nascimento (MB-Goiás, 1880, vol. 1671).

Depois de algum tempo, um presidente da Província tentou impedir a prática generalizada da compra de

alunos para o Colégio Isabel e determinou que as formas para obtenção de novos aprendizes deveriam pautar-se pela persuasão:

Procurará obter crianças, por meios brandos e suaves, para o colégio Isabel, em Leopoldina, observando as recomendações que lhes forem feitas pelo respectivo encarregado. É absolutamente proibido comprar ou trocar crianças, tomadas ou furtadas de uma tribo às outras. As crianças do colégio deverão ser voluntariamente entregues por seus pais ou pelas pessoas que as criem ou tenham em seu poder (Memórias Goianas, 2001, vol. 13, p. 141).

Essa tentativa foi inútil, pois, na prática, os índios não entregavam espontaneamente seus filhos. Nem mesmo as crianças indígenas raptadas em guerras seriam entregues ao Colégio gratuitamente. Afinal, a guerra era um empreendimento que envolvia custos e riscos. Dessa forma, a venda dos prisioneiros, especialmente de crianças, tornava-se uma forma de retorno das despesas.

Outra tentativa para interditar o comércio de crianças indígenas ocorreu por meio da regulamentação dos serviços de navegação do rio Araguaia, que havia se tornado a principal rota para o tráfico de crianças indígenas (AHE-Goiás, 1885a, Cx. Índios, nº 4). Pelo contrato, quem descumpria essa cláusula era punido com uma multa que variava de cem mil a um conto de réis, a ser recolhida em favor dos cofres públicos. Todavia, não se sabe se esse dispositivo legal foi eficaz, em face da fragilidade dos serviços públicos de fiscalização e da grande influência política do empresário da navegação do rio Araguaia, o general Couto de Magalhães. A lei tornava-se inócuia nos confins da Província de Goiás, pois os interesses privados de alguns invalidavam as iniciativas legais de reprimir o rapto e o tráfico de crianças indígenas.

Vale salientar que o intenso comércio insuflou lutas infundáveis entre os diferentes grupos étnicos, que se valiam dessa prática como forma de promover o rapto de crianças, para logo poderem trocá-las pelos objetos ofertados pelos homens civilizados. Evidentemente, essas guerras enfraqueciam as aldeias, não só porque os guerreiros se feriam e se matavam, mas, sobretudo, porque se roubava o futuro, uma vez que as crianças representavam a continuidade da vida dos grupos.

Houve casos em que os próprios índios ofereciam crianças aos brancos, que, por sua vez, as enviavam ao Colégio. Um fato que ocorreu no ano de 1880 entre os Kaiapó é elucidativo disso. Esses indígenas sofreram uma emboscada de homens brancos fortemente armados, resultando no ferimento de vários homens e na morte de

dez mulheres e duas crianças. Os índios adultos ficaram traumatizados com tanta violência e pediram proteção ao diretor do presídio de Santa Maria. Os relatórios oficiais indicam que, após esse episódio, os índios transferiram espontaneamente três meninos e duas meninas, com idade entre seis e doze anos, para o Colégio Isabel (Memórias Goianas, 2001, vol. 13). Fica claro que a transferência das crianças não foi tão espontânea como o relator presidencial faz crer, mas uma estratégia usada pelos índios para proteger seus filhos, cujas vidas estavam ameaçadas pela violência dos colonizadores. Além disso, a tarefa de criar aquelas crianças órfãs de mãe tornava-se muito difícil. Por outro lado, as idades das crianças – seis e doze anos –, sem dúvida, revelam a interferência do encarregado do governo, cujo compromisso era o de arregimentar alunos para o Colégio.

As tímidas iniciativas do governo provincial para impedir essas lutas não eram suficientes para combater o desejo coletivo de exterminar os índios. Acabar com as tribos que dificultavam a ocupação territorial e capturar índios para transformá-los em trabalhadores eram projetos muito mais fortes do que propriamente o interesse de preservar a vida dos indígenas. O sentimento generalizado entre os colonizadores era de que os índios eram bichos que deveriam ser extintos definitivamente para permitir, afinal, o desenvolvimento da região.

Os problemas do Colégio Isabel não se restrinham à educação e às formas de obtenção das crianças indígenas. A corrupção e o descaso dos funcionários na administração aprofundaram a crise da instituição. Uma comissão do governo encarregada de avaliar os trabalhos do Colégio constatou: “Não nos consta que um só indígena aproveitasse a disciplina colegial, que voltando às aldeias procurasse seus irmãos das selvas para o grêmio civilizado, em pura perda todo o sacrifício feito, todo o dinheiro gasto” (AHE-Goiás, 1890, Cx. 403). Diante disso, recomendou que se exonerassem seus funcionários, extinguissem a Fazenda Dumbazinho, vendessem o rebanho de bovinos e liquidassem o restante do patrimônio, como forma de contenção de gastos de recursos públicos. Cumpridas as recomendações, no dia dez de novembro de 1889, o Colégio Isabel fechou suas portas.

Por ocasião de sua extinção, restavam apenas alguns alunos. Os índios maiores voltaram às suas aldeias e as duas índias, grávidas, logo se casaram. O presidente da Província recomendou ao diretor do Colégio que os enviasse dois índios menores, um de nove anos e o outro de treze, à capital para destiná-los “a quem [quisesse se] encarregar de sua educação, sem ônus algum para os cofres públicos” ou que o próprio diretor propusesse um encaminhamento de “seu alvitre, se lhe parecesse melhor” (MB-Goiás, 1887, vol. 1675).

Retratos da vida dos egressos do Colégio Isabel

Esta seção busca resgatar as visões e ações dos estudantes indígenas ao projeto educativo vivenciado no Colégio Isabel. No entanto, dar evidência ao ponto de vista das vítimas não é tarefa fácil, especialmente se for levado em consideração que os registros escritos não foram elaborados pelos indígenas, mas por aqueles que foram os vencedores: os políticos da província, os professores e os religiosos que implementaram ou apoiaram a experiência do Colégio Isabel.

Os processos de dominação econômica e de assimilação cultural não podem ser pensados como um movimento unidirecional e unívoco; ao contrário, são processos multifacetados e repletos de tensões e conflitos. Os alunos foram vítimas de um projeto educativo que tinha como pressuposto o aniquilamento dos indígenas pela assimilação cultural e, assim, nas relações de encontro e desencontro com os outros, eles expressaram contradições, tensões, conflitos e desafios para enfrentar as relações sociais em que estavam inseridos. Em suas manifestações, os ex-alunos conseguiram expressar o seu ponto de vista e resgatar sua condição de sujeitos no processo social.

Deve-se lembrar que o Colégio Isabel surgiu num contexto histórico marcado pela intensa ocupação e apropriação dos espaços territoriais da Província de Goiás. A terra, os rios, as matas, os animais silvestres, enfim, todos os recursos naturais eram dominados e apropriados pelos colonizadores na busca da acumulação de riquezas. Os índios também eram vistos como qualquer recurso natural: aqueles que eram dominados logo se tornavam força de trabalho no processo de novas conquistas, e aqueles que resistiam à frente de expansão colonizadora eram eliminados, o que justificava o uso da força e da guerra. A premissa era a apropriação das terras e dos braços indígenas, para ampliar a acumulação de riquezas.

Para os indígenas, isso significou a expropriação de seus meios de vida e de sua cultura. Vale ressaltar que a expropriação e a violência contra os povos indígenas não são fatos de um passado remoto, mas são processos que ainda ocorrem nas regiões de fronteira do Brasil. Martins (1993), ao analisar os conflitos provocados com a chegada do estranho entre indígenas e camponeses da Amazônia no século XX, afirma que essas populações continuam sofrendo drásticas reduções em suas condições de vida:

Não se trata de introduzir nada na vida dessas populações mas de tirar-lhes o que tem de vital para a sua sobrevivência, não só econômica: terras e territórios, meios e condições de existência material, social, cultural

*e política. É como se elas não existindo, ou existindo, não tivessem direito ao reconhecimento de sua humana-
dade (Martins, 1993, p. 63).*

A criação do Colégio Isabel estava assentada no propósito de tirar dos indígenas o que eles tinham de mais vital e importante para sua reprodução social: as novas gerações. A subtração das novas gerações, por meio do rapto e venda de crianças, constituía-se numa prática extremamente perversa, pois impossibilitava a sobrevivência dos indígenas, a médio ou longo prazo. Esse processo continuava com a imposição de um projeto educativo que representava o aniquilamento dos indígenas. Seja pela integração e assimilação cultural, operadas pela escola, pela catequese e pelo trabalho, seja pelo extermínio físico, implementado pela guerra justa, o pressuposto era o extermínio dos indígenas.

Na região de fronteira da Província de Goiás, desde o início do século XIX, o rapto ganhou contornos de política de governo com os propósitos de integrar os índios na sociedade dos brancos. Essa política se conjugou à guerra justa, com fins de capturar, escravizar, especialmente mulheres e crianças, e de matar os indígenas que resistiam ou aqueles cuja força física não lhes permitia serem produtivos, sobretudo homens adultos e velhos. Ambas as estratégias assumiram uma dimensão genocida, ao promover a desinfestação das áreas de terras cobiçadas pelos brancos para formação de novas fazendas e ao transformar os índios capturados em força de trabalho para esses empreendimentos que surgiam. Segundo Martins (1997), nos conflitos étnicos nas regiões de fronteira, o rapto frequentemente era uma alternativa para a morte da vítima e se configurava como uma espécie de morte cultural e social, não apenas para o índio, mas também para o branco:

*Todas as ocorrências examinadas indicam que o pri-
soneiro, mesmo quando mantido vivo, tende a per-
manecer num estado de indefinição: de um lado quanto
ao seu status na polarização entre vivos e mortos; de
outro lado, quanto ao seu lugar na organização social
das diferentes tribos indígenas. Essas indefinições são,
na verdade, a sua definição como ser limiar. Quando
essa mesma indefinição alcança os civilizados através
dos raptos, parece-me que estamos em face de uma pri-
meira e significativa versão indígena da concepção de
pessoa na situação de fronteira e da própria concepção
de fronteira de diferentes populações indígenas. E já
havíamos visto o estado de degradação de moral que é
muito pior, a que os brancos submetiam os índios raptados. Assim, tanto do lado dos brancos quanto do lado dos
índios, o raptado é mantido como outro, como expressão*

*de uma alteridade problemática, numa espécie de sala
de espera do processo de humanização na perspectiva
do raptor (Martins, 1997, p. 72-73).*

O projeto pedagógico do Colégio Isabel visava à destruição do mundo do outro – do indígena – e de sua cultura. Por ser considerada *tabula rasa*, a criança tornou-se ponto de partida para essa destruição cultural. A estratégia de raptar crianças indígenas, para depois impor a lógica do mundo do conquistador, revestia-se de um caráter perverso, genocida e totalmente devastador do mundo do indígena. Roubando as novas gerações e submetendo-as a uma nova racionalidade, a destruição do mundo do indígena era uma questão de tempo, pois estaria, assim, aniquilada sua possibilidade de reprodução.

Percebe-se, mediante a análise das práticas pedagógicas do Colégio Isabel, que os estudantes indígenas eram domesticados e submetidos aos propósitos dos colonizadores, cuja lógica preconizava que os alunos deveriam aprender a trabalhar, para que se tornassem civilizados e produtivos. Além disso, deveriam ser propagadores dessa lógica, daí a necessidade de vivenciarem a escola e a catequese para que abandonassem suas culturas autóctones. Na essência, a conquista se dava pela imposição de uma nova forma de sociabilidade, ao negar a cultura indígena, especialmente por meio da escola, da catequese, do trabalho e dos castigos corporais. Depois de alienados e sujeitados, os indígenas eram incorporados como instrumentos nos serviços das fazendas, da navegação ou da catequese, ação que fortalecia as frentes de conquista.

Nesse processo, interessava ao colonizador transformar o elemento indígena, desde a sua infância, em instrumento da conquista dos grupos insubordinados, da ampliação das terras para a produção agropecuária, da descoberta e extração dos metais preciosos e do aumento de braços para o trabalho. O conquistador se apresentou como o civilizado e portador da cultura superior e, portanto, detentor da prerrogativa de exercer o seu domínio, por meio do uso da força bélica, da violência e da imposição de sua cultura com os propósitos de negar e sujeitar o índio. Atuou não apenas para conhecer e demarcar novos territórios, mas, sobretudo, para dominar os indígenas e impor a sua lógica violenta.

O Colégio Isabel marcou a vida de seus alunos, tornando-os diferentes dos ditos civilizados e não iguais aos seus irmãos. A educação ali transmitida não criou condições para que seus educandos tivessem posições sociais semelhantes às dos colonizadores; pelo contrário, preparava-os para um espaço às margens da sociedade. A pedagogia utilizada disseminou entre seus alunos o conceito de inferioridade da cultura indígena, para que eles se sentissem envergonhados de seu povo, de suas origens,

de suas tradições e passassem a adotar traços dos modos de vida do homem civilizado.

O colonizador branco considerava-se civilizado e cristão, em oposição ao índio que era o bugre, o taurina, o pagão, o primitivo, o selvagem e não humano. Os índios reivindicavam o batismo não apenas para receber presentes, mas porque sabiam que aquele era o rito de passagem para o resgate de sua humanidade. O batismo estendia o reconhecimento de cristão aos índios, pois era o sinal que o branco lhes dava para atingir o estatuto humano. Assim, os índios afastavam-se da classificação de animal selvagem, ao mesmo tempo em que se protegiam contra as costumeiras investidas violentas dos colonizadores.

Como afirma Dussel (1993, p. 50), a colonização da vida cotidiana do índio foi o “primeiro processo europeu de modernização, de civilização, de subsumir (ou alienar) o outro como si-mesmo”. Assim, a dominação do índio – o outro – se deu por meio da domesticação, da colonização e da reestruturação do modo como viviam e reproduziam a sua vida. No entanto, esse processo não se realizou somente pela práxis guerreira e pela violência pura, mas, especialmente,

[...] por meio de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalho, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro. É o começo da domesticação, estruturação do modo como as pessoas viviam e reproduziam sua vida humana (Dussel, 1993, p. 50).

Dussel (1993, p. 52) também afirma que a “violência erótica” contra as índias tornou-se o meio privilegiado da colonização do modo de vida indígena, pois

[...] o conquistador, um ego violento e guerreiro moderno nascente, era também um “ego fálico”. [...]. O conquistador mata o varão índio violentamente ou o reduz à servidão, e “se deita” com a índia (mesmo na presença do varão índio), se “amanceba” com elas, dizia-se no século XVI. [...]. Trata-se da realização de uma voluptuosidade frequentemente sádica, onde a relação erótica é igualmente de domínio do Outro (da índia). Sexualidade puramente masculina, opressora, alienante e injusta.

Relatos de contemporâneos explicitavam que, no Colégio Isabel, as violências sexuais eram práticas corriqueiras. Vivendo internadas em uma instituição localizada muito longe de seus pais, sem proteção, as

índias meninas eram facilmente submetidas aos abusos dos funcionários ou dos visitantes do Colégio. Quando grávidas, eram afastadas da instituição e tornavam-se amantes ou concubinas.

Analizando a problemática das índias raptadas quando crianças, Martins (1997) afirma que, mesmo educadas como europeias, elas não chegavam a casar e constituir família. Viviam a maturidade na condição de agregadas, protegidas no interior da família adotiva, sem serem efetivamente aceitas e incluídas nos circuitos dos relacionamentos sociais, como poderia ocorrer com o casamento.

O colonizador, quando podia, casava-se com uma europeia e se amancebava com as índias, numa relação ilícita, mas permitida; para muitos, necessária, mas nunca legal. A colonização ou o domínio do corpo da mulher índia constituía-se um procedimento para reordenar a vida cotidiana do índio. Nesse processo de dominação, “coloniza-se” a sexualidade índia, ofende-se a erótica hispânica, instaura-se a moral dupla do machismo: dominação sexual da índia e respeito puramente aparente pela mulher europeia” (Dussel, 1993, p. 52).

Todavia, há indicativos de que algumas índias se revoltavam contra as violências que sofriam no Colégio. Em 1887, um dos últimos diretores registrou o caso de uma aluna que se insurgiu contra os funcionários e não aceitou os abusos cometidos. Essa menina provocou um aborto e não ocultou os fatos, nem se dobrou às corrigendas e aos castigos. Diante do problema, o diretor resolveu privá-la de liberdade para que o mau exemplo não se generalizasse entre as outras meninas, ao mesmo tempo em que solicitava orientações ao presidente da Província sobre o encaminhamento do problema: a expulsão da instituição ou um casamento arranjado. Em resposta, o presidente afirmou que seria mais razoável arranjar um casamento e conceder um pequeno dote para a índia rebelada, às expensas da Tesouraria da Fazenda.

Vale salientar que o domínio do corpo e a colonização da vida da mulher índia são partes de uma cultura que também fundamenta o domínio e a colonização do corpo do índio. Se o destino das índias era o concubinato ou a prostituição, o destino dos índios era a escravidão. Ou seja, o índio varão foi explorado no trabalho, como parte integrante das atividades econômicas que se estruturavam na região dos rios Araguaia e Tocantins.

As fontes documentais apontam que, após a extinção do Colégio Isabel, alguns de seus alunos se engajaram como tripulantes de barcos que faziam viagens no trajeto Goiás-Pará. Outros procuraram trabalho nas fazendas de criação de gado, ou se incorporaram aos baixos escalões da polícia, para atuar nos presídios construídos ao longo do rio Araguaia. Outros, ainda, retornaram ao convívio nas aldeias, sentindo-se ora humilhados, ora envergonha-

dos dos costumes autóctones, ora superiores aos demais, passando a chefiar as aldeias. Nas diferentes atividades, o índio foi incorporado como mão de obra barata ou mesmo escrava – à qual se somou a força de trabalho escravo do negro. O corpo do índio era, então, submetido ao novo sistema econômico nascente, tornando-o útil na produção e na circulação de mercadorias necessárias ao desenvolvimento do capital.

A navegação do rio Araguaia era considerada uma tarefa de pessoas que se submetiam mais facilmente às condições adversas e à má remuneração ou, então, de pessoas que tinham espírito aventureiro próprio dos desbravadores dos sertões. No serviço de navegação, os índios educados no Colégio – assim como tantos outros que passavam por processos de catequização – forneciam lenha para mover os barcos a vapor e alimentos aos tripulantes, recebendo em troca machados, facões, anzóis, roupas e outros objetos. Com isso, os índios acabaram incorporando a lógica da sociedade mercantil, tornando-se úteis nas transações comerciais realizadas pela navegação fluvial do Araguaia. Contribuíam, de certa forma, para o fornecimento do combustível necessário ao transporte das mercadorias que faziam a riqueza de alguns fazendeiros e do empresário da navegação. Veja-se o relato do Frei Berthet (1982, p. 123), sobre um índio que fora educado no Colégio Isabel:

Um deles, chamado José, apresentou-se decentemente trajado, e desejava batizar seu filhinho. Fala fluente-mente o português e presta alguns serviços aos vapores que descem o Araguaia, quer preparando lenha para atear fogo da máquina a vapor, quer trazendo algumas provisões. É o único, creio eu, que aceita notas em troca de lenha e alimentos.

Dentre os objetivos do Colégio Isabel, destacava-se o de formar intérpretes para servir nos contatos entre índios e a sociedade dominada pelos brancos. Já no ano de 1875, um relatório informava de que Uadjurema, da etnia *Kaiapó*, fora designado intérprete na Colônia Chambioá. Esse fato foi motivo de exaltação e prova contundente de que a instituição alcançara seus propósitos de formar indígenas mediadores (Memórias Goianas, 1999, vol. 12). No entanto, um outro relatório datado de 1º de julho de 1877, noticiava que o jovem intérprete havia falecido, sem pormenorizar as causas (Memórias Goianas, 1999, vol. 12). Morreria em decorrência de algum acidente? Ou por doenças infecto-contagiosas e endêmicas da região? Ou o seu grupo social o assassinou, por considerá-lo um invasor e traidor? Torna-se difícil precisar esse fato. Contudo, sabe-se que as doenças infecto-contagiosas acometiam e ceifavam a vida de muitas pessoas que viviam naquelas

paragens insalubres e desprovidas de qualquer possibilidade de tratamento. Sabe-se, também, que os acidentes e assassinatos eram comuns naquela região marcada pela violência e conflitos étnicos. Da mesma forma, sabe-se que alguns grupos indígenas não aceitavam pacificamente o retorno de seus filhos, os quais tinham sido afastados ou raptados, e os assassinavam para não ser corrompidos por ideias alienígenas, conforme constataram Pohl (1975, p. 215, 238) e Berthet (1982, p. 145) em suas viagens pela Província de Goiás.

Além de atuarem como tripulantes e como intérpretes, alguns alunos egressos do Colégio Isabel passaram a trabalhar como vaqueiros nas fazendas de gado, que se expandiam na região na medida em que as terras eram tomadas dos índios. Numa sociedade de concepção escravocrata, era normal submeter os índios catequizados à extrema exploração e ao trabalho escravo por longos períodos, em troca de alimentação ou de alguns objetos. Lago (1931, p. 105-106), que andou por aquelas paragens no ano de 1875, constatou:

Aqueles que são semimansos entram com facilidade para o serviço de navegação fluvial ou para as fazendas de gado, mas quase sempre são vítimas da sua ignorância, boa-fé e brandura. Homens há, e não são poucos, que contratam o serviço de um índio por dois ou três anos, mediante uma espingarda, uma libra de pólvora e chumbo correspondente.

Outros indígenas continuaram a viver na fazenda Dumbazinho prestando serviços, especialmente como vaqueiros, sem receber salário, como se escravos fossem. Leite Moraes (1995, p. 141), por ocasião de sua visita em 1881, descreveu: “Ali [na fazenda Dumbazinho] encontrei um administrador e dois vaqueiros, indígenas, alunos do Colégio Isabel, que nada percebiam, nem ao menos a ração que o estado lhes dava!” Ehrenreich (in Baldus, 1970, p. 44) também notou que “a maior parte dos índios do colégio já tinha chegado aos trinta anos, mas nenhum deles pensava em ir-se. Há tanto tempo acostumados à servidão e tutela, continuavam a fazer seus serviços com indolência estúpida”.

Pelos relatos, pode-se concluir que, dada a prática generalizada do rapto de crianças, esses índios estavam desenraizados de suas aldeias. Como o Colégio tinha sido a única referência de vida e de sociabilidade, eles permaneciam à sombra daquela instituição que, fundamentada na hierarquia, no autoritarismo e em maus-tratos, lhes tolhera todas as possibilidades e iniciativas individuais. A mente e o corpo daqueles índios estavam moldados para a subseriência, de maneira que a perda dos braços não se realizou antes da perda do olhar e da palavra. Corpo e consciência

foram colonizados desde a infância, o que marcou profundamente a vida adulta daqueles índios que, destituídos de possibilidades de construção de projetos de autonomia pessoal, permaneceram tutelados pela instituição. Já não tendo olhos para ver, palavras para dizer, sentimentos para expressar e braços para agir por si mesmos, aqueles índios adotaram os olhares dos colonizadores, expressavam-se com as palavras e os sentimentos dos colonizadores e agiam com os braços para os colonizadores.

Porém, nem todos os indígenas que estudaram no Colégio Isabel perderam o contato com as suas aldeias de origem. Nas proximidades de Leopoldina, Frei Berthet contatou dois jovens que retornaram ao convívio nas aldeias e assumiram funções de comando. O missionário relatou que, no exercício de suas funções, eles se revestiam de grande autoridade e desejavam que os homens de sua aldeia lhes prestassem honras militares e montassem guarda em suas malocas. Um deles chegou a viajar ao Rio de Janeiro para solicitar ao Imperador, como regalo, patentes militares. Em seu retorno, chegou com uma espada e passou a vestir uma indumentária militar, composta de “um chapéu de copa alta que deve harmonizar com uma túnica artisticamente abotoada” (Berthet, 1982, p. 123). Dessa forma, a sociedade indígena, que se caracterizava pela inexistência de ocupações profissionais, mudou consideravelmente, passando a ter autoridades e subalternos, dirigentes e dirigidos, reproduzindo as relações sociais vividas no Colégio Isabel.

Um outro cacique, denominado Lauri, também egresso do Colégio Isabel, foi localizado pelo dominicano vestindo roupas e acessórios próprios dos homens brancos, mesclados a utensílios e artesanatos tradicionais dos índios. A cena era barroca:

O segundo, chamado Lauri, veio ao nosso encontro, sentado gravemente em sua canoa, meio vestido e protegendo-se contra os raios do sol com uma sombrinha. O remo, do qual se servia ele de vez em quando, como para distrair-se, estava enfeitado com certo gosto de curiosos desenhos (Berthet, 1982, p. 123).

Pode-se dizer que Lauri não era índio e nem branco, mas um meio caminho entre índio e branco. Em seus pertences, havia desenhos com códigos de sua cultura. Também usava algumas roupas para cobrir o corpo e uma sombrinha, adereço exótico em sua sociedade. Para que serviria uma sombrinha em meio às garrancheiras dos cipoais e capinzais das matas e campos de cerrado da Província de Goiás? Mais do que para proteger-se do sol e da chuva, aquela sombrinha servia para o índio Lauri pavonear-se e impressionar seus compatriícios. À sua maneira, Lauri anunciaava a chegada de mudanças e os símbolos de distinção em sua aldeia.

Vale, porém, ressaltar que nem todos os índios que estudaram no Colégio Isabel se vergaram ao projeto colonizador. Dois índios da tribo *Kaiapó* do Norte adotaram um comando destemido e agressivo, espalhando o medo e a morte entre as tribos rivais, fazendas e povoações circunvizinhas, conforme descreveu Leite Moraes:

Na praia fronteira estava situada uma pequena aldeia de carajás pacíficos; há poucos dias fora assaltada pelos caiapós que aí fizeram uma carficina horrorosa, matando mulheres, crianças e seus chefes. Escapara apenas somente o pobre índio que ali se achava. [...] Ao romper do dia estivemos de pé; o nosso sono foi sobressaltado; aquela carnificina da ilha fronteira; os carajás mutilados, crianças despedaçadas, o índio ferido, único resto daquela aldeia, tudo isso assaltava-nos o espírito, e a todo o momento o despertava! Entre os carajás e os caipós há uma guerra secular de vida e morte; são inimigos irreconciliáveis, e este ódio profundo e inextinguível transmite-se de geração em geração. Os caiapós habitam a margem esquerda, no interior das matas, e os carajás a direita, nas barrancas e praias próximas. Quando encontram-se, aquele ódio faz explosão e batem-se como tigres... Os moradores de Santa Maria contam que na margem esquerda, na fronteira do presídio, e nas encostas da serra dos Itapirapés, está situada uma das maiores aldeias de caiapós, de muitos mil arcos, hoje comandada por dois índios educados no Colégio Isabel. Depois que tomaram o comando, frequentemente fazem eles as suas correrias pela margem direita do rio, já assaltando os carajás e os poucos fazendeiros de Santa Maria. Depois que destruíram a pequena aldeia da praia da fronteira, foram a uma fazenda e mataram um ou dois camaradas. Com estes fatos encontrei o digno comandante do presídio Manuel José Pinto justamente sobressaltado e de prontidão para repelir qualquer assalto, esperado a toda a hora. [...] A população de Santa Maria estava disposta, e só aguardava ordens e uma direção para atacar a aldeia dos caiapós. Os poucos lavradores falavam em formar a sua bandeira (Leite Moraes, 1995, p. 173-175, grifos deste articulista).

Se o Colégio Isabel pretendia preparar crianças para assumir o modo de vida do colonizador, pode-se concluir que esse objetivo nem sempre foi possível de alcançar. Alguns indígenas já se rebelavam contra seus superiores, mesmo ainda como internos no Colégio, seja pela fuga, seja por meio de atos de desobediência. No retorno às tribos, alguns alunos tomaram conhecimento dos problemas vividos por suas tribos e assumiram a luta contra o projeto dominante de subjugação e extermínio dos indígenas.

Os ataques promovidos pelos índios *Kaiapó*, sob o comando dos dois caciques egressos do Colégio Isabel, revelam também que a disputa pela terra era a principal motivação desses conflitos sangrentos travados entre os próprios índios, bem como entre índios e colonizadores. A expansão de novas fazendas dependia necessariamente da expropriação das terras indígenas e, por consequência, da redução dos recursos naturais historicamente utilizados para a sobrevivência dos grupos tribais. À medida que a frente colonizadora avançava, os índios recuavam para territórios já ocupados por outras etnias, desencadeando guerras entre si. Os índios também atacavam fazendas e povoados porque tinham a consciência dos propósitos dos colonizadores: apropriar-se de suas terras e submetê-los culturalmente.

Considerações finais

O Colégio Isabel foi uma instituição educativa orientada para a formação de trabalhadores e mediadores das relações entre as diversas etnias indígenas e a sociedade colonizadora. As crianças indígenas eram educadas com métodos fundamentados no trabalho manual, conjugado com os castigos físicos e morais. As representações sociais vigentes na época percebiam o indígena como um ser aquém do humano, imprestável e preguiçoso. Era preciso, então, domesticar as crianças indígenas para transformá-las nos futuros trabalhadores brasileiros, predestinados aos trabalhos manuais e, portanto, de menor prestígio social.

A educação no Colégio Isabel garantiu uma integração parcial e incompleta das crianças indígenas e uma vida às margens da sociedade dominada pelo mundo dos brancos. As ocupações e funções destinadas aos alunos egressos eram aquelas que os próprios civilizados consideravam degradantes e humilhantes. Esse processo educativo reafirmava a condição não humana do índio e que justificava a sua manutenção nas posições sociais de inferioridade e marginalidade. Por esta razão, os índios egressos viveram uma vida ambígua e marginal, não somente na sociedade de adoção, mas também nas aldeias de origem. Eles não se ajustavam facilmente ao modo de vida autóctone e nem conseguiam se incluir satisfatoriamente na civilização dos brancos. Já não eram mais índios, mas também não eram brancos, mas meio-índios, meio-brancos, estranhos e excluídos, tanto das sociedades tribais quanto da sociedade dominada pelos homens brancos.

Porém, não se podem desconsiderar as possibilidades de resistência e defesa de uma lógica própria que os índios, desde crianças, manifestaram contra a organização e a violência estabelecida pela instituição. Em suas lutas de resistência, os indígenas expressavam o que lhes era insuportável e indecifrável nas novas situações experimentadas

no projeto educativo do Colégio Isabel e no projeto maior dos colonizadores de expandir a grande propriedade nos territórios indígenas.

Referências

- BALDUS, H. 1970. *Tapirapé: tribo Tupi no Brasil Central*. São Paulo, Nacional, 510 p.
- CHAUL, N.F. 1997. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia, Editora da UFG: Editora da UCG, 247 p.
- COUTO DE MAGALHÃES, J.V. 1975. *O selvagem*. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 161 p.
- DUSSEL, H. 1993. *1492 - o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, Vozes, 196 p.
- LEITE DE MORAES, J.A. 1995. *Apontamentos de viagem*. São Paulo, Companhia da Letras, 340 p.
- MARIN, J.O.B. 2005. *Crianças do trabalho*. Goiânia/Brasília, Editora da UFG/Plano, 167 p.
- MARTINS, J.S. 1993. *A chegada do estranho*. São Paulo, Hucitec, 179 p.
- MARTINS, J.S. 1997. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo, Edusp: Hucitec, 213 p.
- PALACÍN, L. 1976. *Goiás 1722-1822: estrutura e conjuntura numa Capitania de minas*. Goiânia, Oriente, 223 p.
- POHL, J.E. 1976. *Viagem ao interior do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 417 p.
- ROCHA, L.M. 1998. *O Estado e os índios: Goiás, 1850-1889*. Goiânia, Editora da UFC, 128 p.

Fontes primárias

- ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL – GOIÁS (AHE-GOIÁS).
1873. Serviço de Catequese no Vale do Araguaia, Leopoldina, 30 de outubro 1873. Carta enviada ao presidente da Província de Goiás, Sr. Antero Cícero D'Assis. Caixa 226, documentação avulsa.
- ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL – GOIÁS (AHE-GOIÁS).
1885a. Relatório de G. Accioli de Brito, datado de 5 de outubro de 1885 e enviado a Antonio da Silva Prado, Conselheiro do Ministério da Indústria e dos Negócios da Agricultura e Obras Públicas. Caixa índios, nº 4.
- ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL – GOIÁS (AHE-GOIÁS).
1885b. Relatório apresentado ao presidente da Associação Protetora da Infância Desamparada, em 9 de janeiro de 1885, pelo Bispo de Goiás. Caixa 348, documentação avulsa.
- ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL – GOIÁS (AHE-GOIÁS).
1890. Serviço de Catequese do Vale do Araguaia. Relatório enviado ao presidente da Província de Goiás, Sr. Rodolpho Gustavo Paixão, em 14 de junho de 1890. Caixa 403, documentação avulsa.
- BERTHET, M.L. 1982. Uma viagem de missão. Relatório publicado nas *Memórias Goianas*. Goiânia, Editora da UCG, vol. 1, p. 109-170.
- LAGO, A.F.P. 1931. *Relatório da Comissão Exploradora dos Rios Tocantins e Araguaia, agosto de 1875*. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 156 p.
- MEMÓRIAS GOIANAS. 1999a. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goiás pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, em 1º de junho de 1875. Vol.12.

MEMÓRIAS GOIANAS. 1999b. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goiás pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, em 1º de julho de 1877. Vol. 12, p. 175.

MEMÓRIAS GOIANAS. 2001. Relatório apresentado pelo Ilmo. Exmo. Dr. Aristides de Souza Spinola, Ex-presidente da Província, no ato de passar a administração ao Ilmo. Exmo. Sr Vice-presidente Dr. Theodoro Rodrigues Moraes, em 27 de dezembro de 1881. Vol. 13, p. 141.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1870. Instruções para organização, direção e regimem economico do Collegio Isabel. Conforme Portaria de 11 de maio de 1870 do Serviço de Catequese no Valle do Araguaia, Leopoldina. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1675.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1875. José Vicente do Couto Magalhães, Serviço de Catequese no Valle do Araguaia, Leopoldina, 27 de novembro de 1875. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1675.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1876. Instruções para a fazenda de criação dos índios do Araguaia, conforme a Portaria de 11 de outubro de 1876. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1675.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1878. Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1671.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1880. Recibo assinado pela Sra. Virgínia Leal do Nascimento ao Sr. Major João Detsi. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1671.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1885. Manoel Alves de Castro Sobrinho, diretor do Colégio Isabel, em carta dirigida ao presidente da Província de Goiás, datada de 8 de fevereiro de 1885. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1675.

MUSEU DAS BANDEIRAS – GOIÁS (MB-GOIÁS). 1887. Carta do presidente da Província de Goiás, brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo, endereçada ao diretor do Colégio Isabel, em 10 de novembro de 1887. Catequese – Colégio Isabel: Obras, ordens, deliberações, verbas, adiantamentos, casamentos de índios, criação e extinção da Fazenda Dumbazinho, vol. 1675.

Submetido em: 24/09/2008

Accepto em: 17/05/2009

Joel Orlando Bevílaqua Marin
Universidade Federal de Goiás
EA/Setor de Desenvolvimento Rural
Rodovia Goiânia/Nova Veneza, Km 0, Caixa Postal 131,
74001-970, Goiânia, GO, Brasil