

Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil

José Ribamar Bessa Freire

Resumo: O artigo discute o processo de avaliação da educação escolar indígena, numa perspectiva histórica. Identifica algumas fontes documentais em arquivos de âmbito estadual e nacional, úteis para avaliar a trajetória da escola destinada aos índios no período colonial, no Império e na República, incluindo as experiências realizadas nos últimos vinte anos. Exemplifica com algumas cartas e crônicas dos jesuítas, que oferecem dados sobre a metodologia de ensino no período colonial e os seus resultados. Destaca, no século XIX, a avaliação das escolas do rio Negro e do rio Solimões, feita pelo poeta Gonçalves Dias, nomeado visitador das escolas públicas de primeiras letras da Província do Amazonas, cujo relatório é a primeira etnografia de sala de aula.

Palavras-chave: Escola indígena; Avaliação; Fontes históricas.

Abstract: The article in hand discusses the process of evaluation in indigenous schooling within a historical perspective. The article identifies some documental sources in state and national archives, useful for evaluating the history of schooling for Indians in the colonial period, in the Empire and in the Republic, including the experiences carried out in the last twenty years. This is exemplified with some letters and Jesuit chronicles that offer data on the teaching methodology in the colonial period and the results. The article brings out, in the XIX century, the evaluation of schools on the River Negro and the River Solimões, carried out by the poet Gonçalves Dias, nominated as visitor in government literacy schools in the Province of Amazonas, whose report is the first ethnography on the class room.

Key words: Indigenous school; Evaluation; Historical sources.

Coordenador do Programa
de Estudos dos Povos
Indígenas – UERJ.

Embora a escola destinada aos índios seja uma instituição com quase cinco séculos de existência, no Brasil nunca foi feita uma avaliação sistemática de seu desempenho, nem pelos agentes envolvidos no momento de sua atuação, nem posteriormente, de forma retrospectiva. No entanto, existe uma farta documentação histórica, manuscrita e iconográfica, muito rica em informações, que não foi ainda suficientemente interrogada, entre outras razões pelo fato de não ter sido sequer devidamente catalogada ou inventariada, o que dificulta o acesso a ela. São documentos dispersos e fragmentados, produzidos por observadores que registraram diferentes aspectos do relacionamento dos índios com a escola, ao longo de todo esse período. Muitos desses documentos já foram localizados e identificados em arquivos de âmbito estadual¹ e nacional² – alguns publicados, outros inéditos – mas os dados neles contidos não foram ainda cruzados e confrontados. Numa primeira tentativa de ordenamento, é possível agrupá-los, tomando como referência a natureza da documentação e a periodização tradicional da história do Brasil.

As fontes

No período colonial, o funcionamento da escola pode ser observado através da documentação produzida pela prática administrativa, comercial, religiosa e exploradora da geografia do continente e, complementarmente, nos depoimentos de índios, ali onde a tradição oral registrou o surgimento da instituição. Os missionários, sobretudo jesuítas, deixaram muitos registros: a correspondência com a administração colonial, as cartas enviadas aos superiores, as narrativas epistolares, os relatórios das visitas de inspeção às aldeias, as crônicas, além da legislação que regulamentava a catequese, produzida pela Coroa Portuguesa, as cartas régias, o regimento das missões, os livros de matrícula de índios nas aldeias de repartição, as listas anuais elaboradas pelos diretores de índios, os mapas de índios ausentes das aldeias e outros documentos que podem ser encontrados em arquivos europeus e brasileiros.

No Brasil Império, as principais fontes são os relatórios das Diretorias de Índios (a partir de 1845), os documentos elaborados sobretudo pelos capuchinhos, encarregados da catequese, os relatos de viajantes ao longo do século XIX e os relatórios do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (a partir de 1861). Valiosas informações – como dados estatísticos sobre os estabelecimentos de ensino e os alunos que os freqüentavam – podem ser encontradas também em

relatórios das Diretorias de Instrução Pública, em geral anexados às mensagens e falas anuais dos presidentes de províncias; em alguns poucos casos, existem relatórios de visitantes e inspetores expressamente nomeados para avaliar as escolas. Parte expressiva desses documentos está sob a guarda do Arquivo Nacional, dos arquivos públicos estaduais e dos arquivos provinciais dos capuchinhos.

A documentação referente ao período republicano consiste basicamente em relatórios de órgãos governamentais, censos parciais e mapas escolares de instituições de ensino que funcionaram no século XX dentro de aldeias indígenas ou em suas cercanias, além de informes elaborados por missões de diferentes confissões religiosas. Informações adicionais podem ser encontradas em ofícios, memorandos, ordens e planos de serviços, quadros, tabelas, memórias e relatórios produzidos por vários órgãos administrativos responsáveis pela execução da política de educação indígena. Essa documentação faz parte do Arquivo Central do SPI, do Arquivo Geral da FUNAI, do Arquivo do CNPI – Conselho Nacional de Proteção aos Índios, dos papéis da Fundação Brasil Central, da Comissão Rondon e das Coleções Inspetorias e Postos. O Museu do Índio/RJ, onde esse acervo pode ser consultado, organizou a microfilmagem de toda a documentação citada.

Finalmente, as mudanças ocorridas na escola indígena, nas três últimas décadas do século XX, podem ser avaliadas a partir de documentação recente produzida por diferentes fontes: os próprios índios, organizações não-governamentais, entidades religiosas, universidades, secretarias de educação (municipais e estaduais), conselhos estaduais de educação, CNE - Conselho Nacional de Educação, CIMI - Conselho Indigenista Missionário, MEC e FUNAI. Destacam-se os diários de classe de professores de diferentes etnias, as atas e relatórios dos encontros (regionais e nacionais) de professores indígenas e outros registros feitos por organizações de professores bilíngües e agentes de saúde, assim como material didático-pedagógico e trabalhos de autores indígenas destinados ao uso escolar. Também relatórios de ONGs e de entidades de apoio aos povos indígenas, documentos oficiais e publicações do MEC na década de 1990, incluindo diretrizes, normas, decretos, leis, censos escolares, pareceres e resoluções do CNE e documentos diversos sobre cursos de formação de professores bilíngües. Existe ainda documentação de programas e projetos de implantação de escolas indígenas em todo o país, pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades em áreas indígenas e algumas teses de pós-graduação elaboradas a partir de uma etnografia da sala de aula.

A análise do impacto da escola sobre as populações indígenas, nos últimos cinco séculos, requer previamente reunir, organizar e trabalhar criticamente as informações registradas por essas fontes históricas, que documentaram aqui e ali o funcionamento da sala de aula, os currículos, materiais didáticos, conteúdos programáticos e metodologias. No entanto, uma consulta ainda que superficial a alguns dos documentos conhecidos pode oferecer pistas iniciais para compreender o papel que desempenhou em algumas áreas do litoral e da Amazônia. Pretendemos dar aqui uma breve notícia de dois documentos que retiveram um olhar mais cuidadoso sobre a experiência dos índios com a escola: a crônica do missionário jesuíta João Felipe Bettendorff, do final do século XVII, complementada com algumas cartas e crônicas de outros jesuítas e os relatórios de Gonçalves Dias, do século XIX.

Bettendorff: as escolas de ler e escrever

No Brasil, além dos colégios e seminários para os filhos dos colonos, os jesuítas criaram também, em meados do século XVI, as primeiras escolas para índios – *as escolas de ler, escrever e contar*. Elas funcionavam, em geral, em casas de taipa, onde todos os índios aldeados – crianças e adultos – eram doutrinados na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto *os mais hábeis aprendiam a ler e escrever*.

Modelo similar foi implantado também no Maranhão e Grão-Pará, a partir do século XVII, conforme descrição do padre Bettendorff, em crônica cujos originais – inéditos até 1910 – estão conservados no arquivo da Torre do Tombo, em Portugal. Seu autor viveu quase quarenta anos na Amazônia (de 1660 a 1698), sendo responsável pelo *ensino do ABC* a crianças indígenas de várias aldeias. Mas na aldeia de Mortiguara, habitada em 1697 por *umas três mil almas*, os adultos, incluindo o próprio cacique, passaram a frequentar as aulas. Na falta de material para o exercício da escrita e da leitura, recorreu-se à improvisação com recursos locais.

Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são estes, hoje, os mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em as folhas grandes de pacobeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras (BETTENDORE, 1910, p. 156).

O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, não

havendo registro da existência de professores indígenas durante todo o período colonial. Da mesma forma, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as línguas que falavam ficaram sempre excluídos da sala de aula. Até meados do século XVIII, a Língua Geral – uma língua indígena com base no tupinambá do litoral – foi amplamente usada na escola, sendo imposta inclusive aos grupos de filiação lingüística não-tupi. A escola contribuiu para transformá-la em uma língua supra-étnica, usando-a em seguida como “ponte” para a imposição do idioma português. O padre João Daniel, que viveu no Pará antes de ser expulso por Pombal, testemunhou numa aldeia Nheengaíba, na ilha do Marajó, a resistência de algumas índias que recusavam trocar sua língua materna pela Língua-Geral. O missionário, responsável pela escola, “mandou dar palmatoadas até elas dizerem BASTA ao menos, pela lingoa geral”, mas elas “antes se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue” (DANIEL, 1976, t. I, p. 272).

O uso da palmatória e outras formas de violência física, amplamente utilizadas pela pedagogia européia da época, escandalizavam os índios, porque na tradição indígena – como registrou um dos reitores do Colégio da Bahia – “nenhum gênero de castigo tem para os filhos, nem há pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho” (CARDIM, 1925, p. 310). As formas próprias de educação indígena deviam ser substituídas pelos métodos europeus, pois eram consideradas pelos missionários como um atraso, um estímulo à impunidade. Um observador da época, Magalhães Gandavo, condena os índios pelo fato de que “todos seus filhos eram criados viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo”, acrescentando que quando as crianças eram punidas na escola, os pais ficavam irritados, “se melindravam e ressentiam” (GANDAVO, 1924, p. 129). Por isso, outro superior do Colégio da Bahia no século XVI, Luiz da Grã, identificou nos castigos uma das causas da evasão dos índios, pois “só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta para fugirem” (GRÃ, 1931, 142 v.).

Desde os primeiros momentos e ao longo de todo o período colonial, a documentação registra fugas constantes e freqüentes de índios, que eram presos e forçados a voltar para a escola, como sinaliza a carta de Pero Correia, de 1554: “Y quando alguno es perezoso y no quiere venir a la escuela, el hermano lo manda buscar por los otros, los cuales lo traen preso [...]” (LEITE, 1957, p. 70).

O trauma com a escola cresceu na metade do século XVIII, quando o Diretório de Índios proibiu o uso de línguas indígenas e também da

Língua Geral nas salas de aulas, tornando obrigatória a língua portuguesa³. Desta forma, a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas.

Qual a extensão dessas escolas no período colonial? Até que ponto elas estavam generalizadas pelas aldeias? Qual o papel que desempenharam na eliminação de línguas e culturas indígenas? Em que medida elas cumpriram o objetivo que se propuseram de ensinar a ler e escrever, catequizar e capacitar para o trabalho? Alguns balanços gerais tentaram responder parcialmente essas perguntas. Um dos primeiros, realizado ainda no século XVI pelo citado padre Luiz da Grã, informa sobre o destino da primeira turma de alunos dos jesuítas, que “andavam fugidos pelo mato”, o que era motivo de “maior desgosto” para os missionários, pois “tais rapazes, depois de conhecerem a civilização cristã, traíam-na”. Após dois séculos e meio de catequese, o padre João Daniel chega à conclusão similar, constatando que a religião e os costumes europeus ficaram “pouco intrinsecados” nos corações e nas mentes dos ex-alunos das escolas de ler e escrever⁴.

De todas as formas, a verificação dos resultados da ação pedagógica junto aos índios, requer pesquisas mais sistemáticas em outras fontes que avaliaram a escola. É o caso, para o século XIX, dos relatórios e diários de viagem de Gonçalves Dias, que registraram, após a Independência do Brasil, a resistência de uma parte expressiva da população indígena ao processo de incorporação à sociedade nacional. Diante dessa situação, a política do Império vai seguir o modelo colonial da catequese missionária e das escolas de ler, escrever e contar.

As visitas de Gonçalves Dias

O poeta Antônio Gonçalves Dias foi nomeado, em 1861, pelo presidente da Província do Amazonas para o cargo de Visitador das escolas públicas de primeiras letras de suas freguesias com o objetivo de avaliar o desempenho da instituição e redigir “um relatório circunstanciado acerca do progresso ou regresso da instrução primária naqueles lugares, com declaração das causas que tenham podido concorrer para aquele resultado” (DIAS, 2002, p. 8).

Ele viajou, então, pelo rio Solimões até os limites com o Peru e Colômbia e pelo rio Negro até Cucuí, na fronteira com a Venezuela,

visitando escolas em cada localidade, onde encontrou uma população majoritariamente indígena, que sequer falava o português. Em alguns lugares, assistiu a aulas; em outros, entrevistou professores, folheou cadernos de alunos, confrontou o número de estudantes formalmente matriculados com os que estavam presentes, re-elaborou dados estatísticos do censo escolar, verificou horários de funcionamento, calendário escolar, currículo, livros didáticos, observou os mobiliários e utensílios e registrou a situação dos professores: formação, seleção, salário, aposentadoria. No final, elaborou dois relatórios, contendo suas apreciações.

O primeiro relatório avalia as escolas do rio Solimões, onde a escola estava relativamente disseminada, com menção específica às escolas de Coari, Tefé, Alvarães, Nogueira, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga, além de observações gerais sobre os itens avaliados⁵.

O segundo relatório, sobre o Rio Negro, foi escrito a lápis, de modo quase ilegível, debaixo de chuva e sob o balanço da canoa; só ficou conhecido em 1943, quando foi transcrito por Lúcia Miguel Pereira, que levou três meses para decifrar a parte mais importante de seu conteúdo⁶. Ambos foram reeditados em 2002 pela Academia Brasileira de Letras⁷.

A avaliação referente ao Solimões tece considerações sobre o pouco tempo disponível para visitar as escolas, ficando totalmente na dependência da demora do vapor em cada lugar. Nas freguesias onde a carga e descarga de mercadorias eram feitas rapidamente, o contato com a escola tornava-se bastante superficial. O autor questiona, então, a eficácia de uma tal avaliação, argumentando que as visitas - ocasionais e transitórias - eram insuficientes e desta forma "o visitador não pode por si mesmo tomar cabal conhecimento da escola; nem estudar os seus defeitos ou apreciar os esforços do professor, e o progresso de seus discípulos [...]", ficando "à mercê de informações extra-oficiais que podem não ser isentas de favor ou de ódio" (DIAS, 2002, p. 19). Em consequência, ele sugere um mecanismo de supervisão permanente, com a contratação de inspetores locais, residentes nas próprias aldeias.

Mesmo assim, em suas visitas, ele teve tempo para verificar, em algumas localidades, o plano de ensino, a administração e o regime das escolas, observando os compêndios e livros de leitura usados, os métodos de aulas e as condições de exercício do magistério.

Gonçalves Dias considera como um dos mais graves problemas justamente a formação de professores: "A primeira falta que se nota é a insuficiência dos mestres. Nada se tem feito para criar um pessoal habilitado para o ensino público" (DIAS, 2002, p. 5), ele escreve, depois

de mostrar as mais variadas situações: professores sem alunos no rio Negro; alunos sem professor no Solimões; alunos e professores sem escolas em pelo menos uma freguesia; uma escola onde o professor não comparecia desde o início do ano, porque alegava ter direito à aposentadoria; outra escola com apenas dez alunos, quando a lei provincial fixava o número de doze, como mínimo para receber subvenções dos cofres públicos; salários atrasados de professores em mais de nove meses; exercício do magistério por outros funcionários: diretor de índios, juiz, subdelegado de polícia, inspetor de quartirão, pároco e até sacristão, nem todos eles com capacidade profissional.

Outro problema extremamente grave continuava sendo a evasão escolar. Pela legislação então vigente, o ensino primário já era obrigatório, sendo passíveis de multa os pais que não cumprissem a lei. No entanto, em todas as escolas visitadas, o número de alunos presentes representava aproximadamente a metade dos alunos matriculados e isto por dois motivos: de um lado, a migração, com constantes mudanças de residência: “a gente menos remediada retirou-se com os filhos para outros lugares” e, de outro, as exigências do trabalho, que impunham “uma espécie de férias de cinco meses: de agosto a dezembro [...] toda a pobreza, e ainda os chamados ricos, correm à pescaria, levando toda a família consigo e principalmente os filhos, que por mais verdes que sejam sempre podem e sabem governar a canoa” (DIAS, 2002, p. 12).

O visitador constata que os padrões de povoamento na Amazônia indígena não favoreciam o funcionamento daquele modelo de escola, o que levou ao fracasso da alfabetização, porque as crianças desaprendiam no longo período de recesso o que haviam aprendido no curto período escolar. No entanto, ele admite que o Estado não pode obrigar os pais a enviar seus filhos à escola, porque isso seria “ordenar-lhes que mudem radicalmente a sua norma de vida”. Quanto à imposição de multa, ele esclarece: “Hoje impô-la a um índio é tomar-lhe a palhoça e portanto obrigá-lo a procurar nova residência, ao que eles já de si são tão propensos” (DIAS, 2002, p. 22).

O relatório critica a ausência de papel, caderno, livro e outros objetos indispensáveis e registra em uma escola de Fonte Boa o uso de mesas e bancos emprestados, questionando também o currículo, especialmente o de aritmética, bastante defasado, pois ensinava ainda as tabuadas portuguesas com o seu antigo sistema de pesos e medidas, quando inclusive em Portugal já se havia adotado o ensino do sistema decimal. Em São Paulo de Olivença, o visitador observou “a escola funcionando, os meninos nos seus lugares, escrevendo; todos vestidos segundo as

possibilidades da terra [...]” (DIAS, 2002, p. 14), mas isso em condições precárias, pois “a escola não tem bancos nem mesas, nem nada do que lhe convém que nela haja [...]”. Acrescenta, no entanto, que havia objetos que a lei determina serem fornecidos pelo Governo: “papel, traslados, compêndios, enfim o que é de mister para o aluno dentro da escola, isso há” (DIAS, 2002, p. 16).

Uma das conclusões mais importantes de Gonçalves Dias está relacionada ao ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. Numa operação que pode ser precursora do trabalho etnográfico de sala de aula, ele assistiu a aulas, inspecionou os cadernos dos alunos e observou que estavam com “muitos erros de ortografia e lastimável emprego de letras grandes”, verificando em seguida que os erros não estavam apenas nos cadernos, mas nos próprios livros de onde as cópias eram feitas. O problema consistia em que livros impressos eram “modelos de cacografia em vez de traslados” (DIAS, 2002, p. 23).

O visitador conclui que o sistema de ensino não funcionava, porque a língua empregada na escola – o português – não era a língua falada pelas comunidades locais. O uso do português, como língua oficial, era obrigatório na escola, mas a maioria da população desconhecia esta língua e falava, além de um idioma materno, a Língua Geral ou Nheengatu. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias recomenda ao Presidente da Província para que mantenha o português, pois “a vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituares da Língua Geral, que falam sempre em casa e nas ruas, e em toda parte” (DIAS, 2002, p. 16).

Nestas aldeias, o meio acabou convertendo-se em mensagem. A função da escola não era tanto transmitir conhecimentos e valores que não podiam ser veiculados num idioma desconhecido pela população, mas impor a própria língua, como explicita o visitador: “No falar a língua portuguesa já vai uma grande vantagem, e tal que, quando mesmo os meninos não fossem à escola para outra coisa, ainda assim conviria na atualidade e ficaria ainda sendo conveniente por bastante tempo, que o governo com esse fim criasse e sustentasse as escolas primárias do Solimões” (DIAS, 2002, p. 16).

Dez anos depois de Gonçalves Dias, Couto de Magalhães, com diferente perspectiva, faz outro balanço, desta vez trágico, das escolas indígenas do Pará, Mato Grosso e Goiás, províncias por ele governadas em diferentes períodos e conclui que a metodologia etnocêntrica por elas aplicadas “é um atentado contra o senso comum”. Em 1871, ele vai criar o Colégio Isabel, destinado a alunos de diferentes etnias do Araguaia,

buscando, em forma pioneira, “conservar-lhes o conhecimento da língua materna [...], seus costumes, sua alimentação e seu modo de vida”. Tratou-se de uma experiência isolada, sem maiores conseqüências para o sistema escolar da época, que acabou, ao que parece, contrariando os objetivos do seu autor⁸.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política, que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas.

Durante quase todo o século XX, até a Constituição de 1988, não mudou substancialmente a política oficial relativa às escolas indígenas. Talvez possam ser generalizadas para outras regiões as conclusões do Documento do III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em julho de 1990. Ali se reconhece que “a maioria das escolas indígenas segue currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem⁹.

A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconhece aos índios o direito à diferença. Os índios deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Pela primeira vez, nos últimos quinhentos anos, o Estado assume, em tese, o caráter pluricultural da sociedade brasileira e admite que os índios fazem parte do presente e do futuro do Brasil. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Hoje, de acordo com o Censo Escolar do MEC, existe no Brasil um total de 1.392 escolas funcionando nas aldeias, com cerca de 93.037 alunos. Essas escolas contam com o trabalho de 3.998 professores, dos quais 3.059 são índios, que devem alfabetizar, quando possível, em língua materna e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência. Uma avaliação do papel da escola nos últimos dez anos deve indagar até que ponto os índios estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e de afirmação cultural.

Notas:

¹ MONTEIRO, John (Coord.). Guia de Fontes para a História Indígena e do Indigenismo em Arquivos Brasileiros. *Acervos das Capitais*. São Paulo: NHI-USP/FAPESP, 1994. 496 p.

² FREIRE, José R. Bessa (Coord). Os índios em Arquivos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, Vol. I - 1995 e Vol. II - 1996. 457 p.

³ Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. In: BEOZZO, José Oscar: Leis e Regimentos das Missões. Política Indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.

⁴ LEITE, Serafim: História da Companhia de Jesus no Brasil. Lisboa: Portugália, 1938. Tomo I. p. 40-41.

⁵ DIAS, Gonçalves. Relatório: Visita às escolas públicas de primeiras letras das freguesias do Solimões. Anexo da Fala Dirigida à Assembléia Legislativa Provincial do Amazonas. Manaus: Tipografia Silva Ramos, 1861. (Reeditado no vol. II dos Relatórios da Presidência da Província do Amazonas. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1906).

⁶ PEREIRA, Lúcia Miguel. *Diário de Viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro*. Apêndice de A vida de Gonçalves Dias. Rio de Janeiro. José Olympio, 1943. Coleção Documentos Brasileiros.

⁷ MONTELLO, Josué (Org.). *Gonçalves Dias na Amazônia*. Relatórios e Diário da Viagem ao Rio Negro. Rio de Janeiro: ABL, 2002. (As citações das páginas serão sempre referentes a esta edição).

⁸ MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1876. p. 136.

⁹ MARI - Grupo de Educação Indígena. Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde, n. 4, p. 1, jun. 1991.

Referências bibliográficas

BETTENDORFF, João Felipe (1627-1698). *Crônica dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará, 1990. 697 p.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro. 1925

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no Rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional/Biblioteca Nacional, 1976. T. I e II.

DIAS, Antônio Gonçalves. *Relatórios e diário da viagem ao Rio Negro*. Rio de Janeiro:

ABL, 2002.

DIAS, Gonçalves. Visita às escolas públicas de primeiras letras das freguesias do Solimões. *Relatório*. Anexo da fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial do Amazonas. Manaus: Tipografia Silva Ramos, 1861. (Reeditado no vol. II dos Relatórios da Presidência da Província do Amazonas. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1906).

FREIRE, José R. Bessa (Coord.). *Os índios em arquivos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995-1996. 457 p. v. I e II.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *História da província Santa Cruz*. Rio de Janeiro: ABL, 1924.

GRÃ, Luiz da. Carta de 27 de dezembro de 1555. In: *Cartas Jesuíticas*. Rio de Janeiro: ABL. 1931. v. I.

LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. Coimbra: Monumenta Brasiliae. 1956, v. I; 1957, v. II; 1957, v. III; 1958, v. IV; 1960.

_____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugalia, 1938. Tomo I. p. 40-41.

MAGALHÃES, Couto de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1876. p. 136.

MARI - Grupo de Educação Indígena. *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho BONDE*, n. 4, p. 1, jun. 1991.

MONTEIRO, John (Coord.). Guia de Fontes para a História Indígena e do Indigenismo em Arquivos Brasileiros. *Acervos das Capitais*. São Paulo: NHI-USP/FAPESP, 1994. 496 p.

MONTELLO, Josué (Org.). *Gonçalves Dias na Amazônia*. Relatórios e Diário da Viagem ao Rio Negro. Rio de Janeiro: ABL, 2002. (As citações das páginas serão sempre referentes a esta edição).

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Diário de viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro*. Apêndice de A vida de Gonçalves Dias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. Coleção Documentos Brasileiros.