
Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

*Education and indigenous protagonism in the hinterland of the Brazilian colonial Amazon
(1768-1774)*

Adriene Suellen Ferreira Pimenta
Laura Maria Silva Araújo Alves
Universidade Federal do Pará - UFPA
Belém-Pará-Brasil

Resumo

O presente artigo analisa a educação indígena na Amazônia colonial brasileira do século XVIII, tendo como fontes norteadoras os diários de viagem do padre José Monteiro de Noronha e do governador do Rio Negro, Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, escritos respectivamente nos anos de 1768 e 1774, em visita a vários aldeamentos no interior da Amazônia. Os registros das viagens e do cotidiano dessas localidades nos mostram que mesmo em meio aos abusos, a exploração, lutas e resistências advindas do processo de colonização, esses povos indígenas protagonizaram uma história da educação, cujo sistema educativo, invisível ao olhar do colonizador, era possuidor de uma lógica própria que ultrapassava os limites das aldeias, formando uma ampla rede educativa, na qual educavam os seus, aqueles por onde passavam, bem como os viajantes que os visitavam.

Palavras-chave: Educação; Povos indígenas; Amazônia colonial brasileira.

Abstract

This article analyzes indigenous education in the Brazilian colonial Amazon in the 18th century, using as sources the travel diaries of Father José Monteiro de Noronha and the governor of Rio Negro, Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, written respectively in the years 1768 and 1774, on a visit to several villages in the interior of the Amazon. The records of travels and the daily life of these locations show us that even amidst the abuses, the exploitation, the struggles and resistance arising from the colonization process, these indigenous peoples played a leading role in a history of education, whose educational system, invisible to the colonizer's eyes, had its own logic that went beyond the limits of villages and towns, forming a wide educational network, in which they educated their own people, those they passed through, as well as the travelers who visited them.

Keywords: Education; Indian people; Brazilian Colonial Amazon.

Introdução

A história da educação indígena na Amazônia brasileira no período colonial ainda é perpassada por muitas lacunas que precisam ser pesquisadas e analisadas a fim de serem compreendidas. Nesse fértil campo de pesquisa, os diários dos viajantes constituem-se uma importante fonte de dados que nos ajudam a construir essa história.

Com o intuito de contribuir com esse campo de pesquisa apresentamos esse artigo que teve como objetivo analisar a educação indígena nos diários de viagem de José Monteiro de Noronha, denominado *Da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do Sertão da Província*, e de Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, intitulado *O Diário da viagem da capitania do Rio Negro*, escritos nos anos de 1768 e 1774 em viagem realizada pelo interior da Amazônia brasileira.

Fruto da Belém colonial paraense, José Monteiro de Noronha nasceu no ano de 1723. Era filho do capitão de infantaria de ordenança da Capitania do Pará, Domingos Monteiro de Noronha. Estudou no Colégio Santo Alexandre pertencente aos Jesuítas, em Belém. Casou-se com Joanna Maria da Veiga Tenório, período em que exerceu funções como as de advogado, vereador do senado da câmara e de Juiz de Fora. Passou a fazer parte do Clero secular em 1754, após o falecimento de sua esposa, sendo nomeado Vigário Geral de São José do Rio Negro, em 1760. Foi no exercício desse cargo que escreveu seu diário (SILVA, 1871, p. 148).

Em 1783 passou a Arcipreste da Catedral do Pará e em seguida Vigário Capitular. Tornou-se governador do Bispado paraense em 19 de julho de 1790, quando o Bispo do Pará Frei Caetano Brandão foi nomeado Bispo de Braga, em Portugal. Contribuiu para a navegação local por meio da escrita do seu diário, além de ter “prestado relevantes serviços a causa da religião”. Faleceu em 15 de abril de 1794 “como verdadeiro cristão, bom servidor da Igreja e da Pátria”, sendo enterrado na Igreja dos padres Mercedários, em Belém (SILVA, 1871, p. 148).

Mesmo tendo sido escrito em 1768 o diário de Noronha só foi publicado em 1862 pela Typographia de Santos e Irmãos, no Pará. Em relação a materialidade possui 108 páginas encadernadas, em capa dura, na cor marrom. O exemplar utilizado nesse estudo, assim como o do diário de Sampaio (1775), sobre o qual trataremos mais adiante, foram localizados no setor de Obras raras da biblioteca Arthur Viana, do Centro Cultural e Turístico

Tancredo Neves – CENTUR, em Belém do Pará. Seu manuseio requer bastante cuidado, visto que suas páginas se encontram deterioradas.

Nesta obra rara encontram-se os relatos do religioso escritos durante a viagem que fez pelo interior da Amazônia, saindo do Pará até o Rio Negro, visitando até a última povoação sob o domínio português existente na província. Noronha (1862) pontuou que o objetivo de seus registros foi servir de guia para os navegantes do sertão da Amazônia à época. No entanto, ele vai muito além e nos apresenta os vários aspectos dos aldeamentos por ele visitados relativos à população, política, economia, educação, assim como aspectos culturais relacionados a língua, costumes, festejos e utilização da fauna e da flora por esses povos indígenas.

Em sua narrativa, utiliza o sujeito implícito e na escrita não possui divisões por tema, capítulo ou seção, assim como ilustrações, sumário, prefácio ou introdução. No entanto, ao final do diário há um índice, disposto em ordem alfabética com os nomes das povoações por ele visitadas, o que facilita o acesso relativo à localização das informações por lugar.

Já *O Diário da viagem da capitania do Rio Negro* foi escrito por Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio entre os anos de 1774 a 1775. Esse personagem passou a fazer parte da história da Amazônia colonial em março de 1767, quando foi nomeado Juiz de Fora e Provedor da Fazenda Real da Capitania do Pará. Em outubro de 1773 tornou-se Ouvidor e Intendente Geral de São José do Rio Negro, onde realizou a viagem e escreveu seu diário.

O Intendente Geral nasceu na Vila de Miranda, situada na então Comarca Torre de Moncorvo, em Portugal, no dia 13 de agosto de 1741. Filho do Capitão de Ordenança, Luís Ribeiro de Sampaio e D. Leonor da Costa. Casou-se com Antônia Thereza Teixeira Galvão. Estudou na Universidade de Coimbra, onde formou-se em Direito. Passou 13 anos em terras coloniais retornando para Portugal em 1780, onde exerceu vários cargos dentre eles o de provedor, desembargador, assim como, criou a fábrica de Seda de Bragança. Além disso, foi membro da Academia Real das Ciências de Lisboa. Veio a falecer em 1814, em Portugal. Sobre a Amazônia escreveu além do seu diário de viagem, o qual é analisado nesse estudo, a obra *Relação Geográfico-Histórica do Rio Branco da América Portuguesa* (TAVARES, 2014).

Apesar de ter sido escrito ainda no período colonial setecentista seu diário foi publicado no ano de 1825, em Lisboa pela Typografia da Academia, com a licença Real. Constitui-se de 132 páginas, cuja sequência dos fatos vivenciados por Sampaio é descrita

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

empregando hora a primeira pessoa do singular, hora a primeira pessoa do plural, utilizando-se de uma narrativa que tem como base a viagem demarcada cronologicamente pela data, sendo alguns trechos acompanhadas pelo horário das observações.

O diário de Sampaio (1825) nos revela vários aspectos da Amazônia colonial setecentista dentre eles a geografia e hidrografia do Amazonas e Rio Negro, bem como aspectos culturais relacionados a usos, costumes, diversidade, população, agricultura, recursos naturais, comércio e educação das povoações indígenas visitadas no percurso de sua viagem.

Percorrer o sertão da Amazônia era uma forma do Ouvidor mostrar empenho, dedicação e dar visibilidade aos trabalhos dispensados a coroa portuguesa. Para Tavares (2014, p. 73) o objetivo principal de Sampaio ao se lançar no ultramar era o de ganhar prestígios da corte Real portuguesa e conseguir fazer parte da Ordem de Nosso Senhor Jesus Cristo, a qual constituía-se “uma das honrarias mais procuradas na monarquia lusitana” no período colonial. Por outro lado, percorrer o interior da Amazônia era de grande interesse para a Coroa, visto que o fortalecimento do poder lusitano nessas áreas dependia dos conhecimentos oferecidos por esses viajantes.

Esses diários de viagem são importantes fontes de pesquisa, as quais nos ajudam a traçar a história do Brasil colonial e dos diferentes povos que aqui viveram, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do campo de estudo da História da Educação na Amazônia.

A escolha dessas fontes deu-se ao percebermos que ambas apresentavam elementos complementares ao trazerem, a partir do olhar desses dois viajantes, informações sobre o contexto da época, a forma como realizavam as viagens e, principalmente, traços do cotidiano das comunidades indígenas que visitaram ao longo de seus percursos.

Mignot (2007, p. 247) nos ensina que as viagens “são acompanhadas de recordações e registros escritos, como diários, agendas, cartas e postais, que detalham experiências ou apenas flagram instantes”. Noronha e Sampaio precisavam comprovar suas ações, suas observações e para isso também realizavam registros diários de suas viagens, de forma que as anotações eram datadas, seguindo uma sequência cronológica dos acontecimentos.

No período colonial, esses diários eram vistos pela mesma ótica de Viñao (2000), ao dizer que os diários de viagem eram administrativos ou institucionais e precisavam produzir registros fossem eles de campanha, de navegação ou de outros afazeres. Assim, Noronha (1862) precisava fazer o registro de sua missão, dos trabalhos religiosos que estava

desenvolvendo nos lugares visitados, e mostrar o estado em que se encontravam as paróquias do interior da colônia. Do mesmo modo, Sampaio (1825), como autoridade política representante da coroa portuguesa, precisava fazer seus registros demonstrando como estava o desenvolvimento de seus trabalhos à frente do governo do Rio Negro.

Esses documentos são perpassados pela “escrita de si”, que, para Gomes (2004), é a escrita em que há a construção de forma consciente, ou inconsciente, do próprio “eu”, na qual o autor constrói sua própria verdade. Nesses diários, os viajantes selecionavam os fatos a serem registrados e a maneira como queriam ser vistos, o que configura uma intencionalidade, apontando para a não neutralidade desses documentos. Assim como assegura Roger Chartier (1990), ao afirmar que as fontes são dotadas de uma intencionalidade de quem as produz, para que as produz e para quem as produz.

Nossas análises caminham na perspectiva de Chartier (1990, p. 20), ao pensar a história cultural como o “estudo de processos, com os quais se constrói um sentido”, que não é dotado de um sentido único e absoluto, mas com vários sentidos dependendo das análises realizadas. Nesse aspecto, os dados contidos nesses diários permitem ao pesquisador uma gama de possibilidades analíticas.

Entre professores e cientistas: o protagonismo indígena no sertão da Amazônia

Sertão é um termo recorrente nos diários de Noronha (1862) e Sampaio (1825), que assim se referiam ao interior da Amazônia colonial por tratar-se de uma extensa área coberta por mata nativa, a qual ficava distante dos núcleos urbanos existentes e era de difícil acesso. Para Paiva (2011) essa concepção de sertão amazônico estava associada a ideia de lugar relegado ao esquecimento e a negatização de suas características.

Nesse tópico trataremos sobre o desenrolar da viagem realizada por Noronha e Sampaio no sertão amazônico do final do século XVIII, onde evidenciamos o protagonismo exercido pelos índios, os quais mesmo estando em uma posição subalterna, vivendo um contexto de violência, exploração e opressão encontravam formas táticas e estratégicas de sobrevivência, realizavam trocas culturais e educavam tendo como base a transmissão de conhecimentos.

Essa linha de pensamento converge com a de Almeida (2017), quando afirma que em uma nova perspectiva da história dos povos indígenas no Brasil, os índios deixam de ser

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

vistos como pessoas passivas e manipuláveis, e passam a ser protagonistas, concebidos como agentes ativos capazes de agir e fazer suas próprias escolhas de acordo com a lógica de sua sociedade e as possibilidades disponíveis. Essa perspectiva não exclui de forma alguma as relações desiguais e a extrema violência vividas por esses povos.

Nesse período a Amazônia colonial brasileira vivia um contexto político e geográfico de incertezas e mudanças impetradas por Portugal, no qual de acordo com Noronha (1862), o Pará era capital do Estado que compreendia quatro capitanias, sendo elas: Pará, Rio Negro, Maranhão e Piauí, cada uma delas com seu próprio governador, os quais eram subordinados ao Governado Geral do Estado, que tinha residência estabelecida na capital, Belém.

A economia local era movimentada pelo comércio, que tinha como principais produtos comercializados “cacau, salsa, parrilha, óleo de copaíba, café, açúcar, tabaco, algodão e couro”. Concebidos como especiarias esses produtos eram valiosos e tinham como destino principal os portos portugueses, sendo transportados em Corvetas, embarcação muito utilizada no transporte de carga à época (NORONHA, 1862, p. 2)

Segundo Bezerra Neto (2001, p. 23), a extração e venda dessas especiarias consistia na principal base do comércio local, sendo essa atividade realizada em sua grande maioria pela “mão-de-obra indígena destribalizada e aldeada [...]”. Ainda para o autor, os índios nativos que habitavam a região de várzea haviam praticamente desaparecidos ao final do século XVIII, “enquanto formava-se um novo povoamento da área a partir de índios [...], colonos lusos e de mestiços” em decorrência da colonização (BEZERRA NETO, 2001, p. 11). Esses povoados, perpassados pela nova configuração contextual que se instalava, que foram visitados por Sampaio e Noronha.

À época, o Brasil se encontrava em um contexto político de reformas, cujas iniciativas provinham do reinado de D. José I, em Portugal, que tinha como ministro e principal articulador das reformas o Marquês de Pombal. Segundo Souza Junior (2001), nesse período, foi implantado o Regime de Diretórios, cujo objetivo era emancipar os índios tornando-os colonos, retirando-os do poder das ordens missionárias religiosas para que agissem em favor da ocupação territorial portuguesa. Assim, no Regime de Diretório, cada povoação passou a ter um diretor que era nomeado pelo Governador e Capitão Geral do Estado.

Ressaltamos, porém, que os religiosos não foram excluídos desse processo por essa reforma, ao contrário, as disputas entre o Estado e Igreja Católica continuaram, de forma que ora possuíam objetivos convergentes, ora opostos. Nossas fontes demonstram que cada comunidade visitada possuía um diretor e um religioso. Para Souza Junior (2001, p. 41), esse novo regime visava “levar o índio à civilização através da cristianização”, empregando o português e não mais a língua indígena utilizada nas missões dos jesuítas, o “nheengatu”. Para isso, a Igreja Católica e o Estado deveriam trabalhar juntos, mesmo que em um novo formato.

Nesse contexto amazônico, navegar era preciso, e eram os rios que ligavam as capitanias, no entanto, viajar pelo interior da colônia necessitava de todo um preparo e aparato tecnológico da época, pois se tratava de deslocamento que apresentava vários perigos nas águas e nas matas. Além da preparação e aparatos, era indispensável levar nas viagens os índios, visto que eram os que possuíam os saberes dos rios e das matas da Amazônia, além de serem exímios remadores, tanto que Sampaio (1825, p. 1) levou dezesseis deles em: “uma segura e decente canoa de 8 remeiros por banda, preparada para o meu transporte e mais uma pequena para o serviço de viagem, caça e pesca”. Além dos braços indígenas, que utilizavam o remo para o deslocamento das canoas, estas também possuíam velas utilizando os ventos para a navegação: “a remo e vela andamos, nestes dias, até às 8 horas da noite em que cessamos de navegar” (SAMPAIO, 1825, p. 10).

Bezerra Neto (2001, p. 24) afirma que, no processo de colonização, os indígenas passaram por uma nova forma de aldeamento, tendo suas formas tradicionais de vida modificadas, por isso muitos índios passaram a ter outras funções e atividades, como “remeiros, carregadores, guerreiros, guias e intérpretes das expedições portuguesas; empregados domésticos; artistas; operários; e, particularmente, coletores das drogas do sertão”. O que corrobora com o pensamento de Almeida (2017, p. 26) ao dizer que o projeto português de colonização realizava o aldeamento não apenas com o objetivo de cristianizar os índios, mas de ressocializá-los, “tornando-os súditos cristãos do rei, com vários papéis a cumprir na nova sociedade que se construía”. Por outro lado, os povos indígenas “diante das guerras, escravizações em massa e crescente redução de territórios livres e recursos naturais” passaram a ver o aldeamento colonial como uma opção de sobrevivência.

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

Na visão de Monteiro (2006, p. 43), “sem esses braços e sem essas cabeças cheias de conhecimentos e experiências da vida local, os portugueses não saberiam se locomover através das matas e das águas dos rios e dos igarapés”. Essa afirmação está de acordo com nosso pensamento de que esses indígenas desenvolveram importantes papéis, sendo protagonistas na história da Amazônia, mesmo vivendo um contexto de opressão, advindo do processo de colonização.

De acordo com Certeau (1998, 39), ao citar o processo de colonização espanhola entre as etnias indígenas, pressupõe-se que esses povos “as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”. Concatenadas com a ideia desse autor, também pensamos as funções “outras” desenvolvidas por esses indígenas como processos de subversão.

Certeau (1998) ainda analisa as diferentes táticas, estratégias e subversões encontradas pelos sujeitos para escapar ou tornar favorável aquilo que lhe era imposto pelas situações relacionais do cotidiano. Nesse sentido, a circulação de saberes advindos das atividades desenvolvidas pelos indígenas cotidianamente e as imbricações relacionais por eles estabelecidas são também pensadas como formas táticas, estratégicas e subversivas. Assim, remar, guiar, caçar, cozinhar, plantar, presentear, falar, calar, dentre outras ações cotidianas delineadas ao longo desse estudo, foram pensadas na perspectiva desse autor.

Além dos remeiros, Sampaio (1825, p. 1) embarcou com “2 soldados, o escrivão, o piloto e a minha família, sendo por tudo 26 pessoas” viajando. Todos os escalados para a viagem possuíam uma função. Os soldados cuidavam da vigilância e da ordem ao longo da viagem. O escrivão auxiliava o governador e ajudava nos registros escritos da viagem. O piloto devia ser experiente em viagens, conhecedor dos caminhos, dos ventos, das marés e do manuseio das embarcações.

Os índios remeiros, fazendo uma analogia, eram os “motores” das embarcações, que tinham os ventos e a vela como auxiliares, o que significa que sem esses braços não haveria navegação. Tanto a narrativas de Noronha (1862) como a de Sampaio (1825) nos mostram que o protagonismo indígena não se encerrava nessa função, visto que além de serem responsáveis pelo deslocamento da embarcação, exerciam outras tarefas essenciais para a sobrevivência da tripulação como caçar, pescar, coletar frutos e cozinhar ao longo das viagens, que costumava demorar meses.

Já a família exercia a função de sinalizar que se tratava de uma viagem de paz, fazendo com que os viajantes fossem melhor recebidos nos povoados, já que, quando chegavam representantes do governo e da coroa, os índios costumavam desertar para que não fossem capturados e submetidos a trabalhos escravos.

Para Bezerra Neto (2001), a fuga, assim como os confrontos diretos constituíam-se “formas de reação indígena em defesa de sua identidade, de seu território e de sua liberdade”, o que concebemos também como uma tática de resistência e sobrevivência, sendo a maneira encontrada pelo indígena de desviar-se das amarras impostas pelos que ali chegavam.

Os viajantes deviam estar preparados para todos os tipos de conflitos, de forma que os armamentos e soldados eram uma prevenção em relação à segurança da tripulação, visto que nem todos os povos os recebiam de forma pacífica. Além disso, haviam tribos consideradas piratas, por atacarem as embarcações, bem como existiam as tribos rivais. Como relata Sampaio (1825, p.15) sobre a tribo dos Múras, que eram “[...] índios considerados piratas, que ficavam em uma alta Samaumeira, árvore em que eles costumam fazer suas atalaias, e naquela mesma, muitas vezes o tem feito, como nos avisou o piloto experimentado nesta viagem”.

Nesse sentido, a experiência em navegar os rios do sertão da Amazônia colonial era uma questão de sobrevivência, era preciso saber os procedimentos a serem realizados em caso de perigo como relata Noronha (1862, p. 33): “Mandamos a terra um soldado e índios armados e depois deram sinal que não havia nada, entramos a passar a correnteza com incrível esforço dos índios.” Assim também observou, afirmando que os rios tinham suas margens “infestadas de gentios Múras que têm morto há muitos passageiros”.

Para Almeida (2017, p. 32) eram vários os motivos que impulsionavam os grupos que faziam parte do contexto colonial “a estabelecer múltiplas e inconstantes relações de aliança e conflito entre si e com outros agentes”. Nessa perspectiva de análise compreendemos que os Múras¹ não tinham interesse em estabelecer alianças com os portugueses, com os viajantes e com os povos aldeados. Atacar as embarcações invasoras e inimigas era uma forma de resistência, uma tática de sobrevivência desses indígenas.

Além dos assaltos, ficou evidente a preocupação dos viajantes com a alimentação da tripulação, pois mesmo levando carne seca, tainha salgada e farinha não eram suficientes

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

para alimentar cerca de 30 pessoas diariamente em viagens que duravam meses. Com o intuito de prover a alimentação os viajantes levavam uma canoa específica para esse serviço, a qual era utilizada para a caça, a pesca, a coleta de frutos e o preparo dos alimentos. Essas tarefas eram feitas pelos indígenas que utilizavam seus conhecimentos para caçar, pescar, coletar frutos e preparar os alimentos. Como relatou Sampaio (1825, p. 10), que à noite, depois de navegarem por horas seguidas, atracaram em “uma ilha para caçar marrecos e marrecas”, aves que ficavam nas extremidades da praia, onde costumavam vir dormir.

Não só aves, os viajantes também consumiam ovos de vários animais, como das gaivotas, tracajá, mutum e camaleão, o que evidencia a utilização dos conhecimentos indígenas sobre a fauna para a alimentação dos viajantes. Muitos desses alimentos eram desconhecidos tanto do Padre, como do Governador, que faziam seus registros estabelecendo relações destes com alimentos já conhecidos pelos portugueses, como descreve Sampaio (1825, p. 16) a seguir:

Ao raiar do sol estávamos em uma dilatada praia ao que nos convidou a multidão de gaivotas que a rodeavam [...], número de ninhos estavam semeados [...]: juntamente os ovos de tracajá, os ovos das gaivotas são inteiramente semelhantes no sabor ao das galinhas. A casca é fina e toda cheia de pintas pardas e negras. Além desta qualidade de ovos tem sido nesta viagem muito vulgares os dos Mutum, que excedem em grandeza os do peru, e os do camaleão animal semelhante ao lagarto que os índios comem e os ovos deles (SAMPAIO, 1825, p. 16).

Faziam parte também do cardápio alimentar dos viajantes vários frutos de conhecimento indígenas, como a ambaúba², fruta que os índios utilizavam para fazer vinho. Tratava-se de uma árvore nativa da Amazônia, muito recorrente às margens dos rios navegados, como descreve Sampaio (1825, p. 20): havia partes da floresta “revertidas de agradáveis bosques de ambaubeiras [...]. O fruto é um cacho de uva cujo bago do tamanho e cor de um figo preto de mediana grandeza, é de doce, e gostoso sabor. Cada cacho tem até 50 bagos”.

Sampaio (1825, p. 25) ficava impressionado com a quantidade de frutos conhecidos pelos índios, de forma que logo tratou de registrar a informação, descrevendo que havia “Ananases dulcíssimos e de várias espécies [...]”, bem como “a árvore de Maracujá é a que em Portugal se chama vulgarmente dos martírios.” Além dos “engasses, que têm semelhança ao casulo da fava [...]. Dentro deste casulo se incluem por todo seu comprimento muitos caroços da grandeza da ameixa, cobertos superficialmente de uma

substância cotanoza³, e frigidíssima, que é o que se come.” Os índios gostavam muito dos engasses, “que não deixa de ser saborosa e há de diversas espécies”. Ao fazer esses registros, o autor demonstra a importância desses conhecimentos, evidencia o papel de educador desenvolvido pelos índios, bem como se coloca como aprendiz que observa, experimenta, compara e registra.

Assim também o fez Noronha (1862, p. 8), que, ao ver a árvore da andiroba, ficou admirado de como os índios possuíam técnicas para extrair o azeite dos seus frutos, servindo para alimentar “as luzes” na viagem. Conhecimento este amplamente difundido e utilizado pela população local. E assim escreveu: “*Yand – roba = azeite amargo* por se servirem dele os moradores da capitania do Pará para as luzes de casa”. Esse relato demonstra que os indígenas eram exímios professores, que conseguiam disseminar seus conhecimentos para além das aldeias e comunidades, fazendo com que a população local tivesse acesso e se beneficiasse desses ensinamentos.

Lévi-Strauss (1989, p. 23-26) concluiu que, em todas as regiões do mundo, “as espécies animais e vegetais não são conhecidas porque são úteis; elas são consideradas úteis ou interessantes porque são primeiro conhecidas”. Ao se tornarem conhecidas, as espécies animais, vegetais ou mesmo os objetos são pensados em uma ordem, uma classificação. “Essa exigência de ordem constitui a base do pensamento que denominamos primitivo, mas unicamente pelo fato de que constitui a base de todo pensamento”. Nesse sentido, a *yandroba* teria sido inicialmente conhecida para então se tornar útil, sendo os indígenas os primeiros a conhecê-la, aplicando-lhe técnicas de extração e uso de suas propriedades.

Ainda segundo Lévi-Strauss (1989, p. 65), “as classificações indígenas” além de possuírem fundamentações “metódicas e [serem] baseadas num saber teórico solidamente constituído”, eram realizadas sob a égide de parâmetros de comparação, “sob um ponto de vista formal, àquelas que a zoologia e a botânica continuam a usar”. Nessa perspectiva, esses povos não só registravam, comparavam, identificavam objetos, animais, plantas como, também, levavam em consideração o contexto cultural em que estava inserido o objeto do conhecimento, bem como o significado que lhe era atribuído nesse sistema de significações.

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

A falta de conhecimento sobre a cultura indígena nos leva, de acordo com Lévi-Strauss (1989, p. 18), a “cometer o erro de ver o ‘selvagem’ como exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas”. Por outro lado, “não percebemos que ele nos dirige a mesma censura e que, para ele, seu próprio desejo de conhecimento parece melhor equilibrado que o nosso”. O conceito de “pensamento selvagem” para Lévi-Strauss (1989) seria o pensamento humano em seu livre exercício, o qual não possui como base o acúmulo e a exploração do outro.

Além dos conhecimentos indígenas em relação a plantas e animais nativos da floresta amazônica, os viajantes também observaram que os silvícolas também possuíam técnicas de plantio e criação de animais, os quais eram utilizados para consumo próprio como relatou Sampaio (1825, p. 57) ao visitar o povoado indígena chamado Lugar da Fonte Boa, onde constatou “[...] a prodigiosa fertilidade de suas terras em que produzem abundantemente a mandioca, o milho, as frutas, principalmente, ananases em tanta cópia que se chegam a não aproveitar”. Ainda nesse local, destacou: “São aqui também as índias curiosas na criação de galinhas, de que há muita abundância”. Nesse trecho, o autor destaca os conhecimentos das mulheres indígenas em relação às técnicas aplicadas a criação de galinhas. No entanto, ao longo do texto, veremos que a mulher indígena desenvolvia vários papéis, dentre eles o de agricultora, oleira, artesã, mãe, educadora, cozinheira e ainda diplomata e guerreira.

Essas mulheres faziam parte das muitas nações indígenas que habitavam esses povoados, os quais, segundo Sampaio (1825, p. 57), falavam várias línguas, vista pelo viajante como “uma grande confusão”. Dentre essas nações indígenas estavam os Umauas ou Cambebas, Xama, Xomána, Passé, Tecúna, Conamaná, Cumuram e Payána. Bezerra Neto (2001, p. 12-22) nos explica que cada grupo indígena era formado por diversas etnias que “congregavam diversas tribos, ocupando toda a vastidão da planície Amazônica, particularmente a região de várzea”. Tratava-se de uma região alagada ou com acesso ao rio “localizada principalmente ao longo das margens do rio Amazonas, constituía-se no ecossistema mais rico da Amazônia, no qual os recursos naturais favoreciam a sobrevivência humana”.

Os viajantes, ao chegarem aos povoados, recebiam vários presentes das mulheres indígenas, como frutas, legumes e animais domésticos. Como descreveu Sampaio (1825, p. 57), que, ao chegar ao Lugar de Fonte Boa, ganhou uma “multidão de presente, que já não havia lugar na casa em que assistia para se guardarem”. Segundo o Governador (1825, p.

35), “eram contínuas as visitas das índias com presentes”, mas estas, por outro lado, esperavam receber algo em troca. Sobre isso afirmou: “Bem se entende que tudo isso se paga. Diziam primeiramente que nada queriam, porém logo queriam tudo quanto se podia imaginar, e ao mesmo tempo se satisfaziam com o que lhes dava, respondendo pela sua língua: Eré; que quer dizer, está bom (SAMPAIO, 1825, p. 35).

Esse gesto diplomático de presentear os visitantes pode ser visto como uma troca simbólica, com um significado muito mais profundo do que a troca em si. O que se fundamenta em Lévi-Strauss (1982, p. 480), ao pressupor que “o valor de troca não é aquele dos bens trocados. A troca tem um valor social em si mesma. Ela provê os meios de manter os homens unidos e de superimpôr aos vínculos naturais do parentesco os vínculos doravante artificiais”.

Nesse sentido, o trocar está perpassado de poder simbólico, que, para Bourdieu (2011, p. 8), “é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Assim, o ato de presentear o visitante e receber algo em troca “é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”. Esta ação é “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia”.

Sampaio (1825, p. 57) percebeu também que esses povos eram exímios oleiros, tanto que se espantava com as diferentes técnicas que possuíam para a fabricação de utensílios, pois, “sem forno, nem olaria fabricam vasos, panelas, potes, talhas de extrema grandeza”. As peças fabricadas por esse povoado tinham um caráter utilitário e doméstico, como o “uso dessas talhas para seus vinhos que fazem de anazes, de milho, de mandioca, de macaxeira, e outras frutas e raízes”. Esses relatos evidenciam os métodos, a inteligência e a criatividade dos povos indígenas, que, por terem um modo diferente do europeu de viver, eram tratados como de conhecimentos inferior naquele período. Eram tidos como “selvagens”.

Lévi-Strauss (1989, p. 29-30), ao analisar o pensamento e o modo de vida de vários grupos indígenas, deu aos conhecimentos desses povos o *status* de conhecimentos científicos, os quais são possuidores de uma lógica própria, visto que:

Para transformar uma erva silvestre em planta cultivada, uma besta selvagem em animal doméstico, para fazer aparecer em uma ou em outras propriedades alimentares ou tecnológicas que, em sua origem, estavam completamente ausentes

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

ou apenas podiam ser suspeitadas; para fazer de uma argila instável prestes a esfarelar-se, a se pulverizar ou a rachar uma cerâmica sólida e vedada. [...] elaborar técnicas, muitas vezes longas e complexas, que permitem cultivar sem terra ou sem água; para transformar grãos ou raízes tóxicas em alimentos ou ainda utilizar essa toxicidade para a caça, a guerra ou o ritual, não duvidemos de que foi necessária uma atitude de espírito verdadeiramente científico, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer, pois apenas uma pequena fração das observações e experiências (sobre as quais é preciso supor que tenham sido inspiradas antes e, sobretudo, pelo gosto do saber) podia fornecer resultados práticos e imediatamente utilizáveis.

Nessa perspectiva, ficam evidentes nos relatos de Noronha (1862) e Sampaio (1825) que os grupos indígenas visitados, também eram cientistas possuidores de uma lógica própria, capazes de produzir conhecimentos, de ensiná-los, e ainda de difundi-los amplamente.

Traços de História da Educação indígena na Amazônia colonial

Pensando os grupos indígenas como cientistas que têm uma lógica própria capaz de produzir conhecimentos, de ensiná-los, e ainda de difundi-los amplamente, consideramos que esses povos possuem uma história da educação, a qual está permeada por um sistema educativo com características únicas, que tem como base um sistema cultural próprio.

Para Laraia (1997, p. 87) “todo sistema cultural tem a sua própria lógica, e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro”. Sobre isso o autor nos alerta que, “infelizmente, a tendência mais comum é a de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo”. Nessa mesma perspectiva, Benedict (1972, p. 67) afirma que “cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”.

Sampaio (1825) e Noronha (1862) evidenciaram em seus diários a lógica cultural de alguns desses povos, dentre os quais destacamos a mulher indígena como guerreira participante ativa das guerras travadas no sertão da Amazônia, como observou o Governador: “a nação Otomáca, uma das mais celebres do Orinoco, leva as suas mulheres a guerra. O ofício dessas é aproveitar as flechas, que os inimigos disparam e erram, as quais entregam aos seus, para novamente lançarem aos inimigos” (SAMPAIO, 1825, p. 30). O papel exercido por essas mulheres indígenas era diferente da lógica concebida pelo pensamento europeu ocidental, no qual era impensável uma mulher ir à guerra.

Para Laraia (1997, p. 24), “as diferenças existentes entre os homens [...] não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente”. A explicação da existência destas diferenças está para além, principalmente se pensarmos que “a grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações”. Ora, o ser humano, sendo “um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares”. Dessa forma, assegura-nos o autor, o ser humano é “difere dos outros animais por ser o único que possui cultura”, tornando todas essas transformações e conquistas possíveis.

Portanto, em acordo com o pensamento de Laraia (1997), pressupomos que a mulher ir ou não à guerra é um processo cultural, e que, para Lévi-Strauss (1989), seria a lógica do próprio sistema em que está inserida. Por outro lado, a relevância desse relato está, também, em desconstruir a ideia de que a mulher cuidava apenas do lar e da prole, mesmo as mulheres indígenas, que muitas vezes eram e ainda são vistas apenas como mães, agricultoras e artesãs.

Segundo Laraia (1997, p. 68), a herança cultural seria o resultado dos processos culturais desencadeados pelos povos. Seriam esses processos “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais, e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”. Nessa perspectiva, a herança cultural dos povos indígenas aqui estudados seriam os processos culturais transmitidos de geração para geração cotidianamente, por meio da experiência, da oralidade e do exemplo, sendo essa também a base dos processos educativos desses sujeitos.

Destarte, ao analisarmos como se dava a educação desses povos, recorreremos a Brandão (2002, p. 21), ao afirmar que “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa”. Isso, evidentemente, não foi considerado no processo colonizador do Brasil, porque a educação que ocorria nesses povoados não era concebida da mesma maneira que a educação formal ocidental que se

Educação e protagonismo indígena no sertão da Amazônia colonial brasileira (1768-1774)

tinha à época, a qual se baseava no ensino do catecismo, da leitura, da escrita e dos números.

Para melhor compreender essa concepção de educação, parafraseamos Brandão (2002, p. 7), quando pressupõe que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” Afirma ainda que “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Pensar a educação nessa perspectiva nos leva a melhor compreender como ocorriam os processos educativos nas povoações descritas por Noronha (1862) e Sampaio (1825) na Amazônia do período colonial. Essa educação se dava na floresta e nos rios por meio da oralidade, da experiência, da observação, da prática cotidiana, tendo como base fundamental a transmissão de saberes passados de geração para geração.

No entanto, para além dessas práticas educativas cotidianas apresentadas ao longo do texto, constatamos que havia uma ação educativa específica desses povos, a qual ocorria após os festejos. Dessa ação, mapeamos vários elementos do processo de ensino e aprendizagem, os quais concebemos como parte de um sistema educativo.

Essa ação de instrução ocorria, como observou Noronha (1862, p. 7), “[...] nas suas festividades maiores [...]”, momento que acontecia “depois de saírem do banho que tomam geralmente todos os índios antes de amanhecer”. Nessa ocasião,

É invariável o costume de ir um índio destinado para esse mistério instruir no pátio, ou praça da aldeia a gente moça na história particular da sua nação, referindo o princípio e sucessos dela. As suas transmigrações, ou mudanças (se tem havido) de uma para outras partes: as suas guerras passadas, e motivos delas; as suas alianças e confederações: as nações que algum tempo lhe foram falsas e traidoras, ou constantes e fiéis; as que os tem beneficiado ou agravado; o heroico valor, e esforço dos seus maiores, e outras coisas semelhantes, que todos ouvem com atenção, e lhe fazem uma indelével impressão (NORONHA, 1862, p. 7).

Para Lévi-Strauss (2008, p. 28), “o conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; ele forma sistemas”. Pressupomos assim, que havia um sistema educativo nesses povoados, o qual possuía o lugar do ensinar, visto que “a instrução se dava no pátio, ou nas praças das aldeias”. Os sujeitos de aprendizagem eram os jovens, “a gente moça da aldeia”. O educador era um índio destinado a isso por ter o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, ou seja, não podia ser qualquer pessoa, deveria ter experiência na transmissão de saberes. Os conteúdos ministrados eram os saberes sobre a

história da própria aldeia. E a festividade era a sinalização para o momento de instruir os educandos.

Esse mapeamento demonstra que esses povos também tinham seus professores, seus educandos, seus espaços educativos, e mesmo em aldeamentos, conseguiram manter suas instituições de ensino-aprendizagem, cuja base era a oralidade, a experiência e a educação pelo exemplo. Tratava-se de um sistema educativo consolidado, que reverberava para além desse momento específico de instrução e que perpassava todas as ações educativas realizadas por esses sujeitos.

Considerações finais

Nesse artigo buscamos demonstrar que os povos indígenas que habitaram a Amazônia colonial brasileira do final do século XVIII eram exímios cientistas possuidores de uma lógica própria de saberes, a qual perpassava suas ações cotidianas, e formava o sistema educativo por eles desenvolvidos. Sistema esse, que instruía tendo como base a oralidade, os saberes da experiência passados de geração em geração e a educação pelo exemplo. Essa afirmação corrobora para a ideia de que esses sujeitos também possuíam instituições educativas fundamentadas em uma lógica própria, pensada de forma ampla, em que até mesmo a floresta era concebida como instituição que os educava.

Esses povos indígenas da Amazônia colonial brasileira eram possuidores de um sistema educativo que ultrapassava os limites das aldeias e povoados, uma vez que ensinavam os seus, aqueles por onde passavam os colonizadores e os viajantes que por lá estiveram. Em meio a abuso, exploração, lutas e resistências esses povos utilizaram-se de estratégias, de táticas e de formas subversivas para protagonizarem sua própria história da educação e construir uma rede educativa de grande alcance cujos traços sobrevivem, até então.

Por outro lado, sinalizamos que ainda há muito o que se avançar em relação a escrita da história da educação indígena colonial brasileira em uma perspectiva que considere estes grupos como protagonistas, cientistas, possuidores de um sólido sistema educativo, pois o que ainda tem prevalecido é uma escrita que os concebe como passivos, incapazes, vazios, e sobre tudo, que tem como marco educativo apenas a inserção das escolas nas aldeias e o processo de escolarização, o que contribui para uma escrita que invisibiliza o sistema educativo próprio desses povos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, fev./mar. 2017.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- BEZERRA NETO, José Maia. A Conquista Portuguesa da Amazônia. In: ALVES FILHO, Armando, et al. **Pontos de História da Amazônia**. 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2001, p. 11-26.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Arte de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Maria Manuela Galhardo (trad.). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.
- GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrine. Campina, SP: Papyrus, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-276.
- MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará**. Belém: Editora Amazônia, 2006.
- OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. Introdução. In: AMAZONAS, Universidade do. **Autos da devassa contra os índios Mura do Rio Madeira e nações do Rio Tocantins (1738-39): fac-símiles e transcrições paleográficas**. Manaus, FUA, Brasília, INL, 1986.

PAIVA, Marco Aurélio Coelho de. O sertão amazônico: o inferno de Alberto Rangel. **Revista Interface sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 13, n. 26, jan./abr. 2011, p. 332-362.

SILVA, Eudes Pinheiro da *at all*. Desenvolvimento e colonização micorrízica em mudas de embaúba adubadas com fosfato natural e material orgânico. **Revista Ciência Agronômica**, UFC, Fortaleza, CE, v. 47, n. 2, abr./jun. 2016, p. 256-263.

SILVA, **Dicionário Bibliográfico de brasileiros célebres**: nas letras, artes, política, filantropia, guerra, diplomacia, indústria, ciencias e caridade, desde o ano 1500 até os nossos dias. Rio de Janeiro: Em casa dos editores proprietários Eduardo e Henrique Laemmert, 1871.

SOUZA JUNIOR, José Alves de. O Projeto Pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do índio-cidadão”. In: ALVES FILHO, Armando, et al. **Pontos de História da Amazônia**. 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2001, p. 35-54.

TAVARES, Hugo Mota. **Sobre o céu, a terra, a água e o ar**: representações de viajantes ilustrado sobre a Amazônia entre 1735 a 1815. 2014. 283f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologia y usos. **Revista Teías**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 82- 95, jun. 2000.

Fontes

NORONHA, José Monteiro de. **Da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província**. Belém, PA: Typografia de Santos e Irmãos, 1862.

SAMPAIO, Francisco Xavier Ribeiro de. **Diário de viagem**. Lisboa: Tipografia da academia, 1825.

Nota

¹Os índios Mura habitaram o Rio Madeira e rio Tocantins. Tiveram contra si um Autos de guerra justa no ano de 1738 a 1739, no entanto, naquele momento não houve a deflagração de guerra justa (OLIVEIRA, 1986).

²Árvore de médio porte, de comportamento pioneiro, rústica e de crescimento rápido, ocorrendo em matas ciliares, bordas de florestas e clareiras (SILVA *et all* 2016, p. 1).

³Sinônimo de feltrado, que vem de feltro, tecido esponjoso. Disponível em:<https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-italiano/cotanhoso>. Acesso em: 5 fev. 2019.

Sobre as autoras

Adriene Suellen Ferreira Pimenta

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA. adrienepimenta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2641-993X>.

Laura Maria Silva Araújo Alves

É Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora, Portugal. Professora titular da Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. laura_alves@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2936-605X>.

Recebido em: 10/07/2021

Aceito para publicação em: 03/08/2021