

Educação de Crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Education of Tupinambá Children in Maranhão (1612-1614)

Mário Allan da Silva Lopes
Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC)
Belém-Brasil

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender como eram educadas as crianças indígenas Tupinambá no Maranhão, no período de 1612 a 1614. A pesquisa histórica tem como fontes as obras de Yves d'Évreux (2009) e Claude d'Abbeville (2002). Como aporte teórico, trazemos Buecke (2020), Métraux (1950), Fernandes (1963) e Fonseca (2009). Verificamos que as crianças exerciam atividades que as mobilizavam para aprender suas futuras funções na comunidade. Os meninos aprendiam sobre caça e pesca, sobre a roça, sobre a construção de arcos e flechas. As meninas aprendiam sobre a alimentação, plantação e colheita, além das atividades que envolviam a construção de utensílios. Tanto meninos quanto meninas viviam ao lado dos pais e mães, respectivamente, aprendendo sobre práticas que eram passadas de geração em geração.

Palavras-chave: Crianças Tupinambá, Educação, Maranhão.

Abstract

This article aims to understand how indigenous Tupinambá children were educated in Maranhão, during the period from 1612 to 1614. Historical research relies on the works of Yves d'Évreux (2009) and Claude d'Abbeville (2002). Theoretical support is provided by Buecke (2020), Métraux (1950), Fernandes (1963), and Fonseca (2009). It was found that children engaged in activities that prepared them for their future roles within the community. Boys learned about hunting, fishing, farming, and crafting bows and arrows. Girls learned about food preparation, planting and harvesting, and activities related to utensil crafting. Both boys and girls lived alongside their respective parents, learning practices passed down through generations.

Keywords: Tupinambá Children, Education, Maranhão.

Introdução

De acordo com Thaís Fonseca (2009), as pesquisas sobre o período colonial no Brasil têm privilegiado escritos sobre a Companhia de Jesus e as reformas do Marquês de Pombal, ou seja, o foco é a atuação do Estado e da Igreja, não se direcionando para outras possibilidades de processos educativos.

Na Região Norte do país, ainda há poucos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação que tratam do período colonial. Menor ainda é a quantidade de trabalhos que se dedicam a analisar o contexto indígena. Os relatos dos viajantes foram as fontes que ganharam força nesses estudos, pois, por meio deles, é possível conhecer um universo de relações sociais que foram estabelecidas entre indígenas e colonizadores.

Nesse sentido, esse estudo prioriza os relatos históricos acerca dos Tupinambá na região em que se constituiria o Maranhão e sua capital, São Luís, no período de 1612 a 1614. Estes anos representam o momento em que os padres franceses Yves d'Évreux e Claude d'Abbeville estiveram com uma comitiva nessa localidade.

Alfred Métraux (1950) escreveu a obra intitulada “A religião dos tupinambás e as suas relações com as demais tribos tupi-guaranis”, traduzida por Estevão Pinto. Nesta obra, o autor analisa largamente a constituição que ele considerou religiosa, principalmente, dos tupinambás, a partir de obras de diversos viajantes, como d'Évreux, d'Abbeville, Thevet, Léry e outros, e identifica uma diversidade de situações que caracterizavam essa cultura bastante específica dos Tupinambá.

Os Tupinambá eram indígenas que se encontravam em praticamente toda área litorânea do Brasil. Estevão Pinto, com base na obra de Alfred Métraux (1950), afirma que os Tupinambá eram “das mais importantes [...] tribus primitivas do Brasil” (Pinto, 1950, p. 10). Estes indígenas eram conhecidos por outros nomes, dependendo da região em que se encontravam. Conforme o autor:

Aos Tupinambás estavam filiados quase todos os povos aborígenes do litoral, - os *tamoios* do trato costeiro entre a baía Formosa e a angra dos Reis; os *tomiminós*, ou *temiminós*, do Espírito-Santo, da margem esquerda do baixo Paraíba e do sul do Macucu; os *tupiniquins*, localizados no trecho que vai das imediações de Vitória a Camamu, de onde migraram para as cabeceiras do Tieté; os *caetés*, que viviam entre o São Francisco e Itamaracá; os *tabajaras*, ou *tobajaras*, que imperavam no território encravado entre as lindes septentrionais da extinta capitania de Itamaracá e o rio Paraíba, de onde se transportaram para a serra de Ibiapaba e o Maranhão; os *petiguaires*, ou *potiguares*, ou ainda *pitiguaras*, da região do rio Jaguaribe; e os *guajajaras* do vale do Pindaré. Dizia Varnhagen que, se alguém perguntasse a um

índio a que “raça” pertencia, fosse esse índio do Maranhão ou do Pará, da Bahia ou do Rio de Janeiro, a resposta era invariável - índio *tupinambá* (Pinto, 1950, p. 10-11).

Diante disso, compreende-se que os Tupinambá eram muito maiores do que se poderia imaginar. Instalaram-se nas diversas localidades do território e, a partir das ramificações, foram sendo conhecidos como etnias diferentes. Apesar dessa profunda confusão teórica, que parece ter sido causada talvez por desentendimento linguístico, Estevão Pinto afirma que

Os tupinambás propriamente ditos eram aqueles localizados na baía da Guanabara, no trecho entre o Camamu e o rio Real, no baixo Paraguaçu, nas margens do São Francisco (tais como os *amoipiras*), nas costas do Maranhão (acima da serra de Ibiapaba), nas praias do Pará (do Gurupi ao Guajará) e na ilha de Tupinambarana, que atingiram já na época da colonização (Pinto, 1950, p. 11-12).

Na região do Maranhão, os franceses estiveram em contato com algumas ramificações de Tupinambá, mas foi aos *miarigois* que eles dedicaram um pouco mais da sua vivência. Os *miarigois* eram os próprios Tupinambá que se estabeleceram próximo ao rio *Miary*, hoje conhecido como Rio Mearim, no Maranhão. Em nota, Ferdinand Denis comenta:

Miarigois é, evidentemente, um nome fabricado por nosso bom missionário. *Miarigois* não passavam de tupinambás que se tinham fixado às margens férteis daquele *Miary*. O Mearim, que tem um curso de 166 léguas, só é navegável durante o inverno; as grandes canoas só podem subi-lo, então, até 60 léguas. Nasce na Serra do Negro e Canela, a 8° 2'23" de latitude e 2° 21' de longitude contados desde a Ilha de Villegagnon (baía do Rio de Janeiro) (D'Évreux, 2009, p. 135).

Esses indígenas também tinham contato com indígenas de outras regiões, seja em harmonia ou não, que vez ou outra também aparecem nos relatos dos viajantes. Foram 2 anos de permanência francesa no território, sendo que os padres d'Abbeville e d'Évreux já não se encontravam nessas terras por volta dos meados de 1614.

Em 1612, um empreendimento de expansão territorial foi realizado pela França. Era a tentativa da instalação da França Equinocial. Apesar de o Brasil estar sob domínio português, esses territórios estiveram em constantes conflitos, com outras nações também tentando dominá-los. Sendo assim, chegaram ao território por meio da Capitania do Siará, onde fundariam a Capela de São Francisco. Mais tarde também fundariam a Capela de São Luís, e, conseqüentemente, a colônia de São Luís do Maranhão (D'Évreux, 2009).

No entanto, já em novembro de 1614, esse empreendimento francês teve um fim trágico. No conflito conhecido como “A Batalha de Guaxenduba”, no qual estiveram portugueses e tabajaras de um lado, contra franceses e Tupinambá de outro, o resultado foi a vitória dos portugueses, culminando com a apropriação do território até então francês.

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Apesar do pouco tempo sob domínio francês, a região do Maranhão e suas proximidades tiveram histórias e relações importantes que se deram entre tupinambás e franceses. Os padres foram capazes de relatar, descrever e interferir em muitas ocasiões que tornam essas fontes riquíssimas. São 2 anos que compreendem a observação de vários saberes, práticas, rituais, enfim, vivências únicas que foram observadas nesse período histórico.

As fontes aqui utilizadas são constituídas por duas literaturas de viagem que narram encontros com indígenas Tupinambá no território brasileiro: uma é do padre Yves d'Évreux; outra, do padre Claude d'Abbeville.

A do padre Claude d'Abbeville (Toulon, França, 1567 – Rouen, França, 1632), intitulada “História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças”, traduzida, comentada e publicada pelo Dr. César Augusto Marques (1826 – 1900), em 1874, foi considerada por Rubens Borba de Moraes, historiador e pesquisador brasileiro, uma edição imperfeita (Senado Federal, 2023); ainda assim, representa um marco importante para o conhecimento do período colonial brasileiro. Claude d'Abbeville viajou ao Brasil em 1612, no contexto da França Equinocial, em uma missão liderada por Daniel de la Tousche e François de Razilly.

O padre passou pelo menos 4 meses em solo brasileiro e foi tempo necessário para narrar acontecimentos que nos ajudam a compreender o período colonial na Região Amazônica, sendo, portanto, uma obra essencial. Em 1614, o autor publicou sua obra em Paris, trazendo os mais diversos relatos acerca da geografia local, da fauna e da flora, apresentação de sujeitos singulares da região e crenças dos indígenas, do humor, do gênio, dos costumes, entre outras coisas.

A segunda obra, do padre capuchinho Yves d'Évreux, intitulada “História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614”, diferentemente da de seu contemporâneo e colega Claude d'Abbeville, encontrou muitos problemas, de cunho político, para ser publicada. Foi entregue ao editor François Huby, em 1615, sendo publicada e ficando perdida na editora sem poder ser lançada e divulgada, inclusive tendo exemplares destruídos.

Acredita-se que, em torno de 1615 a 1617, sem uma data precisa, François de Razilly consegue ter acesso a alguns exemplares da obra; em 1618, entrega uma versão ao então Rei Luís XIII, ficando em sua biblioteca particular. Com isso, a obra acaba por fazer parte do acervo

da Biblioteca Nacional em Paris, ficando “perdida” até 1835, quando foi encontrada pelo historiador francês Ferdinand Denis.

Assim como Claude d’Abbeville, d’Evreux também relata sua estada na Região Amazônica colonial, mais precisamente no litoral do Maranhão. A obra contém os registros da construção do forte de São Luís, dos costumes dos *miarigois*, da maneira que ensinavam os modos franceses aos indígenas, do respeito em relação à natureza, dos rituais de morte e funerais entre os indígenas, do clima, da geografia local, das particularidades da flora, entre outros pontos.

Percebe-se nos escritos dos padres que a “civilização” que eles conheciam era o que se vivia na Europa, e, como os *miarigois* não viviam e não conheciam o modo europeu, era necessário ensiná-los. D’Évreux (2009) relata que os indígenas tinham curiosidade sobre os costumes dos colonizadores, no entanto, os padres também tinham curiosidades sobre os costumes dos indígenas: seus rituais, seus modos de cozinhar, festejar, trabalhar, entre outras atividades. É a partir dessas trocas que se estabelecem os relatos.

São nessas duas literaturas que identificamos a educação recebida pelas crianças Tupinambá, ensinadas por seus pais e mães. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo compreender como eram educadas as crianças indígenas Tupinambá no Maranhão, no período de 1612 a 1614.

Ser Criança Tupinambá no Maranhão

Nessas duas obras, buscamos encontrar indícios da educação indígena, principalmente as desenvolvidas com as crianças. Para Thaís Fonseca (2009), diversidades de práticas educativas marcam a educação no período colonial. Tais práticas são “[...] como ações de grupos ou de indivíduos, de diferentes segmentos, relacionadas com as diversas esferas diferenciadas de poder, institucionalizado ou não” (Fonseca, 2009, p. 11).

A educação se dava de diferentes formas e em diferentes espaços socioculturais, como resultado de relações estabelecidas entre homens e mulheres. Era um processo marcado por crenças, valores, poder, singularidades e modos de ensinar e aprender.

As crianças Tupinambá eram educadas na caça e pesca, nas brincadeiras, na produção de utensílios e na preparação dos alimentos. As formas de educar não eram atreladas ao eurocentrismo ou modernismo, nasciam da própria relação dos povos originários.

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

A aprendizagem começava a ser desenvolvida desde muito cedo. Na infância, o trabalho já era utilizado como forma de desenvolvimento intelectual, físico e social na comunidade indígena, intencionando para a formação de sujeitos, homens e mulheres, que atuaram sempre em prol da manutenção da comunidade.

A criança que estudamos aqui não se trata do que entendemos por criança na Europa feudal, ou como Farias (2001, p. 306-307) apontou, os chamados “inocentes” ou “ingênuos”, termos utilizados para referir-se às crianças no período colonial pela Igreja Católica. Mas, parte de um entendimento a partir do próprio cotidiano indígena descrito nos relatos nas literaturas de viagem.

A concepção de infância no período colonial esteve basicamente pautada em uma visão católica. Jane Buecke (2020, p.47) aponta que: “baseados no seu entendimento da Bíblia, a criança era símbolo do pecado e perpetuação do mal devendo ser tratada com rigor a fim de ser moralizada e santificada”. A criança para a Igreja Católica era um meio para se chegar a um fim, o de colonizar e perpetuar a santidade.

Nesse sentido, Jane Buecke (2020) destaca que, para Gilberto Freyre, a criança foi decisiva no contato entre os indígenas e os europeus. E realmente podemos perceber isso, pois as crianças aparentemente absorveram mais rápido os ensinamentos, principalmente da língua, o que colaborou na comunicação entre os dois povos.

Percebeu-se também a tentativa de inculcar os conhecimentos das ciências modernas, consideradas como científicas. Para d'Évreux (2009, p. 162), os indígenas eram capazes de serem instruídos nas ciências, ainda que muitos outros achassem que não, conforme observamos no trecho:

Não sei se alguns não chegam até mesmo a considerar os povos bárbaros antes do gênero dos macacos do gênero dos homens. Digo e provarei por exemplos que eles são homens, e por conseguinte capazes de praticar a ciência e a virtude, pois, segundo Sêneca na sua epístola Ilo: *Omnibus natura dedit fundamenta semenque virtutum*. A natureza deu a todos os homens do mundo, sem nenhuma exceção, os fundamentos e sementes da virtude (D'Évreux 2009, p. 162).

Para o padre, todos os seres humanos nasceram com a possibilidade de seguir o caminho de Deus e do conhecimento verdadeiro. Desde a essência do ser humano, para o padre, as pessoas já nascem destinados a seguir nesta caminhada, no caso dos indígenas, só foi preciso eles serem direcionados.

A Educação das crianças

Às crianças Tupinambá eram atribuídas muitas tarefas, com o intuito de prepará-las para a vida em comunidade. A sociedade Tupinambá era uma estrutura que dependia do trabalho e da dedicação de todos, alguns menos que outros, pois ainda alcançariam o grau ideal para realizar determinadas tarefas.

Meninos e meninas tinham funções específicas, normalmente estavam ao lado de seus pais ou mães, com olhares atentos para aprender os ofícios do cotidiano e realizar tarefas imitando seus genitores. Fernandes (1963, p. 293) afirma que, nessa fase, “desdobrava-se as oportunidades de convivência intensiva com pessoas do mesmo sexo e idade”. Isso remete a um aprendizado que não viria somente dos mais velhos, mas também entre as próprias crianças.

Os meninos, desde cedo, eram preparados para se tornarem no futuro grandes caçadores, grandes guerreiros e protetores da aldeia. Ao nascer, eles eram chamados de *peitan*, que significa “criança saindo do ventre materno” (D’Évreux, 2009, p. 170). Para o padre, esse período “representa a base de todas as outras” (D’Évreux, 2009, p. 171). O religioso assim se refere aos primeiros cuidados que os meninos recebiam ao nascer:

Não é acariciado, coberto, acalentado, bem nutrido, bem cuidado, nem deixado nas mãos de nenhuma ama-de-leite, mas simplesmente lavado no riacho ou em qualquer recipiente cheio de água; é colocado numa pequena rede de algodão; seus pequenos membros têm toda a liberdade, sem roupa alguma, nem no corpo nem na cabeça; ele se satisfaz, para sua alimentação, com o leite da mãe, e grão de milho assados na brasa e mastigados na boca da mãe, reduzidos a farinha, misturados com a saliva em forma de mingau que a mãe coloca em sua boquinha, assim como os pássaros costumam alimentar os filhotes, boca a boca (D’Évreux, 2009, p. 171).

Esse primeiro grau era marcado pelo cuidado, ao modo Tupinambá, da criança que viria a ter funções importantes dentro da comunidade, dependendo do sexo. Não levaria tanto tempo, até que essa criança, no caso o menino, começasse a exercer atividades referentes ao seu sexo. No segundo grau, os meninos eram chamados de *kounoumy miry* até os primeiros sete ou oito anos, e, segundo D’Évreux (2009, p. 172):

Em todo esse tempo as crianças não se afastam das mães, e ainda não acompanham os pais; além do mais, ainda mamam no seio da mãe até que elas mesmas se afastem e se acostumem pouco a pouco a comer alimentos sólidos como os adultos. Fazem para elas pequenos arcos e flechas proporcionais à força de seus braços; então, juntando-se em grupos de meninos da mesma idade, colocam a sua frente algumas abóboras onde atiram suas flechas, e assim desde logo exercitam os braços e a vista para mirar certo. Ninguém bate nem chicoteia essas crianças, que obedecem aos pais e respeitam os mais velho (D’Évreux, 2009, p. 171).

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Observa-se que ainda pequenos os meninos eram postos em brincadeiras que alimentavam sua destreza na caça, com o uso do arco e flecha. Ressalta-se que este conjunto também era muito utilizado em guerras. Então, com uma única brincadeira, treinavam a criança para duas importantes funções sociais dos homens.

Jane Buecke (2020, p. 123-124), ao analisar as brincadeiras da infância indígena na Região Amazônica seiscentista, destaca que se “antevia o papel social que as crianças viriam a desenvolver em suas tribos. Para além desse aspecto, nas brincadeiras se encontravam expressões da sua cosmologia”. Na origem de cada pequenino, os processos cotidianos eram formulados para alcançar esse papel social de que fala a autora.

O terceiro grau, entre oito e quinze anos, era quando os meninos começavam a alcançar a mocidade. Chamavam-nos de *kounoumy*, e nesse período eles não ficavam mais presos à mãe, já começavam a sair com os pais e aprendiam olhando as práticas deles. Esses meninos já caçavam pequenas presas, como passarinhos e também pescavam peixes. De acordo com d'Évreux era:

Muito bonito de se ver: com que habilidade eles figam às vezes três peixes juntos, ou então pegam-nos com linha feita de *tucum*, ou nos *puçás* que são uma espécie de rede de arrasto; apanham ostras e mariscos e levam tudo para casa. Ninguém manda que eles façam isso; fazem por instinto, reconhecendo que é a obrigação de sua idade e que todos os mais velhos já fizeram o mesmo. (D'Évreux, 2009, p. 173)

Para Buecke (2020), as atividades dos meninos tinham esse tom de brincadeira, no entanto, além de brincar e se divertirem, eles contribuía com alimentos para sua família, bem como treinavam para caçar e pescar presas maiores. Sobre essas atividades, o padre d'Abbeville destaca :

É agradável o ver-se meninos mergulhados n'água até a cintura com seus arcos e flechas nas mãos, ferindo e trespassando peixes com tal destreza, que eles assim atravessados, embora todos os esforços, não podem ir para o fundo em razão da flecha que lhe penetrou no corpo. Nadam então os meninos, ainda que tenham os arcos nas mãos e vão busca-los. É este o principal serviço dos meninos, e por longas horas, e assim apanham muito peixe (D'Évreux, 289-290, p. 171).

Essas atividades também constituía táticas de sobrevivência de si e de seus familiares, pois, como apontou d'Évreux (2009, p. 173), “fazem por instinto, reconhecendo que é a obrigação de sua idade e que todos os mais velhos já fizeram o mesmo”. Assim, vão trabalhando e contribuindo com o desenvolvimento da comunidade.

Já entre as meninas, o primeiro grau, bem como entre os meninos, compreende a época do nascimento, quando elas são chamadas de *peitan*, termo analisado anteriormente. O segundo grau compreende os primeiros sete anos das meninas. Nessa idade, elas

costumavam acompanhar as mães em todas as atividades e normalmente ainda estavam em fase de amamentação. Eram chamadas de *kougnantin-myri*. O padre d'Évreux comenta que, com sete anos, as meninas:

brincam de imitar a mãe, fiando, como podem, algodão e tecendo uma espécie de pequena rede, como é o costume das meninas dessa idade brincar com certas frivolidades e tarefas fáceis; amassam a terra, imitando o costume das mais experientes que fazem vasos e tigelas de terra (D'Évreux, 2009, p. 178).

Observa-se que as meninas iniciavam sua vida nas brincadeiras, já direcionadas para aprenderem as atividades que exerceriam na vida adulta. Nesse sentido, a brincadeira tem um papel fundamental de educar as crianças para o trabalho. Marcia Kambeba (2020) traz um exemplo do ser infantil em sua comunidade indígena, que contribui com nossa argumentação:

No contexto da educação indígena, seguir as pegadas dos animais, andar na mata sem estalar as folhas, conhecer as armadilhas da natureza, suas ervas medicinais, além de aprender a extrair tintas para a pintura de objetos pessoais, a fazer arte com sementes e fibras da mata são formas de manter uma relação de dependência com a natureza (Kambeba, 2020, p. 29-30).

No terceiro grau, as meninas chamadas de *Kougnantin*, dos sete aos quinze anos, começavam a aprender os ofícios do cotidiano Tupinambá. De acordo com o padre d'Évreux, nesse período:

Elas aprendem todas as obrigações de uma mulher, seja fiar o algodão, tecer as redes, trabalhar a lã, seja semear e plantar roças, fazer farinhas, preparar os vinhos e aprontar os alimentos; permanecem em silêncio total quando se encontram num lugar onde há homens, e geralmente falam pouco nessa idade, a não ser que estejam com suas companheiras (D'Évreux (2009, p. 178).

Segundo Florestan Fernandes (1963, p. 270), “as meninas nesta fase passavam a depender mais estritamente de suas mães. Como os pais em relação aos filhos, as mães tornavam-se ao mesmo tempo mestras e modelos das filhas”. “Tornar-se mestre” tem um significado muito importante para a análise. Nas atividades do cotidiano e nas práticas exercidas pelos Tupinambá, observamos que sempre há essa intenção em ensinar os mais novos.

Naturalmente, as práticas dos Tupinambá eram carregadas de processos educativos, em que mestres e mestras ensinavam e serviam de exemplo aos mais novos. E isso é perceptível em todas as idades, ao verificarmos os idosos (anciãos) também sendo exemplo para homens e mulheres.

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Fernandes (1963) aponta que esta idade era essencialmente crítica na vida das mulheres Tupinambá, pois, quando entravam na puberdade, eram iniciadas nas cerimônias da perda de virgindade. Inclusive, d'Évreux (2009) parece abominar tal momento da vida das meninas, por considerar isso fora dos padrões colocados por Deus. Sobre isso, o padre escreveu:

Nesse período, elas geralmente perdem por capricho, aquilo que seu sexo tem de mais caro, e sem o que elas não merecem ser estimadas, nem diante de Deus, nem diante dos homens. Peço perdão por dizer aqui que numerosas meninas nessa idade não são mais ajuizadas entre nós, embora a honra e a lei de Deus devessem levá-las à imortalidade da inocência (D'Évreux, 2009, p. 178).

O padre claramente não entende que os fatos que ocorrem nesse relato não são de escolha das meninas. É importante destacar que, pensando a partir de um ponto de vista humanitário, tais práticas feriam a liberdade que elas poderiam um dia sonhar em ter, já que desde cedo eram destinadas a aceitar decisões de outrem sobre seus corpos.

Nesse sentido, entendemos que a discussão sobre o corpo e a dominação dele não se restringe apenas ao colonizador dominando – ou tentando dominar – o corpo Tupinambá, mas também ocorre entre os próprios indígenas Tupinambá, pois seus corpos eram moldados desde cedo, desde o nascimento, por conta da própria organização estrutural dessa etnia no século XVII.

“Meninos Grandes” e “Mulheres Bem Formadas”: educando para o futuro da aldeia

Os homens exerciam práticas que normalmente estavam ligadas à guerra, caça, pesca, construções e também no que poderíamos chamar de “política”. Cada uma das práticas indígenas continha muitos significados, visto que suas atitudes quase sempre serviam de exemplo para os mais novos, por isso eram práticas carregadas de ensinamentos. É necessário destacar também que havia práticas exercidas pelos idosos que, normalmente, são situadas no campo do misticismo, da feitiçaria ou da pajelança.

D'Évreux (2009) comenta sobre o quarto grau dos homens. Nesse período, eram conhecidos como *kounoumy ouassu*, ou seja, meninos grandes, dos quinze aos vinte e cinco anos. Era quando começavam a trabalhar mais arduamente e eram treinados para serem exímios remadores de canoa. De acordo com o padre:

São eles que se especializam em fazer as flechas para a guerra; vão caçar com os cães, habitam-se a flechar e fisgar os peixes com habilidade, não usam ainda *karaïobes*, isto é, pedaços de pano amarrados na frente para esconder as partes vergonhosas, como fazem os homens casados, mas cobrem essa parte do corpo com uma folha de palmeira (D'Évreux, 2009, p. 173).

Essa idade também é importante por representar uma transformação na vida desses meninos. Quando estavam se aproximando do próximo grau, a partir dos vinte e cinco, já se pensava no processo do casamento. Enquanto não chegava esse momento, eles auxiliavam muito os pais nos trabalhos, conforme aponta d'Évreux:

Na realidade, é nessa época que mais auxiliam o pai e a mãe com o trabalho, a caça e a pesca; como ainda não estão casados, não têm a obrigação de alimentar uma mulher; é por isso que os pais sentem muito quando os filhos morrem nessa idade, e lhes dão um novo nome em sinal de dor, *ykounoumy-ouassou-remeee-seon*, ou seja, o grande menino morto, ou o grande menino morto na adolescência (D'Évreux (2009, p. 174).

O trabalho se fazia presente desde muito cedo. Eles estavam sempre desenvolvendo alguma atividade e aprendendo com os mais velhos ou, ainda, provando o seu valor na comunidade. O padre d'Abbeville (2002) também traz em seu relato outras atividades que ele havia presenciado:

Empregam-se os homens e os adolescentes, além do que já dissemos, em cortar árvores e limpar o mato, todos os dias pela manhã, nas horas do calor, quando é tempo de roçar, especialmente no inverno, para plantar mandioca. Gostam muito de fazer arcos e flechas, e também pequenos bancos, muito bonitos a que dão o nome de *apuicaue*, e lindos peneiros de diversas qualidades, feitos de folhas de palmeira ou de caniço sem nós, os quais por lá crescem (D'Abbeville, 2002, p. 290).

As mulheres Tupinambá também exerciam funções específicas dentro do quadro social da comunidade. Normalmente, seus trabalhos estavam vinculados a atividades comunitárias internas. As mulheres também eram divididas em graus e, dependendo da idade, tinham atividades diferentes.

D'Évreux (2009, p.179) menciona sobre o quarto grau, no qual as moças eram chamadas de *Kougnanmoucou*, o que seria uma mulher “bem formada”, ou como falou o padre, “moça na idade de casar”; momento que se iniciava aos quinze e ia até os vinte e cinco anos. Nessa idade, elas costumavam assumir responsabilidades na moradia, na preparação de alimentos e na limpeza, “o que diminui muito o trabalho da mãe”. Era nessa idade que também costumavam ser entregues em casamento. De acordo com o padre:

Usam então o nome de *Kougnan-moucou-poire*, isto é, mulher casada e no esplendor da idade. A partir de então, ela acompanha o marido, carregando na cabeça e nas costas, sempre atrás dele, todo os utensílios e mantimentos necessários durante a viagem; assim como as mulas, em nossos países, levam a bagagem e os mantimentos dos senhores (D'Évreux, 2009, p. 179).

Com o casamento, vinha a geração de uma criança, que também representava uma mudança na vida dessas mulheres, pois passavam a estar cada vez mais integradas à família e aos maridos. Quando engravidavam, eram chamadas de *Pouroua-bore*, ou seja, mulher

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)
grávida. O padre comenta que essas mulheres “não param de trabalhar até a hora do parto, como se isso não representasse a menor dificuldade” (D’Évreux, 2009, p. 179).

O casamento na sociedade Tupinambá tinha lugar de destaque entre as cerimônias. Não era só a união de um homem com uma mulher, mas a passagem e a evolução dentro do *status social* da comunidade. Segundo Fernandes (1963, p.275), o casamento:

Surgia, na sociedade tupinambá, como uma consequência do reconhecimento da maturidade social de um homem [e digo também, da mulher]. [...] Ele tornava-se guerreiro, obtinha o reconhecimento tribal da sua maturidade e contraía núpcias, isto é, realizava três coisas fundamentais, em um espaço de tempo relativamente curto.

Essas condições eram dadas devido a própria formação estrutural da sociedade, visto que, para alcançar certos “privilégios”, era necessário cumprir certos “deveres”. O que corrobora com o processo educativo, pois nessas condições sociais se desenrolavam as práticas educativas dos Tupinambá.

O padre d’ Abbeville (2002) comenta que era comum alguns homens Tupinambá prometerem suas filhas recém-nascidas a homens respeitados socialmente, como os Principais. Essas promessas vinham com desejos de regalias e privilégios que somente esses indígenas conseguiriam. Certa vez, alguns Tupinambá disseram a d’Abbeville (2002):

“Bem sabemos”, respondiam eles, “ser bastante uma mulher para um só homem. Não é para satisfação de nossos prazeres, que temos muitas mulheres, mas sim para sermos grandes, para cuidarem do governo da casa, e trabalhar nas roças, como fazem. Além disso matando-se os homens nas guerras quase diárias, ficam as mulheres em grande número, e é impossível que cada uma tenha o seu marido” (D’Abbeville, 2002, p. 268).

Como apontado por Fernandes (1963), o casamento era essencial para a constituição social da comunidade Tupinambá, bem como para se conseguir “privilégios” sociais perante os mais poderosos. D’Abbeville (2002) também comenta que um homem que tinha várias mulheres sempre tinha uma preferida, e que esta normalmente comandava as outras mulheres que ele viria a ter, que, de acordo com o padre, ocorria com a maior naturalidade e paz entre elas:

Não obstante morarem muitas mulheres sobre o mesmo teto com um só marido, uma contudo é predileta, e por isso governa as outras, como uma senhora a suas servas. Admira porém, que viviam em paz e união, sem inveja, disputa e ciúme, obedecendo todas a seu marido, servindo-os com fidelidade e dedicação, sem questões e parcialidades (D’Abbeville, 2002, p. 269).

Outro fato muito curioso era que, após o parto da mulher Tupinambá, quem ficava descansando, como se estivesse doente, era o homem, enquanto ela voltava aos trabalhos e atividades do cotidiano. Durante esse “resguardo”, o homem passava a receber visitas em sua moradia para lhe trazer conforto pela dificuldade em se ter uma criança. Muito irônico,

pois até o padre não compreendeu tal fato, já que na sua região eram as mulheres que tinham esse tempo do descanso.

Apesar de ser incomum observarmos, nos relatos, mulheres e moças saírem para a caça, o padre d'Évreux, comentando sobre a caça às formigas, afirma que elas também saíam para essa prática. De acordo com o padre, as mulheres agiam da seguinte maneira:

Elas sentam à entrada da caverna e entoam uma melodia, convidando aqueles formigões a saírem. Pedi que o intérprete traduzisse para mim aquela canção, que diz o seguinte: “vem, meu amigo, vem ver a bela moça, ela vai dar-te avelãs”. Elas repetem essas palavras enquanto as formigas vão saindo e são apanhadas, cortam-lhes as asas e patas. Quando duas mulheres ficam no mesmo buraco, vão entoando a melodia uma após a outras; e, quando as formigas começam a sair, pertencem a quem está cantando (D'Évreux, 2009, p. 281-282).

Podemos observar que a mulher na sociedade Tupinambá possuía influência na comunidade. Certos graus de idade tinham funções específicas, mas algumas funções dependiam dos dois sexos para serem realizadas, e isso confirma o papel fundamental das mulheres no desenvolvimento dos homens, bem como da comunidade como um todo.

Considerações Finais

As estratégias tomadas por grandes reinados de catequização, dominação, exploração e expansão territorial permitiram alçar grandes empreendimentos, visionários, em todo o globo. Esses empreendimentos tinham como um de seus métodos a educação católica.

Eles só não contavam que os sujeitos que encontrariam em terras tão longínquas também se apropriariam dos seus conhecimentos, tecnologias, religiosidades, educações e toda sorte de práticas que culminariam nas táticas e nas estratégias para manter vivas suas tradições e culturas, permitindo a sobrevivência de muitos indígenas que até hoje estão presentes no território brasileiro.

Nesse sentido, as crianças nasciam e eram preparadas para assumirem as funções de adultos na cadeia de atividades. Desde pequenas já realizavam atividades junto aos pais, cada um no seu papel, com o intuito de treinarem e internalizarem os saberes adquiridos. Esses aprendizados eram importantes para preparar as crianças para o futuro na aldeia.

Os meninos, ou futuros homens, englobavam a parte mais privilegiada da organização Tupinambá. Viviam na caça, na pesca, na roça. Também preparavam os equipamentos da guerra, da locomoção, bem como suas moradias. Nasciam para serem exímios guerreiros,

deveriam capturar e vencer o máximo de inimigos que pudessem ao longo da vida, para um dia pode viver nos pós vida com seus antepassados.

As meninas, ou futuras mulheres, se comparadas com os homens, ocupavam uma posição menos privilegiada, mesmo sendo responsáveis por muitas atividades. Trabalhavam muito, cuidavam dos filhos e maridos, das plantações, dos preparos da comida, das bebidas, dos prisioneiros, entre outras atividades. Na velhice, eram respeitadas pelos seus familiares e eram essenciais para os rituais antropofágicos e das beberagens.

Fernandes (1963) aponta que, embora na sociedade Tupinambá houvesse a prevalência masculina, no que diz respeito aos privilégios sociais, as mulheres possuíam algumas garantias que colaboravam para o equilíbrio orgânico da estrutura social Tupinambá:

Os homens gozavam de prerrogativas exclusivas como seres humanos. Segundo a cosmologia dos Tupinambá, via de regra somente os homens – e nem todos – atingiam o tipo de personalidade considerado ideal. As mulheres e as crianças, bem como os homens covardes e pusilânimes, dificilmente conseguiam. Assim se explicava a exclusão desses indivíduos da sociedade sobrenatural dos antepassados. As diferenças de personalidades ligadas ao sexo era, pois, muito importantes na determinação da conduta dos Tupinambá, sendo os atributos considerados masculinos encarados como atributos supremos e ideais (Fernandes, 1963, p. 293).

Ainda que o autor frise com veemência em sua análise que a conduta masculina, via de regra, ditava os caminhos que a comunidade Tupinambá seguiria, consideramos que, claramente, a sociedade não funcionaria sem as mulheres: no alvorecer da vida, elas já nascem com responsabilidades que são alicerces da sociedade Tupinambá. No ato de ensinar as meninas e moças, essas funções sociais foram passadas por gerações.

Nesse sentido, trazer neste artigo a educação de crianças indígenas como foco significa explicitar um campo que ainda precisa de mais pesquisas. É importante trazer a educação desenvolvida pela Igreja no período colonial, mas é urgente e necessário valorizar também os conhecimentos oriundos da própria comunidade indígena. Por meio da história da educação, é possível desvendar as formas que indígenas de várias etnias educavam suas crianças no período colonial.

Outras questões surgiram nesta escrita que merecem atenção. Não cometer o anacronismo, não significa que não podemos refletir sobre certas atitudes e questões humanitárias, que fazem parte da vida humana desde o princípio, como a questão do machismo. Não o abordamos apenas pelo fato de muito trabalho ser imposto às mulheres no meio social indígena, mas também por questões que as colocavam em posições

comprometedoras, até quanto à sua própria saúde. Exemplo disso, é o fato de a mulher ter que voltar logo ao trabalho, após o parto, enquanto o homem ficava de repouso.

Questões como essa apontam a importância dos estudos em História e História da Educação, não só para elucidar os fatos, mas, também para educar a sociedade com os dados levantados. Atualmente, o machismo ainda vigora nas relações socioafetivas, ocasionando várias situações, similares às que sofriam as indígenas. Veja, isso não é algo temporal, aconteceu no período colonial, acontece agora, na república democrática.

Também foram encontrados outros momentos educativos dos indígenas, impossíveis de serem analisados em uma produção como esta, afinal, precisamos focar no objetivo principal. Entre os quais não abordamos, mencionamos a educação que se desenvolvia nos momentos das guerras, cujo contexto é rico em detalhes, mas apresenta muitas divergências, dependendo da etnia indígena estudada. Os saberes da guerra movimentavam toda a comunidade, homens, mulheres, pajés, principais. Merecem, com certeza, uma atenção especial.

Trazemos esses pontos, pois consideramos que são essenciais para futuras pesquisas de cunho educacional, histórico, antropológico e social, acerca das meninas, meninos, mulheres e idosas indígenas no período colonial na Amazônia.

Referências

BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Educação e infância na Amazônia Seiscentista**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças**. São Paulo: Siciliano, 2002.

D'ÉVREUX, Yves. **História das coisas mais memoráveis, ocorridas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614**. Tradução: Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

FARIAS, Sheila de Castro. Inocentes. In: VAINFAS, Ronaldo. (org.). **Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 306-307.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos tupinambás e suas relações com a das demais tribus tupi-guaranis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

Infância na colônia: práticas educativas de crianças Tupinambá no Maranhão (1612-1614)
PINTO, Estevão. Prefácio do tradutor. In: MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos tupinambás e suas relações com a das demais tribus tupi-guaranis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950, p. 09-30.

SENADO FEDERAL. **Verbetes História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunstâncias**. 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221724>. Acesso em: 21 nov. 2021.

Outras informações:

Este artigo foi produzido a partir da Tese “Representações, saberes e práticas educativas de indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614)”, de Mário Allan da Silva Lopes, defendida em 2023, no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará. Este curso de Doutorado foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Sobre os Autores

Mário Allan da Silva Lopes

Doutor em Educação (PPGED-UEPA); Mestre em Educação, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia (PPGED-UEPA); Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA) da UEPA, vinculado à linha de pesquisa: História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos. Atualmente, pesquisa no campo da História da Educação na Amazônia Colonial e é Professor do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará. E-mail: m.allanlopes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6682-4633>

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Doutora em História, Filosofia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do Grupo História da Educação na Amazônia. E-mail: socorroavelino@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6974-2606>

Recebido em: 05/07/2024

Aceito para publicação em: 02/08/2024