UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
POGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINALDO PANTOJA PINHEIRO

“CIVILIDADE” E CONVERSÃO

Capuchinhos Franceses e Educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614)



Belém-Pará
2024

MARINALDO PANTOJA PINHEIRO

“CIVILIDADE” E CONVERSÃO
Capuchinhos Franceses e Educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França.

Belém-Pará
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Pinheiro, Marinaldo Pantoja

"Civilidade" e conversão: Capuchinhos franceses e educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614) / Marinaldo Pantoja Pinheiro; orientação de Maria do Perpétuo Socorro. G. Avelino de França. - Belém, 2024

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2024.

1. Capuchinhos. 2. Igreja Católica-Maranhão. 3. Indígenas-Educação. 4. França, Maria do Perpétuo Socorro G. Avelino de. I. Chaquiam, Miguel (orient). II. Título.

CDD 23ed. 511.6

Regina Coeli A. Ribeiro - CRB-2/739

MARINALDO PANTOJA PINHEIRO

“CIVILIDADE” E CONVERSÃO
Capuchinhos Franceses e Educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França.

Data da aprovação: 05/ 04/ 2024

Banca Examinadora

Orientadora e presidente da banca
Profª. Drª. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (UEPA)

Examinadora interna
Profª. Drª. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (UEPA)

Examinadora interna
Prof. Drª. Tania Regina Lobato dos Santos (UEPA)

Examinadora externa
Profª. Drª. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA)

Examinadora externa
Profª. Drª. Rosemeire de Oliveira Souza (UFPA)

Em memória ao Tupinambá Tibiras do Maranhão.

AGRADECIMENTOS

Com gratidão, reconheço a orientação de Deus na minha vida pessoal, acadêmica e profissional, abrindo caminhos, ampliando horizontes e criando oportunidades que, a seu tempo, se transformaram em colheitas abundantes e promissoras.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, dedico minha admiração e respeito pelas persistentes explorações em meus textos e pela vontade em discutir os novos horizontes de autores e ideias que se revelaram em nosso caminho.

Aos professores da banca examinadora (Dr. João Colares da Mota Neto, Drª. Laura Maria Silva Araújo Alves, Drª. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, Drª. Rosemeire de Oliveira Souza e Drª. Tania Regina Lobato dos Santos), expresso minha gratidão pelas preciosas e esclarecedoras contribuições a esta obra.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA), agradeço pela dedicação e compromisso em contribuir com a formação dos pesquisadores da Amazônia.

Ao Jorge Farias Figueiredo, de alcunha Jorginho, Secretário do PPGED/UEPA, que com atenção e cordialidade, contribui com a formação dos discentes desse programa.

Aos amigos da terceira turma do doutorado e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA), agradeço pela troca de conhecimentos e conversas acadêmicas que fortaleceram nossa formação conjunta.

Ao Professor Doutor Mário Allan da Silva Lopes, agradeço pelas indicações de leituras e bibliografias compartilhadas.

À minha família, agradeço pela paciência nos momentos de ausência em decorrência da elaboração desta tese.

Iniciei uma peregrinação à procura do meu espírito[1] (Jecupé, 1998, p. 12).

[1] A reflexão do indígena Kaka Werá Jecupé, apresentada na página 12 de “A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio” (1998), nos leva a meditar sobre a jornada humana em direção ao autoconhecimento e à conexão espiritual. Essa busca pelo espírito não se restringe apenas à exploração externa; é, sobretudo, uma imersão nas profundezas de nossa alma. O autor, relata sua jornada após quinze anos distante de suas tradições, dedicados ao estudo. Nesse percurso, ele se envolveu com diferentes povos, absorvendo suas tradições, sabedorias e rituais. Espiritualmente, reencontrou seus antepassados e entidades da natureza, vivenciando as diversas essências indígenas. Seus passos o levaram por montanhas, florestas e rios, testemunhando a história de seus antepassados. A vivência mostrou a importância de resgatar a sabedoria ancestral, revitalizar a terra e unir esforços para transmitir esse conhecimento às futuras gerações. A peregrinação sugere desafios físicos, emocionais e espirituais. Cada obstáculo enfrentado demonstra crescimento, coragem e aprendizado. Essa jornada nos faz confrontar nossas limitações e, ao mesmo tempo, descobrir nossa força interior. Ela nos conecta às tradições ancestrais, oferecendo orientação e um sentido de pertencimento. Ao término dessa busca, aproximamo-nos do nosso espírito, encontrando paz e integridade. Mesmo assim, a jornada é contínua, repleta de novos questionamentos e descobertas. Em suma, essa peregrinação é uma busca constante por autoconhecimento, significado e uma conexão com o universo e todas as criaturas humanas ou não.

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. **“**Civilidade” e Conversão: Capuchinhos Franceses e Educação dos Tupinambá no Maranhão (1612-1614). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

RESUMO

A pesquisa de doutorado faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGEd-UEPA), da linha de pesquisa "Saberes Culturais e Educação na Amazônia" e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA), da linha “História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos". Tem como problema de investigação: Como a educação foi implementada pelos Capuchinhos aos Tupinambá do Maranhão e de que maneira eles resistiram a ela, nos anos de 1612 a 1614? A partir do problema, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar a educação implementada pelos Capuchinhos para os Tupinambá do Maranhão, focalizando de que maneira eles resistiram a ela nos anos de 1612 a 1614. E como objetivos específicos: 1) Descrever a origem da Ordem dos Capuchinhos franceses e dos Tupinambá da Ilha do Maranhão; 2) Identificar os sentidos e modos de educar para os Capuchinhos e os Tupinambá; 3) Caracterizar as estratégias educativas dos Capuchinhos e as formas de resistências dos Tupinambá; e 4) Delinear as dinâmicas entre os corpos Tupinambá e a educação Capuchinha, durante 1612 a 1614. A tese defendida nessa pesquisa é a de que a educação implementada pelos Capuchinhos se constituiu como facilitadora do aprendizado da doutrina cristã e dos valores culturais franceses, com a finalidade de “civilizar” e colonizar os indígenas, de modo a convertê-los ao cristianismo, explorar sua mão de obra, obter apoio militar e apropriar-se da região, mas os Tupinambá resistiram à educação destes religiosos. A pesquisa histórica e educacional, orientada pelo método indiciário e pelos pressupostos da história cultural, tem como fontes principais, as literaturas produzidas pelos padres Capuchinhos, Claude d’Abbeville (História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas), e Yves d’Evreux (Viagem ao norte do Brasil, feita nos anos de 1613 e 1614), que conviveram com os indígenas entre 1612 e 1614. O aporte teórico utilizado foi Baniwa (2006; 2011), Barros (2005), Burke (1997; 2008; 2016; 2017), Caleffi (2011), Galvão; Fonseca (2017), Ginzburg (1979; 1989), Gregory (2019), Gruzinski (2001), Kambeba (2020a; 2020b); Kopenawa (2015), Melo (2010), Munduruku (1996; 2013); Pesavento (2014), Vainfas (2001; 1989), dentre outros. Os padres Capuchinhos franceses, Yves d’Evreux (o superior religioso da missão), Cláudio d’Abbeville, Arsênio de Paris e Ambrósio d’Amiens, vieram à Ilha do Maranhão, com a missão de educar os Tupinambá, conforme a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana e os valores culturais franceses. A educação implementada por eles enfrentou resistências nativas, negociações e trocas culturais. As resistências dos indígenas compreendiam práticas nativas como pajelança, depilação, cortes e pintura dos corpos. Os Capuchinhos aprenderam com os indígenas, adquirindo habilidades para sobreviver na floresta, resultando em uma simbiose educativa onde missionários e indígenas se educaram mutuamente.

Palavras-chave: Educação Capuchinha. Tupinambá no Maranhão. Estratégias Educativas. Resistências Indígenas.

LISTA DE SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ESAM: Enedina Sampaio Melo

FCP: Fundação Cultural do Pará

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

GHEDA: Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia.

HISTEDBR: Grupo de Pesquisa História, sociedade e educação no Brasil

OFM.Cap: Ordem dos Frades Menores Capuchinhos

PPGEd-UEPA: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará

PPGED/UFPA: Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará

PPHIST/UFPA: Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará

PPGA/UFPA: Programa de Pós-graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará

PPG-LB/USP: Pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo

PPGHIST/UFMA: Programa de Pós-Graduação em História.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
1.1	Motivações e objeto da pesquisa	11
1.2	Problema, objetivos e tese	24
2	**TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**	27
2.1	Método: Paradigma Indiciário	35
2.2	Perspectiva de análise: História Cultural	40
2.3	Trabalho com as fontes e procedimento de análise	59
3	**A ORDEM DOS CAPUCHINHOS E OS TUPINAMBÁ: COLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**	72
3.1	Capuchinhos, Catequese, Educação e os Tupinambá	72
3.2	Capuchinhos franceses e Tupinambá no Maranhão	76
4	**SENTIDOS E MODOS DE EDUCAR PARA OS CAPUCHINHOS E TUPINAMBÁ**	105
4.1	Sentidos da Educação para os Capuchinhos	106
4.2	Modos de Educar para os Capuchinhos e Tupinambá	117
4.3	Arrabalde: visão norteadora da educação Capuchinha	131
5	**ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS CAPUCHINHOS E RESISTÊNCIAS DOS TUPINAMBÁ**	137
5.1	Estratégias educativas e resistências	138
5.2	Resistência dos *pajés*	161
6	**CORPOS TUPINAMBÁ E EDUCAÇÃO CAPUCHINHA: RESISTÊNCIA, NEGOCIAÇÃO E PRESERVAÇÃO IDENTITÁRIA**	168
6.1	Corpos Tupinambá na Educação Capuchinha	169
6.2	Etnogênese: Educação Capuchinha e preservação identitária dos Tupinambá	177
6.3	Corpos Tupinambá como território de resistência	186
7	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	202
	FONTES DOCUMENTAIS	205
	REFERÊNCIAS	205
	SITES	215
	ANEXO	217

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – MOTIVAÇÕES E OBJETO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objeto de investigação, a educação implementada pelos Capuchinhos franceses para os Tupinambá[2] da Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas, norte do Brasil, entre os anos 1612 e 1614. Trata-se de uma instituição educativa, fundamentada e normatizada pelos valores religiosos cristãos, como: obediência, humildade, gratidão, lealdade, dentre outros (Magalhães, 2004). A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a qual investiga temas educacionais relacionados ao contexto brasileiro e amazônico com o objetivo de fortalecer a identidade cultural da Amazônia, bem como da linha de pesquisa história das instituições educativas, impressos e intelectuais do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA), vinculado ao PPGED/UEPA.

Meu interesse pelo estudo teve início durante uma viagem a São Luís, Maranhão, em novembro de 2020. Enquanto eu estava naquela cidade, visitei o seu Centro Histórico. Foi nessa ocasião que me deparei com um monumento que homenageia um indígena, executado durante a colonização francesa na região. Este monumento, com formato de lápide e fixado horizontalmente, está localizado na praça Marcílio Dias, que se encontra na Avenida Senador Vitorino Freire, número 406, no centro da cidade.

Naquela lápide esculpida (Figura 1), cuja forma evoca um sepulcro de memórias ancestrais, repousa a figura do indígena, ereto como a própria história que se negou a ser esquecida. Sua mão segura com ternura um maracá ancestral, enquanto a outra repousa na cintura, como a demonstrar a dignidade que a ele foi negada em vida. Acima, as palavras ecoam como um suspiro da eternidade: "Tibiras

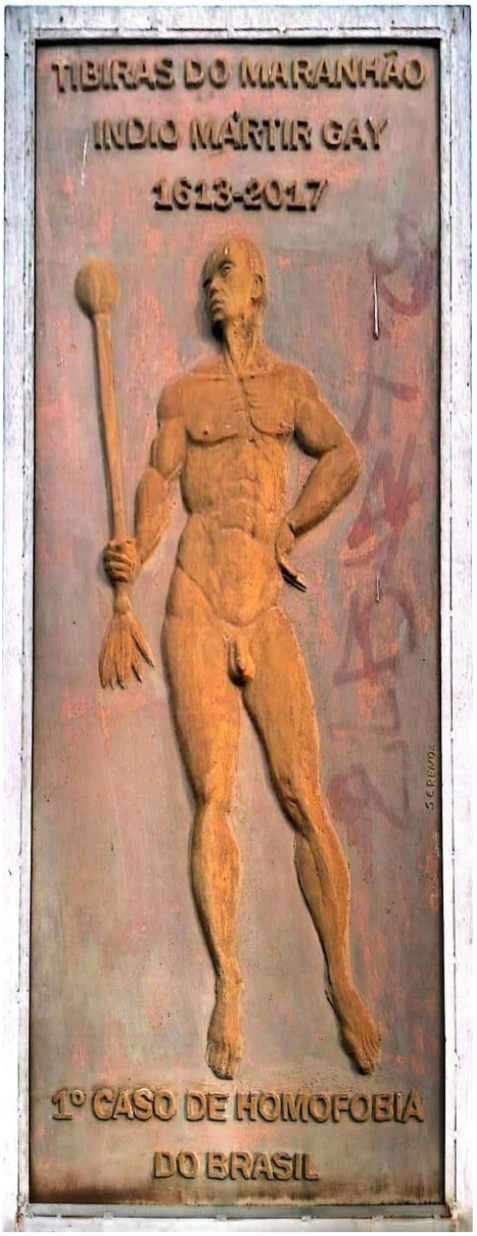
---

[2] Em 1953 ocorreu a primeira Reunião Brasileira de Antropologia, onde foi aprovada a convenção à grafia de etnônimo (vocábulos que designam nomes tribais, etnias etc.), visando uma padronização dos nomes tribais entre pesquisadores. Em observância a este documento será utilizada a palavra Tupinambá, escrita com a primeira letra maiúscula e no singular (Revista de Antropologia, vol. 2, n.º 2, 1954, p. 150. In Manual de Redação Oficial da Fundação Nacional do Índio, 2016).

do Maranhão: índio mártir gay, 1613 – 2017". E na base da lápide, o grito silencioso da tragédia se faz ouvir: "1º caso de homofobia do Brasil".

Naquela praça de histórias esculpidas em pedra, descobri o embrião desta investigação. Foi o início de uma jornada na qual o passado, presente e futuro se entrelaçaram em uma narrativa de dor e resistência. Nesse cenário, tendo aquele memorial como testemunho silencioso de uma história quase esquecida, a memória e o pedido por justiça simbólica insistem em ecoar pelo tempo.

Figura 1- O monumento em homenagem ao indígina “Tibiras do Maranhão”



Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

Por interesse, iniciei uma pesquisa na internet sobre o monumento. Ao digitar "Tibira do Maranhão" no Google, me deparei com um artigo intitulado “Tibira do Maranhão, o indígena que foi a primeira vítima da homofobia no Brasil”, escrito por Maria Eugênia Gonçalves e publicado em 2020 no site https://revistahibrida.com.br/. De acordo com a autora, o indígena mencionado no monumento foi assassinado em 1613, e essa história foi registrada pelo frade Yves d’Evreux no livro “Viagem ao norte do Brasil, nos anos de 1613 e 1614”, especificamente no capítulo V intitulado “De um índio, condenado à morte, que pediu o batismo antes de morrer”.

Ao ler o texto do frade Capuchinho, compreendi que devido Tibira possuir “cabelos compridos e o corpo de mulher”, fora condenado a morte pelos líderes dos franceses e dos Tupinambá do Maranhão, sem direito de ser batizado pelos padres por causa de sua orientação sexual (Evreux, 2002, p. 279).

O padre Yves d’Evreux não cita em seu livro o nome do indígena executado; entretanto, o antropólogo e historiador Luiz Roberto de Barros Mott o nomeou por “Tibira do Maranhão”, pois o termo *tibira ou tivira* significa em tupi-guarani “ânus” ou “nádegas”, e os Tupinambá utilizavam esta palavra para designar “os homens que se comportavam como mulheres, não guerreando e servindo sexualmente aos jovens guerreiros” (Vainfas, 2001, p. 547). Era, portanto, uma palavra atribuída a homens com opções sexuais contrárias aos valores cristãos europeus, sendo denominados pela Igreja Católica como sodomitas (Gonçalves, 2020). Ressalta-se que as relações homoeróticas, conforme informa Vainfas (2001), não eram estigmatizadas na cultura Tupinambá, sendo transformadas em desvio de conduta a partir da chegada dos missionários cristãos.

Nas Escrituras Sagradas, o sodomita está relacionado aos habitantes da cidade de Sodoma, mencionada no livro de Gênesis, capítulo 19. Segundo a narrativa bíblica, os homens de Sodoma eram conhecidos por sua grande perversidade e imoralidade, e a cidade foi destruída por Deus com fogo e enxofre por causa de seus pecados. Em Deuteronômio, está escrito que os sodomitas não fariam parte do povo de Israel e as suas “perversidades” seriam comparadas às praticadas pela prostituta: “Não trarás o salário da prostituta nem preço de um sodomita à casa do Senhor teu Deus por qualquer voto; porque ambos são igualmente abominação ao Senhor teu Deus” (Bíblia. Deuteronômio, 23:17-18).

A sentença de morte aplicada ao indígena seria segundo o sentenciador, fundamentada nos “juízos de Deus”, e está dentro do contexto do Tribunal do Santo

Ofício, conhecido também como Santa Inquisição (Evreux, 2002). Este tribunal foi estabelecido pela Igreja Católica Romana no final do século XV para combater as heresias e outras formas de dissidências religiosas. O tribunal era responsável por investigar e julgar pessoas suspeitas de violar a doutrina e os dogmas da Igreja.

A sodomia, na atualidade homossexualidade, era considerada pela Igreja Católica um grave pecado, e aqueles que fossem acusados de praticá-la poderiam ser julgados e punidos pelo Tribunal do Santo Ofício. As punições variavam entre prisões, multas, trabalhos forçados ou pena de morte.

A execução do Tupinambá, sem chance de defesa ou até mesmo de receber o batismo de um frade, tinha como propósito mostrar que os Capuchinhos não permitiriam certos comportamentos considerados irreparáveis contra as normas católicas. Assim, o que não era aprendido por amor, era ensinado pela dor. A morte de “Tibira do Maranhão” provava para os vivos que tais atitudes não eram toleradas por Deus, buscando assim, através da repressão, fazer com que os Tupinambá aderissem aos ensinamentos dos frades Capuchinhos.

Neste instante, o leitor ou leitora pode se perguntar por que dei tanta atenção a um modesto monumento, deixando de lado prédios imponentes no Centro Histórico de São Luís, como o Convento das Mercês, a Catedral Metropolitana e o Palácio dos Leões, entre outros. A justificativa está ligada à minha formação acadêmica. Sou Bacharel e Licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), formando-me em 2002. Ao longo desse período, tive conhecimento sobre os indígenas da Amazônia, ainda que de forma superficial. Antes de me deparar com a lápide de Tibiras, não tinha conhecimento da presença de homossexualidade entre os indígenas, nem da existência de um Tribunal do Santo Ofício na Amazônia, instituído por padres franceses, para julgá-los. Além disso, não tinha conhecimento das Ordens religiosas na região, antes da chegada dos portugueses, em 1616, com a fundação de Santa Maria de Belém do Grão Pará.

Em 2003 dei início à minha trajetória como professor de História na Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo (ESAM) em Igarapé-Miri, no Pará, minha cidade natal. Durante essa fase, percebi que meus alunos tinham um conhecimento limitado sobre a história dos povos indígenas, das ordens religiosas que influenciaram a formação da Amazônia, e da própria região onde moravam. Para muitos, os indígenas eram vistos como figuras estáticas no tempo, vestígios de um passado remoto, não se alinhando com a visão contemporânea de indígenas

que, aos seus olhos, ousavam desfrutar das benesses da sociedade moderna. Embora identificassem a Amazônia como território indígena, não se reconheciam como integrantes dessa região, não guardando, assim, uma conexão emocional com ela. Para eles, a Amazônia era mais um cenário exuberante do que um espaço vivenciado. Em suas contribuições em sala de aula, percebia que não se sentiam representados pela região onde viviam, e que a história local era menos valorizada que as descritas nos livros didáticos. Nesse contexto, para a maioria, a história de Igarapé-Miri não despertava interesse, pois consideravam mais relevante o que os livros didáticos externos ofereciam em termos de conhecimento acadêmico.

A necessidade de confrontar desafios, tanto históricos quanto contemporâneos, despertou-me um interesse pela história da Amazônia e pelas dinâmicas de suas comunidades. Este interesse conduziu-me ao Mestrado em Educação do PPGED/UEPA, um programa eminentemente focado nos saberes e particularidades amazônicas. Nos anos de 2016 e 2017, tive a felicidade de fazer parte deste programa e realizei uma pesquisa sobre a educação de crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará. Esse projeto solidificou minha paixão pela educação na região amazônica, e serviu como um marco em minha trajetória acadêmica. Motivado por essa paixão e pelo desejo de continuar meus estudos, decidi prossegui no mesmo programa, agora ingressando no Doutorado, em 2021, reafirmando meu compromisso como historiador da educação na Amazônia.

Educação, que para Caleffi (2011, p. 32), é uma ação cultural que faz parte de todas as sociedades humanas, independentemente da existência de um sistema de ensino institucionalizado. Em outras palavras, a educação não se limita às escolas, mas abrange todos os processos pelos quais os indivíduos são socializados em suas respectivas culturas. Cada sociedade possui suas próprias formas de educar seus membros, com diferentes elementos (conhecimentos, valores, tradições, normas e formas de comportamento) e noções que são transmitidas de geração em geração. A educação também não está limitada à língua escrita, mas pode ser transmitida de várias maneiras, quer seja através da oralidade ou práticas culturais. É um projeto que está sempre em construção, formando identidades e socializando o “indivíduo em uma determinada cultura”.

Para Vasconcelos (2000), uma proposta educativa eficaz e sustentável requer a relação entre dois elementos fundamentais, quais sejam: o projeto de sociedade e os projetos de vida dos indivíduos envolvidos. O autor destaca que sua viabilidade

não reside apenas na articulação de métodos pedagógicos ou na implementação de currículos, mas na capacidade de alinhar estratégias com os objetivos mais amplos da sociedade e as expectativas individuais dos participantes. Neste contexto, é essencial considerar o papel do aprendiz como protagonista desse processo, uma vez que suas aspirações, necessidades e trajetórias de vida constituem o núcleo em torno do qual o modelo de educação deve ser construído e adaptado. A intersecção entre o projeto político de sociedade e os projetos individuais dos sujeitos envolvidos emerge como um elemento para a eficácia e relevância da educação. Ocorre que nem sempre a instituição educativa leva em consideração os interesses das comunidades locais, gerando uma educação descontextualizada e desestimuladora.

Conforme o pesquisador indígena Baniwa (2011, p. 88), a instituição educativa implantada pelos europeus na América era e é invasora, pois sempre foi "planejada a partir de uma cosmologia europeia e instrumentalizada para a pacificação e a dominação dos povos".

Durante o ano de 2021, ao cursar o componente curricular "Epistemologia e práticas de educação não escolar" no PPGED-UEPA, sob a mediação da professora Drª. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, estudei duas pesquisas relevantes sobre o período colonial que intensificaram meu interesse em investigar essa época histórica: a obra "Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil Colonial" e a dissertação "O que não mata, engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial". No primeiro trabalho, Maria Betânia Albuquerque (2012), aborda aspectos como a produção, consumo e disseminação de conhecimentos acerca do cauim, um fermentado alcoólico reverenciado pelos indígenas brasileiros na época colonial. Já na segunda obra, Francídio Abbate (2016), examina a alimentação na Amazônia colonial entre 1741-1757, ressaltando nas correlações culturais envolvendo indígenas, europeus e africanos. Ambas pesquisas, utilizaram como fonte, as crônicas do padre Yves d'Evreux, ampliando o meu horizonte de pesquisa sobre os indígenas, descobrindo aspectos valiosos sobre os processos educativos presentes na formação dos nativos do Brasil.

Os processos educativos são todos os meios (métodos, estratégias e práticas) pelos quais uma pessoa adquire conhecimentos, valores, habilidades, normas e outras noções importantes para se tornar membro de uma determinada comunidade. Em outras palavras, os processos educativos contribuem para a formação do sujeito como parte de uma comunidade, fornecendo as ferramentas

necessárias para que ele possa interagir, desenvolver habilidades individuais e inserir-se na sociedade. “Todos os elementos e noções que um sujeito apreende e que faz dele membro de uma determinada comunidade constitui um processo educativo” (Caleffi, 2011, p. 32). Os processos educativos são constantemente reinventados e adaptados para atender às necessidades e desafios enfrentados pelas culturas em constante mudança.

Ainda em 2021, ao dialogar com Mário Allan da Silva Lopes, então doutorando em Educação pelo PPGED/UEPA e integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (Gheda), tive conhecimento sobre seu estudo acerca da educação indígena durante o período colonial. Naquela ocasião, ele me recomendou ler a obra “Viagem ao norte do Brasil, produzida nos anos de 1613 e 1614”, escrita por Yves d’Evreux. A releitura da obra, sob novas perspectivas, me possibilitou entrar em contato com uma diversidade de temas a serem explorados, como a cultura indígena, o contato cultural, a flora e fauna da região, o missionarismo (vida ou funções dos missionários) e a história colonial. Nessa “viagem” pela produção do religioso deparei-me com a origem e propósito da missão católica na colonização dos Tupinambá do norte do Brasil, demonstrando as reciprocidades culturais entre franceses e indígenas. Suas narrativas oferecem um panorama das práticas educativas, do cotidiano, das relações sociais, dentre outros, contribuindo à compreensão da formação da Amazônia Colonial no início do século XVII.

O anseio por compreender essa Ordem religiosa motivou-me a realizar uma pesquisa online, explorando o bancodeteses.capes.gov.br e www.scielo.br. Durante a busca, constatei a escassez de estudos sobre a influência educacional dos Capuchinhos franceses no Brasil durante o período colonial. Conforme Fonseca (2003, p. 67) observa, o período colonial permanece como uma área pouco explorada pela historiografia da educação, com muitas análises concentradas na época pós-independência brasileira.

Essas experiências aguçaram o meu interesse em estudar a instituição educativa capuchinha no norte do Brasil. As instituições educativas desempenham uma missão primordial na estruturação e reprodução de certos paradigmas sociais, como aponta Castro-Gómez (2005). Elas são concebidas como espaços de aprendizagem, e mecanismos projetados para lapidar, concretizar e validar, conforme o período histórico, um determinado perfil de súditos ou cidadãos. Neste

sentido, o trabalho de Magalhães (2004) amplia essa perspectiva ao categorizar as instituições educativas em diferentes tipos funcionais, tais como: instituições de base, formação, produção/mobilização, produção/distribuição, dentre outras. Cada uma dessas categorias desempenha um papel específico na estruturação do sistema educativo, refletindo diferentes objetivos, métodos e impactos na sociedade.

> Diferenciam-se e hierarquizam-se vários tipos de instituições educacionais: de base (família, tribo, seita, cooperativa); de formação (escolas, internatos, colégios, associações de antigos alunos, associação de finalistas, associações recreativas, que geram uma afinidade e uma identidade cultural); de produção/mobilização (confrarias, lojas, maçônicas, associações, grêmio, companhias, partidos políticos, sindicatos, corporações, clubes, bandas - são instituições que mobilizam, através de uma ideologia, com vista a uma meta e a uma identidade cultural); de produção/distribuição (empresas, condomínios, que, quer no plano de formação, quer no plano de comunicação, promovem o desempenho de papéis e a participação na tomada de decisões) (Magalhães, 2004, p. 53).

No entanto, essas instituições não operam isoladamente. Elas estão imersas em um campo de forças e relações que se entrelaçam de maneira dinâmica. Magalhães (2004, p. 62), ilustra essa dinâmica ao afirmar que as instituições educativas "são realidades dentro de uma realidade". Isso sugere que elas são influenciadas por uma série de fatores externos, incluindo as políticas estatais, as demandas sociais e as dinâmicas culturais.

A natureza das instituições educativas perpassa pela relação entre o instituído e o instituinte. Conforme delineado por Magalhães (2004, p. 54), o instituído refere-se ao sujeito ou grupo de indivíduos aos quais o processo educativo é direcionado. Em contrapartida, o instituinte representa o momento educativo em si, marcado pela interação e dinâmica entre os participantes e as normas institucionais, ou seja, representa a “relação entre o sujeito e a instituição”, isto é, a própria educação operacionalizada com suas regras e normas. Esta relação educativa, embora essencial para a transmissão de conhecimentos e valores, frequentemente desencadeia tensões, conflitos e resistências. A imposição de normas e padrões educacionais pode gerar discordâncias, dando origem a um cenário de negociações, lutas e resistências internas e externas dentro do contexto educativo.

As estratégias de resistência indígena frente à imposição educativa dos Capuchinhos e à integração ao plano colonial francês envolveram a valorização de

práticas culturais e religiosas tradicionais, a manutenção de costumes, da língua nativa e a adoção de medidas como a luta armada, dentre outras. Ressalta-se que os missionários não se posicionaram contra às operações militares no norte do Brasil direcionadas às tribos consideradas "hostis" devido à sua resistência à hegemonia colonial. Portanto, esta pesquisa fornece informações sobre narrativas frequentemente ignoradas e ressalta a influência dos Tupinambá na construção da identidade Amazônica.

A pesquisa também colabora para a compreensão dos estágios iniciais da educação religiosa na Amazônia, focalizando especialmente a área designada pelos exploradores dos séculos XVI e XVII como Maranhão, que engloba os estados contemporâneos do Amapá, Pará, Piauí e o próprio Maranhão (Cardoso, 2012).

No âmbito epistemológico, este estudo contribui socialmente para desmantelar certos paradigmas estereotipados relacionados aos povos indígenas. Desafia a concepção de que essas comunidades são estáticas no tempo e culturalmente inertes, além de combater a noção injusta de que são "vadias", sugerindo, assim, uma suposta incapacidade de alcançar desenvolvimento econômico. Ademais, questiona a perspectiva que as enxerga como um obstáculo para o progresso do Brasil. Por último, o estudo também se propõe a desfazer a ideia de que os povos indígenas não têm direito à demarcação de suas terras, contrapondo-se à visão simplista de que essas áreas pertencem exclusivamente ao país, ignorando os legítimos direitos dos povos originários.

Os primeiros esforços das ordens religiosas cristãs para catequizar os indígenas foram implementados nas aldeias. No entanto, essa prática não produziu efeitos duradouros, uma vez que os missionários se dispersavam por várias aldeias na região. Ao retornarem para assistir aos nativos já convertidos, muitos já estavam praticando antigas tradições condenadas pelos religiosos, tais como poligamia, nudismo e antropofagia. Diante dessa realidade, os missionários católicos buscaram uma alternativa, optando por estabelecer os aldeamentos. Essa estratégia envolvia a concentração de diversas aldeias em uma área geográfica específica, onde compartilhavam recursos naturais e desenvolviam relações comunitárias. Tudo isso ocorria sob a supervisão e controle diário dos religiosos, como descrito por Barbosa e Pinheiro (1995). Essa mudança visava criar um ambiente mais propício à assimilação dos valores cristãos e à manutenção de práticas consideradas moralmente aceitáveis pelos missionários.

Caio Prado Júnior (1942), ao analisar a ocupação do Brasil pelos portugueses, franceses e holandeses no século XVI, destaca que esse episódio não foi um acontecimento isolado, mas faz parte de um projeto mais amplo conhecido como expansão marítima. Contrapondo uma visão simplista de incursões motivadas pelo espírito aventureiro, o autor destaca a conexão desses eventos com o contexto mercantilista da Idade Moderna, deixando transparecer motivações econômicas e o desejo mais amplo de expansão da empresa mercantilista europeia. A competição comercial, especialmente com os árabes, que dominavam o comércio de especiarias, é apontada como um dos principais motivadores por trás desse empreendimento colonial. Assim, a história da ocupação do Brasil está conectada aos anseios e desafios mercantilistas do contexto europeu da Idade Moderna.

Quanto à exploração comercial da floresta Amazônica, Salles (2022), delineia duas fases distintas. A primeira, corresponde ao ciclo extrativista, onde os recursos eram diretamente coletados da floresta. Em contrapartida, a segunda fase se caracteriza pelo avanço da mão de obra e da pecuária, extraindo recursos, modificando extensivamente a paisagem e transformando vastas áreas antes cobertas por florestas exuberantes.

No século XVII, os portugueses deram início à colonização da Amazônia, um processo que ganhou destaque com a expulsão dos franceses de São Luís, no Maranhão, em 1615. No ano subsequente, em 1616, estabeleceu-se o Forte do Presépio e fundou-se a cidade de Belém, atual capital do Estado do Pará. A colonização portuguesa no norte do Brasil foi amplamente motivada pela presença e aspirações de diversos grupos internacionais que almejavam explorar as riquezas dessa região. Nesse contexto, destaca-se a efêmera presença da França Equinocial (1612-1615), um projeto colonizador francês, no Maranhão, como um dos elementos influenciadores desse movimento colonial.

A expedição francesa que tomou posse do Maranhão em 1612 era composta por aproximadamente 500 indivíduos, incluindo oficiais, marinheiros, soldados, colonos, religiosos Capuchinhos e um grande número de prisioneiros. A composição religiosa majoritária da expedição era de católicos, embora também contasse com alguns calvinistas. Partindo do Porto de Cancale, na Bretanha, França, em 19 de março de 1612, a expedição alcançou a Ilha Grande do Maranhão em 29 de julho de 1612 (Mariz e Provençal, 2007).

Segundo os autores, o principal objetivo da expedição era estabelecer um núcleo colonial no Maranhão, abrangendo uma área de aproximadamente 50 léguas tanto ao norte quanto ao sul. Conforme estipulado na Carta Régia de Luís XIII dirigida a La Ravardière em 1º de outubro de 1611, a expedição tinha a autoridade para conquistar e incorporar terras sob sua jurisdição, efetuando distribuições, doações e melhorias.

De acordo com Garcia (2008), a principal incumbência dos Capuchinhos nessa missão, era garantir o componente espiritual por meio da disseminação da fé cristã católica entre os indígenas, especificamente os Tupinambá, evitando assim que fossem catequizados pelos calvinistas que lideravam a expedição.

De acordo com Camacho (2014), a Ordem Franciscana, também conhecida como frades menores, teve origem na Itália no século XIII, fundada por Francisco Bernardone (1182-1226). Francisco, inicialmente um homem de vida mundana, transformou-se radicalmente, dedicando-se aos mais pobres e vivendo entre eles. Esse novo modo de vida, fora dos padrões tradicionais, levou-o a ser conhecido como Francisco de Assis, nome que remete à cidade onde manifestou seu carisma. Em 1209, o Papa Inocêncio III concedeu permissão oral para que os frades menores, sob a liderança de Francisco, vivessem inseridos nas comunidades, sinalizando assim a aceitação pela igreja de um estilo de vida consagrado fora dos monastérios. A essência da missão de Francisco não era estabelecer uma fraternidade separada da Igreja Católica. Conforme Ghislandi (2008), a família franciscana, baseada no carisma de seu fundador, é caracterizada pela vida missionária e itinerante, desapego material, vivência com os menos favorecidos e obediência às autoridades da Igreja Católica Apostólica Romana, entre outros.

Segundo Capuchinhos (2022), no século XVI, a Ordem Franciscana dividiu-se em três ramos: Ordem dos Frades Menores (OFM), Ordem dos Frades Menores Conventuais (OFM.Conv) e Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFM.Cap). Os frades da OFM.Cap são reconhecidos como reformistas, dedicados à vivência autêntica dos ensinamentos de São Francisco de Assis, enfatizando a evangelização, a contemplação, a fraternidade e a pobreza. O termo "capuchinho" origina-se do capuz pontiagudo usado por seus membros. A terminologia "frade" denota irmão, destacando a vida em comunidade e o compartilhamento de recursos e conhecimentos. Por fim, a designação "menor" destaca o respeito por todas as

formas de vida e o compromisso com a preservação da integridade da criação (Conti, 2004; Becker; Lorensi, 2014).

Os frades Capuchinhos desembarcaram no Maranhão com a missão de converter os Tupinambá ao catolicismo, integrando-os ao plano de colonização[3] do norte do Brasil. De acordo com Pinto (1950), a designação "Tupinambá" servia como um termo genérico que se alterava conforme a divisão interna do grupo. Embora os invasores os identificassem geralmente como Tupinambá, as aldeias tinham designações específicas. Segundo o intelectual indígena Jecupé (1998, p. 49), a origem etimológica do termo indica que os Tupinambá eram descendentes diretos dos líderes fundadores da nação, ou seja, eram reconhecidos como os "primeiros descendentes dos Tupy".

Jecupé (1998), relata que a memória cultural dos antepassados Tupy se desdobra em uma narrativa, dividindo-os entre os filhos do sol e os filhos da lua. Nessa perspectiva, os Tupinambá trilharam um caminho marcado pelo expansionismo guerreiro, doutrinando diversos povos que, posteriormente, se consolidaram como os Tupy-Guarani. Contudo, esse movimento não foi apenas de influência cultural, mas também de domínio, já que os Tupinambá escravizaram outros grupos, denominados Tapuia, a quem consideravam culturalmente atrasados em relação aos Tupis. Os Tapuia, identificados como os povos das conchas, escolheram habitar cavernas e viver às margens de rios, resistindo à adoção do Tupy como língua oficial. A recusa em aceitar a imposição cultural, denuncia um contraste entre esses dois grupos, destacando as dinâmicas de dominação e resistência, assim como as diversas manifestações culturais que formaram a história destas etnias indígenas.

Os Tupinambá originam-se do tronco linguístico Tupi. Segundo Neves (2006), um tronco ou família linguística é definido como um conjunto de línguas distintas que compartilham uma origem comum. Durante o período colonial, os Tupis representavam diversas etnias ao longo da costa brasileira, caracterizadas por idiomas e tradições similares, mantendo reciprocidade com os colonizadores portugueses, franceses e outros. Estes povos ocupavam extensivamente a costa

[3] Segundo Colares (2003), etimologicamente o conceito colonização origina-se do verbo latino “colo” e significa: cultivar, morar etc. Quando este conceito é utilizado em um sentido político assume a conotação de domínio, controle, sujeição do território ocupado aos interesses dos colonizadores. Esse processo representará a exploração dos recursos naturais e mão de obra das terras colonizadas ao mercado internacional.

brasileira, pertencendo a diferentes grupos tribais identificados por nomes específicos. Portanto, o termo Tupinambá é um etnônimo genérico que engloba diversos grupos tribais. Abbeville (2008), menciona uma expressiva concentração de aldeias Tupinambá na Ilha Grande do Maranhão, levando-o a referir-se à localidade como Ilha dos Tupinambá. Uma análise mais aprofundada desses povos será apresentada na terceira seção.

A Ilha Grande do Maranhão foi nomeada pelos nativos de *Upaon-açu*, e devido à construção do *Fort Saint Louis* nesta ilha, a cidade veio a ser nomeada pelos portugueses de São Luís. E na contemporaneidade, São Luís é a capital do Estado do Maranhão.

Oficialmente esta cidade foi fundada em 1612, sendo considerada a capital mais antiga do norte do Brasil e a única fundada pelos franceses. Entretanto, existem divergências com relação a sua fundação, por diversos autores como: Gaioso (1863); Berredo (1905); Godois (1904); Lacroix (2000), dentre outros. Eles afirmam que a cidade de São Luís foi fundada pelos portugueses, sob o comando de Jeronimo de Albuquerque após a expulsão dos franceses em 1615: “de posse do governo do Maranhão, Jeronimo de Albuquerque, cumprindo as ordens que recebera da Côrte de Madrid, tratou com solicitude da fundação da cidade, dando o nome de São Luiz”. Ele nomeou a cidade de São Luís devido a participação do forte na localidade e renomeou o forte pelo nome de São Felipe, em homenagem a Felipe III de Castela (Godois, 1904, p. 114; Berredo, 1905; Gaioso, 1863).

Segundo Lacroix (2000), os primeiros cronistas da França Equinocial, os padres Claude d’Abbeville e Yves d’Evreux, não se referiram ao espaço povoado pelos franceses como vila ou cidade, mas somente pelo nome de Ilha *Upaon-Açu*. Ou seja, os franceses não fundaram nenhuma cidade na Ilha Grande. O povoado francês ajudou os portugueses a definirem o local e alguns espaços da cidade. Para Lacroix (2000), a narrativa sobre a origem francesa da atual capital do Maranhão surgiu no século XIX, impulsionada por dois pontos favoráveis: 1) a absorção de modelos culturais franceses trazidos pelos filhos da elite maranhense que foram estudar na França. Esses modelos franceses tinham o propósito de ajudar a amenizar a baixa estima da elite do Maranhão, demarcada pela crise econômica do final do século XIX e início do XX; e 2) o caráter singular de sua origem em relação as outras províncias brasileiras, que pela sua história, teve o seu povoamento

iniciado pelos franceses. O certo é que a França, expulsa do Maranhão, tornou-se culturalmente desejada pela elite maranhense.

1.2– Problema, Objetivos e Tese

Este estudo busca contribuir com a escrita da história da educação, história das ordens religiosas na Amazônia e história da educação dos Tupinambá, ao se dedicar a responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a educação foi implementada pelos Capuchinhos aos Tupinambá do Maranhão e de que maneira eles resistiram a ela, nos anos de 1612 a 1614?

A partir do problema estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar a educação implementada pelos Capuchinhos para os Tupinambá do Maranhão, focalizando de que maneira eles resistiram a ela nos anos de 1612 a 1614.

E como objetivos específicos: 1) Descrever a origem da Ordem dos Capuchinhos franceses e dos Tupinambá da Ilha do Maranhão; 2) Identificar os sentidos e modos de educar para os Capuchinhos e os Tupinambá; 3) Caracterizar as estratégias educativas dos Capuchinhos e as formas de resistências dos Tupinambá; e 4) Delinear as dinâmicas entre os corpos Tupinambá e a educação Capuchinha, durante 1612 a 1614.

A tese defendida nessa pesquisa é a de que a educação implementada pelos Capuchinhos se constituiu como facilitadora do aprendizado da doutrina cristã e dos valores culturais franceses, com a finalidade de “civilizar” e colonizar os indígenas, de modo a convertê-los ao cristianismo, explorar sua mão de obra, obter apoio militar e apropriar-se da região, mas, os Tupinambá resistiram a educação destes religiosos.

O trabalho educativo dos Capuchinhos foi estruturado a partir da "política da boa vizinhança", que se baseava na gentileza, na aplicação rigorosa das leis e na integração de tribos percebidas como "dóceis", com o objetivo de ensinar-lhes as normas sociais francesas e os princípios do cristianismo católico. A razão subjacente à essa estratégia residia na dificuldade de cristianizar sem primeiro cultivar a civilidade; era essencial alterar os padrões de comportamento e tradições dos indígenas para assegurar sua conversão e subsequente fidelidade ao batismo.

Assim, a educação serviu como um instrumento para atender aos interesses colonialistas, visando induzir os nativos a obedecer às normas impostas pelos invasores. O processo de colonização abrangia tanto a esfera espiritual quanto a física, alcançada por meio da instrução religiosa e da imposição das normas de civilidade francesa. Nesse contexto, a religião atuava como um mecanismo de "docilização", preparando os Tupinambá para serem explorados tanto pelo estado quanto pelas elites francesas em termos de mão de obra e recursos regionais. O termo "docilizar" é definido como a ação de pacificação e ajuste dos Tupinambá, viabilizada pela formação religiosa que inculcava “valores de humildade e obediência" (Bordim, 2013, p. 12).

O texto está estruturado em sete seções.

Na primeira, "Introdução", são delineados as motivações, a tese, o problema e os objetivos do estudo.

A segunda, "Trilhas teórico-metodológicas", detalha o percurso metodológico, enfocando estudos relacionados a pesquisa, as fontes utilizadas, as categorias analíticas, as perspectivas de análise e os fundamentos teóricos.

A terceira, "A Ordem dos Capuchinhos e os Tupinambá: Colonização e Educação", aborda as origens dos frades Capuchinhos franceses e dos indígenas da Ilha Grande do Maranhão, contextualizando a região norte do Brasil e a presença da França Equinocial.

A quarta, "Sentidos e modos de educar para os Capuchinhos e Tupinambá", investiga os sentidos atribuídos à educação pelos Capuchinhos e examina as abordagens educativas empregadas tanto pelos colonizadores quanto pelos indígenas no contexto da colonização do Maranhão.

A quinta, "Estratégias educativas dos Capuchinhos no Maranhão e resistências dos Tupinambá", analisa as estratégias educativas adotadas pelos Capuchinhos no Maranhão, destacando as resistências protagonizadas pelos *pajés*.

A sexta, "Corpos Tupinambá e educação Capuchinha: resistência, negociação e preservação identitária", investiga as resistências e negociações dos Tupinambá à educação implementada pelos Capuchinhos.

Finalmente, a sétima seção, "Considerações finais", apresenta os principais achados da pesquisa e suas contribuições à compreensão da história da educação dos Tupinambá pelos Capuchinhos.

Esta pesquisa convida o leitor a adentrar em uma jornada pelo século XVII, explorando o cenário da história da educação colonial e examinando a maneira como os Capuchinhos franceses conduziram sua missão educativa entre os Tupinambá do Maranhão, norte do Brasil, Amazônia, e como os nativos resistiram a este projeto colonizador.

Na próxima seção, adentro nos fundamentos teóricos-metodológicos que nortearam esta investigação, apresentando o arcabouço utilizado nas reflexões e conclusões desta tese.

2 - TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa acadêmica é um processo que demanda ampla leitura e uma abordagem metodológica que oriente as atividades do pesquisador. Segundo Albuquerque Júnior (2019), a metodologia deve considerar os aspectos técnicos e objetivos da pesquisa, assim como as emoções e vivências pessoais do pesquisador ao longo da investigação. Assim, o processo de pesquisa é também uma jornada emocional, na qual o pesquisador vivencia alegrias, desafios, progressos e retrocessos, necessitando de um roteiro claro para não se desviar de seu objetivo.

De acordo com Pesavento (2014), a metodologia vai além da dimensão emocional, sendo essencial para permitir que o pesquisador organize e avalie seu trajeto, proporcionando ao leitor uma visão coerente desde a formulação do problema até as pesquisas realizadas em fontes documentais. Através do método, é possível estruturar e analisar as informações de maneira crítica e meticulosa.

Conforme Trouillot (2016), o produto da pesquisa é um simulacro, uma representação construída que, apesar de fundamentada em investigações, não reflete nem a verdade absoluta nem a ficção. Ou melhor, o resultado alcançado será um simulacro da realidade, que se aproxima da verdade à medida em que busca compreender o fato de forma crítica e rigorosa. Assim, qualquer pesquisa científica resulta em uma simulação ou representação da realidade, situando-se entre o factual e o imaginário. Esta reconstituição é baseada em fontes testemunhais e, embora não capture integralmente o evento em sua totalidade, representa a interpretação do pesquisador sobre os dados coletados. Portanto, a pesquisa histórica busca entender os eventos, aproximando-se da verdade, mas reconhecendo sua natureza interpretativa.

Para manter a organização em meio a um vasto volume de informações, é fundamental seguir um roteiro adaptado às especificidades da pesquisa, porém mantendo uma direção clara e um plano estabelecido, ainda que não se cumpra de maneira rigorosa em todos os aspectos (Bloch, 2002). No entanto, a metodologia é essencial para direcionar o pesquisador durante o desenvolvimento do estudo. Ela possibilita que ele gerencie e avalie o percurso realizado, além de examinar as fontes históricas.

Estes princípios ajudaram na condução desta pesquisa que teve início em abril de 2022, com o mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à

educação Capuchinha destinada aos Tupinambá do Maranhão no início do século XVII.

O levantamento das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado foi realizado em seis bases de busca na internet, quais sejam: 1) Catálogo de Tese e Dissertação da Capes (http://catalogodeteses.capes.gov.br/); 2) Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA (http://ppgedufpa.com.br); 3) Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará – PPHIST/UFPA (https://pphist.propesp.ufpa.br); 4) Programa de Pós-graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará – PPGA/UFPA (https://ppga.propesp.ufpa.br/); 5) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA (https://ccse.uepa.br/ppged); e 6) Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal do Maranhão (https://tedebc.ufma.br).

As buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca igital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão foram conduzidas utilizando cinco descritores específicos: Capuchinhos franceses, Franciscanos, Tupinambá, Educação Capuchinha francesa e Viajantes franceses. Em contrapartida, nos outros bancos de dados, a pesquisa foi categorizada por ano.

A pesquisa visou identificar teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no Brasil nos últimos quinze (15) anos (2007-2022). Ao empregar os descritores Capuchinhos franceses e Educação Capuchinha francesa, não foram encontradas nenhuma produção. No entanto, ao utilizar os descritores Franciscanos, Tupinambá e Viajantes franceses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, identificaram-se três (3) teses de doutorado e uma (1) dissertação de mestrado. Entre as teses de Doutorado, destacam-se: “A Conversão das Almas do Oriente. Franciscanos, Poder e Catolicismo em Goa: século XVI e XVII”, de Patricia Souza de Faria, do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF); “Entre mitos, utopias e razão: os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)”, de Carmen Lícia Palazzo de Almeida, no Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB); e “Hernán Cortés e os franciscanos: a educação e a dominação espiritual do México”, de Reginaldo Aliçandro Bordim, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Além disso, a dissertação de Mestrado “Crônicas de viagem e viajantes cronistas: o

pêndulo da representação no Brasil Colonial", apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo (PPG-LB/USP) por Lucinéa Rinaldi.

No site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), a pesquisa foi realizada ano a ano, resultando na identificação de duas (2) dissertações de Mestrado: "O que não mata, engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial", de Francidio Monteiro Abbate; e "Infância e Práticas Educativas na Amazônia Seiscentista", elaborada por Jane Elisa Otomar Buecke. Por outro lado, na Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foram encontradas outras duas (2) dissertações de Mestrado: "A galha da figueira branca e o carvalho: alvorecer do Maranhão colonial a partir das representações sobre os chefes Tupinambá (1603-1619)", de Darlan Rodrigo Sbrana; e "De feiticeiras diabólicas a auxiliares na empresa missionária: as atuações das mulheres missionárias Tupinambá no Maranhão franco-ameríndio (1594-1615)", de Karen Cristina Costa da Conceição. Ambas as dissertações pertencem ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST/UFMA). Vale ressaltar que não foram identificadas no referido repositório pesquisas de Pós-graduação em Educação (PPG/UFMA).

Foram localizadas três (3) teses e cinco (5) dissertações, sendo duas (2) teses e duas (2) dissertações) em História: Almeida (1999), Faria (2008), Sbrana (2017) e Conceição (2019), respectivamente; uma (1) dissertação em Literatura: Rinaldi (2007); duas (2) dissertações e uma (1) tese em História da Educação, sendo as dissertações sobre a Amazônia Colonial: Abbate (2016) e Buecke (2019); e a tese retratando o período colonial do México: Bordim (2013).

O levantamento indica que a investigação dessa temática no âmbito da História da Educação é ainda incipiente no Brasil. Contudo, o PPGED/UEPA tem desempenhado um papel significativo ao contribuir com o desenvolvimento desse campo de estudo.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre Franciscanos, Tupinambá e Viajantes Franceses.

Nº	Autor/ Programa	Título	Ano
01	Carmen Lícia Palazzo de Almeida – PPGHIS/UnB	Entre mitos, utopias e razão: os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII). (Tese)	1999

02	Lucinéa Rinaldi -PPG-LB/USP	Crônicas de viagem e viajantes cronistas: o pêndulo da representação no Brasil Colonial. (Dissertação)	2007
03	Patricia Souza de Faria – PPGH/UFF	A Conversão das Almas do Oriente. Franciscanos, Poder e Catolicismo em Goa: século XVI e XVII (Tese)	2008
04	Reginaldo Aliçandro Bordim – PPE/ UEM	Hernán Cortés e os franciscanos: a educação e a dominação espiritual do México. (Tese)	2013
05	Francidio Monteiro Abbate – PPGED/UEPA	O que não mata, engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial. (Dissertação)	2016
06	Darlan Rodrigo Sbrana – PPGHIST/UFMA	A galha da figueira branca e o carvalho: alvorecer do Maranhão colonial a partir das representações a respeito dos chefes Tupinambá (1603-1619). (Dissertação)	2017
07	Karen Cristina Costa da Conceição – PPGHIST/UFMA	De feiticeiras diabólicas a auxiliares na empresa missionária: as atuações das mulheres missionárias Tupinambá no Maranhão franco-ameríndio (1594-1615). (Dissertação)	2019
08	Jane Elisa Otomar Buecke – PPGED/UEPA	Infância e Práticas Educativas na Amazônia Seiscentista. (Dissertação)	2019

Fonte: Elaborado pelo autor com base no catálogo da CAPES, PPGED/UEPA e PPGHIST/UFMA (2022).

Carmen Lícia Palazzo de Almeida (1999), examinou os olhares dos franceses sobre o Brasil, registrados nas crônicas de viajantes que estiveram no Brasil nos séculos XVI e XVII, tais como: Jean de Léry (História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada América), André de Thevet (Singularidades da França Antarctica), Claude d'Abbeville (História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas), Yves d'Evreux (Viagem ao norte do Brasil, feita nos anos de 1613 e 1614), La Condamine (Viagem na América Meridional, descendo o rio das Amazonas), dentre outros. A autora concluiu que as literaturas de viajantes dos séculos XVI e XVII sobre o Brasil, estão impregnadas do imaginário medieval, afastando-se de uma mentalidade condizente com a modernidade europeia.

Lucinéa Rinaldi (2007), estudou também as obras de Claude d'Abbeville e Jean de Léry e mais duas crônicas de viajantes: Tratado da Terra do Brasil, de Pero de Magalhães Gandavo e Tratado descritivo do Brasil, de Gabriel Soares de Souza. O objetivo do estudo era analisar o "olhar do narrador viajante pela tentativa intencional de representação do que foi achado" (Rinaldi, 2007, p. 5). A autora concluiu que os viajantes portugueses visavam dominar os nativos pela força; enquanto os franceses objetivavam realizar um processo de colonização pela conquista através da confiança. Ela aponta que os cronistas missionários construíram narrativas que tinham como "pano de fundo" o projeto religioso, ou seja, a cristianização das almas nativas; mas que na prática, eles estavam mascarando

um projeto maior, que era o mercantilismo, isto é, a exploração dos recursos naturais do Brasil e sua gente. A educação implantada pelos religiosos franceses era um braço do projeto mercantilista, responsável pela exploração da mão de obra nativa e das riquezas da região. Os Capuchinhos foram convidados para contribuir com o desbravamento do Maranhão por serem “aliados” da elite francesa e do governo responsável pela missão colonizadora. Daí sobressai uma questão: Como educar mentes e almas se a intenção maior era se apropriar da força de trabalho e riqueza mineral e madeireira da região?

Patrícia Souza de Faria (2008), analisa as estratégias que os franciscanos utilizaram na conversão dos indianos de Goa e como estes missionários perceberam as crenças e castas desses povos invadidos. Assim, partindo de conceitos como disciplinamento social, conversões, identidades e memórias híbridas, Faria (2008), percebeu que os Franciscanos estabeleceram em Goa, um modelo de conversão, que além do batismo, objetivavam manter no seio da sociedade elementos da cultura indiana considerados cristãos pelos missionários.

Reginaldo Aliçandro Bordim (2013), desenvolveu a sua pesquisa a partir da “Quarta Carta de Relação”, enviada por Hernán Cortés ao Imperador Carlos V, solicitando o envio de frades franciscanos (também chamados de Capuchinhos) ao México para atuar na evangelização dos Astecas. A partir desta fonte documental, o autor objetivou compreender os motivos que levaram o invasor espanhol a preferir estes missionários, ao invés de outras ordens religiosas. A conclusão a que chegou, foi que a preferência de Hernán Cortês pelos franciscanos estava relacionada as transformações sociais do início da Idade Moderna, cujo interesse voltava-se ao projeto mercantilista. Bordim (2013, p. 6), concluiu “que o projeto educacional franciscano serviu como instrumento para os interesses de Cortés, bem como para a docilização e pacificação dos astecas”.

Francidio Monteiro Abbate (2016, p. 6), investigou “a cultura alimentar da Amazônia colonial entre 1741-1757”, objetivando demonstrar que havia trocas culturais e processos educativos em torno da alimentação neste período. O autor, debruçou-se sobre a Amazônia Colonial para analisar a cultura alimentar dos indígenas e colonizadores, demonstrando o protagonismo dos nativos, em especial das mulheres indígenas como educadoras e protagonistas da história da alimentação na Amazônia. As trocas culturais em torno da alimentação estiveram

presentes no processo de colonização do extremo norte do Brasil, possibilitando a migração de receitas culinárias, sementes, plantas etc., em sentido recíproco.

Darlan Rodrigo Sbrana (2017), investigou as relações entre os Tupinambá e os franceses no início da colonização do Maranhão, tendo como referência o imaginário social dos invasores e indígenas e as contradições sobre os chefes Tupinambá. O estudo evidenciou que as representações do imaginário sobre os chefes nativos encontraram suporte na visão cristã trazida pelos franceses.

Karen Cristina Costa da Conceição (2019), abordou as resistências de mulheres Tupinambá à implantação da França Equinocial no Maranhão, mais especificamente ao modelo de evangelização impostas aos nativos. A autora concluiu que as mulheres indígenas, quando sentiam os seus espaços de autonomia ameaçados, construíam várias estratégias de resistências à empresa colonizadora, como por exemplo, aceitar casar-se com franceses.

Jane Elisa Otomar Buecke (2019, p. 11), realizou uma investigação sobre a "história da infância na Amazônica Colonial, especificamente sobre as práticas educativas" em que as crianças estavam envolvidas no século XVII, com o objetivo de analisar as práticas educativas dessas crianças e suas relações com os saberes existentes e/ou gerados por elas. Utilizando fontes documentais dos padres Claude d'Abbeville e Yves d'Evreux, a autora analisou o sentimento de infância presente nos rituais de passagem e nas fases da vida indígena. Concluiu que as crianças aprendiam por meio de observação, imitação, repetição, silêncio e atenção. Além disso, as crianças foram identificadas como mediadoras culturais, capazes de atribuir novos sentidos às aprendizagens adquiridas nas práticas educativas (como linguística, música, dança, conhecimento prático e lúdico), em que estavam envolvidas, dentro de seu próprio contexto cultural.

Após analisar os bancos de dados, o estudo focou na identificação de obras publicadas sobre os Capuchinhos e Tupinambá. Foram encontradas quatro (4) publicações que abordam os Capuchinhos, os Tupinambá e a região do Maranhão sob perspectivas históricas, religiosas, econômicas e políticas. Vamos examinar essas obras literárias!

Andréa Daher (2007), em seu trabalho "O Brasil Francês: as singularidades da França Equinocial (1612-1615)", investigou as táticas de cristianização e ocidentalização dos indígenas pelos missionários franceses no contexto brasileiro. A autora, analisou os relatos dos frades Claude d'Abbeville e Yves d'Evreux,

conectando-os ao projeto colonial francês e ao surgimento do mito do Tupinambá convertível. Este mito foi solidificado através de cerimônias de batismo e representações visuais, que sugeriam uma suposta bondade inerente aos indígenas. Adicionalmente, Daher (2007), aponta que esses relatos missionários estão tingidos de elementos fantásticos e mitológicos da era medieval.

Maria de Lourdes Lauande Lacroix, em "A fundação francesa de São Luís e seus mitos" (2000), questiona a crença de que São Luís foi fundada pelos franceses, argumentando que esses supostos fundadores nunca se referiram à localidade como cidade, mas sim como *Upaon-Açu*, significando Ilha Grande em tupi-guarani. As construções francesas eram precárias e temporárias, sugerindo incerteza sobre a posse da terra ou a escolha do local para a sede da França Equinocial. A autora conclue que a cidade foi, de fato, fundada pelos portugueses, liderados por Jerônimo de Albuquerque.

No contexto dos Capuchinhos franceses no Maranhão, Lacroix (2000), destaca que o projeto inicial contou com quatro missionários, posteriormente reduzidos a dois, durando apenas três anos e apresentando resultados efêmeros. O trabalho missionário dos Capuchinhos, mesmo com o envio de doze missionários em 1614, coincidindo com a resistência portuguesa para expulsá-los, foi breve e pouco efetivo.

Vasco Mariz e Lucien Provençal (2007), em "La Ravardière e a França Equinocial: os franceses no Maranhão (1612-1615)", investigaram a influência de *Daniel de La Touche*, *senhor de La Ravardière*, na concepção e administração da colônia francesa no Maranhão. Reconhecendo a vastidão e potencial do norte do Brasil até o início do século XVII, os autores destacam *La Ravardière e Charles des Vaux de Saint Maure* como figuras principais na exploração e fundação da França Equinocial. Os autores, destacam que este empreendimento colonial uniu grupos religiosos historicamente divididos na França, como calvinistas e católicos, em busca de objetivos econômicos comuns. Essa análise sugere que, apesar das diferenças religiosas, havia interesses compartilhados na exploração econômica da região.

Durante as pesquisas na internet, localizei uma tese de Doutorado, produzida no Departamento de Historia Medieval, Moderna, Contemporánea y de América, da Facultad de Geografía e Historia, da *Universidad de Salamanca,* na Espanha, intitulada "Maranhão na Monarquia Hispânica: intercâmbios, guerra e navegação nas fronteiras das Índias de Castela (1580-1655)", de autoria de Alírio Carvalho Cardoso

(2012). Ele destaca o Maranhão como uma região estratégica no contexto da França Equinocial, especialmente considerando sua localização fronteiriça com o Vice-reinado do Peru e o mar do Caribe. O autor investiga a demora dos portugueses em colonizar efetivamente o Maranhão durante os séculos XVI e XVII.

Cardoso (2012), se concentra em examinar a dinâmica entre as coroas portuguesa e espanhola durante a União Ibérica (1580-1640). Esta união é indispensável para entender o contexto temporal da pesquisa, já que, apesar do suposto controle espanhol sobre o Maranhão, não havia um plano claro de colonização por parte dos espanhóis ou portugueses. Isso abriu espaço para a intervenção de grupos como os franceses, frequentemente descritos como "invasores" ou "piratas".

Essas produções historiográficas contribuíram para a compreensão da colonização francesa no Maranhão, os Capuchinhos, os Tupinambá e os processos educativos. A minha pesquisa soma-se a essas produções, mas diferencia-se delas por analisar a educação implementada pelos Capuchinhos no Maranhão, as trocas culturais e as resistências dos Tupinambá. Focalizo o papel dos Capuchinhos franceses na colonização inicial da região, que viria a ser conhecida como Amazônia, uma presença frequentemente invisibilizada em narrativas históricas, pois o legado do Padre Yves d'Evreux permaneceu obscurecido na história francesa e brasileira até o século XIX.

Arthur César Ferreira Reis (1942), em "A conquista espiritual da Amazônia" salienta que os Franciscanos da Província de Santo Antônio, muitas vezes ressaltados por sua origem portuguesa e alinhamento com os colonizadores, são frequentemente vistos como pioneiros na catequese amazônica, obscurecendo assim, a contribuição dos Capuchinhos franceses. A minha pesquisa busca desmitificar esta concepção.

Após a realização do levantamento da produção científica sobre os Capuchinhos, a investigação direcionou seu foco para o aporte teórico, que serviu como alicerce às análises subsequentes. É essencial destacar que este suporte teórico foi enriquecido e consolidado graças às contribuições de renomados acadêmicos e pesquisadores no campo da educação. Dentre os estudiosos que contribuíram para este estudo, merecem especial menção os trabalhos de Baniwa (2006; 2011), Barros (2005), Burke (1997; 2008; 2016; 2017), Caleffi (2011), Galvão; Fonseca (2017), Ginzburg (1979; 1989), Gregory (2019), Gruzinski (2001), Kambeba

(2020a-2020b); Kopenawa (2015), Melo (2010), Munduruku (1996; 2013); Pesavento (2014), Vainfas (2001; 1989), dentre outros.

Com o embasamento teórico estabelecido, a investigação foi definida como sendo de natureza histórica e educacional. Nesse contexto, optou-se por uma metodologia ancorada no método indiciário e nos pressupostos da História Cultural. De acordo com Gil (2002), a pesquisa histórica se vale de uma variedade de documentos como: livros, fotografias, mapas, artefatos, ofícios, cartas etc. A pesquisa histórica permite descrever, contextualizar, interpretar e analisar eventos e fenômenos sociais, refletindo suas particularidades e tendências subjacentes. Portanto, este tipo de pesquisa se propõe a explorar e elucidar os diversos aspectos do objeto de estudo em seu contexto histórico e cultural.

2.1 – Método: Paradigma Indiciário

O paradigma indiciário representa uma perspectiva de pesquisa histórica que enfatiza a atenção meticulosa aos detalhes, particularmente focada em objetos ou temas que foram marginalizados ou subalternizados ao longo da história. Essa metodologia se concentra em pistas ou indícios, isto é, vestígios ou marcas deixadas pelos seres humanos em diversas fontes. Vale ressaltar que a concepção de "documento" neste contexto é ampla, incluindo registros escritos, imagens, artefatos, registros sonoros e outros tipos de fontes.

Carlo Ginzburg, renomado historiador nascido em 1939 em Turim, Itália, é uma figura central na elaboração e aplicação do Método Indiciário em estudos históricos. No texto "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", publicada no livro "Mitos, Emblemas e Sinais" (1989), Ginzburg delineia partes fundamentais desse método. Além disso, ele aplicou esse paradigma em pesquisas renomadas, como em "Os andarilhos do bem – feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII" (1988), em que investigou as crenças religiosas populares em comunidades camponesas, e em "O Queijo e os Vermes" (1976), que examina a vida de Menocchio, um camponês italiano perseguido pela inquisição. As análises detalhadas de Ginzburg em documentos, como processos inquisitoriais, permitiram-lhe transitar entre perspectivas micro e macro, apontando indícios e características da sociedade e do período histórico estudado.

Segundo Ginzburg (1989), o paradigma indiciário começou a ganhar destaque nas ciências humanas no final do século XIX, influenciado pela semiótica, que se

dedica ao estudo dos signos verbais e não verbais. No entanto, as raízes desse paradigma remontam aos primórdios da humanidade, originando-se como uma técnica utilizada em caçadas diárias. Nesse contexto ancestral, os caçadores desenvolveram habilidades de observação e interpretação, aprendendo a identificar presas por meio das pistas silenciosas deixadas pelos animais. Dessa forma, as práticas milenares de caça forneceram conhecimentos sobre como entender e interpretar os indícios, uma habilidade que se revelou fundamental para o desenvolvimento deste método de pesquisa. Assim, os milenares caçadores aprenderam:

> a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba (Ginzburg, 1989, p. 151).

Ainda de acordo com o autor, o conhecimento referido como venatório[4] pode ser identificado em fábulas ou histórias de caçadores. Uma das mais antigas narrativas conhecidas, relata a história de três irmãos (embora o conto não especifique se eles eram caçadores) que encontraram um homem que havia perdido um camelo. Mesmo sem terem familiaridade com o animal, os irmãos conseguiram descrever suas características com base nas pistas encontradas: "é branco, cego de um olho, possui dois odres nas costas, um contendo vinho e o outro óleo" (p. 151). Embora os irmãos tenham sido acusados de roubo, eles, na verdade, possuíam o conhecimento venatório, permitindo-lhes descrever com precisão o animal que nunca haviam visto.

Esta narrativa de origem oriental chegou ao Ocidente no século XVI com o título "Peregrinação dos três jovens filhos do rei Serendip". No século XVIII, Voltaire reimaginou e popularizou o conto com uma nova versão. Nesta recriação, o animal central do conto original, o camelo, foi substituído por uma cadela ou um cavalo. Zadig, o protagonista, conseguiu descrevê-los detalhadamente ao decifrar as pistas descobertas no terreno. Enfrentando acusações de furto diante dos juízes, Zadig se defendeu reconstruindo em voz alta a análise que o levou a traçar a descrição dos animais, mesmo nunca os tendo visto anteriormente.

---

[4] Saberes advindos da experiência, onde o indivíduo adquire “a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152).

Ginzburg (1989, p 168), destaca que o conto de Zadig incorpora perspectivas interdisciplinares, englobando diversos campos do saber, como história, geologia, arqueologia, astronomia, física e paleontologia. Esta narrativa histórica proporciona entendimentos sobre as raízes do método indiciário, corroborando com a afirmação de que, "quando as causas não são diretamente observáveis, resta-nos inferi-las a partir de seus efeitos".

O método investigativo fundamentado em pistas recebeu diferentes denominações ao longo da história, tais como venatório, divinatório[5], indiciário e semiótico[6]. Estes termos variados indicam que o paradigma indiciário está ancorado em um modelo epistemológico compartilhado, integrando-se a diversas áreas do conhecimento, especialmente com o advento das ciências humanas nos séculos XVIII e XIX. Durante esse período, o paradigma indiciário foi adotado no campo da medicina, onde estudantes aprendiam a técnica da observação, desempenhando papéis análogos aos detetives. Médicos renomados, como Giovanni Morelli (1816-1891), Arthur Conan Doyle (1859-1930), criador do personagem Sherlock Holmes, e Sigmund Freud (1856-1939), contribuíram para popularizar este método no Ocidente, aplicando-o em áreas como crítica de arte, romance policial e psicanálise clínica, tornando-se posteriormente uma ferramenta comum em investigações criminais ao redor do mundo.

Fundamentado em sinais ou indícios, o método indiciário permite ao pesquisador “farejar” e decifrar uma determinada realidade. As pistas ou indícios constituem a matéria-prima essencial desse método. Embora não haja um conjunto rígido de regras para análise desses indícios, Ginzburg (1989), sugere que o pesquisador refine suas habilidades, percepções e intuição ao examinar as pistas disponíveis.

> Ninguém aprende o oficio de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em pratica regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989, p 179).

Em 1976, Ginzburg apresentava ao público a primeira edição de "O Queijo e os Vermes". Este trabalho literário foi elaborado sob a ótica do paradigma indiciário. A obra destaca a figura central de Domenico Scandella, mais conhecido como

---

[5] Saberes a adivinhação.
[6] Interpretação dos signos verbais e não verbais.

Menocchio, um moleiro do século XVI. Ele foi acusado pela Santa Inquisição italiana de ter cometido heresias, pois suas declarações desafiaram diversos dogmas estabelecidos, como a virgindade de Maria, a natureza divina de Jesus Cristo e a própria interpretação da Bíblia Sagrada. Questionou também a concepção do universo e desaconselhou o culto a imagens religiosas, entre outras afirmações.

Para desvendar as motivações e o contexto do pensamento de Menocchio, Ginzburg (1976), mergulhou na realidade sociocultural da região de Friuli no século XVI. Este território, situado no nordeste da Itália e sob domínio veneziano, revelou como estruturas de poder e dominação social moldaram as visões do mundo de indivíduos como Menocchio. Além disso, o livro esclarece um aspecto intrigante, qual seja: Como um moleiro considerado herege possuía habilidade de leitura, uma destreza naquela época reservada à elite eclesiástica vinculada à Igreja Católica?

Na obra, o autor se vale de documentos oficiais, como os registros dos processos inquisitoriais provenientes dos extensos interrogatórios realizados pelo Tribunal do Santo Ofício. Por meio de pistas ou fragmentos[7] desses documentos, ele mergulhou na vida de um indivíduo simples que, sem o contexto judicial, teria permanecido invisível na narrativa histórica. Isso ressalta a importância de todos os documentos escolhidos para uma pesquisa: não se devem menosprezar os oficiais e nem exaltar os não oficiais, pois todos podem contribuir para o entendimento da história sociocultural do objeto ou sujeito em estudo.

Segundo Vainfas (2002), o historiador indiciário atua como um investigador de “evidências periféricas”, isto é, ele busca informações que possam parecer triviais à primeira vista, mas que, sob sua análise, se transformam em indícios para construir a estrutura e dinâmica da temática investigada.

A diversidade de indícios é o que permite a construção da história, sendo estas fontes um viveiro à pesquisa histórica. Como afirmou Bloch (2002, p. 79), “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele”. Os Tupinambá, como testemunhado pelos relatos dos missionários Claude d'Abbeville e Yves d'Evreux, incorporavam habilidades indiciárias em suas rotinas diárias. Destacaram-se, por exemplo, pela capacidade olfativa aguçada, que lhes permitia identificar rastros de inimigos e distinguir pessoas de diferentes origens, além de demonstrarem habilidades em prever a chegada das chuvas e as

[7] Detalhes tão sutis que muitos pesquisadores não estão atentos para perceber, mas que para o método indiciário são fundamentais.

mudanças de estação. Esses exemplos são apenas uma mostra das inúmeras habilidades indiciárias que os indígenas possuíam para enfrentar os desafios das florestas do norte do Brasil e resistir aos ataques de tribos rivais e dos colonizadores, evidenciando a importância dos indícios na compreensão da história e cultura dos Tupinambá.

Inspirado em Ginzburg (1989), os passos metodológicos da pesquisa indiciária envolvem: 1) “Farejar”, observar, coletar e registrar os indícios; 2) Decifrar, ler, classificar e cruzar as informações indiciárias, dando especial atenção aos detalhes residuais ou secundários, considerados reveladores; e 3) Interpretar e analisar os indícios à luz do contexto sociocultural do objeto ou sujeito de pesquisa e das teorias explicativas. Na análise dos indícios, conforme sinaliza Fonseca (2003, p. 66), as fontes devem ser “lidas também à luz do cruzamento com outras fontes, e é muito importante a capacidade de transitar da parte para o todo”.

O método indiciário permitiu explorar e interpretar narrativas, onde cada pista, detalhe residual e informação periférica foi criteriosamente “farejada” e examinada. O objetivo principal foi reconstruir o contexto sociocultural, decifrar as motivações dos sujeitos e estabelecer conexões entre as diversas informações apresentados nas fontes.

O paradigma indiciário revelou camadas mais profundas das culturas estudadas, capturando fragmentos, relações e interpretações que poderiam passar despercebidas em pesquisas orientadas por outro método. Ele possibilitou a conexão e comparação entre diferentes fontes, contribuindo para uma visão holística e integrada do tema em estudo.

Cada fonte foi examinada à luz desse método, permitindo uma análise contextualizada e a extração de fragmentos, muitas vezes, quase imperceptíveis. Essa interseção revelou conexões, padrões e percepções que enriqueceram a compreensão do objeto de estudo, destacando a importância do paradigma indiciário na problematização, interpretação e análise de fontes históricas e culturais.

Antes de concluir este tópico, é preciso destacar a importância da problematização dos documentos. A adoção do método indiciário não se limita à identificação de indícios; é essencial uma análise crítica das informações, levando em consideração o contexto histórico, possíveis vieses, lacunas e ambiguidades presentes nos documentos. Essa problematização permite uma análise reflexiva e crítica, questionando narrativas estabelecidas, representações históricas e

interpretações convencionais. Assim, a crítica dos documentos amplia a compreensão e interpretação dos sujeitos e objetos investigados.

2.2 – Perspectiva de análise: História Cultural

Conforme Gregory (2019), desde o século XIX, já havia alguns estudos nos campos sociais e culturais; entretanto, foi no século XX, principalmente após a criação da Escola dos Annales, que os historiadores se interessaram por temáticas no campo da História Cultural, enfatizando o estudo da história da classe operária, das práticas religiosas, das representações, da memória; da cultura material e das relações socioculturais.

De acordo com Burke (1997), o movimento dos Annales teve seu início em 1929, com a fundação da Revista dos Annales por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944). A revista adotou uma metodologia interdisciplinar, reunindo colaboradores que exploravam conexões entre história, antropologia, linguística, arqueologia, paleontologia, etnografia, geografia, economia e outros conhecimentos.

Esse movimento histórico, segundo o referido autor, foi segmentado em três gerações distintas:

A primeira, sob liderança de Febvre e Bloch, introduziu um enfoque renovado à história, distanciando-se da visão tradicional influenciada pelo positivismo de Leopold von Ranke (1795-1886). Neste período, os Annales buscaram uma perspectiva histórica que considerasse aspectos sociais, culturais, econômicos, indo além dos eventos políticos e militares.

A segunda geração, liderada por Fernand Braudel (1902-1985), expandiu ainda mais o horizonte dos Annales, dando ênfase à análise de longa duração e à relevância das estruturas sociais e econômicas de longo alcance.

Por último, a terceira geração dos Annales não teve uma liderança central, mas contou com contribuições de intelectuais renomados como Jacques Le Goff (1924-2014), Georges Duby (1919-1996), Carlo Ginzburg (1939), Roger Chartier (1945), Robert Darnton (1939), dentre outros. A partir desta geração, iniciada no final da década de 1960, essa perspectiva cultural se expandiu, abordando uma variedade de temas como história do medo, da morte, hábitos e costumes, conforme apontado por Diehl (2004).

Nesse período, os pesquisadores ampliaram seus horizontes de pesquisa, reconsiderando o conceito de fontes documentais. Michel Vovelle (1933-2018), por

exemplo, explorou as atitudes humanas em relação à morte, investigando fontes anteriormente desconsideradas, como registros de missas e preparativos funerários etc (Vovelle, 1970; 1973). Os documentos são produções culturais que transmitem valores e práticas específicas de uma sociedade, exigindo análise dentro de seu contexto sociocultural. Conforme Burke (2008) destaca, o conceito de cultura abrange uma vasta gama de artefatos e práticas, incluindo imagens, ferramentas, conversas e atividades cotidianas.

Uma das contribuições marcantes dos Annales para a história cultural foi o reconhecimento e valorização das expressões culturais populares, em detrimento da ênfase tradicional na história centrada em heróis nacionais e suas realizações. Esta perspectiva enriqueceu a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que influenciaram a trajetória das sociedades humanas (Burke, 1997).

Conforme Gregory (2019), a História Cultural se caracteriza como um domínio de pesquisa enraizado em um tratamento cultural de seu objeto ou sujeito de análise. Os estudos nessa perspectiva são construídos com base em uma ampla gama de fontes documentais, uma vez que os pesquisadores dessa vertente consideram qualquer vestígio humano como potencial à compreensão histórica e sociocultural. Esses documentos podem variar em formato, abrangendo oralidade, escrita e elementos visuais.

Um enfoque em História Cultural requer uma compreensão heterogênea do objeto, sendo interdisciplinar e estabelecendo conexões entre dimensões micro e macro. Pesavento (2014, p. 69), destaca que a História Cultural impulsiona uma "renovação de correntes" historiográficas e campos de estudo, ampliando temas, objetos e sujeitos de pesquisa, além de incorporar uma diversidade de fontes. Nesse contexto, a pesquisa nessa área necessita engajar-se com uma variedade de fontes para investigar as estruturas subjacentes que inspiram as experiências humanas.

Para Burke (2008), a História Cultural não apenas orienta a pesquisa, mas também define a identidade do pesquisador. Representa uma escolha metodológica que delimita o espaço intelectual em que o investigador atua. É relevante notar que Burke utiliza o termo "pesquisador" em vez de "historiador", enfatizando que a História Cultural transcende fronteiras disciplinares, isto é, não é monopólio de nenhuma área de conhecimento, e pode ser aplicada tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

Os pesquisadores culturais que se concentram na história "de baixo para cima" dão ênfase aos objetos e indivíduos frequentemente marginalizados pela sociedade dominante. Essa interpretação ressalta "o papel dos grupos marginais na configuração do centro" (Burke, 2008). Em outras palavras, ao examinar grupos historicamente invisíveis, é possível reexaminar e entender melhor os grupos dominantes e suas estratégias de influência.

A História Cultural desempenha um papel fundamental nesta investigação, possibilitando uma análise do ambiente social, político e cultural em que se desenvolveu a educação implementada pelos Capuchinhos aos Tupinambá. Ela também oferece uma compreensão da estrutura cultural dos Tupinambá, demonstrando suas dinâmicas de poder, funções dos líderes e como as práticas educativas introduzidas pelos colonizadores foram assimiladas no cotidiano dos indígenas. Adicionalmente, permite examinar as formas de resistência dos nativos diante da educação colonizadora. Assim, a História Cultural amplia os horizontes investigativos a serem explorados nesta pesquisa.

A História Cultural é atualmente dominante no campo historiográfico, exercendo influência sobre a pesquisa em História da Educação, conforme observado por Fonseca (2003, p. 59). Ela destaca que a História da Educação emprega métodos, conceitos e referências teóricas típicas da História Cultural. Contudo, Galvão e Fonseca (2017), indicam que a História da Educação está se consolidando como um campo investigativo autônomo. No futuro, é possível que desenvolva métodos de pesquisa próprios, mantendo-se sempre consciente da inter-relação inerente entre cultura e educação.

Galvão e Fonseca (2017), baseando-se nas ideias de Bourdieu (1983), destacam que, da mesma forma que a História Cultural, a História da Educação é reconhecida como um campo científico. Isso se deve à sua história estabelecida em comunidades específicas de pesquisadores, eventos acadêmicos, publicações periódicas e instituições de apoio e financiamento. Reconhecer a existência desse campo específico da História da Educação confirma que os pesquisadores dessa área adotam perspectivas historiográficas distintas. Essa perspectiva influencia consubstancialmente tanto a prática quanto a escrita da História da Educação. As autoras apontam que o desenvolvimento da História da Educação no Brasil sofreu importantes mudanças em determinados momentos-chave, como:

Ao término dos anos 1980, os historiadores da educação começaram a explorar novas reflexões teórico-metodológicas, expandindo suas investigações para além das fontes tradicionais, como livros e legislações. Durante essa década e a subsequente, esses estudos foram influenciados pelas abordagens da História das Mentalidades, Nova História e História Cultural.

Na década de 1990, o campo da História da Educação continuou a se consolidar, impulsionado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pelo Grupo de Trabalho (GT) História da Educação da ANPED, ambos estabelecidos na década de 1980. O GT ANPED desempenhou um papel na promoção do debate acadêmico, reunindo pesquisadores de diversas regiões do Brasil e estimulando estudos sobre a história da educação em âmbito nacional.

Em 1990, ocorreu o primeiro congresso Ibero-Americano de História da Educação, facilitando a troca de ideias e experiências entre pesquisadores da América Latina e da Península Ibérica. Posteriormente, em 1996, os congressos luso-brasileiros reforçaram a colaboração entre pesquisadores de Portugal e Brasil, solidificando o campo da História da Educação em ambos os países.

Em 1999, a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação fortaleceu ainda mais o campo no Brasil, levando à realização de congressos nacionais, a partir do ano seguinte. Esses eventos proporcionaram aos pesquisadores brasileiros uma plataforma para apresentar seus trabalhos e interagir com colegas de diferentes regiões. Paralelamente, um número crescente de pesquisadores brasileiros passou a participar ativamente da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), uma conferência global de História da Educação.

Galvão e Fonseca (2017), ressaltam que existem quatro periódicos voltados exclusivamente para a área de História da Educação no Brasil. Isso testemunha o crescente interesse dos pesquisadores nesse campo e sua consolidação no país. Esses periódicos incluem: a Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), fundada em 1996; a Revista HISTEDBR On-line do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil, criada em 2000; a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), lançada em 2001; e os Cadernos de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estabelecidos em 2002. Nos últimos dez

anos, a área de História da Educação tem ganhado força, indicando a possibilidade de se desvincular da História Cultural e desenvolver sua própria abordagem analítica no futuro.

Barros (2005, p. 2), ressalta que uma “abordagem ou prática historiográfica” não deve ser rigidamente confinada a um único campo. Embora a segmentação do conhecimento possa otimizar a eficácia da pesquisa, essa segmentação não reflete adequadamente a realidade social. As dinâmicas sociais ocorrem de maneira interdisciplinar, exigindo que a pesquisa capture essa inter-relação sem se restringir às fronteiras disciplinares inflexíveis. A pesquisa é um processo dinâmico em constante desenvolvimento, repleto de oportunidades para descobertas e inovações.

De acordo com o autor, a pesquisa não deve ser vista como uma caixa de surpresas limitadas em suas possibilidades. O entendimento sobre o campo específico ou a combinação de campos de um estudo não deve criar barreiras paralisantes ou servir como justificativa para omissões. É imprescindível compreender que elucidar o contexto ou a interação entre diferentes campos de estudo não impõe restrições; ao contrário, pode ampliar as perspectivas, oportunidades de pesquisa e a descoberta de novas informações e enfoques.

Os textos produzidos pelos religiosos em análise abordam a história da interação entre as culturas francesa e Tupinambá, destacando as “tensões e negociações entre elas, do estranhamento mútuo, da incompreensão” (Torrão Filho e Caires, 2012, p. 240). A partir dos relatos missionários, identificaram-se cinco categorias analíticas para esta investigação: civilidade, invenção do "Outro", colonização, etnogênese e identidade.

O termo "civilidade" tem suas raízes no latim "*civilitate*" e é representado em francês como "*civiliser*". Segundo Silva Júnior (2015), no século XVI, na França, surgiu o adjetivo "civilizado" (em francês, "*civilité", "ciuilité" e "civilisé*"), originado de "civilidade", ambos usados para descrever uma pessoa educada e cortês. No século XVIII, durante a Revolução Francesa, emergiu uma nova forma que combinava esses conceitos anteriores: o substantivo "civilização" (do francês "*civilisation*"), que denotava o processo de civilizar e o estado de ser civilizado. A partir desse momento, esses termos relacionados à palavra "*civilitate*" começaram a incorporar em suas definições elementos associados ao avanço técnico, urbanidade e outros aspectos, como destacado por Pons e Beschellere (1865).

No trabalho "Continuação da história das coisas memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614" de Yves d'Évreux, a palavra "civilização" é mencionada sete vezes. Em contrapartida, na obra "História da missão dos Frades Capuchinhos na ilha de Maranhão" de Claude d'Abbeville, essa palavra não é encontrada. A ausência do termo "civilização" na obra de Abbeville é atribuída ao fato de ter sido publicada no século XVII, antes da concepção do termo no século XVIII. Por outro lado, embora a escrita principal de Yves d'Evreux date do século XVII, a introdução e notas críticas, realizadas por Mr. Ferdinand Denes no século XIX, e a tradução para o português por César Augusto Marques, assim como as publicações na França e Brasil, ocorreram após o conceito de "civilização" ter sido estabelecido.

Dentre as ocorrências da palavra "civilização" na obra de Yves d'Évreux, três estão na introdução e três nas notas críticas de Mr. Ferdinand Denes. No texto principal de Evreux, o termo aparece uma vez, especificamente quando ele afirma: "Os nossos tupinambás nunca tiveram ideia alguma de civilização até hoje; eis a razão por que eles se esforçam, por toda a forma, a imitar os nossos franceses, como depois direi" (Evreux, 2002, p. 116).

Na primeira edição do livro, publicada em 1864, essa frase é apresentada em francês: "*Or est -il que nos Tafinmahos n'ont eu iamais aucune cognoissance de ciuilité iusqu'à présent, qui est cause qu'ils s'efforcent, par tous moyens de contre-faire nos François, comme ie diray cy après*" (Evreux, 1864, p. 64). A tradução apropriada para "*ciuilité*" é "civilidade", pois "*d'inciuilité*" se traduziria como "incivilidade". Assim, a frase poderia ser reescrita como: "Os nossos tupinambás nunca tiveram ideia alguma de civilidade até hoje; eis a razão por que eles se esforçam, por toda a forma, a imitar os nossos franceses, como depois direi". Observando o contexto da frase, fica claro que o autor está se referindo à "civilidade", indicando que os Tupinambá estavam tentando assimilar as normas de etiqueta francesa, que na perspectiva do autor, os tornariam mais educados e corteses.

> Os Tupinambá, depois de dois anos de convivência com os franceses, aprenderam com estes a tirar o chapéu, a saudar a todos, a beijar as mãos, a cumprimentar, a dar os bons-dias, a dizer adeus, a ir à igreja, a benzer-se com água benta, a ajoelhar-se, a ficar de mãos postas em prece, a fazer o sinal-da-cruz na testa e no peito, a bater na barriga diante de Deus, a ouvir missa e sermão, mesmo que

> nada compreendam, a portar o Agnus Dei, a ajudar o sacerdote à missa, a sentar-se à mesa, a estender a toalha diante de si, a lavar as mãos, a pegar na carne com três dedos, a cortá-la no prato, e a beber em comum, em suma, a praticar todos os atos de civilidade e de educação que se costuma praticar entre nós, e já se acham tão adiantados nisso que parece terem vivido sempre entre os franceses. Ninguém, pois, poderá contestar-me que não sejam estes fatos bastante para convencer-nos de que devemos esperar e acreditar vir a ser esta nação, com o andar dos tempos, civilizada, educada e honesta (Evreux, 2002, p. 116).

Os termos "civilidade" e "civilizado" emergiram como contrapontos aos conceitos de "bárbaro" e "selvagem", concebidos na Grécia Antiga e utilizados para estabelecer distinções dentro da própria Europa. No século XVI, o termo "bárbaro" referia-se ao não cristão, ou seja, ao pagão ou infiel, ao qual eram atribuídas características distintas relacionadas “à linguagem, à escritura, à vestimenta, à alimentação, às leis, às instituições e à presença ou ausência de formas de vida urbana”, conforme as informações de Pagden (1988, p. 40). Por sua vez, o termo "selvagem" na Europa designava uma figura fictícia existente apenas na literatura, arte e folclore, representando um ser mítico e simbólico de aparência rústica, caracterizado por homens barbudos e nus armados com paus, conforme as análises de Bartra (2011). O "selvagem" personificava para a imaginação europeia, todos os desejos reprimidos pela sociedade, sendo vistas como criaturas dotadas de total liberdade e ausência de controle, inclusive em relação aos impulsos sexuais.

> O Homem “selvagem” não usufrui nenhuma das vantagens do sexo civilizado, da existência social regularizada ou da graça institucionalizada. No entanto, é preciso ressaltar, ele tampouco sofre – na imaginação do homem medieval – qualquer das restrições impostas pelo fato de pertencer a essas instituições (White, 1994, p. 187).

Dessa forma, quando os cronistas dos séculos XVI e XVII empregavam o termo "selvagem", referiam-se à observação de que os nativos andavam sem vestimentas, levando-os a concluir que não tinham controle sobre seus impulsos sexuais. Portanto, o termo "selvagem" não estava ligado à localização geográfica, ou seja, a selva.

A utilização das palavras "bárbaros" e "selvagens" por parte dos viajantes serviam como meio de comunicação com seus leitores, visto que recorriam a termos que compunham o imaginário europeu daquela época.

Conforme Silva Júnior (2015) observa, os europeus viam a si próprios como padrão para outras sociedades. Dessa forma, quanto mais distintas fossem as características de um povo em relação ao europeu, mais inferior ele era considerado. Esta visão refletia uma ideia linear de progresso social, colocando o europeu no ápice: "selvagem" (fase inicial), bárbaro (etapa intermediária) e civilizado (fase final, representado pelo europeu).

Os termos "bárbaro", "selvagem" e "infiel" eram instrumentos pelos quais os europeus categorizavam o "Outro", ou seja, aqueles indivíduos que pensavam, agiam ou falavam de maneira distinta dos europeus, possuindo costumes, valores, cosmologias e religiões divergentes. Segundo White (1994), essa categorização do "Outro" frequentemente se intensificava em períodos de conflito armado.

> Não se surpreende que as imagens do bárbaro e do Homem Selvagem se combinem entre si em muitos escritos medievais, como em muitos escritores antigos. Principalmente em tempos de guerra ou revolução, os escritores tendiam a atribuir selvageria e barbárie a quem quer que nutrisse concepções diferentes de suas próprias (p. 185-186).

Uma questão importante a considerar: se os conceitos "bárbaro" e "selvagem" eram mais frequentemente empregados durante conflitos armados, é possível afirmar que os Capuchinhos estariam em estado de guerra? Há indícios de que sim, especialmente ao observar a frequência com que eram utilizados esses termos por líderes religiosos. Os padres Capuchinhos estavam envolvidos em um embate que abrangia tanto o aspecto espiritual quanto o temporal. Espiritualmente, combatiam Jerupari, que os missionários viam como uma representação do diabo, a entidade que tentava os indígenas a cometerem pecados. No aspecto temporal, os franceses viviam em eminente conflito com os portugueses e tribos hostis, precisando contar com o apoio das tribos amigas.

Essa forma de compreender a história contribuiu para a "invenção do Outro", que representa o diferente do "eu" ou do "nós". De acordo com Burke (2017, p. 185), essa invenção ocorre ao se forjar uma identidade cultural para um povo ou em encontros entre diferentes culturas. O autor, sugere que em tais contextos, é comum haver estereótipos, muitas vezes associando o "Outro" à desumanização, contrapondo-o ao "nós" civilizado, humanizado. Contudo, nem todos os estereótipos são negativos. Quando os padres Capuchinhos retratavam os Tupinambá como o

"bom selvagem" ou o novo Adão, estavam atribuindo-lhes representações positivas, alinhadas com as concepções do imaginário europeu da época.

A "invenção do Outro" é uma dinâmica constante na história da humanidade, intensificada a partir do século XV com as Grandes Navegações e o início da Modernidade europeia em 1492, quando Cristóvão Colombo invadiu a América. Segundo Dussel (1993), a Modernidade teve seu marco em 1492, estabelecendo novas relações entre o europeu e o "Outro", o não europeu. Nessa interação, os europeus se posicionavam como mais desenvolvidos, com a Europa sendo o epicentro civilizador que irradiava seus valores para os considerados "bárbaros" e "selvagens", considerados em estágios inferiores.

> O ano de 1492 é a data do 'nascimento' da Modernidade; [...] nasceu quando a Europa pôde confrontar com o eu 'Outro' e controlá-lo, vencê-lo, violenta-lo: quando pôde se definir como um 'ego' descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira esse Outro não foi 'descoberto' como Outro, mas foi 'em-comberto' como o 'si-mesmo' que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do 'nascimento' da Modernidade como conceito, o momento concreto da 'origem' de um 'mito' de violência sacrifical muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de 'em-cobrimento' do não europeu (Dussel, 1993, p. 8).

O autor enfatiza que após a invasão da atual América, houve propostas de inclusão do "Outro" ao projeto de modernidade, a partir de pensadores europeus, como os religiosos católicos, Bartolomeu de Las Casas (1484-1566) e Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573). Estes pensadores foram protagonistas de duas posições teórico-argumentativa protagonizadas nos debates de Valladolid, cidade espanhola, ocorrido entre os anos de 1550 e 1551, e convocado pelo imperador Carlos V, com o intuito de definir a política colonial desenvolvida pela Espanha nas Índias Ocidentais. Segundo Gomes (2006), estes debates, realizado em duas sessões, ocorreram em torno da discussão, se era lícito ou não o monarca espanhol guerrear contra os povos indígenas, sob a justificativa de evangelizá-los.

> A controvérsia entre Las Casas e Sepúlveda jogou luz e foco sobre a controvertida política colonial espanhola. Perguntas como: é justo recorrer às armas para forçar a evangelização dos índios? O domínio dos espanhóis sobre o Novo Mundo é legítimo? É lícita a escravização dos indígenas? não podiam mais ficar sem respostas. Mergulhado nessas dúvidas, o Imperador Carlos V convocou então uma junta de quatorze notáveis teólogos para discutir e definir os

> rumos da ética colonial espanhola. Participaram nessa junta como debatedores, representando o "partido dos missionários" e o "partido dos conquistadores", respectivamente, Bartolomeu de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda (Gomes, 2006, p. 22).

Sepúlveda (1941), fundamentado na teoria aristotélica de "escravidão natural[8]", pretendia justificar o domínio espanhol nas terras "conquistadas" no Novo Mundo, demonstrando que a guerra contra os indígenas, considerados em estado de barbárie, idolatria, infidelidade (por ainda não serem cristãos) e inferioridade (devido os sacrifícios humanos), era justa, e por conseguinte, necessária à sua conversão e inserção no mundo civilizado.

> Existem outras causas de guerra justa menos frequentes, mas nem por isso menos justas, fundadas no direito natural e divino; e uma delas é a permissão para submeter com as armas, se outro caminho não for possível, aqueles que por condição natural devem obedecer a outros, mas se recusam a fazê-lo. Os grandes filósofos declaram que esta guerra é justa por lei da natureza (Sepúlveda, 1941, p. 81).

Para os indígenas superarem o "abominável" costume de sacrifícios humanos, deveriam se submeter aos espanhóis, considerados "povos civilizados" e cristãos exemplares. A guerra contra os indígenas ajudaria a evangelização, abrindo o "caminho para a propagação da religião cristã e facilitando a tarefa dos evangelizadores" (Gomes, 2006, p. 96).

Sepúlveda (1941), citando Santo Agostinho, explica a parábola bíblica contada por Jesus, onde inicialmente o organizador de uma festa convida pessoas para participarem do evento. Mas como ainda havia lugares disponíveis, Ele ordena ao Seu servo que percorra os caminhos e campos e obrigue as pessoas a comparecerem ao festejo. Assim, o padre concluiu que a igreja Católica nas suas origens, convidava os infiéis a abraçarem a fé; mas agora, ela pode obrigar os infiéis a entrarem à força, haja vista que conta com o apoio das monarquias cristãs.

> Isto mostrou com bastante evidência Cristo naquela parábola do convite: os convidados não quiseram comparecer e o pai de família disse ao servo: percorra as praças, as ruas da cidade e traz os pobres, os débeis, os cegos e os coxos, e disse o servo ao Senhor: já está feito como me foi ordenado e ainda existe lugar. E disse o

[8] De acordo com esta teoria os "bárbaros" seriam escravos naturais, enquanto que os gregos eram naturalmente livres: "É como se existisse uma raça nobre e livre num sentido absoluto e outra que não o fosse". Considerava-se justo declarar guerra aos povos em estágio "inferior", nascidos à escravidão (Aristóteles, 1995, p. 21).

> senhor ao servo: saia pelos caminhos e pelos campos e obriga as pessoas a entrar até que encham minha casa. Repara como aos primeiros que haviam de vir disse: introduza-os e os últimos, obriga-os, significando assim os dois períodos da Igreja, o de sua origem e o do seu progresso em que já se pode empregar a força para compelir os infiéis a entrar (Santo Agostinho, *apud* Sepúlveda, 1941, p.145).

A argumentação de Sepúlveda sustentava o domínio cristão sobre os indígenas americanos, e advoga pelo uso da força como meio de disseminação do evangelho. Esse enfoque propunha primeiro subjugar os indígenas, para depois enviar os missionários até eles, a fim de evitar ataques de nativos ainda não cristianizados, uma situação recorrente nas Américas.

O padre debatedor, Bartolomeu de Las Casas, contra-argumentava a teoria de Juan Ginés de Sepúlveda, afirmando que a teoria aristotélica da escravidão natural não pode ser aplicada a qualquer povo considerado bárbaro[9], mas àqueles que não possuem "vida sociável [...] semelhante à dos animais, e, ao distanciar-se tanto dos demais homens em talento e costumes, são propensos a fazer danos aos demais homens", o que na concepção do religioso, não se aplica a todos os nativos das Índias Ocidentais. Sendo assim, os indígenas em sua totalidade, eram bárbaros por desconhecerem a mensagem de Cristo, o que seria superado pela conversão através do batismo (Las Casas, 1975, p. 128). Entretanto, os bárbaros são filhos de Deus, tendo o direito à evangelização pacífica. Deste modo, não deveriam ser tratados como animais ferozes.

> Se queremos ser seguidores de Cristo e da verdade evangélica, convém que consideremos que ainda que se trate de bárbaros em seu mais alto grau, nem por isso eles deixam de ser criados a imagem de Deus e não estão totalmente abandonados pela providencia divina que não sejam capazes de entrar no reino de Cristo, sendo nossos irmãos que foram redimidos com o precioso sangue de Cristo, não menos que os mais prudentes e sábios

[9] Segundo Gomes (2006), Bartolomeu de Las Casas estabelece quatro classes de Bárbaros: 1) Impróprio: pessoa cruel e inumana: portanto não pode ser utilizado para um povo, mas para pessoas separadamente em qualquer nação; 2) Acidental: estrangeiros que não entende e não conseguem expressar suas ideias, podendo ser exemplificado pela antiguidade clássica, onde gregos e romanos chamavam-se mutuamente de bárbaros; 3) Propriamente ditos: aqueles que não possuem razão, moral, tornando-se ferozes, semelhantes aos animais. Esse último seria o bárbaro a que Aristóteles se referiu: "Aquele que fosse assim por natureza só respiraria a guerra, não sendo detido por nenhum freio e, como uma ave de rapina, estaria sempre pronto para cair sobre os outros"; e 4) os que desconhecem a mensagem cristã: nesta classe além dos indígenas se enquadraria vários outros povos. Entretanto, com aceitação da evangelização cristã deixaria a condição de bárbaro (Aristóteles, 1995, p.5).

> homens do mundo.[...] Por tal motivo estamos obrigados à caridade cristã e à fraternidade para com toda classe de homens, mesmo que sejam feras, extremamente bárbaros e estúpidos (Las Casas, 1975, p.132).

Bartolomeu de Las Casas se posicionava contra a guerra “justa”, pelos motivos já expostos, e por também os reis cristãos e a Igreja Católica não terem jurisprudência sobre os povos do Novo Mundo, pois eles não habitavam terras controladas pela cristandade até aquele momento. Portanto, não poderiam castigar os infiéis. Deveriam ser cristianizados e não escravizados ou mortos em guerra “justa”, pois cabe a igreja zelar pela sua conversão para que obtenham a salvação. Mas esse cuidado com os “infiéis” não seria possível, se estivessem mortos, Daí a necessidade de lhes proteger contra as guerras “justas”. A evangelização, segundo os cânones da Igreja Católica, deve ocorrer com “suavidade”, e não com “aspereza”.

> Lemos entre os decretos canônicos dos Pontífices: Quem com sincera intenção deseja levar os estrangeiros através da fé à religião cristã deve procurar fazê-lo com suavidade, não com aspereza, pois a adversidade perverte ainda mais a mente daqueles infiéis, que com boas razões podem voltar-se ao bom caminho (Las Casas, 1975, p.178).

Por fim, o padre argumenta que a promoção da paz e da compreensão mútua entre os povos é fundamental para a disseminação dos princípios evangélicos, e está mais em sintonia com os valores da Igreja do que a declaração de guerra contra os infiéis.

De acordo com Dussel (1993), a disputa intelectual em Valladolid, no início da colonização espanhola na América, insere-se no contexto da modernidade europeia, pois enfatiza a guerra contra os indígenas como resultado de sua culpabilidade, inferioridade, infidelidade, incivilidade, barbárie etc. A guerra contra os nativos, na perspectiva de Sepúlveda, era um bem para os espanhóis e para os indígenas, isto é, “era também bom para o dominado, conquistado e vencido” (Dussel, 1993, p. 75). É uma lógica produzida pelo invasor para justificar a sua desumanidade, que precisava abrandar a sua consciência de “bons” cristãos, justificando que o extermínio de nativos era um bem para todos: para o domínio do Estado espanhol, para a evangelização e para salvar a alma da vítima.

Os argumentos do padre Ginés de Sepúlveda, segundo Dussel (1993, p. 76), foi considerado cínico “devido à sinceridade chocante” e pela maneira como expôs o

seu pensamento: não conseguiu ou não se interessou em perceber o desenvolvimento urbano da sociedade Asteca e Inca, superior a muitas cidades europeias, o que afastaria a ideia de barbárie, pois estas nações construíram cidades e eram sociáveis. Assim, a “conquista” da América seria uma dádiva, um ato emancipatório para o indígena sair da condição de bárbaro, inferioridade e imaturidade: a subjugação do “Outro” era um ato de “liberdade” para a vítima e uma ação caridosa para o agressor. A desgraça do “Outro” foi ideologizada pelo invasor como um bem às culturas exterminadas ou escravizadas. Dussel (1993), adverte que esta concepção do padre Sepúlveda se insere no projeto da modernidade, pois enfatiza a emancipação dos povos invadidos, oculta a violência e sofrimento destes povos, ressalta a Europa como o continente mais desenvolvido e, por conseguinte, o habitat da cultura superior. Essa cultura tida como desenvolvida, tinha a missão cristã de trazer a emancipação para os povos em estágio de barbárie. Assim, o mito da modernidade e a emancipação justificariam a dominação da Europa e a guerra justa contra os povos do Novo Mundo, sendo o invasor inocente e meritório, enquanto que o invadido tornava-se culpado pelo atraso e inferioridade cultural em que vivia: “A vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente” (Dussel, 1993, p. 79).

Segundo o autor, ao discordar dos argumentos de Sepúlveda, Las Casas, aponta que a “imaturidade” atribuída pelo invasor como culpabilidade do nativo, fazia parte de um projeto de dominação do Novo Mundo. Estes elementos não justificariam a irracionalidade da violência, assim discorda da legitimidade da guerra para estabelecer a evangelização e “civilidade” dos nativos: “deve-se procurar ‘modernizar’ o índio [indígena] sem destruir sua alteridade; assumir a modernidade sem legitimar o mito”. Entretanto, Dussel (1993, p. 83-84), cita que Las Casas admitia que a guerra fosse necessária, caso um súdito ou rei infiel se negasse a aceitar a cristianização de seu povo. Assim, o mito da modernidade justificaria a “violência civilizadora”, e essa guerra seria aceita como “justa”.

Ao final do debate entre os padres, não houve resposta formal dos juízes sobre qual proposta seria acatada pelo estado espanhol, apesar de ambos debatedores se autodeclararem vencedores. Entretanto, em decisões posteriores, a Espanha acabou praticando a guerra justa e a violência sistemática para subjugar os povos nativos das colônias espanholas nas Índias Ocidentais, apregoando que as argumentações de Sepúlveda estavam em consonância com os interesses

colonizadores. Tais argumentações representaram destruição às culturas indígenas do século XVI em diante.

Portanto, Bartolomeu de Las Casas, ao se opor à guerra contra os indígenas por considerá-la injusta, encontrou resistência por parte do governo espanhol. Embora sua argumentação contestasse o mito da modernidade europeia, ela ainda mantinha uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, com o objetivo de evangelizar, dominar e marginalizar os povos indígenas. Assim, o padre não reconheceu a cultura e a singularidade do "Outro" em nome da modernidade, semelhante ao seu oponente no debate.

Castro-Gómez (2005, p. 81), define o Projeto de Modernidade como uma tentativa de moldar o ser humano a partir do conhecimento. A escrita tornou-se um instrumento de controle sobre a vida humana, estabelecendo leis, identidades nacionais e delineando programas modernizadores, organizando “a compreensão de mundo em termos de inclusões e exclusões.” Baseado no modelo europeu, esse projeto delineou o "Eu", ou seja, o ideal de cidadão exigido pelo estado moderno: homem, heterossexual, branco, católico, alfabetizado, casado e proprietário. Este "Eu" detinha direitos plenos e era considerado o legítimo herdeiro do estado; enquanto os demais grupos, os "Outros" (mulheres, homossexuais, indígenas, africanos, não católicos, analfabetos etc.) precisavam se alinhar a esse padrão para desfrutar de uma cidadania básica.

O projeto de Modernidade promoveu o epistemicídio e o memoricídio, pois buscou suprimir as cosmologias, conhecimentos e práticas educativas das sociedades orais, negando-lhes a história e a oportunidade de registrar suas contribuições com a humanidade, inclusive com a permanência do colonizador na América. Expresso dessa maneira, porque é evidente a ajuda dos povos originários para os colonizadores durante a ocupação da América. Os primeiros europeus baseavam-se amplamente nos conhecimentos indígenas para garantir sua sobrevivência no novo território.

O indígena do Ocidente representa o "Outro" construído pela imaginação dos exploradores europeus. Em 1492, Cristóvão Colombo chegou ao que hoje conhecemos como América, equivocadamente acreditando ter descoberto uma nova rota para as Índias Orientais.

> esta denominação [índio] é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio (Baniwa, 2006, p. 29-30).

O termo "índio" foi introduzido no Brasil "pelos ventos dos mares do século XVI" (Jecupé, 1998, p. 13). Como consequência, os variados grupos étnicos nativos do continente americano, passaram a ser conhecidos como "índios". Esses grupos tornaram-se objeto de descrições em relatos de viajantes, que os categorizavam "não com base em suas tradições indígenas, mas a partir da perspectiva europeia" (Raminelli, 2000).

Ao longo da história, como destacado por Baniwa (2006), a percepção em relação aos indígenas foi frequentemente ambivalente. Por um lado, foram muitas vezes retratados como seres desprovidos de civilização, cultura e capacidade, associados a estereótipos negativos como selvagens, incapazes, preguiçosos e traiçoeiros. Por outro lado, para muitos, o indígena era visto como um ser romântico, um guardião das florestas, um símbolo de pureza, quase uma figura emprestada diretamente das páginas de um romance. A forma como os indígenas foram percebidos ao longo da história sugere que tanto os não indígenas quanto os próprios indígenas foram influenciados por uma variedade de imagens e concepções, muitas vezes permeadas por preconceitos e ignorância. Essas percepções destacam que a criação do “Outro” é reflexo de uma teia de relações moldadas ao longo da história da colonização da América.

Conforme apontado por Castro-Gómez (2005), a elaboração de identidades para o "Outro" está ligada a um dinâmico jogo de "saber-poder". A invenção do "Outro" não é apenas uma categorização, mas um mecanismo de dominação e controle das diferenças, ou seja, uma estratégia de afirmação de poder e hierarquia.

A invenção do "Outro", ocorreu em um contexto de desconstrução de valores culturais locais e introdução de padrões europeus. No entanto, os indígenas também desenvolveram suas próprias percepções sobre o "Outro", suscitando uma reflexão sobre como os Tupinambá percebiam os Capuchinhos.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que a percepção dos Capuchinhos pelos Tupinambá não se limitava a uma simples categorização. Em algumas passagens, esses padres poderiam ser vistos como "proteção" contra certos males ou ameaças, um escudo espiritual que os protegia de Jerupari e auxiliava em tempos de adversidade. No entanto, essa visão protetora muitas vezes se entrelaçava com a dolorosa realidade da exploração e violência colonial. Nesse contexto, os padres poderiam ser percebidos como agentes ambíguos, simultaneamente portadores de uma mensagem espiritual e de um sistema opressor.

Por outro lado, os Capuchinhos poderiam ser associados a entidades quase divinas. Em algumas narrativas, eles poderiam ser interpretados como deuses ou emissários divinos, trazendo consigo uma mensagem transcendental. Essa perspectiva poderia conferir aos padres uma autoridade quase sobrenatural, capaz de influenciar decisivamente os destinos e as crenças dos Tupinambá.

Além disso, há indícios de que os Capuchinhos fossem comparados aos pajés açu, os grandes líderes espirituais dos Tupinambá. Nessa linha de interpretação, os padres poderiam ser vistos como detentores de conhecimentos ocultos, rituais poderosos e uma sabedoria que transcendia o entendimento convencional.

Os Capuchinhos poderiam ser percebidos como representantes de um passado distante, conectados aos ancestrais dos Tupinambá de uma maneira que desafiava as fronteiras do tempo e do espaço. A concepção dos Tupinambá de que os seus antepassados e os dos franceses seguiram caminhos diferentes, simbolizados pelas espadas de ferro e madeira, é uma metáfora rica que sugere divergências culturais, tecnológicas e espirituais.

> Apresentaram esses profetas ao nosso pai, do qual descendemos, duas espadas, uma de madeira e outra de ferro e lhe permitiram escolher. Ele achou que a espada de ferro era pesada demais e preferiu a de pau. Diante disso, o pai de quem descendestes, mais arguto, tomou a de ferro. Desde então fomos miseráveis pois os profetas, vendo que os de nossa nação não queriam acreditar neles, subiram para o céu, deixando as marcas dos seus pés cravadas com cruzes no rochedo próximo de Potiiú (Abbeville, 2008, p. 87).

Portanto, a percepção dos Capuchinhos pelos Tupinambá do Maranhão transcende qualquer tentativa de simplificação. Eles poderiam ser vistos como

protetores ambivalentes, entidades divinas, líderes espirituais ou até mesmo como elos perdidos entre diferentes trajetórias históricas. O que emerge dessas narrativas é uma teia de sentidos, crenças e conflitos que refletem a interação entre culturas, ideologias e destinos interligados.

Conforme indicado por Gruzinski (2001, p. 63), os missionários europeus implementaram um modelo de colonização ligado à "conquista das almas, dos corpos e dos territórios do Novo Mundo". Essa perspectiva é corroborada por Quijano (2005), que argumenta que os colonizadores buscavam disseminar a cultura europeia e explorar os recursos naturais, exercendo controle sobre os conhecimentos, estilos de vida e subjetividades locais.

> A colonização não só se refere à exploração de recursos econômicos, mas também à imposição de sistemas de dominação cultural e epistêmica, com o objetivo de controlar os saberes, as formas de ser e as subjetividades das populações colonizadas (Quijano, 2005, p. 109-128).

A categoria "colonização" vai além da dominação territorial, abrangendo imposição de valores, crenças, exploração econômica, violência e opressão sobre as populações locais, resultando na perda de suas tradições e identidades culturais. Conforme apontado por Quijano (2005), a colonização europeia na América se consolidou em dois pilares fundamentais: raça e trabalho.

No que se refere à questão racial, essa colonização se fundamentava na ideia de superioridade dos europeus em relação aos indígenas, legitimando assim a submissão destes últimos. O colonizador estabeleceu novas categorias raciais, como "índios", mestiços e negros, para justificar e classificar a exploração e subordinação desses grupos. Essa classificação racial foi instrumentalizada para impor uma divisão de trabalho desigual: enquanto os povos indígenas eram frequentemente submetidos a trabalhos extenuantes em minas, plantações e outras atividades, os europeus detinham posições de poder e autoridade.

Dessa maneira, formou-se um padrão internacional de hegemonia em relação ao trabalho, aos seus recursos e às mercadorias resultantes. Enquanto, a produção proveniente dessa força de trabalho subalternizada se direcionava principalmente para o mercado internacional, a gestão local da atividade produtiva e da agricultura para subsistência se enfraquecia.

Quijano (2005, p. 108), destaca que essa combinação de pilares — raça e trabalho — foi fundamental à colonização da América e à edificação de um sistema global de dominação ainda presente nos dias de hoje. Ele enfatiza que "a distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial", e continua influenciando as relações de trabalho, mesmo após os processos de independência das nações americanas.

A categoria etnogênese, conforme descrito por Boccara (2005b, p. 45), aborda a "capacidade de criação e adaptação das entidades indígenas e à emergência de novas formações sociais". Ou seja, a capacidade das sociedades se adaptarem e criarem novas formas de organização social. Isso contrapõe a visão prévia que concebia as culturas indígenas como fixas e imutáveis, ancoradas em uma herança cultural ancestral. É essencial reconhecer que toda cultura tem a capacidade de transformar-se. Anteriormente, essa concepção sugeria que as transformações decorrentes do contato colonial eram desviantes e comprometiam a integridade das culturas originais (Boccara, 2005a; Perrone-Moisés, 2003). A etnogênese reconhece que novos grupos e identidades indígenas não surgiram apenas como resultado das imposições coloniais, mas também das ações dos próprios indígenas. Com frequência, esses grupos optaram por incorporar elementos externos em vez de rejeitá-los, constantemente recriando suas identidades.

Salomon e Schwartz (1999, p. 444), enfatizam que "os processos etnogênicos permeiam toda a história das sociedades coloniais e a adaptação das sociedades indígenas às pressões europeias". Isso implica que nativos não compreendiam entidades imutáveis, mas grupos étnicos em constante evolução, com condições materiais e imateriais para enfrentar diferentes contextos. Muitos grupos que tiveram contato inicial com os europeus eram, na verdade, sociedades relativamente recentes, originadas de processos migratórios, conquistas, deslocamentos, fusões de coletividades menores, fissões de agrupamentos maiores, incorporações ou fragmentações políticas, entre outros fatores.

Além disso, o período colonial não produziu apenas indígenas europeizados, mas também europeus indianizados. Isso ocorreu quando grupos de colonos europeus se encontraram isolados em territórios colonizados e se transformaram em novas comunidades indígenas separadas. Tanto os europeus indianizados quanto os indígenas europeizados, desempenharam o papel de mediadores culturais entre as diferentes esferas políticas da sociedade americana, pois compreendiam os

códigos de conduta de ambos os polos da relação colonial (Salomon; Schwartz, 1999; Weber, 2007).

O projeto missionário, por exemplo, frequentemente resultou na formação de "sociedades sintéticas e heterogêneas nas quais identidades étnicas antigas foram obscurecidas por uma nova identidade coletiva originalmente imposta de fora" (Salomon; Schwartz, 1999).

O conceito de etnogênese nos ajuda a entender que as sociedades indígenas eram dinâmicas e capazes de se adaptar, criando novas formas de organização social e resistindo às pressões coloniais de maneiras diversas e criativas. Essa interpretação nos permite compreender o caleidoscópico de interligações culturais entre invadidos e invasores no período colonial.

Em última análise, a categoria identidade, segundo Antonio da Costa Ciampa (1984, p. 74; 1998), não é estática, nunca está concluída e sempre será atemporal, constituindo, portanto, um processo contínuo de construção e reconstrução, que emerge das relações e condições inerentes a esses vínculos. Em suas palavras, "identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose". Essa metamorfose, conforme Ciampa (1998), refere-se às mutações constantes nas experiências cotidianas e no sentimento de pertença a diferentes grupos sociais, representando passagens na vida do indivíduo, conduzindo da ausência de perspectivas para uma busca esperançosa por uma vida melhor.

A concepção de identidade de Ciampa (1998), enfatiza a consciência de ser verdadeiramente quem se é. É uma evidência que comprova a singularidade de uma pessoa, sendo ao mesmo tempo diferenciação e igualdade. Aspectos como o nome próprio destacam a singularidade e a conexão com a família. O autor, também ressalta a presença de várias identidades dentro de um indivíduo, como ser pai e filho simultaneamente, utilizadas separadamente em diferentes contextos, mas contribuindo para a totalidade da pessoa: “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una” (Ciampa, 1984, p.61).

Ao longo da vida, as pessoas participam de diversos grupos em diferentes espaços sociais, construindo identidades de maneira fluida e dinâmica. As relações são mediadas discursivamente nos espaços familiar, profissional, de entretenimento, entre outros. A construção de identidades ocorre nas interseções entre esses espaços, sendo negociadas, reformuladas e contextualmente relacionais. Dentro desses grupos, a perspectiva de pertencimento está ligada aos sentimentos de

inclusão e exclusão social, “desenvolvendo-se com base em valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas” (Duszak, 2002, p. 2).

Diante do exposto, percebe-se que as identidades coletivas, longe de serem estáticas, são fluidas, maleáveis e permeáveis às diversas influências ao longo do tempo. Seu desenvolvimento ocorre de maneira social, interagindo com diferentes grupos e indivíduos. A formação das identidades coletivas demanda, inicialmente, o estabelecimento da identidade individual, enraizada na autopercepção do sujeito. Assim, tais identidades representam a maneira como os indivíduos se inserem na sociedade como membros de grupos específicos, modelando-se a partir de práticas compartilhadas. Essas identidades espelham as diversas experiências humanas, oferecendo refúgio e segurança em um cenário permeado por desafios e incertezas, ao proporcionar apoio e pertencimento a quem compartilha valores e vivências similares.

Na próxima subseção, embarcaremos na exploração do processo de trabalho com fontes e no delineamento dos procedimentos de análise adotados nesta pesquisa. Destacarei o cotejamento das fontes utilizadas, discorrendo sobre a metodologia aplicada para coleta e seleção dos dados. Além disso, apresentarei os critérios que orientaram a análise dessas fontes, proporcionando uma compreensão do arcabouço que sustenta as conclusões a serem apresentadas.

2.3– Trabalho com as fontes e procedimento de análise

No século XX, a Escola dos Annales impulsionou à discussão sobre fontes e métodos de análise, ampliando a concepção de "documentos" para englobar uma diversidade de formas e origens. Essa escola reconheceu a presença de documentos em diferentes contextos e espaços, conforme enfatizado por Rodrigues e França (2010). No contexto da história da educação, Melo (2010, p. 15), ressalta que o conceito de fontes documentais foi ampliado, englobando qualquer elemento que ofereça “informações sobre o passado histórico-educativo”.

Para Le Goff (1996), um documento é uma representação duradoura que reflete os esforços das sociedades históricas em plasmar uma imagem específica para o futuro, seja de forma intencional ou não. Ele também enfatiza que um documento é uma construção que reflete tanto a era e a sociedade que o originou quanto as épocas subsequentes que o interpretam. Além disso, é importante reconhecer que os documentos são influenciados por intervenções posteriores,

como alterações, anotações e armazenamento, e são frequentemente criados com certos propósitos ou interesses em mente.

Refletindo sobre essa perspectiva, Bacellar (2005), destaca que nenhum documento é isento de viés, carregando sempre as perspectivas da instituição ou indivíduo que o produziu. A imparcialidade não se encontra na fonte documental e, conforme Le Goff (1996) aponta, também não se manifesta plenamente no pesquisador. É essencial que o pesquisador esteja atento, pois as fontes podem conter imprecisões, distorções, interpolações, fabricações, relatos imprecisos de eventos, inadequações ou até mesmo manipulações motivadas por interesses, ideologias ou emoções em suas diversas formas, como destacado por Melo (2010).

No cotejamento da fonte, é fundamental questionar o documento em si: Qual sua natureza? Quem foi o responsável por sua criação? Quando e onde foi produzido? Com que intenção? Para qual propósito? A quem se destina? De que maneira? Todos os documentos escolhidos pelo pesquisador possuem relevância histórica. Mesmo que se constate que uma fonte foi adulterada, ela mantém sua importância para a pesquisa. O que se altera são as indagações direcionadas a ela: Quem realizou a alteração? Por qual motivo? Quais são os interesses envolvidos? E assim por diante.

Conforme Massimi (1984) aponta, os documentos refletem perspectivas parciais do passado, filtradas pelas interpretações de seus autores. Assim, tais documentos são elaborados para corroborar ou contestar determinadas realidades. A relevância da informação contida na fonte documental é influenciada pelo empenho e interesse do pesquisador em sua análise.

Barros (2005), destaca que é viável investigar todos os segmentos sociais por meio dos vestígios presentes em documentos oficiais. É possível examinar os indivíduos das classes menos privilegiadas através de registros policiais em jornais e boletins de ocorrências em delegacias. De forma paradoxal, muitas vezes são documentos oriundos de contextos repressivos que facultam ao pesquisador captar as vozes das camadas oprimidas. Assim, através de vozes individuais, emergem uma polifonia de possibilidades.

Neste estudo, os documentos principais são os livros dos padres Claude d’Abbeville e Yves d’Evreux, elaborados entre 1612 e 1614, período delimitado para esta pesquisa. Essas fontes são classificadas como literatura ou crônicas de viagem, sendo compostas por diários, relatórios e correspondências geradas durante suas

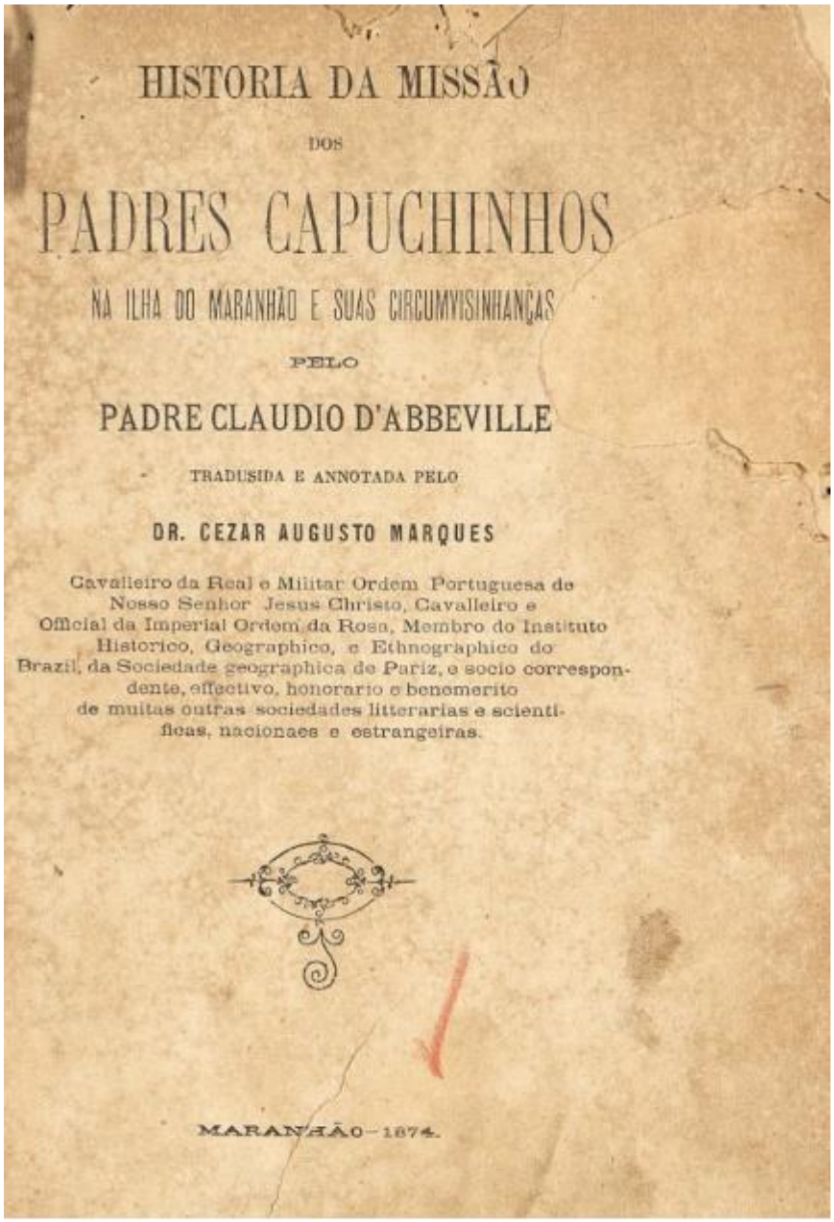
explorações pelo norte do Brasil. As primeiras publicações em francês e a traduzida para o português, da obra do Padre Claude d'Abbeville e a primeira publicação em francês do livro do Padre Yves d'Evreux, localizei no site da Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: línguas e culturas indígenas sul-americanas, no endereço eletrônico http://www.etnolinguistica.org/. As versões físicas destes livros (Abbeville publicação de 2008 e Evreux de 2002) foram adquiridas pelo site da Biblioteca do Senado Federal: https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca.

O documento inicial, intitulado "História da missão dos Frades Capuchinhos na ilha de Maranhão e suas circunvizinhanças", publicado na França em 1614, foi pioneiro ao registrar os primeiros passos da missão missionária e educativa dos Capuchinhos no Maranhão. Esse relato se estende de 19 de março a 07 de dezembro de 1612, período em que o frade Claude d'Abbeville conviveu com os Tupinambá do Maranhão e aldeias circunvizinhas.

Além de narrar as atividades missionárias, o documento tem propósitos mais amplos, a saber: destacar as riquezas naturais da região do norte do Brasil, além de testemunhar a receptividade e a disposição dos indígenas em colaborar com os esforços educativos dos missionários.

Essa representação positiva tinha um objetivo claro: atrair interesses e apoios externos. A intenção era convencer potenciais investidores, incentivar a migração de colonos e obter o respaldo da monarquia francesa para fortalecer e expandir o projeto colonial no norte do Brasil. Portanto, o relato de Abbeville registrou eventos históricos que serviam para fortalecer os interesses coloniais no Maranhão.

Figura 2 - Contracapa do livro do frade Claude d'Abbeville


HISTORIA DA MISSÃO

DOS

PADRES CAPUCHINHOS

NA ILHA DO MARANHÃO E SUAS CIRCUMVISINHANÇAS

PELO

PADRE CLAUDIO D'ABBEVILLE

TRADUSIDA E ANNOTADA PELO

DR. CEZAR AUGUSTO MARQUES

Cavalleiro da Real e Militar Ordem Portuguesa de Nosso Senhor Jesus Christo, Cavalleiro e Official da Imperial Ordem da Rosa, Membro do Instituto Historico, Geographico, e Ethnographico do Brazil, da Sociedade geographica de Pariz, e socio correspondente, effectivo, honorario e benemerito de muitas outras sociedades litterarias e scientificas, nacionaes e estrangeiras.

MARANHÃO—1874.

Fonte: Abbeville (1874).

A obra em questão é uma extensa narrativa que se estende por cerca de 400 páginas, variando conforme a edição, e está organizada em 62 capítulos. Além disso, inclui três cartas específicas sobre o Maranhão, assinadas por Yves d'Evreux, Arsênio de Paris e *Luís de Pézieux*. No decorrer desta obra, Padre Claude d'Abbeville oferece uma visão detalhada dos preparativos e da jornada até a Ilha do Maranhão.

Ao chegar à ilha, o padre se dedicou a visitar as aldeias, frequentemente acompanhado por figuras como, o Senhor de *Razilly*, seu irmão *Launay*, o intérprete

des Vaux e membros da comunidade indígena. Durante essas visitas, o foco principal era persuadir os líderes locais sobre os benefícios da fé cristã e a proteção do rei francês. A adesão dos principais era simbolizada pela colocação de cruzes nas aldeias por onde a comitiva passava.

A narrativa não se limita à missão religiosa, mas registra também os recursos naturais do Maranhão. O padre descreve vividamente a cultura dos Tupinambá, suas crenças, a rica biodiversidade da região, incluindo a flora e fauna, bem como as características climáticas. Abbeville enfatiza a abundância de recursos alimentares disponíveis na região.

Conforme a narrativa avança, a atenção se volta para a viagem de retorno de Abbeville à França, durante a qual ele leva consigo sete indígenas (seis embaixadores Tupinambá e um escravo Tapuia). A maioria dos embaixadores era filho dos principais das maiores aldeias do Maranhão e circunvizinhanças, dos quais três morreram possivelmente de tuberculose e três retornaram ao Maranhão batizados e casados com francesas com o objetivo de fortalecer os laços coloniais. Chartier (2007), prefaciando a obra de Daher (2007), destaca que a ida dos Tupinambá à França servia para demonstrar à sua majestade que a conversão dos “selvagens” ou “bárbaros” brasileiros (como o próprio autor se referia aos nativos) era possível.

A segunda fonte, intitulada "Continuação da história das coisas memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614", é uma sequência direta da obra de Abbeville, escrita pelo Capuchinho Yves d’Evreux. Este volume se concentra no período subsequente à partida do padre Abbeville, proporcionando uma perspectiva inédita e complementar. O frade Yves d’Evreux faz questão de diferenciar sua narrativa, ressaltando sua experiência prolongada de dois anos no Maranhão em comparação com os quatro meses de seu predecessor. Deste modo, ele promete aos leitores um relato enriquecido e diversificado, complementando e expandindo os pontos de vista apresentados por Claude d’Abbeville.

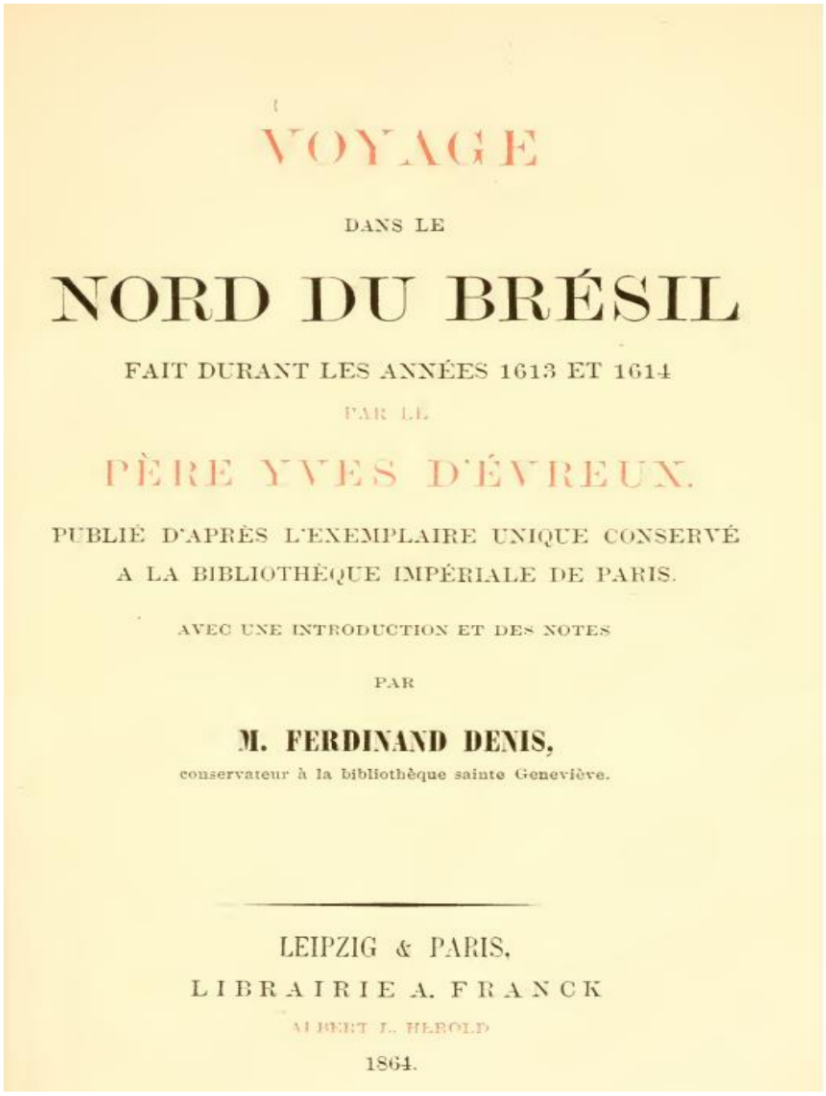
> Amigo Leitor, advirto-vos de que não repetirei nada daquilo que o Reverendo frade Claude escreveu em sua História. Acrescentarei apenas o que a experiência me deu a mais que ele, que não foi senão quatro meses no Maranhão, mas dois anos: constatareis essa verdade quando reunirdes nossos dois escritos, quanto mais não seja porque a edição que farei pressuporá o que ele haja escrito sobre a mesma matéria (Evreux, 1864, p. 28).

Em 1615, o padre Yves d'Évreux recebeu a permissão do rei francês para imprimir seu relato sobre a missão no Maranhão. No entanto, devido ao clima político desfavorável, resultado da promessa de casamento do futuro rei francês com a espanhola Ana d'Áustria e da expulsão dos franceses das terras sob o controle da União Ibérica, as memórias da missão no norte do Brasil deveriam ser deletadas. Sob a regência da Rainha Maria de Médicis, que governava em nome de seu filho menor, o futuro rei Luís XIII, a primeira tiragem foi destruída na oficina de impressão, pois o contexto geopolítico não favorecia tal divulgação.

No entanto, três exemplares parcialmente preservados foram resgatados por *François de Razilly*, que subornou o editor da gráfica *François Huby*. Estes exemplares permaneceram desconhecidos pelos franceses até o século XIX, quando *Mr. Ferdinand Denes* encontrou uma cópia empoeirada em uma biblioteca e o publicou em 1864 com o título "*Voyage dans le Nord du Brésil: Feit durant les années 1613 et 1614*" (Denes, 2002; Daher, 2007). A primeira publicação no Brasil ocorreu em 1874, com o mesmo título traduzido: "Viagem ao norte do Brasil: Feita nos anos de 1613 a 1614".

Daher (2007) expõe que, em 1617, *François de Razilly* explicou em uma carta os motivos para a destruição dos exemplares, destacando que o texto exaltava os recursos naturais do Maranhão e a disposição dos "selvagens" em aceitar a doutrina cristã. Ou seja, o relato fazia uma propaganda favorável à colonização na França Equinocial. No entanto, a Rainha-mãe, Maria de Médicis, evitou entrar em conflito com a Espanha, já que buscava unir as coroas por meio dos casamentos de seus herdeiros.

Figura 3 - Contra capa do livro do frade Yves d'Evreux



Fonte: Evreux (1864).

Em 1964, foi lançada a primeira edição deste trabalho, direcionada ao público francês. A obra está organizada em dois tratados que se estendem por 456 páginas. O primeiro, intitulado "Temporal", abrange 50 capítulos, enquanto o segundo, "Espiritual", possui 21 capítulos. O "Tratado Temporal" foca na descrição da vida e costumes dos Tupinambá, descrevendo aspectos como hábitos diários, práticas corporais e a forma como tratavam seus escravos ou prisioneiros de guerra. Por outro lado, o "Tratado Espiritual" é centrado no conteúdo religioso, com o frade Capuchinho detalhando as conversões dos indígenas. Conforme mencionado por Daher (2007, p. 107), "padre Yves elabora modelos de conversão adequados para crianças, enfermos, idosos e adultos". Estes modelos de conversão representam

estratégias educativas desenvolvidas ou ajustadas pelos Capuchinhos para os indígenas do Maranhão.

No "Tratado Espiritual", é apresentado o "Formulário da Doutrina Cristã", que os nativos deveriam memorizar e recitar antes de receberem o batismo. Este formulário, redigido em francês e traduzido para o idioma Tupi, abrangia orações, mandamentos e sacramentos essenciais da fé cristã. Compreendia a Oração do Pai Nosso, a Saudação Angelical, a Oração à Virgem, o Credo dos Apóstolos, os Dez Mandamentos, um resumo dos preceitos divinos, os mandamentos da Santa Igreja e os Sete Sacramentos.

Adicionalmente, em algumas seções deste tratado, o padre Yves d'Evreux explora a inclinação espiritual dos Tupinambá, comprovando que já possuíam uma conexão natural com a crença em Deus, tornando-os receptivos à catequização. Nos capítulos finais, o autor destaca os resultados do trabalho educativo, ilustrando a conversão dos líderes das principais aldeias da Ilha do Maranhão, *Tapuitapera, Cumã, Caeté*, Pará e Mearim. O Capuchinho enfatiza que ao conquistar a adesão dos principais indígenas, o trabalho educativo nas aldeias passava a ter uma aceitabilidade maior, em função da reverência e admiração que os nativos dispensavam aos seus líderes.

Padre Yves d'Evreux (1864), observa a surpresa e admiração dos nativos ao presenciarem seus parentes batizados, e discorrendo em Tupi sobre temas cristãos. Segundo o mesmo missionário, os Tupinambá se questionavam sobre como seus pares, instruídos pelos padres, falavam com tanta propriedade de Tupã. Admiravam-se ao ver que seus filhos, com a nova instrução, possuírem um entendimento superior ao de seus pais e antepassados, que embora tivessem vivido por muito tempo, não compartilharam tais ensinamentos, o que os levava a concluir que haviam estabelecido uma comunicação direta com Deus.

Existem particularidades distintas entre os registros dos dois frades. Claude d'Abbeville, passou apenas quatro meses na missão. Portanto, parte de suas anotações baseava-se nas informações fornecidas pelos *truchements*[10], que já residiam há mais tempo na região e dominavam as línguas locais. Por outro lado, Yves d'Evreux, permaneceu por dois anos no Maranhão, estabelecendo um contato

[10] Os intérpretes eram franceses que já moravam vários anos com os indígenas. Os religiosos em estudo, destacam três intérpretes: *Migan, Des Vaux* e Sebastião (Abbeville, 2008; Evreux, 2002).

mais duradouro com os Tupinambá. Apesar de ter passado a maior parte do tempo confinado no forte e Convento São Francisco, na Ilha do Maranhão, pois precisa atender os nativos que iam ouvi-lo falar de Deus e solicitar o batismo (Arsênio *Apud* Abbeville, 2008). Grande parte das informações registradas por ele também foi fornecida por intérpretes e pelos próprios indígenas.

Em suma, ambos frades observaram o mesmo contexto sociocultural, porém seus relatos refletiam objetivos distintos. O Padre Yves d'Evreux, caracterizado como um naturalista e religioso dedicado à pesquisa, possuía "um espírito observador e uma alma apaixonada pelas maravilhas da natureza". Ele buscava demonstrar as habilidades e capacidades de aprendizagem dos nativos. E descrevia que o modelo de educação implementada pelos Capuchinhos, estava alinhado à política de "civilidade", e a conversão dos Tupinambá. Por outro lado, o missionário Claude d'Abbeville tinha o intuito de divulgar riqueza da região, destacando potenciais vantagens da colonização para atrair investimentos privados e obter o respaldo da monarquia para a catequização dos indígenas (Daher, 2007; Denes, 2002, p. 12).

Padre Claude d'Abbeville apresenta os indígenas sempre bem alimentados, devido à fartura de alimentos na região. Padre Yves d'Evreux, por sua vez, não descarta a fartura da região, mas enfatiza que, dependendo da saturação alimentícia do local, havia muitas aldeias que passavam fome, caso não tivessem farinha de mandioca ou de macaxeira. Ambos concordavam que a farinha era o alimento principal, presente em todas as refeições. Os indígenas não gostavam de estar magros, por isso valorizavam demasiadamente a farinha, como alimento de engorda. E justificavam sua magreza, conforme informa o padre Evreux (2002, p. 151), dizendo que não haviam levado a "farinha necessária".

Sobre a importância alimentar da farinha de mandioca, Abbate (2016), expõe que esta era de fato o alimento principal dos indígenas, podendo ser considerada o pão de cada dia. Ainda de acordo com o autor, a mandioca e seus derivados, como a farinha, os beijus e as bebidas como o *cauim*, foram elementos essenciais na cultura dos indígenas no Brasil, e em outras partes da América do Sul. Os beijus, feitos a partir da massa de mandioca, são um alimento durável que pode ser armazenado por vários dias. As bebidas, como o *cauim* e a tiquira (bebida típica do Maranhão, Piauí e Ceará), eram feitas a partir da fermentação da mandioca e tinham um papel importante em celebrações e rituais.

Padre Yves d'Evreux, ressalta que a farinha que os guerreiros Tupinambá levavam para se alimentar durante as expedições militares, era chamada de "munição". Essa farinha bem cozida era misturada a farinha de peixe e/ou a outro tipo de mandioca de nome carimã, com a finalidade de ficar mais tempo conservada. Era uma farinha menos saborosa, porém mais nutritiva.

Mais do que uma simples fonte de alimento, a mandioca representava um símbolo de identidade e resistência, pois até hoje continua a fazer parte da cultura alimentar dos indígenas, resistindo ao longo dos séculos. Além disso, a mandioca e seus derivados também tinham uma importância simbólica para os indígenas, representando sua ligação com a terra, com a natureza e com as tradições de seus ancestrais. A produção e o consumo de mandioca eram atividades educativas que envolviam toda aldeia, fortalecendo os laços sociais e a identidade cultural dos Tupinambá da Ilha do Maranhão.

Essas fontes documentaram as origens da colonização no Maranhão, destacando, conforme a perspectiva colonialista de seus autores, o interesse dos Tupinambá em adotar o cristianismo, submeter-se à autoridade da coroa francesa e colaborar com o processo colonizador. Desta forma, a conversão ao catolicismo também implicava assimilar os costumes e o idioma do colonizador, facilitando assim o controle e o comércio naquela região. Ou seja, a conversão religiosa estava também ligada à exploração comercial. Enquanto os religiosos tinham a responsabilidade de catequizar os indígenas, o estado assegurava a ordem e o controle, e os comerciantes se encarregavam de explorar os recursos naturais do norte do Brasil.

Nos escritos dos frades, é evidente a interdependência entre o estado, responsável pelo controle financeiro e militar, e a Igreja Católica, encarregada da educação e instrução. Nesse contexto, o objetivo da missão religiosa era elevar o indígena de um estado considerado "bárbaro" e "selvagem" para um patamar mais elevado, pautado por valores mercantis, cristãos e letrados, transformando-os em súditos leais à coroa francesa e, por consequência, incorporando-os aos valores culturais franceses.

As fontes documentais destes Capuchinhos, foram também investigados à luz das diretrizes estabelecidas por Mark Bloch (2002), quando enfatiza a importância de três etapas no trabalho histórico: observação histórica, crítica histórica e análise histórica.

A observação histórica, segundo Bloch (2002), é indireta, visto que o historiador se baseia nas evidências deixadas pelos indivíduos em suas respectivas eras. A compreensão da história, muitas vezes é desvendada através de vestígios tangíveis e simbólicos deixados para trás pelas civilizações passadas. Estes vestígios, que englobam desde inscrições rupestres até artefatos e registros orais, oferecem informações valiosas sobre os valores, crenças e práticas de sociedades que existiram muito antes de nós. Em particular, as representações artísticas e os artefatos funerários servem como testemunhos, demonstrando as habilidades técnicas de um povo, visões de mundo, rituais de passagem e a reverência pelos ancestrais. Esta tapeçaria diversificada de evidências, como apontado por Bloch (2002), amplia nosso entendimento além das narrativas textuais convencionais, proporcionando uma janela aberta para os tempos antigos e as sociedades que realçaram nossa trajetória histórica. É importante compreender que os testemunhos, sejam eles orais ou documentais, só exteriorizam seu significado quando questionados adequadamente. Interrogações mal elaboradas podem resultar em respostas inadequadas à pesquisa, comprometendo a relevância dos indícios analisados. Os eventos históricos não se apresentam de forma clara, é necessário investigá-los para compreendê-los. Assim, é fundamental estabelecer um diálogo criterioso com os documentos, uma vez que, como Schwarcz (2002) destaca, a formulação da pergunta influencia diretamente na análise.

A crítica histórica, de acordo com Bloch (2002, p. 92), é um meio de estabelecer a "veracidade" do testemunho histórico. A visão crítica permite ao historiador discernir entre o "autêntico e o falso", abrindo caminho para descobertas que podem ser confirmadas como "novas certezas” ou “altas probabilidades”. Essa fase pode validar o documento como uma fonte confiável de informação. O compromisso ético é central na prática histórica, exigindo do historiador uma busca incessante pela verdade e justiça temporal. Portanto, precisam-se examinar atenciosamente os documentos para assegurar sua "autenticidade e veracidade" tanto no evento histórico quanto no próprio registro. Tal tratamento enfatiza a importância de uma análise crítica contínua. Burke (2008), ressalta que a análise crítica das fontes é essencial para o historiador cultural, implicando que cada documento requer escrutínio. Questões fundamentais, como o propósito e a origem do documento, devem ser constantemente consideradas, dando espaço para novas indagações ao longo do processo investigativo.

E a análise histórica, conforme Bloch (2002), tem como objetivo entender os fenômenos socioculturais sem emitir julgamentos contemporâneos. É essencial, nessa etapa, ter uma sensibilidade aguçada para o vocabulário, nomenclatura e terminologia utilizados, evitando assim incorrer em anacronismos. A análise deve ser realizada considerando as sutilezas linguísticas do período em estudo. Segundo o autor, cada sociedade apresenta uma dualidade linguística, abrangendo tanto uma popular, quanto uma mais erudita. Utilizar essa perspectiva linguística dual, auxilia na prevenção de erros anacrônicos. Ademais, ao realizar a análise, é fundamental que o pesquisador esteja familiarizado com os significados das palavras no contexto sociocultural em que eram empregadas. Embora o vocabulário documental ofereça informações valiosas, ele é, por natureza, limitado e sujeito a interpretações imprecisas. Assim, a aplicação equivocada de um conceito pode comprometer a análise, levando a distorções históricas.

De acordo com Burke (2016), é comum que alguns historiadores e tradutores incorporem expressões anacrônicas em suas publicações. Eles justificam essa prática argumentando que enfrentam um dilema: equilibrar a fidelidade ao idioma original e a compreensibilidade para o público-alvo no idioma de destino. Essa dicotomia entre permanecer fiel ao idioma original ou adaptar-se ao novo idioma, pode resultar em confusões temporais e na representação de culturas passadas, como estranhas ou remotas. Vizeu e Matitz (2018) elucidam, que o anacronismo conceitual emerge quando se atribui a um termo sentidos que não estão alinhados com seu contexto sócio-histórico-cultural original. Evitar tais equívocos requer uma investigação rigorosa das raízes e evolução dos conceitos, considerando que o significado das palavras pode evoluir com o tempo, refletindo sua natureza dinâmica e adaptável.

Em síntese, a investigação crítica e cuidadosa proposta por Bloch, Burke e outros estudiosos, destaca a importância de uma análise histórica criteriosa. A observação meticulosa, a crítica diligente das fontes e a análise sensível dos fenômenos socioculturais emergem como pilares essenciais para desvendar o passado de maneira contextualizada. A conscientização sobre o perigo do anacronismo, seja linguístico ou conceitual, reforça a necessidade de uma investigação minuciosa e de uma compreensão sensível da cultura pesquisada. Destarte, ao abordar a história, é imperativo adotar uma postura ética, comprometendo-se com a busca incessante pela “verdade” histórica. Nesse

contexto, a compreensão do passado transcende as palavras e exige um diálogo cuidadoso com as evidências disponíveis, a fim de desvendar as tramas sociais ao longo do tempo. Este enfoque crítico e reflexivo enriquece nosso entendimento histórico e oferece uma base sólida à construção de narrativas mais autênticas e esclarecedoras sobre os eventos que esculpiram o curso da humanidade.

Por fim, destaco que visitei três instituições que preservam parte da memória histórica da região amazônica. Infelizmente, não encontrei documentos relacionados aos Capuchinhos no século XVII em nenhuma delas. Estas instituições são o Arquivo Público do Estado do Pará e o Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará (FCP), ambos localizados em Belém, Pará, e o Arquivo da Província Capuchinha do Maranhão-Pará (APCMP), situado no Convento do Carmo em São Luís, Maranhão. É relevante mencionar que o APCMP foi instalado pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos lombardos, predominantemente italianos. Contudo, sua coleção, iniciada no século XIX, não possui fontes sobre o período colonial.

Na seção a seguir, abordarei a Ordem dos Capuchinhos, os Tupinambá e o Maranhão, focalizando os elementos essenciais da colonização e da educação nessa região. Ao examinar a influência da Ordem dos Capuchinhos, nas dinâmicas sociais e religiosas, abordarei também a presença dos Tupinambá, que habitavam o Maranhão e suas circunvizinhanças. A relação entre colonização e educação será uma linha condutora, destacando como esses elementos entrelaçados influenciaram na configuração da região Norte do Brasil ao longo de sua história.

3 – A ORDEM DOS CAPUCHINHOS E OS TUPINAMBÁ : COLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

A educação implementada pelos Capuchinhos no Maranhão foi uma iniciativa que envolveu múltiplos atores sociais e objetivos religiosos, políticos e econômicos. A interação entre os Capuchinhos, os demais colonos franceses e os indígenas, predominantemente da etnia Tupinambá, tiveram como pano de fundo a intenção de "civilizar" e moldar as aldeias indígenas à luz da cultura francesa e dos princípios da religião católica. Este modelo de educação não era apenas um instrumento de instrução, mas também uma ferramenta de controle social e cultural.

É imprescindível analisar esse fenômeno sob várias lentes. Primeiro, é essencial caracterizar a ordem dos Capuchinhos e os Tupinambá, os objetivos missionários e a inserção dos religiosos na Ilha do Maranhão. Além disso, é necessário apresentar o cenário geográfico e histórico da região. Ao delinear as características das aldeias, da Ilha Grande e da vasta extensão do norte do Brasil, podemos situar o contexto em que a educação implementada pelos Capuchinhos foi implementada.

Ao longo desta seção, torna-se evidente que a educação capuchinha não foi um fenômeno isolado; foi um produto de forças históricas, culturais e religiosas entrelaçadas que desenharam a paisagem social e educativa da região. Portanto, mergulhar nesse estudo oferece uma compreensão sobre os objetivos e métodos dos Capuchinhos, assim como sobre as respostas, adaptações e resistências dos Tupinambá e outros grupos indígenas frente à essa influência externa.

3.1 - Capuchinhos, Catequese, Educação e os Tupinambá

O processo de incorporação do Brasil ao universo ocidental, conforme analisado por Saviani (2011), não se deu de forma isolada ou casual, mas por meio de três pilares fundamentais que estavam interconectados: colonização, educação e catequese.

A ideia de colonização, como elucidado por Bosi (1992), é enraizada no conceito latino "colo", que se refere à ideia de habitar e cultivar. A colonização, em sua essência, manifestou-se em duas modalidades principais. Primeiramente, a modalidade de povoamento, que visava principalmente estabelecer comunidades e residências em terras recém-descobertas. Em contraste, a modalidade de exploração tinha como foco a extração das riquezas naturais desses territórios.

No que se refere à educação, Bosi (1992, p. 16), a concebe como um complexo de práticas, técnicas, símbolos e valores destinados à formação das novas gerações, consolidando assim um determinado estado de convivência social. Manacorda (1989), por sua vez, vê a educação como um processo de aculturação, que engloba a transmissão de tradições, valores, habilidades práticas e intelectuais. Esta perspectiva sugere que a educação serve como um veículo de assimilação de valores e práticas da cultura invasora, quase sempre em detrimento das culturas invadidas.

A catequese, por sua vez, desempenha um papel dentro deste panorama. Ela se posiciona como uma ferramenta no processo educativo, guiando os indivíduos colonizados para os preceitos religiosos dos colonizadores e, consequentemente, consolidando a influência religiosa sobre os colonizados. Conforme salientado por Saviani (2011, p. 124), a convergência desses elementos — educação e catequese — no contexto da colonização tinha um objetivo claro: introduzir e impor os valores, práticas e símbolos da cultura colonizadora, o que pode ser traduzido como "a conversão dos colonizados à religião dos colonizadores".

É imperativo entender que, na prática, tanto a educação quanto a catequese eram ferramentas intrusivas e invasivas. Para alcançar seus objetivos, frequentemente suprimiam ou marginalizavam as tradições, crenças e práticas culturais dos povos submetidos a esses processos.

Conforme observa Saviani (2011, p. 125), a educação emergiu predominantemente como uma ferramenta de aculturação, com a catequese atuando como sua força motriz, garantindo a intensidade desse processo de transformação cultural e religiosa, isto é, "a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força".

Ao nos debruçarmos sobre a dinâmica educativa presente no Maranhão durante o período em análise, emergiu a concepção de Educação Capuchinha Transatlântica. Essa educação sob a égide da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos (OFM.Cap), delineou uma trajetória marcada por uma incursão transcontinental, no qual os Capuchinhos Menores, vinculados à família franciscana, propagaram os princípios da educação católica na Ilha do Maranhão e, por extensão, contribuíram com a configuração cultural do norte brasileiro.

A educação Capuchinha Transatlântica não se restringe apenas à disseminação de preceitos religiosos. Trata-se de uma estratégia elaborada que

transcendeu as fronteiras geográficas e culturais, almejando inculcar os valores e preceitos da cultura europeia em populações consideradas, à luz do olhar colonial, culturalmente "inferiores". Assim, sob o manto de uma missão religiosa, a educação operava como um mecanismo de colonização, instrumento primordial para "civilizar" e catequizar os povos sob seu domínio.

Essa iniciativa educativa estava entrelaçada com os objetivos coloniais, onde a educação servia tanto como veículo de transmissão de conhecimento, quanto como ferramenta de dominação e controle. Ao marginalizar e eclipsar as teias culturais e os saberes locais, esse modelo educativo reforçava as estruturas de poder coloniais, perpetuando desigualdades e reprimindo as vozes, manifestações e tradições dos indígenas locais.

Vale destacar que o embrião dessa educação remonta ao contexto da Contrarreforma Católica, período marcado pela resistência ao avanço protestante. A ameaça representada por líderes como *Daniel de La Touche*, que professava a fé calvinista, instigou a intervenção dos Capuchinhos no Maranhão. A preocupação real era de que tais influências reformistas se consolidassem na região norte do Brasil, levando à decisão estratégica de enviar os Capuchinhos para contrapor e estabelecer a hegemonia católica.

No tocante às dimensões práticas da educação, os Capuchinhos abraçaram uma visão holística, isto é, suas intervenções buscavam dar conta da realidade como um todo, englobando desde ensinamentos de cunho religioso até instruções práticas em leitura e escrita, além de capacitar os indivíduos em diversos ofícios. Além disso, houve uma ênfase na inculcação de valores culturais franceses, acompanhada de uma condenação explícita de práticas consideradas "bárbaras" ou "selvagens" pelos padrões europeus da época, como a poligamia e o antropofagismo.

A contextualização da atuação dos Capuchinhos de Paris no século XVII confessa detalhes sobre a educação. Acredito que esses frades não adotavam um modelo educativo rígido e inflexível, mas uma forma de educação adaptativa, moldando suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e peculiaridades das regiões e comunidades em que atuavam.

É notório destacar que, considerando a diversidade e dispersão geográfica dos conventos capuchinhos da época, seria um tanto quanto redutivo supor a existência de uma educação uniforme para todos. Na verdade, é plausível pensar

que cada convento, face às suas particularidades locais, pudesse desenvolver missões educativas distintas, alinhadas às especificidades culturais, sociais e religiosas de suas respectivas regiões.

Quando nos voltamos para a experiência no Maranhão, percebemos que representou um marco inaugural para os missionários. Dado esse contexto inicial, é razoável inferir que ainda estivessem em um processo de adaptação e aprendizado, buscando compreender as dinâmicas locais e ajustar suas práticas educativas de acordo com as necessidades emergentes da região.

Os princípios fundamentais que norteavam o trabalho educativo dos Capuchinhos permaneciam ancorados na tradição franciscana. Estes princípios, que emanavam da visão e valores da ordem, enfatizavam a evangelização como um pilar central, além da formação espiritual e do compromisso inabalável com o serviço aos necessitados (OFM.CAP, 1992).

A educação delineada pelos Capuchinhos no Maranhão refletia uma interseção entre os conceitos de "civilidade" e conversão, entendidos como pilares essenciais para efetivar uma mudança na vida dos indígenas. A percepção dos religiosos sobre a volatilidade da fé católica entre os Tupinambá indicava uma necessidade premente de ir além da evangelização. Eles reconheciam que, para consolidar uma transformação duradoura, era indispensável inculcar práticas e comportamentos socialmente aceitáveis nos indígenas, preparando-os para um convívio harmonioso na sociedade colonial. Isso envolvia a assimilação dos preceitos religiosos cristãos e a adoção de normas de comportamento e habilidades linguísticas, comprovadas pelo esforço na criação de dicionários franco-tupi e na tradução do catecismo católico para o idioma nativo.

Além disso, a estratégia de integração dos indígenas na órbita colonial não se limitava apenas ao ensino religioso e linguístico. Os missionários também buscaram fundamentar sua missão civilizatória em textos sagrados, interpretando a Bíblia de maneira a justificar a colonização e estabelecer paralelos entre os indígenas e figuras bíblicas. Por isso, em alguns momentos comparavam os indígenas com Adão, em outros, como herdeiros de Cam[11] e participantes “da antiga maldição de

[11] Segundo a Bíblia Sagrada, Cam (ou Cão) era um dos três filhos de Noé, juntamente com Sem e Jafé. Cam é mencionado como aquele que viu a nudez de seu pai, quando estava embriagado, e relatou aos seus irmãos. Quando Noé soube o que havia acontecido, amaldiçoou a descendência de Cam, especificamente o seu filho Canaã, dizendo que eles seriam escravos dos descendentes de Sem e Jafé. Essa história ficou conhecida como a "Maldição de Cam" (Bíblia. Gênesis, 9:20-27).

Canaã" (Abbeville, 2008, p. 47). Essa interpretação legitimava a presença colonial, e estabelecia uma narrativa que hierarquizava e, em muitos casos, demonizava os povos nativos.

Quando examinamos as fontes de Claude d'Abbeville e Yves d'Evreux, percebemos uma delimitação geográfica e foco de atuação na educação dos nativos. A distribuição dos esforços entre as tribos Tupinambá em diferentes localidades, como Maranhão, *Tapuitapera* e *Cumã*, demonstra os desafios logísticos enfrentados pelos padres, levando-os a priorizar determinadas regiões devido às limitações práticas e de recursos. É interessante observar como o termo "Maranhão", na perspectiva de Evreux, faz referência exclusivamente à Ilha Grande; enquanto outras áreas, embora também relevantes, foram secundarizadas no escopo educativo dos Capuchinhos.

À medida que adentramos no universo da educação Capuchinha, torna-se imperativo explorar os sujeitos envolvidos nesse empreendimento. No próximo tópico, debruçarei nos atores desse cenário educativo: os padres e os indígenas, na sua maioria Tupinambá. A análise desses agentes proporcionará uma visão das dinâmicas, intenções e repercussões dessa educação no contexto colonial do norte do Brasil.

3.2 – Capuchinhos franceses e Tupinambá no Maranhão

A incursão francesa no Maranhão, situado no norte do vasto território brasileiro, deslinda um capítulo da história colonial. O impulso francês para estabelecer uma colônia na região, denominada França Equinocial, não era apenas uma busca por terras desconhecidas, mas uma estratégia detalhadamente planejada para explorar as vastas riquezas naturais da área e, submeter a população indígena predominante, os Tupinambá, a seu domínio. O relacionamento franco-tupinambá teve início em 1594, uma tentativa que, apesar de seu fracasso, deixou uma marca indelével na história. Notadamente, *Charles des Vaux de Saint Maure* emergiu como uma figura-chave nesse contexto. Após sua imersão e interação com os Tupinambá, ele viu o potencial e a importância estratégica da região e, armado com tal perspectiva, voltou à Europa com um objetivo claro: persuadir o Rei Henrique IV sobre a necessidade de uma campanha colonial no norte brasileiro. Entretanto, os ventos políticos da Europa influenciaram o curso

desses eventos. Com o trágico assassinato do Rei Henrique IV, o projeto colonial foi temporariamente suspenso, apenas para ser reavivado anos mais tarde sob o governo da Rainha Regente Maria de Médicis. Esta figura dominante, atuando em nome de seu jovem filho, o futuro monarca Luís XIII, viu na colonização do Maranhão uma oportunidade de expandir territórios e consolidar a influência católica na região (Denes, 2002; Daher, 2007).

Portanto, ao dar luz verde à expedição, Maria de Médicis enfatizou a necessidade de incorporar a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, reconhecendo o poder espiritual e influência que esses homens poderiam trazer. A decisão da Rainha Regente foi influenciada por *François de Razilly*, um fervoroso católico e um dos principais financiadores da empreitada colonizadora. Este pedido resultou na seleção de quatro padres: Yves d'Evreux[12] (superior da missão), Claude d'Abbeville, Arsênio de Paris e Ambrósio d'Amiens (Daher, 2007; Mariz; Provençal, 2007).

A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos emerge de uma longa tradição franciscana, cujas raízes remontam ao carismático São Francisco de Assis, um visionário do século XIII que, em sua busca pela renovação da Igreja Católica, promulgou um estilo de vida marcado pela simplicidade, pobreza, humildade e piedade. O Concílio de Latrão, em 1215, reconheceu a "Ordem dos Irmãos Menores de Assis". Posteriormente, em 1219, a Santa Sé conferiu sua bênção para a fraternidade mendicante, formalmente intitulada "Ordem dos Irmãos Mendigos de Assis". No entanto, foi apenas em 1528, sob a bula "*Religionis zelus*" do Papa Clemente VII, que a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos recebeu reconhecimento oficial e distintivo. Tal bula papal delineou especificamente os preceitos pelos quais os Capuchinhos deveriam viver: adotando uma vida eremita, mantendo barbas, vestindo hábitos com um distintivo capuz quadrado, descalços e praticando a mendicância (Clemens, 1528; Camacho, 2014; Frazão, 2021; Miranda, 1969, p. 20).

---

[12] Padre Yves (Ivo): nasceu em Quevilly, pequena cidade da comuna francesa de Evreux. Nasceu provavelmente em 1577 e faleceu em 1632. Em 1595 começou a fazer o noviciado no convento de Ruão dos Capuchinhos, e em 1611 já era frei e atuava no convento de Santo Honorato, em França. Era um grande pregador e falava pelo menos três idiomas, além do materno: latim, grego e hebreu. Morreu na França, vitimado por uma paralisia geral contraída no Maranhão. Padre Yves d'Evreux foi "um observador perspicaz dos costumes de uma raça, para assim dizer extinta, e que não se poderia consultar frequentemente" (Denes, 2002, p. 40).

No espectro mais amplo da família franciscana, os Capuchinhos se posicionaram como a terceira ordem, acompanhados pelos Frades Menores da Observância e os Conventuais. O seu carisma distintivo, enraizado na dedicação aos pobres e marginalizados, os diferenciou. Em um contexto histórico mais amplo, especialmente durante a Contrarreforma, os Capuchinhos, juntamente com os jesuítas da Companhia de Jesus, assumiram a missão de vanguarda da Igreja Católica contra o avanço protestante.

O estreitamento das relações entre a Ordem dos Capuchinhos e os políticos da época é confirmado pela fundação do convento dos Capuchinhos em Paris em 1575, pela Rainha Regente, conforme destacado por Denes (2002). A influência e o crescimento dessa ordem religiosa na França foram expressivos, com números que saltaram de 655 frades, em 1617, para impressionantes 5.681, em 1685. Esse crescimento não foi apenas quantitativo, mas também qualitativo, refletindo a sintonia entre a vida dos Capuchinhos e as condições precárias dos menos favorecidos, como observado por *Migan*, citado por Abbeville (2008, p. 161).

Além das fronteiras europeias, a influência e o zelo missionário dos Capuchinhos se estenderam rapidamente pelo mundo. Em pouco mais de um século após sua fundação oficial, eles já estavam presentes em regiões como Brasil (1612), América Espanhola (1632), Congo (1635), Etiópia (1637), Índia e o Tibete (1640), conforme detalhado por Carli, Crespi e Pavan (1972). O Maranhão, em 1612, marcou o início de sua missão educativa e evangelizadora além-mar, um legado que ecoaria pelas Américas, África e Ásia.

Os Capuchinhos vieram na expedição com a missão específica de guiar a educação dos indígenas no Maranhão, focando na transmissão dos valores cristãos católicos. Este encargo foi resultado das apreensões da Rainha Maria de Médicis, que receava que os nativos fossem instruídos nos princípios calvinistas defendidos por *Daniel de La Touche*, o primeiro lugar-tenente do rei, na França Equinocial.

O contexto dessa decisão da rainha foi delineado em uma carta enviada a La Ravardière, em 12 de outubro de 1611, marcando a partida da expedição para o Brasil. Nesse documento, se esclarece a preocupação da rainha-mãe com a orientação ideológica e liderança primária do projeto colonial francês no Brasil, que, segundo ela, não deveria se alinhar ao calvinismo. Em um decreto enfático, a soberana determinou que apenas a religião católica deveria ser difundida entre os

nativos do Maranhão. Além disso, expressou a exigência de que todos os que professassem crenças em outras religiões deveriam ser extraditados à França.

> [...] vós não adoteis outra religião que a católica apostólica romana [...] que somente esta religião seja estabelecida no país das Índias, nem permitam que outra profissão de fé, nem o ensino dela, [...] e trazer de volta [...] todos aqueles que sejam de religião contrária (Medicis *apud* Mariz; Provençal, 2007, p. 60).

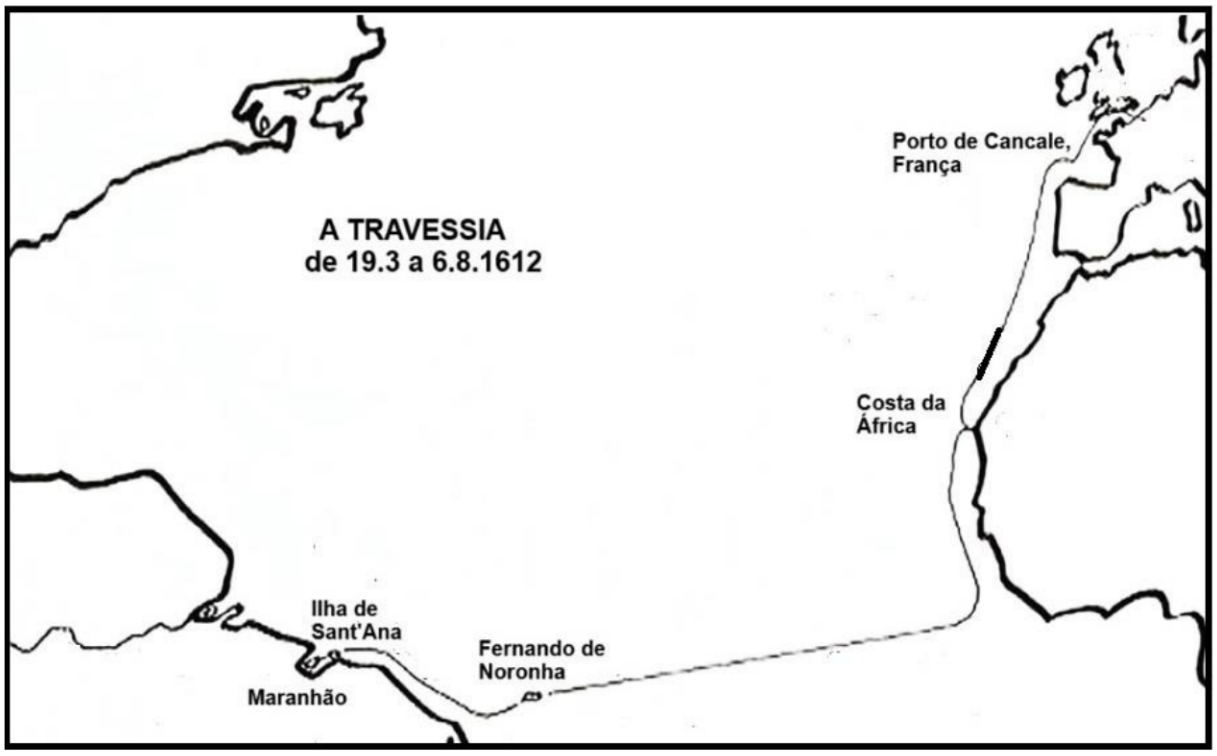
Essa imposição religiosa reflete tanto as tensões confessionais do período, quanto às estratégias políticas e de controle adotadas pela coroa para assegurar a coesão ideológica e religiosa na empreitada colonial. A decisão de favorecer o catolicismo como a única crença aceitável na educação dos indígenas, destaca o caráter instrumental da religião no projeto colonial do Maranhão, onde os valores católicos desempenhavam funções civilizatórias e salvacionistas, e serviam como ferramenta de coesão cultural e social no processo de colonização.

Após concordarem com os termos estipulados pela rainha, a expedição finalmente iniciou a sua jornada a partir da França. O mapa (1) apresenta detalhes da rota da travessia que trouxe os quatro padres Capuchinhos para o Maranhão. A partida ocorreu às 6h30 do dia 19 de março de 1612, do Porto de Cancale, localizado na região da Bretanha, França. Composta por três embarcações: a primeira denominava-se Regente, e era comandada por *Razilly e La Ravardière*; a segunda tinha o nome de Charlotte, e o comandante era o Barão de *Sancy*; e a terceira chamava-se Santana, e tinha como comandante *Launay de Razilly*. Devido a uma tempestade severa, as embarcações sofreram danos, necessitando de reparos no Porto de *Plymouth*, na Inglaterra, onde permaneceram de 27 de março a 23 de abril de 1612, antes de retomarem à rota em direção ao Maranhão (Abbeville, 2008).

Depois de passar pela Costa da África e pela Ilha Fernando de Noronha, no Brasil, a expedição alcançou, em 26 de julho de 1612, a ilha conhecida pelos franceses como *Ilette* e pelos nativos como *Upaon-Mirim* (ambas traduções em francês ou Tupi-guarani significando Ilha Pequena). Em razão do dia de Sant'Ana, avó de Jesus Cristo, e em homenagem também a Ana, condessa de *Soissons*, prima de Razilly, a ilha foi batizada como Ilha de Santana. Finalmente, em 29 de julho de 1612, parte da comitiva desembarcou em *Upaon-Açú*, cuja tradução é Ilha Grande, no caso à Ilha do Maranhão. Os demais membros da expedição, incluindo o

Padre Claude d'Abbeville, chegaram à Ilha do Maranhão em 06 de agosto do mesmo ano, erguendo solenemente a cruz cristã e marcando o início do processo educativo dos nativos da região norte do Brasil (Abbeville, 2008; Evreux, 2002). Este desembarque e a fixação dos Capuchinhos no Maranhão assinalaram o ponto de partida para a implementação da Educação Transatlântica na região.

Mapa 1 – Rota da viagem ao Maranhão



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Pianzola (1991, p. 08)[13].

A familiaridade dos viajantes com a rota entre França e Maranhão era perceptível, uma vez que essa trajetória marítima era frequentemente percorrida por piratas franceses. Eles vinham para trocar madeiras nobres com os indígenas locais, embora o pau-brasil, por exemplo, não fosse encontrado na Ilha do Maranhão. A coordenação da expedição estava nas mãos de *Daniel de La Touche*, uma figura vista com desconfiança pelos portugueses, sendo frequentemente acusado de pirataria, por escambiar produtos tropicais com os Tupinambá do norte do Brasil e dominar a navegação por essas águas.

Conforme o padre Claude d'Abbeville (2008), a escolha da Ilha do Maranhão como sede da França Equinocial, não foi aleatória. Já habitada por franceses como

[13] Trata-se de um mapa refeito pelo autor devido o original não está legível.

Charles des Vaux, que residia na ilha há cerca de uma década, o local se tornou um ponto estratégico para a missão colonizadora. *Des Vaux* estabeleceu um diálogo com *Japiaçu*, o principal cacique de Juniparã e da Ilha do Maranhão, propondo uma aliança: se os Tupinambá se submetessem à coroa francesa e abraçassem o catolicismo, seriam assegurados benefícios como continuidade do comércio, proteção militar e a presença dos padres Capuchinhos para educá-los espiritualmente e culturalmente, isto é, na fé e "civilidade".

Antes de atracar diretamente na Ilha do Maranhão, os franceses fizeram uma parada na atual Ilha de Sant'Ana. Uma comissão foi enviada para verificar a disposição de *Japiaçu* em manter o acordo proposto. Diante da confirmação, a expedição avançou e desembarcou na Ilha do Maranhão.

Todavia, é importante ponderar sobre a perspectiva apresentada no relato do Padre Claude d'Abbeville. Embora ele defenda os interesses franceses e sugira um acordo mútuo, é possível que a realidade tenha sido distinta. Talvez os franceses tenham explorado a generosidade e hospitalidade dos indígenas, oferecendo presentes e promessas para alcançar seus objetivos coloniais.

Para Cardoso (2012), o Maranhão desempenhava uma posição estratégica na França Equinocial, especialmente devido à sua posição fronteiriça com o Vice-Reinado do Peru e o Mar do Caribe. Esta visão é respaldada pelo Padre Abbeville (2008), que argumenta que a ocupação da Ilha do Maranhão se justificava pela sua localização geográfica. Devido à sua posição estratégica, todas as embarcações que se dirigiam ao extremo norte do Brasil, incluindo a foz do rio Amazonas, inevitavelmente passariam por essa região, conferindo aos franceses um ponto de controle e influência na área.

> Se alguém, portanto, pretender entrar no país e pisar a terra firme, terá primeiramente que passar pela Ilha Grande do Maranhão, chave e porta de entrada da região; daí, por canoas ou botes, poderá alcançar a terra firme, pela foz dos rios, seguir então para onde lhe aprouver (Abbeville, 2008, p. 186).

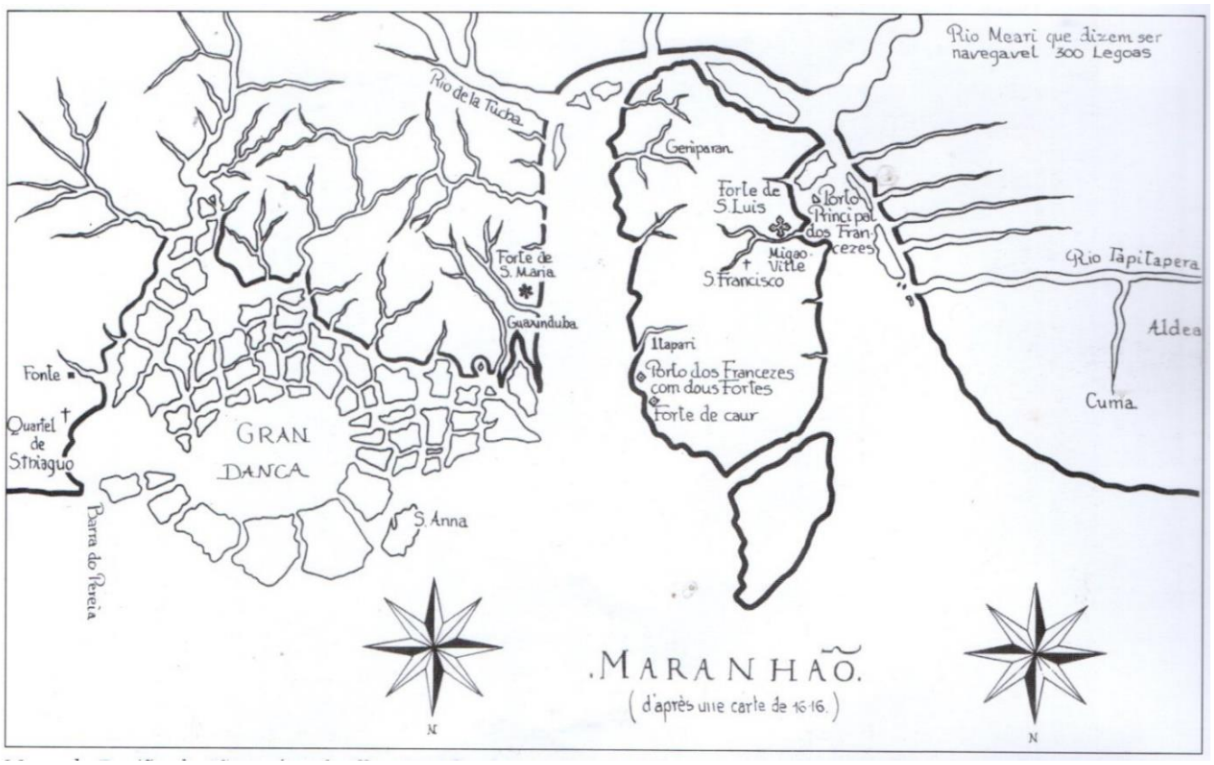
O Maranhão, cuja tradução em tupi-guarani evoca "Grande mar", "Mar Grande" ou "Mar que corre", tornou-se para os franceses do século XVII uma localização ímpar para penetrar e dominar o norte do Brasil. A expressão "essa ilha é a chave de toda a região" encapsula a importância da Ilha do Maranhão. A capacidade de controlar essa ilha conferia poder sobre a movimentação de

embarcações, dada sua geografia singular: cercada por uma combinação de mar e "quatro ou cinco grandes rios". A ilha apresentava características navegacionais peculiares: durante a maré baixa, tornava-se inavegável, mas na alta mar, sua navegação exigia habilidade e experiência com os canais que conduziam ao seu porto. A principal entrada da ilha permitia a navegação de embarcações robustas, suportando navios de até "mil e duzentas toneladas" até o porto de *Jeviree*, sob domínio francês (Abbeville, 2008, p. 185, 186, 220).

Essa geografia desafiadora proporcionava uma proteção natural à ilha. As vastas praias que se estendiam em direção ao mar, juntamente com bancos de areia e recifes, tornavam o acesso extremamente complicado para aqueles desprovidos de experiência local. Como destacado por Abbeville (2008), apenas os mais experientes e familiarizados com o canal poderiam navegar com sucesso. Ademais, em cenários de possíveis ataques, a capacidade de controlar e proteger as entradas do canal garantiria aos franceses a autossuficiência. A produção e cultivo local seriam fundamentais à sua sobrevivência.

Tais características defensivas e geográficas alimentavam a confiança dos franceses em sua permanência e domínio no Maranhão, apesar das reivindicações portuguesas sobre a região. Como ressaltado por Abbeville (2008), os franceses acreditavam firmemente na impraticabilidade de serem expulsos após se consolidarem no local. Dessa forma, a ilha do Maranhão serviu como sede da França Equinocial e um ponto estratégico, tanto para exploração de recursos naturais quanto para defesa.

Mapa 2 – Maranhão e circunvizinhanças (1626/1627), produzido com base no original de autoria de João Teixeira Albernaz, 1615



Fonte: Pianzola (1991, p. 09).

A Ilha do Maranhão, situada no atual Golfão Maranhense, abrange cerca de 831,7 Km² e é circundada por três rios significativos que deságuam na baía: Munim, Mearim e Tabucuru. Entre eles, o Mearim destaca-se por sua magnitude, sendo o mais volumoso (Abbeville, 2008). Ao se considerar os limites geográficos, conforme Bandeira (2012), a ilha faz fronteira ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com a Baía de São José e o Estreito dos Mosquitos, separando-a do Continente. À leste, suas fronteiras estendem-se até a Baía de São José, e à oeste, com a Baía de São Marcos.

Historicamente, a Ilha do Maranhão recebeu múltiplas designações. Conhecida como *Upaon-Açu* pelos Tremembés, pertencentes ao tronco linguístico tupi-guarani, ela também foi denominada Ilha Grande do Maranhão, Ilha dos Tupinambá e Ilha de São Luís. Atualmente, abriga quatro municípios distintos: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

A terminologia "*Marañon*" (Maranhão) suscitou certa confusão nos primórdios da colonização. Conforme Vainfas (2001), inicialmente, os viajantes referiam-se ao rio Amazonas como *Marañon*. Abbeville (2008 p. 183), esclarece que o nome

Maranhão se referia exclusivamente à ilha, e não ao rio. Conforme suas palavras: “não conhecem os índios nenhum rio com tal nome em sua terra, mas tão-somente uma ilha, a chamada Ilha Grande do Maranhão”. Esta afirmação é corroborada por um mapa elaborado pelo padre jesuíta *Samuel Fritz* em 1707, indicando que os rios Maranhão e Amazonas eram territórios geográficos coincidentes até pelo menos o século XVIII (ver anexo).

O contexto geográfico mencionado pelo frade Claude d’Abbeville (2008), sugere a existência de uma enseada denominada Maranhão, que se estendia por cerca de 225 léguas ao longo da costa, desde o Cabo das Tartarugas até a foz do imponente rio Amazonas. Esta enseada, possivelmente, delimitava as fronteiras da França Equinocial no norte do Brasil. De acordo com Conceição (2019, p. 12), a região norte do Brasil abrangia territórios correspondentes aos atuais estados do “Ceará, Piauí, Maranhão, Pará, Amapá, Roraima, Rondônia, Acre, Mato Grosso e Tocantins”.

A escolha dos mercadores franceses em colonizar esta região foi fundamentada por várias razões estratégicas e econômicas. Primeiramente, a área já era familiar para os navegadores e piratas franceses, proporcionando-lhes uma vantagem geográfica e operacional. Em segundo lugar, Portugal havia, em grande parte, abandonado essa vasta extensão territorial entre o Maranhão e a foz do rio Amazonas, apesar de seu direito de posse reconhecido através do Tratado de Tordesilhas de 1494. Esta região, uma vez parte das concessões de capitanias hereditárias de Portugal, como o Maranhão, acabou sendo desprovida de investimentos, permanecendo largamente desatendida.

A diversidade de produtos disponíveis na região, especialmente aqueles que poderiam ser trocados com os povos indígenas, tornou-se outro atrativo. A proximidade ao Equador, uma região conhecida por seu clima tórrido, também desempenhou um papel relevante. O raciocínio era simples: climas mais quentes eram vistos como indicativos promissores para a descoberta de riquezas, como: ouro, pedras preciosas e pérolas. Este entendimento foi ampliado por Abbeville (2002, p. 218), ao mencionar que devido ao norte do Brasil, ficar próximo à linha equatorial, recebe influências solares propícias à geração de “ouro, pedras preciosas e muitos viveiros de pérolas”. Esta ideia ganhou ainda mais peso com relatos de franceses, indígenas e outros observadores que atestavam a presença abundante de minas de ouro, pedras valiosas e viveiros de pérolas nesta região.

Tal cenário tornou o Maranhão, e mais amplamente o norte do Brasil, um alvo de desejo para potências marítimas emergentes, incluindo França, Inglaterra e Holanda. Stuart Filho (1960, p. 97), encapsula essa dinâmica, afirmando: “o Maranhão era uma terra cujo abandono fora sempre um instante convite à cobiça de estranhos de todas as nacionalidades.” Assim, a combinação de fatores geográficos, econômicos e políticos fez dessa região um epicentro de interesse e disputa durante os períodos coloniais.

Mapa 3 - Capitanias hereditárias[14] produzido por Luís Teixeira, em 1574



Fonte: Acervo da Fundação da Biblioteca da Ajuda (1880).

[14] As Capitanias Hereditárias (1534-1549) foram uma forma de administração territorial adotada pelo Reino de Portugal no início da colonização do Brasil. O sistema foi implementado em 1534, quando o rei Dom João III decidiu dividir a colônia em 14 grandes lotes de terra, conhecidos como capitanias, e entregá-las aos donatários, que eram nobres ou comerciantes portugueses. Cada donatário recebia o direito de administrar sua capitania por herança, ou seja, as terras passavam de pai para filho. O donatário era responsável por explorar a terra, construir vilas, fundar engenhos e distribuir sesmarias (terras para cultivo) para os colonos que se estabelecessem em sua capitania. As Capitanias Hereditárias foram um fracasso em termos de colonização e desenvolvimento econômico. A maioria dos donatários não estava interessada em investir em suas capitanias e muitas vezes vendiam ou abandonavam suas terras. Além disso, as lutas pela posse das terras e a resistência dos povos indígenas dificultaram a colonização das áreas mais remotas. Em 1549, o rei Dom João III decidiu centralizar a administração colonial, criando o Governo-Geral do Brasil, e as Capitanias Hereditárias deram lugar ao novo sistema (Brasil, 1977; Fausto, 2006; Furtado, 2007).

A região em questão, devido ao seu inegável potencial econômico, despertou interesses e atividades exploratórias entre piratas, com destaque para *Daniel de La Touche*. Desde 1604, *La Touche* já estava envolvido na exploração das costas da Guiana. Segundo o Padre Claude d'Abbeville (2008, p. 16), a relevância da área levou o rei Henrique IV da França a conceder, em 1610, a *La Ravardière* o direito de "estabelecer uma colônia ao sul da Equinocial, com extensão de cinquenta léguas para cada banda do forte que construísse".

Denes (2002), transcreveu uma carta-patente de outubro de 1610, que renovou a concessão ao Sr. *La Ravardière* como lugar-tenente geral na América. A primeira concessão foi assinada pelo Rei Henrique IV, em julho de 1605. Conforme o documento, *La Ravardière* poderia atuar nos limites geográficos entre o rio Amazonas e a Ilha da Trindade (ilha oceânica no atual estado do Espírito Santo). O mesmo documento informa que *La Ravardière* já havia realizado duas viagens para escolher os locais apropriados à instalação de colônias, e que nestas viagens soube que os indígenas do Maranhão procuravam proteção contra os *Pero* (portugueses) e aceitariam a autoridade dos franceses.

Percebe-se pelo documento que o projeto colonial francês no Brasil já existia desde 1605, e consistia na instalação de várias colônias, que deveriam ser implantadas por *Daniel de la Touche, Senhor de La Ravardière*, e instalado entre o rio Amazonas e a Ilha da Trindade. Essa seria a primeira delimitação da França Equinocial.

Apesar das intenções claras e concessões formais, o projeto colonial francês enfrentou desafios. Somente em 1612, com o apoio financeiro de pessoas como *François de Razilly* e *Pézieux*, e a bênção da rainha Maria de Médicis, *La Ravardière* pôde iniciar o estabelecimento da colônia na Ilha do Maranhão. No entanto, essa iniciativa não foi plenamente realizada, pois os franceses foram expulsos da região em 1615 pelos portugueses.

Qual seria o território da França Equinocial? Como o projeto não foi consolidado devido à guerra de retomada do Maranhão pelos portugueses, pode-se concluir que havia uma delimitação inicial que não foi cumprida. Quando os franceses partiram para o Maranhão, tinham autorização de ocupar um raio de 50 léguas ao extremo norte e sul da sua primeira fortificação, podendo depois de inspecionar a terra, fundar benfeitorias e conceder possessões aos nobres:

> [...] poderá conquistar cinquenta léguas de uma e de outra parte de seu primeiro forte e morada, tanto avante nas ditas terras, quanto puder reduzir debaixo de nossa obediência, em que fará as repartições, doações e benfeitorias que poderão gosar [...] (Carta Régia de Luís XIII A La Ravardière, 1/10/1611. In: Mariz; Provençal, 2007, p. 185-188).

Como uma légua equivale a 4 quilômetros, a área que comporia a França Equinocial seria de 200 quilômetros. Entretanto, como na Carta Régia de 1611 expressava que os franceses poderiam estender a conquista, eles acabaram investindo mais ao norte, a partir de 1613, com a intensão de explorar o rio Amazonas. Para ampliar a conquista, *La Ravardière* enviou uma expedição comandada por *Maillard* de *Saint Malo* para conquistar o rio Mearim, e outra, coordenada por *Pézieux* para verificar se havia ouro e prata em Gurupi, uma localidade que ficava a mil quilômetros de distância da Ilha Grande. Em 08 de julho de 1613, o próprio *La Ravardière* partiu do Maranhão em uma expedição de reconhecimento ao rio Amazonas em busca de produtos para comercializar, como ouro e pedras preciosas. Passaram por *Tapuitapera, Cumã, Caeté*, seguindo em direção à embocadura do rio Pará. De acordo com Peres (1985), os franceses adentraram o rio Tocantins, tendo contato com as tribos *Camutás* que se localizavam nos atuais municípios de Limoeiro do Ajuru, Cametá e Mocajuba. Os motivos de desviarem o percurso original, que a princípio era em direção ao rio Amazonas, foi explicado pelo Padre Yves d'Evreux. Segundo ele, a pedido dos principais das aldeias do rio Pará, a comitiva se predispôs a guerrear contra os nativos de uma tribo inimiga dos Tupinambá, denominada *Camarapins*, que residiam para além do Rios *Pacajares* (Pacajá) e *Parisop* (Parissó ou Parijó), o que atrasou e desviou a expedição do seu propósito inicial.

O domínio da França Equinocial chegou até o rio Tocantins (conforme mostra o mapa 5), e provavelmente os franceses pretendiam instalar algumas feitorias para facilitar a exploração da riqueza e o controle dos nativos. Conforme Mariz e Provençal (2007, p. 150), o objetivo dos franceses era colonizar desde a Ilha do Maranhão até "à margem direita do rio Amazonas" ou chegar até ao Oiapoque. A concretização desses planos poderia ter redefinido as fronteiras coloniais na região. A Guiana Francesa, estabelecida em 1627, pode ser vista como um reflexo tardio dessas ambições territoriais.

Mapa 4 – Extensão geográfica da França Equinocial



Fonte: Railson Santos, com base em Evreux (2002).

Durante a expedição de reconhecimento liderada por *La Ravardière*, os conflitos com os portugueses pela posse da Ilha de São Luís eclodiram abruptamente, forçando *La Ravardière* a retornar de sua expedição em direção ao rio Amazonas. Embora a intenção principal da expedição fosse explorar esse rio, as circunstâncias adversas e o início das hostilidades com os portugueses desviaram o foco da missão. As tensões culminaram em 23 de agosto de 1614, quando as forças francesas enfrentaram um bloqueio. Uma reviravolta trágica ocorreu em 21 de novembro de 1614, quando *Pézieux*, um dos principais colaboradores do projeto colonial, encontrou a morte em uma tentativa de repelir os franceses, sinalizando um prenúncio de declínio para a França Equinocial. Este declínio culminou em novembro de 1615, quando *La Ravardière* cedeu o Forte São Luís a Alexandre de Moura, resultando em sua prisão e subsequente encarceramento em Portugal, na Torre de Belém, por quase três anos (Evreux, 2002; Denes, 2002).

Posteriormente, em um movimento que redefiniu as fronteiras e administrações coloniais, a Carta Régia portuguesa de 25 de agosto de 1654 instituiu o Estado do Maranhão e Grão-Pará, com São Luís como capital. Este estado abrangia porções do Nordeste, especificamente o território correspondente ao atual Estado do Maranhão, e vastas extensões do Norte, incluindo Pará, Amapá,

Roraima e Amazonas, consolidando, assim, a presença portuguesa na região amazônica brasileira (Meireles, 1980).

No contexto das atividades missionárias dos padres Capuchinhos, a magnitude territorial da área de intervenção contrastava com o número limitado de missionários disponíveis. Inicialmente, contando com um grupo de quatro e, posteriormente, reduzido a apenas dois, os desafios eram inúmeros: a vasta diversidade cultural, a dispersão geográfica dos indígenas e as barreiras linguísticas, dentre outros. Diante dessas adversidades, os esforços educativos dos Capuchinhos concentraram-se primordialmente na Ilha do Maranhão, buscando estabelecer e consolidar suas atividades missionárias nesse ponto estratégico. E esta ilha, como já foi dito, era ocupada pelos indígenas Tupinambá.

A presença dos Tupinambá no Maranhão surge como um resultado da interação entre diferentes grupos étnicos, compreendendo tanto imigrantes quanto populações autóctones. Durante o período de colonização francesa na região, os cronistas observaram um povoamento recente por parte dos imigrantes Tupinambá, ressaltando, porém, uma homogeneidade cultural e linguística entre os habitantes do Maranhão e áreas adjacentes. Este fenômeno pode ser atribuído à influência predominante e à imposição cultural dos Tupinambá na região, delineando um quadro de convergência e, possivelmente, negociação e assimilação cultural.

Os deslocamentos populacionais dos Tupinambá em direção ao norte, sinalizam resistências e uma melindrosa interação entre fatores religiosos e históricos à colonização portuguesa do século XVI e XVII. Ao analisar esses movimentos migratórios, percebemos que eles são impulsionados principalmente por duas motivações.

Primeiramente, há uma dimensão religiosa e espiritual que permeia essas migrações. Os Tupinambá, influenciados e orientados por seus *pajés*, que na visão dos Capuchinhos eram frequentemente estigmatizados como feiticeiros, buscavam alcançar um paraíso terrestre alinhado às suas crenças. Esta busca, além de ser uma jornada física, era também uma jornada espiritual, uma tentativa de encontrar um lugar que encapsulasse os ideais Tupi de uma existência livre de adversidades. Nesse sentido, as migrações eram impulsionadas pela visão messiânica e escatológica, onde a promessa de uma terra abundante, livre de sofrimentos e males, servia como um farol orientador para esses deslocamentos. Os pajés desempenhavam uma função de organização e resistência como líderes espirituais

e incentivadores dessas aspirações coletivas, guiando seu povo em direção a um destino que acreditavam ser predestinado.

> O diabo, diz ele, serviu-se dessa ocasião para enganar essa população: ordenou ao feiticeiro que lhes fizesse segui-lo, a fim de irem tomar posse de uma linda terra, na qual todas as coisas desejadas dariam naturalmente, sem que eles tivessem qualquer sofrimento ou trabalho (Evreux, 1864, p. 255).

Em paralelo à essa motivação espiritual, faz-se necessário reconhecer o contexto de resistência histórica e cultural contra a colonização portuguesa em Pernambuco. As incursões e avanços dos colonizadores portugueses representavam uma ameaça direta ao modo de vida e às crenças dos Tupinambá. Diante dessa pressão e da imposição de novos paradigmas culturais e sociais, muitos grupos Tupi optaram por migrar para áreas mais distantes, buscando preservar sua autonomia, tradições e identidade. Portanto, as migrações representavam resistências e estratégias de sobrevivência diante das forças colonizadoras que ameaçavam sua existência.

Os relatos históricos, como o do missionário Claude d'Abbeville, indicam que os Tupinambá chegaram relativamente tarde à região do Maranhão. A memória dos nativos mais antigos, que recordavam eventos como festas de *cauim* após sua chegada, demonstra que havia uma ocupação anterior dessas terras por outros grupos indígenas. Esse indício levanta a possibilidade de que os Tupinambá entraram em conflito com grupos indígenas já estabelecidos nessa região.

A conexão entre Pernambuco e o Maranhão é importante para entender os movimentos migratórios. Como destacado por Daher (2007), Pernambuco era uma região firmemente ocupada pelos portugueses desde o início da colonização em 1530. O relato do indígena *Momboré-auçu* é revelador ao traçar um paralelo entre a chegada dos portugueses em Pernambuco e os franceses no Maranhão. *Momboré-auçu* é pontual para compreendermos a origem dos indígenas do Maranhão: "Vi a chegada dos pero [portugueses] em Pernambuco e Potyiou, que começaram eles, exatamente como vós, franceses, fazeis agora. De início, os *pero* não faziam senão traficar sem pretenderem criar hábito diferente" (Abbeville, 1874, p. 149-150). *Momboré-auçu* sugere que, inicialmente, os portugueses se engajavam principalmente no comércio, sem intenções imediatas de estabelecer uma presença permanente ou transformar radicalmente os modos de vida indígenas. Esta

observação aponta indícios da dinâmica inicial entre os colonizadores e os povos indígenas, mostrando uma fase de exploração e troca, antes das tentativas mais intensas de conversão e controle cultural.

Além disso, é intrigante observar que alguns indígenas do Maranhão já possuíam familiaridade com passagens bíblicas, antes mesmo de seu contato direto com os Capuchinhos. Isso sugere que esses grupos já haviam sido expostos, em algum momento anterior ao processo de catequização promovido pelos portugueses. A narrativa do pajé de *Comma, Pacamont*, conforme registrada pelo Padre Yves d'Evreux, seria um testemunho dessa prévia influência religiosa, demonstrando os encontros culturais e tentativas de conversão, ocorridos antes de sua chegada ao Maranhão.

> Tratei de frequentar os franceses e de ouvi-los. Sei de meus ancestrais a história de Noé [...] Noé foi o nosso pai de todos. Sei também que Maria foi a mãe do Tupã e que não foi conhecida por nenhum homem, mas o próprio Deus fez-se corpo no seu ventre. E quando cresceu, enviou *maratas,* apóstolos, por todo lado: nossos pais tiveram um de que guardamos ainda os vestígios [...] (Evreux, 1874, p. 237-238).

O padre Claude d'Abbeville (2008, p. 281, 282, 208, 209), esforçou-se em explicar as origens dos Tupinambá do Maranhão, narrando o que os nativos lhe contavam. Segundo ele, os nativos vieram de regiões dominadas pelos portugueses, seguindo pelas matas até o Equador, "onde encontraram o grande Oceano que os impedia de ir além, contendo-lhes os passos do lado direito, assim como o fazia do lado esquerdo, o rio Amazonas". Daí, espalharam-se para Maranhão, *Caeté, Comã*, *Tapuitapera* e outras zonas costeiras. Em alguns momentos, Abbeville parece indicar que muitos nativos do Maranhão, pertenceriam às levas migratórias que ficaram em *Caeté*: "para o lado do Trópico de Capricórnio um belo país a que chamam *Caeté*, floresta grande, porque aí existe grande quantidade de matas e de florestas e de árvores de incrível grossura e admirável altura; aí habitavam eles no passado". Ele nos oferece uma narrativa que se concentra nas trajetórias dos Tupinambá, indicando suas migrações desde regiões sob domínio português até os confins das florestas tropicais e zonas costeiras do Maranhão e áreas adjacentes. A descrição de Abbeville é rica em detalhes geográficos e topográficos, destacando como os Tupinambá, em sua busca por novas terras, encontraram limitações naturais, como o Oceano Atlântico e o imponente rio Amazonas. Essas barreiras

naturais delinearam seus percursos migratórios, influenciando suas decisões sobre onde estabelecer novas aldeias.

Para Fernandes (1963), dificilmente os Tupinambá do Maranhão teriam emigrado do Rio de Janeiro, pois as levas migratórias desta região só ocorreram após 1574. Entretanto, fundamentando-se nos depoimentos de *Japiaçu*, da ilha Grande do Maranhão, que afirmara que os Tupinambá desta região já comercializavam com os franceses desde 1570, portanto anterior às migrações do Rio de Janeiro. Assim, para o autor, é provável que os nativos de *Upaon-Açú* tenham saído de Pernambuco, passando um período no rio São Francisco, e depois, em massa, migrado ao Maranhão e circunvizinhanças.

> É bem provável que grupos locais Caeté e Tupinambá – e até Potiguar, expulsos do norte pelos colonos de Pernambuco – se tenham confederado na área litorânea do São Francisco. E depois emigrado em massa daquela região; primeiro para o interior e depois para o norte [...]. [Os] índios Tupi que povoaram os territórios compreendidos entre a serra de Ibiapaba e Goiânia, o Amazonas procedia provavelmente da Bahia e Pernambuco. Tiveram contatos prolongados com os portugueses e adquiriram um conhecimento íntimo do processo de desenvolvimento da colonização portuguesa (Fernandes, 1963, p. 44, 46).

A análise das informações fornecidas por Claude d'Abbeville e Florestan Fernandes, em relação aos Tupinambá e outros grupos indígenas, indica uma narrativa de migrações, assentamentos e relações intertribais no contexto da colonização portuguesa e francesa no Brasil.

Segundo o padre Claude d'Abbeville (2008, p. 202), a maioria das populações litorâneas da Ilha do Maranhão ao rio Amazonas pertenciam à mesma etnia, haja vista que falavam a mesma língua e tinham costumes em comum. Entretanto, os *Caetés* eram amigos dos Tupinambá, mas não pertenciam a esta etnia. O mais importante é que segundo este padre, era com estas aldeias que "os franceses podiam negociar com segurança por serem amigos e aliados dos do Maranhão, seus semelhantes".

Para Maués (1967), a expansão dos Tupis-guaranis ao longo do litoral ocorreu mediante conflitos, nos quais os povos autóctones foram confrontados com a morte, a expulsão ou a incorporação à cultura do colonizador. Maia (2016), complementa essa informação ao destacar que os Tupinambá eram, na verdade,

imigrantes no norte do Brasil, ocupando a região por meio de fluxos migratórios anteriores à chegada dos franceses.

No contexto colonial brasileiro, o termo "Tupinambá" adquiriu uma conotação genérica, sendo empregado pelos colonizadores para referir-se aos indígenas do litoral. No período inicial da colonização portuguesa no Brasil, os Tupinambá eram numerosos, ocupando praticamente toda a extensão do litoral. Estimativas indicam que antes de 1500, a população Tupi era de aproximadamente um milhão, reduzindo-se drasticamente para 189 mil ao final do século XVI, representando 10% da população indígena do território brasileiro à época (Vainfas, 2001). No entanto, Caleffi (2011), contradiz esses números, utilizando dados fornecidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai) para afirmar que a população indígena em 1500 era de cerca de dez milhões. Salles (2022), reforça essa perspectiva, alegando que, durante a chegada dos europeus, o Brasil abrigava entre oito a dez milhões de indígenas. Essas divergências de dados testemunham as confusas estimativas demográficas ocasionadas pela dispersão populacional no extenso território brasileiro, desafiando a nossa compreensão sobre os efeitos da imigração dos Tupinambá na Amazônia Colonial, bem como da extensão do genocídio a que essa população foi submetida.

Essas estimativas não se limitam às terras baixas da América do Sul, mas se estendem às outras partes do continente. A falta de consenso sobre esses números é agravada pela incerteza sobre a consequência da chegada dos europeus para as aldeias indígenas. Alguns argumentam que a América perdeu uma parte de sua população após 1492, com estimativas variando desde uma perda de 25% até impressionantes 95% a 96%. A questão torna-se ainda mais complicada quando se considera a densidade populacional de certas áreas, como a várzea amazônica, que, de acordo com algumas estimativas, poderia ter uma densidade de 14,6 habitantes por quilômetro quadrado. Essas cifras desafiam a visão tradicional de que as Américas eram pouco habitadas e estavam esperando para serem "descobertas" pelos europeus. Como alguns historiadores apontam, a América não foi um território a ser "descoberto", mas sim um continente invadido.

Segundo Cunha (1992), após a chegada dos invasores, os nativos passaram por morticínios de proporções alarmantes, que levaram à extinção de diversas culturas. A tragédia não pode ser atribuída apenas aos confrontos diretos ou a uma deliberada política de extermínio; em vez disso, ela se desenrolou sob o manto da

ganância e ambição, características inerentes à expansão do capitalismo mercantil. Estes motivos, muitas vezes egoístas e mesquinhos, desencadearam um espiral devastador que reduziu drasticamente a população indígena no Brasil, testemunhando a magnitude da perda e as consequências maléficas e duradouras desse capítulo sombrio da história.

Os povos Tupinambá, conforme Vainfas (2001, p. 566), estão ligados ao grupo linguístico Tupi, que por sua vez, emerge do tronco Tupi-Guarani. Essa conexão linguística desvela movimentos migratórios e evolutivos significativos. Antes do contato europeu, esses grupos linguísticos se diversificaram territorialmente: enquanto os Tupinambá estabeleceram-se nas regiões que hoje correspondem a São Paulo e Ceará, os Guaranis estenderam-se de São Paulo até a Lagoa dos Patos. Fernandes (2016), amplia essa perspectiva ao afirmar que as nações Tupi, englobando também locais como o planalto de Piratininga e áreas adjacentes ao rio São Francisco, ocupavam extensivamente a costa brasileira, desde São Paulo até o Maranhão.

Mapa 5 – Localização dos Guaranis e Tupinambá antes do contato com o europeu



Fonte: O autor com base em Vainfas (2001); Fernandes (2016); Google Earth (2024).

Rodrigues (1986), fornece uma estrutura conceitual essencial ao discutir troncos e famílias linguísticas. Segundo ele, um tronco linguístico representa uma língua ancestral compartilhada, dando origem às diversas famílias linguísticas. No contexto Tupi, como aponta Noelli (1996), identificamos uma rica tapeçaria de 41 línguas que se desenvolveram historicamente, com destaque para os Tupinambá e Guaranis, devido à sua posição geográfica litorânea, propiciando os primeiros contatos com os europeus.

No entanto, a identidade Tupinambá não se limita a uma etnia. Fernandes (2016), destaca que durante o período colonial, várias etnias, como Tupiniquim e Tamoio, com línguas e costumes similares, foram agrupadas sob a designação Tupinambá. Essa categorização, como evidenciado no Tratado Descritivo do Brasil por Gabriel Soares de Souza em 1587, foi uma construção colonial que simplificou a diversidade etnográfica sob uma única denominação.

Os Tupinambá não formavam um grupo homogêneo, mas diversas nações independentes envolvidas em conflitos entre si. Essas comunidades tribais, com elementos culturais semelhantes, estendiam-se por toda a América, abrangendo muitas regiões. Na prática, a designação "Tupinambá" não se referia a apenas uma aldeia, mas ao conjunto de grupos tribais do tronco Tupi que inicialmente entraram em contato com os europeus no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. À medida que o tempo avançava, esses grupos Tupi empreenderam movimentos migratórios, povoando novas áreas, incluindo o Maranhão, o Pará e a Ilha dos Tupinambarana, que hoje corresponde à cidade de Parintins, no estado do Amazonas. Dessa maneira, o termo Tupinambá tornou-se uma referência abrangente para esses diversos grupos que compartilhavam uma origem comum, mas, que se dispersaram e se estabeleceram em diferentes territórios ao longo do tempo (Raminelli, 2000; Navarro et al., 2021).

Essa expansão é corroborada pelas crônicas do Padre Cláudio d'Abbeville, que detalha a migração e assentamento dos Tupinambá em áreas como a Ilha Grande do Maranhão e seus arredores.

> Há sete anos mais ou menos, certo personagem, cujo nome e qualidades calarei por mais de uma razão, sabendo que os índios tupinambás, que habitavam antes no trópico de Capricórnio, se haviam refugiado na Ilha do Maranhão e regiões circunvizinhas para escapar ao domínio dos portugueses, saiu de Pernambuco com um seu companheiro, alguns portugueses e de oito a dez mil índios,

> entre mulheres e crianças, todos da mesma nação (Abbeville, 2008, p. 93).

Os indígenas do norte do Brasil, que estabeleceram relações amigáveis com os franceses, podem ser classificados segundo Lima (1981), em dois troncos macros: Tupis e Tapuias. Os Tupis habitavam o litoral, enquanto os Tapuias ocupavam a região central, buscando evitar contatos com os colonizadores. Os Tupinambá, por exemplo, ocupavam a Ilha Grande do Maranhão e terras litorâneas circunvizinhas, enquanto os Tapuias, denominados *Tremembés, Guajas, Guajajaras, Gamelas, Barbados* e outros, povoavam ao sul da Ilha Grande e outras localidades na região central, como o rio Mearim.

Segundo Kaká Werá Jecupé (1998), integrante da etnia Guarani, cujos antepassados eram identificados como Tapuias, a visão de mundo predominante no passado era marcadamente Tupi. Nesse contexto, os povos não-tupis eram categorizados como Tapuia, um termo que na língua Tupi traduz-se como "bárbaros". Jecupé (1998), esclarece que os Tupi concebiam a terra como dividida entre *Tapuiretama* e *Tupiretama*, designando respectivamente o espaço dos Tapuia e o dos Tupi.

Fausto (2010, p. 62), destaca que para os Tupi-Guarani, o termo Tapuia referia-se aos povos do sertão, geralmente pertencentes ao tronco linguístico Jê, sendo descritos pelos Tupi-Guarani como povos bárbaros, ou seja, “desprovidos de aldeia, canoa, agricultura, rede e cerâmica”. Os povos Tapuias eram associados a grupos linguísticos isolados, marginalizados (Vainfas, 2001; Fausto, 2010). Eles representavam o "Outro", com os quais os colonizadores tinham dificuldade de se comunicar e, consequentemente, de evangelizar. A distinção dos indígenas do Brasil em Tupi e Tapuia foi uma criação dos portugueses no início da colonização.

Além dos Tapuias, havia outras nações que eram inimigas dos Tupinambá, a quem chamavam de Tabajara[15]. Maia (2016, p. 230), destaca que o termo Tabajara era “um elemento importante de distinção social e étnico”, representando uma maneira de designar o "Outro". O Padre Yves explica que qualquer tribo inimiga era chamada de Tabajara, reforçando a ideia de que os Tupinambá e outras tribos usavam esse termo pejorativo para referir-se uns aos outros. Os indígenas

[15] “Tabajara ou tabaiara significava ‘senhores das aldeias’ (taba, aldeia e yara, dono, dominador) enquanto tobaiara referia-se a ‘inimigo em face’ (Tobaiara, inimigo, contrário)” (Pompeu Sobrinho, 1967, p. 156-157).

chamavam-se uns aos outros de Tabajara, palavra “que quer dizer, grandes inimigos, ou melhor, segundo a etimologia da palavra: tu és o meu inimigo e eu o teu”. O Padre Yves d’Evreux se referiu aos Tabajara como sendo um nome “apelativo e comum para designar toda a sorte de inimigos, e tanto assim é que esta mesma nação de Tabajara chamava os Tupinambá da Ilha, Tabajara” (Abbeville, 2008, p. 283; Evreux, 2007, p. 40).

De acordo com as informações obtidas pelo Padre Yves d’Evreux, através do convívio com membros de uma tribo na Ilha do Maranhão, alguns indígenas inicialmente chamados de Tabajaras foram posteriormente integrados aos Tupinambá, tornando-se parte desse grupo. Isso sugere que a distinção entre ser Tupinambá ou Tabajara estava sujeita à aceitação ou rejeição do "Outro”: “Aqueles povos, antes de reunidos, eram chamados Tabajaras pelos Tupinambás” (Evreux, 2007, p. 40).

Indígenas que foram identificados como Tabajara, em algum ponto de sua história, passaram a ser assimilados ou reconhecidos como parte dos Tupinambá, indicando que a identidade como Tupinambá ou Tabajara era fluida e dependente das dinâmicas grupais e das relações com outros povos.

Denes (2002, p. 383), oferece uma perspectiva mais ampla, ao categorizar os indígenas de origem Tupi que residiam na Ilha do Maranhão, mencionando grupos como os "*Timbiras, Gés, Crãs e Cherentes*". Estes povos, conforme relatos de Mariz e Provençal (2007), teriam ocupado territórios previamente habitados por outras comunidades, nomeadamente Tabajara e Tapuia, que eram os habitantes originais da ilha, antes das migrações dos Tupinambá.

Além disso, os registros do Padre Claude d’Abbeville expandem nossa compreensão sobre a diversidade étnica e tribal da região. Ele faz menção às várias aldeias que não se alinhavam com as nações Tupinambá, como os tabajaras, *tremembés* (da foz do rio Camocim até a ilha do Maranhão), *pacajaras* (habitavam o rio Pacajá), *jurapupiares, uianãs, aracuís* (estendiam-se do rio *Uatumá* até o rio Negro), entre outras. Esses registros destacam as comunicações, migrações e alianças entre os diferentes grupos indígenas na região do Maranhão, demonstrando as redes de identidades, territórios e relações intertribais.

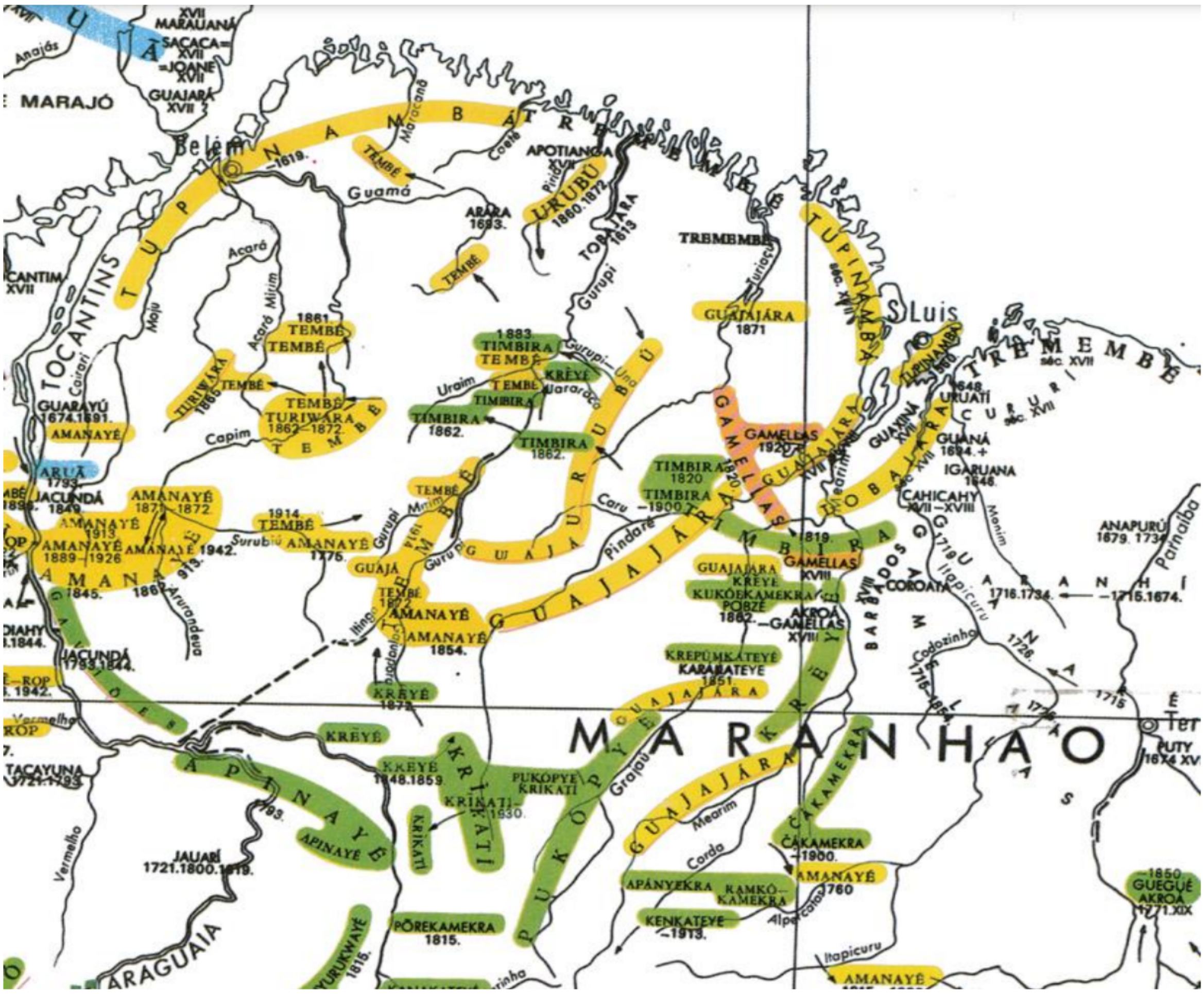
No embaraçado mosaico etno-histórico do Brasil colonial, o tronco-linguístico Tupi nos ajuda a compreender a diversidade cultural e territorial do período. Quando se observa o mapa etno-histórico (Mapa 6), confirma-se uma diversidade

caleidoscópica de povos e comunidades distribuídos em várias regiões. No contexto específico da Ilha Grande e terras adjacentes durante o século XVII, vemos emergir uma labiríntica rede de identidades e territórios.

Os Tupinambá e Tremembé, por exemplo, eram comunidades proeminentes que marcavam a paisagem litorânea, imprimindo suas culturas e tradições nas areias e nas águas costeiras. No entanto, à medida que adentramos na geografia, encontramos o rio Mearim, uma via aquática crucial na configuração sociocultural da região. Esse rio delimitava territórios e servia como berço para povos como *Tobajara e Guajajara*. Estes grupos, com suas tradições e modos de vida distintos, estabeleceram-se nas proximidades, esculpindo e sendo esculpido pelo ambiente aquático do Mearim. Conforme Soares (2005), o rio Mearim, em conjunto com o Itapecuru, é reconhecido como um dos rios mais representativos no contexto do Maranhão colonial.

Adicionalmente, ao considerarmos as dinâmicas fluviais, o rio Itapecuru também se exibe como um coração pulsante da região. A aldeia *Guaxiná*, situada às suas margens, é testemunha da interação entre os povos Tupi e a natureza exuberante do local. Ambos os rios, Mearim e Itapecuru, como pontuado por Soares (2005), não eram apenas correntezas em um mapa, mas verdadeiros pilares da civilização e da ecologia do Maranhão. Afinal, o Mearim, em sua magnificência, e o Itapecuru, com sua vitalidade, eram considerados essenciais para a dinâmica socioeconômica e cultural do Maranhão. Portanto, compreender a importância e influência destes rios é fundamental para desvendar a história e cultura dessa região tão emblemática do Brasil colonial.

Mapa 6 – Aldeias do Maranhão e circunvinhanças (XVII-XX)[16]



Fonte: IBGE (1944).

Os Tupinambá chamavam as aldeias de *taba* e as habitações de *ocas.* Cada aldeia tinha quatro grandes *ocas* dispostas em formato quadrado, deixando uma praça ao centro. Padre Claude d'Abbeville destaca que no centro da aldeia ficava a Casa-grande, Casa dos homens ou *Carbet*, local onde ocorriam as reuniões de interesses coletivos. As ocas tinham de "vinte e seis a trinta pés de largura [aproximadamente 7,92 a 9,14 metros] e de duzentos a quinhentos pés de comprimento [aproximadamente 60,96 a 152,4 metros]" e eram construídas com madeira bruta e cobertas com folhas de palmeira de cima a baixo, com uma pequena entrada de ar no centro. Nas ocas, moravam várias famílias, e não havia separações físicas. Os chefes "viviam em seu canto com suas mulheres, seus filhos, seus escravos e seus móveis": redes, cabaças, cuias, cestos, pentes, tesouras,

[16] Apesar do mapa não ser do século XVII, optei em utilizá-lo por trazer o nome da etnia indígena e o século em que ocupou o Maranhão e suas circunvizinhas.

miçangas, facas, panelas de barro etc. Depois de cinco a seis anos queimavam a aldeia e iam edificar outra, em outro lugar, com o mesmo nome (Abbeville, 2008, p. 188, 299).

Conforme a figura (4), percebemos que a aldeia dos Tupinambá tinha um território composto por diversos espaços coletivos, como: habitações, plantações, florestas, rios, dentre outros.

Figura 4 – Aldeia Tupinam



Fonte: Staden (2011, p. 94).

Inicialmente, é importante ressaltar a concepção de território Tupinambá, nomeado por Noelli (1996) como "*Tekohá*". Este era composto por uma extensa área de terra, rios e florestas que sustentavam a vida e as práticas culturais dos indígenas. Dentro desse território dinâmico, a mobilidade e o nomadismo não

significavam um abandono total, mas uma adaptação e reconfiguração constante. A ideia de que a formação de um novo *Tekohá* emergia do desdobramento de uma aldeia existente, ressalta a resiliência e a adaptabilidade das comunidades Tupinambá.

Segundo Prous (2007), a base da organização social e territorial dos povos indígenas antes da colonização eram as residências coletivas (denominadas de Ocas); a junção de várias ocas formava a aldeia, denominadas de *amunda*; a reunião de aldeias formava uma comunidade, chamada *tekohá*; e por fim, várias comunidades formavam a Confederação, que correspondia ao território, denominado *guará*, em Guarani, e era coordenada por chefes de guerra. A estrutura organizacional e social, conforme descrito pelo autor, reflete uma hierarquia e diversidade que vão além das aldeias ou *amunda*. A formação de uma comunidade, o *tekohá*, e a subsequente confederação sob o território "guará" demonstram uma rede interconectada de comunidades, lideranças e territórios que colaboravam e se defendiam mutuamente, especialmente contra adversários externos.

Padre Claude d'Abbeville documentou a presença das aldeias Tupinambá em algumas localidades do norte do Brasil. Na Ilha do Maranhão, ele identificou 27 aldeias, com uma estimativa de 10 a 12 mil habitantes. Em *Tapuitapera* e ao longo das margens do rio *Comã*, localizou de 15 a 20 aldeias, com número populacional superior as da Ilha do Maranhão. As aldeias menores tinham entre 200 e 300 moradores, enquanto que nas maiores residiam de 500 a 600 pessoas. *Maranhão*, *Tapuitapera e Comã*, constituíam uma "confederação unida na guerra contra outras nações inimigas". Na localidade de *Caeté*, próxima ao Rio Grande do Pará, na atual região de Bragança[17], Pará, existiam aproximadamente 20 a 24 aldeias (Abbeville, 2008, p. 201-202).

Ao examinarmos o registro de Padre Claude d'Abbeville sobre as aldeias Tupinambá, percebemos a distribuição geográfica das comunidades, e suas dimensões demográficas e estratégicas. A descrição de aldeias, com variações populacionais e suas formações confederadas, ressalta a importância da coesão, aliança e defesa mútua contra possíveis ameaças externas.

De acordo com o padre Yves d'Evreux (2002, p. 147), em cada oca moravam várias famílias, e cada família era organizada pelo pai. Os vários pais escolhiam

[17] Segundo Maués (1967), a taba dos indígenas *Caetés*, ficava onde hoje é o bairro da Aldeia, em Bragança.

entre si, um para ser o principal da oca. Assim, em cada aldeia existiam quatro principais, ou seja, um para cada oca. Além destes quatro principais das ocas, a aldeia tinha mais dois principais: um temporal e outro espiritual. O temporal era o *Morubixaba* (príncipe, senhor), e o espiritual era o *paji* (pajé), o curandeiro, a quem os capuchinhos consideravam "feiticeiro para as moléstias e bruxarias". Dentre os principais das aldeias, era escolhido um para ser o principal da região. E essas várias regiões, em algum momento formaram uma espécie de confederação. A promoção de um líder da aldeia para uma posição regional indica uma estrutura confederada, onde diferentes aldeias estavam ligadas por uma liderança unificada. As figuras de *Japiaçu* no Maranhão, *Pacamão* em *Cumã*, Arraia Grande entre os *Caietés*, *Thion* e Farinha Molhada entre os Tabajaras, servem como exemplos proeminentes dessa centralização de poder, sendo estes, líderes tanto da aldeia, quanto de uma microrregião. No entanto, deve-se reconhecer as particularidades e variações dessa estrutura política. Conforme Maués (1967), a organização política entre os Tupinambá não era uniforme, pois encontravam-se entre os Tupinambá do norte do Brasil, aldeias com apenas um principal, e outras onde cada oca tinha um chefe, e destes um se destacava e tornava-se mais respeitado na aldeia e/ou na microrregião como ilha ou rio. Ainda de acordo com o autor, não havia chefes com poderes que extrapolassem a microrregião onde viviam. Essa informação pode ser questionada, pois o Padre Abbeville (2008, p. 342), se referiu a *Japiaçu* como sendo o "principal de todas essas ilhas", ou seja, o líder de uma confederação. É provável que essa liderança fosse exercida em períodos de guerra.

No universo das sociedades indígenas, a liderança e o papel dos principais eram fundamentais para a coesão e organização comunitária. Claude d'Abbeville, através de seus registros, proporciona uma visão detalhada do papel desempenhado pelo principal de uma aldeia Tupinambá. Longe de ser apenas uma figura de autoridade distante, o principal emerge como um líder engajado e participativo, cujas responsabilidades vão além da simples direção. Ele era o organizador da aldeia, distribuindo tarefas e trabalhando lado a lado com os demais membros. A noite tornava-se um momento de reflexão e planejamento, onde o principal e outros líderes se encontravam para discutir os acontecimentos e traçar estratégias para o dia seguinte.

A descrição do padre Claude d'Abbeville sobre como o líder visitava cada cabana, incentivando os homens a se prepararem para a guerra, destaca a

importância da liderança na mobilização e unificação da comunidade. A ênfase na coragem e na reputação guerreira comprovava a importância do líder como estrategista militar, e como guardião das tradições e valores culturais da sociedade Tupinambá.

> Escolhem para chefe o que julgam mais hábil e valente, e este vai de cabana a cabana exortando os homens e, com grandes gritos, dizendo-lhes como se devem preparar para a guerra. Mostra-lhes também que é importante se apresentar com coragem, pois pela covardia perderiam, para sua desonra, a reputação guerreira da nação conquistada pelos antepassados na matança e esquartejamento dos inimigos (Abbeville, 2008, p. 209).

Essa organização demonstra a estrutura hierárquica da sociedade, enfatizando a importância da participação e colaboração de todos. O retrato pintado por Abbeville nos leva a entender que para os Tupinambá, a liderança não era um título, mas um compromisso ativo de servir, guiar e, acima de tudo, proteger a honra e tradição de sua comunidade, especialmente em tempos de conflito e guerra.

No contexto da cultura e organização social dos Tupinambá, os registros históricos desvelam a dinâmica embaraçada entre os líderes e membros de sua sociedade. Através das palavras de Evreux e Abbeville, percebemos uma visão detalhada da estrutura de poder e tomada de decisões entre os Tupinambá. Contrariamente a sistemas hierárquicos autoritários que permeiam muitas sociedades, os líderes Tupinambá operavam de uma maneira colaborativa e consultiva. A autoridade não era imposta, mas baseada no respeito mútuo, na escuta atenta, na valorização da opinião coletiva e na sabedoria dos anciãos. Essa estrutura democrática de governança, na qual líderes e anciãos se reuniam para deliberar nas casas grandes das aldeias, reflete uma sociedade que buscava equilíbrio, harmonia e justiça em suas decisões.

O fato de os indígenas não constituírem um estado institucionalizado aos moldes europeus, não significa que não o tivessem. Eles pertenciam a uma organização social, cujo alicerce era a família patriarcal. As instâncias de poder perpassavam pelos chefes de família, da aldeia, da região, e por fim, em alguns momentos, de uma confederação entre regiões. O poder dividia-se entre líderes religiosos, denominados de pajés, responsáveis pela cura espiritual e corporal. Eram esses que faziam a ponte entre o nativo e os ancestrais; enquanto os líderes

temporais, eram os que organizavam a aldeia para sobreviverem na paz e na guerra. Conforme Caleffi (2011, p. 37), “as relações de poder estão presentes no cotidiano das pessoas como práticas sociais de autoridade”. Assim, o poder está presente em todas as sociedades, mas a origem e a maneira de exercê-lo são diferentes. Entre os indígenas, a origem do poder advinha das qualidades pessoais, como coragem, valentia, oratória e generosidade. Era exercido pela capacidade de liderança, autoridade, organização das tarefas e partilha dos conhecimentos ancestrais. Entre os indígenas, o conhecimento não era fonte de poder de um grupo privilegiado, mas de toda comunidade, pois todos tinham acesso aos conhecimentos correspondentes à sua idade e sexo. Deste modo, todos eram responsáveis pela educação dos mais jovens.

Após uma análise da posição dos sujeitos sociais e do contexto cultural que proporcionou o cenário da educação implementada pelos Capuchinhos no Maranhão, na próxima seção as discussões têm como fio condutor os sentidos e os modos de educar desses religiosos.

4 - SENTIDOS E MODOS DE EDUCAR PARA OS CAPUCHINHOS E TUPINAMBÁ

Para Brandão (1989), a educação é uma ação cultural marcada por códigos sociais de conduta, de normas de trabalho e até mesmo as cosmovisões de um povo. Ao transmitir conhecimentos práticos e intelectuais, influencia na formação de diferentes tipos de pessoas. A educação ultrapassa as instituições educativas, sendo encontrada em todos os espações sociais.

Para os Tupinambá do Maranhão, a educação era entendida como um processo ligado às atividades diárias da aldeia, estando em harmonia com a natureza em sua volta. A busca pelo conhecimento era alimentada pela curiosidade e por demandas práticas da comunidade. Esses modos de aprender, em que a experiência era repassada por seres humanos e não humanos, ocorria através da observação, silêncio, atenção e imitação. Em contrapartida, para os Capuchinhos, a educação estava ligada a princípios da fé cristã e aos valores da cultura francesa. Para eles, a educação era um meio de transmitir conhecimentos intelectuais, e assimilar valores cristãos católicos e sociais franceses.

Os padres em estudo utilizaram as palavras "instrução" e "educação" em suas crônicas. "instrução" era usada quando se referiam ao ensino dos princípios da fé cristã e da alfabetização em leitura e escrita: “seria com efeito de vantagem incalculável para instrução dos jovens”; “seriam empregados na instrução Cristã” (Abbeville, 2008, p. 107; Evreux, 2007, p. 312). Por outro lado, "educação" aparece nos textos, quando os capuchinhos se referiam ao aprendizado de "civilidade": “não nos cansávamos de admirar esse menino que, embora selvagem e tão jovem, mostrava tanta vivacidade, tanta lucidez e tão boa educação”; “praticar todos os atos de “civilidade” e de educação que se costuma praticar entre nós” (Abbeville, 2008, p. 113; Evreux, 2002, p. 61). A instrução era teórica e tinha a pretensão de encaminhar à conversão; enquanto a educação era prática e visavam conduzir à "civilidade". Assim, a religião cristã incorporou a missão de instruir e educar, através de suas instituições, como a Ordem dos Capuchinhos.

Nesta seção, a análise se concentrará nos sentidos atribuídos à educação pelos Capuchinhos. Além disso, serão examinados de maneiras distintas os modos de educar usados tanto pelos invasores quanto pelos invadidos no contexto específico da colonização do Maranhão.

4.1 - Sentidos da Educação para os Capuchinhos

A visão dos padres Abbeville e Evreux sobre a educação dos Tupinambá expressam a mentalidade colonizadora e eurocêntrica que permeou o pensamento dos franceses da época, que viam a França como a "filha mais velha" da Igreja Católica e atribuíam a si mesmos a missão salvacionista de converter os povos considerados "pagãos". Eles enfatizaram a necessidade de trazer essas populações "selvagens" para a fé cristã e à civilidade ocidental.

Abbeville (2008, p. 22), entendia a missão francesa no Maranhão como salvacionista e delegada pelo próprio Cristo: "nosso Salvador, se atrai sobre o mundo para a França, a Itália e a Espanha, não mais consentindo que tantas e tantas almas descessem infelizmente ao Inferno". Ele comparou os indígenas às andorinhas migratórias, indicando que estes povos deveriam deixar o paganismo para se converterem ou migrarem para o cristianismo.

Além disso, Abbeville (2008, p. 27), personificava a França como um novo Noé, e que os povos indígenas deveriam suplicar de joelhos para serem acolhidos na verdadeira igreja: "Ó França, a ti, filha mais velha da Igreja, é que eles se dirigiram como um novo Noé! Rogar-te-ão, de joelhos em terra e lágrimas nos olhos, que lhes dão abras as portas e lhes dão estendas as mãos". Essa retórica elucida a mentalidade eurocêntrica em relação à cultura indígena.

No universo religioso dos Tupinambá, os franceses compartilhavam um lugar preenchido pelos deuses. Assim, seria uma “honra” para o nativo dar seus filhos para serem educados pelos padres, ou suas filhas para conceberem filhos com os franceses. Além do mais, ter compadres e genros franceses de bens e generosos na doação de presentes, poderia significar “grande honra” para os nativos: “A honra parece-me aqui marcar o lugar do valor primordial da cultura tupinambá” (Viveiros de Castro, 2002, p. 207).

Os Tupinambá acreditavam que os deuses eram parecidos com os colonizadores, e que os padres tinham relação íntima com as deidades, possuindo a liberdade para conversar e representá-los na terra. Segundo Thevet (2009), os franceses eram considerados pelos nativos como descendentes de *Maire-monan*, uma personagem da mitologia Tupinambá. Ele é representado como um semideus ou poderoso feiticeiro que ensinou aos Tupinambá práticas religiosas e culturais. De acordo com Métraux (1950), Maire-monan liderou a série de heróis civilizadores dos Tupinambá, sendo equiparado ao Deus cristão por Thevet (2009). Na percepção dos

Tupinambá, segundo Métraux (1950), Maire-monan era concebido como um feiticeiro em isolamento, com poderes ilimitados, responsável por ensinar aos Tupinambá os cortes de cabelos, a remoção dos pelos corporais, o achatamento do nariz em recém-nascidos, a organização social, a agricultura e a habilidade de distinguir plantas úteis e nocivas, além de suas propriedades medicinais.

O mito de Maire-monan atinge um desfecho dramático quando ele é convidado para uma festa e desafiado a pular sobre três fogueiras. Ao transpor a segunda, foi envolto pelas chamas, sua cabeça explodiu, desencadeando o trovão, e as labaredas da fogueira se metamorfosearam em raios. Logo após, Maire-monan ascendeu aos céus e transformou-se em uma estrela. Perceba que conforme o mito dos “heróis civilizadores” dos Tupinambá, o conhecimento é divino, ensinado pelos deuses para os mortais. E os franceses eram percebidos pelos nativos como deuses que retornavam às suas origens para trazer o conhecimento adquirido em sua jornada, ou seja, os franceses seriam vistos pelos nativos como Maire-monan, que retornava com a missão de educá-los. Conforme Viveiros de Castro (2002), a relação entre os franceses e Maire-monan pode ser explicada devido à pele mais clara dos marinheiros franceses em comparação com os portugueses, o que os tornavam associados ao tema da pele muito branca presente em algumas mitologias tupis, relacionada à imortalidade por meio da troca de pele.

Em alguns momentos, os franceses se utilizavam destas cosmologias para tirar proveitos; em outros, deslocavam, infantilizavam e reprovavam, para poderem colonizar os Tupinambá. Nas palavras de *Iacupém*, principal da tribo dos Canibaleiros, interpretada pelo padre Yves d’Evreux, percebemos a desvalorização dos conhecimentos dos nativos: “Não posso tranquilizar o meu espírito, quando penso que vós outros franceses tendes mais conhecimento de Deus do que nós. Por que temos vivido tanto tempo na ignorância?” (Evreux, 2002, p. 352).

Essas visões de cunho colonizador eram usuais entre os missionários cristãos que atuaram no Brasil, independente da religião ou congregação religiosa. Padre José de Anchieta, um jesuíta do século XVI, julgava a falta de trajes entre os indígenas a partir da perspectiva cultural europeia. Para ele, os hábitos dos Tupinambá, como a poligamia, o consumo exagerado do *cauim* e a guerra por vingança, eram inaceitáveis do ponto de vista cristão, e ao mesmo tempo, obstáculos à conversão e à vida cristã. Isso reflete um julgamento cultural que desvaloriza a cultura nativa em favor da cultura europeia. Para esse missionário, a

conversão ao cristianismo era a única forma aceitável de vida religiosa, desqualificando as crenças e as práticas religiosas dos Tupinambá. Essa atitude nega a autonomia espiritual e cultural dos povos indígenas. Ao generalizar que os indígenas eram "naturalmente pouco constantes" e que lhes faltava "temor e sujeição", Padre Anchieta cria estereótipos que não levam em consideração a diversidade de experiências e personalidades dentro das comunidades indígenas. Essas generalizações não refletem a dinâmica das sociedades indígenas.

> Os impedimentos que ha para a conversão e perseverar na vida cristã de parte dos índios, são seus costumes inveterados ... como o terem muitas mulheres; seus vinhos em que são muito contínuos e em tirar-lhes há ordinariamente mais dificuldade que em todo o mais ... tem as guerras em que pretendem vingança dos inimigos, e tomarem nomes novos, e títulos de honra; o serem naturalmente pouco constantes no começo, e sobretudo faltar-lhes temor e sujeição (Anchieta, 1933, p. 333).

A citação demonstra a mentalidade colonizadora da época, que buscava importar a cultura e religião europeia aos custos das culturas indígenas, desvalorizando suas tradições e práticas.

Por sua vez, Padre Yves d'Evreux defendeu uma ação missionária que combinava "doçura" com força para educar os indígenas. Ele acreditava que esses povos estavam ansiosos por tratamento "dóceis", o que facilitaria a conquista espiritual:

> O primeiro destes dois fins nos pertencia desde que Sua Majestade e os nossos padres nos enviaram para cá a fim de chamarmos ao conhecimento de Deus estas pobres almas bárbaras, que, antes de começarmos a catequizá-las, reconhecemo-las ansiosas por doçura, e por isso combinamos pautar por elas nossas palavras e ações, no nível de uma perfeita doçura com que sempre nos demos muito bem (Evreux, 2002, p. 281).

Essas visões demonstram como a colonização frequentemente envolveu a imposição cultural e religiosa sobre os povos indígenas, desconsiderando suas próprias crenças e tradições. Demonstram também a visão dos padres Abbeville e Evreux em relação aos Tupinambá, sendo que a educação era usada como instrumento de dominação cultural e religiosa, ignorando a diversidade da cultura indígena. Eles viam sua própria cultura como superior e acreditavam ter “compaixão” ao impor suas crenças aos povos indígenas, considerando-os como "bárbaros" que

precisavam ser "civilizados" à força, se necessário: “ter compaixão destas pobres pessoas; que vão em massa e em grande pilha no Inferno, falta de um pouco de socorro” (Evreux, 2007, p. 278).

Pompa (2006), lança luz sobre a interação entre os colonizadores e os indígenas na América, destacando a importância da fé, da civilização e da religião como elementos-chave nesse encontro cultural. Ele expõe a necessidade percebida pelos colonizadores de transformar a “superstição” dos povos indígenas na “verdadeira” fé e, ao mesmo tempo, transformar a “barbárie” na “civilidade”. E para que os povos indígenas fossem civilizados, teriam que ser convertidos ao padrão europeu de sociedade e religião. O código religioso foi uma ferramenta poderosa nesse processo, pois serviu como base para a construção da “civilidade”. Assim, a “religião[18] era considerada um código universal de comunicação intercultural”, com vista a modelar e nivelar culturalmente as sociedades (Pompa, 2006, p. 142).

Os colonizadores enfrentaram dificuldades ao tentar aplicar seu paradigma interpretativo, que hierarquizava as religiões e crenças do mundo, aos povos Tupinambá. Esses povos não se encaixavam nos padrões conhecidos de religião idólatra, pois não foram percebidos pelos invasores: ídolos, sacerdotes ou templos tradicionais. Como resultado, os colonizadores interpretaram a pseudo ausência desses sinais como a inexistência de religião, o que caracterizava os indígenas do Brasil como desprovidos de fé, e não como idólatras.

Estas interpretações, também empregadas pelos Capuchinhos em estudo, parecem desconectadas da realidade, pois eles próprios citaram que o *pajé* era um líder religioso dos indígenas. O padre Ives d’Evreux destaca em um trecho de seu livro, que os nativos tinham ídolos, sendo considerado por Denes (2002, p. 40), como “o único que descreveu os verdadeiros ídolos, esculpidos em cera, ou esculpidos em madeira pelos índios”. Se havia ídolos era porque tinham religião. Padre Yves d’Evreux (2007, p. 294), assim descreveu sobre os ídolos cultuados pelos nativos no Maranhão:

---

[18] Segundo Pompa (2006), a noção romana de religião passou por reconstruções históricas: derivada da palavra *relegere*, indicava uma organização horizontal do sistema de comportamentos corretos em relação à coisa pública, evoluiu para a religião cristã, baseada na palavra religiosa, que remete a uma organização do cosmos orientado pela relação vertical entre o homem e Deus. Essa transformação ilustra a influência da religião na reconfiguração das estruturas sociais e culturais ao longo da história. A religião católica nascida no seio do Império Romano, tornou-se um braço do estado, e voltava-se ao controle social no processo de colonização dos Tupinambá.

> Na verdade, é frequente na Ilha e nas terras vizinhas que os feiticeiros batizavam pequenas choupanas de palha em lugares longínquos nos matos; aí colocam pequenos ídolos de cera ou de madeira em forma humana, uns menores e outros maiores, porém os maiores não medem mais que um côvado. Ali em certos dias vão eles levando consigo fogo, água, carne ou peixe, farinha, milho, legumes, penas de cor e flores. Destas carnes fazem uma espécie de sacrifício a esses ídolos, queimam resinas de bom aroma, enfeitam-nos com penas e flores, e aí se demoram muito tempo sozinhos; crê-se que era a comunicação destes espíritos.

Métraux (1950), demonstra que a religião dos Tupinambá estava presente nos mitos, crenças, rituais, costumes do dia a dia etc. E que tinham o seu sacerdote que era o *pajé.* Ou seja, a religião dos Tupinambá estava à vista dos missionários, mas os Capuchinhos talvez não tenham percebido, ou tenham ignorado, ou ainda, não estivessem dispostos a vê-la.

As percepções etnocêntricas e apressadas dos invasores sobre a cultura dos Tupinambá nortearam o modelo de educação que foi pensada para os indígenas durante o período colonial e pós-colonial. A visão de que os indígenas careciam de uma estrutura religiosa e de “civilidade” semelhante à Europa levou os colonizadores a acreditarem que era seu dever convertê-los ao cristianismo e "civilizá-los".

Os capuchinhos entenderam que tanto a conversão quanto a “civilidade” era essencial à educação, uma vez que não era possível educar o espírito sem abandonar as práticas cotidianas. Portanto, uma conversão genuína deveria abranger as perspectivas religiosa e secular, pois a conexão entre ambas promoveria a vigilância social e espiritual do convertido. Os padres analisaram a cultura, a partir da lente religiosa, com o objetivo de debater conceitos específicos, como: racionalismo cristão em contraste com a superstição indígena; cristianismo versus paganismo; a natureza dos Ameríndios e sua ausência de religião, entre outros.

Quais seriam as concepções dos Capuchinhos sobre “civilidade” e conversão?

A ideia de “civilidade” introduzida pelos capuchinhos visava combater comportamentos locais, rotulados pelos invasores como "selvagens", "bárbaros" e "incivilizados": **“**Os nossos tupinambás nunca tiveram ideia alguma de civilização até hoje; eis a razão por que eles se esforçam, por toda a forma, a imitar os nossos franceses, como depois direi” (Evreux, 2002, p. 116). Para alcançar esse fim, os capuchinhos introduziram elementos da cultura cristã-francesa, vista por eles como

moderna. Segundo o padre Yves d'Evreux, os Tupinambá estavam aprendendo a se comportar de maneira diferente, adotando os costumes franceses: "É recente entre eles o uso dos bigodes e da barba; porém, como veem os franceses valorizarem isto, vários também deixam crescer a barba e cultivam os bigodes". As práticas de "civilidade" ensinadas aos Tupinambá, incluíam gestos de cortesia, como: tirar o chapéu, saudar a todos, beijar as mãos e cumprimentar. E a participação em rituais cristãos, como frequentar a igreja, benzer-se, usar água benta, ajoelhar-se e fazer o sinal-da-cruz. Tudo isso indica certa adaptação dos indígenas aos padrões culturais franceses (Evreux, 2002, p. 117).

É importante notar que essa assimilação cultural por parte de alguns nativos, ocorreu sem que eles compreendessem completamente o significado ou o propósito por detrás desses comportamentos. A adoção de tais práticas estava mais relacionada à imitação do que à compreensão. A cultura invasora passou a influenciar as sociedades invadidas, invisibilizando as tradições e identidades locais.

Os capuchinhos viam essas mudanças como evidência de que os Tupinambá estavam progredindo em direção à modernidade. Acreditavam que, com o passar do tempo, esses nativos poderiam se tornar civilizados, educados e virtuosos. Portanto, esses fatos eram considerados uma prova de que a influência da cultura francesa estava tendo um resultado positivo na transformação do comportamento dos Tupinambá.

Através da assimilação cultural, o padre Yves d'Evreux observou que os Tupinambá demonstravam a capacidade de adquirir conhecimento e virtude. Isso significava que eles tinham potencial para serem educados devido à sua curiosidade, virtuosidade, habilidade de escuta e capacidade de silêncio. Eles possuíam três faculdades essenciais para o processo de aprendizado: vontade, intelecto e memória. Nas palavras do religioso:

> A vontade dá ao homem o desejo de aprender, e por meio dela, superamos todo tipo de desafio e dificuldade; o intelecto proporciona a vivacidade para compreender; e a memória guarda e preserva o conhecimento adquirido (Evreux, 2002, p. 120).

Padre Claude d'Abbeville observou que, diante da resistência à mudança de certos costumes, os franceses estabeleceram leis, proibindo práticas consideradas pecaminosas, como a poligamia, nudismo e canibalismo. Tais leis foram impostas

baseadas na crença de que os Tupinambá careciam de leis, rei e religião. Fausto (2010, p. 10 - 11), contribui para essa discussão, destacando como os indígenas do Brasil foram rapidamente caracterizados como "gente sem religião, sem justiça e sem estado". Essa representação serviu como alicerce para a construção do imaginário sobre o "homem natural" e o "estado de natureza". A formação desse imaginário baseou-se em percepções precipitadas a respeito da religião indígena, do sistema de justiça que praticavam e das formas de governo que adotavam.

A percepção missionária de que os Tupinambá careciam da tríade, considerada os pilares da civilização europeia (Fé, Lei e Rei[19]), implicava aos olhos dos colonizadores que os indígenas não possuíam estrutura religiosa, sistema legal e liderança política reconhecíveis, elementos essenciais para o funcionamento de uma sociedade cristã e civilizada na perspectiva europeia.

A fé[20] foi usada como parâmetro para medir a distância entre a “civilidade” e a “barbárie”. Isso sugere que a intensidade da fé era vista como um indicador de proximidade ou distância cultural entre os colonizadores europeus e os povos indígenas. Quanto mais intensa a fé, mais próxima da “civilidade” a sociedade era considerada: “a distância entre o Eu e o Outro foi medida pelo parâmetro da Fé [...] cujo grau de intensidade marcava a distância entre a civilização e a barbárie” (Pompa, 2006, p. 118).

A estratégia utilizada pelos colonizadores para impor sua cultura e valores aos indígenas demonstra que a suposta mudança cultural espontânea não era uma

---

[19] O uso original do termo “fé, lei e rei” pertence ao cronista português Pero de Magalhães Gândavo: “Depois de uma viagem ao Brasil em 1570, ele escreveu que os índios não podiam ser mesmo grande coisa, pois na língua deles não tinham palavras com as letras F, L, e R, isso justificava não terem Fé, Lei e Rei (Gândavo, 1576).

[20] A evolução da religião desempenhou um papel fundamental na criação da linguagem de mediação com o objetivo de torná-la universal, facilitando a transmissão da mentalidade cristã. Nesse contexto, é importante destacar que, segundo Pompa (2006), antes do cristianismo, a fé (*fides*) não tinha conotações sobrenaturais; ela estava intrinsecamente ligada à liderança ao pacto (*foedus*) e era considerada uma qualidade civil, associada a deusa que garantia a ordem sob o domínio de Júpiter. A *fides* romana servia como alicerce para a fundação da cidade dos homens, enquanto a fé cristã estava voltada para a *civitas dei* (Cidade de Deus). Assim, a *civitas* romana passou por um processo de cristianização e universalização, transformando-se na *civitas dei*. Nas cartas aos Hebreus, Paulo afirma que “fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que se não vêem” (BÍBLIA. Hebreus, 11:1). Ou seja, fé passa a ser um elemento central da vida espiritual e pessoal. Assim, a fé não é apenas uma crença vaga, mas algo que fornece uma base sólida às esperanças e também é a certeza da existência de coisas divinas que não podemos ver. Durante a Idade Média, no século XIV, com o advento das ideias de João Duns Scoto (1266-1308), a concepção de fé sofreu transformações que marcaram a compreensão das missões da Idade Moderna. Scoto sustentava que a fé não deveria ser meramente uma questão de aceitar dogmas religiosos por meio de autoridade ou coerção, mas sim uma questão de liberdade e escolha pessoal para acreditar ou não em algo, incluindo a crença na vida eterna (Fedeli, 2023).

realidade absoluta, e que certos costumes não se modificariam sem a força da lei. As imposições leis e costumes franceses faziam parte do processo de dominação cultural, na qual os colonizadores buscavam controlar as práticas dos nativos, redesenhando suas crenças e valores de acordo com a visão colonizadora.

Em 1º de novembro de 1612, quando a colônia francesa denominada França Equinocial foi implantada no Brasil, os três loco-tenentes generais das Índias Orientais, *Daniel de La Touche, Francisco de Razilly e Nicolau de Harlay*, apresentaram aos líderes Tupinambá as leis que iriam reger a colônia. Destaco aqui, dois dispositivos da lei, que foram criados com o objetivo de fortalecer o poder dos Capuchinhos na Ilha do Maranhão, leiamos:

> Ordenamos a todos e quem quer seja, que honrem e respeitem os reverendos padres capuchinhos, enviados por Sua Majestade a fim de implantarem entre os índios a Religião Católica, Apostólica e Romana, sob pena de serem punidos os infratores segundo o caso e a ofensa perpetrada;
> Ordenamos que ninguém, qualquer que seja a condição, embarace ou perturbe ditos capuchinhos no exercício da religião ou de sua missão de conversão das almas dos índios; isso sob pena de morte (Abbeville, 2008, p. 172).

Os dispositivos refletem a determinação das autoridades coloniais francesas em garantir o poder e influência dos capuchinhos na promoção da fé católica entre os indígenas. Eles estavam dispostos a usar medidas severas para garantir que a missão dos religiosos não fosse impedida, demonstrando a importância atribuída à conversão como parte do processo de colonização. Essas leis também ilustram como a religião era frequentemente utilizada como uma ferramenta de controle e poder nas relações entre colonizadores e colonizados.

Interessante que *Japiaçu*, o principal articulador da vinda dos franceses ao Maranhão e da adesão da maioria dos líderes Tupinambá convertidos ao projeto de colonização, foi o primeiro a ser advertido e quase condenado à morte pelas leis francesas. Isso ocorreu devido ele ter ordenado a morte e esquartejamento de uma de suas escravas, que foi pega em adultério com outro indígena.

> foi Japiaçu convidado para um cauim, numa aldeia vizinha da sua. Achava-se em boa companhia quando seus filhos lhe trouxeram presa uma de suas escravas, contando-lhe como fora surpreendida em adultério com um índio que fugira. Japiaçu já se encontrava em estado de embriaguez pelo efeito do vinho de caju, então em tempo

> próprio; e recordando o benefício que fizera a essa mulher dando-lhe liberdade, e sentindo fortemente tanta ingratidão e deslealdade, disse num primeiro ímpeto: E jucá: “matem-na”. Imediatamente um de seus filhos a matou; e muitos índios, e em especial muitas velhas, esquartejaram-lhe o corpo, sendo mesmo, ao que dizem, enviado um pedaço, às escondidas, para a aldeia de Carnaupió (Abbeville, 2008, p. 178).

Vale notar que a punição às mulheres, por esse tipo de comportamento, era uma prática culturalmente aceitável entre os Tupinambá, mas conflitava com as leis francesas. Enquanto as leis impostas pelos invasores permitiam a pena de morte aos franceses que abusassem sexualmente de mulheres indígenas casadas ou solteiras, não ficava claro se essa mesma regra se aplicava aos casos de adultério entre os indígenas. Assim, *Japiaçu* foi perseguido e teve que pedir perdão aos franceses. Isso demonstrou que os franceses estavam acima do maior morubixaba da região, e as leis francesas estavam acima das leis dos Tupinambá. Essa situação ilustra os conflitos culturais e jurídicos que surgiram durante o processo de colonização, quando normas culturais locais entravam em conflito com as leis e valores impostos pelos colonizadores.

Conforme relatado pelo padre Abbeville (2008, p. 315), após esse incidente envolvendo a escrava de *Japiaçu*, não houve mais casos de massacres, moqueamentos ou canibalismo: “pelo contrário, arrependidos por terem cometido tantas atrocidades no passado, em vez de serem cruéis e ferozes, eles agora demonstram ser bons e pacíficos”.

A imposição cultural é também percebida em outros cenários, como quando os missionários desaconselhavam os indígenas a fornecerem alimentos, bebidas e fogo aos parentes falecidos, combatendo a crença de que esses suprimentos seriam utilizados na viagem até a montanha dos Andes, onde seus antepassados descansariam em espírito. Os missionários afirmavam que os nativos eram ingênuos ao acreditar nestas práticas (Evreux, 2002).

Os colonizadores estabeleceram graus de “civilidades”, realizando comparações entre culturas europeias e indígenas. Segundo Fausto (2010), o escritor Elman Service no livro "*Primitive Social Organization: An Evolutionary Perspective*", publicado em 1962, propôs uma classificação dos indígenas da América do Sul com base em diferentes estágios: bando, tribo, cacicado e estado, tendo o império Inca como referência da nação mais avançada. Os povos do litoral,

como os do Maranhão, foram categorizados como sociedades em estágio social inicial, isto é, em bando, devido à sua organização de caçadores-coletores nômades. Essa classificação acabou se tornando um ponto de referência para os estudos das sociedades indígenas da América do Sul.

Na minha opinião, não é possível estabelecer distinções evolutivas entre as populações, pois é difícil definir padrões objetivos para medir o progresso de uma cultura. Acredito que tais padrões simplesmente não existam. Portanto, algumas tentativas de forçar comparações nesse sentido, muitas vezes com o objetivo de estudar ou dominar essas culturas, podem ser questionáveis. No entanto, é importante notar que os Tupinambá, que eram imigrantes no Maranhão, ainda estavam no processo de solidificação de suas estruturas sociais e, portanto, não possuíam organizações seculares comparáveis às dos Incas.

Quanto ao processo de conversão, os indígenas passavam por duas etapas: instrução e batismo, exceto às crianças que eram batizadas sem qualquer formação religiosa aos pais: “Terminada a reunião, uma Índia, de nome *Tave Avaetê* nos veio pedir para batizar seu filho, de mais ou menos dois anos; muito contentes com esse pedido prometemos batizá-lo no dia seguinte” (Abbeville, 2008, p. 111).

Os capuchinhos, em um primeiro momento, instruíam e batizavam preferencialmente os principais e as crianças parentes dos principais ou que apresentassem algum talento, demonstrando-se na visão dos padres, que estavam propensas a receberem o Espírito Santo. Parece que inicialmente, a intensão dos missionários era educar os futuros principais das aldeias, para poderem contar com seu apoio na evangelização.

De acordo com Le Goff; Truong (2006), a prática de administrar o sacramento batismal em crianças ganhou notoriedade no final da Idade Média, devido à elevada taxa de mortalidade infantil e ao crescente temor de que as crianças morressem sem terem recebido este sacramento e serem destinadas ao limbo, lugar onde as crianças permaneciam longe de Deus.

Segundo o padre Evreux (2002, p. 326), a educação voltava-se principalmente às crianças, por que os capuchinhos acreditavam que elas ainda não estavam ”deformadas” pelos costumes de seus pais, e estariam mais propensas a aprender, sendo então exaltadas como as que expulsariam Jerupari do Brasil e implantaria o reinado de Cristo: “estas almas juvenis, ainda não corrompidas por

antigos e maus costumes de seus pais, mostram não sei que disposição singular e particular para receber, como se fosse uma tabula rasa".

Os primeiros batizados foram os quatro filhos de *Japiaçu* (*Tuçã-açu* de 20 a 22 anos, que passou a se chamar Luís; *Juí* de 15 a 17 anos, que foi batizado pelo nome de Carlos, Ana e Maria[21]). Batizou-se também, *Acajuí mirim,* com nome de batismo João, que tinha entre 9 a 10 anos e era filho do principal *Acajuí,* dentre outros filhos dos principais. A conquista dos filhos dos principais facilitaria a conquista de outras almas. Posteriormente, a convenção estendeu-se para os jovens e a todos que demonstrassem interesse e fossem instruídos na fé católica. Conforme Claude d'Abbeville (2008), através da água batismal passariam a gozar da liberdade inerente aos filhos de Deus.

Inicialmente, não era comum os Capuchinhos batizarem anciãos, mas quando isso ocorria, estes eram lideranças locais, ou pertenciam à família de um principal importante, pois, o pai da esposa de *Japiaçu*, *Su-assuac*, foi batizado, enquanto que outro idoso, que era o principal temporal da pequena aldeia *Timboú*, os padres se negaram a batizá-lo, alegando que não foram tocados pelo Espírito Santo em atendê-lo, pois "o espírito sopra onde quer" (Abbeville, 2008, p. 152).

Segundo o Padre Yves d'Evreux, o batismo de velhos causava boa impressão aos jovens, por conta da sua devoção com que recebiam o sacramento. Ele também considerava consolador batizar idosos prestes a morrer. Assim, não morreriam sem socorro: "consolação que muito desejava a fim de ir direto para o céu" (Evreux, 2002, p. 262). Em outro momento, o mesmo padre deixar transparecer que havia grande interesse em converter os principais religiosos das aldeias, como os *pajés*, pois ao serem batizados, muitos das aldeias os acompanhavam no mesmo propósito. De acordo com o padre Yves d'Evreux*, Pacamão*, pajé de *Comã* afirmava "que todos se fariam cristãos logo que ele fosse batizado" (Evreux, 2002, p. 342).

Segundo o Padre Yves d'Evreux, a razão que o levava a dificultar a solicitação de batismo de alguns nativos, era pelo fato de não haver missionários suficientes para acompanhá-los em suas aldeias, e estes fatalmente voltariam a praticar comportamentos proibidos pelos religiosos, o que representaria, na visão do frade, um pecado maior.

---

[21] As filhas de *Japiaçu* tiveram os seus nomes tribais ocultados. O capuchinho Claude d'Abbeville citou apenas os nomes de batismo, que foi atribuído pelo Sr. de Lanay, irmão do Sr. de Razilly. Demonstrando que os padrinhos eram sempre os franceses, devido já serem batizados e pelo fato de poderem criar laços familiares com os nativos.

Percebe-se nos relatos dos missionários em estudo, que a noção de conversão era diferente tanto para os Tupinambá quanto para os Capuchinhos. Os nativos, ao se converterem, esperavam obter proteção dos franceses e, em troca, estavam dispostos a cooperar e manter o comércio com eles. Não obstante, os missionários assimilavam a conversão como uma demonstração da aceitação do indígena ao cristianismo.

Segundo Viveiros de Castro (2002), estudioso dos jesuítas, a controvérsia em torno da conversão dos indígenas no Brasil não se tratava necessariamente de questões doutrinárias, mas de costumes. Os missionários percebiam os indígenas como praticantes de superstições e portadores de supostos "maus costumes". Essas supostas “superstições” e "maus costumes", conforme Métraux (1950), era o sistema de crenças dos indígenas, que os colonizadores não compreendiam ou deliberadamente desconsideravam. Como o autor observa, no século XVI, a religião dos Tupinambá, desprovida de culto, ídolos e sacerdotes, intrigava os jesuítas. Os "maus costumes" mencionados estavam relacionados à vingança guerreira, sendo que muitos comportamentos considerados inaceitáveis, como canibalismo, poligamia, bebedeiras e acumulação de nomes e honras, tinham suas raízes nessa prática. A poligamia, para o mesmo autor, era vista como um traço distintivo dos líderes políticos e religiosos e dos grandes guerreiros indígenas.

Viveiros de Castro (2002), aponta que para os missionários, a conversão dos indígenas ao cristianismo era uma tarefa árdua e difícil. A falta de uma estrutura de poder centralizada nas sociedades indígenas dificultava a logística da conversão, e consequentemente, a própria lógica do processo educativo. Os invasores acreditavam que os povos indígenas não adoravam um Deus soberano porque supostamente não tinham soberanos nem obedeciam a ninguém. Essa ausência de sujeição estava ligada à falta de fé, de lei e de rei em suas culturas. Para os missionários, era necessário estabelecer a ordem social e religiosa antes de inculcar a fé. Essa percepção ilustra a tendência dos invasores em impor suas próprias estruturas sociais e religiosas aos povos indígenas, desconsiderando suas tradições e cosmovisões.

4.2 - Modos de Educar para os Capuchinhos e Tupinambá

Os capuchinhos reconheciam que os nativos eram inicialmente receptivos à aprendizagem, descrevendo-os como tendo "um humor muito calmo" e uma vontade

de aprender: “compreendem facilmente o que vocês pretendem lhes fazer entender”. No entanto, os missionários também perceberam que os indígenas não podiam ser forçados a aprender, mas influenciados através de métodos discretos e cuidadosos: “é necessário acima de tudo usar a discrição para disciplinar esta juventude”. A educação, nesse contexto, implicava em transmitir os princípios da fé cristã, bem como ensinar a leitura e a escrita (Evreux, 2007, p. 308).

A prática educativa dos capuchinhos era baseada na repetição e memorização. Esse método era usado para assegurar que os indígenas absorvessem os ensinamentos religiosos e culturais que lhes eram transmitidos. A repetição era especialmente enfatizada, quando evidenciado que os catecúmenos passavam dias relendo o catecismo a fim de memorizá-lo:

> Passamos o resto do dia e também às segundas e terças-feiras seguintes a fazê-los repetir o que lhes fora ensinado e ensinar-lhes o que ainda se tornava necessário para que recebesse o batismo (Abbeville, 2008, p. 136).

Segundo o padre Claude d’Abbeville, a educação ministrada aos Tupinambá, ocorriam diariamente pela manhã e à noite. Os missionários ensinavam a oração dominical, a saudação angélica, o símbolo dos apóstolos, os dez mandamentos de Deus, os cinco da igreja e os sete sacramentos. O método utilizado foi a repetição, a fim de que houvesse a memorização, mesmo sem entenderem plenamente o que estavam pronunciando. A constância na repetição dessas orações e valores serviu como ferramenta pedagógica. Por meio dessa prática regular, os Capuchinhos também transmitiram conhecimentos religiosos, delinearam as manifestações e comportamentos dos Tupinambá. A educação religiosa, nesse contexto, não era apenas um processo de transmissão de informações, mas uma estratégia ativa para integrar os princípios cristãos no cerne da vida diária dos indígenas.

Consequentemente, a educação religiosa contribuiu com a transformação cultural das comunidades indígenas. Ao internalizar os valores cristãos, por meio da reprodução cotidiana, os Tupinambá assimilaram parte de outra cosmovisão e reconfiguraram algumas práticas culturais e sociais, de acordo com os preceitos cristãos. Portanto, a estratégia dos Capuchinhos não visava apenas à conversão superficial, mas à construção de uma base sólida para uma compreensão duradoura do cristianismo entre os indígenas.

> Quanto aos índios, não faltavam a seus deveres de instrução. Todos os dias, pela manhã e à noite, reuniam-se em certo lugar onde continuávamos o ensino da doutrina cristã que lhes tínhamos explanado de um modo geral. Ensinávamos-lhes, em sua própria língua, a oração dominical, a saudação angélica, o símbolo dos apóstolos, os dez mandamentos de Deus, os cinco da igreja e os sete sacramentos, cujo conhecimento é necessário às pessoas adultas para que se incorporem ao corpo místico da igreja católica apostólica e romana. Fazíamos, por isso, repetirem muitas vezes tais orações afim de que isso se fixasse em sua memória (Abbeville, 2008, p. 126).

Os Capuchinhos, utilizaram também o método do discurso didático e gênero literário, denominado "*exempla*" ou "*exemplum*" (exemplo), que combinava duas habilidades: a arte de ensinar e de contar histórias edificantes reais ou fictícias:

> Para facilitar a assimilação de um ensinamento, nada é tão relevante quanto o narrativo, criando uma fábula, um relato, uma ficção que coloque em cena e torne concreto o preceito moral ou doutrinal que se deseja transmitir. O exemplum, uma modalidade de discurso didático, desempenha a importante função de combinar duas habilidades específicas: ensinar e contar (Bravo, 2000, p. 304).

Le Goff (1994, p. 123), define *exemplum* como “conto breve dado como verídico (= histórico) e destinado a ser inserido num discurso (em geral, um sermão) a fim de converter um auditório por meio de uma lição salutar”. Portanto, este recurso didático era, em geral, empregado nos sermões.

Segundo Carvalho (2012), os “exempla” eram narrativas de caráter moral que exploravam situações da vida cotidiana, transmitindo “verdades” e traduzindo esse discurso em uma linguagem autêntica. A ênfase recai na concisão e simplicidade do conteúdo dessas histórias.

O *exemplum* teve sua origem na Antiguidade, mas ganhou notoriedade durante a Idade Média, a partir do século XI. Monges, professores, oradores, moralistas, místicos e pregadores o utilizaram para enriquecer suas exposições. Com o propósito de elucidar suas ideias e tornar-se o processo de ensino mais acessível, fez uso da exemplificação, recorrendo a uma diversidade de narrativas, tais como anedotas, fábulas, lendas e outros recursos narrativos.

Os praticantes deste método educativo tiveram a liberdade de escolher exemplos, tanto de origem sagrada quanto profana, provenientes de fontes orientais ou ocidentais. A narrativa fictícia serviu como uma demonstração de um objetivo moralizador, tornando a transmissão de lições de ética e doutrina mais eficaz.

Conforme Le Goff (1994), os frades mendicantes foram os maiores divulgadores do *exemplum.* Dentre esses frades, destacaram-se os Capuchinhos, que desde sua criação utilizavam esse método em seus sermões.

Palazzo (2002), aponta que o padre Claude d'Abbeville fez uso desse método, pois ele contou breves histórias advindas de suas experiências e com mensagem de cunho moralista. Para exemplificar, escolhi um texto do Padre Abbeville, no qual ele visa educar os Tupinambá sobre a importância dos sacramentos, demonstrando que são poderosos e, por isso, poderiam curar o corpo ou salvar a alma.

> Não desejando Deus poupar a este povo as provas extraordinárias de sua infinita bondade, que distribuiu a tantos outros quando lhes fez anunciar o conhecimento de seu sacratíssimo nome, permitiu, no tempo em que se passavam as coisas acima descritas, que um dos Paí, de passagem por Juniparã, encontrasse um menino, de quatro anos de idade mais ou menos, já agonizante e que tinha perdido a palavra após longa e penosa doença. Já o considerava morto, sua mãe, e o chorava. Perguntou-lhe o Paí se ela queria que o filho fosse batizado, a fim de que se salvasse pelo menos a alma. Respondeu ela que sim e que lhe suplicava mesmo insistentemente fazê-lo. Imediatamente batizou-o o Paí, e apenas realizado o ato recobrou a palavra o pequeno; e também a saúde, tão perfeita, como nunca tivera. Isso causou grande admiração aos índios, bem como aos franceses que se achavam presentes, e aumentou entre os indígenas o desejo de serem batizados.
> Tais são os efeitos dos sacramentos; têm o poder de dar vida à alma e também, querendo-o Deus, saúde ao corpo. Assim é que Constantino se viu milagrosamente curado da lepra que tinha no corpo, ao mesmo tempo que o era da lepra espiritual que tinha na alma, e isso por meio do santo sacramento do batismo (Abbeville, 2008, p. 162).

Padre Yves d'Evreux também fez uso deste método, demonstrando as mesmas características observadas nos textos de seu irmão religioso: breve, persuasivo, história recente, cujo orador era testemunha ocular, com vistas a transmitir uma mensagem que educasse o ouvinte pelo exemplo. No texto escolhido, o missionário busca demonstrar que comentários negativos contra a missão dos Capuchinhos não passarão despercebidos, e os difamadores não ficarão impunes.

> Tratarei em primeiro lugar de um índio agradável e astucioso chamado Capitão, meio-irmão de um Principal muito amigo dos franceses, chamado *Ianuara-uaeté*, que quer dizer Cachorro grande ou Cachorro furioso. Este Capitão insinuou-se entre nós dizendo por intermédio do intérprete que desejava ser cristão, aprender a ler e a escrever, falar francês e fazer reverências, gestos e cerimônias dos franceses. Acreditaram nas suas palavras, e alguns até cercaram-no

> de muitas atenções. Passou alguns meses em nossa vizinhança, mostrando-se desejoso de ter vestidos como os nossos paramentos sagrados, com os quais dizíamos missa, mandou pedir-nos por sua mulher algumas daquelas vestes, mas negamos. Não nos deixou por esta recusa, porém algum tempo depois, disfarçando muito bem seu descontentamento, ia à sua aldeia e voltava, até que espalhou pela Ilha o boato de que os franceses pretendiam escravizar os tupinambás, e por isso deviam abandonar a Ilha. Eles deram ouvido a isso e por isso deixaram suas aldeias e foram para outras, de onde pudessem fugir com mais presteza se assim fosse necessário [...].
> Este miserável Capitão fugiu e escondeu-se nos matos, e depois foi para a aldeia chamada *Jiroparieta*, quer dizer, aldeia de todos os diabos, ao pé da praia, e daí enviou-me um dos seus parentes a pedir-me paz, e que obtivesse do Maioral o seu perdão. Mandou-me um seu escravo forte e robusto, bom pescador, e caçador. Ele, sua mulher e mais pessoas da família me vieram ver, trazendo-me milho, peixe, e caça, e tanto ele como sua mulher muito falaram maravilhas para me persuadir de que eu não devia crer no que dissessem dele, chamando os tupinambás e Cachorro grande, mentirosos e outros nomes feios, asseverando que era bom amigo, que desejava ser cristão, e que se o maioral e eu também nos esquecêssemos de tudo, ele e sua mulher regressariam contentes (Evreux, 2002, p. 32-34).

O *exempla* estava presente no modo de discursar e escrever dos Capuchinhos em estudo, os seus sermões e os relatos estavam fortemente carregados deste método.

Os relatos dos capuchinhos enfatizam que os indígenas eram serenos, calmos e respeitosos, ouvindo atentamente o que lhes era ensinado e se expressando de maneira organizada e racional. Eles eram considerados bons oradores e demonstravam grande prazer em se comunicar e discutir ideias. Os nativos eram descritos como hábeis em deduzir argumentos e apresentar seus pontos de vista de forma fundamentada na razão.

Percebe-se que mesmo os capuchinhos tendo reconhecido a disposição dos indígenas em aprender, eles também os viam como desprovidos de “instrução” e “educação”: “não têm leitura, nem estudos, nem educação de espécie alguma”. No entanto, os religiosos consideravam que os indígenas eram dotados pela capacidade de compreensão, atenção e aprendizado rápido (Abbeville, 2008, p. 329).

Essas observações indicam uma disposição para aprender e adaptar-se às influências externas, particularmente as dos colonizadores europeus. Os indígenas eram descritos como imitadores dos franceses, esforçando-se para assimilar elementos da cultura dos colonizadores. No entanto, essa imitação não era feita de

forma acrítica, pois os nativos mantinham sua capacidade de raciocínio e análise crítica: “os Tupinambá faziam tudo quanto lhes diziam profetas e padres - exceto o que não queriam” (Viveiros de Castro, 2002, p. 219).

A transmissão do conhecimento se dava principalmente por meio da observação, atenção e imitação: “Observava em geral com muita atenção todos os nossos gestos, procurando sempre imitar-nos” (Abbeville, 2008, p. 113). Os Tupinambá, ao observarem os gestos e ações dos mais velhos e dos estrangeiros, procuravam imitá-los com grande seriedade. Isso incluía desde o modo de pentear os cabelos até a realização de atos de devoção, como o sinal da cruz.

Para o indígena Gersem dos Santos Luciano – Baniwa (2006), a concepção de educação vai além de simples práticas pedagógicas, abrangendo um conjunto complexo de processos ligados à socialização dos indivíduos. De acordo com o autor, a educação representa uma parte fundamental de qualquer sistema cultural, desempenhando uma função singular na reprodução, perpetuação e eventual mudança das tradições de um povo. Ao articular instituições, valores e práticas, os sistemas educacionais operam em constante interação com outros elementos sociais, como economia, política, religião e moral. Nesse contexto, os projetos sociais, que englobam ideias, valores, sentimentos e hábitos, tornam-se a referência básica para os sistemas educacionais, orientando suas metas e propósitos em espaços e tempos sociais específicos. No universo da educação indígena, Baniwa (2006), destaca a singularidade dos processos de transmissão e produção de conhecimento próprios dos povos indígenas. Dessa forma, a educação indígena é compreendida como um conjunto distinto de práticas que refletem a riqueza cultural e a identidade dessas comunidades. Vejamos a transcrição do conceito:

> Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas (Baniwa, 2006, p. 129).

A transmissão dos conhecimentos ancestrais entre os povos indígenas, conforme o autor, é um processo oral que abrange desde a infância até a vida adulta, sendo vital à formação de músicos, pintores, artesãos e outros profissionais. A responsabilidade recai sobre os mais velhos, que, por meio de observação, experiência empírica e autorreflexão, ensinam a sabedoria herdada de seus antepassados. Essa educação vai além do individualismo, abrangendo a formação do caráter, atitudes, comportamentos, virtudes e habilidades, elementos essenciais para a vida e convivência social. Para Baniwa (2006), a educação indígena possibilita a reprodução cultural nas novas gerações, conferindo às sociedades ancestrais da Amazônia, a capacidade de enfrentar situações inéditas com sucesso. Para eles os anciãos eram e são guardiões e transmissores de conhecimento, contribuindo para preservar a identidade cultural de sua tribo. A falta de transmissão desses saberes pode levar à perda da identidade cultural e à vulnerabilidade em situações de tragédia.

A descrição da educação indígena, descrita por Baniwa (2006), e potencialmente aplicável aos Tupinambá, onde os aprendizes eram também estimulados a assimilar conhecimentos através da observação e participação nas atividades cotidianas, obtendo uma aprendizagem contextualizada. Conforme os padres Capuchinhos, a educação dos Tupinambá estava ligada à dinâmica natural da aldeia, onde a busca pelo conhecimento era autônoma, impulsionada pelas curiosidades e necessidades dos aprendizes. Não havia horário específico e nem obrigação de aprender.

A educação entre os Tupinambá era marcada também pelo exemplo. O padre Yves d'Evreux, ao visitar a principal aldeia Tabajara do rio Mearim, notou essa abordagem em prática. Lá, encontrou *Tion*, um guerreiro importante, ocupado em tecer redes em um tear localizado do lado de fora de sua oca. Surpreendido pela escolha de um guerreiro dedicar-se a essa atividade, o padre perguntou a *Tion* por que ele estava envolvido nesse ofício. O ancião explicou que sua ação tinha um propósito educativo: os jovens observavam suas ações e aprendiam com ele. Se ele simplesmente descansasse na rede fumando tabaco, os jovens imitariam seu comportamento, mas ao vê-lo trabalhando no campo ou tecendo redes, sentiam-se motivados a fazer algo produtivo. Assim, o exemplo pessoal dos anciãos desempenhava um papel fundamental no processo educativo, permitindo que os jovens aprendessem por meio da observação e da imitação.

A observação atenta do "Outro", neste caso, os estrangeiros, desempenhava um papel significativo na educação dos Tupinambá. Eles se tornavam observadores persistentes, acompanhando cada gesto e ação dos estrangeiros, “a ponto de tornarem-se importunos, não nos permitindo descanso algum, e só nos olhando e observando até os nossos menores gestos” (Evreux, 2002, p. 282).

Entre os Tupinambá, a educação começava desde cedo: as crianças aprendiam imitando os seus pais nas tarefas diárias. Os curumins, por exemplo, acompanham os pais nas caçadas e fabricavam os instrumentos de caça em tamanho menor. Enquanto, que as cunhatãs seguiam os passos de suas mães, cuidando dos trabalhos domésticos e executando as funções consideradas femininas, tais como: fiar algodão, tecer redes, confeccionar potes e panelas de barro, preparar o *cauim*, dentre outras. Esses processos de imitação e aprendizado desde a infância eram essenciais para transmitir os conhecimentos e habilidades culturais entre os indígenas.

Márcia Wayna Kambeba (2020b), uma indígena da tribo Omágua Kambeba do Alto Solimões (AM), pertencente à família Tupi-Guarani, no poema "Educação indígena", contido no livro “Saberes da Floresta”, destaca os elementos fundamentais da educação de seu povo, que incluem um processo educativo que começa desde a infância, diferindo dos métodos tradicionais de sala de aula. Esse ensino valoriza a aprendizagem sem pressa, fundamentada na solidariedade, e incentiva as crianças a observar a natureza, compreendendo os sinais que indicam eventos como a chegada da chuva. A arte da pesca é ensinada com ênfase na sustentabilidade, promovendo a pesca somente do necessário e com calma. O conhecimento é transmitido pelos mais velhos, que são considerados guardiões da memória da comunidade, e sua permissão é necessária para acessar a mata. A educação indígena também enfatiza o respeito pela natureza e o uso de ervas medicinais da floresta, como a rapé, para curar doenças. O poema ainda destaca a riqueza da educação indígena, enraizada na harmonia com a natureza e na sabedoria ancestral.

Educação indígena

A educação na aldeia indígena
Começa desde a primeira idade
Não segue os padrões de sala de aula
É um aprender sem pressa na solidariedade.

> Aprende que a agitação da formiga
> E o canto do sapo
> Indicam que a chuva vem aí
> Aprende a apreciar desde pequeno
> Um bom peixe assado com vinho de açaí.
>
> Aprende que na arte de pescar
> Só se pesca o que vai precisar
> E a calma é importante
> Para a flecha no peixe acertar.
>
> Aprende com os mais velhos
> Nossa memória viva
> E deles a permissão receber
> Para na mata entrar.
>
> Aprende a dar valor ao que dela vem
> E a brincar nas águas do igarapé
> Aprende a curar com ervas da mata
> Com a gripe, que se cura com a rapé. [...]
> (Kambeba, 2020b, p. 24).

A educação indígena para Kambeba (2020b), fundamenta-se na imersão da criança desde os primeiros anos de vida na aldeia. Este processo de aprendizado está relacionado com a aquisição de habilidades práticas e com a conexão com a natureza. Isto é, as crianças, por exemplo, aprendem imitando o canto dos pássaros, ou seguindo os rastros dos animais. Assim, a educação indígena se apresenta como uma rede de experiências, vivenciadas nos conhecimentos práticos e tradicionais, formando uma base para a integração sociocultural das gerações na aldeia.

Conforme a autora, no cenário encantador da aldeia, cada elemento se converte em uma preciosa lição às crianças que nela habitam. A singela remada torna-se uma experiência de aprendizado inigualável, rivalizando em prazer apenas com o revigorante banho de rio. Contudo, a verdadeira cátedra emerge da sinfonia da floresta, onde as vozes dos seres que a habitam se transformam na primeira e fundamental aula. Neste contexto, decifrar as mensagens entrelaçadas nos cantos de cada criatura se descobre como uma habilidade primordial. O som ameaçador das guaribas, por exemplo, muitas vezes é interpretado como um presságio sombrio. Nesse universo educativo, o simples ato de escutar se torna uma janela para o entendimento do ambiente que cerca a aldeia.

> Na aldeia, tudo se traduz em ensinamento: a remada, por exemplo, é a aula mais gostosa que as crianças têm, seguida do banho de rio.

> Ouvir as vozes da floresta é a aula primeira, identificar o que cada ser da floresta quer dizer com o seu canto. O canto das guaribas que, por ser assustador, é tido como prenúncio de algo ruim, é formidável: já tive o prazer de ouvir (Kambeba, 2020b, p. 19).

Todos os espaços que compõem a aldeia são lugares educativos: ocas, Casa-grande, plantações, matas etc. Nesses locais se aprende as tradições, costumes, ofícios, língua materna e valores que regem a vida em sociedade. As crianças, desde cedo, começam a imitar os adultos e aprendem as habilidades necessárias à sobrevivência na floresta, tais como: produção de instrumentos de caça e pesca, construção de moradias e canoas, produção de farinha, defenderem-se dos inimigos e sobreviverem das armadilhas naturais. Além disso, as aldeias também são lugares onde se transmite o conhecimento ancestral através da oralidade protagonizada pelos mais velhos. Nas aldeias, a educação está integrada à vida e ao cotidiano.

De acordo com Caleffi (2011), nos espaços educativos indígenas, os mais velhos eram os educadores dos mais novos. O ato educativo ocorria no silêncio, na observação, na atenção e na imitação. Os mais novos aprendiam na prática e imitando os mais velhos: as crianças observavam os adultos produzindo arco e flecha, e começavam a produzir o seu, em tamanhos menores, e iam caçar pequenos animais, por exemplo. A educação da atenção, segundo Ingold (2010), é um processo onde os seres humanos aprendem a partir da observação e imitação dos mais experientes. Assim, a imitação não significa simplesmente a reprodução de gestos, mas a tentativa de aperfeiçoar e sincronizar esses movimentos repetitivos com o da pessoa experiente. Essa forma de aprender demonstra como as gerações interagem e estabelecem padrões de atenção e resposta. Dessa forma, cada geração influencia as seguintes com a capacidade de direcionar a atenção, criando uma continuidade de práticas que definem as interações humanas com o mundo ao seu redor.

Os indígenas não aprendiam somente com humanos, mas também com outros seres da natureza, como as árvores, animais, rios; com o silêncio e sons da floresta, com os sonhos, visões, presságios, alucinações, dentre outros. Aprendiam, observando e dialogando com todas as criaturas humanas e não humanas da floresta.

De acordo com o indígena Jecupé (1998), a memória cultural assume uma forma peculiar e autêntica, fundamentada no rico legado da tradição oral. Para os nativos, a transmissão de conhecimento ocorre de maneira fluida, permitindo que o espírito se manifeste através da fala, transmitindo as histórias e ensinamentos repassados de geração em geração pelos pais, avós e seus demais ancestrais[22]. A memória cultural se manifesta através da grafia-desenho, uma prática singular de registrar a síntese do conhecimento. Essa modalidade envolve a escrita por meio de símbolos, traços e formas, os quais são inscritos em diversos suportes, como barro, trançado de folhas de palmeira transformadas em cestaria, paredes e até o próprio corpo. O uso de materiais como jenipapo e urucum para criar pinturas simboliza a ligação entre expressão artística e preservação da memória cultural, tornando cada manifestação uma obra exclusiva, com contribuições e sentidos específicos. Nesse contexto, a tradição oral e a grafia-desenho convergem para construir uma narrativa viva, enraizada nas práticas ancestrais que transcendem o tempo e continuam a regular as identidades dessas comunidades indígenas.

No universo das aldeias indígenas, a educação se desenha como uma narrativa entrelaçada à memória, sendo esta, a matéria-prima que sustenta o tecido vivo de suas tradições. Conforme destacado por Jecupé (1998), a memória para os indígenas transcende o simples ato de recordar; ela se torna um portal para a compreensão da interconexão entre tribo e espírito. Nesse contexto, a memória é mais do que um repositório de eventos passados; é o fio condutor que une a tribo ao espírito, manifestando-se como sinônimos na cosmovisão indígena. Ao evocar lembranças de pai, mãe, rio, pedra e uma miríade de elementos da natureza, o indígena apreende e entende o espírito que permeia a tribo. O ato de criar, ligado ao aprender, surge como a essência que impulsiona a alma-luz do indígena a se corporificar, para assim apreender e, consequentemente, criar. A instituição do criar, enraizada na arte, cerimônia e celebração, desdobram-se em beleza, ordem e alegria. A arte, ao externalizar o fluir do espírito, gera beleza; a cerimônia, ao traduzir a comunicação do espírito com a matéria, estabelece ordem; e a celebração, ao animar a tribo externa pela tribo interna, irradia alegria. Nesse tecido cultural, a educação indígena mostra-se como um processo vivo e dinâmico, onde a

[22] Os ancestrais, segundo Jecupé (1998, p. 27), podem ser humanos ou não humanos, como “Trovões Criadores, Anciães Arco-Íris ou Pássaros-Guerreiros”. As denominações variam de acordo com o tempo e a nação indígena, mas sempre incluem elementos da natureza, como sol, lua, terra, água, ar e fogo.

memória, o aprender, o criar e a celebração se entrelaçam harmoniosamente na busca pela compreensão do mundo que os circunda.

Segundo o relato de Daniel Munduruku (1996), a essência da educação se desvela na convivência com a comunidade indígena. Desde os primeiros anos de vida, o autor adquiriu saberes ao testemunhar seus pais guiando as crianças para pesca, caça, confecção de arcos e flechas, preparo dos peixes, busca por água do rio e a subida em árvores. Sob o manto silencioso da noite, mergulhados no brilho estelar, entregavam-se à reflexão do vasto cosmos, vislumbrando as jornadas místicas dos pajés em seus devaneios. Munduruku (1996), compreendeu que a educação para a sua comunidade é um processo de introspecção, uma reflexão sobre as experiências com o outro e com os mundos físico e espiritual. Seus pais o incentivaram a sonhar, guiando-o na absorção da essência indígena, e o encorajando-o a explorar outras realidades em suas divagações. Na sociedade indígena, educar é mais do que transmitir conhecimento; é extrair de dentro para fora, cultivando o florescer dos sonhos e, em certas ocasiões, celebrando o enigma da existência.

Em consonância com a obra do mesmo autor (2013), a educação entre as crianças indígenas desdobra-se desde os primeiros momentos de vida. Em tenra idade, os curumins são imersos na exploração da natureza, estabelecendo conexões com animais, plantas, ervas e frutos desconhecidos. Em suas incursões pela floresta, colhem materiais para a confecção de brinquedos, utilizando habilmente palha, cabaça e madeira, construindo uma ligação com a vida familiar e integrando-se respeitosamente com a natureza. Meninos mergulham em brincadeiras com arcos e flechas, presentes dos pais para aprimorar suas habilidades; enquanto as meninas colaboram ativamente com as mães, imitando as práticas dos adultos e compartilhando narrativas ouvidas dos mais velhos. A preparação de festas, rituais e outras responsabilidades adultas é constante, assim como os rituais de iniciação que assinalam transições na vida, mesmo que representem momentos dolorosos às crianças.

Para Munduruku (2013), na sociedade indígena, a transmissão de conhecimento não se restringe a especialistas incontestáveis, pois todos possuem habilidades diversas sobre os saberes locais. O respeito pelo saber acumulado ao longo da vida concede aos mais experientes a função de aconselhar, direcionar e curar. Dessa forma, a educação visa incentivar a compreensão e colaboração, em

contraponto à competição pelo saber. O enfoque reside na busca pela paz e na valorização da trajetória individual de cada membro, reiterando a importância do respeito mútuo na construção de uma sociedade equilibrada e harmoniosa.

Entre os Tupinambá do Maranhão, a educação estava enraizada em práticas culturais e valores que promoviam a formação de guerreiros valentes, fato que demonstra a centralidade da cultura guerreira naquelas sociedades. Conforme o padre Yves d'Evreux (2002), todas as noites, na Casa-grande, e por vezes ao raiar do dia, nas ocas, os anciãos tinham o hábito de compartilhar histórias sobre seus ancestrais e suas proezas como guerreiros. O cerne da educação estava vinculado à preparação dos jovens para se tornarem guerreiros fortes e corajosos, sendo que aqueles que se destacassem nesse aspecto assumiriam posições de destaque nas aldeias. Por isso, o ritual de iniciação dos jovens Tupinambá estava associado à formação do guerreiro. Os valentes e habilidosos na guerra seriam os principais das aldeias e poderiam ter várias mulheres.

De acordo com Abbeville (2008), a cultura Tupinambá era voltada à guerra, onde a coragem, prontidão para o combate e a hostilidade aos inimigos, era virtudes desse estilo de vida, a ponto de aqueles que não se conformavam com esse padrão serem vistos como predestinados a sofrer tormentos eternos, orquestrados por Jerupari.

Uma pergunta paira no ar: Será que de fato os Tupinambá foram benevolentes em acolher a educação ministrada pelos invasores?

Nóbrega (1988), confirma o desejo fervoroso dos indígenas em aprender e assimilar os ensinamentos da fé católica. Eles, segundo o padre, demonstravam anseio por conhecimento, positivamente respondendo quando questionados sobre seu desejo de aprender. O comprometimento desses nativos em se familiarizar com as orações e abraçar a doutrina da fé era perceptível, pois estavam ansiosos para se tornarem aptos para o batismo. Embora expressassem o desejo de serem como os missionários, a limitação que enfrentavam era a falta de roupas semelhantes às dos europeus. No entanto, sua devoção é inquestionável, uma vez que compareciam à missa prontamente, participavam ativamente das práticas religiosas e até mesmo aprendiam a ler com grande dedicação e entusiasmo. De acordo com o padre, os indígenas demonstravam interesse pelo aprendizado e abraçavam os novos ensinamentos com entusiasmo e determinação. Um exemplo disso é o caso de um cacique que, em apenas dois dias, aprendeu a ler o ABC.

> Têm grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos. Desta maneira ir-lhes-ei ensinando as orações e doutrinando-os na Fé até serem hábeis para o batismo. Todos estes que tratam conosco, dizem que querem ser como nós, senão que não têm com que se cubram como nós, e este só inconveniente têm. Se ouvem tanger à missa, já acodem e quanto nos vêm fazer, tudo fazem, assentam-se de joelhos, batem nos peitos, levantam as mãos ao Céu e já um dos Principais deles aprendeu a ler e toma lição cada dia com grande cuidado e em dois dias soube o A B C todo, e o ensinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos (Nóbrega, 1988, p. 72).

Os missionários demonstravam entusiasmo ao observar a receptividade dos nativos aos rituais cristãos, interpretando como sendo um sinal de prontidão para a conversão, uma demonstração que estavam dispostos a abandonar seus "maus costumes" e aceitar o cristianismo. Esses relatos dos missionários criaram uma imagem de desespero dos nativos em abraçar a fé católica de maneira incondicional, o que não condiz com a realidade nativa, demarcada por lutas e resistências (Viveiros de Castro, 2002).

Os Tupinambá, por exemplo, mesmo demonstrando interesse em aprender com os Capuchinhos, não abandonaram completamente sua cultura e tradições. Mantiveram a prática de guerras e o ritual antropofágico, que eram incompatíveis com os princípios cristãos. Essa dualidade de interesses nos lembra que a colonização não foi um processo de simples assimilação, mas de negociação e adaptação mútua. Os indígenas conservaram parte de sua cultura, ao mesmo tempo que extraíram elementos que lhes interessavam da cultura dos invasores.

Portanto, não se pode afirmar que os Tupinambá foram benevolentes na acolhida da educação dos invasores. Houve resistência e negociação para preservar parte de sua cultura e tradição. Os relatos dos missionários destacam a disposição dos nativos em aprender, mas também indicam que essa assimilação foi acompanhada pela resistência em não abrir mão de aspectos fundamentais de sua cultura. A coexistência de opiniões e valores diferentes, comprovada em uma mistura de sentidos de educação e modos de educar, comprova que a educação dos Tupinambá foi marcada por resistências e negociações.

A resistência cultural e a negociação geraram a etnogênese[23] do “nós” com o “outro”. Digo desta forma, porque se a educação é uma via de mão dupla, ou seja,

[23] O significado atribuído a etnogênese encontra-se na introdução desta tese e será trabalhado na próxima seção.

aquele que ensina também aprende, suponho que em um encontro cultural existam resistências e negociações de ambos os lados. Portanto, não foram somente os Tupinambá que defenderam a sua cultura, os capuchinhos também o fizeram através do poder político e bélico que lhes era favorável naquele contexto colonizador. Mas, ambos resistiram e negociaram, mesclando à sua cultura, alguns elementos da cultura do “Outro”.

4.3 – Arrabalde: visão norteadora da educação Capuchinha

A educação implementada pelos Capuchinhos no Maranhão reflete uma perspectiva arrabalde, termo que significa, conforme Caras (2019), periferia ou subúrbio, definindo-se por uma visão estreita e limitada na compreensão da diversidade cultural Tupinambá. Essa visão, míope e daltônica, dificultava ou incapacitava os missionários de observarem a completude dos sujeitos “Outros”, e de distinguirem a multiplicidade de cores que compunham a cultura Tupinambá.

No contexto educativo, "arrabalde" funciona como uma metáfora da dominação do núcleo central sobre as margens, refletindo desequilíbrios estruturais e subestimação do valor periférico. Essa dinâmica é evidente na história da Amazônia, considerada periferia mundial, onde a região é muitas vezes relegada a um papel secundário na narrativa global.

O arrabatismo presente na educação implantada pelos Capuchinhos no Maranhão, não reconheceu a riqueza cultural do “outro” em seu próprio contexto. Em vez disso, buscou deslocar e assimilar o “outro” no universo do colonizador, eliminando os princípios culturais nativos em prol da colonização. Esse impacto se refletiu na imposição de um modelo educativo, concebido para explorar as riquezas regionais em benefício do centro, perpetuando uma mentalidade de exploração dos recursos da floresta e invisibilizando os valores culturais da região Amazônica.

A Amazônia, vista como uma bioeconomia de baixa densidade demográfica, tornou-se alvo de um modelo educativo que visava subordinar a população local aos interesses colonizadores. O arrabatismo é uma forma de fornecer conhecimentos destinados a moldar os habitantes locais para trabalharem em função do projeto colonizador, perpetuando um ciclo de exploração que atende exclusivamente às necessidades do centro. Essa visão de educação, reproduzida em diversas regiões do Brasil por diferentes congregações religiosas, continua a impactar a Amazônia até os dias atuais.

Na concepção dos Capuchinhos no Maranhão, o destinatário da educação era o "Outro" periférico, desprovido de conhecimento, cosmovisão, religião, regras determinantes, e, portanto, alguém que necessitava ser civilizado. Essa perspectiva refletiu uma visão centralista, na qual o ser humano periférico não era considerado sujeito do conhecimento, mas objeto. E os elementos do universo periférico eram subjugados em favor dos conhecimentos provenientes do centro.

Embora a educação capuchinha tenha sido estabelecida pela Congregação Franciscana, cuja inspiração deriva da visão de natureza, ensinada por São Francisco de Assis, que concebia a natureza como sagrada e uma extensão do ser humano, considerando os pássaros como "irmãos" e elementos fundamentais da criação, valorizando assim, a floresta como uma parte essencial do ser vivo. A educação capuchinha, ao contrário da perspectiva de São Francisco, acabava por separar o indivíduo de seu *habitat* natural, considerado incivilizado, e assim, promovendo tentativas de individualização dos nativos colonizados e de rompimento de sua conexão com a natureza, no que concerne à extensão corpórea e de identidade, tentando aliená-lo de seu ambiente, ignorando a interconexão entre seres vivos, criaturas humanas e não humanas, bem como a riqueza cultural e ancestral presente na natureza. Assim, para os Capuchinhos, a floresta era um lugar de paz e perigo, de encontros bons e maus, de conversão e exploração, onde Deus e o diabo coexistiam em confrontos diários.

A floresta Amazônica, longe de ser meramente um recurso explorável, é compreendida como a maior obra do nativo, um espaço que abriga seres vivos, memórias, cosmovisões, farmacologias e ancestralidade. Assim, a interação entre seres humanos e não humanos forma a essência da floresta, sublinhando a importância de considerar a natureza como parte integral da identidade e cultura dos povos, considerados pela visão arrabáltica como periféricos.

> Amazônia não é apenas um bem natural, mas também construção humana, o artefato de cultura, ou, do modo de ver dos povos originários, um sistema surgido da colaboração entre humanos e não humanos. Durante milênios, parcelas dessa floresta vêm sendo manipuladas por mãos indígenas, num trabalho de seleção de plantas e construção de solos férteis que revela um conhecimento profundo das interações entre plantas, bichos, fungos, microrganismos, chuva e vento. A floresta que vemos hoje, parte natureza, parte obra humana, é fruto dessa notável inteligência ecológica (Salles, 2022, p. 12).

Embora alguns afirmem que os indígenas brasileiros não legaram monumentos comparáveis aos Maias, Astecas e Incas, por exemplo, é essencial considerar que eles deixaram um monumento de natureza único: a floresta. Esta vasta extensão verde configura-se como o monumento da criação indígena, contendo em si as narrativas de sua cultura e história. Portanto, para compreender a dinâmica das sociedades indígenas, é imperativo estabelecer uma conexão educativa com a natureza: lendo, interpretando e analisando a floresta.

> Ao longo de milênios, os habitantes da floresta alteraram a composição do solo, enriquecendo com resíduos de fogueira, fragmentos de cerâmica, sepultamentos e descarte de matéria orgânica. Sobre esse chão modificado, as populações originárias selecionaram plantas, domesticaram seu plantio e redesenharam a paisagem, aumentando a oferta de alimento animal e vegetal (Salles, 2022, p. 294).

A floresta tropical se configura como uma cadeia de interdependência, na qual cada elemento é reconstruído a partir de si mesmo. O convívio humanizado com a floresta, conforme argumenta Salles (2022), requer a participação ativa nessa cadeia, pois na floresta não há indivíduos isolados, nem mesmo espécies isoladas; tudo é parte integrante do lugar.

A floresta, muito além de uma simples coleção de elementos naturais, transcende a simples soma de suas partes para criar uma teia de interdependência. Nesse ecossistema, plantas, animais, fungos e diversos outros elementos entrelaçam-se em uma harmonia enigmática. Contudo, a floresta é mais do que um conglomerado biológico; é um universo que abrange seres humanos e não humanos, além de sonhos, imaginação e outros aspectos intangíveis.

A floresta apresenta a diversidade de identidades e funções que lhe são atribuídas. Ela é um armazém de biodiversidade, um almoxarifado de recursos naturais, um celeiro de vida. Ao mesmo tempo, é um templo religioso que inspira reverência, uma escola que ensina lições ancestrais, uma farmácia de curas naturais, uma praça viva, um teatro de atuações naturais, um parque de diversões para os sentidos, um parlamento de ecossistemas, uma morada para seres diversos, um santuário dos mortos que preserva a memória, e a casa dos deuses que influenciam mitos e lendas. A floresta, assim, abrange a humanidade de

experiências e sentimentos que ela incorpora, representando uma tapeçaria onde a vida e a espiritualidade se entrelaçam de maneira indissociável (Salles, 2022).

Para os Tupinambá do Maranhão, a floresta constituía parte essencial de sua existência, sendo cocriada em colaboração com todas as demais criaturas, tanto humanas quanto não humanas. Sua riqueza não derivava da exploração predatória da floresta, mas do pensamento, sabedoria, rituais, mitos, sonhos e medicina sagrada. As várias aldeias estabeleciam comunicação com os espíritos da natureza e suas reflexões, desenvolvendo sensibilidades para interagir com as energias da terra e respeitá-la como uma manifestação intuitiva.

Segundo Jecupé (1998), a conexão entre os povos indígenas e a natureza demonstram uma coevolução ao longo do tempo, integrando-se a diversos ecossistemas, como floresta, cerrado, rios e montanhas. O autor, destaca que as manifestações culturais, tecnológicas e espirituais dos indígenas, emergiram organicamente desses diálogos íntimos com o ambiente natural. As experiências vividas, junto a diferentes elementos naturais, valorizaram a harmonia e o equilíbrio com a natureza, estabelecendo a interdependência entre os seres humanos, não humanos e o meio ambiente.

> Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza. A partir dela elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal (Jecupé, 1998, p. 14).

Desde os primeiros contatos dos invasores com a região amazônica, esta paisagem vasta e exuberante foi interpretada através de um olhar externo, muitas vezes influenciado por preconceitos e mitos europeus. Um exemplo clássico dessa perspectiva pode ser encontrado no próprio nome do caudaloso rio que corta a região: o Amazonas. Quando o padre dominicano, Gaspar de Carvajal (1504-1584), de nacionalidade espanhola, navegava pelo atual norte do Brasil, acreditou ter localizado a tribo das Amazonas, que segundo a mitologia europeia, era habitada exclusivamente por mulheres guerreiras. A ilusão de ótica que influenciou o padre Carvajal marcou a interpretação distorcida e contribuiu para batizarem a região por este nome.

A Amazônia, assim foi concebida na imaginação coletiva como um arrabalde, uma periferia do Brasil e, mais amplamente, do mundo. Sua existência, segundo essa perspectiva, fica subordinada às necessidades do centro, sendo instrumentalizada em prol do desenvolvimento global, mesmo que isso resulte na miséria de sua população. O invasor, historicamente, não buscou desenvolver a região, mas explorá-la de maneira irracional.

A educação implementada pelos Capuchinhos, nesse contexto, também revelou uma perspectiva marcadamente econômica. Os padres em estudo descreviam a biodiversidade da floresta como uma bioeconomia, destacando seu potencial econômico para os invasores, caracterizando-a como prodigiosa, com vistas a atrair mais investimentos franceses para ampliar a exploração extrativista na região.

Segundo Salles (2022), os povos que migraram para a Amazônia, ao se estabelecerem nessa vasta região, demonstraram uma indiferença marcante em relação à floresta. Os colonizadores, longe de considerar o valor espiritual e a importância ecológica desse ecossistema único, encararam a Amazônia como uma fonte a ser explorada. Em vez de protegê-la, empreenderam esforços para substituir sua paisagem exuberante, desmatando extensas áreas e atualizando-as por culturas estrangeiras, como por exemplo, pastagens e, por vezes, até mesmo tentando recriar cenários à imagem de suas terras natais. O autor também destaca a persistência da narrativa colonizadora de que o desmatamento é essencial para o desenvolvimento do país. No entanto, esta visão é uma fábula que continua a exercer o poder, mesmo nos dias atuais, pois as áreas mais desmatadas são exatamente onde reinam os maiores bolsões de miséria, ou seja, os projetos arrabálticos não contribuem para o desenvolvimento das populações de regiões exploradas.

A educação implementada pelos Capuchinhos não abraçou a capacidade de compreender a natureza em sua totalidade, incluindo todas as suas criaturas, tanto humanas quanto não humanas. Conforme destacado por Salles (2022), as forças que impactaram a floresta não demonstraram interesse em compreender a verdadeira essência da mata e as riquezas que ela poderia oferecer. Da mesma forma, aqueles que chegaram de fora traziam consigo uma bagagem de curiosidade e uma vontade avassaladora de explorar economicamente os recursos naturais da Amazônia.

A Amazônia, ao longo da história, não foi favorecida por uma visão enriquecedora por parte dos invasores que a exploraram de maneira predatória. Ela é vítima de um déficit de pensamento, de uma escassez de ideias, embora isso não seja resultado da falta de audácia. Pelo contrário, diversas iniciativas realizadas nesse bioma foram marcadas por uma ambição, por vezes, desmedidas. O equívoco reside na incapacidade de compreender a natureza singular do local e a pluralidade do seu sistema. Portanto, essas empreitadas, além de violentas, tornam-se medíocres do ponto de vista epistemológico, erro que persiste até os dias atuais.

Na próxima seção, serão examinadas as estratégias educativas empregadas pelos capuchinhos no Maranhão e as formas de resistência dos Tupinambá frente a esse processo.

5 - ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS CAPUCHINHOS NO MARANHÃO E RESISTÊNCIAS DOS TUPINAMBÁ

> Os fatos e a história recente dos últimos quinhentos anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 [...]. Estamos convivendo com esse contato desde sempre (Krenak, 1999, p. 25).

A frase, de autoria do indígena Ailton Krenak, questiona os discursos tradicionais que sinalizam os anos de 1492 e 1500 como o marco do encontro entre europeus e indígenas nas Américas, pois segundo ele, esse encontro não foi um evento isolado e pontual. Assim, as datações convencionais podem parecer arbitrárias quando comparadas com a perspectiva de que o contato entre as culturas é uma experiência diária que se estende por séculos. O autor nos lembra que o tempo desse encontro não pode ser demarcado como algo que aconteceu em um período específico e depois deixou de existir.

Um desses encontros culturais ocorreu no Maranhão, no início do século XVII, entre os Capuchinhos franceses e os Tupinambá. Os visitantes vieram com o intuito de educar os anfitriões na “civilidade” e nos valores da religião católica. A missão de educar os nativos foi uma empreitada demarcada por estratégias aplicadas pelos missionários e de resistências por parte dos indígenas, marcando uma dinâmica de intercâmbios, onde a educação e a conversão foram desenhadas por relações convergentes e conflituosas entre culturas distintas.

A estratégia é um plano de ações unificadas para alcançar um objetivo. Uma estratégia bem elaborada desempenha um papel fundamental na organização e alocação eficiente dos recursos da organização, resultando em uma abordagem distinta e viável. A estratégica é definida pelas competências internas e deficiências da organização, bem como pelas mudanças previstas no ambiente e medidas contingentes adotadas por adversários astutos (Mintzberg; Quinn, 2001).

Nesta seção, serão discutidas as estratégias educativas adotadas pelos Capuchinhos e as formas de resistência dos Tupinambá.

5.1 – Estratégias educativas e resistências

No Maranhão, os Capuchinhos adotaram um conjunto de estratégias educativas que ia além da conversão religiosa, buscando transformar também o comportamento dos Tupinambá, a fim de plasmar a sua identidade cultural.

Os Capuchinhos visavam instilar nos indígenas uma nova ética, baseada em princípios do cristianismo e nos códigos de civilidade cristã-francesa. Essa mudança de comportamento alinhava as práticas dos nativos com os preceitos católicos, e os preparava para uma convivência harmoniosa com os invasores franceses.

Além disso, os Capuchinhos introduziram novos rituais católicos nas aldeias, como: missas, procissões, batizados, dentre outros. Esses rituais incorporaram elementos das religiosidades locais, realizando simbioses entre as crenças nativas e as cristãs. Esses rituais tornaram a fé católica mais acessível e familiar aos nativos, e ajudaram a preservar aspectos de sua herança cultural.

Os Capuchinhos investiram na formação de colaboradores ou agentes multiplicadores, que eram na sua maioria os Tupinambá convertidos, (cujos nomes veremos mais à frente), para auxiliarem nos ensinamentos da doutrina cristã e na manutenção das práticas religiosas.

Além disso, os missionários dedicaram esforços na criação de um dicionário Tupi-francês e na tradução do catecismo para o Tupi. O catecismo abordava os fundamentos da fé católica, como os dogmas, os sacramentos e os mandamentos, contribuindo à conversão religiosa dos nativos, facilitando a memorização e o acesso aos princípios cristãos em sua própria língua.

Essas estratégias combinadas demonstram a abrangência da educação implantada pelos Capuchinhos para os Tupinambá do Maranhão. Vejamo-las:

A) Visitas às aldeias, sermões e distribuição dos padres

As estratégias educativas se deram a partir de visitas às aldeias da Ilha do Maranhão pelos franceses: sr. *Des Vaux*, sr. de *Razilly*, padre Claude d'Abbeville, dentre outros. Com estas visitas, os invasores visavam conhecer as lideranças nativas, a fim de convencê-los a aderirem à religião católica e ao poder do rei da França. Essa prática demonstra uma tentativa de cooptar as estruturas de poder existentes entre os Tupinambá em favor dos interesses franceses.

Durante as primeiras visitas, o padre Claude d'Abbeville descreveu a resistência ao projeto colonizador por parte de um ancião denominado *Momboré-*

uaçu, que testemunhou a dominação portuguesa em Pernambuco. Em uma reunião na Casa-grande da aldeia de *Eussauap*, o ancião utilizou a palavra para demonstrar que os objetivos dos franceses eram os mesmos dos portugueses, ou seja, escravizar a população.

Segundo o indígena, os primeiros *perós* (portugueses) que chegaram em Pernambuco somente traficavam e dormiam livremente com as filhas dos nativos. Posteriormente, começaram a levantar fortalezas para se protegerem e construir cidades para morarem juntamente com os nativos. Depois chegaram os religiosos e começaram a plantar cruzes, instruir e batizar os indígenas. Mais tarde, começaram a dizer aos indígenas que precisavam de escravos para servi-los. Estes lhes deram alguns, mas os *perós* não satisfeitos começaram a escravizar toda a nação. E assim, muitos para serem livres tiveram de fugir e refugiar-se em outras regiões. O idoso concluiu dizendo que do mesmo jeito estava acontecendo no Maranhão. Ou seja, os franceses estavam utilizando os mesmos modos operantes que os portugueses empregaram em Pernambuco.

O Sr. *Des Vaux*, um dos franceses que compunha o grupo de visitantes, fez uma réplica discordando de *Momboré-uaçu* e mostrando que os franceses em nada se comparavam aos portugueses. Entretanto, o discurso do indígena repercutiu entre os principais que ficaram indecisos em aceitar o projeto francês, pois acreditavam nas palavras do parente.

Para que o ancião parasse de proferir palavras contra os franceses, dificultando o prosseguimento da instalação do projeto colonizador, o Sr. de Razilly solicitou ajuda do intérprete *Migan*, que era francês, mas morava há vários anos na localidade e conhecia *Momboré-uaçu*, pois era seu compadre. Eis aí mais uma estratégia da educação religiosa: aproximar familiarmente pessoas sem laços consanguíneos, pois o apadrinhamento batismal consagrava o padrinho como membro da família do catecúmeno.

Conforme o padre Yves d'Evreux (2002), ao escolherem padrinhos entre os franceses e, assim, estabelecerem uma estreita aliança, especialmente com os meninos batizados, que quando em idade para compreender, passavam a considerar seus padrinhos como seus verdadeiros pais, chamando-os carinhosamente de "*cheru*", que significava "meu pai", e eram igualmente chamados pelos franceses de "*cheaire*" para os rapazes, isto é, "meu filho", e "*cheagire*" para as meninas, cuja tradução é "minha filha".

Voltemos à história de resistência do ancião. *Migan*, o intérprete, fez uma visita ao seu compadre ouvindo o mesmo discurso pronunciado na reunião. Ele estava determinado a usar sua amizade para persuadir o ancião de que os franceses estavam ali para o benefício dos Tupinambá. Um dos pontos apresentados por Migan para convencer o ancião era destacar as diferenças entre os padres jesuítas que acompanhavam os portugueses e os Capuchinhos, os quais estavam ao lado dos franceses. Ele apontou que os Capuchinhos, ao contrário dos jesuítas, não exigiam escravos, não acumulavam riquezas, nem se envolviam em atividades comerciais e andavam descalços, demonstrando simplicidade e desapego pelo poder.

Migan enfatizou a diferença de estilo de vida entre os padres jesuítas e os Capuchinhos, destacando que estes últimos não buscavam riqueza material e viviam em simplicidade. Ele argumentou que os Capuchinhos não tinham interesse em escravizar os Tupinambá, cultivar a terra para benefício próprio ou acumular riqueza, o que era uma prática comum dos jesuítas e dos nativos que viviam em contato próximo com os europeus.

> Por outro lado, não te lembras de que os *Paí* que estão entre os *perós* têm escravos para servi-los? Os que aqui se encontram não os têm. Não mandam aqueles cultivar a terra, não negociam, não possuem grandes riquezas? Estes nada querem; desprezam tudo o que lhes pode trazer fortuna e não cuidam das riquezas do mundo. Aqueles andam confortavelmente vestidos e calçados; estes não, andam sempre descalços como o faziam os verdadeiros *Paí* e os grandes profetas que, com a permissão de Deus, deixaram os sinais de seus pés nus nos rochedos próximos de *Potiú*, por onde andaram, como tu e os teus pudestes ver, e eu também; e assim deram a prova do poder e da assistência que lhes vinham do grande Tupã (Abbeville, 2008, 160).

É evidente que o estilo de vida adotado pelos Capuchinhos constituía uma estratégia convincente por parte dos franceses para destacar sua diferença em relação aos religiosos portugueses e para demonstrar suas “boas” intenções em relação aos Tupinambá. Eles exploraram as distinções entre os missionários franceses e portugueses, visando conquistar a confiança dos indígenas e angariar apoio para seus objetivos na região. Em um outro momento, Padre Claude d’Abbeville destacou que o ancião Tupinambá chamado *Tecuariubuí* acrescentou outras características dos Capuchinhos, observando que eles trajavam hábitos pardos, não possuíam bens materiais e caminhavam com a cabeça baixa, fixando o

olhar no chão e se abstinham de mulheres. Tais atributos reforçaram a imagem dos Capuchinhos como indivíduos que viviam com humildade e simplicidade, uma impressão que deixava uma marcante impressão nos Tupinambá.

Após as primeiras visitas, os Capuchinhos perceberam minimamente a extensão da região que iriam atuar, e devido à quantidade diminuta de missionários, decidiram se separar e residir nas principais aldeias da Ilha Grande. Assim, Padre Arsênio ficou em *Juniparã*, Padre Ambrósio, em *Eussauap*, Padre Ives, no Forte São Luís e Padre Claude continuou dedicando-se nas visitas às aldeias. Nessa decisão, os missionários levaram em consideração as dificuldades de locomoção, pois muitas aldeias eram acessadas predominantemente pelos rios e igarapés. Infelizmente, a missão enfrentou adversidades desde o início, com a repentina morte do Padre Ambrósio de Amiens, em outubro de 1612, uma perda que refletiu os desafios e perigos inerentes à exploração e colonização daquele período. E em dezembro do mesmo ano, o missionário Claude d'Abbeville retornou à França, ficando a missão sob a responsabilidade de apenas dois Capuchinhos.

Outra estratégia utilizada inicialmente pelos missionários no Maranhão foi realizar conferências, ou seja, reuniões nas Casas Grandes, residências, igrejas e praças das aldeias. As conferências agilizaram o trabalho missionário, porque agregavam maior número de pessoas, e eram bem aceitos pelos Tupinambá, devido o discurso possuir grande valor em sua cultura (Viveiros de Castro, 2002).

Nas conferências, conforme relatou Evreux (2002, p. 282), discutiam-se vários temas. Inicialmente, os missionários buscavam convencer os nativos de que eram seus amigos e "amigos fiéis, mais que seus pais, mães, e outros parentes". Mais tarde, os religiosos apresentavam os benefícios e ganhos que os Tupinambá poderiam esperar daquela amizade. Isso inclui "reforma em seu estilo de vida" e a garantia de que eles não hesitariam em fornecer-lhes recursos humanos e armas conforme suas necessidades: "Nosso rei, que é forte e poderoso, vos dará sempre socorro de armas e de homens". Em seguida, ensinavam-lhes sobre o "verdadeiro" Deus, "criador do mundo, infinitamente bom, e que nos prometeu o Céu se nesta vida fizermos o que ele diz". E no final diziam que "vieram para defender (os nativos) dos seus inimigos" (Evreux, 2002, p. 284).

O discurso proferido nas conferências pelos padres Capuchinhos assevera que a educação implementada no Maranhão estava associada à política colonial francesa, com vistas a alinhar os interesses Tupinambá com os da Coroa francesa.

Uma das principais ênfases da missão Capuchinha foi a educação à civilidade e conversão dos Tupinambá ao cristianismo, demonstrando a partir da intenção de reformar o estilo de vida nativo e a ideia do "verdadeiro" Deus como o caminho para a felicidade. Tal intenção denota uma falta de reconhecimento e respeito pelas crenças religiosas e a cultura dos povos indígenas locais. A imposição do estilo de vida e fé europeia, como a correta, reflete uma mentalidade colonizadora que muitas vezes recorre a métodos coercitivos para impor a religião colonial e o modo de vida aos nativos.

Abbeville (2008), apresenta o repetido discurso do Sr. *des Vaux* durante suas visitas às aldeias Tupinambá, demonstrando os objetivos da colonização do Maranhão. Segundo o discurso, o objetivo principal da colonização do Maranhão era a exploração dos recursos naturais da região, reconhecendo a necessidade de contar com o conhecimento e colaboração dos nativos sobre a floresta.

Os Capuchinhos buscaram "civilizar" e catequizar os nativos, disseminando a fé católica na região. Enquanto isso, os Tupinambá desejavam proteção, manter o comércio de produtos europeus, como machados, foices, anzóis, espelhos e colares. Ao hospedar estrangeiros em suas aldeias, os Tupinambá esperavam receber esses utensílios em troca (Evreux, 2002).

Os discursos dos caciques nas ocasiões em que se reuniam na Casa-grande frequentemente ressaltavam as dificuldades que enfrentavam para cortar árvores com os machados de pedra que produziam. Os franceses utilizavam os interesses das lideranças Tupinambá como proteção e comércio para pressioná-los a se declararem súditos do rei da França. Isso ocorria porque os franceses ameavam deixar a região a qualquer momento, se sentissem que seus objetivos não estavam sendo atendidos. Portanto, os interesses econômicos e religiosos dos franceses e dos Tupinambá se entrelaçaram em uma trama de negociação e influência durante o período de colonização.

B) Batismo

O batismo é um ritual religioso demarcador da conversão dos catecúmenos[24] à fé cristã, marcando uma transição em suas vidas. Esse sacramento simbolizou a

[24] A pessoa que recebe instrução religiosa para ser batizada e ingressar em uma religião (Dicio, 2023).

adesão a uma nova religião, representando a possibilidade de expulsão de antigas crenças e práticas espirituais e a salvação da alma.

Os missionários cristãos dedicaram-se na execução do batismo entre as populações nativas. Um exemplo ilustrativo desse processo pode ser encontrado no relato do padre Yves d'Evreux, que registrou a transformação de um líder nativo na aldeia *d'Orobutim*. Esse líder afirmou que, depois de se tornar cristão, ele não mais temia a entidade maligna Jerupari, demonstrando como o batismo podia ajudar os nativos a superar seus medos ancestrais.

Durante o ritual de batismo, os Capuchinhos questionavam publicamente os catecúmenos sobre a renúncia a Jerupari e seus costumes diabólicos, que incluíam práticas como o canibalismo, execução de inimigos e poligamia, entre outras abominações aprendidas de seus antepassados, sob a influência deste espírito maligno. As respostas afirmativas eram dadas individualmente, destacando a responsabilidade pessoal dos convertidos. Em seguida, os jovens confessavam publicamente seus pecados passados, recebiam o perdão e faziam penitências, comprometendo-se a nunca mais praticar tais atos condenados pela fé cristã. A demonização dos costumes locais fazia parte da educação promovida pelos missionários, destacando a importância do batismo como um ponto de virada na vida dos catecúmenos. Eles eram obrigados a afirmar sua lealdade à nova fé e jurar que nunca a abandonariam (Abbeville, 2008).

Com o passar do tempo os missionários perceberam ambiguidade nas motivações dos nativos. O padre da Companhia de Jesus, José de Anchieta, por exemplo, destacou que os catecúmenos demonstravam inicialmente grande fé, mas essa fé frequentemente era motivada pela esperança de lucro e vaidade, tornando-os inconstantes em sua adesão à fé cristã.

> E verdade [...] que nossos catecúmenos nos deram no princípio, grande mostra de fé e probidade. Mas, como se movem mais pela esperança de lucro e certa vanglória do que pela fé, não tem nenhuma firmeza e facilmente à menor contrariedade voltam ao vômito, sobretudo não tendo nenhum temor dos cristãos (Anchieta, 1933, 208).

A percepção sobre a volatilidade da fé entre os nativos é expressa pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega. O autor propaga sua crença de que, ao visitar sua tenda e oferecer incentivos materiais, ele poderia converter esses nativos ao cristianismo, mas reconhece que sua instabilidade os levaria a se converterem e a

desconverterem com facilidade, devido à dificuldade de internalizar a verdadeira fé em seus corações.

> Uma causa tem estes, pior de todas, que quando vem a minha tenda, com um anzol que lhes dê, as converterei a todos, e com outros os tornarei a desconverter, por serem inconstantes, e não lhes entrar a verdadeira fé nos corações (Nóbrega, 1988, 320).

Essa observação demonstra os desafios enfrentados pelos missionários na evangelização das populações indígenas, que muitas vezes aderiam às crenças cristãs por motivos variados, incluindo ganhos tangíveis, em vez de uma convicção duradoura.

Segundo o Padre Yves d'Evreux, a fé dos Tupinambá era inconstante. Ele ilustrou essa instabilidade com o exemplo de um principal, que lhe pediu que reaproximasse seu filho *Acajuí-miri* de Deus. Inicialmente, essa criança demonstrava uma fé fervorosa e desfrutava da companhia dos padres, mas posteriormente começou a evitar os padres, fugindo para o mato quando os via.

> depois de cristão logo no princípio (o menino) procedeu bem: já sabia ler um pouco no *cotiare,* e escrever, estava sempre com o padre, e o seguia por toda parte. Deixou depois tudo isto, entregou-se a liberdade, esqueceu que havia aprendido, e foge para o mato quando o padre o procura (Evreux, 2002, p. 351).

Para Viveiros de Castro (2002), a inconstância da fé dos Tupinambá, ávidos por ensinamentos religiosos, mas que retornavam às suas "antigas superstições", seria um indicativo de que os indígenas não compartilhavam a mesma concepção de "escolha" em relação à religião, que era fundamental para os missionários cristãos. Em diversas passagens descritas pelos Capuchinhos, os principais Tupinambá demonstravam que desejavam instruir-se sobre as coisas do além (conhecer a fé cristã, Cristo, Deus, o juízo final, a interpretação cristã da vida após a morte, como defender-se de Jerupari etc.). Assim, os padres passaram a investir seus esforços educativos neste conteúdo, sobressaindo-se o salvacionismo e a expectativa escatológica. Dando uma apimentada de medo e a possibilidade de controle de Jerupari, o espírito "maligno" que atormentavam os moradores da ilha, conseguiam um certo, às vezes temporário, retorno positivo dos catequisandos ou catequisados. Mas, quando estavam fora do alcance da visão dos padres retornavam aos antigos costumes, interpretados pelos padres como anticristãos e incivilizados.

A representação estereotipada do indígena como "leviano", indicando alguém disposto a tudo por um punhado de anzóis, reflete a falta de compreensão dos invasores em relação às dinâmicas sociais e culturais das comunidades indígenas. Essa imagem estigmatizada contribuiu para a justificativa da colonização e da imposição da fé cristã, assim como, perpetuou estereótipos negativos sobre os povos indígenas que persistem até os dias de hoje. Pois, se por um lado, os nativos eram atraídos à conversão por presentes, por outro, os missionários estavam dispostos a usar estratégias questionáveis para alcançar seus objetivos religiosos e de controle sobre as populações indígenas.

A ambivalência também se refletia na perspectiva dos nativos. Alguns podiam tratar os missionários como "idiotas sábios" de quem podiam obter bens valiosos em troca de gestos superficiais de conversão, enquanto outros apenas aderiam verbalmente à fé cristã para serem deixados em paz (Viveiros de Castro, 2002).

No entanto, é importante observar que muitos nativos, ao aderirem à religião cristã, não o faziam unicamente por motivos de fé. Essa conversão nem sempre refletia uma adesão genuína à religião. Muitos nativos eram motivados por ganhos materiais, e sua fé era frequentemente instável. Viveiros de Castro (2002, p. 221), observou que a decisão de crer ou não crer muitas vezes era formada pelas vantagens materiais que poderiam ser obtidas por meio da conversão. Isso levava a uma certa instabilidade na fé dos conversos, que podiam facilmente abandoná-la diante de contratempos ou em busca de ganhos econômicos: “crer ou não crer, eis, para o gentio, uma questão respondida pelas vantagens materiais que dali adviessem”. Ou seja, os nativos Tupinambá, ao expressarem seu desejo de conversão ao cristianismo, estavam imersos em um complexo jogo de possíveis vantagens. Nesse jogo, ser como os brancos e adotar seus modos de vida tornou-se um “valor disputado no mercado simbólico indígena”. No entanto, essa busca por vantagens práticas e a adoção de uma identidade cristã não correspondiam necessariamente aos objetivos dos missionários, demonstrando uma divergência entre as motivações dos nativos e os propósitos dos evangelizadores: “o 'virar branco e cristão' dos Tupinambá não correspondia em nada ao que queriam os missionários” (Viveiros de Castro, 2002, p. 223-224).

Outros grupos indígenas também participaram do jogo de vantagens em busca de proteção. Trata-se dos Tapuias, que viram no batismo uma oportunidade de escapar das ameaças impostas pelas expedições coloniais e pelas guerras dos

próprios Tupinambá. Ao se aproximarem dos padres e solicitarem o batismo, eles encontraram um meio de obter proteção contra essas incursões. Esse gesto além de buscar a segurança física, representava também, uma forma de resistência cultural, pois ao aceitarem o batismo, os Tapuias também devolviam aos missionários sua versão dos ensinamentos cristãos, reconfigurando as dinâmicas culturais e religiosas da colonização. Esse contexto demonstra como as estratégias de adaptação e sobrevivência dos povos indígenas frequentemente envolviam negociações com os colonizadores, utilizando as ferramentas disponíveis para proteger sua identidade e autonomia.

C) Devoção à cruz

Uma das estratégias da educação capuchinha no Maranhão foi a devoção à cruz, erguida na aldeia, e que possibilitava, conforme os Capuchinhos, a conexão com Deus, afastando os malefícios de Jerupari. O erguimento da cruz exigia um certo grau de comprometimento dos nativos com os colonizadores. Observemos dois exemplos:

O primeiro, ocorreu em 08 de setembro de 1612, dia da festa de natividade da Santíssima Virgem, quando os Capuchinhos após obterem apoio de algumas lideranças indígenas locais, decidiram realizar uma cerimônia, para sinalizar a posse religiosa da região. Para que esta cerimônia pudesse acontecer, os próprios indígenas tiveram que fazer uma cruz de madeira e fixá-la em suas terras, demonstrando à sua adesão à religião invasora (Abbeville, 2008).

A gravura (figura 5) produzida pelo alemão, erradicado na França, Léonard Gaultier, sinaliza como teria ocorrido o erguimento da primeira cruz no Maranhão. Essa obra possivelmente foi encomendada pelo rei francês, Luís XIII, para demonstrar o sucesso da conversão dos Tupinambá nas Índias Ocidentais. Nela, aparecem dois indígenas nus e dois colonos, Isaac e Claude de Razilly, erguendo o estandarte católico em terras maranhenses, sugerindo a aceitação da religião católica e do domínio francês, pelos Tupinambá. É interessante observar que os indígenas seguram o peso e escondem sua nudez por detrás da cruz, demonstrando que ainda não estavam batizados, mas dispostos em se converter ao cristianismo. Os colonos à frente, se comportam como meros coadjuvantes, como se estivessem apenas ajudando os nativos a realizarem o desejo de pertencerem ao mundo

“educado” e “civilizado”. A imagem parece representar a dualidade separada pela cruz: os “civilizados” *versus* os “incivilizados”.

Na parte superior está escrito em latim um trecho do livro do profeta Isaías: “*Ecce levabo ad gentes manum meam, et ad populos exaltabo signum meum*, Isaías 49”, cuja tradução é: “Eis que levantarei a mão para os gentios e exaltarei meu sinal para os povos”. Na parte inferior da gravura estão ajoelhados os lugares-tenentes do rei: *Daniel de La Touche, François de Razilly e Nicolas de Harlay*. E na esquerda, também ajoelhados encontram-se os quatro Capuchinhos que iniciaram a missão nestas terras: Yves d’Evreux, Claude d’Abbeville, Arsênio de Paris e Ambrósio d’Amiens. Estes estão com seus cajados, ornamentado com crucifixos. Ao fundo estão os Tupinambá nus, ajoelhados e contemplando a cruz.

Figura 5 - Erguimento da cruz no Maranhão



Fonte: Daher (2007, p. 196).

O padre Abbeville explica que a cruz plantada no Maranhão significava que os franceses haviam tomado posse desta terra em nome de Jesus. Assim, o compromisso dos indígenas não seria somente com os padres e com o rei francês, mas principalmente com Deus, o único capaz de livrá-los das armadilhas de Jerupari, concebido pelos Capuchinhos, como o princípio de todos os males, o espírito mal, isto é, o próprio diabo. A cruz, nas palavras do Padre Claude d'Abbeville (2008, p. 166), era "símbolo da aliança eterna com o nosso Deus e o desejo que testemunhavam de pertencer ao cristianismo".

Outro exemplo, ocorreu em 01 de novembro de 1612. Neste dia, os seis principais mais respeitados do Maranhão: *Japiaçu*[25] (da aldeia de *Juniparã*), *Marcoiá Peró* (da aldeia de *Carnaupió*, cujo sobrinho *Patuá*, foi levado à França como embaixador), *Matarapuá, Januare-Uaetê, Uaviru e Pirajuva* (um dos mais valentes do Maranhão), tiveram que conduzir e fincar as armas e o estandarte[26] da França junto à cruz, representando segundo o padre Claude d'Abbeville que os Tupinambá do Maranhão aceitavam se tornar súditos do rei de França e se submeter às suas leis:

> os franceses com os índios chantaram o estandarte da França no meio dessa Terra recém conquistada. Não pelas armas mas pela Cruz, não pela força mas pelo amor que docemente obrigou os índios a doar seu país e suas vidas ao rei de França; e depois de terem eles próprios plantado a Cruz como prova de que desejávamos ser filho de Deus, fincaram também as armas e os estandartes da França em suas Terras para que as outras nações reconhecessem nosso rei cristianíssimo o soberano senhor e pacífico possuidor da mesma (Abbeville, 2008, p. 169).

A cruz tornou-se importante na educação implementada pelos Capuchinhos aos indígenas, pois em torno dela, aprendiam-se alguns valores cristãos, como: respeito, devoção, contemplação etc. Este estandarte representava a presença viva de um Deus que foi morto para redimir a humanidade, portanto, aqueles que tivessem devoção nesse símbolo, estavam assumindo um compromisso com a

[25] Japiaçu era descrito por Abbeville (2008, p. 112), como um ancião de quase 100 anos de idade, "inteligente, de muito tino e prudência, de bom conselho e belas palavras". Já Evreux (2007, p. 95), o descreveu como um homem franzino. Segundo o padre quem ainda não o conheciam poderia ficar espantado ao vê-lo: "É este o grande de quem tanto se falou?" Ou seja, um homem tão grande entre os Tupinambá e tão pequeno em estatura.

[26] No estandarte estava pintado um navio com suas velas ao vento. Na proa figurava a imagem do rei Luís XIII, que apresentava com a mão direita um ramo de oliveira à sua rainha regente Maria de Medici, que estava pintada em tamanho natural na polpa do navio, segurando com a mão direita o leme, onde estava escrito a seguinte frase: "Tal líder se tornou uma mulher" (Abbeville, 2008, p. 170).

Igreja Católica e com o estado francês. Segundo Evreux (2002), não foi difícil convencer os Tupinambá a fixarem cruzes em suas aldeias, pois os eles já tinham o costume de colocar postes de madeira na entrada das aldeias para expulsar os espíritos malignos.

Padre Claude d'Abbeville (2008), descreve como superstição o costume dos indígenas de fincarem na estrada de suas aldeias um madeiro alto com um pedaço de pau atravessado por cima. Neste poste, eles colocavam pequenos escudos feitos de folhas de palmeiras, pintados de preto e vermelho, exibindo a imagem de um homem nu do tamanho de dois punhos. Quando questionados sobre a razão desse madeiro, os índios explicavam que seus pajés o recomendaram como um meio de afastar os maus espíritos. Cardim (1925), complementa a compreensão ao afirmar a existência de postes erguidos em locais visitados pelos espíritos, onde os votos eram depositados. É possível que esses postes sejam os mesmos citados por Claude d'Abbeville, e que as pinturas de homens despidos sejam interpretadas como representações de espíritos malignos, ampliando a noção religiosa dessas práticas culturais. Interessante, que o costume do nativo é visto como superstição pelo capuchinho, mas o erguimento da cruz é tido como símbolo da fé católica.

Métraux (1950), destaca que os missionários prometiam conservar os maus espíritos afastados das aldeias se cruzes fossem erguidas. Segundo o frade Claude d'Abbeville, a notícia da eficácia da cruz para afugentar o demônio foi comprovada e divulgada pelos nativos da ilha do Maranhão, levando os indígenas de outras localidades da região Norte a enviarem delegações aos padres, solicitando a instalação de cruzes em suas aldeias para cessarem os ataques de Jerupari.

A cruz preenchia um espaço devocional, que na Europa era ocupado pelas imagens de santos e a hóstia consagrada. Essa substituição pode ter ocorrido porque na colônia maranhense havia abundância de madeira para construir o estandarte católico, e poucas imagens de santos trazidas pelos padres, sendo estas doadas apenas para algumas autoridades indígenas.

A cruz era um instrumento de educação cultural e material. E a sua aceitação pelos nativos representava uma aliança firmada com Deus e a renúncia a Jerupari, que recuava ao ver a cruz benzida, chegando a fugir da região onde a cruz estivesse erguida. Entretanto, não bastava o indígena produzir cruzes para afastar-se do mal, pois para ela ter poder sobre as trevas, deveria ser ungida pelos padres. Logo, a presença dos padres era indispensável. Outro ponto a considerar, é que o poder da

cruz sobre as forças malignas somente funcionava se o indígena abandonasse os costumes considerados pelos padres, como “incivilizados, tais como: antropofagia, nudismo; desobediência às leis trazidas pelos sacerdotes, e não combater quem tentasse derrubar a cruz.

Em torno da cruz, os colonizadores desenvolveram uma estratégia de educação para os nativos, buscando torná-los receptivos aos ensinamentos dos padres. O foco era enfatizar a importância da presença dos religiosos para ativar o poder simbólico da cruz. Simultaneamente, orientaram os nativos a seguirem as leis implantadas pelos invasores e abandonarem as práticas consideradas pecaminosas. Os missionários assumiram o papel de defensores dos convertidos, e instigavam a resistência dos nativos contra aqueles que não aceitassem a autoridade francesa, assim como, os obrigavam a lutar contra os portugueses, especialmente quando estes invadiram o Maranhão.

A figura (6), concebida por mim e produzida por Railson Wallace Rodrigues dos Santos, exibe a presença da cruz erguida na Ilha Grande do Maranhão, com o propósito de educar os nativos. Para alcançar esse objetivo, os Capuchinhos se esforçaram em ocultar ou reduzir a visibilidade do maracá, um elemento segundo Lima (2015, p. 298), “central na religião Tupinambá”.

O maracá é um instrumento tradicionalmente associado às culturas indígenas do Brasil. Ele representa a cultura indígena e suas práticas espirituais e rituais. No contexto da imagem, o maracá deitado sob a sombra da cruz pode simbolizar a resistência das culturas indígenas à imposição do cristianismo e a preservação de suas tradições e identidade cultural.

Figura 6 – A cruz e o maracá no Maranhão



Fonte: Railson Santos (2023).

Para os Tupinambá, o Maracá não era apenas um instrumento musical; era uma poderosa ferramenta empregada nos rituais religiosos, portanto, um instrumento sagrado e educativo. Confeccionado a partir de uma cabaça seca e oca, preenchido com sementes ou pedras pequenas e atravessado por um pedaço de pau, emitia um som peculiar que ecoava pelas aldeias Tupinambá. De acordo com Denes (2002), eles costumavam esvaziar esses frutos do seu conteúdo e enchê-los com pequenas pedras ou ervilhas duras, de modo que se tornassem barulhentos durante as danças (Abbeville, 2008; Denes, 2002).

O Maracá era utilizado em rituais com o propósito de transmitir ensinamentos e valores à comunidade. Conforme Métraux (1950), o maracá servia de receptáculo ao espírito. Conservavam-no na mão, ou fixavam no chão, com o auxílio de uma

flecha, que o atravessava de lado a lado e cuja extremidade tinha sido enfeitada com tufos de plumas de arara. A veneração, pela qual era tida o maracá, assim como o seu caráter eminentemente sagrado, repousava na crença de que o seu ruído reproduzia a voz dos espíritos.

Os Tupinambá acreditavam que o som produzido pelo maracá possuía uma voz sagrada, capaz de afastar os maus espíritos e atrair boa sorte, saúde e prosperidade à comunidade. Tamanha era a sua reverência a esse instrumento que segundo Evreux (2002), os Tupinambá o colocavam nas proas de suas canoas de guerra, a fim de garantir proteção durante suas jornadas.

Conforme Prous (2007), o maracá era, sobretudo, um canal de comunicação com os espíritos, estabelecendo uma ligação com o mundo espiritual, e desempenhando uma função educativa entre os Tupinambá. Era usado como uma ferramenta para ensinar valores e conhecimentos da cultura e tradição desse povo. Como observou Léry (2009), que os maracás conversavam com seus donos, sendo veículos de comunicação e sabedoria transmitida de geração em geração.

Staden (1999), em suas observações, também reconheceu a importância dos chocalhos na crença Tupinambá. Segundo ele, as mulheres Tupinambá acreditavam em algo que crescia como uma abóbora. Isso ilustra a mística relação entre os Tupinambá e o maracá, que ia além do som produzido por esse instrumento, transcendendo para o âmbito das crenças e rituais que permeavam sua cultura.

Portanto, o maracá era um símbolo de conexão espiritual, proteção, educação e tradição. Com a chegada dos Capuchinhos, o maracá tornou-se símbolo de resistência e preservação cultural: “a ‘resistência’, no qual as sociedades indígenas transfiguram em seus próprios termos aquilo que lhes é proposto/imposto pelo confronto” (Montero, 2006, p. 47).

O termo resistência se refere à capacidade dos Tupinambá de reagirem as influências externas e conservarem a sua identidade cultural. Quando confrontados com ideias, práticas ou valores importados, eles os reinterpretavam e incorporavam à sua cultura o que julgassem necessários à sua sobrevivência. Isso significa que, ao invés de simplesmente aceitarem as imposições, os Tupinambá tiveram a habilidade de adaptar e integrar os elementos culturais que fizessem sentido dentro de seu contexto cultural. Essa resistência pode se manifestar de várias formas: na adaptação de costumes, na incorporação de práticas religiosas e na preservação cultural. Assim, a resistência indígena é um processo de negociação cultural,

visando manter sua identidade e autonomia, mesmo em face as perversas influências externas.

D) Formação de colaboradores ou agentes multiplicadores

Outra estratégia empregada pelos Capuchinhos foi a formação de colaborados ou agentes multiplicadores dentro das próprias aldeias. Um exemplo disso, é a história da esposa de Japiaçu, cujo nome permanece anônimo nas narrativas dos padres. Ela se tornou uma personagem essencial na instrução de seu pai para receber o batismo. O relato do padre Claude d'Abbeville, também menciona um jovem chamado *Acajuí mirim*, com apenas 9 a 10 anos de idade, que desempenhou um papel ativo no processo educativo de seus companheiros de aldeia. *Acajuí mirim* dedicava seu tempo aos ensinamentos religiosos, fazendo com que os outros repetissem várias vezes o que aprendiam para melhorar sua compreensão e memorização. Dada a limitação de palavras para números superior a cinco na língua indígena local, ele desenhava sinais no chão com uma vareta ou o dedo para representar os Dez Mandamentos da Lei de Deus ou os Sete Sacramentos. Isso tornava mais fácil para seus parentes aprendizes compreenderem e lembrarem o que estava sendo ensinado.

Os padres ainda contaram com a colaboração de indígenas, educados e batizados pelos Jesuítas, para disseminarem a educação entre os nativos. Um desses colaboradores foi Sebastião, um intérprete Tupinambá, casado com a filha mais velha de *Japuaçu*. Quando os padres não estavam presentes, ele liderava os indígenas, reunindo-os ao som de um tambor chamado *uarará*, que substituía os sinos da igreja. Sebastião os conduzia até a cruz, onde se ajoelhavam, adoravam e ouviam a oração dominical na língua nativa. Ele teve a ideia de ensinar aos nativos a memorização de orações como a Ave Maria, o Credo, os Dez Mandamentos da Lei de Deus e os Sete Sacramentos da Igreja Católica através do canto, um método que permitia aos indígenas memorizarem rapidamente e com maior durabilidade. Outro intérprete Tupinambá, educado e batizado pelos Jesuítas, foi Gregório, que era casado com a filha do principal mais idoso de *d'Usaap*. Ele também contribuiu com a educação religiosa dos nativos (Evreux, 2007).

O mesmo autor, também relatou que obteve a ajuda de um jovem Tupinambá batizado, chamado Miguel, para educar seus escravos. Miguel era dedicado na doutrina cristã. No entanto, sua mãe pediu que ele voltasse para casa devido à

saudade que sentia por ele, o que impediu que continuasse a colaborar com o sacerdote por mais tempo: “Conservei em minha companhia um rapaz de *Tapuitapera* chamado Miguel, já batizado, e que muito bem sabia a doutrina cristã, a fim de ensiná-la aos meus escravos” (Evreux, 2002, p. 150).

Outro exemplo, não menos importante, foi o pajé de *Tapuitapera*, conhecido por *Marentim*, que após o batismo adotou o nome de Martinho Francisco. Segundo o Evreux (2007), Martinho Francisco se tornou um braço forte dos Capuchinhos nas aldeias de *Tapuitapera*, onde instruiu indígenas de todas as idades na fé católica, que, posteriormente, foram batizados no Forte São Luís pelo padre Yves Evreux, ou pelo menos uma vez, receberam a visita *in loco,* do padre Arsênio, que benzeu a capela, a casa dos padres construída por Martinho Francisco e batizou os catecúmenos em *Tapuitapera*.

Na prática, todos os batizados eram vistos pelos Capuchinhos como colaboradores. Um exemplo dessa forma de pensar, ocorreu quando o padre Yves d'Evreux (2002, p. 351), foi procurado por *Iacupém*, o principal da tribo dos *Canibaleiros*, que expressava o desejo de ser batizado para escapar das perseguições de Jerupari. Em resposta a isso, o padre sugeriu que *Iacupém* buscasse instrução na doutrina cristã, inicialmente com seu filho, que já havia sido batizado. “Tens, além disto, teu filho, que sabe a doutrina cristã: ele que a ensine a ti e a todos de tua casa, o que fará melhor do que nós, visto pronunciar bem as palavras da tua língua”. Essa passagem indica que as crianças indígenas desempenhavam papéis ativos na transmissão da fé e na preservação da cultura cristã, sob a orientação dos missionários Capuchinhos.

Esses exemplos ilustram como os Capuchinhos buscaram criar líderes locais e agentes multiplicadores dentro das comunidades indígenas para garantir a continuidade da fé católica.

E) Prática dos descimentos

Durante o período colonial, os missionários implementaram o controverso "descimento" como parte de sua estratégia educativa. Essa prática envolveu o deslocamento de grupos indígenas de suas terras de origem para aldeias criadas pelos colonizadores, frequentemente em áreas mais acessíveis e controláveis. Os objetivos principais dos “descimentos” eram facilitar a conversão e manutenção dos nativos ao cristianismo e garantir a exploração da mão de obra pelas autoridades

coloniais. O deslocamento dos indígenas para regiões de fácil acesso “constituiu-se como um importante mecanismo de inserção de mão-de-obra nativa que serviria para satisfazer a necessidade de missionários, moradores e da própria Coroa” (Chambouleyron; Bombardi, 2011, p. 622). Entende-se que o "descimento" tinha objetivos econômicos, políticos e religiosos, e frequentemente resultou na desintegração das estruturas sociais e culturais das comunidades indígenas, causando perda de terras, tradições e autonomia.

Os jesuítas usavam essa estratégia para criar aldeamentos, que eram grandes aldeias formadas pelo agrupamento de várias comunidades indígenas e administradas pelos padres. Em contraste, os Capuchinhos adotavam organização diferente, atraindo as aldeias para áreas próximas a Ilha do Maranhão, mantendo-as separadas entre si, com seus próprios administradores, que estavam subordinados aos franceses, pois as leis que regiam as aldeias maranhenses foram homologadas pelos invasores.

A estratégia dos Capuchinhos tinha um duplo propósito: proteger os indígenas e os franceses em caso de ataques dos portugueses, ao mesmo tempo em que facilitaria a evangelização e a manutenção da fé desses povos. A estratégia visava reunir os indígenas próximo ou na Ilha Grande do Maranhão, onde eles teriam a oportunidade de cultivar alimentos e se tornarem autossuficientes em caso de conflitos. Os nativos receberiam como recompensa imediata por aceitarem o “descimento”, ferramentas de ferro, como machados e foices, para melhorar o cultivo em suas roças, e ainda a promessa de proteção contra seus inimigos, como os portugueses e aldeias rivais.

> todos desejavam aproximarem-se dos franceses para conhecerem a Deus, terem machados e foices de ferro, com que cultivassem suas roças, e estivessem sempre em segurança contra os seus inimigos, plantando muito algodão e outros gêneros para oferecerem, como recompensa, aos franceses, aos quais apenas pediam nada mais que aliança e proteção (Evreux, 2002, p. 182).

Alguns *pajés* se opuseram em abandonarem suas aldeias e se mudarem para regiões próximas à Ilha do Maranhão, bem como de se converterem ao cristianismo e seguirem as regras impostas pelos religiosos cristãos. Estes se posicionavam contra a colonização da região, instruindo os nativos a rejeitarem a proposta de descimento dos missionários, a derrubarem as cruzes erguidas em suas aldeias e a

fugirem para lugares distantes dos Capuchinhos, o que minava os esforços de controle e conversão dos padres.

> Nos dois anos que estive no Maranhão, vi isto cumprido por diversas formas, por que os diabos fizeram aparecer realmente o medo e o temor que tinham do nome de Deus, procurando por todos os meios embaraçar nossa missão, já persuadindo seus feiticeiros mais fiéis a ordenar às nações sobre que tinham poder de não se aproximarem de nós, já infundindo-lhes terror com o sinal-da-cruz e excitando-os a arrancar os que existiam, dando maus exemplos como ridicularizar o que santamente ensinávamos a estes bárbaros, intimidando por muitas vezes os habitantes do Maranhão, *Tapuitapera*, Cumã, Caietés, Pará e Mearim e fazendo-os fugir para os matos e lugares desconhecidos com receio de serem presos e tornados cativos pelos franceses ou pelos portugueses (Evreux, 2002, p. 320).

F) Gramatização da Língua Tupi

As terras da atual América, testemunharam desde os primeiros contatos com os invasores, um esforço dos missionários de tradução e gramatização das línguas nativas para o contexto da fé católica, afim de efetivarem a conversão religiosa e a dominação colonial (Agnolin, 2006).

A partir da seleção, simplificação e adaptação dos códigos linguísticos nativos ao idioma francês, os Capuchinhos produziram uma gramática da língua Tupi, com o objetivo de facilitar a compreensão da cultura Tupinambá, a assim tornassem a mensagem cristã compreensível para os indígenas e reduzissem a alteridade do outro para tornar possível a conversão à identidade do colonizador. Assim, a língua tupi foi subordinada à identidade católica, tornando-se um veículo para a disseminação da fé cristã entre os nativos (Daher, 1999; Montero, 2006b).

A partir da gramatização foi produzido o dicionário Tupi-Francês e traduzido o catecismo para a língua Tupi. Isso permitiu que os missionários ensinassem os fundamentos da fé católica aos indígenas. O catecismo, era ensinado a partir da prática de audição e memorização, tornando-se a pedra angular dessa empreitada missionária. Portanto, a tradução desempenhou um papel indispensável na busca pela esperada passagem dos indígenas à civilização, representando um dos principais instrumentos utilizados pelos missionários nesse processo de evangelização e transformação cultural.

De acordo com Agnolin (2006, p. 206), a introdução da escrita e gramatização possibilitou uma descontextualização de muitas palavras da língua nativa que

inevitavelmente se manifestou como uma forma de "destribalização social", que acabou recontextualizando e reestruturando a língua nativa. A escrita, com suas regras e estruturas fixas, estava vinculada à cultura europeia e contribuiu para a diluição das características linguísticas e culturais distintas das comunidades indígenas. Assim, a escrita além de registrar a história, desempenhou um papel ativo na moldagem das culturas e na promoção do processo civilizador europeu nas terras colonizadas.

Os missionários operavam com conceitos e categorias gramaticais que não existiam nas culturas indígenas, por isso tiveram que criar a partir da cosmologia indígena uma linguagem de mediação simbolicamente negociada com as etnias Tupinambá e compreensível para os nativos e para eles próprios: "a cosmologia indígena se constitui ao mesmo tempo como terreno e como linguagem de mediação". Como resultado, "os missionários [...] mudaram a direção e o sentido das culturas dos 'selvagens', inventando novos códigos de comunicação e novas igualdades sociais": Deus passou a ser identificado como Tupã[27] e o diabo como Jerupari[28] (Gasbarro, 2006, p. 104; Pompa, 2006, p. 142). O método de comparação seguia os ensinamentos medievais de uma luta do bem contra o mal, de Tupã contra Jerupari; dos batizados contra os pagãos; dos Capuchinhos contra os *pajés* e demais indígenas não batizados.

Gasbarro (2006), afirma que em uma análise da história das civilizações e de seus encontros culturais, a universalidade não pode existir sem a comparação. A comparação, por sua vez, depende das relações "de fato" e "de direito". É importante ressaltar que essa não é uma simples miscigenação aleatória de ideias, mas um processo de relações e comparações mediados pelos códigos de comunicação que as próprias sociedades utilizam. O autor ainda destaca, que a comparação de fato emerge das correlações entre diferentes civilizações. À medida

---

[27] Conforme Abbeville (2008), Tupã era reconhecido como o criador do trovão e dos relâmpagos. Já Thevet (2009), o atribuía como responsável pelas chuvas e trovoadas. Por outro lado, Evreux (2002), acreditava que ele desencadeava as tempestades e os raios. Entretanto, Métraux (1950, p. 112), expôs que na mitologia Tupinambá, Tupã era "uma espécie de gênio ou demônio habitante do ar, que não era objeto de nenhum culto e ao qual não se dirigia nenhuma prece". Independentemente das interpretações, é certo que Tupã por habitar os céus na mitologia Tupinambá, foi elevado pelos colonizadores a categoria de Deus supremo dos cristãos.

[28] Conforme Métraux (1950), Jerupari era considerado um espírito maligno ou gênio dos bosques pelos Tupinambá da Amazônia, causando perseguição e tormento aos nativos da floresta. De acordo com Garcia (2010), Jerupari era tido como um gênio maligno ou demônio que atormentava os nativos durante o sono noturno. É impressionante como os missionários atribuíram tamanha importância a esse simples espírito da mitologia Tupinambá, a ponto de associá-lo ao diabo da cosmologia cristã.

que essas interligações se multiplicam e se tornam mais acentuada, a prática social requer cada vez mais sistemas de generalização. Esses sistemas são essenciais para incluir socialmente e reconciliar simbolicamente as diferenças culturais, evitando que sejam relegadas ao *status* de "alteridades" radicais, ou seja, estranhas e incompreensíveis.

> A comparação de fato nasce das relações entre civilizações: quando estas se multiplicam e se tornam mais complexas, a prática social precisa cada vez mais de sistemas de generalização, capazes de incluir socialmente e compatibilizar simbolicamente as diferenças, se não quer excluí-las como "alteridades" radicais (Gasbarro, 2006, p. 70).

Conforme Monteiro (2000), a conversão religiosa para os indígenas não era apenas uma experiência religiosa; era, na verdade, a aquisição de uma linguagem capaz de expressar os significados e limites da dominação colonial. A conversão estabelecia um campo de intermediação que não só delineava a submissão dos indígenas, mas também fornecia ferramentas para a resistência. Ou seja, os nativos absorveram e transformavam os ensinamentos religiosos de acordo com suas próprias representações. Por exemplo, inicialmente o termo "karaíba", era utilizado somente para os *pajés*, posteriormente passou a indicar “homens brancos” e o que os nativos consideravam “sagrado", demonstrando como os indígenas reinterpretaram e incorporaram elementos do cristianismo em seus próprios sistemas de crenças. Essas alterações conceituais, deveu-se à instrumentação linguística realizada pelos catecismos (Agnolin, 2006; Pompa, 2006).

A relação entre missionários e indígenas nas Américas foi marcada por uma variada troca de linguagem e símbolos. Os termos e conceitos religiosos foram adaptados e reinterpretados, resultando em uma interação mútua, demonstrando que a relação entre missionários e indígenas foi mais do que a imposição de uma cultura sobre a outra. Isto é, essa relação foi um processo de tradução, adaptação e reinterpretação de ambos os lados, onde os símbolos e as palavras contribuíram para a formação de uma nova compreensão religiosa e cultural.

G – Criação de seminários

Os Capuchinhos pretendiam instalar em cada aldeia um seminário, que seria administrado por um padre, com o objetivo de educar as crianças custodiadas pelos padres, ensinando-as a ler e escrever. Segundo o padre Yves d’Evreux, para

funcionar esse projeto viriam padres da França, e o centro de apoio seria no mesmo lugar onde foi construída a Capela São Francisco, próximo ao Forte de São Luís, residência oficial do superior da missão, que, sempre foi, o padre Yves d'Evreux. Este religioso acreditava que uma das maiores vitórias de Deus nesta região, seria permitir o batismo e a criação de seminários em escolas públicas para educar meninos e meninas:

> Eu acredito que é uma das liberações mais assinaladas por Deus, que ajudar a batizar e fazer seminários em escolas públicas neste novo país, para em primeiro instruir a juventude no conhecimento de Deus. Em segundo, falar bem dos franceses. Em terceiro, a ler, escrever, ou fazer outro tipo de trabalho. Por consequência seria necessário que além dos pais que seriam empregados na instrução Cristã, haveria escritores, e artistas empregados publicamente para ensinar a juventude. Em poucos anos seria uma mudança total que deixaria logo o país civilizado e policiado [...] Eu desejaria tanto para as jovens garotas do que para os jovens garotos, que elas fossem instruídas por algumas mulheres honestas enviadas da França a este pretexto, tanto na doutrina Cristã que outras coisas bem convenientes e restritas e este sexo, e as obras feitas a mão, as quais assim que tenho dito acima, elas são naturalmente aptas (Evreux, 2007, p. 312).

Conforme a citação, Padre Yves d'Evreux demonstra a importância de educar a juventude local. Essa tarefa deveria começar com o ensino sobre Deus, deixando claro que a conversão religiosa seria prioridade. Deveria também "falar bem dos franceses", influenciando na percepção local em relação a eles, possivelmente como parte de uma estratégia de dominação cultural e imposição de novos estilos de vida. Nesse processo educativo as crianças aprenderiam a escrita e a leitura. Essa formação preparava os jovens para desempenharem papéis ativos na sociedade. O missionário também destacava a importância de trazer professores e artistas da França para ajudar na educação e ressaltava a necessidade de envolver mulheres para instruir os jovens na doutrina cristã e outras habilidades para o sexo feminino. A ideia subjacente é que, com essa educação abrangente, a região poderia se tornar mais civilizada e ordeira em poucos anos.

> Que não nos preocupemos por isso, porque nunca nos deixarão e nem nossos filhos; que eles são muitos em França, que todos os anos virão outros, que depois de haverem educado e ensinado nossos filhos, os farão falar com Deus tão familiarmente como eles o fazem; que lhes ensinarão a Kotiarer, isto é, escrever, e a fazer falar

> o Papere, ou seja, o papel, mandado de muito longe aos que estão ausentes (Evreux, 2002, p. 226).

Esta estratégia não foi executada pela falta de recursos humanos, econômicos e de tempo, pois quando foram enviados mais doze Capuchinhos ao Maranhão, para ajudar na missão, a França Equinocial já estava dominada pelos portugueses e estes retornaram à sua pátria, inviabilizando a criação de seminários para educar as crianças e, possivelmente, fomentar o surgimento de novas vocações religiosas.

H - Educação de ofícios e a "preguiça" como resistência

Frente à necessidade de mão de obra especializada, os padres Capuchinhos defenderam o desenvolvimento dos ofícios aos Tupinambá. Evreux (2002, p. 117), observou que os Tupinambá demostravam aptidão em diversas áreas, citando habilidades como “ferreiro, tenoeiro, carpinteiro, marceneiro, cordoeiro, alfaiate, sapateiro, tecelão, oleiro, ladrilhador e agricultor”. Ele notou suas competências prévias e incentivou melhorias, como exemplificado pela destreza das mulheres em tecer e construir, enfatizando a importância dessa capacitação. Adicionalmente, Yves d'Evreux ilustrou o caso em que o indígena apelidado por “Ferreiro”, assimilou técnicas ao observar o trabalho de um ferreiro francês, sem necessidade de instruções formais. Entretanto, embora já dominassem práticas de alguns ofícios, os Tupinambá precisavam adaptar-se às ferramentas europeias.

A postura de alguns anciãos Tupinambá que se recusavam a trabalhar conforme desejavam os invasores, representava uma forma de resistência, confrontando as expectativas dos missionários, como Yves d'Evreux, que os estigmatizava como “extremamente preguiçosos”. O missionário ilustrou esta visão com relatos, como o de um ancião desdenhando de alimentos prontos, preferindo permanecer em sua rede. Esta narrativa, envolta em preconceitos, distorceu a realidade, insinuando passividade dos anciãos às imposições laborais, refletindo tensões culturais entre os Tupinambá e os colonizadores. Vejamos a transcrição da narrativa:

> Vou dar-vos um feliz exemplo da preguiça dos nossos tupinambás. Tendo obtido alguns franceses do Forte, licença para irem passear às aldeias, foram à de Vsaap. Na entrada da primeira choupana encontraram um grande fumeiro cheio de caça, e ao lado dele um

> índio, dono da casa, deitado numa rede de algodão, reclamando muito, como se estivesse bastante doente. Os nossos franceses, famintos e prontos a festejarem esta mesa tão bem preparada, lhe perguntaram com brandura e carinho Dé omano Chetuasap, 'está doente, meu compadre?' 'Sim', respondeu ele. 'Que tendes', replicaram os franceses, 'quem vos fez mal?' 'Minha mulher', disse ele. 'Foi para a roça desde de manhã, e eu ainda não comi.' 'A farinha e a carne estão tão perto de vós, por que não vos levantais para comer?', prosseguiram os franceses. Ele respondeu: 'Cheateum, sou preguiçoso, não sei levantar-me.' 'Quereis', tornaram os franceses, 'que vos levemos a farinha e a carne, e comeremos convosco?' 'Quero', respondeu ele de imediato. Começaram todos a aliviar o fumeiro, puseram tudo diante dele, e assentando-se em roda, como é de costume, excitaram-lhe a vontade de comer pelo apetite que demonstravam, e o trabalho que eles tiveram de tirar a comida de cima do fumeiro, distante três pés, foi o único pagamento de tal companhia à mesa (Evreux, 2002, p. 124).

5.2 – Resistência dos *pajés*

À medida que avançamos nesta seção, fica evidente que a educação imposta pelos Capuchinhos encontrou resistência principalmente por parte dos Caraíbas e *Pajés*.

O termo "Caraíba" inicialmente se referia aos "demiurgos e heróis culturais [indígenas], dotados de alta ciência xamânica". Com o passar do tempo, esse conceito passou a abranger "os padres [que passaram a ser] assimilados aos xamãs - profetas Tupinambá" (Viveiros de Castro, 2002, p. 201). Posteriormente, os batizados, franceses e todos os europeus também foram considerados como Caraíbas. Isso ocorreu porque os invasores se atribuíram poderes sobrenaturais, e os indígenas acreditavam que eles possuíam habilidades xamânicas (Anchieta, 1993). Entretanto, nesta tese, quando me referir aos Caraíbas, estarei especificamente falando dos *pajé-açu* da cultura Tupinambá.

Conforme destacado por Vainfas (2001), os caraíbas, também conhecidos como *Karaís* na língua guarani, emergiram como figuras proeminentes na cultura tupi-guarani, dotados da extraordinária capacidade de estabelecer conexões com o reino dos falecidos e os espíritos ancestrais. Esses indivíduos eram igualmente reconhecidos como *pajés-açu*, sendo que o sufixo "*açu*" na língua tupi evocava uma grandeza incontestável, caracterizando, assim, os caraíbas como *pajés* de eminente reputação, sendo respeitados até por tribos hostis, haja vista que podiam atravessá-las sem serem incomodados.

No contexto das diversas nações Tupi, os caraíbas detinham o *status* de "reis divinos". Conforme destacado por Fernandes (1963), eles passaram a ser reconhecidos como encarnações de figuras da mitologia Tupi. Segundo Métraux (1979), os caraíbas eram mais apropriadamente vistos como "homens-deuses" do que deidades em si.

No entanto, o poder dos *pajés-açu* foi desafiado pelos padres jesuítas que tentaram aumentar seu prestígio ao se autodeclararem caraíbas e adotarem seu estilo de vida. Em um episódio, Vainfas (2001, p. 95), destaca que um jesuíta ao entrar em uma aldeia, menosprezou o *pajé* local ao afirmar que "o verdadeiro *pajé-açu* era, na realidade, o bispo da Bahia".

O poder e a influência dos *pajés* nas aldeias Tupinambá eram temas de grande interesse e preocupação para os missionários cristãos que atuavam na região durante o período de evangelização. Como ressalta Amoroso (2006, p. 230), "na memória da missão [busca-se] uma explicação para o poder do pajé e das superstições". Nesse contexto, a figura do pajé era vista como uma força religiosa que, de alguma forma, desafiava a autoridade e a doutrina dos missionários.

Os *pajés* desempenhavam papéis fundamentais nas aldeias, atuando como mediadores entre o mundo espiritual e o povo. Eles eram respeitados e temidos, pois detinham conhecimentos e habilidades que transcendiam o entendimento dos missionários.

> Cabe aos pajés proteger a população contra os espíritos, controlar a gestação das mulheres, purificar os alimentos, etc. A segurança dos homens, quando estão na caça ou na pesca, depende dos pajés. Deles também depende a abundancia alimentar (Pinto, 1950, p. 179).

Os *pajés* detinham conhecimentos tradicionais que muitas vezes entravam em conflito com as pretensões educativas dos missionários, haja vista que os seus espaços de atuação dos *pajés,* “escapavam do controle que a Igreja pretendia exercer sobre o sobrenatural” (Gruzinski, 2003, p. 291). Assim, os religiosos cristãos tinham estes *pajés* como ameaça à conversão dos nativos. Montero (2006b), menciona que os *pajés* e os padres detinham o poder religioso, e que ambos buscavam controlar e ser a referência para os indígenas deste poder. Por isso, os missionários queriam eliminar a influência dos *pajés*, substituindo-a pela doutrina cristã que consideravam superior. Dai o interesse dos missionários em compreender de onde vinha o poder dos *pajés*, pois consideravam um empecilho a evangelização.

Portanto, compreender a origem do poder dos *pajés* era um desafio para os missionários, porque lhes permitiriam desenvolver estratégias para desarticular essa influência e conseguir converter dos nativos.

Ao examinar a colonização do México nos séculos XVI e XVIII, Montero (2006b) mencionado, que os curandeiros se constituíam em mediadores entre as crenças tradicionais dos indígenas e as crenças trazidas pelos espanhóis, adaptando elementos cristãos às crenças indígenas, ao mesmo tempo, buscando manter o controle sobre o próprio patrimônio cultural e espiritual dos nativos. Assim, os curandeiros exerciam a função de transformar crenças nativas, em "veículos" de incorporação das entidades cristãs.

Gruzinski (2003), aponta ainda para uma prática de "saque cultural", em que os curandeiros se apropriavam seletivamente de elementos do cristianismo e os incorporavam à sua prática. Isso mostra uma busca por controle intelectual e material sobre as mudanças trazidas pela colonização, particularmente aquelas associadas à desordem, doença e morte. Em vez de se isolarem às influências externas, os nativos oportunizaram maneiras de se beneficiar desses elementos culturas invasores, para benefício próprio e de suas comunidades. Viveiros de Castro (2002), observa que os próprios indígenas frequentemente utilizavam estratégias em relação aos missionários. Alguns líderes indígenas se apropriavam do discurso cristão ou da conversão como uma ferramenta política para conseguir vantagens pessoais ou para sua aldeia.

Existia uma hierarquia superior na qual um pajé se destacava como o "*Paji-auçu*," também chamado de "Grande Feiticeiro" pelos Capuchinhos. Esses Grandes *Pajés* eram líderes respeitados e influentes, exercendo poder e autoridade sobre os *pajés* das aldeias em suas respectivas regiões. Apesar de os missionários frequentemente se referirem a apenas dois ou três *pajés* como opositores à conversão cristã, a realidade era mais heterogênea. Em cada região, havia um *Paji-auçu* e um ou mais *pajés* por aldeia, muitos deles se opondo de alguma forma ao projeto colonizador, como na Ilha do Maranhão, no rio Mearim, Tapuitapera e Comã. No entanto, havia exceções, como o pajé *Marentim*, que era batizado e considerado amigo dos franceses.

Os *pajés* não seguiam uma estrutura hierárquica comum; não tinham chefes e levavam vidas singulares. Eles podiam ter várias mulheres, eram reservados, evitavam companhias e buscavam a solidão em suas atividades. Eram respeitados e

temidos por todos na comunidade, principalmente após os principais líderes políticos das aldeias. A importância social dos *pajés*, era atribuída por Padre Yves d'Evreux, ao fato dos indígenas acreditarem que eles eram feiticeiros e mantinham uma comunicação direta com o diabo. Em outras palavras, Padre Yves d'Evreux, considerava que os *pajés* possuíam poderes de prever o futuro e de cura, entre outros, mas o reverendo alegava que esses poderes eram concedidos pelo diabo. Segundo o capuchinho, eles obtinham essas previsões comunicando-se com pássaros pretos e metendo a cabeça em um buraco para obter as respostas que precisavam.

Os missionários descreviam os *pajés* de maneira pejorativa, usando termos como "feiticeiros," "embusteiros," "açougueiros" e "mentirosos." Eles alegavam que os *pajés* exploravam a fé do povo com suas práticas, como a previsão de chuvas com base em conhecimentos naturais ou soprar fumaça de *petun* sobre os doentes prometendo cura.

> Adivinhavam esses falsos profetas o futuro, não por espírito profético, visto não ter o Diabo tal poder, e sim por experiência de muito tempo, junto à sutileza de seu espírito, que os faz pressagiar coisas futuras pelo que vê nos homens e nas coisas (Evreux, 2002, p. 305).

A visão dos Capuchinhos sobre os *pajés* também incluía a ideia de que eles não possuíam um verdadeiro poder profético, mas faziam previsões com base em experiência e astúcia. Além disso, segundo Viveiros de Castro (2002), os *pajés* contribuíam com a transmissão de informações sobre atividades importantes, como as guerras.

> *Pajés* e Caraíbas transmitem, como oráculos, a esse povo os acontecimentos em suas atividades, especialmente as guerras, que são seu assunto principal; as maiores coisas que os ditos *Pajés* inquirem ao espírito são assuntos da guerra (p. 226).

Conforme o Padre Ives d'Evreux, os *pajés* que se opunham aos Capuchinhos, ameaçavam aqueles que fossem contra seus interesses, com o poder da feitiçaria. Um exemplo desse poder pode ser percebido na história de *Tion*, o principal das aldeias Tabajaras do rio Mearim. Ele foi acometido de fortes febres, após entrar em conflito com o pajé local, que se posicionava contra a migração das aldeias desse rio para a Ilha do Maranhão. *Tion* conseguiu recuperar sua saúde com a ajuda dos

padres, que o advertiram a não acreditar em "feitiçarias". Padre Yves d'Evreux, se referia ao *pajé de Mearim,* por ser seu inimigo, como "feiticeiro": afirmando que ele vivia nas campinas, tinha em sua residência diabos em forma de pássaros negros, que lhe instruíam o que fazer e lhe informavam sobre o que acontecia em outros lugares. Segundo o padre, esse "feiticeiro" mantinha em sua casa um morcego chamado "*Endura*", com quem se instruía diariamente, sendo um interlocutor do diabo.

Outro exemplo de "feitiçaria" apresentado pelo capuchinho Yves d'Evreux aconteceu com Japiaçu, que após criticar o maior *pajé* de *Tapuitapera*, afirmando que ele não tinha o poder de fazer o bem e o mal, foi acometido por uma moléstia que nenhum curandeiro da Ilha do Maranhão conseguiu curar. No entanto, após enviar presentes e pedir o perdão do Grande Pajé de *Tapuitapera*, ele miraculosamente ficou curado. Esses eventos reforçavam a crença na influência e nos poderes dos *pajés*, tornando-os figuras temidas e respeitadas na comunidade indígena.

Padre Yves d' Evreux cita que outro pajé chamado Capitão, meio-irmão de um líder chamado *Ianuara-uaeté*, espalhou o boato pela Ilha de que os franceses planejavam escravizar os Tupinambá, instigando alguns nativos a fugir da ilha. Ele ameaçava os Capuchinhos, afirmando em diversas aldeias que lançaria doenças, destruiria plantações e traria fome e morte sobre eles, como retaliação. Posteriormente, Capitão foi denunciado por seu meio-irmão, Cão Grande, e perseguido para ser preso. Diante da pressão, ele negou as ofensas e ameaças anteriores, ofereceu presentes aos padres, pediu perdão e foi perdoado, retornando à sua aldeia. Os padres deixaram transparecer na dinâmica da retórica que consideravam Capitão um difamador, mentiroso e medroso, já que ele inicialmente não assumiu suas palavras, fugiu e, mais tarde, trouxe presentes aos padres e pediu perdão, demonstrando uma estratégia de sobrevivência.

Na Ilha do Maranhão, a resistência ao modelo de educação implantada pelos Capuchinhos tinha como uma de suas figuras proeminentes uma pajé, cujo nome não foi citado nos relatos do padre Yves d'Evreux, mas sua influência era inegável. Inadvertidamente o missionário revelou a presença e a notoriedade dessa mulher, que desfrutava de grande popularidade entre os habitantes locais. Ao fazer isso, ele também deixou transparecer a existência de mulheres envolvidas na prática da pajelança, desafiando as convenções europeias da época que, muitas vezes,

marginalizavam o papel das mulheres na sociedade. Esta pajé era altamente respeitada pelos indígenas da região, especialmente quando se tratava de enfrentar doenças que eram consideradas incuráveis. Quando todos os outros feiticeiros não conseguiam encontrar soluções, ela era convocada. Durante o período de doença do padre Yves d'Evreux, muitas pessoas elogiaram essa mulher enigmática, descrevendo-a como alguém infalível na concessão de saúde àqueles que a procuravam.

> Havia também na Ilha uma velha feiticeira que se guardava muito em segredo. Era mui apreciada pelos selvagens e procurada especialmente nas moléstias incuráveis; quando todos os feiticeiros já não sabiam o que haviam de fazer, ela era convidada e trazida com segurança, porém sempre oculta [...]. Enquanto estive doente, muitas pessoas me falaram desta desgraçada criatura com grandes elogios e estima, como infalível em dar saúde aos que lhe pediam (Evreux, 2002, 311-312).

Os Capuchinhos sentiam-se incomodados com o poder e respeito que os indígenas concediam aos *pajés*, pois isso representava uma ameaça direta à consolidação do poder dos padres na região. Assim, os padres buscavam oportunidades para expressar sua insatisfação e desacreditar os *pajés*, retratando-os como enganadores.

Portanto, o conhecimento dos *pajés* foi muitas vezes desvalorizado pelos Capuchinhos, mas paradoxalmente, esse mesmo conhecimento era considerado a fonte do poder que esses especialistas detinham nas aldeias. Eles lidavam com a doença e exerciam influência sobre questões que envolviam a vida e a morte, consolidando assim, sua posição única e respeitada dentro da cultura Tupinambá.

Contou Claude d'Abbeville que, em certo dia, na aldeia *Timboí*, recebeu a notícia da morte do filho do líder da nação dos cabelos compridos. Segundo o mensageiro, o jovem tinha sido levado a um pajé para receber um sopro de cura, mas infelizmente não sobreviveu. Nesse momento de luto e dor, o padre aproveitou para criticar as crenças da pajelança, argumentando que eram falsas e acusando os *pajés* de charlatanismo. Ele discordava da eficácia do sopro do pajé, alegando que, em vez de curar o menino, o havia levado à morte. O religioso argumentou que se o jovem tivesse sido batizado, como outros indígenas já haviam feito, sua alma teria sido salva e talvez ele tivesse recuperado a saúde com a ajuda de Deus. Essa narrativa nos leva a compreender como a prática da pajelança abalava os esforços

educativos dos padres Capuchinhos, uma vez que muitos nativos confiavam mais nos *pajés* do que nos padres. Isso levou os padres a difamar os *pajés*, rotulando-os como “diabólicos”, “falsos”, “mentirosos” e “enganadores”, na esperança de que a população indígena deixasse de acreditar neles e passasse a confiar nos padres.

Padre Yves d'Evreux demonstra que a militância de alguns *pajés* contra o projeto colonizador foi bem-sucedida. Ele chegou a imaginar que a missão não daria certo. No entanto, com a ajuda de líderes indígenas, conseguiu dialogar, negociar ou isolar algumas resistências e levar a missão adiante.

Essa missão, conforme descrita pelo padre Yves d'Evreux, expõe uma estratégia de controle e imposição da fé católica sobre as culturas nativas. Sob o pretexto de catequizar os indígenas, a intenção declarada era "levar a luz do Evangelho [às pobres almas cativas do demônio], banir as falsas crenças, expelir os demônios, plantar e construir a Igreja de Deus" (Evreux, 2002, p. 68). Esse enfoque além de demonstrar a imposição religiosa, nos ajuda perceber a supressão das opiniões tradicionais e a tentativa de submeter à cosmovisão das culturas nativas a uma visão eurocêntrica da fé cristã.

As estratégias educativas foram se estruturando a partir da compreensão de que se fazia necessário primeiramente atuar na civilidade do nativo, para depois ou concomitantemente**,** debruçar-se sobre a catequese, pois o problema do nativo, aos olhos dos missionários, não era destruir valores religiosos, já que os Capuchinhos acreditavam que eles não tivessem, mas combater determinados costumes, que os missionários assimilavam como incivilizados, como: poligamia, canibalismo, nudismo, embriaguez e etc.

Na próxima sessão, adentro no universo dos corpos Tupinambá inseridos no contexto educativo Capuchinho, descobrindo resistências, negociações e preservações identitárias. Esse encontro proporcionou uma reflexão sobre como os Tupinambá, ao se inserirem no âmbito educativo sob a égide dos Capuchinhos, resistiram às imposições e assimilações culturais, negociando espaços de reconhecimento e valorização de sua ancestralidade.

6 – CORPOS TUPINAMBÁ E EDUCAÇÃO CAPUCHINHA: RESISTÊNCIA, NEGOCIAÇÃO E PRESERVAÇÃO IDENTITÁRIA

> se quiseres ter no Céu os cabelos compridos e o corpo de mulher antes do que o de um homem, pede a Tupã que te dê o corpo de mulher e ressuscitarás mulher (Evreux, 2002, p. 252).

Inicio esta seção com a epígrafe atribuída pelo Padre Yves d'Evreux a *Caruatapirã*, um Tupinambá cuja tradução de seu nome é "Cardo Vermelho". Este líder, proveniente de alguma aldeia da Ilha do Maranhão, cujo nome permanece oculto, desempenhou o papel de executor de Tibiras do Maranhão. Foi-lhe confiada a responsabilidade de pronunciar as últimas palavras e queimar a escova do canhão, que, por sua vez, dividiu ao meio o condenado amarrado à boca da artilharia.

A frase esclarece que o indígena foi executado devido à sua expressão corporal e comportamento considerado afeminado pelos franceses. A narrativa também sugere que o indígena resistiu ao processo de educação corporal imposto pelos Capuchinhos, preservando sua orientação sexual. O corpo foi castigado por sua escolha sexual, que ia de encontro à moral cristã. Segundo o Capuchinho Yves d'Evreux, a sentença foi anunciada pelos líderes, tanto dos Tupinambá quanto dos franceses, suscitando dúvidas, uma vez que, de acordo com Vainfas (2001), essa prática não era mal vista na cultura Tupinambá.

A crença de *Caruatapirã*, expressa na epígrafe, de que Tibiras do Maranhão alcançaria o céu, está fundamentada no fato de ele ter sido batizado. Segundo o relato do padre Yves d'Evreux, a ressurreição da alma é condicional à educação do corpo pelos valores e princípios cristãos. As práticas sacramentais, abrangendo desde o batismo até a extrema-unção, desempenharam sua função na santificação da alma: o corpo foi sacrificado para salvar a alma. A ausência do batismo em um corpo, diminuindo a falta de conformidade ao controle cristão, resultaria na destinação da alma ao inferno, posto que no céu, só entrariam as almas civilizadas e convertidas pela cristandade; as insubordinadas seguiriam para o sofrimento eterno. O controle dos corpos e pretensamente da alma, pela educação implementada pelos Capuchinhos, foi essencial para atingir a “civilidade” e a conversão.

A influência dos Capuchinhos na concepção do corpo remonta à Idade Média, onde o corpo era visto em constante tensão com a alma e consigo mesmo. Essa

visão foi posteriormente entrelaçada pelos princípios da Idade Moderna, que introduziram o entendimento do corpo a partir do dualismo entre corpo e razão.

No século XVII, conforme Le Goff; Truong (2006), o corpo passa por processos civilizatórios e desempenha papéis ativos no "processo civilizador", por meio do autocontrole da violência e pela internalização das emoções. Além disso, surgem novos padrões de "civilidade", abrangendo comportamentos à mesa, boas maneiras, permissões ou proibições relacionadas a ações como assoar o nariz, escarrar, vomitar, defecar, urinar, copular e lavar-se, assim como em gestos, vestimentas e expressões verbais, entre outros. É provável que esses padrões de "civilidade" e outros, foram transmitidos pelos franceses para os Tupinambá do Maranhão.

Dentro deste cenário, será apresentado de que maneira os corpos Tupinambá resistiram à educação implementada pelos Capuchinhos, bem como as estratégias de resistência que influenciaram na negociação de sua identidade no contexto da educação missionária.

6.1 - Corpos Tupinambá na Educação Capuchinha

> A sociedade indígena [...], é de tradição oral. Oralidade não é apenas a palavra que sai da boca das pessoas. É uma coreografia que faz o corpo dançar. O corpo é a reverberação do som das palavras (Munduruku, 2013, p. 81).

Nas reflexões de Daniel Munduruku (2013, p. 81), o corpo não é apenas um recipiente físico, mas a ressonância viva que ecoa os sons e significados contidos na riqueza da oralidade. Nessa interação entre o corpo e a oralidade, desdobram-se tradições, memórias e a vitalidade de uma herança que transcende o tempo, transformando a existência em celebrações da identidade indígena.

Ao longo da história, a apreensão e compreensão do corpo foram moldadas por interpretações diversas, refletindo os valores de cada época. Entendido como um meio de comunicação e interação com o mundo, o corpo desempenha uma função na educação dos seres humanos, garantindo sua relação com a linguagem, cultura e construção da identidade ao longo do tempo. Em diferentes eras, tradições impuseram proibições e interdições ao corpo, envolvendo-o em mistério, raramente exposto em espaços públicos e frequentemente mantido em silêncio. A perspectiva

cristã ao longo do tempo consolidou a associação do corpo ao pecado, impondo proibições. A visão judaico-cristã original percebe o ser humano na interligação entre corpo e alma (entidade material finita e entidade imaterial eterna), resultando na desvalorização e no silenciamento do corpo. É essencial reconhecer que o corpo está em constante movimento, passando por mudanças físicas, funcionais e imaginárias, específicas para cada sociedade, conforme expressa Le Goff; Truong (2006, p. 10).

> o corpo tem uma história, além de ser natureza é também cultural, expressando os modos de se vestir, de morrer, de se alimentar, de trabalhar, de morar, de habitar sua carne, de desejar, de sonhar, de rir ou de chorar. A concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades históricas.

Os mesmos autores exprimem que num extremo desse espectro medieval, o corpo era relegado a uma posição de desvalorização, condenação e humilhação na cristandade, onde a busca pela salvação muitas vezes implicava penitências corporais. O cristianismo, por um lado, persiste em reprimir o corpo, adotando a expressão do papa Gregório, o Grande, que o considerava "a abominável roupa da alma" (Le Goff; Truong, 2006, p. 35).

Entretanto, por outro lado, o corpo de Cristo é glorificado pela representação de padecente, e sacramentado pela Igreja como místico. São Paulo contribui para essa dualidade ao afirmar que o corpo é o "santuário do Espírito Santo que habita em vocês, que lhes foi dado por Deus" (BÍBLIA. 1 Coríntios, 6:19). O corpo passa a ser um tabernáculo onde habita o Espírito Santo de Deus, que pode ser recebido através da hóstia consagrada. Assim, a eucaristia, ritual central da liturgia católica, é o momento de consagração do corpo de Cristo (que habita a matéria, ou seja, a hóstia consagrada) e do pecador que irá recebê-lo. O corpo e o sangue de Cristo, o pão e vinho, enquanto comunhão é concebido como refeição, destacando o que pode ser descrito como um "canibalismo civilizado" entre os fiéis. A fé cristã vincula-se na concepção do corpo que, carregando o fardo do pecado original, poderia pela mortificação tornar-se a casa do Altíssimo, pois Cristo não renegou a matéria, pois Se encarnou para redimir os pecados humanos.

Segundo Le Goff; Truong (2006), na reflexão sobre as relações entre corpo e espiritualidade, destacam-se as eloquentes louvações de São Francisco, o fundador da família franciscana, ao 'irmão corpo' e os prudentes conselhos de Hubert de Romans aos irmãos da citada ordem religiosa, anunciando uma visão que valoriza o corpo enquanto instrumento essencial para fins espirituais, mas enfatizando a necessidade de escolher caminhos que não se restrinjam exclusivamente ao sofrimento e à paciência.

No Maranhão do século XVII, os Capuchinhos depararam-se com indígenas imigrantes que chegaram à região em menos de uma década, com culturas em processo de etnogênese. Apesar de pertencerem a aldeias distintas, esses povos ainda mantinham elementos culturais comuns, tais como: religião, língua e alguns hábitos e costumes. Esses povos expressavam suas identidades corporais de maneiras específicas, como andar de cabeça baixa, gesticular, sepultar os mortos com rituais parecidos, dentre outros. Essas práticas nativas entravam em conflito com as tentativas dos padres de controlar os corpos, ocorrendo resistências de ambos os lados, como por exemplo: as tentativas de manutenção das práticas fúnebres pelas mulheres Tupinambá, e a imposição dos padres para eliminar estes costumes considerado anticristão (Evreux, 2002).

O padre Yves d'Évreux menciona três narrativas que destacam as resistências, especialmente por parte das mulheres Tupinambá, na preservação do sepultamento de seus parentes, de acordo com as tradições locais.

Na primeira história, um idoso foi sepultado às proximidades da moradia dos Capuchinhos. De acordo com o sacerdote, as mulheres idosas, com seus incessantes lamentos, tornaram seus dias e noites praticamente insuportáveis. Em busca de serenidade, ele ordenou a dois jovens franceses que se ocultassem atrás de uma moita, a uma curta distância da sepultura, no caminho habitual percorrido pelas indígenas. Adicionalmente, deu instruções a dois de seus escravos para se esconderem, comunicando-lhes suas respectivas tarefas. À noite, todos assumiram suas posições. E após um quarto de hora, quando as anciãs chegaram e começaram a lamentar junto à cova, os franceses, imitando Jerupari, prontamente responderam. Cheias de terror, as senhoras fugiram precipitadamente, deparando-se com mais dois "Jeruparis" ao longo do caminho. Superando obstáculos como espinheiros e moitas, retornaram à residência mais apavoradas do que vivas. Aturdidas, ordenaram o fechamento das portas para evitar a entrada da suposta

entidade maligna. O Padre Evreux, às proximidades, apreciou a comédia, finalmente desfrutando da tranquilidade desejada, pois as mulheres não retornaram mais (Evreux, 2002).

Na segunda narrativa, descreve-se a história de um indígena que faleceu e foi sepultado à beira da estrada, próxima ao Forte de São Luís. Apesar de ter sido batizado antes de sua morte, o Padre Yves ficou surpreso ao descobrir que ele foi enterrado ali seguindo rituais nativos. O padre, irritado, protestou, mas não conseguiu identificar o responsável. Contudo, ao passar pelo local, deparou-se com a esposa do falecido, que retornou da roça e ficou sentada sobre a sepultura, chorando intensamente e espalhando algumas espigas de milho. Ao questioná-la sobre suas ações, ela explicou que estava perguntando ao marido se ele já havia partido, pois temia que tivessem amarrado seus braços e pernas com muita firmeza durante o sepultamento, e ele não tivesse conseguido cortar, já que havia levado consigo apenas o machado e a foice. A mulher trazia o milho para o morto poder se alimentar antes de partir, caso já não houvesse mais provisões. O Padre Yves d'Évreux fez retirar-se, provando, conforme pôde, sua ignorância e superstição (Evreux, 2002).

A terceira narrativa aborda a história de um bebê de aproximadamente dois anos que sucumbiu à diarreia duas horas após o batismo. O Padre Yves, juntamente com o senhor de *Pézieux* e outros franceses, envolveram o corpo em um lençol de algodão. Ao chegarem, depararam-se com o corpo cercado por numerosas anciães, que realizaram uma comoção de prantos e gritos. As anciãs carregavam consigo miçangas, pequenos grãos de vidro, dados pelos franceses, e muitos búzios, usados em seus adereços, para grandes festividades. Apesar dos esforços, o religioso não conseguiu persuadir as senhoras a retirarem tais ornamentos do corpo do falecido. Mesmo assim, os franceses conduziram o corpo em uma prancha, realizando um funeral à maneira europeia, conduzindo-o à capela do Forte de São Luís.

As anciãs seguiam de perto, recusando-se entrar na capela. Começaram a entoar um canto tão alto e intenso que os franceses dentro da igreja mal conseguiam compreender. Os franceses impuseram o silêncio e, finalmente, o corpo foi sepultado no cemitério próximo à capela. As anciãs se misturaram entre os franceses, trazendo fogo, água e farinha para colocar ao lado do menino, para que ele pudesse se servir durante sua jornada espiritual. O Padre Yves d'Evreux, desaprovando a atitude das indígenas, tentou que os itens fossem descartados à

vista deles, fazendo-os perceber a extravagância de suas ações por meio do intérprete. Abatidas, as anciãs retornaram às suas casas, onde continuaram a lamentar separadamente (Evreux, 2002).

Os Capuchinhos buscavam introduzir no Maranhão um modelo de sociedade patriarcal e monogâmico fundamentado no casamento, no qual a mulher deveria ser submissa à figura masculina, isto é, ao pai e esposo. Este modelo visava combater a poligamia e suposta "liberdade" sexual dos indígenas. Para atingir tal objetivo, os sonhos passaram a ser vigiados e os corpos controlados. Os homens foram instruídos a abster-se do consumo excessivo de álcool, visto que a embriaguez era considerada a porta para pensamentos e ações pecaminosas.

Na Idade Média, a repressão à embriaguez, de acordo com Le Goff e Truong (2006), era frequentemente vinculada aos pecados da carne, incluindo o prazer da "boa carne" e do sexo, resultando em censura por parte da Igreja Católica. O domínio do corpo era acompanhado pela hegemonia sobre outros aspectos como os sonhos, o pensamento, o controle do ócio e o tempo ocupado por atividades, entre outros. Nesse contexto, a Igreja Católica se apropriava das práticas corporais e de diversos domínios da vida social e privada que envolviam o corpo, abrangendo áreas como arte culinária, beleza, gestos, amor, nudez, dentre outras.

Visando exercer o controle sobre os corpos dos nativos, os Capuchinhos direcionaram seus esforços para codificá-lo, regulamentá-lo e arregimentá-lo: a cristandade instituída assume uma missão salvacionista de "civilizar o corpo" por meio da imposição de boas maneiras e normas comportamentais (Le Goff; Truong, 2006, p. 93).

A imposição de limites aos corpos por meio da educação é destacada por Durkheim (2011). Ele argumenta que as qualidades morais só podem ser instigadas por ações externas, envolvendo privações e restrições aos movimentos naturais individuais.

Os Capuchinhos, ao educarem os corpos nativos, empreenderam um processo de controle e disciplina. Fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica, esse processo considerava o corpo enquanto um objeto suscetível a configurações e controles.

A visão dos colonizadores franceses sobre os corpos colonizados foi permeada pela crença na inferioridade destes. Rotulavam os corpos colonizados como “sujos”, “bárbaros”, “selvagens” e “depravados”, justificando assim a

necessidade de educá-los para se tornarem civilizados e convertidos. Assim, a educação do corpo se manifestou por meio de diversas práticas. Uma delas consistiu na imposição de vestuário, sob a premissa de que os colonizados deveriam aprender a vestir-se de modo a ocultar um corpo considerado pecaminoso. Outra forma foi o controle do tempo demarcado pelo toque dos sinos e a aplicação de práticas disciplinares fundamentada na crença de que os colonizados eram selvagens e necessitavam aprender a se comportar de maneira civilizada. Tal imposição envolvia a educação sobre as práticas de guerra, antropofagismo, poligamia etc. O impacto da educação do corpo nas aldeias maranhenses, demonstra uma estrutura de poder articulada, que ampliou a violência colonial física, simbólica e cultural.

O pensamento de Michel Foucault (1926-1984), especialmente em sua obra “Microfísica do Poder” de 1979, aborda a incorporação do corpo em uma "microfísica dos poderes", destacando as relações que realizam uma apreensão imediata do corpo humano. O autor desvela como as relações de poder em torno do corpo “o investem, o marcam, o dirigem” e, por vezes, o submetem a formas de suplício, enquanto impõem obrigações cerimoniais e exigem sinais específicos. Ele ainda expõe como o poder se manifesta diretamente sobre o corpo, especialmente nas dinâmicas coloniais, onde as estruturas de poder atuam como agentes que realçam e controlam os corpos dos sujeitos colonizados (Foucault, 1979; 1983, p. 28).

O pensamento foucaultiano indica uma técnica centrada no corpo que gera efeitos individualizantes e manipuladores. Foucault (1999, p. 297), ressalta como o corpo se torna o foco de forças que precisam ser tornadas "úteis e dóceis" simultaneamente. Nesse contexto, o corpo não é apenas um local de resistência, mas também um alvo de estratégias que buscam moldá-lo de acordo com as necessidades do poder dominante. A noção de tornar os corpos “úteis e dóceis” confirma a natureza da relação entre poder e corpo, em que a conformidade se torna uma característica desejável.

A relação entre poder e verdade também é explorada por Foucault, transparecendo como os discursos de verdades e direitos muitas vezes são moldados pelo interesse individual. Veiga-Neto (2003, p. 73), destaca que esses discursos não estão concentrados em uma só instância, mas “estão distribuídas difusamente por todo tecido social". Segundo Viveiros de Castro (2002), os aruaques da aldeia Yawalapiti, do Alto Xingu, Mato Grosso, compreendem que as

relações de poder ultrapassam a existência material, pois para eles, o corpo humano está associado a processos intencionais e periódicos de fabricação. Segundo essa perspectiva, a natureza humana não é apenas uma condição dada, mas um produto em constante construção, imaginado em todos os sentidos pela sociedade que o cerca. A fabricação do corpo patenteia-se como um episódio peculiar da metamorfose, desvelando que, até mesmo na 'criação' primordial, a transformação é inerente à concepção da existência.

> corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais e periódicos de fabricação [...] a natureza humana é literalmente fabricada ou configurada pela cultura. O corpo é imaginado, em todos os sentidos possíveis da palavra, pela sociedade [...] a fabricação é um caso particular da metamorfose, visto que mesmo a 'criação' primordial e uma transformação (Viveiros de Castro, 2002, p. 71-72).

No entendimento do autor, a cosmovisão destes indígenas exterioriza-se por meio de um sistema de três termos: a fabricação do corpo, a exibição do corpo e a metamorfose. Embora esses processos possam estar associados à tríade conceitual de natureza, cultura e sobre natureza, eles mantêm sua característica dinâmica. Em vez de simplesmente demarcarem fronteiras entre esses domínios cosmológicos, esses processos estabelecem conexões e comunicações entre essa tríade conceitual. No contexto da "sobre natureza", verifica-se que os seres não humanos possuem subjetividades e agências que transcendem a concepção ocidental tradicional, na qual são vistos como simples recursos naturais ou objetos. Ou seja, nas cosmologias indígenas, a relação entre humanos e não humanos vai além da visão de objetos, considerando os não humanos como sujeitos com suas próprias formas de compreender e se relacionar com o mundo. Seguindo esta concepção, Jecupé (1998, p. 61), afirma que "homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes". Segundo o mesmo autor, esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada ser".

Os Tupinambá, de modo específico, aprimoraram a sabedoria da alma, conhecida como o corpo-som do Ser, que foi desenvolvido por seus antepassados, os Tubuguaçu. A partir desse conhecimento sagrado, desenvolveram técnicas refinadas para "ajustar o corpo físico ao espírito". Nessa concepção, o espírito é

compreendido como uma "música, uma fala sagrada" que se manifesta no corpo, percebido como uma flauta, ou seja, o "veículo por onde flui o canto", cuja residência é o coração (Jecupé, 1998, p. 24).

A fabricação do corpo emerge nesse sistema, sugerindo que a natureza humana não é uma entidade estática, mas um produto elaborado intencional e periodicamente pela cultura. Essa ideia desafia concepções convencionais sobre a fixidez da identidade e aponta para a fluidez constante do ser.

A exibição do corpo entra em cena como uma expressão visível desse processo de fabricação. A decoração cotidiana do corpo, em contraste com os ornamentos cerimoniais, transcende a estética. Esses ornamentos cerimoniais, frequentemente representando espíritos ameaçadores, propagam um aspecto da cosmovisão, indicando que o perigo não reside apenas na ameaça exterior, mas potencialmente na metamorfose dos humanos em seres não humanos. Aqui, a exibição do corpo torna-se um meio de negociar e confrontar essa ameaça constante.

Dessa forma, o corpo humano é continuamente fabricado e metamorfoseado em jogo de relações de poder, manifestando-se dentro de sua própria cultura, com seus pares e a natureza circundante, e no relacionamento com culturas diferentes. Essa constante dinâmica envolve uma tentativa constante de controle dos corpos e negociação dentro do processo de mudança, seja por parte de um grupo cultural específico ou da própria natureza, que buscam influenciar o corpo humano de acordo com suas necessidades e valores.

Essa noção demonstra o processo de adaptação humana ao seu habitat natural ou sociocultural, onde os indivíduos buscam adequações às regras de suas sociedades ou negociam com culturais invasoras. Nesse contexto, a capacidade de adaptação não é uma resposta passiva, mas frequentemente envolve negociação ativa e resistência diante das forças que buscam delinear e controlar o corpo humano. Portanto, as relações entre corpo, poder, cultura e natureza são constantemente negociadas, gerando um contínuo processo de transformação.

No próximo tópico será analisado como os corpos Tupinambá preservaram sua identidade cultural em meio à influência educativa dos Capuchinhos.

6.2 – Etnogênese: Educação Capuchinha e preservação identitária dos Tupinambá

> Depois de havermos adorado e beijado a cruz, começou dito comissário a cantar o *Te Deum laudamus*, repetido em coro pelos padres; assim cantando fomos conduzidos até a igreja de nosso convento. Levávamos a cruz erguida, como nas procissões; lá encontramos grande número de pessoas gradas que vinham testemunhar sua satisfação pela nossa feliz missão e ver esses pobres selvagens enfeitados com suas mais belas penas e com seus maracás nas mãos; mas satisfeitos ainda se mostravam, porém, por não ignorarem que esses selvagens vinham para se transformar em homens novos e vestir a veste nupcial, isto é, vinham adquirir a inocência dos filhos de Deus através do santo batismo (Abbeville, 2008, p. 365).

O trecho faz parte das anotações registradas pelo padre Claude d'Abbeville após seu retorno à França. Naquela ocasião, ele levou consigo sete indígenas, sendo seis embaixadores escolhidos no *Carbets* ou Casa-grande (os espaços das reuniões públicas), pelo Conselho dos anciãos; e um escravo Tapuia, de mais ou menos doze anos de idade, denominado *Piravavá*, que devido à sua condição de cativo dos Tupinambá, não foi incluído entre os embaixadores, mas foi libertado em solo Francês e batizado, recebendo o nome Luís Francisco. Os seis embaixadores eram representantes das principais aldeias do norte do Brasil e viajaram até Paris para jurar lealdade ao rei e serem batizados solenemente (Abbeville, 2008; Evreux, 2002).

O evento descrito no excerto ocorreu em 12 de abril de 1613, uma sexta-feira, quando os embaixadores foram conduzidos à igreja do convento dos Capuchinhos de Paris para serem apresentados aos católicos parisienses, como corpos "selvagens" em processo de educação, estando aptos a se metamorfosearem em "novos" seres humanos e receberem a pureza característica dos filhos de Deus por meio do sagrado batismo, assumindo assim a vestimenta nupcial espiritual. Eram corpos colonizados pelos invasores, levados a Paris para serem apresentados ao rei Luís XIII, como resultado positivo do projeto educativo dos Capuchinhos no Maranhão.

Dos seis embaixadores, três morreram em Paris, capital francesa, e foram representados na gravura[29] (Figura 7) como corpos "incivilizados", por não terem

[29] As gravuras originais dos embaixadores indígenas que visitaram Paris (Figuras 7 e 8) estão presentes exclusivamente na primeira edição da Literatura de Viagem do Padre Claude d'Abbeville, lançada em francês em 1614.

cumprido o processo de instrução religiosa, participado do batismo solene e demonstrado publicamente a sua “civilidade” e conversão.

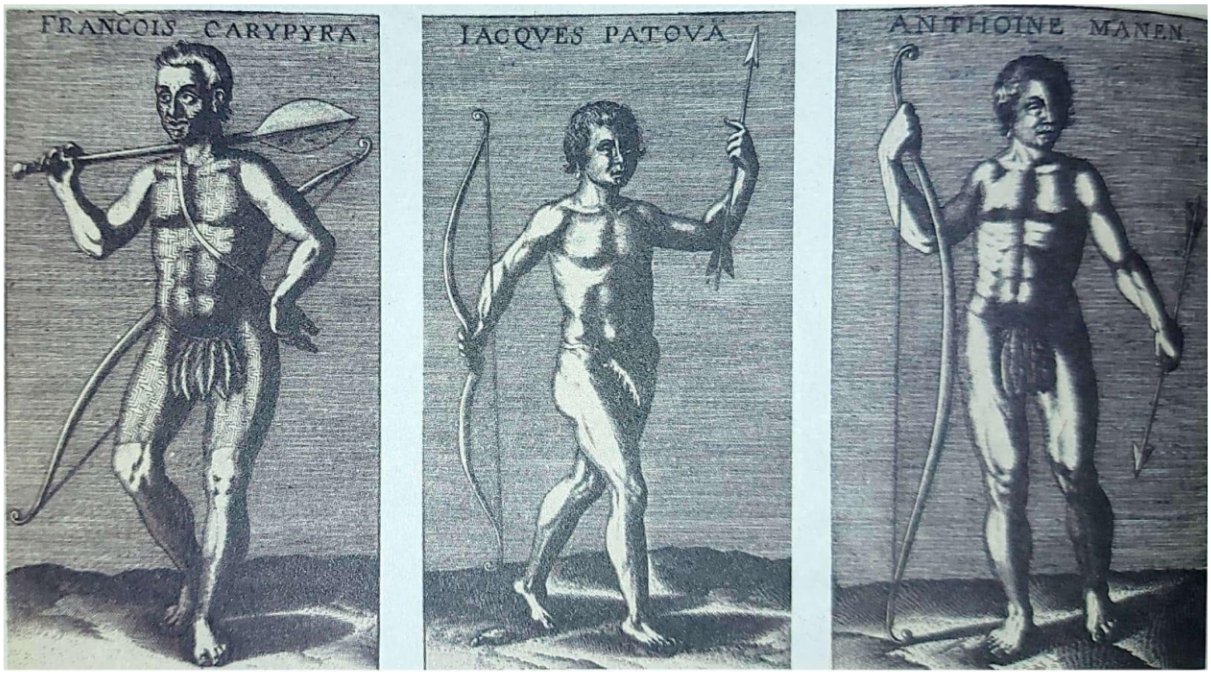
O primeiro a falecer foi o Tabajara *Caripira*, que antes de ser feito prisioneiro pelos Tupinambá da aldeia *Eussauap,* pertencia a aldeia *Rairi.* Ele conviveu dezoito anos com os Tupinambá e destacou-se como guerreiro. Na imagem de Francisco *Caripira*, as cicatrizes alinhadas em suas coxas remetem à tradição Tupinambá, onde cada marca representava ritualisticamente um inimigo derrotado. Antes de morrer, vitimado por um “resfriado acompanhado de muita febre e de inflamação dos pulmões”, ele foi batizado sem solenidades com o nome François (Francisco) (Abbeville, 2008, p. 363).

Chamou minha atenção o fato de a representação idealizada desse indígena exibir uma expressão corporal afeminada, destacada pela mão na cintura, de forma semelhante à idealização na imagem de Tibiras do Maranhão. Suponho que isso ocorreu porque esse embaixador em particular, ao contrário dos demais considerados Tupinambá, era ex-prisioneiro pertencente à etnia Tabajara, conforme registros dos Capuchinhos. Uma observação na gravura, é que *Caripira* é retratado apenas com arco e remo; enquanto os outros dois, apresentam arco e flecha. Isso pode indicar que os guerreiros Tupinambá eram considerados mais habilidosos, devido dedicarem-se mais às atividades militares que os guerreiros ex-escravos, que dividiam seu tempo entre treinos bélicos e outras funções, como por exemplo, de remadores.

O segundo a falecer foi o Tupinambá *Patuá* ou *Patovã* que foi batizado pelo nome de Tiago. Ele era filho de *Avatipirâ*, um dos principais da Ilha do Maranhão e tinha entre 15 a 16 anos de idade. A causa da sua morte foi uma febre que durou oito dias.

E o terceiro a morrer foi o Tupinambá *Maném*, pertencente às nações dos “cabelos-compridos”, residentes às margens do Rio Pará. Ele nasceu na aldeia *Renari* e tinha entre 20 a 22 anos de idade. Foi acometido por doença idêntica a dos seus parentes, com um agravante a mais, que foi uma paralisia que lhe impedia até de levantar às mãos. No leito de morte foi batizado pelo nome de *Anthoine* (Antonio).

Figura 7 – Os três Tupinambá que morreram em Paris, antes do batismo solene



Fonte: Abbeville (1614, p. 347, 355 e 358)

Conforme o teólogo Claude d'Abbeville, os nativos falecidos eram corpos guerreiros, que ao partir, transformaram-se em soldados da milícia celeste. Por outro lado, os demais embaixadores indígenas, representados na figura (8), concluíram seu processo de instrução catequética e foram batizados solenemente na igreja do Convento dos padres Capuchinhos, em Paris. Eles foram desenhados com corpos cobertos por “vestes de tafetá branco, abertas e enfeitadas com botões de seda, de cima até embaixo na frente, e de cima até a cintura atrás, para com maior facilidade lhe serem aplicados os santos óleos”. Cada um dos indígenas carrega uma Flor de Lis na mão direita, substituindo arcos, flechas ou remo, como visto na gravura dos indígenas falecidos. A Flor de Lis simboliza pureza e renovação espiritual, sendo associada à realeza francesa como ícone de poder, soberania, lealdade e honra (Abbeville, 2008, p. 377).

Os Tupinambá batizados solenemente foram: *Itapucu*, com idade entre 30 a 38 anos, era o mais velho entre os embaixadores. Era filho de *Uará-uaçu*, principal das aldeias de *Caietê,* próximo ao Rio Pará, que após o batismo, passou a se chamar Luís Maria; *Uauruajó,* com cerca de 20 anos de idade, era filho de *Uirau Pinobuí,* da aldeia *Mocuru,* o qual recebeu o nome de Luís Henrique no batismo; e por fim, *Japuaí*, também com cerca de 20 anos, filho de *Tangará*, principal de uma

aldeia da Ilha do Maranhão, que se tornou Luís de São João, após seu batizado. O nome "Luís" dado a todos foi uma homenagem ao rei da França, Luís XIII, que foi o convidado de honra e estava presente na cerimônia batismal.

Figura 8 – Os três Tupinambá batizados solenemente em Paris



Fonte: Abbeville (1614, p. 361, 363 e 364)

Segundo o padre Claude d'Abbeville, os indígenas falecidos eram distintos em suas características: *Caripira* é mencionado como alguém cujo corpo exibe cicatrizes que contam sua história por meio de figuras “estranhas”, sugerindo que as marcas físicas carregam uma narrativa que transcende a vida terrena, sendo uma espécie de passaporte para a vida após a morte na concepção do Tupinambá. *Patuá* se destaca por ter um corpo bem formado, associando a beleza física à inteligência e “docilidade”. *Maném* é caracterizado por sua amabilidade, gênio fácil e paciência, atribuindo características de personalidade ao corpo, mas que na visão cristã são virtudes indispensáveis para a alma conquistar a vida eterna. Segundo Abbeville (2008), os missionários influenciavam os Tupinambá a lamentar seu passado e a aderir aos ensinamentos católicos, a fim de evitar o peso nas suas almas. O autor, expressava o anseio de "resgatar essas almas necessitadas", enfatizando que apenas aqueles que fossem batizados e seguissem as leis prescritas pela religião cristã poderiam alcançar o céu (Abbeville, 2008, p. 108).

Quanto aos sobreviventes, *Itapucu* é reconhecido como um guerreiro de muita fé, conectando as proezas físicas do corpo à espiritualidade. *Uauruajó* se destaca

por sua alegria, inteligência e uma pele mais clara em comparação com os outros embaixadores, comprovando a diversidade física entre os sobreviventes. *Japuaí* possui uma pele mais escura, além de um temperamento “dócil” e devoção particular, ressaltando novamente a diversidade física e a ligação entre características corporais e traços de personalidade.

As descrições dos embaixadores indicam o lugar e a importância do corpo, enquanto tabernáculo da alma. A relação entre corpo e alma, matéria e espírito, é representada através de elementos como cicatrizes, forma física, temperamento e características específicas de cada indivíduo. O corpo vai além da manifestação física, assumindo o papel de receptáculo da alma. Ele carrega consigo características que contam histórias individuais e estão ligadas a aspectos espirituais e de personalidade.

A referência que os Capuchinhos faziam sobre a jornada da alma em direção ao paraíso após se desprender do corpo, especialmente no contexto do batismo, apresenta uma perspectiva colonizadora no âmbito espiritual e transcendental do nativo, pois, é perceptível nos relatos destes religiosos, que os Tupinambá também compartilhavam uma visão transcendental da alma, embora em um contexto diferente. Para eles, a transcendência não estava ligada ao batismo, mas sim à busca por grandeza como guerreiros. A conquista na guerra era o epicentro para essa visão, testemunhada pelos corpos cicatrizados que testemunhavam vitórias, bem como pelos corpos dos guerreiros aprisionados, que eram ritualisticamente consumidos. Assim, a transcendência da alma entre os Tupinambá estava associada às realizações na guerra, propalando uma perspectiva cultural sobre o papel do corpo e da alma na busca por grandeza e significado. A guerra, portanto, seria um ritual religioso e os bem-sucedidos “comungariam” os corpos aprisionados e transcenderiam para o outro plano, demarcado pela imortalidade da alma. Para os consumidos como matéria prima ritualística, seria uma honrar servir como alimento e não fugir como covarde, ou ter seus corpos jogados ao relento para serem devorados por pássaros e outros animais.

De acordo com o padre Claude d’Abbeville (2008), antes de receber o batismo, *Caripira* teve uma visão perturbadora: um grupo de pássaros enormes e negros, assemelhados a corvos, que incessantemente o picavam, como se o considerassem uma carniça. Essa experiência gerava inúmeras apreensões enquanto ele repousava. Ele expressava repetidos gestos aos padres, solicitando

que derramassem água benta no local onde enxergava os pássaros, proporcionando-lhe considerável alívio. Nesse instante, ele testemunhava a aparição de uma figura materna benevolente, semelhante a uma rainha, de beleza extraordinária, vindo em seu auxílio e defendendo-o contra os ataques dos pássaros. Após o batismo, *Caripira* testemunhou a presença de um belíssimo pássaro branco que se aproximou dele, assegurando-lhe que seria considerado filho de Deus. Em seguida, surgiu um pássaro completamente azul que o acariciou com o bico e as asas, como se tentasse conduzi-lo para o Céu. O moribundo posicionou-se em um canto do leito, clamando por água benta com as mãos. Nesse momento, sua agitação cessou, e ele revelou que vários meninos negros haviam aparecido, ameaçando-o com facas. No entanto, uma mulher piedosa, interveio em seu auxílio, expulsando os agressores.

Patuá compartilhou uma visão similar, afirmando ter presenciado muitos indiozinhos ameaçando agredi-lo caso, persistisse em buscar o batismo (Abbeville, 2008).

No leito de morte, confirmava-se o processo de colonização permanentemente inacabado[30], e as resistências dos nativos: os corpos abatidos, fragilizados pela doença como "punição" pela sua vida anticristã, dão lugar a expectativa de salvar a alma após o batismo: o corpo na visão cristã, deveria ser sacrificado para salvar a alma. A alma torna-se a continuidade da vida, e o corpo apenas um meio para a alma ser redimida ou não, após a passagem terrena. Assim, os corpos moribundos esforçam-se em resistir a colonização, sendo visitado por pássaros negros e indiozinhos que os forçavam a permanecerem realizando a etnogênese.

As visões de *Caripira*, desde a intimidade de uma figura materna benevolente, como a virgem Maria, até a presença de pássaros negros, brancos e azuis, sinalizavam a fusão de elementos cristãos com a cosmologia indígena. A resistência à conversão se manifestou em visões ameaçadoras, como no caso de Patuá, que resultou na hostilidade de índios contrários ao batismo. As visões compartilhadas por *Caripira* e *Patuá* demonstram a resistência de alguns nativos em aceitar a

[30] Digo desta maneira, porque tanto o processo colonizador do passado, quanto a colonialidade no presente, nunca foi ou será finalizado, pois diariamente os seres humanos recebem cargas ideológicas para se conter as resistências. Isto ocorre em todas as instituições sociais, inclusive na igreja, família, escola etc.

influência cristã, denunciando conflitos internos entre tradições antigas e novas interpretações religiosas.

O poder do relato de *Caripira* transcendeu o indivíduo e alcançou uma dimensão social. Após sua morte, membros de sua nação, antes inimigos dos maranhenses, buscaram instrução e batismo, testemunhando a influência cultural dessa experiência (Abbeville, 2008).

Através das visões de *Caripira*, impregnadas de elementos cristãos, percebe-se uma clara cristianização da realidade indígena. Contudo, essa influência não é unidirecional, visto que os indígenas incorporaram elementos cristãos, reinterpretando-os, atribuindo-lhes noções originais. As experiências alucinatórias vivenciadas por eles conferiram uma concretude à idolatria, manifestando a indianização do sobrenatural cristão nas aldeias. A internalização individual dessas experiências sobrenaturais confirma a colonização do imaginário cristão. Esse processo revelou que, nas aldeias, o sagrado e o sobrenatural dos invasores enraizaram-se nas culturas indígenas, influenciando na construção do corpo e da alma do nativo (Gruzinski, 2003).

No contexto da colonização, as visões, alucinações ou sonhos de *Caripira* no leito de morte, destacam-se como um reflexo das correspondências entre a instrução religiosa cristã dos Capuchinhos e os saberes ancestrais dos nativos. As experiências geraram apreensões, e *Caripira* buscou ruptura por meio da água benta.

Caso *Caripira* e *Patuá* não tivessem passado pelo catecumenato cristão, suas percepções do além-vida poderiam ter sido desenhadas de maneiras diferentes, em vez de serem influenciadas por elementos católicos. Eles poderiam ter experimentado um cenário mais alinhado com suas próprias tradições culturais.

Imaginemos um cenário em que, em lugar de símbolos cristãos, ao redor de seus corpos fossem oferecidos alimentos e instrumentos de trabalho, caça e bélicos, representando as necessidades e atividades essenciais para realizar a passagem para o plano espiritual. Uma fogueira acesa ao lado de suas covas poderia simbolizar a chama que a guiaria em sua jornada pós-morte às montanhas Além dos Andes, incorporando elementos da natureza que eram fundamentais em suas vidas. Talvez suas visões incluíssem a presença de ancestrais falecidos, com mulheres de sua aldeia chorando em torno de suas sepulturas, e perguntando se já haviam partido, refletindo a preocupação com a jornada espiritual. Esse cenário, então, seria

um reflexo mais autêntico da prática de sepultamento em sua cultura. É provável que suas experiências visionárias refletissem os rituais funerários característicos de sua própria cultura, conforme detalhado pelo padre Yves d'Evreux, ao descrever como essa prática se desenrolava entre os Tupinambá do Maranhão:

> acomodando ao redor [do corpo sem vida] a farinha, a água, a carne, o peixe, e ao lado de sua mão direita, a fim de poder pegar em tudo facilmente; do outro lado arrumam os machados, as foices, os arcos e as flechas. Ao lado dele fazem um buraco, onde acendem fogo com lenha bem seca a fim de não se apagar, e despedindo-se dele o incumbem de dar muitas lembranças a seus pais, avós e amigos, que dançam além das montanhas dos Andes, para onde julgam vão todos depois de mortos. Uns dão-lhe presentes para levarem a seus amigos, outros lhe recomendam muito ânimo no decorrer da viagem, advertindo-o para várias coisas: primeiro, que não deixe o fogo apagar-se; segundo, que não passe pela terra dos inimigos; terceiro, que nunca se esqueça de seus machados e foices quando dormir em qualquer lugar. Cobrem-no depois pouco a pouco com terra, e ficam ainda algum tempo junto à cova, chorando-o muito, dizendo-lhe adeus. De vez em quando aí voltam as mulheres, ora de dia ora de noite, choram muito e perguntam à sepultura se ele já partiu (Evreux, 2007, p. 132-133).

Gruzinski (2003), fornece uma perspectiva que ajuda conectar as visões de *Caripira* com rituais xamânticos. A iniciação xamânica, ou seja, a formação do *pajé*, descrita por momentos como a iminência da morte e a revelação de segredos sobrenaturais, destaca a autonomia dessas experiências em relação ao controle eclesiástico. Essas visões, que ocorrem à margem da morte, indicam uma conexão entre o sobrenatural indígena e o imaginário cristão.

À luz das reflexões de MacRae (1992), o xamanismo, igualmente identificado como pajelança, emerge como a instituição religiosa mais relevante que o caboclo da Amazônia preservou da herança cultural indígena. A despeito da adoção de preces cristãs, que inserem os santos católicos na categoria de espíritos familiares, ao lado das entidades sobrenaturais da água ou da floresta, o xamanismo se mantém como um dos legados culturais indígenas menos sujeitos a transformações.

Conforme análises do autor, as habilidades dos pajés eram adquiridas por, no mínimo, três meios: inclinação pessoal, influência de agentes sobrenaturais, ou, em alguns benefícios, por herança. No que tange às situações rituais de iniciação na pajelança, o autor em questão, apresenta variações, que podem envolver uma aventura súbita de um ancestral ou de um espírito animal, ou uma manifestação de algum tipo de crise psicossomática. Dessa forma, torna-se possível compreender

que as visões dos embaixadores no leito de morte poderiam constituir um ritual de iniciação xamânica, desvelando a etnogênese dessas práticas culturais na Amazônia. E a aparição mariana nas visões dos nativos à beira da morte, começara a modificar o modelo xamânico, demonstrando a assimilação a cosmovisão cristã, onde o padre torna-se o "Grande *Pajé"*.

No relato do xamã Davi Kopenawa (2015), pertencente à cultura *yanomami*, somos transportados para o cerne de sua jornada xamânica. O chamado ao xamanismo, conforme narrado pelo próprio indígena, foi uma constante em sua vida desde a infância, uma melodia persistente que ressoava em sua existência. Ao adentrar na adolescência e na juventude, esse chamado persistiu e se intensificou, acompanhando-o principalmente nos recantos do sono.

Os *xapiri*, ou seja, as representações espirituais dos ancestrais animais que representam a essência da natureza, passaram a ser uma presença constante em sua vida. O indígena compartilha que, inicialmente, essas entidades olhavam-no com afeto durante a infância, sinalizando um interesse que se desdobraria ao longo do tempo. À medida que o jovem crescia, os *xapiri* continuavam a observá-lo, principalmente em suas jornadas pela floresta.

A trajetória do protagonista dessa narrativa exterioriza um processo de maturação espiritual, cujo ápice se manifestou quando ele deliberadamente buscou a sabedoria dos xamãs mais experientes. Este momento foi marcado pela ingestão de uma bebida sagrada feita como o pó da *yãkoana*. A partir dessa vivência transcendental, os *xapiri*, entidades espirituais vistas somente por xamãs, passaram a ser presença constante nos sonhos do protagonista, transformando sua percepção do mundo. Ao alcançar o *status* de Xamã, ele internalizou a conexão com os *xapiri*, adquirindo o poder de fazê-los dançar, transcendendo as preocupações mundanas e imergindo completamente na esfera espiritual. Essa jornada, descrita por Kopenawa e Albert (2015), oferece uma fascinante exploração dos caminhos da espiritualidade e da transformação pessoal no contexto xamânico.

Para Gruzinski (2003), a iniciação xamânica era demarcada pelo consumo de alucinógenos que mediavam o diálogo e aprendizado com elementos da natureza, como por exemplo, pássaros e ventos, onde os professores eram os sonhos, visões e presságios, geralmente com uma passagem pelo leito de morte, com vistas a realizar o ritual de passagem para a vida religiosa.

Os relatos dos embaixadores indígenas que morreram em Paris reforçam a compreensão do corpo enquanto um projeto inacabado, ressaltando a constante metamorfose vivida a cada momento, conduzindo à necessidade de perceber os seres humanos como integrais, amalgamando corpo e alma. Nesse contexto, a construção social do corpo comprova que o exercício de poderes e contra poderes entre corpos está presente na vida social, e é um potencial *lócus* para resistência política emancipadora (Alves, 2010). O corpo humano, em sua essência biológica, é uma entidade dinâmica, suscetível a transformações induzidas por processos históricos, sociais, culturais e geográficos. Este entendimento destaca a complexidade inerente ao corpo, moldado por elementos materiais e imateriais, dotados de escalas, relações e composicionalidade que permeiam todo o espaço.

A influência de variados ambientes na construção dos corpos é evidente, sendo a casa, a escola, a universidade, a igreja, a rua e outros espaços determinantes nesse processo. Nesses locais, normas e regras regem a configuração do corpo, influenciando a forma, o conteúdo e a intensidade das relações ali estabelecidas. Esses espaços, em sua maioria, estão impregnados de normas heterossexuais, patriarcais e brancas, delineando as condições e limites das relações que podem ser percebidas e desenvolvidas nesses contextos. Assim, as reciprocações entre corpo e sociedade, nos ajuda a compreender o corpo enquanto um fenômeno esculpido por múltiplos fatores e influências externas.

6.3 - Corpos Tupinambá como território de resistência

> podereis agora figurar um índio, bastará a imaginardes um homem nu, bem conformado e proporcionado de membros, inteiramente depilado, de cabelos tosados [...], com lábios e faces rachados e enfeitados de ossos e pedras verdes, com orelhas perfuradas e igualmente adornadas, de corpo pintado, coxas e pernas riscadas de preto com o suco de *Genipat*, e com colares compostos de uma infinidade de pequenos fragmentos de conchas [...], pendurados ao pescoço (Léry, 2009, p. 133).

No excerto de Léry (2009), somos transportados para uma visão detalhada dos corpos Tupinambá, uma descrição que transcende os limites físicos e alcança a essência da sua identidade cultural. O Tupinambá, segundo o autor, era retratado como nu, exibindo uma figura bem conformada e proporcionada de membros. Além disso, a depilação integral, cabelos cortados, lábios e faces rachados adornados

com ossos e pedras verdes, orelhas perfuradas e enfeitadas, corpo pintado e coxas e pernas marcadas por linhas negras, constituíam a expressão estética desse povo. Também chamava a atenção do missionário Calvinista, os colares que eram feitos de muitos pequenos fragmentos de conchas conectadas e penduradas ao redor do pescoço. Esse registro revela o quanto os corpos nativos eram observados pelos cronistas viajantes.

O conceito de corpo território vai além da existência física, assumindo uma importância ligada a identidade, autonomia e contatos sociais. O corpo pode não está no seu território, mas este o acompanha. Souza (2015), propõe uma visão na qual o corpo é percebido como um território dinâmico, constantemente modelado e atravessado pelas relações nos diversos espaços que ocupam. Essa compreensão transcende a materialidade corpórea, adentrando o território imaterial, onde acalorados debates ideológicos se desenrolam em torno dos conceitos de gênero e erotização do corpo.

As considerações relacionadas ao gênero e à sexualidade durante a evangelização dos Capuchinhos no Maranhão encontram exemplos concretos, como a execução de Tibiras, morto por "intolerância" religiosa, e o extermínio de várias aldeias pelo consórcio franco-Tupi, motivado pela recusa em serem colonizados. Em outras palavras, observamos a eliminação dos corpos que resistem à colonização como parte dessas dinâmicas históricas.

Conforme Souza (2015), a perspectiva do corpo enquanto um território político, perpetuamente em disputa e permeado por marcadores sociais, torna-se evidente na interpretação que a sociedade realiza, considerando o corpo enquanto portador de elementos, tais como: gênero, cor, idade e sexualidade. Nesse contexto, o corpo converte-se em um dispositivo de controle e poder, refletindo uma rede de relações sociais interconectadas.

Raffestin (1993), oferece uma interpretação que se coaduna a essa compreensão, ao conceber o território como frações do espaço apropriadas por relações de poder. Essa perspectiva estende-se ao entendimento do corpo humano como um espaço dinâmico onde relações de poder são forjadas, com distintas intencionalidades e possibilidades. Dessa forma, o corpo humano, simultaneamente espaço e território, assume pormenores que variam entre a sutileza e a evidência.

Nas reflexões de Kambeba (2020a), o conceito de território transcende as fronteiras físicas e se desvela como um espaço à construção de identidades. Para a

autora, o território não é apenas um local geográfico, mas sim um vasto campo, no qual o sentimento se entrelaça com a própria essência do ser. Nesse contexto, a forma espacial se torna secundária, dando lugar à primazia do sentimento que fundamenta sua existência.

A perspectiva de Kambeba (2020a), desafia a concepção tradicional de território, expandindo-o para além das coordenadas geográficas tangíveis. O território, conforme sua visão, pode ser um espaço tanto físico quanto imaginário, proporcionando uma dimensão heterogênea à sua definição. Em sua análise, a autora destaca que a variabilidade da forma espacial é insignificante diante da força do sentimento que permeia a construção do território.

A pesquisadora indígena, ainda sugere que o território não se restringe à realidade concreta, podendo também ser construído pelos domínios do imaginário e dos sonhos. É nesse âmbito de idealização e projeção que se inicia a construção desse espaço tão peculiar. Ao explorar o poder do imaginário e do sonho na definição do território, ela convida a uma reflexão sobre a natureza fluida e subjetiva desse conceito, desafiando preconceitos e convidando à expansão das fronteiras conceituais.

> território é um espaço de identidade ou pode-se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode também ser imaginário e até mesmo sonhado. E, pensando nesse imaginário, nesse sonho que sua construção tem início (Kambeba, 2020a, p. 63).

Nos termos dessa análise, os corpos Tupinambá assumem um papel proeminente como territórios de resistência, configurando-se como espaços de subversão e negociação, nos quais a cultura se torna o epicentro de disputas e afirmações. Nesse cenário, o corpo Tupinambá, metamorfoseia-se em um campo complexo de disputa e afirmação, onde as relações de poder se entrelaçam com a resistência política e a busca pela autonomia cultural.

A interpretação do corpo enquanto território de subversão e negociação emerge como um elemento fundamental na compreensão das dinâmicas sociais, destacando a imperatividade de reconhecer o corpo como um espaço misto. Aqui, as relações de poder e resistência entrelaçam-se em uma teia que permeiam as relações sociais.

No entanto, faz-se necessário reconhecer que, no contexto dessas relações de poder, os corpos Tupinambá foram alvo de brutalização, inferiorização e demonização por parte dos invasores, que utilizavam termos pejorativos como "bárbaros", "incivilizados" e "infiéis", perpetrando uma narrativa de desumanização em torno do “Outro”. Essa disputa entre a resistência dos corpos Tupinambá e a brutalidade imposta pelos invasores ressalta as relações de poder e a necessidade de se compreender a dinâmica cultural que elaborou essas construções etnogênicas.

Os corpos nativos do Maranhão eram mais do que autênticas manifestações físicas; eram verdadeiras telas que contavam histórias, delimitavam poder e destacavam a valentia do nativo. Nas palavras de um escravo Tapuia, a ausência de pintura, cocar e enfeites nos braços e pulsos representavam a perda estética, e distanciamento de sua cultura, diminuindo seu *status*. Esse lamento reforça a importância desses adornos na sociedade indígena (Evreux, 2002).

As práticas de marcação nos corpos Tupinambá eram variadas e cheias de significado. Os cortes no corpo não eram apenas uma expressão estética, mas uma narrativa visual das experiências do indígena e de seu povo. Cortar o corpo era uma forma de demonstrar pesar pela morte dos pais, capturados pelos inimigos, e também um protesto de vingança, enfatizando dor pela separação física, coragem e habilidade do guerreiro. As cicatrizes, longe de serem marcas de fragilidade, enobreciam o Tupinambá, uma vez que quanto mais cicatrizes, mais valentes eram considerados, pois haviam se vingado de mais inimigos (Evreux, 2002, p. 97).

O hábito de cortar o corpo não era exclusividade dos homens, pois as mulheres também participavam desse ritual, embora com diferenças na extensão e técnica. Enquanto os homens cortavam todo o corpo, as mulheres limitavam-se a cortes do umbigo até as coxas, utilizando um dente de cutia e uma espécie de goma queimada para a cicatrização. A permanência dessas marcas, tornando-as indeléveis, perpetuava a sua identidade (Métraux, 1950).

Além dos cortes, os guerreiros mais destacados buscavam aumentar seu prestígio e temor entre seus companheiros e inimigos, por meio de tatuagens. Utilizando ossos de pássaros refinados como navalhas, eles tatuavam figuras no corpo, que eram em seguida esfregadas com tinta preta em pó ou suco de plantas, tornando as incisões permanentes e visíveis (Abbeville, 2008).

As "rasuras" e cortes na pele, denominados *Cotiare*, isto é, escritas sobre a própria pele, não eram apenas expressões artísticas, mas também uma afirmação de grandeza militar: “Todas as rasuras e cortes de sua pele, [...] não têm outro propósito do que se fazerem crer grandes soldados” (Evreux, 2007, p. 110). A pele do Tupinambá era uma espécie de papel, no qual se registrava a história e memória individual/coletiva. Os cortes, desenhos e pinturas eram a escrita sobre a pele, que registrava os valores sociais daquela pessoa, tornando-se um diário vivo, onde o indígena registrava fragmentos de sua história, como por exemplo, a quantidade de guerreiros mortos. Eram, portanto, livros para serem lidos, precisando estar descobertos e visíveis para educar os seus leitores. E quanto mais símbolos e marcas tivessem, maior seria a sua importância social. Nessa lógica, percebe-se que os corpos eram veículos de comunicação, pois eram educados, mas também educavam. Essa tradição exibe a interligação entre corpo, identidade e reconhecimento social nessa sociedade, e também esclarece que os Tupinambá se comunicavam também através da grafia de símbolos.

Neves (2006), aponta a natureza que servia como fonte de referências para essas sociedades indígenas, destacando a prática da pintura corporal e a utilização de tinturas extraídas dos elementos naturais. Assim, os corpos representavam parte de sua identidade tribal, sendo considerado uma herança cultural transmitida pelos ancestrais. Padre Claude d‘Abbeville relata que no nascimento, as crianças eram brancas, mas adquiriam suas tonalidades características por meio dos óleos e tintas aplicadas pelos pais. Essa prática, apesar de ser vista como bela pelos nativos, encontrou resistência por parte dos Capuchinhos, que expressavam desaprovação quanto à pintura corporal das crianças.

> E como eu me espantasse de ver uma criança tão branca disse-me o pai da criança que todas nascem brancas, mas adquirem a cor que lhes vemos com os óleos e tintas que os pais lhes passam no corpo; como não achávamos bonita essa prática, não desejava mais pintar seus filhos (Abbeville, 2008, p. 331).

A pintura corporal era uma arte entre os Tupinambá. Homens e mulheres foram retratados envolvidos nesse processo, usando cuia ou cabaça para preparar a tinta. Os desenhos, aplicados com destreza, seguiram padrões geométricos, confidenciando a habilidade de pintores. Abbeville (2008), descreveu mulheres pintando o rosto com jenipapo, delineando sobrancelhas previamente arrancadas;

enquanto outras se dedicavam a cobrir o corpo com figuras elaboradas, criando uma espécie de roupa preta e estampada com desenhos da cabeça aos joelhos.

Embora a prática de pintar o corpo seja opcional e realizada conforme a vontade, as mulheres, especialmente hábeis nessa arte, frequentemente se empenhavam em pintar e decorar o corpo, expressando sua história de vida e criatividade. Abbeville (2008), destaca que apesar de não terem aprendido formalmente a arte da pintura, as meninas demonstraram grande habilidade na criação de desenhos pintados nos corpos.

Os corpos dos indígenas em estudo podem ser interpretados como palcos de expressão cultural e resistência, sinalizando práticas que transcendem a estética. A perfuração dos lábios, bochechas e narinas era uma marca distintiva desse povo. Em um emaranhado jogo de símbolos, ossos, dentes, pedras e espetos eram cuidadosamente inseridos nesses orifícios, transformando cada marcação em uma narrativa visual de identidade.

Desde a infância, conforme Abbeville (2008), os jovens Tupinambá inseriam pedaços de pau ou caramujos nos furos labiais, um ritual que persistia até o casamento, quando pequenas pedras verdes ou, na falta delas, pedras brancas mais grossas eram utilizadas, demonstrando um cuidado com a expressão corporal desde a juventude até a idade adulta.

A busca pela distinção e valentia alcançava seu auge com a perfuração do lábio em três lugares, sendo o buraco central sempre o maior. Alguns Tupinambá, ávidos por parecerem ainda mais corajosos, inseriam pedaços de madeira ou pequenos ossos brancos nas narinas, criando uma imagem de grandes bigodes projetados sobre o rosto. As mulheres, por sua vez, não aderiam à perfuração labial, mas embelezavam suas orelhas com pedaços de madeira. Embora tal costume pudesse parecer peculiar aos olhos de outros, as mulheres Tupinambá encontravam grande prazer nessa prática, equiparando sua beleza adornada à ostentação das damas europeias com suas pérolas e diamantes (Abbeville, 2008).

Em ocasiões especiais, como dias de *cauinagem*, matanças de prisioneiros, perfuração dos lábios de seus filhos, partida para a guerra ou outras solenidades, os Tupinambá elevavam a expressão corporal a um novo patamar. Adornavam-se com penas de cores vivas, habilmente combinadas e arranjadas artisticamente. Nesse processo, misturavam as penas para que suas cores se valorizassem mutuamente, criando arranjos que, por fora, causavam admiração. Um fio de algodão tecido à

maneira de redes de pesca, por dentro, garantia que esses adornos se mantivessem firmes, destacando a habilidade artística na criação de uma expressão corporal que transcendia a funcionalidade para se tornar uma verdadeira manifestação de identidade e elegância (Métraux, 1950).

O ritual de perfuração do lábio inferior das crianças entre quatro e seis anos de idade constituía um ritual simbólico que era celebrado através de um festim conhecido como cauim, que reunia parentes, amigos e habitantes da aldeia e das proximidades. Durante três dias de danças, regados com generosas doses de cauim, os participantes vivenciavam uma celebração intensa e carregada de significado. Ao final desse período festivo, a atenção se voltava às crianças, especialmente os meninos, que atingiam a idade designada para o ritual de iniciação guerreira. O momento principal era anunciado, e os pais, anciãos e membros da comunidade reuniam-se para conduzir o jovem à próxima etapa de sua jornada (Métraux, 1950).

Para Mundurucu (2013), entre os Tupinambá, os rituais de perfuração dos lábios ocorriam entre os cinco e seis anos de idade, e representava um teste de coragem para os meninos que deviam evitar chorar durante o processo. Para as meninas, a chegada da primeira menstruação era celebrada com cortes de cabelo, sangrias e um período de jejum que se estendia por mais de dois meses, antes de serem plenamente integradas à sociedade.

Ao explicar ao menino que estava prestes a se tornar um guerreiro valente e prestigiado, a criança, longe de demonstrar medo, apresentava seu lábio inferior para ser perfurado: “A perfuração do lábio inferior era feita geralmente por meio de um chifre de veado”. Nesse ponto, um membro da comunidade, encarregado do processo, utilizava um osso pontiagudo para realizar a perfuração, criando um grande buraco no lábio da criança. A reação do menino neste momento crítico tornava-se um indicativo importante para o seu futuro na comunidade. Se a criança, de maneira rara, chorasse ou gritasse, os anciãos proclamavam que ele não seria digno de se tornar um guerreiro corajoso, lançando a sombra de uma vida de covardia sobre seu destino. No entanto, se o menino demonstrasse coragem, resistência e força diante da agulha afiada, a cerimônia era tomada como um presságio positivo (Métraux, 1950, p. 200).

A narrativa que emergia dessa experiência ritual era clara: aqueles que enfrentavam o desafio com bravura eram destinados a se tornar grandes, bravos e

valentes guerreiros na sociedade Tupinambá. Esse rito de passagem não era apenas uma perfuração física, mas uma afirmação cultural e social, onde a coragem infantil prometia prosperidade e respeito na vida adulta. Assim, o ritual de perfuração do lábio inferior se tornava um elo entre as gerações, uma tradição que, ao mesmo tempo, desafiava e moldava os futuros guerreiros Tupinambá, transmitindo-lhes a importância da coragem, resistência, prestígio e de distinção social na aldeia: “Enquanto os meninos só usavam roletes comuns de madeira, conchas e, quando muito, ossinhos, as pessoas mais velhas introduzem no lábio inferior pedras raras de diferentes tipos e de delicado lavor” (Thevet, 1944; Métraux, 1950, p. 201).

As mulheres Tupinambá, adornadas por longas madeixas que fluíam até a cintura, cuidavam com zelo de seus cabelos, conferindo a esses fios uma importância estética e ritualística em seu cotidiano. O hábito de mantê-los quase sempre soltos, graciosamente caídos ao redor dos ombros, contrasta com a praticidade necessária para o trabalho, quando habilmente enrolavam e arranjavam os cabelos em torno da cabeça, indicando uma versatilidade que se ajustava às demandas diárias. O cuidado com os cabelos entre as mulheres Tupinambá era mais do que uma rotina; era um ritual diário que envolvia o prazer de pentear e a atenção à higiene capilar. Pela manhã, não deixam de dedicar tempo ao ritual de lavar e untar os cabelos, aplicando óleos e urucum, demonstrando suas preferências estéticas e conexão com a natureza. A remoção da gordura dos cabelos era feita com uma raiz conhecida como *uapacari*. Quando molhada e apertada entre os dedos, essa raiz produz uma espuma branca, assemelhando-se à do sabão. Com essa espuma, as mulheres limpavam os cabelos, em um gesto que ia além da higiene, incorporando elementos naturais à sua rotina de cuidados pessoais. Esse apreço pelos fios capilares contrastava com outro costume peculiar: a remoção dos pelos do corpo, incluindo sobrancelhas e barba (Abbeville, 2008).

Os homens Tupinambá, embora zelassem pelos cabelos, adotavam um estilo mais curto na testa, em uma forma quadrada que denotava cuidado e atenção à aparência. Com um toque de sofisticação, permitiam que os cabelos crescessem abundantemente sobre a nuca, as orelhas e as fontes, seguindo uma tradição que lembrava os costumes de épocas passadas. A prática de aparar os cabelos em roda, reminiscente dos padrões estéticos de tempos antigos, conferia um toque de nostalgia à sua expressão capilar. Assim, nos rituais diários de cuidado capilar dos Tupinambá, a estética era cultivada, demonstrando ligação com elementos naturais

e práticas tradicionais. A maneira como arrumavam e preservavam seus cabelos não era apenas uma expressão de vaidade, mas uma celebração da identidade e uma manifestação de sua conexão com a natureza ao seu redor (Abbeville, 2008).

Os hábitos distintivos dos Tupinambá, como as incisões, buracos e pinturas corporais, eram vistos com desaprovação pelos Capuchinhos, que consideravam essas práticas como deturpações do corpo bem feito, proporcional e elegante que a natureza lhes concedera. Em meio a essa tensão entre tradição indígena e a visão dos colonizadores, surgiam retratos vivos das resistências culturais dos Tupinambá.

O missionário Evreux (2002), destaca a opinião dos Tupinambá de que tais marcações corporais eram uma demonstração de valentia. Essa perspectiva, entretanto, contrastava com a visão dos Capuchinhos, que consideravam tais práticas como extravagantes e prejudiciais à estética natural do corpo. Essa discordância demonstrava diferença cultural e resistência dos Tupinambá em preservar suas tradições, mesmo sob o olhar crítico dos colonizadores.

O relato do Padre Claude d'Abbeville destaca que um ancião chamado *Acajuí*, ao notar que seu filho ainda não tinha os lábios furados, informou aos padres sua decisão de não permitir mais esse procedimento. Sua recusa foi fundamentada na discordância dos Capuchinhos em relação a tal prática. Essa objeção, influenciada pelo descontentamento dos Capuchinhos, sinaliza uma adaptação do nativo frente à pressão externa. Por outro lado, sendo um exemplo isolado, pode também demonstrar a disposição contrária dos Tupinambá em continuarem praticando o costume tribal, demonstrando resistência às imposições invasivas.

As argumentações dos missionários, ao questionar a lógica por trás das práticas indígenas, demonstram uma tentativa de impor a visão eurocêntrica sobre o corpo e a estética. A resposta dos Tupinambá, que continuavam a realizar suas práticas tradicionais, apesar da pressão missionária, reflete uma forma de resistência cultural. Ao manterem suas incisões, furações e pinturas corporais, os Tupinambá desafiavam a imposição de normas externas, reivindicando a autonomia sobre seus corpos e tradições. Nesse cenário de conflito cultural, os corpos nativos emergem como territórios de resistência, onde suas práticas tradicionais, apesar das críticas e tentativas de alteração por parte dos Capuchinhos, continuavam a ecoar como expressões de identidade, valentia e preservação cultural.

Portanto, os corpos Tupinambá eram registros vivos de identidade e resistência, transcendendo a manifestação física para incorporar uma teia de

significados culturais. Os nomes atribuídos a eles, tanto entre si como aos visitantes estrangeiros, não eram simples etiquetas, mas expressões de características físicas e traços de personalidade que refletiam a conexão entre o indivíduo e a natureza ao seu redor.

Segundo Jecupé (1998, p. 13), na percepção indígena, cada palavra transcende sua função genuinamente linguística, pois, "toda palavra possui espírito." Essa concepção enfatiza uma visão de mundo em que os nomes não são apenas etiquetas, mas almas que encontram morada em um assento simbólico, como se cada palavra fosse dotada de uma vida própria. Um nome é mais do que uma simples designação; é uma expressão viva, entoada em uma forma que transmite a essência daquele ser.

No entendimento indígena, conforme o autor, a vida está ligada ao espírito em movimento, em que o silêncio e o som não são apenas elementos distintos, mas manifestações do mesmo princípio. Para os povos nativos, a alma é definida pela interação entre o silêncio e o som, cada um carregando consigo um ritmo e uma cadência que se manifestam na própria essência. Nessa perspectiva, a linguagem é mais do que um veículo de comunicação; é uma expressão que incorpora a totalidade sensorial, desde o ritmo até as diversidades de cores. Assim, Jecupé (1998), proporciona uma compreensão do universo linguístico e espiritual do indígena, destacando a riqueza de acepções atribuídos às palavras e à interconexão entre linguagem, espiritualidade e a vivacidade do mundo ao seu redor.

> toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento (pé) [...]. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito para o índio é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor (Jecupé, 1998, p. 13).

Conforme o padre Yves d'Evreux, entre os franceses que chegaram ao Maranhão, cada um recebeu um nome que destacava alguma peculiaridade física ou comportamental. Desde "Beiço de sargo" devido ao beiço inferior puxado para diante, até "Cão pirento", por ter o corpo coberto de sarna. Esses nomes identificavam os corpos, comunicando características específicas e criando uma rede de sentidos que transcendia as barreiras linguísticas.

O ato de nomear ia além de uma designação arbitrária; era um reflexo da identidade e da relação simbólica com o ambiente. Os nativos podiam escolher e

acumular vários nomes ao longo da vida, e a quantidade desses nomes estava ligada à sua reputação e proeza guerreira. Capturar e sacrificar inimigos era uma fonte de prestígio, e cada nome adquirido nesse processo era um bem imaterial que enriquecia a identidade do guerreiro (Viveiros de Castro, 2002; Staden, 2011).

Assumir a identidade de animais específicos não era apenas uma questão de nomenclatura, mas uma forma de adquirir as habilidades e destrezas associadas a esses seres. Os corpos tornavam-se assim, manifestações vivas das narrativas retiradas da natureza que os cercava, transformando a floresta amazônica em uma espécie de biblioteca, onde os nativos buscavam suas referências identitárias. A importância dos nomes era tamanha que, quanto mais nomes um indivíduo possuísse, mais valente e respeitado ele seria por seus pares. Os vários nomes eram considerados bens imateriais, e o corpo, com suas múltiplas designações, tornava-se um "monumento sagrado do seu próprio poder" (Maués, 1967, p. 80).

Assim, a prática de nomeação não era apenas uma questão linguística; era uma afirmação de identidade, uma forma de resistência cultural que conectava os Tupinambá à sua história, tradições e à natureza que os circundava. A aceitação ou não de nomes pelos indígenas era um exemplo de resistência. Muitos recusavam o nome de batismo atribuído pelos franceses, e outros não discordavam, mas, no dia a dia eram chamados pelos nomes tribais.

A provável incompreensão da cultura Tupinambá pelos Capuchinhos gerou uma postura de julgamento que visava inferiorizar e infantilizar os nativos. A nudez, considerada natural pelos nativos, foi interpretada como falta de vergonha e consciência do pecado pelos missionários, apontando um choque cultural que serviu de base para a imposição de valores europeus sobre os corpos indígenas.

Segundo Padre Claude d’Abbeville, os Tupinambá de maneira desinibida, caminhavam nus, como se tivessem recentemente saído do ventre materno. O frade caracterizava essa prática como "horrível”, “desonesta” e “brutal". A nudez, longe de ser vista como apelativa, é descrita como brutal e desprezível, contrastando com a visão europeia sobre a luxúria e os perigos morais associados à vestimenta. O religioso ainda destaca a modéstia e a discrição das índias em sua nudez, ressaltando que suas ações públicas não causavam escândalos.

A percepção europeia da nudez oscilava entre a concepção do nu como algo associado ao pecado e à malignidade, contrastando com a inocência e beleza atribuídas à nudez antes do pecado original. Le Goff e Truong (2006), destacam que

a oscilação cultural entre nudez e vestimenta pode ser interpretada como uma resistência às normas europeias, especialmente aquelas relacionadas ao pudor e à moralidade. Portanto, manutenção da nudez pelos Tupinambá pode ser compreendida como uma estratégia de resistência aos padrões culturais europeus, que associavam vestuário à proteção e armadura. Os corpos despidos dos Tupinambá representam uma afirmação de sua identidade em oposição às imposições dos invasores. A nudez torna-se um território de resistência, desafiando valores culturais “civilizados” sobre moralidade e vestimenta.

A prática da dança entre os Tupinambá do Maranhão também representava parte de seu território de resistência em relação aos padrões e valores dos colonizadores europeus. A descrição detalhada feita por Claude d’Abbeville oferece *insights* valiosos sobre a importância da dança para esses nativos, destacando elementos que disseminavam uma forma de resistência cultural. A dança é apresentada pelos Capuchinhos como central na vida cotidiana e nas celebrações dos Tupinambá. Eles ressaltavam a diferença entre as danças dos Tupinambá e as europeias, enfatizando a modéstia e a falta de sensualidade nas executadas pelos indígenas.

Kambeba (2020a), apresenta, por meio de sua obra “Lugar do saber”, uma visão singular e envolvente sobre a arte da dança. No cerne de suas palavras, emerge a compreensão de que a arte transcende a expressão estética, tornando-se uma linguagem sagrada do corpo. Ao explorar movimentos milenares, a dança tornava-se um veículo de comunicação carregado de acepções.

A beleza, manifestada nos gestos e na coreografia não é apenas estética, mas uma forma de tornar o corpo sagrado eloquente. Cada movimento é uma síntese de uma arte ancestral, trazendo consigo mensagens que ecoam através do tempo. A dança, desde modo, emerge como uma narrativa visual que transcende fronteiras temporais e geográficas.

Além da estética, Kambeba (2020a), destaca o papel fundamental da dança na preservação e transmissão da cultura. No corpo do dançarino reside uma riqueza de informações que brotam e se expandem, carregadas de história e tradição. Cuidar da dança é, portanto, preservar a herança cultural inscrita nos gestos e ritmos que compõem essa expressão artística.

A autora destaca a importância de conceder à dança a devida atenção e respeito, reconhecendo-a como uma forma de arte que merece permissão para

adentrar os territórios emocionais e espirituais. Dessa maneira, convida o leitor a contemplar a dança, enquanto um portal para compreender e preservar a diversidade cultural que permeia essa expressão milenar.

> A arte expressa beleza
> Faz o corpo sagrado falar,
> Movimentos que trazem mensagem
> Expressão de uma arte milenar.
>
> A dança carrega cultura
> No corpo informação faz brotar,
> A dança merece cuidado,
> Permissão para no território adentrar (Kambeba, 2020a, p. 46).

O uso do maracá também reforça a resistência cultural, pois os Tupinambá preferem a voz e instrumentos construídos a partir de elementos naturais, em detrimento dos instrumentos europeus introduzidos pelos colonizadores.

A temática das canções, centradas em elementos da natureza e em feitos guerreiros, indica a valorização da identidade tribal e militar. Essas músicas não contêm palavras escandalosas, mas são uma forma de preservar e transmitir narrativas importantes à comunidade.

A ênfase na resistência se estende à prática do consumo de *cauim*, uma bebida alcoólica tradicional, que os Tupinambá reservavam para ocasiões especiais. O ato de consumir bebidas alucinógenas constituía uma parte preponderante nas reuniões festivas e nas deliberações sobre assuntos importantes, reforçando a ideia de que a manutenção de suas práticas culturais era vital para o sucesso de seus empreendimentos.

Outra forma de resistência perceptível nos relatos do Padre Yves d'Evreux é a utopia, que é entendida como um lugar onde os corpos se libertam das imposições terrenas. A ideia da "Terra sem males", de fartura e abundância, buscada pelos fluxos migratórios dos Tupinambá era uma forma de resistência à colonização e uma válvula de escape à dor, sofrimento e miséria destes povos. Projetava-se na utopia as necessidades reais e urgentes daquela população que busca segurança física e alimentar.

Não posso deixar de mencionar o fato de que muitos franceses que migraram para o Maranhão buscaram encontrar o país da Cocanha, um lugar utópico caracterizado pela abundância, ociosidade, juventude e liberdade, onde não era necessário trabalhar. Essa utopia, originada na Europa feudal, foi transmitida

oralmente pelos viajantes para o Novo Continente, adaptando-se e adquirindo novas versões ao longo do tempo (Franco Jr., 1998).

A busca pelo país de Cocanha serviu como uma forma de resistência dos invasores franceses ao trabalho servil e à moral do trabalho imposto pela igreja. O Padre Yves d'Evreux por sua vez, desmistificou essa utopia, quando destacou que a terra do Maranhão era adequada à natureza dos franceses, desde que estes viessem para cultivá-la e proverem o seu sustento, com pão, vinho, carne, peixe, legumes e raízes. No entanto, ele alertava que a fantasia de árvores produzindo pássaros assados e moitas repletas de carneiros prontos para serem degustados, era enganosa. O padre ressaltava que o trabalho de colher e plantar ainda era necessário, desencorajando aqueles que acreditavam na facilidade extrema da vida em solo maranhense.

> esta terra é apropriada à natureza dos franceses como é a França, se for bem cultivada e provida de víveres necessários e acomodados ao gosto francês, como sejam pão e vinho; quanto a carne, peixe, legumes e raízes, há de tudo isto incrível abundância, tendo apenas o trabalho de colher e plantar os vegetais. Enganar-se-ia, porém, quem pensasse que as árvores produzissem pássaros assados, que as moitas fossem carregadas de quartos de carneiro, recentemente tirados do espeto, e o ar cheio de cotovias bem cozidas, de forma que não houvesse mais trabalho do que abrir a boca e comer. Se alimentásseis tal fantasia, eu vos aconselho a não irem lá porque se arrependeriam (Evreux, 2002, p. 207).

A resistência, conforme destacado por Foucault (2013), assume diversas formas, incluindo a utopia como um lugar além de todos os lugares. De acordo com o pensador, a utopia representa um espaço onde um corpo desvinculado materialmente pode assumir características como beleza, pureza, transparência, luminosidade, velocidade, poder colossal e uma durabilidade infinita. Nessa perspectiva, a utopia primordial, arraigada no âmago humano, talvez consista na busca por um corpo desprovido de corporeidade. Analogamente, o reino das fadas, habitado por duendes, gênios e mágicos, representa um local onde os corpos deslocam-se à velocidade da luz, feridas são curadas instantaneamente, e a visibilidade é controlada à vontade. Se há um reino mágico, é para que eu possa ser o príncipe encantado; enquanto todos os elegantes transformem-se em criaturas peludas e vilãs, como pequenos ursos.

Essa busca por uma existência alternativa também se manifesta na resistência à adoção de práticas consideradas "pagãs" pela Igreja Católica. O que

essa instituição religiosa rotulava como "incivilizado" persistiu e se fortaleceu, desafiando o controle ideológico e as tentativas de supressão. O imaginário do país de Cocanha, onde as atividades são antagônicas à flagelação do corpo, simboliza uma forma de resistência contra as imposições coloniais e religiosas. Assim, a utopia, entendida como um espaço além das convenções sociais e religiosas, representa uma resistência contra as normas que buscavam conformar os corpos aos padrões mercantilistas europeus. Compreendo utopia a partir da concepção freireana, ou seja, enquanto um sonho realizável, embrionado pela denúncia da desumanização e boas novas de tempos humanizados (Freire, 1997). Portanto, os Tupinambá não migravam divagando em ilusões, mas atrás de um sonho de dias melhores.

A máscara, a tatuagem e a pintura são apresentadas como práticas que comunicam o corpo com poderes secretos e forças invisíveis. Essas formas de expressão corporal carregam representações enigmáticas e sagradas. A máscara, por exemplo, transforma o corpo em um fragmento de espaço imaginário, conectando-o a universos divinos e simbólicos, representando uma forma de resistência cultural e espiritual.

As funções dos pajés, que abrangem o cuidado com o corpo, a cura e a comunicação com o divino, destacam também a importância dos corpos Tupinambá como espaços de resistência cultural e espiritual. O uso de gestos como meio de comunicação representa uma linguagem que escapa às imposições linguísticas dos colonizadores, manifestando resistência pela preservação da própria expressão. Conforme observado por Freire (1991), há uma integração entre corpo e mente em uma determinada realidade, permitindo convivências nos espaços, tanto de forma objetiva quanto subjetiva.

Mesmo diante das tentativas dos Capuchinhos de importar seus costumes, os Tupinambá resistiram, compreendendo a verdade por si mesmos e escolhendo ceder em algumas práticas dentro de um processo de negociação. Isso comprova a autonomia e a resistência ativa dos corpos Tupinambá em preservar sua identidade cultural e espiritual.

Em resumo, os corpos dos Tupinambá do Maranhão podem ser compreendidos como territórios de resistência, ligados à preservação de sua identidade cultural. As práticas corporais, como marcação, tatuagens e pinturas, transcendem a estética, transformando-se em narrativas visuais que contam

histórias, delimitam poder e destacam a valência do povo indígena. Essas expressões não são apenas adornos, mas testemunhos visíveis de uma herança cultural.

A ausência desses adornos era percebida como uma perda estética e social, destacando a importância cultural das pinturas corporais na construção da identidade e no reconhecimento social. A diversidade de materiais e rituais de iniciação exemplificam a resistência cultural desde a infância, desafiando a dor física e as normas dos colonizadores.

A dança e a expressividade corporal durante as narrativas de conquistas de guerra são territórios de resistência, escapando dos padrões europeus impostos. Cuidados com o corpo, como ênfase na limpeza e remoção seletiva dos pelos, desafiam estereótipos, tornando-se manifestações culturais que vão além do bem-estar físico.

A brutalidade do processo colonial não se limitou apenas à exploração econômica, mas estendeu-se à tentativa de reconfigurar integralmente a identidade e a existência dos povos nativos. Ao arrancar os corpos indígenas de seus modos de vida autênticos e vinculá-los às formas postiças, o colonialismo buscou dominar territórios, reconfigurar as percepções e as experiências dos povos colonizados. A imposição de vestimentas como instrumento de subjugação representa a tentativa de ocultar a beleza cultural dos corpos nativos, transformando-os em peões de um tabuleiro colonizador. Essa miopia colonial tentou separar os indígenas de sua conexão com a natureza, forçando-os a habitar uma realidade de submissão, onde suas tradições e valores eram suprimidos em favor dos interesses colonizadores. Nesse contexto, a luta pela preservação da identidade cultural e a resistência contra a imposição de outra realidade emergem como elementos fundamentais na narrativa dos povos invadidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia, comumente retratada como uma fronteira inexplorada e intocada pela ação humana, é influenciada por narrativas que ao longo da história buscaram invisibilizar a presença ancestral dos povos indígenas. Contudo, a falsa premissa de uma Amazônia desabitada é desarticulada na atualidade por meio de pesquisas arqueológicas. A história dessa região foi escrita com sangue de indígenas, exterminados por conflitos, genocídios, disseminação de doenças e imposições culturais e educativas por invasores europeus.

Várias narrativas produzidas, a partir do século XVI, frequentemente marginalizaram os nativos desta parte do Brasil, relegando-os a papéis secundários ou, pior ainda, a meras vítimas do avanço colonialista. No entanto, a partir da descoberta de novas fontes histórias, da releitura das que já tinham sido objetos de análises e das obras produzidas pelos próprios indígenas, emergem uma história empoderada. Contrariando a visão tradicional que os colocava como receptores passivos da história, as comunidades indígenas responderam aos desafios impostos pelo contato com os europeus, configurando o curso desses eventos. Além disso, as alianças e confrontos entre as aldeias, muitas vezes incentivadas pelos invasores, apontam relações de poder, negociação e resistência. Assim, ao reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, somos convidados a reanalisar o passado, colocando os nativos no centro da narrativa e reconhecendo sua resiliência e capacidade de organização em face da imposição cultural dos colonizadores.

Esta visão recalibrada da história nos obriga a reconhecer o protagonismo indígena, frente aos desafios da educação desenvolvida pelos Capuchinhos. Essa educação, com intenções religiosas, civilizatórias e econômicas, também refletia tentativas de compreensão das culturas indígenas. Os Capuchinhos, ao se envolverem com os Tupinambá, inevitavelmente tiveram que negociar com sistemas de poder existentes, interagindo com líderes temporais e espirituais. Essas dinâmicas, envolvendo atores tão variados, ilustram a rede de relações, conflitos e colaborações que caracterizaram a colonização dos Tupinambá no Norte do Brasil.

A chegada da Ordem dos Capuchinhos franceses à região testemunhou a intenção missionária de difundir os princípios cristãos em terras distantes, alinhando-se aos interesses econômicos e políticos. O modelo educativo introduzido pelos Capuchinhos tinha como objetivo assimilar culturalmente os Tupinambá à visão de mundo europeia, fundamentada em princípios religiosos.

Com sua perspectiva educativa, os Capuchinhos buscaram transformar e assimilar apressadamente os povos indígenas, na tentativa de afastá-los de suas raízes culturais, espirituais e linguísticas. Buscavam modelá-los como súditos submissos, desprovidos de identidade e convertidos ao cristianismo. O intuito dos missionários era substituir os valores e tradições dos nativos por ideais franceses, gerando conflitos, negociações e resistências.

Por um lado, a educação implementada pelos Capuchinhos para os Tupinambá objetivava a "civilidade", conversão ao cristianismo, exploração de mão de obra, apoio militar e apropriação territorial. As estratégias educativas dos padres envolviam visitas às aldeias, sermões e a presença dos padres, mesmo que esporadicamente, além do batismo, devoção à cruz, formação de colaboradores, introdução de práticas, como descimentos e a gramatização da língua Tupi, dentre outros. Por outro lado, as resistências indígenas incluíam práticas, como: pajelança, pintura, depilação, cortes nos corpos, destacando-se que o controle sobre o corpo se estendia para além, abrangendo aspectos como os sonhos, o pensamento, o gerenciamento do ócio, a utopia (vista na concepção freireana, como um sonho possível) na Terra sem Males, entre outros. Ou seja, as resistências dos Tupinambá concentravam-se na manutenção de suas tradições tribais e na esperança em tempos melhores.

Os Capuchinhos buscavam a aculturação dos Tupinambá, de acordo com os interesses coloniais, tornando a educação uma ferramenta de imposição da visão de mundo transatlântica, com vistas a levarem os Tupinambá a assimilarem o contexto europeu. Eles absorveram desta relação o que lhes interessava. Por isso, aprenderam com os nativos as habilidades necessárias para sobreviver na floresta. Os religiosos absorveram técnicas de pesca, caça, conhecimentos medicinais e habilidades na produção de canoas e ocas, dentre outras. Aprenderam também a se proteger de animais peçonhentos e ferozes. Essa interação resultou em uma simbiose educativa, onde missionários e indígenas educaram-se mutuamente.

A duradoura influência da colonização, agora com o nome de colonialidade, é perceptível na persistência de ideologias e crenças coloniais na sociedade contemporânea. A prevalência da influência cristã, frequentemente percebida como superior, destaca os contínuos silenciamentos de vozes nativas, denunciando a imposição histórica de uma narrativa colonizadora. A falta de reconhecimento e valorização das tradições indígenas e a supervalorização das crenças cristãs

ressaltam os ecos persistentes da colonização no imaginário coletivo. Tal fenômeno sublinha a necessidade urgente de um entendimento crítico e uma reavaliação das narrativas históricas, a fim de promover o respeito pela diversidade cultural.

As fontes documentais dos padres Claude d'Abbeville e Yves d'Evreux, representam um viveiro para os pesquisados que almejam estudar o Período Colonial. Elas nos desafiam a investigar além do que é evidente, questionar nossas próprias opiniões e trazer novos elementos para o estudo do passado colonial. Essas fontes nos ajudam a ampliar nossa compreensão de história e a respeitar as histórias e as experiências daqueles que foram silenciados nos registros históricos dos colonizadores portugueses.

Muito ainda pode ser investigado nessas fontes: encontrei indícios sobre a cultura material dos religiosos e dos Tupinambá, assim como a respeito dos mediadores culturais humanos e não humanos. Além disso, o protagonismo feminino na execução de determinados rituais, como o funerário e na pajelança. Encontrei também algo acerca do culto de indígenas a ídolos, dentre outras coisas. Mas, o meu objetivo nesta pesquisa era analisar a educação implementada pelos Capuchinhos aos Tupinambá do Maranhão, as resistências dos Tupinambá e as trocas culturais entre eles. Portanto, é imprescindível que outras pesquisas sejam desenvolvidas, a fim de que esses sujeitos sejam mais conhecidos e suas histórias valorizadas.

FONTES DOCUMENTAIS

ABBEVILLE, C. D. **História da missão dos peres capucins na ilha de Maragnan e nas terras circunvizinhas sobre est traicte des singularitez admiráveis & des meus merueilleuses des indiens habitans de ce pais auec les missiues et aduis qui ont este enuoyez de nouueau**. 1ª. ed. Paris: de l'imprimerie de François Huby ruë St. Iacques à la Bible d'or et en sa boutique au Palais en la gallérie des Prisonniers, 1614.

ABBEVILLE, C. D. **História da missão dos padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças**. Tradução de Cezar Augusto Marques. Maranhão: Typografia do Frias, 1874.

ABBEVILLE, C. D. **História da missão dos padres Capuchinhos na ilha do**. Tradução de Sérgio Milliet. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 105, 2008.

EYREUX, P. Y. D. **VOYAGE DANS LE NORD DU BRÉSIL FAIT DURANT LES ANNÉES 1613 ET 1614**. LEIPZIG, PARIS: LIBRAIRIE A. FRANCK, 1864.

EVREUX, Y. D. **Viagem ao Norte do Brasil:** Feita nos anos de 1613 a 1614. Tradução de César Augusto Marques. 3ª. ed. São Paulo: Siciliano, 2002.

EVREUX, Y. D. **Viagem ao Norte do Brasil:** Feita nos anos de 1613 a 1614. Tradução de tradução de César Augusto Marques. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

REFERÊNCIAS

ABBATE, F. M. **O que não mata, engorda:** cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial. Belém: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

AGNOLIN, **A. Catequese e tradução:** gramática cultural, religiosa e linguística do encontro catequético e ritual no s séculos XVI-XVII. In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índio s e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. p. 143-207.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. D. **O tecelão dos tempos:** novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Beberagens indígenas e educação não escola no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ALMEIDA, C. L. P. D. **"Entre mitos, utopias e razão:** os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)". Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Brasília: [s.n.], 1999.

ALVES, N. C. **A cidade inscrita no meu corpo:** gênero e saúde em Presidente Prudente - SP. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de

Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e tecnologia (Campus Presidente Prudente): [s.n.], 2010.

AMOROSO, M. **A primeira missa: memória e xamanismo na missão capuchinha de Bacabal (Rio Tapajós, 1872-1882).** In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índio s e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. p. 209-233.

ANCHIETA, J. D. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Tradução Nestor Silveira Chaves. Bauru: Edipro, 1995.

BANDEIRA, A. M. **Ocupações humanas pré-coloniais – MA:** inserção dos sítios arqueológicos na paisagem, cronologia e cultura material cerâmica. TesePrograma de Pós-graduação em Arqueologia do Museu e Etnologia. Universidade de São Paulo (Usp). São Paulo: [s.n.], 2012.

BANIWA, G. D. S. L. –. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, G. J. D. S. L. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, DF: [s.n.], 2011.

BARBOSA, J. R. F.; PINHEIRO, M. P. **Padre Vieira e a defesa do índio no Estado do Maranhão e Grão-Pará, 1995. 74f.** Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Filosofia). Instituto de Pastoral Regional (IPAR). Belém, Pará: [s.n.], 1995.

BACELLAR, C. **Uso e mal uso dos arquivos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BARROS, J. D. **A História Social: seus significados e seus caminhos.** LPH - Revista de História da UFOP, Ouro Preto, MG, 2005.

BARTRA, R. **El mito del salvaje**. México: FCE, 2011.

BECKER, E. L. S.; LORENSI, D. C. T. **Geografias das religiões temas sobre a experiência e o pensamento na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos.** Teocomunicação, Porto Alegre, v. V. 44, n. n. 2, p. p. 196-219, maio-agosto 2014. Disponivel em: <https://www.bing.com/>. Acesso em: 2022 janeiro 29.

BERREDO, A. P. D. **Anaes históricos**. Florença: Typografia Barbera, v. V. 1, 1905.

BÍBLIA, A. T. D. **In BÍBLIA. Sagrada Bíblia Católica:** Antigo e Novo Testamentos. Tradução de Tradução de José Simão. São Paulo : Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução de Armand Colin. 3ª ed. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

BOCCARA, G. **Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo:** Nuevo MundoMundos Nuevos. **http:** //journals.openedition.org, [s. l.], février 2005a. Disponivel em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/426>. Acesso em: 10 outubro 2023.

BOCCARA, G. Génesis y Estructura de los Complejos Fronterizos Euro-Indígenas. Repensando los Márgenes Americanos a partir (y más allá) de la obra de Nathan Wacthel. **Memória Americana**, [s. l.], v. 13, p. p. 21-52, 2005b.

BORDIM, R. A. **HERNÁN CORTÉS E OS FRANCISCANOS:** A EDUCAÇÃO E A DOMINAÇÃO ESPIRITUAL DO MÉXICO. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá: [s.n.], 2013.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **O campo científico.** In: ORTIZ, R. (.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.**19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, F. N. D. M. E. **Atlas histórico escolar**. 7ª ed. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1977.

BRAVO, F. **Arte de enseñar, arte de contar. En torno al "exemplum" medieval.** X Semana de Estudios Medievales: la enseñanza en la Edad Media: [s.n.]. 2000.

BUECKE, J. E. O. **Infância e práticas educativas na Amazônia seiscentista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará**. Belém: [s.n.], 2019.

BURKE, P. **A escola dos annales (1929-1989):** A Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. 2ª. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2008.

BURKE, P. **O que é História do Conhecimento?** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

BURKE, P. **Testemunha Ocular:** o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CALEFFI, P. **Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil (Séculos XVI-XVIII)**. 5ª edição. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. I, 2011. p. 32-44.

CAMACHO, V. M. **A pregação franciscana no início do século XIII segundo a Vita Prima Sanctl Francisci e a Beati Antonii Prima.** In: PUC-GO **Historia, Política e Poder na Idade Média**. Goiás: Centro de documentação UEG - CEDOC, v. 1, 2014. p. 358-378.

CAPUCHINHOS, I. D. **História dos Frades Menores Capuchinhos, Ordem fundada por São Francisco de Assis.** CFFB, 25 fevereiro 2022. Disponivel em: <https://cffb.org.br/>. Acesso em: 27 fevereiro 2022.

CARAS, R. R. caras.uol.com.br. **Caras Uol**, 2019. Disponivel em: <https://caras.uol.com.br/arquivo/etimologia-938.phtml>. Acesso em: 2023 dez. 2023.

CARDIM, F. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia, 1925.

CARDOSO, A. C. **Maranhão na monarquia hispânica:** intercâmbios, guerras e navegaçãonas fronteiras das índias de Castela (1580-1655). Tese (Doutorado em História). Departamento de História Medieval, Moderna, contemporânea y de América, Universidad de Salamanca. Salamanca: [s.n.], 2012.

CARLI, R.; CRESPI, F.; PAVAN, G. **Os Capuchinhos:** Análise de uma Ordem Religiosa. Tradução de Trad. José Carlos Corrêa Pedroso. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1972.

CARVALHO, M. G. C. D. **O projeto educativo das capuchinhas:** o Franciscanismo na História da Educação, em São Luís - MA, desde 1913. São Luís: UEMA, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In:** LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas. Bueno Aires: Clacso, 2005. p. 169-186 p.

CHAMBOULEYRON, R.; BOMBARDI, F. A. Descimentos privados de índios na Amazônia colonial (séculos XVII e XVIII). **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, v. 27, n. nº 46, p. p. 601-623, jul/dez 2011.

CHARTIER, R. **Prefácio:** os Capuchinhos no Maranhão. In: DAHER, Andrea. O Brasil francês: as singularidades da França Equinocial, 1612-1615. Tradução de Albert Stuckenbruck. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de psicologia social. 6. ed.. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIAMPA, A. D. C. Identidade. In: (ORGS.), W. C. &. S. T. M. L. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense , 1984. p. p. 58-75.

CLEMENS. **Bula Religionis zelus**. Roma: [s.n.]. 14 jul. 1528.

COLARES, A. A. **Colonização, Catequese e Educação no Grão-Pará. Tese (Doutorado em Educação) Universidad Estadual de Campinas, UNICAMP**. Campinas: [s.n.], 2003.

CONCEIÇÃO, K. C. C. D. **De feiticeiras diabólicas a auxiliares na empresa missionária:** as atuações das mulheres missionárias Tupinambá no Maranhão franco-ameríndio (1594-1615). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História/cch. Universidade Federal do Maranhão. São Luis, Maranhão: [s.n.], 2019.

CONTI, M. **Estudos e pesquisas sobre o franciscanismo das origens**. Petrópolis, RJ: EDitora Vozes, 2004.

CUNHA, M. C. D. (.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo : Companhia das Letras Secretaria Municipal de Cultura: faprsp, , 1992.

DAHER, A. Ecrire la langue indigène: la grammaire tupi et les catéchismes bilingües au Brésil (XVI Siècle). Roma: Mefrim, tome III, 1999.

DAHER, A. **O Brasil francês:** as singularidades da França Equinocial, 1612-1615. Tradução de Albert Stuckenbruck. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DENES, . M. F. **Introdução. In:** D'Evreux. Viagem ao Norte do Brasil: Feita nos anos de 1613 a 1614. Tradução de César Augusto Marques. 3ª. ed. São Paulo: Siciliano, 2002.

DIEHL, A. A. **A recepção da discussão sobre a "nova história":** do Movimento dos Annales à fragmentação da história. In: DIEHL, Astor Antônio. A cultura historiográfica brasileira nos anos 1980: experiências e horizontes. 2. ed. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 197-229.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUSSEL, E. **1492:** o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSZAK, A. U. A. O. An introduction. In: DUSZAK, A. (.). U. A. O. **Social Identities across languages, discourses and cultures Philadelphia:** John Benjamins. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2002. p. p. 1-28.

FARIA, P. S. D. **A Conversão das Almas do Oriente. Franciscanos, Poder e Catolicismo em Goa:** século XVI e XVII. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: [s.n.], 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14ª ed. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FAUSTO, C. **Os Índios antes do Brasil**. 4ª edição. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FEDELI, O. "Jean Duns Scoto (1266-1308)". **MONTFORT Associação Cultural**, 2023. Disponivel em: <http://www.montfort.org.br/bra/veritas/historia/jean-duns-scoto/>. Acesso em: 05 set. 2023.

FERNANDES, F. **Organização social dos Tupinambá**. 2ª ed. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FERNANDES, J. A. **De Cunhã a Mameluca:** a mulher Tupinambá e o nascimento do Brasil. 2ª. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

FONSECA, T. N. D. L. História e historiografia da Educação no Brasil. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. D. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-75.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 2ª ed. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FRANCO JR., H. **Cocanha:** várias faces de uma utopia. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.

FRAZÃO, D. **São Francisco de Assis**. [S.l.]. 2021.

FREIRE, J. B. Novos olhares sobre o corpo. In: FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991. p. p. 21-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

GAIOSO, R. J. D. S. **Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura do Maranhão**. Rio de Janeiro: Livros do Mundo Inteiro, 1863.

GALVÃO, A. M. D. O.; FONSECA, T. N. L. E. História Cultural e História da Educação. In: LINHARES, M. A.; FONSECA, T. N. D. L. E. (.). **Diálogos da história da Educação [livro eletrônico]**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. p. 57-87.

GÂNDAVO, P. D. M. **História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil.** Lisboa: Officina de Antonio Gonsaluez, 1576.

GARCIA, R. Notas do Diálogo sexto. In: BRANDÃO, A. F. **Diálogos das grandezas do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 134, 2010. p. 322-329.

GARCIA, R. I. I. A. C. **História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas.** Tradução de Sérgio Milliet. Brasília: Edição do Senado Federal, 2008. 15-20 p.

GASBARRO, N. Missões: a civilização cristã em ação. In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. 67-110.

GHISLANDI, M. A. **Entre carisma e poder:** o território e territorialidades da Ordem Capuchinha em Curitiba a partir de São Francisco de Assis. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: [s.n.], 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1976.

GINZBURG, C. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GODOIS, B. D. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. São Luís: Typ. De Ramos d'Almeida & Cia., v. Tomo I, 1904.

GOMES, R. A. **"COM QUE DIREITO?":** análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda - Valladolid, 1550 e 1551. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Monas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Direito. BELO HORIZONTE: [s.n.], 2006.

GONÇALVES, M. E. TIBIRA DO MARANHÃO, O INDÍGENA QUE FOI A PRIMEIRA VÍTIMA DA HOMOFOBIA NO BRASIL. **revistahibrida.com.b**, 2020. Disponivel em: <https://revistahibrida.com.br/historia-queer/tibira-do-maranhao-o-indio-que-foi-a-primeira-vitima-da-homofobia-no-brasil/>. Acesso em: 18 setembro 2022.

GREGORY, J. L. História Cultural e Micro-História: Uma relação historiográfica. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo/RS, v. Vol. 10, ago./dez. 2019. ISSN nº 22.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário:** sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRUZINSKI, S. **As quatro partes do mundo:** história de uma mundialização. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010

JECUPÉ, K. W. **A Terra de Mil Povos:** história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 1998.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020a.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020b.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (.). **A Outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. p. 23-31.

LACROIX, M. D. L. L. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. São Luís: EDUFMA, 2000.

LAS CASAS, B. D. Apologia. In: LOSADA, A. (. **Apologia:** de Juan Ginés de Sepúlveda contra Fray Bartolomé de Las Casas y de Las Casas contra Juan Ginés de Sepúlveda. Madrid: Editora Nacional, 1975.

LE GOFF, J. **O imaginário medieval**. Tradução de Manuel Ruas. Portugal: Editorial Estampa, 1994.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÉRY, J. D. **História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada América**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

LIMA, C. **História do Maranhão**. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1981.

LIMA, E. S. C. O Maracá na sociedade Tupinambá: representações iconográficas. **3º Congresso Brasileiro de Iconografia Musical: Iconografia, Música e Cultura: relações e trânsitos**, Bahia, 20 a 24 jul. 2015. 297-316.

MACRAE, E. **Guiado pela Lua:** xamanismo e uso ritual da ayahuasca no culto do Santo Daime. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MAGALHÃES, J. P. D. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAIA, L. D. O. Dissensão (e distinção) entre os Tupinambá Coloniais: deslocamentos e fluxos culturais. **Revista Habitus**, Goiânia, v. V. 14, n. Nº 2, p. (p. 227-241), jul.;dez. 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARIZ, V.; PROVENÇAL, L. **La Ravardière e a França Equinocial:** Os franceses no Maranhão (1612-1615). Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial.. Dissertação (Mestrado) Psicologia, USP.** São Paulo: [s.n.], 1984.

MAUÉS, H. Origens históricas da cidade de Bragança. **Revista de História**, São Paulo, v. v. 35, n. n. 72, p. p. 377-392, 1967. Disponivel em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126795>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MEIRELES, M. M. **História do Maranhão**. 2. ed.. ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980.

MELO, J. J. P. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010.

MÉTRAUX, A. **A religião dos Tupinambás e suas relações com as das demais tribos Tupi-guaranis**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O Processo da Estratégia**. 3ª ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MIRANDA, M. D. C. T. D. **Os franciscanos e formação dom Brasil**. Recife: Univerdidade Federal de Pernambuco, 1969.

MONTEIRO, J. M. "**Traduzindo Tradições**: Gramáticas, Vocabulários e Catecismos em Línguas Nativas na América", "Os Índios: Nós", 11/2000, CAPÍTULO, ed. 1, Museu Nacional de Etnologia, Vol. 1, pp. 9, pp.1-9, 2000.

MONTERO, P. (.). Introdução — Missionários, índios e mediação cultural. In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índio s e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006a. p. 9-30.

MONTERO, P. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006b. p. 31-66.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses:** Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 1ª edição digital. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

NAVARRO, A. G. et al. Os Tupinambá na Ilha do Maranhão: a relação entre cultura material, natureza e economia dos indígenas sob a ótica de Claude d'Abbeville e Yves d'Évroux, Vol.18, n. nº 1, Janeiro - Junho 2021. Disponivel em: <Disponível em: www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 25 fevereiro 2022.

NEVES, E. G. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

NÓBREGA, M. D. **Cartas do Brasil (1549-1560).** Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

NOELLI, F. S. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. v. 39, p. p. 7-53, 1996.

OFM.CAP. **Constituições dos Frades Menores Capuchinhos**. São Paulo: Edição da Conferência dos Capuchinhos do Brasil, 1992.

PAGDEN, A. **La caída del hombre natural. El indio americano y los orígenes de la etnología comparativa.** Madrid: Alianza América, 1988.

PALAZZO, C. L. Entre mitos, utopias e razão: Os olhares franceses sobre o Brasil (Séculos XVI a XVIII). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PERES, G. **Os Camutás**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1985.

PERRONE-MOISÉS, B. Prefácio à edição brasileira. In: G R U Z I N S K I, S. **A colonização do imaginário:** Sociedades indígenas no México espanhol. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 9 -12.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIANZOLA, M. **Des Français à la conquête du Brésil (XVIIe siècle):** les perroquets jaunes. Paris: Éditions L'Harmattan, 1991.

PINTO, E. Prefácio do Tradutor. In: MÉTRIAUX, A. **A religião dos Tupinmabás:** e suas relações com a das demais tribus Tupi-guaranis. Tradução de Estevão Pinto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950. p. 9-30.

POMPA, C. Para um a antropologia histórica da s missões. In: MONTERO, P. (.). **Deus na aldeia:** Missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. p. 111-140.

POMPEU SOBRINHO, T. **Introdução e notas. In:** Três documentos do Ceará colonial. Fortaleza: Departamento de imprensa oficial, 1967.

PONS, A.-J.; BESCHELLERE, L.-N. **Nouveau dictionnaire classique de la langue française**. Paris: Garnier Frères, 1865.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.

PROUS, A. **O Brasil antes dos brasileiros:** a pré-história do nosso país. 2ª ed. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMINELLI, R. **Índios. In:** VAINFAS, Ronaldo (Org). Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

REIS, A. C. F. **A conquista espiritual da Amazonia**. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1942.

REVISTA. Revista de Antropologia, vol. 2, n.º 2, 1954, p. 150. In Manual de Redação Oficial da Fundação Nacional do Índio. Brasília: [s.n.], 2016.

RINALDI, L. **Cronistas de viagem e viajentes cronistas:** o pêndulo da representação no Brasil Colonial. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2007.

RODRIGUES, A. **Línguas Brasileira. Para o conhecimento das Línguas Indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, D.; FRANÇA, M. D. P. S. G. D. S. A. D. **A pesquisa documental sócio histórica. In:** Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. MARCONDES, Maria Inês, TEIXEIRA, Elizabeth, OLIVEIRA, Ivanilde. Belém: EDUEPA, 2010.

SALLES, J. M. **Arrabalde:** Em busca da Amazônia. 1ª ed.. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SALOMON, F.; SCHWARTZ, S. New peoples and new kinds of people: adaptation, readjustment, and ethnogenesis in south american indigenous societies (Colonial Era). In: SALOMON, F.; SCHWARTZ, S. (.). **The Cambridge History of the Native Peoples of the Americas**. Cambridge New York: Cambridge University Press, v. III, parte 2, 1999.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1:** séculos XVI-XVIII. 5ª. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SBRANA, D. R. **A galha da figueira branca e o carvalho:** alvorecer do Maranhão colonial a partir das representações a respeito dos chefes tupinambá (1603-1619). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História/cch, Universidade Federal do Maranhão (PPGHIST). São Luis, Maranhão: [s.n.], 2017.

SCHWARCZ, L. Por uma historiografia da reflexão (apresentação à edição brasileira). In: BLOCH, M. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002. p. 7-8.

SEPÚLVEDA, J. G. D. **Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios**. México: Fondo de Cultura Economica, 1941.

SILVA JÚNIOR, A. R. D. **Civilização e barbárie na ciência do direito internacional:** discurso e representações de conceitos entre os séculos XVI e XIX. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Direito. Florianópolis: [s.n.], 2015.

SOARES, É. D. **Peixes do Mearim**. São Luis: Editora Instituto Geia, 2005.

SOUZA, W. V. F. **"Meu corpo é meu território": por uma abordagem do corpo enquanto território**. XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Geografia. [S.l.]. 2015.

STADEN, H. **Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 1999.

STADEN, H. **Duas viagens ao Brasil:** primeiros registros sobre o Brasil. Tradução de Angel Bojadsen. Porto Alegre, RS: L&PM, , 2011.

STUART FILHO, C. **O antigo Estado do Maranhão e suas capitanias feudais**. Fortaleza: Imprensa Universitaria do Ceará, 1960.

THEVET, A. (. **A Cosmografia Universal de André Thevet, cosmógrafo do rei**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro: Batel, 2009.

THEVET, A. **Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América**. São Paulo: Companhoa Editora Nacioanl, 1944.

TORRÃO FILHO, A.; CAIRES, D. R. A alma de uma cidade: natureza e cultura na França equinocial na visão de Claude D'Abbeville. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. nª 57, jul./dez. 2012. p. 239-263.

TROUILLOT, M.-R. **Silenciando o passado:** poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VAINFAS, R. (.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VAINFAS, R. **Micro-história:** os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9ª ed.. ed. São Paulo: Libert, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

VIZEU, F.; MATITZ, Q. R. S. Anacronismo conceitual e construção social do conhecimento em estudos organizacionais: uma análise a partir da História conceitual. **Revista Organização & Sociedade**, v. 25, n. nº 86, p. 413-433, jul./set. 2018.

VOVELLE, M. **Vision de la mort et de l'au-delà en Provence du XV au XIXe d'après les autels des âmes du purgatoire**. Paris: A. Colin, 1970.

VOVELLE, M. **Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIIIe siècle. Les attitudes devant la mort d'après les clauses des testaments. Coll. Civilisations et mentalités**. Paris: Pion, 1973.

WEBER, D. J. B. **Los españoles y sus salvajes en la era de la Ilustración**. Barcelona: Editorial Crítica, 2007.

WHITE, H. As formas do estado selvagem. Arqueologia de uma ideia. In: WHITE, H. **Trópicos do discurso. Ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 169-202.

SITES

Acervo da Fundação da Biblioteca da Ajuda: https://bibliotecaajuda.bnportugal.gov.pt

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: línguas e culturas indígenas sul-americanas: http://www.etnolinguistica.org/.

Biblioteca do Senado Federal: https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca.

Dicionário on line Português: https://www.dicio.com.br/.

Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA): http://www.gheda.com.br/.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1944. https://ibge.gov.br/.

Informal, D.. Disponivel em: https://www.dicionarioinformal.com.br/.

Patrimônio Cultural: Direção Geral do Patrimôno Cultural: <https://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/recursos/bibliotecas-dgpc-apresentacao/biblioteca-da-ajuda/.

ANEXO

Rio Maranhão ou rio Amazonas, produzido pelo jesuíta Samuel Fritz, 1707



Fonte: Biblioteca Nacional (2021).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO
Email:ppged@uepa.br – Fone: (91)4009-9552