



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



NATHALIA CLARO MOREIRA

EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO INDÍGENA EM MOJOS (BOLÍVIA, SÉCULO XVII)

Corumbá (MS)

2020

NATHALIA CLARO MOREIRA

EDUCAÇÃO E PROTAGONISMO INDÍGENA EM MOJOS (BOLÍVIA, SÉCULO XVII)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde.

Orientação: Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert

Corumbá (MS)

2020

“Por ocasião do tratado de Lancaster, na Pensilvânia (EUA), no ano de 1744, entre o Governo da Virgínia e as seis nações indígenas, os representantes da Virgínia informaram aos índios que em Williamsburg havia um colégio dotado de fundos para a educação de jovens índios e que, se os chefes das seis nações quisessem enviar meia dúzia de seus meninos, o Governo se responsabilizaria para que eles fossem bem tratados e aprendessem todos os conhecimentos do homem branco.

Para essa oferta, o representante dos índios respondeu:

Apreciamos enormemente o tipo de educação que é dada nesses colégios e nos damos conta de que o cuidado de nossos jovens, durante sua permanência entre vocês, será custoso. Estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração.

Mas aqueles que já são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. [...]

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. **Não** sabiam como caçar o veado, matar o inimigo ou construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão ofereceremos aos nobres senhores de Virgínia nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens”. (BRANDÃO, 1996, p. 8).

AGRADECIMENTOS

Redijo sincera gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação (Campus do Pantanal), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que abriu espaço para dois historiadores (orientanda e orientador) poderem apresentar suas contribuições etno-históricas à Educação Social acerca da cultura indígena da América. Tenho ciência das dificuldades que impus ao programa trazendo a complexidade de um trabalho interdisciplinar que, por vezes, pareceu emergir o conflito entre as diferentes áreas do saber humanístico – mas que, por fim, demonstrou o valor desta “alquimia” para as reflexões educacionais pós-modernas. À banca, que pacientemente me ouviu durante a qualificação e me corrigiu em minhas precipitações, instigando-me a amadurecer a pesquisa e encaixá-la apropriadamente dentro do ambiente educacional.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos 24 meses de bolsa remunerada que fui contemplada. Agradeço, sobretudo, aos esforços da Coordenação do PPGE-UFMS e de todos os movimentos estudantis que lutaram – e lutam – pela preservação das bolsas de pesquisa científica no Brasil nesses difíceis tempos de crise política. Fazer ciência é um ato de resistência.

Ao meu orientador, professor Fabiano Quadros Rückert, pela amizade estabelecida durante os dois anos de pesquisa. Agradeço o imenso respeito que dedicou às minhas ideias, tratando-me como igual e investindo com dedicação nas orientações e eventuais delineamentos desta pesquisa. Sua orientação nos levou a produções científicas derivadas desta dissertação e de nossos diálogos, sendo você um bom exemplo de orientador necessário à uma pós-graduação.

Aos arquivos históricos que tão bem preservam seus acervos e recuperam memórias que suscitam estudos como este aqui presente. Em especial ao *Archivum Romanum Societatis Iesu* (ARSI), à *Biblioteca Nacional de Mexico*, à *Biblioteca Nacional del Peru*, à *Biblioteca Nacional de Chile* e à *Universidad Mayor de San Andreas* (Bolívia).

À minha família, em especial à minha mãe Kátia, quem sempre fomentou o valor dos estudos em nossa família com seus inúmeros livros abertos no colo pela manhã, mostrando-me toda a riqueza da literatura e das boas reflexões. À minha irmã Nicole, minha pedagoga e inspiração acadêmica, que me encorajou a ingressar na área da Educação e se tornou minha maior companheira intelectual. Ao meu irmão Ramon, meu companheiro cultural, pelo nosso

gosto musical peculiar, pelas músicas do Therion e do Lacrimosa, e, claro, por todo o seu amor. Ao meu pai, por sua amada memória.

Dedico minha gratidão ao meu companheiro Fabrício, por sua dedicação com nossas crianças e por nossos diálogos filosóficos. Ao meu enteado, Benjamin, quem sempre me faz tão boa companhia com sua doçura e alegria. À minha enteada Jad e minha sogra Lúcia, pelo apoio e pela amizade, por me ajudar com minha filha e por me fazer sentir acolhida nos idos e vindos de minha breve estadia na Bahia. Às minhas amigas Márcia Lima, Sabrina Sander e Suzy Hellen, pela amizade e por todas as alegrias, lutas e conquistas durante nossa trajetória acadêmica.

Finalmente, dedico este estudo para minha filha Helena, que esteve dentro de mim durante a seleção do mestrado, que me acompanhou ainda recém-nascida nas aulas, e que és, hoje, minha musa e minha razão de viver... à Helena, meu raio de luz.

RESUMO

A presente dissertação objetivou analisar as práticas de Educação Informal dos indígenas da antiga jurisdição jesuítica de Mojos (atual Departamento de Beni, Bolívia). A análise derivou da interpretação da epistolografia produzida por missionários jesuítas no século XVII. O objetivo foi interpretar as manifestações culturais registradas nas cartas remetidas pelos missionários em seu trabalho empírico com os indígenas de Mojos como manifestações da Educação Informal Indígena. Objetivou-se, ainda, observar a capacidade de protagonismo da Educação Informal Indígena no contexto da implementação do sistema de missões religiosas pela colonização espanhola. O método Etno-histórico foi o aporte teórico privilegiado neste estudo, por se entender que a heurística fundante deste método supera as tradições científicas de base positivista e abre novas perspectivas de estudo do protagonismo das culturas indígenas e suas diferentes formas de manifestação, inclusive na Educação. Neste sentido, a pesquisa aborda a Educação Informal numa perspectiva interdisciplinar, pois contempla aspectos da área da História, utilizando de fontes documentais para apresentar uma interpretação sobre as práticas educativas dos indígenas de Mojos; e contempla aspectos da Antropologia na medida em que explora os variados conhecimentos e estratégias pedagógicas indígenas que excedem a educação formal e se relacionam com a elaboração das identidades étnicas e de seu protagonismo.

Palavras-Chave: Mojos; Epistolografia Jesuítica; Educação Informal; Epistemologia Indígena; Protagonismo Indígena.

RÉSUMEN

La presente disertación tuvo como objetivo analizar las prácticas de educación informal de los pueblos indígenas de la antigua jurisdicción jesuita de Mojos (actual Departamento de Beni, Bolivia). El análisis deriva de la interpretación de la epistolografía producida por los misioneros jesuitas en el siglo XVII. El objetivo fue interpretar las manifestaciones culturales registradas en las cartas enviadas por los misioneros en su trabajo empírico con los pueblos indígenas de Mojos como manifestaciones de la educación indígena informal. El objetivo también fue observar la capacidad de protagonismo de la educación indígena informal en el contexto de la implementación del sistema de misiones religiosas por la colonización española. El método etnohistórico fue la contribución teórica privilegiada en este estudio, ya que se entiende que la heurística fundacional de este método supera las tradiciones científicas con una base positivista y abre nuevas perspectivas para estudiar el papel de las culturas indígenas y sus diferentes formas de manifestación, incluso en la educación. En este sentido, la investigación aborda la Educación Informal desde una perspectiva interdisciplinaria, ya que contempla aspectos del área de la Historia, utilizando fuentes documentales para presentar una interpretación de las prácticas educativas de los indígenas Mojos; y contempla aspectos de la antropología en la medida en que explora el variado conocimiento indígena y las estrategias pedagógicas que exceden la educación formal y están relacionadas con la elaboración de identidades étnicas y su protagonismo.

Palabras llave: Mojos; Epistolografía jesuita; Educación informal; Epistemología indígena; Protagonismo indígena.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. A localização dos Llanos de Mojos e seus limites.....	34
Figura 02. Indígenas de Mojos navegando em uma canoa.....	39
Figura 03. Mapa das missões de Mojos.....	46
Figura 04. Músico indígena das missões de Mojos.....	48
Figura 05. Cotidiano indígena na missão de Exaltación em Mojos.....	49
Figura 06. Instrumentos musicais tocados pelos indígenas de Mojos.....	54
Figura 07. Indígena Mojo tocando um instrumento musical.....	56
Figura 08. Mulher indígena com criança, nas missões de Moxos.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Fontes históricas jesuíticas analisadas.....	16-17
Quadro 02. Processos e meios de transmissão educacional informal e formal.....	31
Quadro 03. Condições de transmissão da Educação Informal e Formal.....	32
Quadro 04. Grupos étnico-linguísticos de Mojos (Séc. XVII).....	37
Quadro 05. Missões de Mojos (1682-1744).....	44-45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - ANALISANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INFORMAL E EPISTEMOLOGIA INDÍGENA	19
1.1. Criticidade e resistência epistêmica: Do que falamos quando tratamos de Educação Informal e Epistemologia Indígena?.....	19
1.2.1. Educação Informal e Epistemologia Indígena: distinções teórico-conceituais.....	22
CAPÍTULO II - LLANOS DE MOJOS E A EDUCAÇÃO INFORMAL INDÍGENA NO SÉCULO XVII	33
2.1. <i>Llanos de Mojos</i> e a história pré-colonial amazônica.....	33
2.2. Missionários Jesuítas em Mojos (sécs. XVII-XVIII).....	39
2.3. Interpretando a epistolografia jesuítica: Educação Informal Indígena em Mojos (séc. XVII).....	50
2.3.1. Carta de Pe. Juan de Soto [1667].....	50
2.3.2. Cartas de Pe. Julian de Aller [1668/1669].....	57
2.3.3. Carta de Pe. Pedro Marbán [1679].....	68
2.3.4. Carta de Pe. Antônio de Orellana [1687].....	75
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO INFORMAL E PROTAGONISMO INDÍGENA: UMA RELEITURA DA ATUAÇÃO INDÍGENA NAS MISSÕES DE MOJOS	80
3.1. Tensões historiográficas no século XX: uma mudança paradigmática sobre a concepção da História Indígena e seu protagonismo.....	80
3.2. Protagonismo e etnicidade: questionamentos do sentido de aculturação na historiografia tradicional.....	83
3.3. Permanências e hibridização de saberes nativos: uma releitura da atuação indígena em Mojos.....	85
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisadores da área da Educação têm despertado a necessidade de um diálogo com as formas de construção do conhecimento que excedem os limites estabelecidos pela Educação Formal e, conseqüentemente, por seus pressupostos, meios e objetivos (COSTA, 2015). Tal fenômeno parece estar relacionado com a posição de Gusmão (1997) e Montero (1997) que, nos anos 90, estabeleciam a necessidade do diálogo entre as áreas da Educação, da Antropologia e da História, com a premissa de que cada grupo social, comunidade e/ou etnia elaborou uma forma de educação própria, dentro de seus limites simbólicos, que não se rege, necessariamente, pela lógica, valores e rotinas da educação escolar.

A atuação dialógica entre a Educação com outras áreas humanísticas tem fomentado o exercício das instituições escolares em relação às diferentes práticas educacionais desenvolvidas e exercidas em seu exterior (TOSTA, 2011; COSTA, 2015). O resultado desta alquimia denota uma maneira de fortalecer tais instituições no mundo contemporâneo, mundo este marcado por um discurso de identidades plurais e contraditórias, circunscritas no reflexo dos históricos movimentos coloniais, e, conseqüentemente, permeada por seus conflitos, contradições e marginalizações.

À esteira dos “tempos de globalização econômica e de transnacionalização de bens materiais e simbólicos” (TOSTA, 2011, p. 415), os mecanismos para interpretar a realidade social são remodelados e exigem um outro tipo de entendimento das dinâmicas sociais. Na apreciação de Tosta (2011), não é mais possível permanecer com práticas embasadas por visões monodisciplinares, isto é, descoladas de realidades sociais diferentes e desiguais que demandam uma visão polissêmica dos processos educacionais. Como elucidam Rocha e Tosta (2009):

Em contrapartida, a uma suposta homogeneização cultural, cresce o desejo de afirmação de singularidades de cada região, como língua, etnia, crença, geração, gênero, religião, entre outros elementos que dizem respeito às culturas e às conformações identitárias de grupos sociais. O que nos permite afirmar que as culturas, enquanto estruturas simbólicas estruturantes de relações sociais, constituem-se num campo tensionado por disputas e alianças que marcam esta sociedade desde as últimas décadas e que se fazem presentes na escola nas mais variadas expressões: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 422).

Rocha e Tosta (2009) argumentam que a abertura da Educação para novas óticas e interpretações epistemológicas promove gradativas mudanças paradigmáticas no cenário de

tensões culturais através da própria resignificação do conceito de Educação. Não obstante, esta interdisciplinaridade, como artifício de resistência crítica da educação escolar, demanda a interculturalidade de currículos pedagógicos e a capacitação adequada de professores que possam atender os mais variados grupos sociais e culturais, dentre os quais, destacamos as populações indígenas.

Neste contexto, se desenvolveu a presente dissertação, cujo objetivo geral foi interpretar as manifestações culturais de grupos indígenas da região boliviana de Mojos como Educação Informal Indígena¹. A interpretação proposta exigiu o deslocamento de um conceito que pertence à epistemologia da Educação Contemporânea (Educação Informal) para uma temporalidade histórica (o século XVII), período contemplado pelas fontes documentais consultadas. O estabelecimento deste conceito se baseou em uma aproximação que vem sendo realizada por outros pesquisadores da América Latina da corrente chamada de Etno-história (MARKER, 2000). Na Educação, esta corrente busca através da interdisciplinaridade com as áreas da Antropologia, da História e, ainda, da Etnologia e da Arqueologia, investigar a estrutura educacional do conhecimento indígena, ressaltando sua capacidade de protagonismo desde a colonização europeia (TRIGGER, 1986).

A pesquisa, em questão, ensejou investigar um momento específico da colonização espanhola na Bolívia: a chegada dos missionários jesuítas à região de Mojos, os quais traziam na bagagem os objetivos de *educar* e *catequisar* as populações nativas. Como elucidou Bloch (1997) na sua interpretação sobre a colonização espanhola, que o imaginário europeu sobre os grupos indígenas colonizados não os concebia como grupos capazes de produzir educação por estarem num suposto estágio de “selvageria”. Inseridas no respectivo imaginário eurocêntrico, as narrativas produzidas sobre os indígenas nas correspondências dos sacerdotes cristãos não utilizavam o conceito de “educação” para se referirem às práticas de aprendizado observadas entre os nativos. Na lógica eurocêntrica dos conquistadores e colonizadores, a educação não poderia ser uma virtude de povos “bárbaros” e “selvagens.”

Todavia, as mesmas correspondências trazem relatos detalhados sobre práticas e tradições que, atualmente, com os estudos Etno-históricos, podem ser interpretadas como

¹ A opção pela aproximação da Educação Indígena com o conceito de Educação informal é arriscada – parece ser, para um leitor crítico, uma opção etnocêntrica, logo que remete à uma lógica não-indígena daquilo que é “formal” e “informal”. “Informal para quem?” Todavia, conscientes de que não desejávamos tomar esta tipologia como um atributo de inferiorização, a opção pelo conceito retoma a necessidade deste estudo de dialogar com as questões político-educacionais da contemporaneidade, a fim de contribuir com o desenvolvimento de currículos interculturais que abranjam as práticas informais de educação.

Educação Informal dentro do horizonte epistemológico indígena. Esta interpretação encontra respaldo nos estudos de Marques e Freitas (2017, p. 1044) para quem o conceito geral da Educação Informal engloba a cultura indígena, “[...] pois a natureza do conhecimento desta tipologia educativa circunscreve processos pedagógicos práticos, tradicionais e sensoriais, cuja aprendizagem é comunitária e incide dentro do núcleo familiar e étnico”. Exposito (2008) observa, todavia, que a Educação Informal pode ou não comportar elementos étnicos. Conseqüentemente, quando falamos de Educação Informal Indígena, estamos abordando uma categoria analítica específica que nos remete ao campo das dinâmicas culturais e ao jogo de construção e ressignificação das alteridades étnicas.

Deste modo, a pesquisa desenvolvida durante o mestrado analisou quatro correspondências produzidas nos primeiros contatos dos padres jesuítas com os indígenas de Mojos entre os anos de 1668 a 1687, objetivando interpretar os registros das práticas e tradições indígenas contidos nos documentos com as lentes da Educação Informal. Ensejou-se, ainda, como objetivos específicos: (a) Analisar a estrutura da Educação Informal e da Epistemologia indígena através da revisão bibliográfica, buscando subsídios para uma interpretação da Educação Informal Indígena. (b) Denotar o protagonismo indígena no processo histórico das missões jesuíticas de Mojos através da atuação de seus saberes e práticas cotidianas.

Durante a análise das fontes históricas e o cruzamento de dados com a bibliografia especializada, nossa interpretação sobre as descrições históricas dos jesuítas das práticas e saberes indígenas sinalizaram o caráter preponderante do campo educacional informal: em seu contexto mais amplo, a Educação Informal está integrada à base de formação cultural e social do sujeito. No caso das populações indígenas, as práticas cotidianas são fundamentais para a transmissão de saberes, e, conseqüentemente, elas são parte do processo de educação do sujeito indígena dentro de uma estrutura informal, ganhando relevância nas relações de interculturalidade (MONROE, 2014). Cabe a ressalva de que estas práticas cotidianas, por mais inferiorizadas que possam ser interpretadas pelo olhar não-indígena, consistem em saberes e técnicas que alinham, com extensa complexidade, a dimensão cultural, social e étnica do grupo (BARTH, 1998),

Na conjectura de Wenger (2001), o dispositivo básico de ensino-aprendizagem indígena, isto é, o conhecimento na prática, proporciona a transmissão de unidades básicas de comportamento que contribuem para a caracterização das identidades individuais e étnicas,

mesmo em situações de conflito e subordinação cultural. Como elucidada o autor, as “comunidades de prática” têm uma dimensão imaginada, isto é, construída discursivamente por cada um de seus membros em processos interativos de negociação de sentidos que excedem a simples aplicabilidade das tarefas realizadas.

Neste sentido, a pesquisa se apoia na premissa de que a estrutura informal da educação produzida pelos grupos indígenas configura um espaço de agência, isto é, um espaço de atuação social para a reprodução, transformação ou resistência às estruturas sociais dispostas ou impostas (GIDDENS, 2002). O conceito de agência circunscreve o protagonismo social de estratos sociais marginalizados como são as comunidades indígenas, sendo manifestado em diferentes áreas, dentre as quais, a Educação. Esta premissa se fundamenta em autores como Bedoya e Fernandes (2014), Exposito (2008), Arias (2004) e Gómez (1997), para quem os sentidos discursivos das práticas e saberes tradicionais respaldam o protagonismo indígena, pois a Educação, em seu sentido mais amplo, está diretamente relacionada à “formação social, histórica e cultural do indivíduo em seu mundo e em outros” (GÓMEZ, 1997, p. 62).

Definir os conceitos relevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa implica em delimitar um marco teórico dentro do qual estes conceitos serão abordados. No caso específico desta pesquisa que se apropriou de documentos do século XVII para interpretar o fenômeno educacional indígena, o marco referencial teórico mais adequado foi o da Etno-história porque as suas proposições epistemológicas superam as tradições científicas de base positivista e abre novas perspectivas de estudo das culturas indígenas (ROJAS, 2011; TRIGGER, 1986). A Etno-história enaltece as diferentes formas do protagonismo indígena e suas dimensões de atuação, dentre as quais a Educação (MARKER, 2000). Como elucidam Mota, Noelli e Vieira (2017, p. 14) a Etno-história busca “as percepções contidas nas tradições e os valores encerrados nos etno-conhecimentos dos povos até então taxados de sem história”. No entanto, esta busca somente se concretiza através da cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento que tratam diretamente ou indiretamente sobre as populações indígenas e suas relações socioculturais.

No plano metodológico, a pesquisa buscou conciliar a análise de fontes documentais do século XVII com a Educação Informal Indígena e o tema do protagonismo indígena em um contexto de confronto com a cultura eurocêntrica dos jesuítas. Dentro deste escopo, o desenvolvimento da pesquisa foi construído a partir das seguintes etapas:

- a.) Fundamentação conceitual e teórica

- b.) Contextualização histórica
- c.) Análise documental
- d.) Revisão de dados e possíveis conclusões

Cada uma das etapas demandou uma triangulação de instrumentos e exigiu uma imersão nas fontes teóricas da Educação, da História e da Antropologia como campos epistêmicos indispensáveis à compreensão do objeto principal de pesquisa. Segundo Axinn e Pearce (2007), a triangulação de instrumentos é entendida como um o tipo de pesquisa científica onde o pesquisador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem em um único estudo. Para os autores, em muitos casos, o uso de métodos mistos não é a busca de validação, mas um meio para expandir a compreensão acerca do objeto investigado, como ocorre nesta pesquisa (AXINN; PEARCE, 2007).

No que tange às etapas **(a)** e **(b)**, a pesquisa demandou a leitura de trabalhos selecionados após a revisão integrativa da bibliografia. Esta revisão se desenvolveu a partir da leitura exploratória (mapeamento em plataformas bibliográficas), leitura seletiva e leitura analítica, finalizando com a realização de leitura interpretativa e redação (SILVA; MENEZES, 2005).

No que tange à etapa **(c)**, a seleção dos documentos obedeceu ao critério temporal: buscamos selecionar os primeiros registros textuais realizados sobre os indígenas de Mojos. Não obstante, nossa busca remontou o período compreendido entre os anos de 1667 e 1687. A seleção ocorreu após a leitura da obra *História de La Compañia de Jesus em Assistencia a La Espanã* (Tomo VI) do historiador jesuíta Pe. Antonio Astrain (1912), cujas 900 páginas versam sobre o período de atuação missionária dos jesuítas na América Espanhola durante os anos de 1652 à 1705. No capítulo dedicado às missões de Mojos (ASTRAIN, 1912, pp. 485-532), Pe. Astrain sinalizou os registros mais antigos dos missionários sobre indígenas daquela região, o que nos auxiliou em nossa seleção documental. A preciosa obra de Pe. Astrain foi localizada no *Archivum Romanum Societatis Iesu* (ARSI), o mais completo arquivo histórico digitalizado da Companhia de Jesus.

Para acessar os documentos selecionados foi preciso consultar diferentes fontes. A correspondência do jesuíta Pe. Juan de Soto, redigida em 1667, foi republicada na obra *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú* (1965), cedida pela *Biblioteca Nacional del Peru*. As cartas de Pe. Jullian de Aller, redigidas em 1668 e 1669, foram republicadas na *Revista Missionalia Hispânica* nº XIII (1956). Esta rara edição foi cedida para este estudo em

versão digitalizada pela *Biblioteca Nacional de Mexico*. As cartas dos jesuítas Pe. Pedro Marbán e Pe, Cipriano Barace, enviados à Mojos para levarem a doutrina cristã aos indígenas locais em 1676 e redigida em 1679, fora republicada no *Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz. La Paz, tomo 1, nº 2* (1898). A edição foi disponibilizada para este estudo pela *Universidad Mayor de San Andreas*, na Bolívia. O registro do jesuíta Pe. Antonio de Orellana, originalmente escrito em 1687, foi republicado na obra *Juicio de límites entre Bolivia y Perú. Prueba peruana presentada al Gobierno de la República Argentina, v. X*. (1906). A obra foi adquirida junto a *Biblioteca Nacional del Peru*.

O conjunto de documentos históricos selecionados para a pesquisa está apresentado no quadro à seguir e disposto em ordem cronológica. Neste quadro, a coluna “referência atual” indica a versão consultada dos respectivos documentos

Quadro 01. Fontes históricas jesuíticas analisadas.

Tipo da fonte	Nome da fonte	Ano da fonte	Autor	Referência atual
Carta	Cartas del Hermano coadjutor Juan de Soto y de los PP. Bermudo y Aller, primeros descubridores de los Mojos.	1667	Pe. Juan de Soto	Republicada na obra de Rúben Vargas Ugarte <i>Historia de la Compañía de Jesús en el Perú</i> (1965)
Carta	Cartas del Hermano coadjutor Juan de Soto y de los PP. Bermudo y Aller, primeros descubridores de los Mojos.	1668/1669	Pe. Julian de Aller	Republicada na revista <i>Misionalia Hispánica</i> , nº XIII (1951).
Carta	<i>Relación de los P.P en la Misión de los Infieles Mojos</i> la contestación que éstos le dieron en 12 de julio de 1679, firmada por Pedro Marbán, Cipriano Barace y Clemente Ygarza	1679	Pe. Pedro Marbán	Republicada no <i>Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz. La Paz, tomo 1, nº 2</i> (1898).
Carta	Carta del P Antonio de Orellana al P. Provincial Martín de Jáuregui sobre el origen de las misiones	1687	Pe Antonio de Orellana	Republicada na obra de Victor Manuel Maurtua <i>Juicio de límites entre Bolivia y Perú. Prueba peruana presentada al Gobierno de la</i>

Fonte: Produção própria

Pelo fato de as cartas já estarem transcritas, não houve necessidade de uma revisão paleográfica, porém foi necessário realizar a tradução do conteúdo originalmente em castelhano para o português. Optamos por inserir os trechos traduzidos ao longo do texto, tanto dos documentos históricos quanto das fontes bibliográficas estrangeiras, a fim de facilitar a leitura do conteúdo analisado. O estudo seguiu as normas previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que, por meio da NBR 10520, determina que ao traduzir uma citação seja utilizada a expressão “tradução nossa”.

Depois de realizar o trabalho de tradução, nossa abordagem foi de caráter qualitativo, ou seja, objetivando o fenômeno e hierarquizando as ações de descrever, compreender e explicar (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A abordagem iniciou com uma leitura preliminar das fontes, seguida pelo método de fichamento que consiste, elucida Gerhardt e Silveira (2009, p. 87) “no processo de anotações de coletas de dados registradas em fichas para posterior consulta”.

Cabe salientar que são documentos históricos de caráter religioso, sendo que em muitas linhas os jesuítas tecem comentários baseados no imagético cristão sobre o contato com os “nativos do Novo Mundo”. Deste modo, a análise dos discursos também se apropriou das ferramentas apresentadas pelo historiador Chartier (1990). Chartier desloca o processo hermenêutico de interpretação das fontes históricas de suas delimitações sociais para as culturais, observando o contexto histórico dos agentes envolvidos e a transversalidade deste contexto sobre o conteúdo apropriado. Embora parciais e pautados na lógica dominante cristã, os documentos históricos selecionados foram considerados importantes pelas informações que forneceram e pela sua própria materialidade, sendo analisados ainda “em sua organização discursiva e material, em suas condições de produção e em suas utilizações estratégicas” (CHARTIER, 1990, p. 22).

Após o fichamento, separamos os trechos pertinentes para a interpretação sobre a Educação Informal Indígena em Mojos no século XVII. Os trechos selecionados foram confrontados com a bibliografia especializada que trabalha o fenômeno da Educação Informal

em seus aspectos gerais e com uma bibliografia mais refinada que relaciona a Educação Informal dentro da epistemologia indígena.

Estruturalmente, esta dissertação se divide em três capítulos. O primeiro capítulo denominado **“Analisando conceitos: Educação Informal e Epistemologia Indígena”**, revisa bibliograficamente os principais conceitos utilizados em nossa interpretação sobre a Educação Informal Indígena de Mojos e trata de aspectos da epistemologia das comunidades indígenas. Neste sentido, nossa análise se alicerça em autores como Marques e Freitas (2017), Trilla (2004), Gohn (2004), Wenger (2001), Lave e Wenger (2001), Hoffman (2009), Cagete (2005), Meliá (1979), Fernandes (1970), Lévi-Strauss (1970), dentre outros.

O segundo capítulo, denominado **“Llanos de Mojos e a educação informal indígena no século XVII”**, sintetiza nossa discussão central. Neste capítulo, contextualizamos a região e os atores sociais investigados a partir de autores como Carvalho (2012), Calandra e Salceda (2004), Aguillera (1998), Bloch (1997), Denevan (1966), Metraux (1946), Nordenskiöld (1913), dentre outros, e apresentamos a análise interpretativa das fontes históricas jesuítas selecionadas: Pe. Soto (1965 [1667]), Pe. Aller (1951 [1668/1669]), Pe. Marbán (1898 [1679]), Pe. Orellana (1906 [1687])². A análise desenvolvida articula a Educação Informal e a Epistemologia Indígena com a contextualização histórica das fontes documentais.

O terceiro capítulo, denominado **“Educação Informal e Protagonismo Indígena”**, retoma a discussão sobre a necessidade de estudos etnográficos sobre os saberes produzidos pelas populações indígenas a partir das contribuições procedentes de movimentos intelectuais como a Escola dos Annales, a Etno-História e o Decolonialismo. Dialogando com autores como Trigger (1989), Barth (1998) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998), dentre outros, refutamos a tese de incapacidade dos grupos indígenas produzirem sistemas complexos de conhecimento e ressaltamos o protagonismo dos nativos de Mojos no contexto de adaptação ao projeto missionário dos jesuítas.

² Os anos inseridos dentro dos colchetes se referem as datas originais que os documentos históricos foram produzidos. Os anos dentro dos parênteses se referem a data de republicação das fontes.

CAPÍTULO 1

ANALISANDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INFORMAL E EPISTEMOLOGIA INDÍGENA

Neste capítulo abordamos, a partir de uma revisão bibliográfica, os aspectos gerais da Educação Informal, e, posteriormente, abordamos as particularidades da chamada Epistemologia Indígena. Na concepção que orientou a pesquisa, a revisão bibliográfica desenvolvida buscou atender dois objetivos interligados. São eles: (1) contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da educação nas relações entre as sociedades indígenas e a culturas de matriz europeia; e (2) oferecer subsídios para a compreensão da análise documental que será desenvolvida na sequência da dissertação.

1.1. Criticidade e resistência epistêmica: Do que falamos quando tratamos de Educação Informal e Epistemologia Indígena?

A possibilidade de interlocução entre a categoria da Educação Informal com a Epistemologia Indígena configura uma ressignificação da posição das culturas indígenas frente à Educação, buscando esmiuçar, a partir do método interpretativo, os conceitos e estruturas inerentes aos saberes encerrados nas tradições nativas. Este movimento é oriundo dos esforços decoloniais da pós-modernidade, como denotou Walsh (2010) ao dizer que, à esteira das crescentes discussões acerca da colonialidade do saber, não basta as ciências humanas se restringirem somente a vislumbrar as distinções entre as sociedades indígenas em relação as chamadas sociedades complexas, sendo necessário “levar em consideração uma variedade incomensurável de possibilidades de atribuições recíprocas entre as pessoas que estão em contato e que foram subalternizadas pelas estruturas de poder em vigência” (WALSH, 2010, p. 210). Longe de pretender nominar, observar e classificar ao outro, a intenção desta interlocução é interpretar, isto é, considerar as práticas e saberes indígenas em sua própria dimensão ontológica.

Neste cenário, movimentos educacionais oriundos da Etno-história e da interdisciplinaridade Educação/Antropologia/História buscam criticar e combater o que Santos e Menezes (2010) chamam de “epistemicídios”. Segundo estas autoras, é preciso evitar e refutar postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico e de suas teorias e práticas em geral que produzem exclusões, violências, marginalizações e até a

erradicação de saberes e culturas que não se alinham ao pensamento dominante. No caso das interações entre as populações indígenas e as culturas de matriz europeia, as estratégias de dominação pelo sistema colonial através do ensino de novos idiomas e a pela abolição gradual das línguas nativas, assim como a depreciação dos saberes indígenas e a classificação das comunidades indígenas ao longo da historiografia clássica como “selvagens” e “bárbaros”, são exemplos de “epistemicídios”.

Como bem elucidada May (2013), “a Educação - como uma instituição-chave do Estado colonizador - desempenhou, historicamente, um papel central na subjugação das línguas e culturas indígenas e na assimilação dos povos indígenas à linguagem e cultura dominante do Estado-nação” (MAY, 2013, p. 01, trad. nossa)³. Consequentemente, as línguas e culturas indígenas passaram a ser caracterizadas como “antediluvianas” e desnecessárias no mundo moderno - um vestígio da cultura primitiva que deveria ser deixado no passado. O mesmo autor afirma que: “Em contraste, as línguas e culturas nacionais - ou mais especificamente, as línguas e culturas de grupos étnicos dominantes foram vistas como uma apologia da modernidade e do progresso” (MAY, 2013, p. 01-02, trad. nossa)⁴.

No parecer de Exposito (2008), a despeito dos movimentos sociais de preservação e valorização das matrizes étnicas entre os pesquisadores latino-americanos, ainda há uma predominante desvalorização destas práticas informais em diversos níveis da sociedade não-indígena. Esta depreciação, por sua vez, provoca a invisibilidade de populações historicamente marginalizadas como as populações ameríndias. Conforme o autor, os métodos de ensino e aprendizagem informais são mormente depreciados em núcleos educacionais formais e são relacionados à características como ingenuidade e ignorância intelectual. Esta depreciação pode ser compreendida quando observamos que a Educação, enquanto um processo social, acompanhou o movimento de complexidade e organização dos grupos humanos hegemônicos (EXPOSITO, 2008).

Naturalmente, a formalidade da Educação não excluiu sua manifestação Informal, mas logrou uma hierarquização social e cultural, definindo o fenômeno de modo generalizado enquanto um processo de integração do sujeito à uma sociedade moderna, como sugeriu

³ Original: “[...] education - as a key institution of the colonizing nation-state - has played a central part historically in the subjugation of indigenous languages and culture, and the related assimilation of indigenous peoples into the dominant or common language and culture of the nation-state”.

⁴ Original: “In the contrast, national languages and cultures - or more specifically, the languages and cultures of dominant ethnic groups - were viewed as the apooge of modenerty and progress”.

Durkheim (1975). Nestas condições, aqueles que praticavam a Educação de modo Informal foram, sumariamente marginalizados, como afirma Callejas (2003, p. 284) ao dizer que:

Na América Latina, a educação tem sido um dos instrumentos mais recorridos para o controle de poder e para a organização classista da sociedade. Neste cenário, as práticas educativas pressupõem um antagonismo secular entre os setores sociais que lutam para mitigar a exclusão a partir da apropriação de saberes adequados e os grupos de elite que tem utilizado a combinação conhecimento/poder para manter sua situação privilegiada. (CALLEJAS, 2003, p. 284. Trad. nossa)⁵

Callejas (2003) observa que o fenômeno educacional formal na América Latina reflete as discriminações étnicas derivadas da colonização europeia. Para esta afirmação, Callejas se apoia na trajetória histórica da conquista espanhola, alegando que, antes da chegada dos europeus, os grupos nativos já haviam desenvolvido seus tipos próprios de Educação: “Os grupos humanos autóctones da América, antes da Conquista, já haviam desenvolvido um repertório de práticas educativas e culturais que os permitiam controlar seu mundo social e natural” (CALLEJAS, 2003, p. 327. Trad. nossa)⁶. Para o autor, a chegada dos conquistadores provocou a marginalização destes conhecimentos com a imposição de “novas estratégias e esquemas de socialização e transmissão de conhecimentos incluindo, é claro, novos saberes” (CALLEJAS, 2003, p. 328. Trad. nossa)⁷, fato que se estende na Educação Formal contemporânea.

Cabe a ressalva de os estudos etno-históricos que buscam investigar a educação produzida pelas populações indígenas não têm intenção de desmerecer a apropriação indígena da Educação Formal e, ainda, das políticas públicas que buscam a garantia do direito indígena por uma Educação Escolar diferenciada. Concordamos com Alvares (2004) e Silva e Freire (2011), que, através de etnografias com comunidades indígenas⁸ brasileiras, demonstraram resultados positivos na análise dos processos de indigenização dos âmbitos Escolares, denotando a existência da agência indígena também no que diz respeito aos distintos modos e formas de produzir escola. Todavia, como realça Guerola (2018, p. 1466), a histórica relação dissimétrica de poder entre o Estado e as comunidades indígenas na América Latina obstaculizam a efetivação do protagonismo indígena na construção desses espaços. Deste

⁵ Original: “En América Latina, la educación ha sido uno de los instrumentos más recurridos para el control del poder y para la organización clasista de la sociedad. En este escenario, las prácticas educativas han supuesto un antagonismo secular entre los sectores sociales que pugnan por abandonar la exclusión, a partir de la posesión de saberes adecuados y eficaces, y los grupos de elite que se han servido de la combinación conocimiento-poder para mantener su situación privilegiada”.

⁶ Original: “Los grupos humanos autóctonos de América, antes de la Conquista, ya habían desarrollado (...) un repertorio de prácticas educativas y culturales que les permitían controlar su mundo social y natural”.

⁷ Original: “nuevas estrategias y esquemas de socialización y transmisión de conocimientos, incluyendo por supuesto nuevos saberes”.

modo, faz-se necessário um olhar mais atencioso para a Educação Informal Indígena, de modo a denotar suas possibilidades de representatividade, protagonismo e resistência cultural.

1.2.1 Educação Informal e Epistemologia Indígena: distinções teórico-conceituais

Os estudos recentes sobre a Educação Informal encontram dificuldades acerca da distinção conceitual desta categoria educativa, sendo constantemente necessário elucidar que a Educação Informal se distingue da Educação Não-formal. Conforme Lima *et al* (2019), há uma tendência em se confundir ambas devido as suas similaridades nominais. Todavia, a respectiva diferenciação é recente, e como explanam Marques e Freitas (2017), ainda não é consensual. Além de as definições não serem consensuais, elas também não são estanques: “Por um lado, muitas vezes há sobreposição entre os diferentes modos educativos. Por outro, as suas diferentes dimensões se interpenetram e os limites entre cada uma são dependentes das situações e contextos específicos (PASSOS; ARRUDA; ALVES, 2012, *apud*, MARQUES E FREITAS, 2017, p. 1089).

A fim de ilustrar esta distinção, Costa (2015) explica que a Educação Informal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas, assimilando gestos, símbolos e signos através da experiência em comunidade, sem especificidades ou diretrizes. Por outro lado, a Educação Não-Formal diz respeito a experiências que excedem o âmbito Escolar, mas que ainda apresentam planejamentos, materiais e mediadores pedagógicos específicos (GOHN, 2010).

De todo modo, embora possíveis conflitos tipológicos, nos apropriaremos de variados estudos que trazem informações científicas sobre a Educação Informal. É preciso ressaltar, como apontam Marques e Freitas (2017), que há certa escassez de estudos sobre esta categoria derivados da supervalorização da escolarização do ensino nas sociedades complexas. Isto já era significativo no pensamento de Trilla (1996), que observou que a Educação Escolar tornou-se o objetivo progressista de todas as políticas públicas educacionais na contemporaneidade, ofuscando as discussões sobre a Informalidade do conhecimento de determinados setores sociais e culturais:

A educação, é claro, sempre existiu. O que nem sempre existiu é, justamente, a escola. No entanto, especialmente a partir do século passado, quando a escolarização começou a se generalizar, o discurso pedagógico esteve cada vez mais concentrado na escola. Essa instituição se torna de tal maneira o paradigma da ação educacional, afirmando a noção de que o objeto de reflexão pedagógica (teórico, metodológico e instrumental) se limita quase exclusivamente a tal instituição. Entende-se, então, que

o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem social passam pela extensão da escola e pela melhoria dos serviços que ela oferece. Que a escola chegue a todos e, por mais anos, melhor, e que aumente sua qualidade, são os objetivos centrais de todas as políticas educacionais progressistas deste século. (TRILLA, 1996, p. 09. Trad. nossa).⁹

Curiosamente, as técnicas e conhecimentos informais remontam um exercício de aprendizado que abrange a maior parte da história da humanidade (e, portanto deveriam ter um espaço maior nas discussões acadêmicas), sendo a Educação Escolar um fenômeno relativamente recente. Como explica Cohen (2007) que a Educação centrada na escola é um produto moderno, se relacionando essencialmente com o papel que a ciência teve e tem para o capital, resumido na chamada "racionalidade instrumental". Enquanto a Educação Escolar passou a ser valorizada por seu aspecto de institucionalização da razão, à Educação Informal foi lograda um imaginário inferior, e o estudo sobre este fenômeno recebeu, desde então, muito menos atenção de pesquisadores acadêmicos do que sua contraparte formal.

Cohen (2007) pondera que, embora exista um corpo de literatura no campo da Educação Informal (ou seja, avaliações e pesquisas de programas específicos), existem poucos estudos sobre Educação Informal como *conceito teórico*. Apesar disso, Costa (2015) argumenta que essa área tem crescido de importância na pós-modernidade, à medida que vai se tornando evidente que uma parte substancial da aprendizagem dos indivíduos tem lugar fora do sistema Escolar tradicional.

Para Trilla (1996), a Informalidade neste tipo de Educação consiste na metodologia, no procedimento, no agente e/ou no marco no qual em cada caso se gera ou se localiza o processo educacional. A Educação Informal, portanto, não tem uma relação direta e de dependência com a Educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências essencialmente comunitárias e culturais. Marques e Freitas (2017, p. 1098) acrescentam que a Educação Informal é centrada no aluno ou no aprendiz. “É ele quem conduz e faz o seu percurso. Na maioria dos casos, não há professor envolvido.”

⁹ Original: “La educación no Escolar, por supuesto, ha existido siempre; la que no ha existido siempre es precisamente la Escolar. Sin embargo, sobre todo a partir del siglo pasado cuando la Escolarización empieza a generalizarse, el discurso pedagógico va concentrándose cada vez más en la escuela. Esta institución llega a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) queda circunscrito casi exclusivamente a tal institución. Se entiende entonces que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasan por la extensión de la escuela y por la mejora de los servicios que ofrece. Que la escuela llegue a todos y durante cuantos más años mejor, y que incremente su calidad, constituyen los objetivos centrales de todas las políticas educativas progresistas de este siglo”.

Conforme Brennan (1997), existem três tipos de Educação Informal: a Educação Informal como complemento, a Educação Informal como alternativa e a Educação Informal como suplemento. A Educação, entre as comunidades indígenas, por exemplo, está inserida no segundo tipo, como uma modalidade alternativa que busca reconhecer o campo da Educação e do aprendizado tradicional ou nativo. Como elucidam Simson, Park e Fernandes (2007, p. 18):

A Educação e o aprendizado indígenas referem-se às estruturas e práticas que existiram antes da colonização – nos países-colônias – e que continuam existindo de algum modo em traços da vida comunitária e pessoal após o momento de colonização. Trata-se de uma reação ao fato de que a Educação formal tem, consciente ou subconscientemente, reprimido ou negligenciado a existência de costumes de ensino e aprendizagem e de práticas advindas da cultura de povos nativos. Um importante traço desse subtipo de Educação não-formal é que suas estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem devem necessariamente ser redescobertas e reavaliadas.

É ainda importante salientar que algumas práticas educativas não são rotuladas ou até intencionadas pelo grupo. São as chamadas de práticas de Educação incidental, que, conforme os pesquisadores Kleis, Lang, Mietus e Tiapula (apud BREMBECK, 1972, p. 19) “são educacionalmente não-intencionais, mas não menos poderosas”. Para os autores, nesta subcategoria educacional, os resultados são tão comuns e produzidos tão completamente sem consciência ou intenção que são comumente pensados como “naturais” ou “inerentes”. “O fato é, claro, que eles são aprendidos”.

No esquema realizado por Marques e Freitas (2017, P. 1044) sobre os fatores de caracterização da Educação Informal, observa-se que sua estrutura geral, que circunscreve processos práticos, tradicionais, sensoriais, e comunitários (relacionados sempre com a família), apresenta-se como uma possibilidade de “lente de interpretação” da educação produzida pelas comunidades indígenas. Naturalmente, como realça Exposito (2008) que para esta articulação, deve-se ter em mente que é uma abordagem específica, isto é: nem toda prática informal de educação condiz com uma atividade indígena e, para tanto, o pesquisador precisa sempre observar as dinâmicas culturais e o jogo de construção e ressignificação das alteridades dentro de cada etnia.

Para avançarmos na compreensão sobre como se vincula a Educação Informal com as práticas cotidianas, com a linguagem e a cosmologia das comunidades indígenas, é necessário fazermos uma incursão nos estudos sobre a estrutura da teoria do conhecimento desenvolvida

por estas comunidades, ou dito de outra forma, é necessário uma disposição para pensar a epistemologia indígena.

É *mister*, primeiro, esclarecer o campo epistemológico: conforme o filósofo Thomas Kuhn (1987), a epistemologia consiste no estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Basicamente, resume o autor, epistemologia é a própria teoria do conhecimento. Sendo a tarefa principal da epistemologia a reconstrução racional do conhecimento científico, podemos concordar com Tesser (2008, p. 09) ao afirmar que ela abrange todo o “processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico”.

Embora, na contemporaneidade científica coexistam diferentes ramos epistemológicos (podemos citar o ramo genético de Piaget, o histórico de Bachelard, o arqueológico de Foucault, o crítico de Habermas, etc), concordamos com Dussel (2007) e Santos (2010) ao afirmarem que todo o conhecimento científico ocidental foi construído sobre uma base epistemológica herdada da Europa, isto é, a cartesiana. Neste sentido, as variadas formas de conhecimento anteriores à colonização europeia sobre a América foram consideradas inferiores – vestígios daquilo que não era moderno, e portanto, irracional.

Atualmente, os esforços decoloniais nas investigações científicas têm trazido luz ao que o professor indígena Cagete (2005) chama de epistemologias e pedagogias indígenas. O primeiro conceito, como já abordado, trata das maneiras de construir o conhecimento, enquanto a pedagogia indígena estaria relacionada às formas de se repassar o aprendizado. Naturalmente, sabe-se que a cultura indígena não forma um todo homogêneo, pois, existe uma extensa diversidade entre as mais variadas populações autóctones ao redor do mundo, e, conseqüentemente, existem diversas maneiras de ensinar e aprender dentro do universo cultural indígena. Todavia, muitos antropólogos argumentam que também existem semelhanças notáveis entre as sociedades indígenas e suas epistemologias e afirmam que é possível criar aproximações e interpretações comparativas.

Para Cagete (2005) e Hoffman (2013), a epistemologia indígena é essencialmente holística. O holismo, do grego *holos*, significa inteiro ou todo, e denota um modelo de sistema onde as propriedades, quer se trate de seres humanos ou outros organismos, não podem ser explicadas na divisão das partes, mas de modo integrado, observando a maneira que todos os

aspectos se relacionam. Neste sentido, Blackstock (2007, p. 04) identifica quatro dimensões interconectadas do conhecimento comuns nas epistemologias indígenas: “emocional, espiritual, cognitiva e física”, que são “informadas por conhecimento ancestral e que devem ser repassadas para as gerações futuras”.

Como resultado do princípio epistemológico do holismo, o conhecimento cognitivo é valorizado nas comunidades indígenas, mas a autoconsciência, o crescimento emocional, o crescimento social e o desenvolvimento espiritual também são. Deste modo, afirma Cagete (2005, p. 34): “A Educação indígena é realmente uma Educação endógena, na medida em que educa o eu interior através da animação e iluminação do próprio ser e do aprendizado de relacionamentos-chave”. Tal afirmação é corroborada por Manchinery, Machineri e Silva (2018, p. 02) ao dizerem que:

Os conhecimentos tradicionais indígenas são ensinamentos que devem ser levados em consideração e respeito, pois eles movimentam uma circularidade de conhecimentos físicos, propriamente dito aquilo que é palpável e o invisível que é o mundo espiritual sendo que o mundo espiritual é levado muito a sério pelo fato de vir de lá os conhecimentos dos entes que doutrinam os seres humanos em sua jornada na terra.

Nas epistemologia indígena, as construções cognitivas são sustentadas por uma visão de mundo das inter-relações entre o espiritual, o natural e o eu, formando o fundamento dos modos indígenas de conhecer e ser. Transitando entre as partes da subjetividade que a cultura ocidental chama de “razão” e “emoção”, as construções cognitivas dos indígenas são articuladas em torno de um mecanismo central de transmissão de saber: a oralidade. Neste sentido, a oralidade ocupa a centralidade da transmissão dos conhecimentos indígenas. Para Souza (2017), a oralidade indígena não se restringe ao mero ato de “dizer”, mas resguarda uma essência étnica, carregando autênticas narrativas que atravessam o tempo e a história, não sendo apenas veiculada pelo conjunto “boca e ouvidos”. Para a pesquisadora linguística, a oralidade “[...] tem uma inscrição que se manifesta historicamente de geração para geração; uma inscrição que se define desde o domínio da arte de contar histórias e mitos – no qual a materialidade sonora é um dos grandes recursos de preservação da identidade da própria língua” (SOUZA, 2017, p. 36). Esta oralidade se reproduz ainda em expressões de visibilidade, traduzidas nas pinturas corporais, no artesanato, na coreografia, etc.

Dentro do esboço histórico da Educação Informal, as narrativas orais estiveram presentes em todas as sociedades. Barthes (2008, p. 19) afirma que “a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas.” Para Souza (2017, p. 37), a oralidade é responsável pela preservação de histórias milenares - nas chamadas sociedades orais ou ágrafas – através da capacidade de organizar a memória na forma de relatos e mitos, ou na forma de transmissão de informações e mensagens através da comunicação. Por outro lado, como adverte Souza (2017, p. 37), a memória de oralidade não tem uma inscrição material, empírica, “o que coloca em xeque a memória oral (ou coletiva) enquanto história”. Não obstante, as comunidades indígenas foram por muitos séculos percebidas como a-históricas (sem história).

Na obra de Meliá (1979), que tratou de vislumbrar de modo fenomenológico o arcabouço da Educação indígena tradicional e sua relação conflituosa com os processos de alfabetização, o autor elucida que:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada Educação " nacional", que às vezes se tem concluído que não existe Educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm Educação, porque não têm a "nossa Educação". Consideramos, por exemplo, que o índio está nu, quando, mesmo com todos os seus enfeites rituais, cobre apenas o sexo com o estojo peniano. Do mesmo modo consideramos que o índio não tem religião, porque não tem templos, nem imagens sagradas. A consequência desse tipo de preconceitos é que julgamos necessário fazer a Educação do índio, preconceito aliás, que vem dos primeiros tempos coloniais. Por outra parte, muitos dos que tentaram fazer a Educação para o índio, constatam com amargor e desespero que " o índio não muda". O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força, que desafia as explicações simplistas. Uma dessas é que o índio é "índio mesmo por natureza": como o bicho do mato. é fácil de ver que essas explicações fisiológico-raciais, além de conterem ideologias racistas, carecem de qualquer fundamento científico. Pensar que o índio não tem Educação, como pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são resultado, ou de desconhecimento ou de preconceito. (MELIÁ, 1979, p. 23)

Estruturalmente, Meliá (1979) corrobora com o pensamento Santos (1975), para quem a Educação das sociedades indígenas é, especificamente, Informal. Conforme Santos (1975), a diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades indígenas a quem o autor chama de “tribais” e uma sociedade nacional qualquer, na contemporaneidade, está na não-formalização dos sistemas de socialização. “Não há, assim, escolarização formal entre os indígenas, em termos das culturas tradicionais”.

Para Aikman (2003), antropóloga que realizou etnografias junto a grupos indígenas do Peru, a estrutura de conhecimento presente entre as comunidades indígenas pode ser elencada

em três métodos de aprendizagem: (I) conhecimento por experiência; (II) conhecimento mediante aos sonhos; (III) conhecimento transmitido pelos anciões. Em linhas gerais, a autora explica que o conhecimento por experiência está presente em praticamente todas as comunidades indígenas em razão da Educação ser um ato cotidiano de aprendizagem: “Um menino aprende as primeiras técnicas de caça na companhia de sua mãe, pai e irmãos” (AIKMAN, 2003, p. 15, trad. nossa).¹⁰

Conforme Aikman (2003), a aprendizagem vai se desenvolvendo no seio da família espontaneamente, mas também se expande para outros círculos da comunidade, de vizinhos, amigos e demais pessoas que já tenham alguma experiência em determinada tarefa (caçar, plantar, navegar, tecer, *etc*) e que possam demonstrar à criança o *know-how*. Nestas experiências, raramente é dedicado um tempo específico de ensino à criança que aprende através da observação e do próprio ensaio da tarefa em si. A autora elucida que, mormente, cada etnia apresenta suas diferenciações quanto a questões de gênero e faixa etária: entre o grupo Arakmbut, do Peru, por exemplo, Aikman realça que um menino começa por volta dos 11 anos a acompanhar o pai como observador de suas viagens ao monte, enquanto para as meninas, o acompanhamento da mãe inicia desde o nascimento.

(O menino) Aos 11 ou 12 anos, começa a acompanhar o pai como observador em suas viagens pelo mato. Além disso, ele faz pequenas excursões na companhia de amigos da mesma idade, carregando seu próprio arco e flecha para aperfeiçoar seu objetivo, praticando a cala com pequenos pássaros e animais terrestres. Durante a adolescência, ele caça cada vez mais sozinho, visando pássaros e animais maiores. A cada passeio, seu conhecimento sobre o terreno e o comportamento dos animais aumenta. É, também, uma oportunidade de desenvolver sua capacidade de rastrear e perseguir animais de caça. Quando o jovem aprende a fazer seu próprio arco e flecha observando seu pai, mais ou menos aos 18 anos, ele o leva às principais áreas de caça do clã, que compreendem locais pantanosos [...]. Enquanto isso, as meninas estão aprendendo pouco a pouco sobre o manejo do sistema agrícola e sua diversidade de plantas, através da experiência adquirida ao ajudar a mãe a trabalhar no campo. Então, ao estabelecer suas próprias terras agrícolas como uma mulher casada, seu aprendizado continua a progredir, assim como sua compreensão do manejo que as mulheres mais velhas aplicam à biodiversidade de plantas cultivadas. (AIKMAN, 2003, p. 159, trad. nossa).¹¹

¹⁰ Original: “Un niño aprende los primeros rudimentos de la cacería en compañía de su madre, padre y hermanos”.

¹¹ Original: “(El niño) A la edad de 11 o 12 años comienza a acompañar a su padre como observador en sus viajes por el monte. Además, realiza cortas excursiones en compañía de amigos de su misma edad, llevando consigo su propio arco y flecha para perfeccionar su puntería practicando en pequeños pájaros y animales. Durante la adolescencia caza cada vez más solo, teniendo como blanco aves de mayor tamaño y micos. En cada salida aumenta su conocimiento acerca del terreno y del comportamiento animal. También es una oportunidad para desarrollar su habilidad para rastrear y acechar a los animales de caza. Cuando un wambo ha aprendido a fabricar su propio arco y sus flechas observando a su padre, más o menos a los 18 años, éste lo lleva a las principales zonas de cacería del clan, que comprenden sitios pantanosos donde el ronsoco se revuelca, y salados donde se encuentran el tapir, el venado y el puerco de monte. Las niñas, por su parte, van aprendiendo poco a poco acerca del manejo del sistema agrícola y su diversidad de cultivos, a través de la experiencia adquirida al

Em relação ao conhecimento mediante ao sonho, Aikman (2003) destaca o fator preponderante das comunidades indígenas em geral, que é o lugar do sagrado em suas epistemologias, como anteriormente abordado. Nas comunidades indígenas “Os espíritos são uma importante fonte de conhecimento para quem vive no mundo visível. Por esse motivo, homens e mulheres devem aumentar lentamente sua capacidade de contatá-los cada vez mais de perto”. (AIKMAN, 2003, p. 160, trad. nossa)¹².

O contato com o mundo espiritual deriva de uma combinação de métodos diretos e indiretos que incluem os mitos, as canções, os contos e os sonhos. Referindo-se aos sonhos, a autora explica que em muitas comunidades indígenas o sonho demanda uma espécie de dissociação do corpo e da alma a fim de receberem informações essenciais dos espíritos:

A medida que un hombre se convierte en sabedor a través de sus sueños y su contacto con el mundo espiritual, puede entonces tomar una inclinación hacia la cacería de alguna especie en particular, y de esta manera establecer relaciones con espíritus que le ayuden a cazar dichas especies. (AIKMAN, 2003, p. 160, trad. nossa).¹³

Na maior parte das sociedades indígenas a transmissão dos elementos culturais como a mitologia, os rituais e os costumes, é realizado oralmente e são os idosos que desempenham essa função fundamental para a sobrevivência dos povos. O envelhecimento entre as comunidades indígenas é um processo essencialmente educativo, observou Lévi-Strauss (1970), pois cabe ao idoso funções específicas – a depender de seu contexto étnico - que o caracterizam como um exemplo de sabedoria e experiência sensível. Não obstante, os idosos são os principais mantenedores da tradição oral da comunidade indígena, preservando a língua local e todos os costumes associados à cultura da etnia.

Conforme Aikman, a narrativa dos anciões tende a ser, parcialmente, mitológica, contendo uma “compreensão detalhada dos montes, dos rios, dos animais e espíritos que ali habitam” (AIKMAN, 2003, p. 01, trad. nossa)¹⁴. É importante ressaltarmos, como nos diz Campbell (2001), que a linguagem alegórica contida dentro das narrativas mitológicas apresenta uma atividade pedagógica através de uma locução poética que alinha a experiência

ayudar a su madre trabajando en su chacra. Luego, al establecer su propio campo de cultivo como mujer casada, su aprendizaje continúa avanzando, al igual que su entendimiento del manejo que las mujeres mayores aplican a la biodiversidad de plantas cultivadas”.

¹² Original: “Los espíritus son una importante fuente de conocimiento para los que viven en el mundo visible. Por tal motivo, hombres y mujeres deben ir aumentando lentamente su habilidad para contactarlos cada vez más estrechamente”.

¹³ Original: “A medida que un hombre se convierte en sabedor a través de sus sueños y su contacto con el mundo espiritual, puede entonces tomar una inclinación hacia la cacería de alguna especie en particular, y de esta manera establecer relaciones con espíritus que le ayuden a cazar dichas especies”.

¹⁴ Original: “[...] una comprensión detallada del monte, del río y de los animales y espíritus que viven allí”

sensível e intelectual, organizando o grupo de modo a legitimar um sistema complexo de permissões e proibições. Entre os arakmbut, por exemplo, os mitos ensinam questões sobre valores próprios do grupo, do respeito e da relação de reciprocidade dos “heróis” ou “deuses” com a natureza e os homens, como nos diz Aikman (2003, p. 17):

(...) Os jovens índios aprendem os princípios do processo de aprendizagem do mundo espiritual mitológico, representado nas histórias de Serowe e Wainaron, dentre outros. Ao aplicar esses princípios, crianças, meninos e adultos jovens adquirem o conhecimento que lhes permitirá serem competentes, produtivos e fortes ao longo da vida adulta. (AIKMAN, 2003, p. 17, trad. nossa).¹⁵

Meliá (1979) dispõe em sua obra algumas singularidades sobre as categorias de aprendizado durante os ciclos de vida indígena. Naturalmente, deve ser entendido que tal esquema suscita apenas uma aproximação e para análises mais profundas é preciso um trabalho etnográfico com a etnia específica a qual deseja-se investigar. De todo modo, a nível de conhecimento, as características seguintes levantam reflexões pertinentes ao nosso estudo:

a) A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar (...). A Educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da Educação nesse período. b) A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social" do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo. c) Na puberdade surge geralmente algum tipo de iniciação (...). Na mulher a iniciação sempre, que estiver relacionada com a primeira menstruação, terá um desenvolvimento individual. A iniciação dos rapazes, porém, pode acontecer mais facilmente por grupo. d) A adolescência costuma permitir uma participação mais intensa em trabalhos mais diretamente ligados às necessidades da comunidade como tal, em serviços para rituais, em · ofícios pesados, como ser canoeiro ou carregador. Ao mesmo tempo o adolescente mostra a capacidade de viver por si e assumir a responsabilidade da futura família. e) Na maturidade o domínio das práticas culturais se intensifica. Homem ou mulher, o adulto passa a ser chefe de família e depois de parentelas mais ou menos amplas. Eles continuam a aprender o domínio da linguagem simbólica, contar mitos ou dirigir rituais. Alguns se orientam ou são orientados para a chefia política ou religiosa. f) A velhice intensifica a personalidade específica adquirida. Os velhos são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação. Mesmo a morte tem um grande valor educativo dentro de uma sociedade indígena, onde toda a comunidade participa solidariamente da passagem. Na sociedade indígena, o indivíduo "sabe morrer". (MELIÁ, 1979, p. 37).

Nos estudos de Fernandes (1975), quem nos anos 70 se propôs a investigar etnologicamente as comunidades indígenas da América, pode-se considerar três etapas do processo educativo Informal indígena: a) a socialização, que assimila o indivíduo dentro das

¹⁵Original: “[...] los jóvenes arakmbut aprenden los principios del proceso de aprendizaje a partir del mitológico mundo espiritual, representado en las narraciones de Serowe y Wainaron entre otras. Al aplicar estos principios, los niños, los muchachos y los jóvenes adultos adquieren el conocimiento que les permitirá ser competentes, productivos y fuertes a través de su vida adulta”

normas da vida em comunidade; b) a ritualização, enquanto integração do indivíduo numa ordem simbólica e religiosa mais específica; c) a historização, quando a pessoa assume inovações, que vão permitir a sua auto-realização e, às vezes, o exercício de funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo. (FERNANDES, 1975, p. 36). Todas estas etapas alimentam o fundamento básico das comunidades indígenas, que é a manutenção da tradição local. Fernandes (1975) em seus escritos etnográficos, chega de organizar os processos e meios de transmissão educacional entre as comunidades indígenas em contraste a Educação Escolarizada, como pode ser vislumbrado a seguir:

Quadro 02. Processos e meios de transmissão educacional informal e formal

Educação Informal Indígena	Educação Formal
Educação Informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e uso de livros
Situações de ensino advindas de circunstâncias reais do cotidiano	Provocação de situações de ensino artificiais
Ambiente de atuação cotidiana como espaço de aprendizado	Espaço formal para educação (sala de aula escolar)
Comunidade (família, amigos e membros da comunidade) como agentes indiretos da educação	Especialistas da Educação
Aprender fazendo	Aprender memorizando
Valor do exemplo	Valor da memorização
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Formação holística do sujeito (aspectos sensoriais, espirituais e práticos)	Formação para o mercado de trabalho

Fonte: Informações baseadas em Fernandes (1975).

Sobre as condições de transmissão, organiza-se a Educação Informal indígena e a Educação Escolar:

Quadro 03. Condições de transmissão da Educação Informal e Formal

Educação Informal	Educação Formal
Processo permanente durante toda a vida.	Instrução intensiva durante alguns anos
Harmonia com o ciclo de vida	Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra
Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo.	Passagem obrigatória por um currículo padrão por um currículo determinado de antemão para todos

Fonte: Informações baseadas em Fernandes (1975).

Conforme argumentam Ghanem, Trilla e Arantes (2008), a Educação Informal está presente no cotidiano dos indivíduos e deve ser promovida como um fazer humano, com potencial para transformar os espaços e os sujeitos, pela diversidade e riqueza que apresenta. Para os autores, a Educação Informal constitui-se como um elemento estruturante das funções primárias do ser humano. Porém, além da formação de habilidades e técnicas, ela traz representações simbólicas e faz emergir conteúdos inconscientes, possibilitando assim, a elaboração de afetos, sentimentos, criação de identidades e resistências culturais.

Em relação as comunidades indígenas, todos os autores analisados denotam que a educação produzida é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato desta tipologia não ser realizada por profissionais da Educação, todavia, não quer dizer que é realizada por uma coletividade abstrata. Como elucida Meliá (1979, p. 10) que “os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão”. A Educação Informal Indígena, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica, ela se relaciona com as especificidades étnicas de cada comunidade. Pode-se, ainda, sugerir que a Educação Informal Indígena é menos parcial do que a nossa, uma vez que aplica-se ao ensino e aprendizagem de modo a satisfazer às necessidades contínuas nos movimentos de criação, quer sejam em suas práticas cotidianas, que sejam em suas formas simbólicas de arte e religião.

CAPÍTULO II

LLANOS DE MOJOS E A EDUCAÇÃO INFORMAL INDÍGENA NO SÉCULO XVII

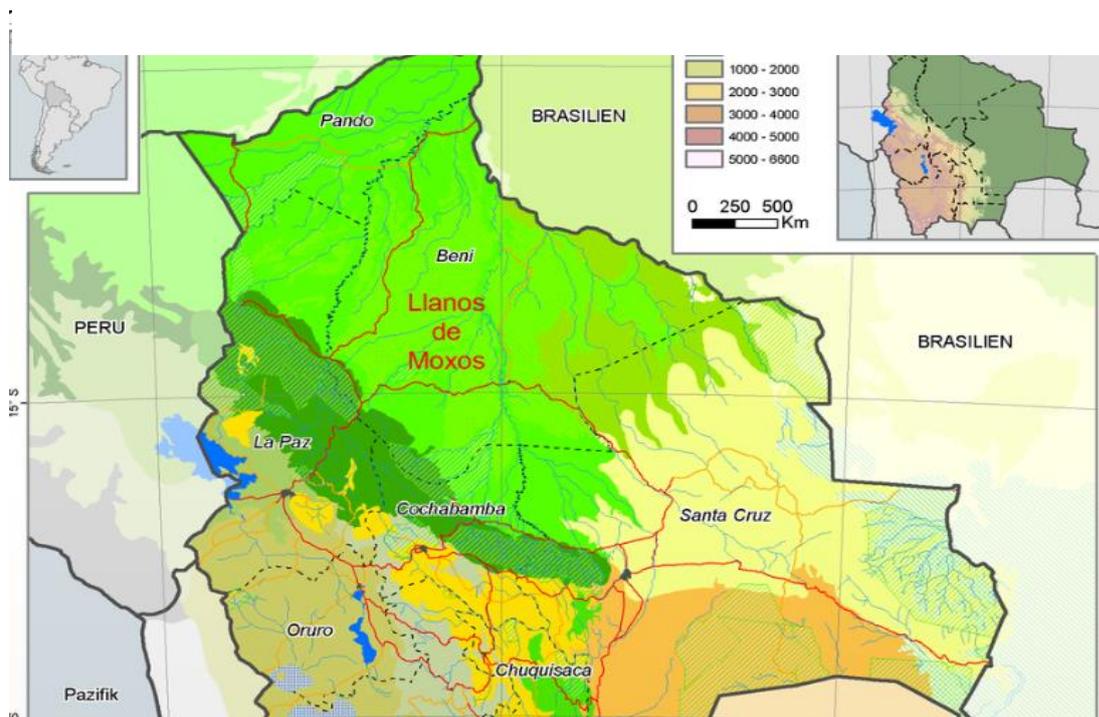
Este capítulo configura nossa discussão central: uma interpretação da Educação Informal Indígena na região de Mojos, na segunda metade do século XVII. Como elucida Minayo *et al* (2005), não basta apresentar o problema, é preciso contextualizar a problematização. Para tanto, iniciaremos o capítulo apresentando o espaço geográfico contemplado pelas nossas fontes documentais, desenvolvendo uma contextualização história sobre a região de Mojos, atual Bolívia, e identificando os atores sociais envolvidos na trama histórica, à saber, os indígenas de Mojos e os missionários da Companhia de Jesus enviados pela Coroa espanhola para aquela região.

Posteriormente, analisaremos a epistolografia produzida por missionários jesuítas que estiveram em Mojos no final do século XVII. A análise recorrerá de aproximações com bibliografias variadas que tratam de mecanismos, estratégias e modelos informais de educação a partir de uma interculturalidade crítica, a fim de “criar espaços de interação pluriepistemológicos e trazer à superfície formas de conhecimento histórico, linguístico e outros, que foram historicamente negligenciadas e subalternizadas”. (MIGNOLO, 2008)

2.1. *Llanos de Mojos* e a história pré-colonial amazônica

A região de Mojos ou Moxos, ou como chamavam os espanhóis, *Llanos de Mojos*, é uma extensa região do território boliviano que atualmente corresponde às savanas do Departamento de Beni. Conforme os estudos arqueológicos de Calandra e Salceda (2004), Mojos abrange uma área de 110.000 km², delimitada da seguinte maneira: ao oeste, pela Cordilheira dos Andes (Peru); ao norte, pelos rios Acre e Abuná na fronteira com o estado de Rondônia (Brasil); ao leste, pelos rios San Miguel, Guaporé e Mamoré na fronteira com o estado de Mato Grosso (Brasil), e ao sul pelo paralelo 17 ° 30’ nas proximidades de Cochabamba.

Figura 01. A localização dos *Llanos de Mojos* e seus limites.



Fonte: https://www.wikiwand.com/pt/Plan%C3%ADcie_beniana

O território se estende do sul ao norte com uma ligeira inclinação, apresentando alturas máximas que variam entre 290 m. e 450 m. acima do nível do mar. O Rio Mamoré é o principal curso de água desta região, desaguando no Rio Guaporé e, este, por sua vez, no Rio Madeira, com uma rota de 1500km. Em geral, os rios da região de Mojos são todos pertencentes ao sistema amazônico. As peculiaridades do solo e seu processo de escoamento lento são fatores determinantes para prolongadas inundações anuais, registradas no final de dezembro, atingindo o pico em fevereiro e escoando no final de março (CALANDRA e SALCEDA, 2004).

As referidas características geográficas de Mojos são importantes nos estudos da vida pré-colonial da região, uma vez que tais características influenciaram diretamente a organização social e cultural das comunidades indígenas que ali habitavam. Conforme Bloch (1997), os testemunhos pré-históricos sugerem uma origem amazônica proveniente do tronco-linguístico *Arawak* dos principais povos indígenas de Mojos, os quais se adaptaram às inundações sazonais da região criando a chamada “cultura hidráulica”. Conforme o autor, os estudos linguísticos sobre a população *Arawak* denotam uma série de migrações de indígenas que subiram pelos afluentes da Amazônia até alcançarem a região de Mojos e ali se estabeleceram por volta de 500 d.C. Esta teoria proposta por Bloch (1997) é baseada nas

escavações realizadas no savana central pelos arqueólogos Nordenskiöld (1913) e Denevan (1966) no início do século XX.

Em seus estudos, Nordenskiöld (1913) trabalhou em três grandes colinas localizadas a sudeste da cidade de Trinidad, região de Mojos que foi palco da primeira redução jesuíta no século XVII. A intenção do pesquisador sueco não era observar a atuação missionária da região, mas conhecer a sua pré-história, e suas escavações, inicialmente, obtiveram diferentes vestígios materiais: cerâmicas usadas no tratamento da mandioca, além de vários outros tipos de cerâmica ornados com uma tinta castanha-arroxeadas comuns aos grupos da Amazônia. Estes vestígios permitiram o arqueólogo sugerir que havia uma cultura indígena dominada pelos modos de subsistência amazônicos nos anos imediatamente anteriores ao contato europeu. Trabalhos posteriores de Nordenskiöld (1913) realizados em áreas à oeste do Rio Mamoré encontraram vestígios destes mesmos indígenas com uma cultura mais complexa, habitando aterros e campos drenados. Estas etnias foram, portanto, chamadas pelo pesquisador de “Comunidades hidráulicas”, por sua clara relação com tecnologias para lidarem com os rios.

Na década de 40, o arqueólogo norte-americano Denevan (1966) analisou estes campos drenados cujos vestígios ainda cobrem grandes extensões da savana do Departamento de Beni. Denevan (1966) calculou a superfície desses campos em um máximo de 20.000 hectares e demonstrou sua exuberante capacidade agrícola para regiões constantemente inundadas durante a estação chuvosa, como eram as savanas de Mojos. Conforme Denevan (1966), esta população hidráulica conheceu os primeiros europeus entre os séculos XVI e XVII, sendo os contatos iniciais registrados nas correspondências dos missionários jesuítas.

Como elucidado por Bloch (1997), os estudos pré-históricos sobre Mojos ainda permanecem incompletos, porém, as combinações entre as evidências linguísticas e arqueológicas estabelecem dois pontos importantes: a primeira é que a cultura de Mojos tem origem na Amazônia. Embora os contatos com a região dos Andes fossem uma característica comum da vida dos indígenas na savana, os vestígios arqueológicos apoiam esta tese de que uma cultura dinâmica emergiu da Amazônia Central através das redes fluviais. Conforme Bloch (1997), a distribuição dos assentamentos indígenas de Mojos reflete cuidadosamente as repercussões desse modelo migratório: os grupos dominantes ocuparam as margens dos rios e os grupos mais fracos se estabeleceram nos campos abertos.

O segundo ponto que pode ser estabelecido é que essa cultura amazônica era notavelmente complexa, pois os habitantes pré-históricos de Mojos trouxeram consigo uma agricultura próspera, baseada no cultivo da mandioca. Em algum momento, aumentaram a capacidade agrícola das terras da savana através da construção de campos elevados e de estratégias para o manejo desses campos. Tais estratégias consistiam em complexas obras hidráulicas, além de estradas terrestres, canais, diques, e fossas circulares. Como diz Denevan (1966):

Os povos das planícies de Mojos adotaram estratégias diversificadas e construíram diferentes terraplanagens para se adaptarem às mudanças ambientais. Os campos elevados não eram capazes de sustentar uma grande população (...), mas permitiram a agricultura em uma pequena parte da paisagem (...) enquanto na região dos vestígios pré-colombianos, [os indígenas] mudaram a hidrologia regional com a construção de uma rede de drenagem e canais de irrigação (...) A comparação entre as regiões de campos altos e montes monumentais sugere que o nível de complexidade social atingido nas diferentes regiões foi influenciado pela geoeecologia local. (DENEVAN, 1966, p. 67. Trad. nossa)¹⁶

Com base na análise de Bloch (1997) sobre os estudos arqueológicos e também com o uso da documentação jesuítica produzida nos primeiros séculos de colonização espanhola, é possível realizar algumas conjecturas acerca da população autóctone de Mojos que poderia ter sido contatada pelos europeus por volta dos séculos XVI e XVII. Naturalmente, ressalva o autor, a dificuldade em compreender os idiomas locais e a versatilidade das comunidades confundiram os primeiros relatos dos europeus sobre as etnias locais. Esta confusão se reflete no próprio nome “Mojos”, que possivelmente advém do mal-entendido de um diálogo dos espanhóis com um grupo indígena local, como explicitou o jesuíta Hervás (1800, p. 246) ao escrever que:

Esse nome [Mojos], segundo uma opinião muito comum no Perú, se deu à nação e sua língua porque o primeiro Mojo que viram os espanhóis, ao perguntar a um deles qual era sua nação, respondeu “nuca multa” ou “eu tenho sarna”; e os espanhóis, crendo que a palavra “multa” era o nome daquele povo, o chamaram de Moja ou Molla, palavra que em sua pronuncia se parece com a da “multa” indígena. (HERVÁS, 1800, p. 246).¹⁷

¹⁶ Original: “La gente en los llanos de Mojos adoptaron diferentes estrategias y construyeron diferentes movimientos de tierra para adaptarse a diferentes ambientes. Los campos elevados no fueron capaces de sostener una gran población (...) sólo permitían la agricultura en una pequeña parte del paisaje (,,) mientras que en la región de montículos monumentales pre-colombinos, cambiaron la hidrología regional con la construcción de una red de drenaje y canales de riego (...) La comparación entre las regiones de campos elevados y montículos monumentales sugieren que el nivel de complejidad social alcanzado en las diferentes regiones fue influenciado por la geo-ecología local”.

¹⁷ Original: “Este nombre [Mojos], según una opinión más que vulgar del Perú, se dió a la nación y a su lengua porque el primer Mojo que vieron los españoles, al preguntarle uno de ellos cuál era su nación, respondió «nuca multa o 'yo sarna', es decir: 'yo tengo sarna'; y los españoles, creyendo que la palabra multa era el nombre de su pueblo, lo llamaron Moja o Molla, palabra que en su pronunciación se parece a la de multa”.

De todo modo, a leitura de Bloch (1997) é de que, no século XVII (nosso recorte temporal de estudo), a região contava com aproximadamente, 21 etnias que se organizavam em nove grupos linguísticos, como disposto no quadro à seguir:

Quadro 04. Grupos étnico-linguísticos de Mojos (XVII)

Nome étnico-linguístico	Região de ocupação
Os Mojos (Baures e os Mojo),	Povoaram as planícies do sul da província de Mojos. Era a maior de todas as nações.
Itonamas	Estavam em pequeno número, vivendo ao nordeste da Província de Mojos, nos margens do Rio Itonamas
Canichanas	Era uma pequena nação que vivia nas margens do Rio Mamoré, perto da missão de San Pedro.
Movimas	Nação que havia se estabelecido nas costas do Rio Yacuma.
Cayuvavas	Tinham suas aldeias ao oeste do Rio Mamoré, pouco acima da confluência com o Rio Guaporé.
Itenes	Povoavam as margens do Rio Guaporé ou Itenes.
Pacaguaras	Desde os tempos mais remotos se estabeleceram na confluência do rio Beni com o Mamoré.
Chapacuras ou Tapacures	Povoavam as margens do Rio Blanco, ao norte de Chiquitos.
Maropas	Ficavam instaladas nas margens do Rio Beni, na planície.

Fonte: Produção própria.

Conforme Metraux (1946), a subsistência destes grupos dependia fundamentalmente da agricultura. A produção agrícola em Mojos não se limitava a uma quantidade que suprisse as necessidades imediatas dos grupos locais, mas também se baseava na produção de excedentes com finalidades de trocas comerciais internas e com outras etnias que não habitavam a região. Segundo os estudos de Denevan (1966), os agricultores da savana central de Mojos cultivavam as margens dos rios, plantando os produtos hortícolas típicos da floresta tropical. A mandioca agridoce era o ingrediente básico da dieta de Mojos, cujas mudas eram transplantadas de um lado para outro no período das enchentes, a fim de garantir a colheita ininterrupta. Além da mandioca, havia o cultivo de amendoim, inhame, feijão, e pimenta.

Conforme Bloch (1997), algumas etnias como os grupos Mojo e Baure também produziam milho, mas limitavam seu consumo aos festivais religiosos e à produção de bebidas fermentadas.

Os indígenas de Mojos também eram caçadores e coletores. Eles faziam refeições com a carne de cervo, anta, javali, jacarés, avestruz, e ainda minhocas, larvas, mel selvagem e moluscos de água doce (BLOCH, 1998). Segundo Metraux (1946), entre os grupos Mojo, Baure e Canisiana, a pesca era uma ocupação mais importante do que a caça, e eles eram exímios pescadores dos principais canais fluviais da região (Rio Mamoré e Guaporé). Estes grupos pescavam com arcos e flechas, ganchos, arpões, e ainda se utilizavam de venenos nas pontas de anzóis para domar os peixes maiores.

As atividades econômicas dos grupos de Mojos também imbricavam o comércio com povos nativos que viviam em regiões mais distantes. Os estudos arqueológicos de Nordenskiöld (1916) na savana central de Mojos encontraram vestígios de objetos como machados de pedra polida e arados de quartzo que sugerem uma troca de objetos das populações de Mojos com as populações dos Andes. Conforme Bloch (1997), os primeiros relatos europeus sobre Mojos descrevem que alguns indígenas usavam ornamentos de prata, que conforme as pesquisas arqueológicas de Nordenskiöld (1916) e Denevan (1966), foram obtidos de trocas com indígenas dos Andes.

Os estudos de Nordenskiöld (1916) sugerem que havia um contato antigo e permanente entre a savana de Mojos com as regiões montanhosas da Bolívia, ao redor do Lago Titicaca, pois foram encontrados vestígios de corredores abertos na densa vegetação tropical que se estende desde o lago Titicaca até Mojos. Além disso, Bloch (1997) informa que outros testemunhos etno-históricos (em sua maioria, cartas de jesuítas) mostram que os indígenas de Mojos estabeleciam vínculos com as civilizações andinas por meio de “intermediários” (indígenas que se ocupavam de permanecerem nas canoas realizando trocas comerciais, uma espécie de “mascate dos rios”) que viviam ao longo dos cursos superiores dos afluentes do Rio Mamoré. Neste rio, os jesuítas descobririam ao chegar em Mojos uma rede comercial florescente na qual os produtos da savana eram trocados pelos produtos andinos. Os produtos trocados provenientes de Mojos eram, em sua maioria, tecidos de algodão, penas de arara e farinha de mandioca. Estes produtos eram trocados, em sua maioria, por metais, pontas de machado de pedra, e sal.

Figura 02. Indígenas de Mojos navegando em uma canoa



Fonte: Pe. EDER, Francisco Javier [1791]. Coleção: Biblioteca Nacional do Chile.

2.2. Missionários Jesuítas em Mojos (sécs. XVII-XVIII)

A leitura dos registros documentais deixados pelos espanhóis demonstram que já no início da colonização espanhola, a região de Mojos foi amplamente percorrida pelas guarnições militares que penetraram nos territórios interiores do oeste da América. Marzal (1999) explica que o crescente interesse espanhol derivou inicialmente da crença de que a região poderia ser local da mítica cidade *Paititi*, tão presente nas narrativas dos indígenas amazônicos, sendo uma versão local da cidade *El Dorado*, popular nos mitos guaranis. Ambas estas cidades, conforme os mitos ameríndios e o imaginário europeu, seriam cidades de ouro (supostamente construídas em ouro maciço) e repletas de diferentes riquezas.

Conforme Aguillera (1998), a crença que Mojos era uma cidade mítica derivou de muitos fatores: a própria tradição de indígenas locais, como os Tapacures, que alegavam que naquela região habitou um rei poderoso chamado “Rei Branco”, detentor de grande poder e riquezas. E ainda, os vestígios topográficos, como desenhos feitos nos campos e algumas antigas construções (em sua maioria antigas tecnologias hidráulicas), que foram vistas pelos espanhóis e tidas como sinais divinos. Assim escreve Aguillera (1998) sobre a “grande notícia” do “el Dorado” que circulou entre os espanhóis ao se depararem com a região de Mojos:

A GRANDE NOTÍCIA. Assim se referia a essa tal “Terra Rica”, um “El Dorado” descoberto no centro do continente. Também conhecido como Paititi, Candire, reino de um Rei Branco também chamado de MOXOS. Semelhante novidade, ao ser

descoberta pelos caciques Tapacuras. e pelos soldados de Solís de Holguin em 1617, deixou uma marca distintiva na paisagem e no imaginário coletivo, através de uma “escrita topográfica”. Colinas, montes e lagoas são os códigos utilizados”. (AGUILLERA, 1998, p. 03. Trad. Nossa).¹⁸

Quando os espanhóis perceberam que os mitos eram infundados, a região despertou interesse de missionários jesuítas. Sobre estes atores sociais, é preciso destacarmos alguns pontos: os jesuítas advinham da Companhia de Jesus (IHS), ordem religiosa que data o ano de 1534, período religiosamente turbulento na Europa, no eixo da chamada Contrarreforma (KERN, 1994). A intenção do fundador da IHS, o basco Inácio de Loyola, era estabelecer uma organização disciplinada e obediente ao Santo Papa e à Roma, a fim de fortalecer a fé no catolicismo que havia enfraquecido diante da propagação do protestantismo de Martinho Lutero (BETHELL, 2012).

Os primeiros jesuítas estabeleceram o voto de pobreza e caridade como prerrogativa de adesão, tendo como característica o rigor educacional de seus membros a quem eram exigidos uma formação ortodoxa.¹⁹ Além de receberem uma formação erudita elevada e rigorosa um currículo notável, os jesuítas possuíam uma característica missionária que os fizeram ser reconhecidos nos quatro cantos do mundo: a dispersão para locais remotos e muitas vezes desconhecidos, “não-civilizados”, aos olhos de um europeu médio, tais como eram as florestas de Mojos.²⁰

Após um início assistemático marcado por tentativas frustradas de estabelecimento de missões entre os indígenas da América, em meados do século XVII o modelo missionário já estava bem consolidado e disseminado por quase todas as províncias espanholas. Conforme explica Londoño (2002, p. 03), além das missões com os indígenas, o estabelecimento dos jesuítas na América se deu através de “colégios, universidades, residências, noviciados e casas de formação – e suas múltiplas atividades (prática dos Exercícios Espirituais com os colonos e

¹⁸ Original: “La GRAN NOTICIA. Así le decían a esa “Tierra Rica”, un “El Dorado” descubierto y emplazado en el centro del continente. También conocido como Paití, Candire, reino del Rey Blanco o MOXOS. Semejante novedad, al ser descubierta por los caciques tapacuras y los soldados de Solís de Holguín en 1617, hubo de dejar una marca distintiva en el paisaje e imaginario colectivo, a manera de “escritura topográfica”. Cerro, lomas y lagunas son los códigos utilizados”.

¹⁹ Somente após quinze anos de vida religiosa os jesuítas podiam proferir os últimos votos. Nestes quinze anos de formação, os neófitos passavam dois anos de noviciado, três de filosofia, alguns de magistério, quatro de teologia, e um segundo noviciado que era chamado de terceiro ano de aprovação. Toda esta bagagem teológica e educacional fizeram os jesuítas serem grandes fundadores de universidades, colégios e demais centros educacionais e espirituais na Europa, sobretudo no século XVI. Além disso, eram requisitados como confessores e mestres de reis, como ocorreu com Dom Sebastião, em Portugal

²⁰ Não obstante, poucos anos após sua fundação, os jesuítas estiveram no Reino do Congo (1547), em Marrocos (1548), Sri Lanka (1548), na China (1550) e no Japão (1580, regiões que eram alheias ao cristianismo e a cultura europeia.

com os convertidos, e as atividades sacramental e paroquial)”. Durante a época colonial se formaram no espaço americano espanhol seis províncias jesuíticas, dentre as quais destacamos a primeira província do Vice Reino do Peru, pois esta abrangia a região de Mojos:

1. Peru. A primeira província da ordem foi fundada no Vice-Reinado do Peru, em 1568 (...). As missões desta província pertenciam ao alto Marañon (Maynas), ao norte (...), bem como à missão dos Moxos na atual Bolívia. **2. México.** A segunda província da ordem na América Espanhola foi fundada em 1572, no Vice-Reinado da Nova Espanha (México). **3. Bogotá.** **4. Quito.** Em 1604, a Vice-província de Novo Reino de Quito foi separada da província maior do Peru. Ela abrangeu a população de Santa Fé de Bogotá (Nova Granada) e Quito, o atual território da Colômbia e Equador. **5. Paraguai.** Desde a província maior do Peru, os jesuítas avançaram em direção ao sudeste para a região de La Plata, onde a província do Paraguai foi fundada em 1607 sob a direção de Diego de Torres (...). O projeto missionário mais famoso foi, no entanto, a Missão Guaraní na bacia superior dos rios Paraná e Uruguai, que entrou na história como um "estado jesuíta". (...) De igual importância, mas não tão conhecida, foi a Missão Chiquitana na atual Bolívia, fundada no final do século XVII. **6. Chile.** Onde os primeiros jesuítas chegaram em 1593, era em 1624 uma província dependente e, em 1683 era independente, depois de ter sido separada da província maior do Peru e do Paraguai em 1607. (SIEVERNICH, 1996 *apud* PEREIRA; KERN, 2019, p 15-17. Grifo nosso. Trad. nossa).²¹

Conforme Carvalho (2012), o interesse dos missionários por Mojos foi estimulado já no final do século XVI por questões logísticas. Isto é, a grande distância entre a região de Mojos dos centros metropolitanos de Charcas e de todos os povoados que foram fundados pelos europeus dificultava a proteção e a manutenção da região pelas autoridades espanholas. Era por isso que a proximidade de Mojos com a região de extração mineral portuguesa de Mato Grosso gerava a constante preocupação dos espanhóis de invasão inimiga lusitana. A fixação de reduções jesuíticas acabou sanando a ausência do poder régio no controle de suas fronteiras mais remotas, especialmente nas proximidades do Rio Guaporé.

Historicamente, a aproximação dos missionários com indígenas de Mojos iniciou com a fundação de Santa Cruz de La Sierra, em 1561, que se tornaria uma “base de operações para

²¹ 1. Perú. La primera provincia de la orden fue fundada en el virreinato Perú, en 1568. A las misiones de esta provincia pertenecían las del alto Marañón (Maynas) al norte (...) como también la misión de los Moxos en la actual Bolivia. 2. México. La segunda provincia de la orden en Hispano-América se fundó en 1572 en el virreinato de Nueva España (México). 3. Bogota. 4. Quito. En 1604 la viceprovincia Nuevo Reino y Quito fue separada de la provincia madre Perú. Ella abarcaba las audiencias de Santa Fé de Bogotá (Nueva Granada) y Quito, el territorio actual de Colombia y Ecuador. 5. Paraguay. De la provincia madre Perú, los jesuitas avanzaron hacia el sureste a la región de La Plata, donde se fundó en 1607 la Provincia Paraguay bajo la dirección de Diego de Torres (...) El proyecto misionero más famoso fue, sin embargo, la Misión Guaraní en la cuenca alta de los ríos Paraná y Uruguay que pasó a la historia como ‘estado jesuítico’. (...) De importancia igual pero no tan conocida fue la Misión Chiquitana en la actual Bolivia, que se fundó hacia las postrimerías del siglo XVII. 6. Chile, a donde llegaron los primeros jesuitas en 1593, fue en 1624 una provincia dependiente y en 1683 independiente, después de haber sido separada de la provincia madre Perú junto con Paraguay en 1607. (SIEVERNICH, 1996: 15-17).

a colonização e ponto de encontro das correntes de conquista alto-peruanas e rio-platenses” (AGUILLERA, 1998.Trad. nossa)²². Após a fundação desta cidade, os espanhóis começaram a se aproximar dos grupos indígenas dos arredores, através de trocas comerciais. Os registros históricos demonstram, todavia, que a dificuldade de acesso à região atrasou em muitas décadas o estabelecimento de alguma missão entre os indígenas de Mojos. Conforme Calandra e Salceda (2004), em 1603, o Pe. Bolívar conseguiu penetrar apenas até o ponto de confluência dos rios Beni e Madre de Dios, retornando, todavia, sem obter qualquer contato com os indígenas locais. Mais tarde, em 1621, outros religiosos como Pe. Cárdenas e Pe. Rehus chegaram aos Mojos, mas não foram bem recebidos, sendo Pe. Rehus morto em contenda dos povos indígenas.

Conforme Eguiluz (1884), em 1647, os comerciantes de Santa Cruz solicitaram ao Governador a presença de padres que os acompanhassem em suas visitas ao território dos Chiriguanos, na região de Mojos, pelo motivo da maioria dos padres terem conhecimentos diversos (linguísticos, espirituais e medicinais). Não obstante, o primeiro padre a acompanhar uma expedição dos brancos aos indígenas de Mojos foi Pe. Juan de Soto, jesuíta que também era enfermeiro. Na oportunidade de estar com os indígenas daquela região, Pe. Soto questionou-os se não desejavam receber a doutrina cristã e a resposta afirmativa dos indígenas levou a Companhia de Jesus a enviar novos missionários à região em 1668. Assim, explica Pe. Ugarte (1964, p 17-21):

O início das missões [de Mojos] começou do modo menos esperado. Alguns índios começaram a estabelecer relações comerciais com alguns moradores de San Lorenzo que, felizmente, os acolheram com bom grado. Não houve poucas pessoas para incentivarem [os indígenas] a irem para Santa Cruz, onde eles poderiam negociar com mais facilidade os produtos que produziam e retiravam de suas casas. Alguns desses índios tornaram-se amigos do Padre Juan de Soto, que trabalhava como enfermeiro naquela cidade e, que vendo a boa natureza dos índios, pensou em voltar para a região deles e conhecer suas terras. Ele [o padre] pediu uma licença aos superiores e, com suas aprovações, aproximou-se dos índios em companhia de alguns espanhóis que também desejavam conhecê-los. Aparentemente, ele conseguiu reconhecer o lugar onde habitavam e onde seria bem recebido, atraindo os índios com algumas bugigangas e, uma vez informado da condição e status daqueles índios, retornou para Santa Cruz. Pouco tempo depois, alguns índios amigáveis que vieram para esta cidade [Santa Cruz] pediram ajuda na guerra que tiveram com os Cañacures ou Cañacuries, algo que os homens locais não relutaram em fornecer, porque com isso as boas relações que mantinham com os Mojos se consolidavam. [...] A expedição foi organizada com uns oitenta soldados [...] sob o comando do tenente D. Juan de Hoz Otálora e do sargento D. Juan de Arredondo. O padre Juan Polanco era superior do colégio de Santa Cruz e foi ele quem aceitou que o padre Juan de Soto acompanhasse os soldados, mas providenciou que os padres José

²² Original: “[...] base de operaciones para la colonización y ciudad de enlace entre las corrientes de conquista altoperuana y rio-platense”.

Bermudo e Jullian de Aller também estivessem em sua companhia. Todos deixaram Santa Cruz em 10 de setembro de 1668, carregando cerca de trinta índios como prisioneiros e mulas de carga. Eles seguiram o mesmo percurso da entrada anterior e, chegando ao Rio Grande ou Guapay, embarcaram em canoas, descendo o rio até encontrar os Yapacani. Desse ponto em diante, os índios de Mojos os encontraram, trazendo em suas canoas “provimientos para os espanhóis com tanta boa vontade que não há palavras para refletir sobre isso”, disse o Pe. Soto em sua carta ao provincial. Eles continuaram sua jornada até encontrar um local para atracar as canoas e poderem descer. [...] Alguns soldados foram deixados lá, juntos com o padre Bermudo e o padre Soto que se encontraram com os índios Motilones, nomeados assim por terem cabelos curtos, que se defendiam bravamente e demonstravam grande coragem, por isso que os próprios espanhóis eram admirados por eles. [...] O padre Bermudo conseguiu batizar algumas crianças [...], mas depois de oito meses de sua estadia lá, ele decidiu enviar o padre Soto para Santa Cruz, com uma carta ao padre provincial, na qual relatou o sucesso da entrada e da boa disposição em que os índios receberiam o evangelho (...).” (UGARTE, 1964, p. 17-21, trad. nossa)²³

Em setembro de 1668, Pe. Soto retornou à Mojos liderado pelo jesuíta Pe. Jullian de Aller, iniciando os primeiros contatos com as etnias locais. A permanência dos jesuítas não duraria mais do que dois anos, todavia. As cartas de Pe. Aller, relativas ao período, dizem que os indígenas temeram a presença de soldados espanhóis que cruzavam a região e relacionaram a atuação dos padres como uma possibilidade de emboscada para os escravizarem. (EGUILUZ, 1884).

²³ Original: “El comienzo de la misión vino por donde menos se esperaba. Algunos indios habían comenzado a entablar relaciones comerciales con algunos vecinos de San Lorenzo y como, por fortuna, los acogían de buen grado, no faltó quien los animase a pasar a Santa Cruz, en donde podrían con más facilidad negociar los productos que sacaban de sus tierras. Algunos de estos indios trabaron amistad con el Hermano Juan de Soto que hacía oficio de enfermero en aquella residencia y, viendo su buen natural, pensó en volverse con ellos y conocer sus tierras. Pidió licencia a los Superiores y con su beneplácito se dirigió a ellas en compañía de los indios y de algunos españoles que también deseaban conocerlas. Según parece, alcanzó a reconocer sus pueblos en donde fue bien recibido, atrayéndolos el Hermano con algunas baratijas y, una vez informado de su condición y estado, se volvió a Santa Cruz. No mucho después algunos indios amigos que venían a esta ciudad, trataron de que se les ayudase en la guerra que sostenían con los Cañacures o Cañacuries, cosa que no repugnaron los vecinos, pues por este medio se consolidaban las buenas relaciones que mantenían con los Mojos y se ofrecía la ocasión de cautivar a algunos Indios. Organizóse la expedición, en la cual hablan de tomar parte como unos ochenta soldados y se puso a las órdenes del Maese de Campo D. Juan de la Hoz Otálora y del Sargento Mayor D. Juan de Arredondo. Era superior de la residencia de Santa Cruz el P. Juan Polanco y, habiéndole pedido que el H. Juan de Soto los acompañase, accedió a ello, pero dispuso que fuera también en su compañía el P. José Bermudo. Salieron todos de Santa Cruz el 10 de Setiembre de 1668 llevando como unos treinta indios yanacunas y hasta trescientas treinta mulas de caballería y carga. Siguieron el mismo rumbo que en la entrada precedente y, llegados al Río Grande o Guapay, se embarcaron en canoas, bajando por el mismo hasta su encuentro con el Yapacani. A partir de este punto les salieron al encuentro los Mojos, trayendo en sus canoas bastante agasajo, con tan buena voluntad que no hay palabras para ponderarlo, dice el H. Soto en su carta al P. Provincial. Continuaron su ruta hasta hallar un sitio a propósito para población y lo encontraron en el pueblo del cacique Meru, el cual cedió gustoso el terreno y se pasó a vivir en otro cercano. A esta nueva población pusieron por nombre Trinidad y desde ella escribía el Hermano el 3 de Noviembre. Dejaron allí algunos soldados y al P. Bermudo y el Maese de Campo con el H. Soto y los demás pasaron a los indios Motilones, llamados así por tener el cabello corto, los cuales se defendieron valientemente y dieron muestras de gran coraje, de modo que los mismos españoles estaban admirados. Apresaron a unos doscientos cuarenta, incluyendo mujeres y niños. Satisfechos con este botín, se volvieron todos a Trinidad, desde donde se hicieron algunas excursiones para reconocer la tierra. El P. Bermudo logró bautizar algunos párvulos y aún moribundos, pero a los ocho meses de su estancia allí, tuvo por conveniente enviar al H. Soto a Santa Cruz, con una carta para el P. Provincial, en la cual le daba cuenta del éxito de la entrada y de la buena disposición en que se hallaban los indios para recibir el evangelio (...).”

A fundação da primeira missão jesuítica teria que aguardar ao ano de 1686, quando os padres jesuítas Pe. Marban e Pe. Barace fundaram a Missão de Santíssima Trindade às margens do Rio Mamoré. Anos depois, em 1689, Pe. Antônio de Orellana fundou a Missão San Ignacio de Mojos. A partir desta data, haveria fundações missionárias contínuas, resultando no estabelecimento total de 25 reduções ao longo de dois séculos de atuação missionária. (BLOCH, 1997).

Quadro 05. Missões de Mojos (1682-1744)

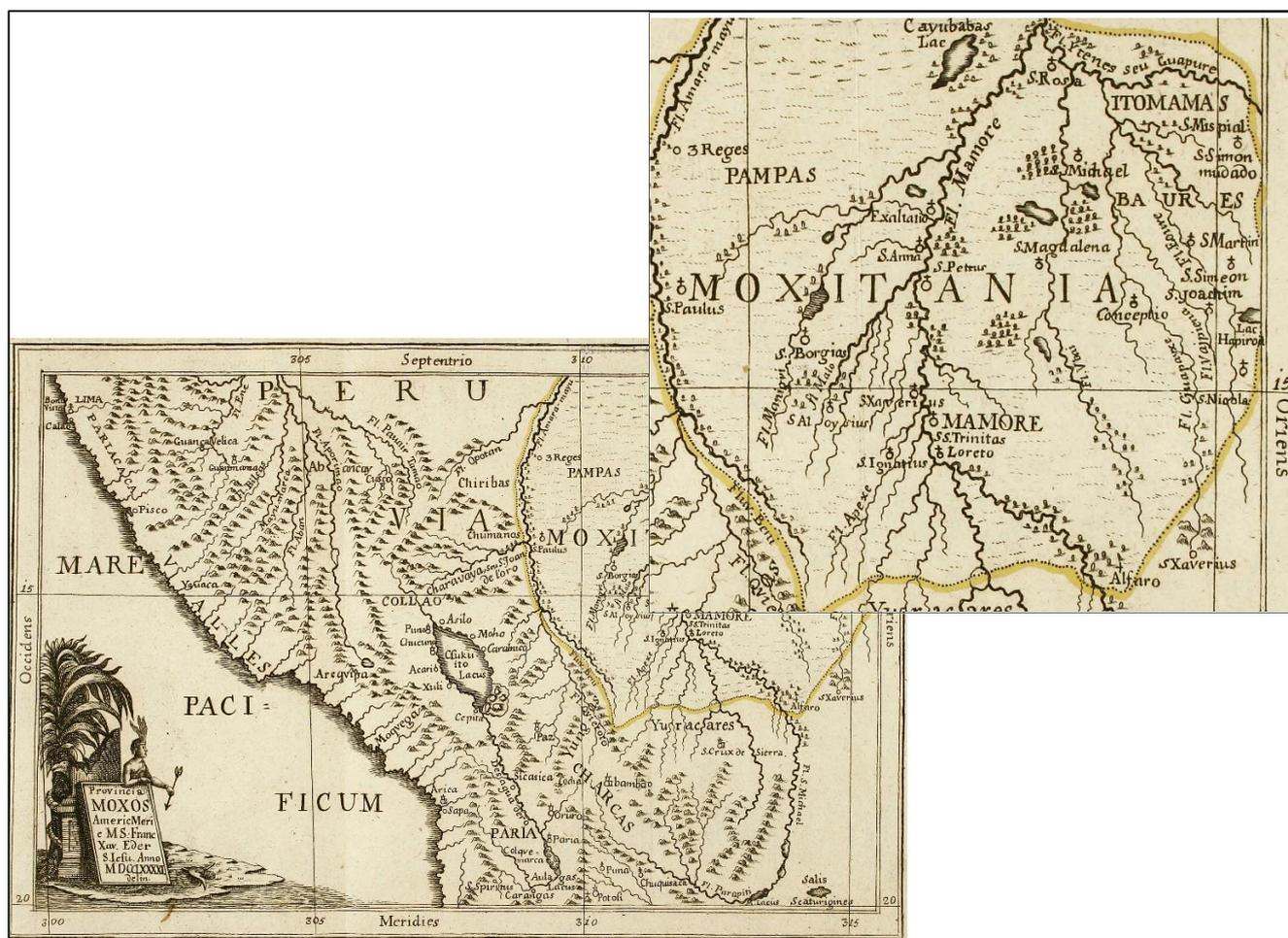
Data de Fundação	Nome da Redução	Proximidades
1682	Loreto	Alto Mamoré
1687	Trinidad	Alto Mamoré
1689	San Ignacio	Rio Apere
1691	San Javier	Alto Mamoré
1691	San José (Abandonada em 1752)	Savana sudocidental
1693	San Borja	Savana sudocidental
1696	San Miguel(abandonada?)	Savana sudocidental
1697	San Pedro	Alto Mamoré
1698	San Luís (abandonada 1758)	Savana sudocidental
1703	San Pablo (abandonada em 1710)	Savana ocidental
1705	Santa Rosa (abandonada em 1740)	Alto Mamoré
1708	Concepción	Rio Branco
1709	Exaltación	Baixo Mamoré
1709	San Joaquín	Rio Baures
1710	San Juan Bautista (Abandonada em 1718)	Savana Oriental
1710	Reyes	Rio Beni
1717	San Martín	Rio San Martín
1719	Santa Ana	Rio Yacuma
1720	Magdalena	Rio Itonamas

1723	Desposorios	Região de Santa Cruz
1725	San Miguel (Abandonada em 1762)	Rio Guaporé
1730	Patrocínio (Abandonada em 1741)	Alto Mamoré
1740	San Nicolás	Rio Baures
1743	Santa Rosa 2 (Abandonada em 1751)	Rio Guaporé
1744	Santos Simón y Judas	Rio San Martín

Fonte: Produção própria.

Para Bloch (1997), o isolamento geográfico de Mojos foi preponderante nas dinâmicas das missões jesuíticas estabelecidas a partir de 1686: profundamente imersos no cotidiano missionário e distantes de qualquer contato urbano, o projeto missionário em Mojos foi marcado pela maior readequação dos signos sacros da catequese dentro da cultura indígena.

Figura 03. Mapa das missões de Mojos (século XVIII).



Fonte: EDER, Francisco Javier [1791], com alterações na imagem [zoom]. Coleção: Biblioteca Nacional do Chile

Isto decorria, por um lado, em razão da dificuldade em transportar objetos propriamente cristãos para as missões de Mojos como existiam, por exemplo, nas missões Guarani, no Paraguai. Além disso, a pedagogia própria dos jesuítas privilegiava o esquema social pré-disposto entre os indígenas da região como estratégia pedagógica (MARZAL, 1999). Por outro lado, a presença da cultura indígena dentro das missões derivava da própria atuação indígena em sua persistência, sob novas convenções, de práticas e modos de pensar nativos como matrizes da apropriação do cristianismo (CARVALHO, 2016).

Todos estes fatores provocaram uma maior interação entre os jesuítas e os indígenas reduzidos em Mojos, gerando uma incidência do fenômeno definido por Bloch (1997) como *cultura missionária*. Esta cultura se desenvolvia no cruzamento e seleção de formas de subsistência europeia e indígena, bem como em seu híbrido resultante que adotou formas mais eficientes de realizar tarefas tradicionais. “Na cultura missionária, os nativos mantiveram grande parte de sua autonomia”. (BLOCH, 1998, p.32)

Esta hibridização de elementos espanhóis e indígenas se estendeu por todas as relações dentro das missões: desde a construção das igrejas, cujo estilo barroco tinha traços próprios dos indígenas de Mojos, à organização das missões (baseadas no sistema indígena do Cabildo), na catequese (que se utilizava, não raramente, da língua indígena para cristianizar) e na manifestação musical. A musicalidade era um elemento cultura muito apreciado pelos nativos de Mojos, dentre os quais existiam músicos hábeis que utilizavam diversos instrumentos. Alguns destes instrumentos (como as flautas de bambu e os chocalhos) foram adaptados para a realização dos cânticos litúrgicos.

No século XVIII, o jesuíta esloveno Pe. Eder faria o registro de um indígena de Mojos equipado com seus instrumentos nativos, porém já absorvido no contexto missionário, como pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 04. Músico indígena das missões de Mojos.

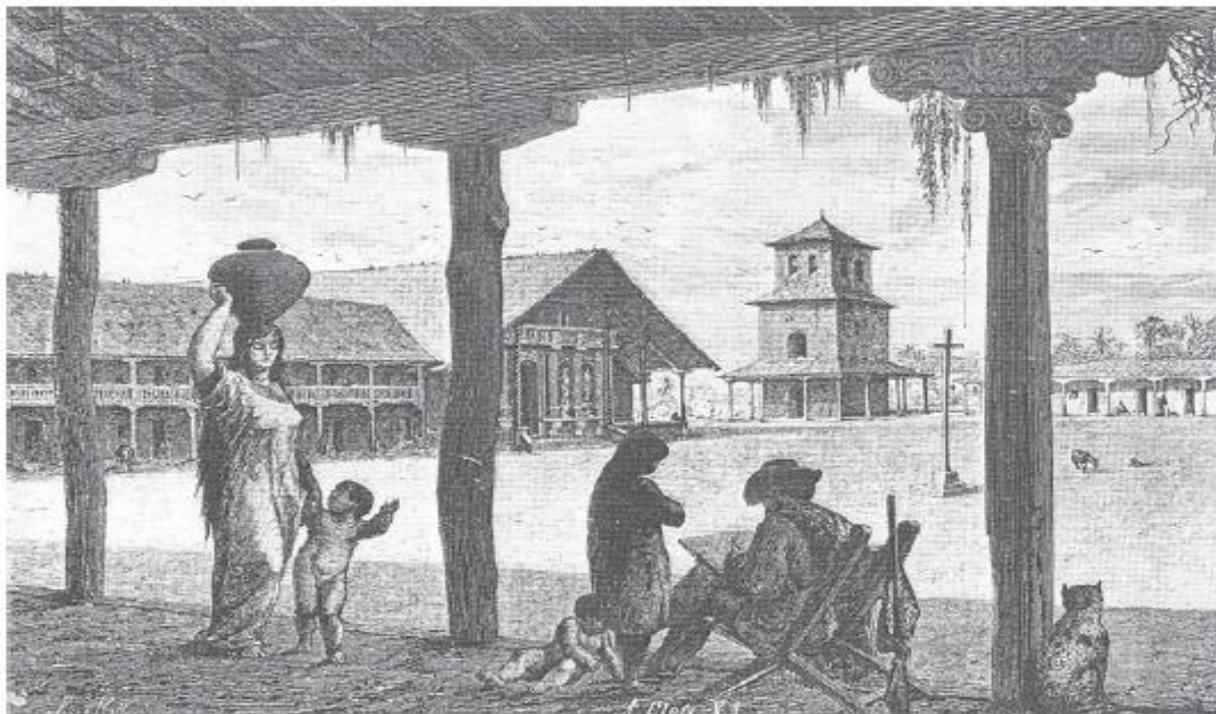


Fonte: EDER, Francisco Javier [1791]. Coleção: Biblioteca Nacional do Chile.

O isolamento de Mojos também proporcionou a precariedade de mantimentos, o que causava, não raramente, o abandono das missões e a deserção de padres para a fronteira lusitana. Sobre estas precariedades, escreveria o Governador de Santa Cruz, Ambrosio de Benevides, em uma carta de 1737, que “a debilidade da terra para plantio em larga escala, a repetição das pestes e a frequência das inundações dos rios, por nove ou dez meses os deixam sem comida” (BENEVIDES, 1737. Trad. nossa)²⁴. Embora os indígenas conhecessem técnicas de plantios elevados, estes campos eram capazes de produzir um número de comida que supria a necessidade de um grupo menor, não sendo capaz de suprir a alimentação dos milhares de indígenas que seriam aldeados nas missões religiosas pelos jesuítas. Além disto, as missões de Mojos estavam constantemente vulneráveis às invasões de etnias inimigas ou de portugueses prófugos da fronteira com a Capitania de Mato Grosso (MARZAL, 1999).

²⁴ Original: “[...] la debilidad de la Tierra, la repetición de las Pestes, y la frecuencia de las inundaciones dei rio, que por nuebe ò diez meses los dexan sin comida”

Figura 05. Cotidiano indígena na missão de Exaltacion em Mojos.



Fonte: KELLER, [1876]. Disponível em ORTIZ, V. H. L. El Barroco en la misión jesuítica de Moxos. In: *Varia hist.* vol.24 no.39 Belo Horizonte Jan./June 2008

De todo modo, após alguns anos de atuação, a Companhia de Jesus teve de enfrentar a gradativa oposição de setores da Igreja Católica que não concordavam com seus métodos. Os conflitos entre a Igreja e os missionários jesuítas derivaram da influência das políticas pró-indígenas propostas por Bartolomé de Las Casas sobre a Companhia de Jesus desde o século XVI. Essas políticas ensejavam estabelecer uma forma de reinado tutelar que privilegiava a conversão religiosa dos indígenas por parte de seus próprios governantes, porém não os privando dos direitos de propriedade e de governo que lhes pertenciam por força natural (BETHELL, 2012). No século XVIII, todavia, com a influência direta do movimento iluminista sobre a racionalização e secularização dos estados régios europeus, a ideologia do respeito a autonomia dos indígenas colocou-se em antagonismo aos interesses administrativos dos colonos seculares.

Em Mojos, o conseqüente antagonismo ideológico conduziu os jesuítas a intermináveis conflitos com as autoridades administrativas, culminando na expulsão da ordem em 1767 (MARZAL, 1999). As reduções não foram imediatamente abandonadas, mas continuaram funcionando até o início do século XIX, com seu governo então dirigido por oficiais militares e um clero secular ou membros (Curas) de outras Ordens religiosas

(dominicanos, mercedários, franciscanos). As missões de Mojos seriam “desativadas” a partir de 1825, quando iniciam as lutas armadas para a independência da Bolívia.

2.3. Interpretando a epistolografia jesuítica: Educação Informal Indígena em Mojos (séc. XVII)

A epistolografia jesuítica, isto é, todo o corpo documental das cartas escritas pelos padres jesuítas desde a criação da Companhia de Jesus no século XVI, configuram uma fonte inesgotável de interpretações históricas. Estes documentos suscitam pesquisas variadas que excedem o campo da História, uma vez que as cartas trazem temas que versam sobre a teologia, botânica, geografia, demografia, dentre outros aspectos, que são investigados cientificamente na contemporaneidade à luz das mais diferentes reflexões teóricas. Como ressalva Silva (2018) que através da riqueza de detalhes das correspondências dos jesuítas espalhados por todos os continentes “[...] a Europa pôde conhecer o ambiente do então Novo Mundo, ainda obscuro em muitos pontos para os europeus no início da modernidade”.

A respeito da área da Educação, a maior parte das investigações que se debruçam sobre a epistolografia jesuítica buscou analisar como era a educação proposta pelos padres em seus colégios e reduções indígenas. Poucos trabalhos, todavia, abordam, a partir da epistolografia jesuítica, as práticas de educação que eram produzida pelos indígenas, muito provavelmente pelo fato de que os sacerdotes da ordem não identificavam um sistema de educação entre os nativos que apresentasse similaridades com os sistemas europeus.

Os estudos sobre a documentação produzida pelos missionários jesuítas na América Colonial durante os séculos XVI e XVII, demonstram que as cartas remetidas traziam temas muito comuns entre si, sinalizando todo o choque de alteridade derivado dos primeiros contatos inter-étnicos. Escritas dentro de uma lógica eurocêntrica que buscava conhecer para dominar os nativos, as cartas tratavam de temas diversos: “da antropofagia, da poligamia, da inconstância, da nudez, da guerra, da guerra justa, do aldeamento, da escravização, do ensino de orações e da leitura, da falta de Deus ou de deuses, dos feiticeiros, da língua escura, etc” (HANSEN, 1995, p. 98). No olhar dos missionários jesuítas, predominou a busca pelos elementos materiais ou simbólicos que comprovassem a condição pagã e selvagem dos nativos, e, conseqüentemente, o desejo de salva as almas coexistia com uma visão depreciativa dos corpos e das práticas sociais nativas. Não raramente, os indígenas eram

chamados de “infiéis”, “bárbaros”, e “bestas” pelos primeiros missionários, em razão de uma suposta natureza selvagem, incivilizada e corrupta (BOSI, 1993).

Deste modo, as representações culturais indígenas nos documentos jesuíticos não são classificadas como Cultura, tampouco como Educação. Aquilo que podemos hoje extrair das cartas jesuíticas e chamar de Educação Informal Indígena não se enquadrava na mentalidade dos europeus da época da conquista da América porque esta mentalidade se fundamentava na dicotomização imposta pelos europeus em relação aos indígenas – dicotomização construída a partir dos arquétipos “nós/eles”.²⁵

Acionando arquétipos que permitiam diferenciar europeus/cristãos de nativos/pagãos, os colonizadores não estavam aptos para ver “cultura” ou “educação” entre os povos indígenas. Pelo contrário: o que viram e descreveram nos documentos da época foi à ausência de traços culturais europeus. Criou-se assim um imaginário altamente depreciativo a respeito dos nativos americanos. Este imaginário europeu e suas descrições sobre os grupos nativos como “diferentes e inferiores” também pode ser compreendido a partir do conceito de “retórica da alteridade”, proposto por Hartog (1980). Segundo este autor, as narrativas centradas na representação do outro recorrem constantemente ao par da diferença e da inversão.

A existência de arquétipos que operavam como fronteiras entre os europeus e os nativos e a força de um imaginário eurocêntrico sustentado na “retórica da alteridade” não nos impede de buscar, nos documentos jesuítas do século XVII, elementos para interpretar a Educação entre os indígenas de Mojos. Na sequência, apresentamos os resultados desta busca que, sob certo aspecto, pode ser considerada um mergulho na Epistemologia Indígena. E, paradoxalmente, nosso mergulho será guiado pela escrita de sacerdotes que consideravam os nativos desprovidos de cultura e de educação.

2.3.1. Carta de Pe. Juan de Soto [1667]

O primeiro documento analisado se trata de uma breve correspondência do jesuíta Pe. Juan de Soto, escrita em 1667. Esta correspondência sinaliza a primeira expedição organizada pelos espanhóis para conhecerem os indígenas de Mojos, pois os espanhóis desejavam estabelecer alianças com os grupos daquela localidade afim de terem parceiros de comércio e de guerra. É interessante repararmos que os indígenas de Mojos contavam com grande

²⁵ Os arquétipos “nós/eles” são interpretados pelos sociólogos franceses Poutignat e Streiff-Fenart (1998) como mobilizadores das fronteiras étnicas.

reputação entre os espanhóis, algo de certo modo raro, sendo descritos por Pe. Soto (1965, p. 168) já em suas primeiras linhas como “comunidades de grande habilidade”²⁶.

Em julho de 1667, Pe. Soto relata que um indígena foi até a cidade de San Lorenzo e disse pessoalmente ao Governador D. Diego de Ampuero que dois “caciques pediam que os espanhóis entrassem [em Mojos] para castigar os índios Turucasies que lhes faziam muito dano, e que o tempo era propício, pois estavam desprevenidos”²⁷ (SOTO, 1965, p. 168, trad. nossa). O Governador autorizou o apoio em vista que uma das estratégias dos espanhóis na conquista da América era fomentar as guerras pré-existentes entre os grupos nativos, intervindo com apoio bélico para o lado que lhe melhor aprouvesse (BETHELL, 2012). Por outro lado, é preciso acentuar que os indígenas estavam longe de serem atores sociais apáticos, pois possuíam suas estratégias próprias e igualmente usufruíam da intervenção hispânica.

Pe. Soto, que além de padre era um enfermeiro, havia sido designado a cuidar de um povoado nas proximidades de Mojos, e já havia se comunicado com grupos indígenas daquela região quando foi chamado para acompanhar a expedição dos soldados espanhóis. Os espanhóis solicitaram a presença do jesuíta por duas questões estratégicas: por ser enfermeiro, Pe. Soto poderia amparar os soldados no caso de haver algum conflito com os nativos; e além disso, o missionário possuía vaga noção da língua local, o que auxiliaria na comunicação inter-étnica.

Deste modo, Pe Soto acompanhou os espanhóis em suas canoas na longa viagem até a região de Mojos. A carta não se detém a falar muito do percurso de viagem, mas já se apropria do contexto da chegada da expedição à região. Pe. Soto relata que, durante a chegada, a expedição encontrou um indígena chamado Yoromo, descrito como “um [índio] melhor disposto e de boa estatura” (SOTO, 1965, p. 168, trad. nossa).²⁸ Yoromo, após ver as canoas dos estrangeiros, chamou seus companheiros que estavam dentro dos bosques e deu ordem para que eles pegassem “três canoas e cruzassem o rio abaixo, e uma outra fosse rio acima, talvez para dar a notícia de nossa chegada ao seu povoado”²⁹. O capitão espanhol que liderava a expedição questionou ao indígena sobre as nações que habitavam a região de Mojos, ao que Yoromo respondeu: “Disse que a direita e depois do cruzamento entre o [rio]

²⁶Original: “[...] comunidades de gran habilidad”

²⁷Original: “[...] caciques pedían entrasen los españoles a castigar a los indios Turucasies que les hacían mucho daño y que el tiempo era propicio, pues los cogerían desprevenidos”

²⁸ Original: “[...] uno mejor dispuesto y de buena estatura”.

²⁹ Original: “[...] bajasen el río y otra fuese río arriba, tal vez a dar noticia de nuestra llegada a los de su pueblo”.

Guapay e o [rio] Mamoré viviam os [índios] Mojo ou Morocosi, pois também assim se chamam. Não possuem rei estes índios, e em cada tribo há um cacique” (SOTO, 1965, p. 169, trad. nossa).³⁰

Alguns dias depois, a expedição se encontrou com os indígenas Mojo que relataram aos espanhóis sua inimizade com a etnia dos Cañacuries. É interessante que o padre descreve que ocorreu uma espécie de reunião entre os espanhóis e os indígenas, sendo presidida pelos capitães espanhóis e pelos caciques Mojo, onde foi deliberado sobre uma aliança que haveria em prol da proteção daquela etnia. É necessário reparar que, por mais que fosse estratégico aos espanhóis manterem aliança com aqueles indígenas, eram os indígenas que estavam melhor se aproveitando da situação para resolverem seus próprios conflitos, e ainda discutindo com os europeus em pé de igualdade. Diz Pe. Soto que:

Reuniram-se os capitães espanhóis e os caciques [Mojo] e trataram do assunto para o qual haviam solicitado a nossa presença, e perguntaram aos índios quais eram as etnias que lhes perturbavam e uns disseram que eram os Torocosies, e outros apontaram os Cañacuries, e sobre estes últimos vieram uns índios chamados Mariquiones e se queixaram da morte que os Cañacuries haviam provocado a seis de sua comunidade. E assim se determinou a sair contra estes (SOTO, 1965, p. 169, trad. nossa).³¹

Após os indígenas descreverem a localização de seus inimigos, as canoas dos espanhóis e dos Mojos seguiram até a localidade, como diz Pe. Soto que “daqui passamos ao Rio Chenesí, onde chegaram 10 ou 12 canoas com 2 caciques, muitas provisões e mais de 200 índios. Daqui se organizou a nossa tropa e ao som de guerra avançamos pelas terras dos Cañacuries, inimigos dos Mojos” (SOTO, 1965, p. 169, trad. nossa).³²

O missionário relata que os espanhóis, em companhia de alguns indígenas Mojo “assaltaram dois ou três povoados e cativaram um bom número de índios, sendo que os demais fugiram e se esconderam entre os bosques” (SOTO, 1965, p. 170, trad. nossa).³³ O padre ainda diz que lamentava “ver perder a liberdade destes homens e separá-los de seus pais, irmãos, filhos e mulheres, para serem conduzidos por uma terra estranha para viverem

³⁰ Original: “Dijo que a la derecha y después de la junta del Guapay y el Mamoré vivían los Mojos o Morocosies que también así se llaman. No tienen rey estos indios sino que en cada ranchería hay un cacique”.

³¹ Original: “Reunió el Maese de Campo a los capitanes y a los caciques y algún otro y se trató de lo que harían en favor de los que los habían llamado y preguntaron a los indios de quiénes habían recibido mayor agravio y unos decían que de los Torocosies y otros de los Cañacuries y estando en esto vinieron unos indios llamados Mariquiones a quejarse de estos últimos y de la muerte que habían dado a 6 de ellos y de otros vejámenes. Y así se determinó salir contra estos”.

³² Original: “de aquí pasamos al río Chenesi, adonde llegaron 10 ó 12 canoas con los 2 cacique y mucha vitualla y más de 200 indios para pasarnos. Desde aquí se ordenó la gente y en son de guerra avanzamos por tierra de los Cañacuries, enemigos de los Mojos”.

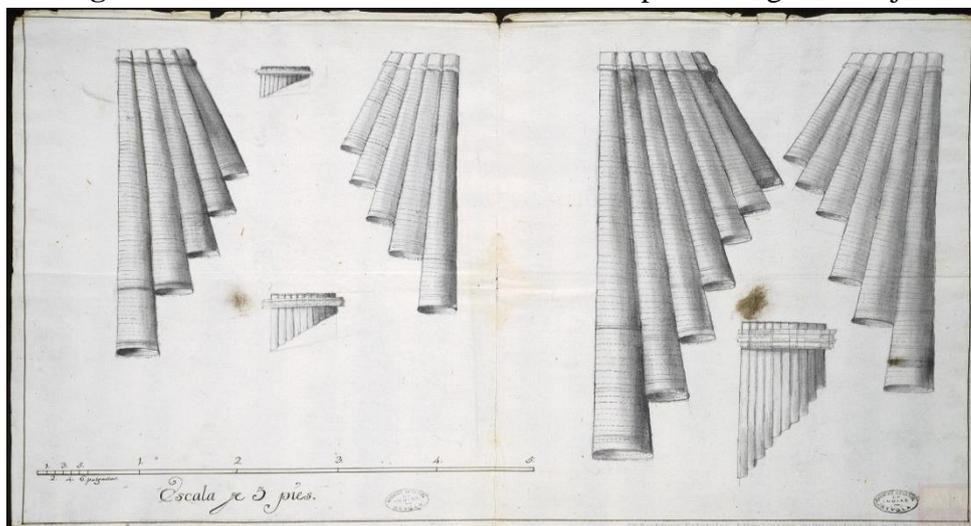
³³ Original: ““asaltaron dos o tres pueblos y cautivaron buen número de indios, escondiéndose los demás por los bosques”.

como escravos” (SOTO, 1965, p. 170, trad. nossa)³⁴, mas que tal ação se justificava, “pois aqueles indígenas não sabiam viver como amigos e causavam danos aos demais grupos” (SOTO, 1965, p. 170, trad. nossa).

O jesuíta, ao final da correspondência, tece algumas características sobre os Mojo: “Estes índios vivem com uma só mulher e não se conhece entre eles o adultério; detestam a mentira e ao furto, e dizem que assim ensinaram os Incas” (SOTO, 1965, p. 170, trad. nossa).³⁵ Pe. Soto (1965, p. 170, trad. nossa) acrescenta que: “Nestes dias, fui com o índio Lengua e o cacique Moye ao seu povoado falar sobre a fé cristã e lá ouviram com gosto e se ofereceram a serem cristãos e me pediram para que ficasse entre eles”.³⁶ A boa recepção dos indígenas para aquele primeiro momento o jesuíta lhes apresentou a fé cristã motivaria a Companhia de Jesus a enviar novos missionários no ano seguinte.

Outra característica que chamou atenção do missionário foi a musicalidade em Mojos. Conforme Pe. Soto (1965, p. 171, trad. nossa), “a musicalidade acompanha o cotidiano destes índios, que andam de lá para cá com suas flautas e chocalhos pela savana”³⁷. Segundo o missionário: “Os instrumentos mais utilizados incluem tambores de couro e flautas, feitos de casca torcida de bambu [...]”.

Figura 06. Instrumentos musicais utilizados pelos indígenas Mojo



Fonte: RIBEIRA, Lázaro de. [1790]. Coleção do Archivo General de Indias.

³⁴ Original: “ver perder su libertad a estos hombres y apartarlos de sus padres, hermanos, hijos y mujeres para ser conducidos a tierra extraña a vivir como esclavos”

³⁵ Original: “Estos indios viven con sola una mujer y no se conoce entre ellos el adulterio, detestan la mentira y el hurto y dicen que así se lo enseñaron los Incas”.

³⁶ Original: “En estos días fui con el indio lengua y el cacique Moye a su pueblo a hablarles de la fe cristiana y la oyeron con gusto y se ofrecieron a hacerse cristianos y me rogaron me quedase entre ellos”.

³⁷ Original: “[la] musicalidad acompaña a la vida cotidiana de estos indios, que caminan lado a otro con sus flautas y chuchillos través de la sabana”

Pe. Soto explica que:

[...] as flautas utilizadas são variadas: têm as menores, com uma única fileira de juncos presos entre dois gravetos e suspensas por um cordão ao redor do pescoço do músico. E também têm as enormes, com até dois metros de comprimento. [...] Usam também chocalhos, produzidos com cascas de frutas ou com cascos de veado ligados aos tornozelos, além de projéteis pendurados na borda inferior de redes presas à cintura do musicista. Também têm os chocalhos de cabaça preenchidos com pedrinhas (SOTO, 1965, p. 171, trad. nossa).

Conforme Bloch (1998), a prática musical foi registrada desde os primeiros missionários com os nativos de Mojos. Junto da arte de tecer, a música era uma das principais ocupações artísticas dos indígenas daquela região, articulando elementos sagrados e seculares de sua epistemologia. A música estava relacionada tanto aos grandes ritos de passagem (nascimento e morte) quanto às cerimônias místicas, porém também apareciam no cotidiano como uma atividade recreativa (BLOCH, 1998). Na imagem a seguir, o retrato realizado em 1790 e inserido nas correspondências do Governador Lázaro de Ribeira para a Coroa Espanhola, traz um homem indígena, já inserido no cotidiano das missões religiosas (com vestes longas próprias das missões) tocando uma enorme flauta de bambu:

Figura 07. Indígena Mojo tocando um instrumento musical nativo.



Fonte: RIBEIRA, Lázaro de. [1790]. Coleção do Archivo General de Indias.

Esta primeira correspondência de Pe. Soto não chega de descrever o cotidiano dos indígenas de Mojos com muitos detalhes, mas nos demonstrou alguns traços importantes como o lugar da música no habitual indígena. Nas últimas décadas, a pesquisa científica sobre o valor da educação musical entre as comunidades indígenas iluminaram uma lista

quase ilimitada de benefícios relacionados ao desenvolvimento da linguagem até a consciência espacial e cultural. Para Bréscia (2003), a música é considerada importante no desenvolvimento de habilidades de escuta e concentração, servindo para melhorar o desenvolvimento da linguagem, compreensão, criatividade, memória, consciência espacial, comunicação e habilidades de pensamento de ordem superior em diferentes culturas indígenas e não-indígenas ao redor do mundo.

Além da produção da música, destacamos a produção do próprio instrumento musical, relacionado à apropriação das matérias-primas que o ambiente proporciona. As características dos instrumentos musicais de Mojós (flautas enormes de até dois metros feitas de casca torcida de bambu, por exemplo) denotam signos próprios daquela cultura, ou como elucida Carvalho a respeito do artesanato indígena, “revela usos, costumes, tradições e características de cada região, sendo, portanto, sinônimo de identidade cultural [...] de seu povo (CARVALHO, 2008, p. 98).”

Conforme Almeida e Ramalho (2010), o artesanato obedece a uma lógica de reprodução de uma cultura motivada por ordens materiais e culturais, voltadas para a sobrevivência e ainda como estratégia de elaboração identitária. Além disso, o artesão indígena é obrigado a dominar a técnica e conhecer os substratos da matéria-prima utilizada a produção de seus equipamentos, sejam instrumentos musicais ou uma simples tigela. Neste sentido, identifica-se no artesanato indígena de Mojós o pleno conhecimento acerca das propriedades estruturais da matéria a ser utilizada – conhecimento que abrangia a função química e física de plantas, pedras, argila, troncos, etc. Deste modo, o artesanato abrangia não somente o fenômeno educacional estético, mas, também, biológico e socioambiental, uma vez que há a percepção sobre a primazia da natureza e a necessidade de cooperação com ela.

A correspondência sinalizou, ainda, a dinamicidade das relações que eram estabelecidas entre os indígenas e os espanhóis, apontando, sobretudo, que os indígenas atuavam de acordo com as necessidades, interesses e enleios de cada processo, possuindo saberes e conhecimentos que utilizavam a seu favor. Podemos compreender tais relações através do conceito de agência em Giddens (2002), conceito que vem sendo estimulado nos debates educacionais uma vez que a agência atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção, sejam em espaços onde o conflito é direto (como ocorria no

processo de colonização de Mojos) sejam em espaços onde o conflito é simbólico e subjetivo (como ocorre nos espaços escolares e demais instituições da sociedade não-indígena).

A abordagem de Giddens (2002) não olha diretamente para as populações indígenas ou, ainda para a educação produzida por estes estratos, mas ela se baseia numa perspectiva de uma cultura contra-educacional que se apõe a ideia de uma educação padrão. A agência étnica, por exemplo, busca lidar com a educação que “encaixa” os sujeitos dentro de um sistema dominante ou desestruturante da identidade individual. Para Giddens (2002), as ações de resistência – e ainda de aliança e trocas – de grupos sociais vulneráveis, como as populações indígenas ou populações negras, denotam um tipo de educação opositora ou “contra-educação”, pois os agentes se utilizam de estratégias diversas para reinterpretar o contexto histórico, criando mecanismos de proteção, sobrevivência e apropriação.

Munduruku (2009), tematiza, em seus escritos, que é curioso como a ideia da indianidade e sua atuação na história da América é usualmente defendida de maneira romântica, como se os indígenas não possuíssem qualquer tipo de conhecimento, sendo constantemente trapaceados pelos colonizadores por sua suposta natureza “ingênuas”. A contraposição de discursos produzidos no período colonial, todavia, denotam que como atores sociais, os grupos indígenas possuíam saberes que acabaram refletindo no processo pelo qual desenvolveu a sociedade colonial e “assim multiplicaram-se as inter-relações entre os atores pertencentes a diferentes categorias étnicas e as possibilidades de mobilidade social” (ARRUDA, 2015, p. 123).

2.3.2. Cartas de Pe. Julian de Aller [1668 e 1669].

Em julho de 1668, Pe. Julian de Aller pediu exoneração da reitoria da Universidade San Francisco Xavier³⁸ a fim de liderar a primeira tentativa organizada de evangelização dos indígenas de Mojos, em companhia dos missionários Pe. Juan de Soto (quem esteve no ano anterior entre os Mojos) e Pe. José Bermudo. Em 04 de agosto daquele ano, Pe. Aller e seus companheiros missionários, além de oito indígenas provenientes de Mojos, saíram em canoas da cidade San Lorenzo em direção à região de Mojos.

Inicialmente, a viagem seria acompanhada por soldados espanhóis, uma vez que o Governador Don Sebastián de Salaverrieta e Arancibia, atentou ao fato que a missão poderia

³⁸ A Universidade Real e Pontifícia de São Francisco Xavier está localizada na cidade Chuquisaca, em Sucre, Bolívia. Fundada em 1624, é uma das universidades mais antigas do Novo Mundo, classificada como a segunda universidade mais antiga das Américas, atrás da Universidade Nacional de San Marcos, no Peru.

ser perigosa e que muitos cristãos já haviam sido mortos em emboscadas de grupos locais. Todavia, o pouco espaço nas canoas não permitiu a entrada dos quatro soldados que haviam sido designados, contratempo que Pe. Aller considerou como providencia divina. Sua atribuição se deu pelo fato de que, em sua concepção, o indígenas poderiam se assustar com a presença dos soldados armados, negando a presença da fé cristã em razão do medo de serem capturados. Curiosamente, em uma ocasião que relataremos posteriormente, a presença de soldados causará exatamente o infortuno que Pe. Aller desejava evitar. Assim escreve o jesuíta sobre a partida:

[...] Quando chegamos ao rio, em 4 de agosto, deixando San Lorenzo as 3 horas da manhã, em quatro canoas com 11 índios, descobrimos que eles já estavam esperando por nós: combinamos de embarcar nas canoas; mas não poderia ser até o meio dia. Porque as canoas que chegaram de San Lorenzo só podiam entrar até o limite da Laguna de el Totoral, devido ao peso dos ocupantes. Com tudo pronto, foi reconhecido que era impossível para que os quatro soldados embarcassem na ocasião, estes soldados que o governador de San Lorenzo, Don Sebastián de Salaverrieta e Arancibia, havia enviado para assegurar nossa viagem por ordem do vice-rei, que lhe escreveu. E, sem dúvida foi, para nós, a Altíssima Providência de nosso Senhor e o melhor conselho. Dizia-se entre os mais velhos da região que dois indígenas haviam espalhado a conversa de que nós estávamos indo {para Mojos} enganar e negligenciar o seu povo, para que mais tarde, os soldados espanhóis, que nos acompanhavam, entrassem e se apossassem deles. Esta era a notícia que havia se espalhado, e não faltava razão nela, pois de fato houve um Cacique, que acreditava tão verdadeiramente em nossa má-intenção, que enviou seu povo para longe das montanhas [de Mojos] para que não nos recebesse; mas nosso Senhor organizou-nos melhor. (ALLER, 1951, p. 377, trad. nossa)³⁹

De todo modo, a viagem prosseguiu tranquilamente. No quinto dia de viagem, as canoas cruzaram a região da Chiquitania, e após sete dias, as canoas alcançaram uma região onde as águas eram mais baixas, identificada como Paray. Nesta parada, Pe. Aller descreve que vislumbrou alguns indígenas caçando e pescando, além da fauna rica de Mojos: “onças, gaivotas, macacos, perus, capivaras, lagartos ou grandes jacarés foram encontrados; e tudo

³⁹ Original: “[...] con que quando llegamos al Rio, que fue a 4 de Agosto, aviendo salido de San Lorenzo a 3 solas en quatro Canoas, y 11. Indios; hallamos, que nos esperaban: dispusose el embarcar el avio, y las petacas; pero no pudo ser hasta cerca de medio dia; porque las carretas, que llegaron desde San Lorenzo solo pudieron entrar hasta la Laguna de el Totoral, que esta de el Puerto como media legua. Dispuesto todo para partir, se reconoció ser imposible el que se embarcassen en la ocasión quatro soldados, y vn Cabo, que el Governador de San Lorenzo Don Sebastian de Salaverrieta y Arancibia nos auia dispuesto para el seguro, y para lo que allá en la Provincia se ofreciese, todo por disposición del Señor Virrey, que escribió se le encargava; y sin duda fue, si para nosotros acaso, para la Altísima Providencia de nuestro Señor acertadissimo consejo; La voz que esparcen los viejos porque de vnos Christianos fugitivos, que dizen fueron dos Indios, se esparció vna hablilla, que nosotros íbamos a engañar, y a descuidar las gentes, para que despues con el seguro entrassen los Españoles, y se apoderassen de ellos. Esta es la voz, que esparcen los viejos; y no les falta razon, por lo que en esta Provincia en que estamos sucedió años ha, y ay Indios viejos, que lo cuentan; y en esta ocacion hubo Cacique, que lo creyó tan de veras, que de hecho embió a su Pueblo, para que los suyos se retirassen al monte, y no nos recibiesen: pero nuestro Señor lo dispuso mejor”.

serviu de alívio para o sol e o calor que é extremo nos leitos dos rios, onde a caça da capivara ocorre de maneira muito experiente” (ALLER, 1951, p. 378, trad. nossa).⁴⁰ Pe. Aller se impressionou com a capivara (*capiguara*), animal a quem dedicou um parágrafo de sua correspondência:

É um animal que pasta na terra e se recolhe no rio, do tamanho e corpo de um grande porco; o pelo é um tanto liso, acetinado e muito áspero no rosto, e tem uma expressão feroz, e a cabeça e a boca são disformes: tem dois dentes em cima e dois na parte inferior, tão fortes e grandes que parecem dentes de cavalo: os molares e as presas em proporção; e é pelo medo das mordidas, que os índios avançam com grande cautela na caça. (ALLER, 1951, p. 378, trad. nossa).⁴¹

Logo em seguida, Pe. Aller descreve como foi executada a caça desta capivara pelos indígenas que o acompanhavam na viagem. Conforme o jesuíta, os indígenas preferiam caçar o animal quando estivesse se banhando ou bebendo água, de modo que, se as flechadas não fossem suficientes para matá-la, poderiam afogar o animal. Ainda segundo padre a flecha continha alguma propriedade específica – um veneno ou extrato natural que ajudava a dominar a caça. Após a caçada, o jesuíta diz que a carne, cujo aspecto é similar à de um porco - com um cheiro mais acentuado -, foi assada em um grande churrasco e distribuída a todos pela noite:

Levaram a canoa até a beira do rio, onde ela (a capivara) estava; e ao alcançarem sua visão, o animal se jogou no rio, porém não conseguiu ser tão rápida a ponto de fugir de uma flecha. Eu julguei que ela havia fugido, e que havíamos perdido a caça, mas quando puseram as canoas em asa, aguardando como quatro urubus o momento que ela perdesse o folego dentro da água, vimos a pena que saía da flecha que haviam lhe cravado. Ali mesmo eles benzeram a flecha com uma espécie de veneno e miraram novamente, e antes que seu focinho emergisse do rio, cravaram outra flecha. Deste modo, ela, com mergulhos, e os índios, com flechas, a prenderam com até oito flechas no rio: ela, já exausta da dor, ficou sobrecarregada. Então eles a agarraram pelo pé e aguardaram até que ela se afogasse de vez. E então eles a levaram para fora, e nós a vimos: ela partiu, e à noite os churrascos foram feitos, a carne foi assada e distribuída; é do mesmo tipo do porco, tão gorda e tão grande, embora o cheiro de frutos do mar cause alguma ofensa; mas não ofende quando há fome. (ALLER, 1951, p. 378, trad. nossa)⁴²

⁴⁰ Original: “encontraronse tigres, gamas, monos, pavas, capiguaras, lagartos, o caimanes grandes; y aunque todo servía de alivio para los soles, y calor, que en las caxas de el rio es grande, la pesca de vna Capiguara fue sazoadissima”.

⁴¹ Original: “Es ella animal, que paze en tierra, y se recoge al rio, de el tamaño, y cuerpo de vn gran marrano; el pelo es algo alazan, raso, y muy aspera de rostro, y cara fierissima, y la cabeza y boca disforme: tiene dos dientes arriba, y dos abaxo, tan fuertes, y tan grandes, que parecen quatro de cavallo: las muelas, y colmillos a proporcion; y por el miedo de los bocados, que davan con grande cautela los Indios en la caza de ella”.

⁴² Original: “[...] Llegaronse con la Canoa a la orilla, en donde ella estaua; y aunque al punto, que los columbró, se arrojó al rio, no fue tan a su salvo, que no le huviessen ya clavado vna flecha. Yo juzgué, que estava ya segura, y aviamos perdido el lance, quando se pusieron como en ala las Canoas, y esperando como quatro Credos, que es el espacio que ella puede detener el resuello debaxo del agua, vimos, que salia la pluma de la flecha que le avian clavado: allí assestaron la punteria; y apenas sacó el ozico, quando le clavaron otra vez. De esta suerte ella, a zambullidas, y los Indios a flechazos, le emplumaron hasta con ocho flechas: rendida ella ya de el dolor, quedó algo sobreaguada; assieronla de vn pie, y no la sacaron hasta que se ahogó: luego la sacaron a

Em meio à experiências exóticas, a viagem do jesuíta não foi confortável, mas **do** contrário, repleta de desafios, com pouquíssima comodidade e enorme cansaço. Sobre isso, diz o missionário que enfrentou na trajetória um exército de mosquitos que o impediram de dormir pela noite: “tivemos o maior exército de mosquitos que nunca esperei enfrentar em toda a vida; a noite toda não pude dormir, e ao amanhecer, com o frescor, eles se retiraram e nós partimos; ainda bem que na canoa se podia compensar a falta de sono na tranquilidade das ondas” (ALLER, 1951, p. 378, trad. nossa).⁴³

Os indígenas, por outro lado, não pareciam incomodados, fato que Pe. Aller atribuiu ao costume que tinham de banharem-se com algum óleo que espantavam “los zancudos”. Os indígenas disseram ao padre que aprenderam a usar o óleo observando os animais que roçavam o corpo em árvores que continham propriedades repelentes. “Perguntamos a eles como eles aprenderam e disseram que viram os animais usando, já que roçam o couro no tronco de árvores que têm óleo” (ALLER, 1951, p. 378, trad. nossa)⁴⁴.

Este é o momento apropriado de nosso estudo para avançarmos em nossas reflexões sobre a Educação Informal dos indígenas de Mojos. Tanto as técnicas de caça dos Mojo quanto a utilização de repelentes (dentre outros saberes que excedem estes primeiros relatos) se relacionam com a chamada Etno-ciência. Conforme Alves (2007), o prefixo “etno” adquiriu, com a etno-ciência, um sentido diferente, passando a referir-se ao sistema de conhecimento e cognição característico de uma determinada cultura. Para ele, “uma cultura congrega todas as classificações populares características de uma sociedade, ou seja, toda a etno-ciência daquela sociedade, seus modos particulares de classificar seu universo material e social” (ALVES, 2007, p. 1). Esta arte dos Mojo em elaborar venenos, remédios e óleos repelentes, baseando-se na observação do efeito sobre os animais, é um exemplo de Etno-ciência. Como explicitam Cypriano e Teixeira (2017, p. 12) que:

A etnociência é um campo de diálogo entre sujeitos com diferentes *kosmos*, *corpus* e *práxis*, porém historicamente sempre concentraram seus estudos em etnias indígenas e outras comunidades consideradas ‘tradicionais’, ou povos ditos ‘primitivos’ a partir de uma ótica ‘moderna’ (ALVES; SOUTO, 2010). Contudo, segundo Latour (2000), o prefixo ‘etno’ transpõe este contexto, abrangendo diferentes abordagens na

fuera, y la vimos: partiose, y a la noche se hizieron las Barbacoas, y se assó la carne, y se repartió; es de la misma laya, que el marrano, tan gorda y tan grande, aunque el olor de Marisco causa alguna ofension; pero no ofende quando hay hambre.

⁴³ Original: “[...] tuvimos la mayor batería de zancudos, que espero tener en mi vida: en toda la noche se pudo dormir; al amanecer, con el fresco, se retiraron, y nosotros huuimos de partir; y aunque en la Canoa se podia compensar la falta de el sueño, assi por lo apacible de la embarcación”.

⁴⁴ Original: “Les preguntamos cómo aprendieron y dijimos que vieron a los mismos animales usarlos, ya que pastan sus pieles en árboles que tienen aceite”.

interação do pesquisador com o ‘outro’, aspecto chave dos estudos etnocientíficos. Uma de suas aplicações envolve essa transformação do pesquisador (observador) em pesquisado (observado), em que os cientistas são estudados por seus pares acadêmicos. Nessa nova relação, a alteridade tende a ser menor entre os sujeitos (cientista-cientista) em diálogo quando comparada ao contato entre um cientista e um xamã, por exemplo. (CYPRIANO; TEIXEIRA, 2017, p. 12).

A Etno-ciência é, relativamente, um conceito novo na literatura científica, mas sua percepção já constava nos estudos de Lévi-Strauss (1970). O renomado antropólogo francês, ao abordar a educação dos indígenas Bororo, em sua viagem ao serrado brasileiro na década de 60, denotou que estes elaboraram operações lógicas voltadas para o âmbito das chamadas qualidades sensíveis. O autor conceituou os métodos nativos como “a Ciência do Concreto”, em obra homônima, equiparando-os aos sofisticados processos de reflexão da sociedade moderna ocidental. Conforme Lévi-Strauss (1970, p. 67) “os saberes indígenas são constituídos a partir de níveis estratégicos distintos do saber científico, porém, tanto este quanto os pensamentos indígenas dispõem das mesmas operações lógicas”. Conforme o antropólogo:

A extrema facilidade com o meio biológico, a atenção apaixonada que dedicam, os conhecimentos exatos ligados a ele frequentemente impressionaram os pesquisadores como indicadores de atitudes e preocupações que diferenciam os indígenas de seus visitantes brancos. (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 67)

As particularidades dos saberes acionados pelos Bororo e observadas por Lévi-Strauss apontam na mesma direção das reflexões de Cunha (2007) sobre o valor dos saberes tradicionais e sua depreciação dentro do núcleo científico. Para a autora, existem distinções metodológicas entre ambas as categorias, sendo que dentro do conhecimento científico impera as unidades conceituais, enquanto no conhecimento tradicional, no qual podemos inserir a epistemologia indígena, utilizam-se percepções baseadas na lógica das qualidades sensíveis (CUNHA, 2007, p. 80). Todavia, argumenta Cunha (2007), corroborando com o pensamento de Lévi-Strauss, o conhecimento tradicional possui a capacidade de perceber e antecipar descobertas realizadas pela ciência *tout couri*:

No conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Enquanto a primeira levou a grandes conquistas tecnológicas e científicas, a lógica das percepções, do sensível, também levou, afirma Lévi-Strauss, a descobertas e invenções notáveis e a associações cujo fundamento ainda talvez não entendamos completamente. Lévi-Strauss, portanto, sem nunca negar o sucesso da ciência ocidental, sugere que esse outro tipo de ciência, a tradicional, seja capaz de perceber e como que antecipar descobertas da ciência *tout couri*. (CUNHA, 2007, p. 80).

Não é nosso objetivo adentrar numa discussão epistemológica que resulte numa hierarquia de saberes. No entanto, consideramos pertinente ressaltar que os saberes dos povos nativos americanos compartilham de um forte vínculo com o ambiente e com as práticas cotidianos. Neste aspecto, corroboramos com Lévi-Strauss quando este sustenta a existência de uma “Ciência do Concreto” produzida e compartilhada pelos povos nativos da América.

Dito isto, retornamos ao estudo da carta do Pe. Aller. No seu texto, o jesuíta informa que, alguns dias depois da partida, as canoas alcançaram o rio Mamoré, descrito como um rio enorme, digno do próprio nome, cujas águas “são claras como cristais”. Aller relata seu encontro com os habitantes de Mojós e com um Cacique chamado Yucu, que ajudou o missionário em sua chegada, levando-o da canoa pelos braços como se carregasse um filho. “Chegamos, junto aos outros, a um povoado de um famoso cacique chamado Yucu [...], e somente Yucu se aproximou de mim e me carregou nos braços com tanto carinho como carregasse um filho” (ALLER, 1951, p. 379, trad. nossa).⁴⁵ Pe. Aller acrescenta que os indígenas fizeram grande algazarra ao verem as canoas, distribuindo aos padres uma quantidade enorme de frutas, raízes e artesanatos.

Pe. Eguiluz (1884), ao comentar a correspondência de Pe. Aller alguns anos mais tarde, denotaria que, no início, os indígenas relacionaram os padres como curandeiros enviados por seus deuses. Não obstante, Pe. Aller descreve que os indígenas enfermos de Mojós chamaram os padres para sua assistência, como aconteceu com uma indígena, muito velha, que pediu a presença do jesuíta para lhe abençoar no leito de morte. Assim ele escreve sobre o evento:

Uma índia que está nesta cidade, muito velha, quase morta, quem o Padre Juan me garantiu que teria apenas duas horas de vida, pois já estava roncando o peito, eu batizei e a chamei de Lucia. Bem, quem eu esperava enterrar em cinco horas (...) veio me procurar, e hoje ela está na nossa cozinha. Se isso foi um milagre, eu não sei; O que posso garantir é que eu a batizei e não realizei um milagre. Os índios [que] pedem o evangelho já estão prontos e tocamos a cabeça deles; é assim que se faz e todos se curam: este é nosso bendito Senhor. (ALLER, 1951, p. 379, trad. nossa).

Não demorou muito, todavia, para que o otimismo desaparecesse. A tese de Metraux (1946) é que as comunidades indígenas de Mojós possuíam códigos de recepção de estrangeiros, e, possivelmente, os bons tratamentos com os padres nos primeiros contatos foram derivados do costume de recepção e de gratidão em relação ao apoio prestado pelos espanhóis nos conflitos passados com os Cañacurys. Porém, algum tempo depois, os conflitos iniciariam, somadas a propagação de doenças derivadas do contato entre brancos e índios e da

⁴⁵ “Llegamos, entre otros, a un Pueblo de un famoso Cacique, llamado Yucu [...] y solo el Yucu se llegó a mí, y me cargó en brazos con tanto desembarazo, como si coxiera un niño”.

própria rudeza da região que deixaria os missionários mais impacientes e menos otimistas. Nas correspondências enviadas no ano seguinte, Pe. Aller passou a relacionar a estadia entre os índios de Mojós como uma verdadeira ida ao inferno:

[...] a habitação, aquele povo, o mau tempo, e todas as outras circunstancias aumentavam o mérito de nossa atuação; com as febres ardentes, sem médicos, remédios ou nenhum conforto que aquele lugar poderia nos oferecer; o povoado era composto de doze casas, escondidas em uma floresta densa, impenetrável aos ventos que podiam nos refrescar, as casas eram habitações estreitas de palha e juncos, situadas em um lugar tão ruim que, durante a chuva, a água entrava sob as camas; os calores ardentes comuns daquele clima eram acompanhados de inúmeros mosquitos e moscas, que sob o ardor do clima, tornavam a casa um pequeno inferno, e realmente parecia ser a casa do demônio, porque, em verdade, ali eles brindavam a bebida em seu nome (ALLER, 1951, p. 379, trad. Nossa).⁴⁶

Longe de “dóceis” e “sem traços de idolatria”, como supôs Pe. Aller em sua primeira correspondência, os indígenas de Mojós logo demonstrariam aos jesuítas todo o arcabouço de sua cultura, demonstrando, ainda, resistência à inserção da doutrina cristã na comunidade. Conforme a carta de Pe. Aller, em 1669, na primeira oportunidade que os padres tiverem para reunir os indígenas Mojós para a conversão, os indígenas argumentaram que a aceitação da fé os deixariam vulneráveis aos espanhóis. Deste modo, após uma reunião com o xamã da tribo, foi sugerido que os padres deveriam ser executados, evitando que a fé cristã se apoderasse da comunidade e a enfraquecesse (tal execução não ocorreria, e os padres retornariam às canoas). Conforme Aller (1669), a ideia tinha sido propagada pelos “feiticeiros” da tribo que estavam sob o domínio do “demônio”.

Estes temores haviam nascido de uma experiência antiga e principalmente do demônio por meio dos feiticeiros, que fizeram os indígenas se decepcionarem com nossa missão e gradualmente se afastarem da doutrina. (...) E ao mesmo tempo, estimulou a rebelião e o medo entre eles; até que, num ritual feito para saberem sobre nossos intentos, perguntaram ao diabo o que deveriam fazer. A resposta foi esta: que matassem os padres, executando-os como fizeram alguns anos atrás com um missionário franciscano que tentou evangelizá-los; e isso teria ocorrido conosco se o cacique, um homem de melhor julgamento, não os tivesse levado a reconsiderar essa ação (ALLER, 1951, p. 380, trad. nossa).⁴⁷

⁴⁶[...] la habitacion, el pueblo, el tiempo, y todas las demás circunstancias, se conjuraron a aumentar la materia del merito; con las ardientes fiebres, sin medicos, medicinas, ni mas consuelo que el que los podia dar el cielo; el pueblo era de doce casas, metido en un espeso bosque, impenetrable a los aires que podian refrescarle; la habitacion era una estrechisima casa ó rancho de paja y cañas, y en tan mal sitio, que en lloviendo se les entraba el agua debajo de las camas; los ardientes y ordinarios calores de aquel clima, acompañados de innumerables mosquitos y zancudos, sobre el ardor de las calenturas, hacian de la casa un pequeño infierno, y parecia de veras casa del demonio, pues en la verdad lo habia sido porque en ella le brindaban su bebida”. (ALLER, 1668)

⁴⁷ Original: “Estos temores nacidos en alguna experiencia antigua, y principalmente del demonio por medio de los hechiceros, les hizo empezar a declarar su desabrimiento y retirarse poco a poco de la doctrina. (...) y al mismo tiempo su rebeldía y temor; hasta que, en una borrachera hecha para este intento, consultaron al demonio lo que debían hacer. La respuesta fue como suya, que matasen a los Padres; y lo ejecutaran como lo hicieron antiguamente e sus padre s con un religioso de San Francisco que entró con muy buen celo a evangelizarlos, si su cacique, como hombre de mejor juicio, no los hubiera hecho considerar esta acción”.

Este é um ponto interessante para prosseguirmos a discussão sobre a Educação Informal Indígena: o papel pedagógico do xamã e o lugar do sagrado dentro de uma comunidade indígena. É importante denotar que a figura do xamã é muito comum entre as populações indígenas, sendo a denominação “xamã” um apelativo que usaremos neste texto apenas a nível de aproximação, uma vez que cada etnia tem sua denominação particular. No caso dos Mojos, Pe. Aller nos informa que os indígenas denominavam os xamãs de Tiharauquiz ou Comocosi - os espanhóis, por sua vez, os chamavam de *hechecheros*.

O Tiharauquiz ou Comocosi, entre os Mojos, era responsável pela manutenção do conhecimento simbólico e espiritual, dentro da cosmologia étnica do grupo. Pe. Aller argumenta que estes xamãs utilizavam-se de discursos enganosos e sem qualquer fundamento, a fim de ludibriar a tribo sem que ninguém, com o uso da razão, os questionasse:

Entre estes Tiharauquiz ou Comocois, os enganos do diabo são concebidos pelos índios como seus principais ministros. Eles mantêm os dogmas de suas seitas, que costumam ser encontrados em vários povoados [de Mojos], e todos se contentam com o que eles falam sem que ninguém os questione ou busque uma razão para os que eles decidem; e nem se alguém desejasse poderia facilmente os questionar, pois na primeira dificuldade, [os xamãs] apelam aos seus antepassados, convencendo o restante, dizendo que o que diziam eram mensagens dos antepassados ou uma confusão deles (ALLER, 1951, p. 380, trad. nossa).⁴⁸

Para Exposito (1998), os xamãs indígenas se utilizam de narrativas que envolvem mitos e histórias sobre os ancestrais, produzindo um discurso repleto de efigieis que por vezes não são compreendidos por agentes externos à comunidade, mas que fazem sentido para o grupo, não necessariamente como vidências, mas como aconselhamentos. Ainda para o autor, a resistência de sinais diacríticos próprios das comunidades indígenas perpassa a atuação dos xamãs, pois a eles é conferido o cargo de administrador e mestre de um sistema de limitações e permissões imposto pela cultura local, os quais são transmitidos através da oralidade.

É interessante reparar que a figura do xamã tem atraído na pedagogia pós-moderna um vulto de interpretações, como as realizadas por Dawsey (1995) e Maclaren (1992), os quais relacionam o professor-xamã a um tipo de pedagogo “que não coloca uma prioridade alta na estrutura e na ordem”, “receia o excesso de raciocínio”, e “é capaz de auxiliar os estudantes a romper a crosta cultural predominante e descobrir significados alternativos” (MCLAREN,

⁴⁸ Original: “Entre estos Tiharauquiz y los Comocois se urdian los engaños del demonio como sus principales ministros. Ellos conservaban los dogmas de sus sectas, que solian ser encontradas en algunos pueblos, contentos todos con la sua sin que ninguno tratase de impugnar la otra, ni buscar razon de ella; ni hallaran facilmente quien se la diese, porque a cualquier disputa, a la primera dificultad, apelaban a suas antepadados, viendose convencidos para que respondiesen por ellos, diciendo: que ellos sabrian responder, ó que quizá fué disparate suyo”.

1992 p. 68). Para Dawsey (1995, p. 06), o professor-xamã acima de tudo “(...) transgrede dicotomias petrificadas estabelecidas entre professores e alunos”, fazendo emergir funções simbólicas do currículo educacional:

O ambiente era santificado e os alunos se tornavam concelebrantes do conhecimento com o professor (que tinha adotado o papel de servente liminar), e a turma era transformada em uma congregação. [. . .] Nesse 'momento' santificado do currículo, durante o qual os estudante testemunham a sabedoria universal encarnada nos ritos de instrução, o papel do professor compartilha dimensões xamânicas. (DAWSEY, 1995, p. 06)

Nos parece tangível ponderar que a figura do xamã nas cartas do jesuíta Pe. Aller sobre os Mojo inculca uma dimensão profunda de orientação e instrução aos índios – por outro lado de provocação e ameaça aos jesuítas -, estando eles próximos de uma figura informal de “mestres”. Embora não possuíssem alcunha de agentes responsáveis de algum tipo de Educação, os xamãs *agiam* como mestres importantes da comunidade, pois transmitiam saberes, normas, valores e signos, ultrapassando uma possível limitação de simples videntes. Importante frisar, como elucidada Trilla (1985, p.19), “que o agente da Educação Informal não apresenta nenhum atributo especial e explícito que, no marco do processo educacional de que se trate, credite-o propriamente como educador”.

Não obstante, a resistência de muitos povos indígenas à colonização espanhola derivava do aconselhamento dos xamãs aos caciques para que combatessem e se protegessem da propagação do cristianismo. Como foi descrito por Pe. Aller em maio de 1668, ao dizer que um Tiharauquiz (um xamã de Mojos) impediu que os padres professassem a fé entre os Mojo, pois “pensavam que ao juntá-los à doutrina cristã iriam dispô-los para serem entregues aos espanhóis; que ao reduzi-los nas missões estariam assegurando que a presa não fugisse”.

Para compreendermos o papel do xamã dentro do sistema educacional dos Mojo é necessário observar o lugar do sagrado dentro das epistemologias indígenas. Cagete (2005), sugere que os principais aspectos das epistemologias indígenas são a relacionalidade, a interconexão entre o sagrado e o secular, e o holismo. Esta perspectiva é concordada por Hoffman (2013, p. 190) que acrescenta:

As ontologias e epistemologias aborígenes estão enraizadas em visões de mundo que incluem tanto o sagrado quanto o secular. [Nas ontologias indígenas] o mundo existe em uma realidade composta por um tecido inseparável de dimensões seculares e sagradas.

No decorrer de sua correspondência, Pe. Aller descreve que os índios de Mojos compartilhavam uma prática desconcertante para os religiosos: na casa coletiva erguida no centro de suas aldeias, penduravam e preservavam crânios humanos e crânios de onça-pintada. “Os troféus humanos eram relativamente poucos, já os troféus felinos, por outro lado, eram numerosos, erguidos para o deus das onças” (ALLER, 1951, p. 380, trad. nossa)⁴⁹. Tal exibição de relíquias ósseas no centro da sociabilidade coletiva não tinha nada para agradar aos jesuítas: parecia abjeta e vil, testemunho material do mal cultivado pelos adoradores do diabo. Tal prática ainda é compartilhada por uma gama de etnias andinas, informa Hirtzel (2000), ocorrendo entre os indígenas Yurakaré, em Cochabamba. Conforme Pe. Aller (1669), a relação com as onças era preponderante para a cultura de Mojos, uma vez que aqueles que sobreviviam ao ataque de um destes animais eram entendidos como escolhidos do deus das onças e sacramentados como Tiharauquiz, isto é, os xamãs da comunidade. O deus das onças era “o que mais tinha culto pelo grande medo e perigo que [os indígenas de Mojos] sentiam dessas feras” (ALLER, 1951, p. 380, trad. nossa).⁵⁰

Longe de serem uma adoração do mal, as pesquisas recentes antropológicas sobre esta antiga prática dos indígenas de Mojos revelam que os troféus ósseos cumpriam uma função social de longo prazo. Eram, portanto, restos de seres humanos e animais que, elaborados ritualmente, adquiriam, um significado de poder e de lembrança étnica. Hirtzel (2016) sugere que a produção destes troféus substituíam o processo de luto pelos parentes mortos e se tornava um meio de aprendizado através da contemplação, e, numa perspectiva religiosa, serviam como objetos de proteção e fortificação. Conforme Hirtzel (2016, p. 227), “As almas dos mortos ou das onças [na epistemologia dos indígenas de [Mojos] podem se tornar “aliadas”, sejam de seus assassinos ou demais detentores de seus restos mortais, e ainda podem servir como guardiões de seus parentes terrenos, agindo como uma proteção para seus familiares”. Para este antropólogo que analisou os vestígios materiais destes rituais em Mojos:

Isto pode ser analisado como um processo de familiarização, mas, nesse caso, a familiarização não é apenas um processo predatório invertido (ou neutralizado). Corresponde, ainda, à uma estratégia de guerra ofensiva ou defensiva que visa assumir a liderança sobre seus inimigos ou predadores. A aquisição de troféus é fundamentalmente um processo de “conversão”: ao mesmo tempo em que os espíritos mortos são “reintegrados”, os ossos mantêm o suficiente de sua antiga identidade para poderem se comunicar com seus antigos amigos. (HIRTZEL, 2016, p. 227)

⁴⁹ Original: “Los trofeos humanos eran relativamente pocos, los trofeos felinos por otro lado, numerosos, para el dios de los tigres”.

⁵⁰ Original: “[...] lo que tenían mas culto exterior por el gran miedo e peligro con que vivian de las fieras”

A dimensão espiritual contida na tradição dos indígenas de Mojos, seja nos aspectos mitológicos da adoração do Deus das Onças, ou ainda na figura dos xamãs como referências de Educação e normativa na comunidade, denotam o valor do sagrado em suas epistemologias. Enquanto nas abordagens educacionais ocidentais, a espiritualidade é frequentemente vista como um tabu, na abordagem indígena, as dimensões espirituais não podem ser separadas das dimensões seculares, e a espiritualidade é um componente necessário do aprendizado devido à complexidade dos mundos simbólicos. Sobre este aspecto, explana Mundukuru que: “A Educação indígena só pode, pois, ser compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, cada um desses polos sendo o responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência da vida e dos sonhos”.

Conforme Meliá (1979), a participação nos rituais constitui para o indígena uma fonte importante de Educação: os rituais educam, sobretudo, pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam. Mas junto aos rituais co-participados, dá-se às vezes uma instrução moral já em forma de conselhos breves, já em forma de amplo código de normas, que devem ser retidas nos mais pequenos detalhes. Com este contexto, diz Meliá (1979, p. 23) “se podem considerar o ensino e aprendizagem da visão mítica do mundo com a linguagem simbólica correspondente”. Conhecimentos técnicos, trabalhos práticos, atividades rotineiras da vida, sistema de parentesco, organização social, enfim, todos os aspectos da cultura, são colocados na sua verdadeira explicação sobrenatural e mística.

Neste sentido, autores como Meliá, (1979), Mundukuru (2000) e Simas e Pereira (2010) sustentam que o sagrado compreende uma importante etapa do processo educativo indígena: a ritualização, que integra o indivíduo numa ordem simbólica e religiosa mais específica, fortalecendo seu vínculo comunitário e realçando suas singularidades étnicas. Essa etapa vêm alimentar-se do que é tradicional, ao mesmo tempo que perpetua essa tradição.

Não obstante, Simas e Pereira (2010) ao abordarem os desafios para a implementação de escolas indígenas que consigam interagir corretamente com a cultura indígena a qual se destinam, alegam que o maior obstáculo para a efetivação de um ensino de qualidade é a dificuldade da Educação escolar conseguir abranger o sagrado (os rituais de passagem, mitologias, símbolos e demais atribuições que excedem ao exercício de alfabetização) no seu currículo.

2.3.3. Carta de Pe. Pedro Marbán [1679]

Em 1675, o jesuíta espanhol Pe. Pedro Marbán foi designado, juntamente com os jesuítas José del Castillo e Cipriano Barace, para a missão em Mojos. Sua correspondência, realizada após três anos, em março de 1679, vislumbra com muita nitidez a relação que os índios de Mojos possuíam com o espaço físico. A correspondência de Pe. Marbán inicia abordando o mito da criação dos índios de Mojos. Conforme o missionário, aqueles indígenas acreditavam que a origem de seu povo advinha da natureza, sobretudo dos rios e lagoas, o que explicava o fato dos assentamentos se distribuírem ao longo dos rios e suas práticas culturais estarem centradas nas atividades fluviais:

[...] corroborava uma falsa crença na qual eles entendiam que a origem de seus ancestrais estava nos arredores de suas habitações, em uma lagoa de onde Deus retirou os primeiros humanos de quem descendiam os homens daquele povoado; ou ainda de uma montanha onde outros foram criados, de modo que cada povoado [de Mojos] era um campo damasceno no qual Deus criou seus primeiros ancestrais, diferentes e independentes dos outros povos. [...] Suas numerosas populações, formadas por cabanas muito baixas, eram geralmente encontradas nas margens de grandes rios, na beira de lagoas, perto de pântanos, no meio de planícies e no meio das florestas. Eles sempre viviam juntos, em famílias numerosas, e estavam ativamente engajados na agricultura, pesca ou caça, plantando no meio da floresta, caçando e pescando em longas canoas, feitas de um tronco oco, com a qual também se comunicavam, seguindo o curso dos rios, ou cruzando, em tempo chuvoso, as planícies de inundação (MARBÁN, 1898, p. 15, trad. nossa).⁵¹

Antes de avançarmos na descrição de Pe. Marban, cabe introduzirmos a discussão proposta por Johnson *et al* (2016) sobre as ciências indígenas e a sustentabilidade ambiental. Para os autores, os conhecimentos indígenas têm muito a oferecer entre si quanto à identificação de técnicas e métodos para a sustentabilidade de paisagens resilientes. Tal conhecimento é sistemático e local, sendo utilizado pelos membros da comunidade por gerações. Esses sistemas de conhecimento de longa data contêm informações extensas, não apenas como manter, mas também como administrar os ecossistemas da biodiversidade. Isto pode ser verificado em diversas etnografias realizadas com populações ameríndias que se

⁵¹Original: “[...] que ayudaba una falsa creencia que entendiam que el orijen de sus antepasados y suyo era en la cercania de su habitacion, ya en una laguna de donde sacó Dios antiguamente los primeros hombres de donde descedian los de aquel pueblo, ó ya en tal monte ó pampa donde creo los otros, de suerte que cada pueblo era un campo damaseno en que hizo Dios a sus primeros ascedientes, distintos e independientes de los otros pueblos. [...] Sus numerosas poblaciones, formadas por chozas muy bajas, generalmente se encontraban a orillas de amplios ríos, al borde de estanques, cerca de pantanos, en medio de llanuras y en medio de bosques. Siempre vivieron juntos en familias numerosas y se ocuparon activamente de la agricultura, la pesca o la caza, sembraron en medio del bosque, cazaron y pescaron en largas canoas, hechas de un tronco hueco con el que también se comunicaban, siguiendo el curso de los ríos, o cruzar, en clima lluvioso, las llanuras aluviales”.

situam nas proximidades de grandes bacias hidrográficas, como é o caso dos indígenas amazônicos.

Pe. Marban, ao descrever as inundações anuais da região, retratou os indígenas de Mojos como verdadeiros “anfíbios”. Segundo o jesuíta, o vocabulário primário dos índios de Mojos, o *arawak*, está repleto de terminações aquáticas, denotando a importância central do rio na cosmologia étnica do grupo. Estes registros demonstram com clareza que os saberes e práticas dos indígenas *mojeños*, eram baseados em formações de sujeitos integrados à *physis*, isto é, a natureza – não necessariamente apaixonados por este ambiente – mas conscientes de que o meio físico ditava regras sobre as quais eles deveriam interagir.

Conforme Pe. Marbán, os modelos de assentamentos em Mojos eram de durabilidade instáveis devido ao fato de estarem sempre próximos de rios que durante as cheias transbordavam sobre os *pueblos*. Deste modo, esses grupos desenvolviam estratégias de manutenção da aldeia e, quando necessário, deslocavam-se para outras regiões, o que os impedia de criarem centros mais amplos. Marban relata que quando haviam enchentes os índios de Mojos “se viam obrigados a sobreviver em uma espécie de camalote, em cima da água, de onde não podiam sair senão com canoas. Faltava-lhes lenha, e só podiam consegui-las subindo em árvores buscando galhos secos” (MARBÁN, 1898, p. 15, trad. nossa).⁵² Acrescenta ainda que os indígenas de Mojos, a despeito dessas adversidades, “demonstravam estar bem adaptados a condições que os europeus acharam bem menos atrativas” (MARBÁN, 1898, p. 15, trad. nossa).⁵³

Essas dificuldades causadas pelas águas provocavam a transferência dos povoados, mas se essas mudanças contínuas não eram capazes de deter nossos passos, elas também não provocavam danos aos índios que agiam com naturalidade, mudando o povoado de localidade em várias ocasiões. A principal dificuldade é, geralmente, a instabilidade do rio, que ora está muito distante, ora está muito perto deles, pois em menos de seis anos eles estavam em quatro posições diferentes, e agora mesmo já estão se mudando para outra região; e enquanto durarem essas mudanças, não há ninguém que deseje nos seguir na doutrina cristã, pois estão em constante movimento (MARBÁN, 1898, p. 16, trad. nossa).⁵⁴

⁵² Original: “Se vian obligados a vivir de dia y noche sobre unas barbacoas, encima del agua, de donde no podian salir sino con canoas. Faltabales la leña, y solo podian haberla trepando por los arboles en busca de ramas secas”.

⁵³ Original: “[...] demostraron estar bien adaptados a las condiciones que los europeos encontraban todo menos atractivas”.

⁵⁴ Original: “[...] Estos avatares provocados por las aguas provocaban el traslado de los pueblos: más si las continuas mudanzas no nos hubieran detenido los pasos. Hácenlas éstas los indios muy ordinariamente de sus pueblos en varias ocasiones; la principal suele ser la inestabilidad del río, que ó se les aparta ó arrima demasiado, pues hay que en menos de seis años han estado en cuatro distintos puestos y ahora están mudándose á otro; y mientras duran estas mudanzas no hay quien pueda recogerlos á la doctrina, pues andan en continuo movimiento”.

A adaptação dos indígenas de Mojos pode ser interpretada como uma apropriação participativa do ambiente – isto é, vivenciavam e aprendiam as habilidades necessárias de seu manuseio, atribuindo significados para elas. Para Lave e Wenger (1991), os conhecimentos indígenas não são um conjunto de textos fixos ou um sistema semântico, mas produtos do conhecimento prático adquirido através de um relacionamento direto com o mundo. Os indígenas se incluem na categoria que autores chamam de “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991). Este conceito desenvolve uma explicação da aprendizagem humana informal, inspirada na Antropologia e na Teoria social. Para os autores, a aprendizagem das Comunidades de Prática envolve relações com a comunidade, com o ambiente e com todos os objetos que o contexto circunscreve, excedendo a relação formal de aprendizado mestre e estudante.

É pertinente nesta análise observarmos a concepção de “homem anfíbio” no trabalho de Fraxe (2004) que analisa um grupo social cujas dinâmicas são semelhantes aos dos indígenas de Mojos, à saber, os ribeirinhos do Amazonas. A autora cunha o topônimo de “homem anfíbio” em razão da relação de interdependência das populações ribeirinhas da região amazônica com o espaço geográfico. Em seu trabalho, Fraxe (2000) apresenta o complexo quadro social dos ribeirinhos que tem como marca uma perfeita adequação do homem com a natureza, sem que sejam eliminadas as dificuldades de sobrevivência e a rudeza do cotidiano.

“O caboclo ribeirinho, que vive às margens do rio Amazonas”, diz Fraxe (2004, p. 90), “convive com uma terra que fica submersa por quatro a cinco meses todo ano”. A reprodução da sua unidade familiar, neste sentido, depende de um rio, de uma “terra molhada” (várzea), e de uma “terra firme”, espaços que se misturam, criando uma linha quase imaginária entre as superfícies terrestre e aquática. Neste sentido, o ribeirinho adquire, na prática, conhecimentos que sustentam sua sobrevivência neste ambiente, conhecimentos estes que são repassados de geração à geração. Tal como o “caboclo ribeirinho” de Fraxe (2004), os indígenas observados pelos jesuítas de nossas fontes entrelaçavam as conjecturas do ambiente de Mojos no seu próprio modo de viver, no vocabulário e nos termos que usam para traduzir suas vivências e adaptação aos ecossistemas e nesses processos que produziam sua existência também se produziam como grupo étnico.

No decorrer de sua correspondência, Pe. Marban observa a agricultura entre os indígenas de Mojos. Conforme Pe. Marban, os mojeños eram fazendeiros proficientes que

desenvolveram estratégias diferenciadas e “cultivavam mandioca, milho, batata-doce, abóboras, feijão, amendoim, mandioquinha, pimenta caiena, mamão, banana, cana-de-açúcar, tabaco e algodão” (MARBÁN, 1898, p. 16, trad. nossa).⁵⁵ Segundo ele, a “prática agrícola nas aldeias é compartilhada por todos, homens e mulheres, embora à alguns o plantio seja mais comum do que a outros – pois os feiticeiros [xamãs] não se envolvem nos campos agrícolas, somente quando conveniente” (MARBÁN, 1898, p. 16, trad. nossa).⁵⁶ Ainda sobre a agricultura em Mojos, Pe. Marban descreve o esquema estratégico de cultivo de milho daqueles indígenas:

[...] primeiro, eles limpavam os campos nas florestas, os que não eram inundados durante a estação chuvosa. No final de agosto, eles retiravam a vegetação rasteira, depois cortavam a base de grandes árvores, alternando entre carbonizar e martelar a madeira com machados de pedra. Então, eles aguardavam que os ventos derrubassem as árvores ou, quando não havia ventos fortes, eles mesmos derrubavam com força humana. Os troncos secos eram queimados e os restos carbonizados eram deixados no campo para proteger os jovens caules de milho (MARBÁN, 1898, p. 17, trad. nossa).⁵⁷

Segundo Pe. Marban, os soldados espanhóis haviam ficado maravilhados ao verem os campos agrícolas de milho dos indígenas de Mojos. Conforme o missionário, os soldados haviam contado “um campo com [...] 400 à 700 varas bifurcadas usadas para apoiar o milho em uma única fileira”. Além de milho, Marban descreve que as “terras plantadas com mandioca eram especialmente grandes e cuidadosamente capinadas. Amendoins eram semeados preferencialmente ao longo da áreas arenosas”.

Eles [os índios] nos explicaram que o plantio começa no início de outubro, quando cavavam buracos de cerca de um metro de distância e colocavam de 10 à 14 grãos de milho em cada. O milho estava pronto para colheita em 2 meses. A mandioca é plantada entre setembro à outubro. Três ou quatro mudas, cada uma com 15 cm de altura, são enterradas em buracos abertos por varas e estão prontas para comer em fevereiro. Os Baure cultivam em solo comunal as plantas das quais faziam suas bebidas fermentadas. (MARBÁN, 1898, p. 17, trad. nossa)⁵⁸

⁵⁵ Original: “[...] yuca, maíz, batatas, calabazas, frijoles, maní, pimienta de cayena, papaya, plátano, caña de azúcar, tabaco y algodón”.

⁵⁶ Original: “[...] La práctica agrícola en las aldeas es compartida por todos, hombres y mujeres, aunque para algunas siembras es más común que para otras, porque los hechiceros [chamanes] no se involucran en los campos agrícolas, solo cuando es conveniente”.

⁵⁷ Original: “[...] primero, limpiaron los campos en los bosques, que no se inundaron durante la temporada de lluvias. A fines de agosto, removieron la maleza, luego cortaron la base de grandes árboles, alternando entre carbonización y martillando la madera con hachas de piedra. Entonces, esperaron a que los vientos derribaran los árboles minados o, cuando no hubo vientos fuertes, los derribaron con fuerza humana. Los troncos secos se quemaron y los restos carbonizados se dejaron en el campo para proteger los tallos jóvenes de maíz”.

⁵⁸ Original: “Ellos explicaron que la siembra comienza a principios de octubre, cuando cavaron agujeros a un metro de distancia y colocaron de 10 a 14 granos de maíz en cada uno. El maíz estuvo listo para la cosecha en 2 meses. La yuca se planta entre septiembre y octubre. Tres o cuatro plántulas, cada una de 15 cm de altura, están enterradas en agujeros cortados por palos y están listas para comer en febrero. Los Baures cultivan en el suelo comunal las plantas de las que elaboraron sus bebidas fermentadas”.

Estas estratégias de plantio criavam barreiras biológicas que reduziam a propagação de pragas e doenças, em função da alta variabilidade genética do material de cultivo e da diversificação das espécies cultivadas. Na literatura produzida pelos missionários jesuítas entre os séculos XVI e XVII, não há citação de crises atravessadas pelas populações indígenas de Mojos por falta de alimentos em função do ataque de alguma eventual praga ou doença, realça Bloch (1997). O autor elucida que as práticas agrícolas indígenas perpetuaram no território americano, servindo de base para as modernas técnicas de plantação em pequena e larga escala. Todavia, ainda percebe-se estigmas em relação à educação agrícola, relacionada intimamente com o estigma sobre a população indígena e rural de maneira geral.

Conforme Alves (2001), o modelo de agricultura indígena proporciona estratégias de plantio rentáveis e sustentáveis, que auxiliam a reproduzir a diversificação, tanto de espécies como de variabilidade genética, difundindo-se novos modelos de sistemas agrofloretais a partir de conhecimentos informais que criam barreiras biológicas para minimização da propagação de pragas e doenças. Conforme Alves (2001), as tribos indígenas dominam sistemas sofisticados de produção que incluem desde conhecimentos de calendários agrícolas baseados na astrologia, no conhecimento do solo e na diversidade de espécies de cultivo. Este conhecimento, explana Alves (2001), foi construído ao longo de séculos de experimentação e observação: “Desde o povoamento daquela região, os índios amazônicos [...] estabeleceram um calendário de atividades de subsistência, determinado pelo aparecimento de certas constelações”. Segundo o autor, através da observação do ambiente e do compartilhamento de saberes ancestrais, os indígenas estabelecem a época de fazer a limpeza do solo e a derrubada das árvores para abrir novas roças, estabelecendo uma correlação pelo aparecimento de várias constelações e pela ocorrência de chuvas.

Na carta de Pe. Marban, ele registra que “as crianças auxiliam as mães a distribuírem as sementes, enquanto aos homens são legadas as atividades que demandam maior força física. Desde a infância as crianças acompanhavam seus pais, aprendendo a arte do cultivo” (MARBÁN, 1898, p. 18, trad. nossa).⁵⁹ Escreve ainda que: “As meninas estão sempre a puxar as pernas de suas mães, e as mães a puxar seus braços; meninas com olhos vivos aprendendo as maneiras de tecer, de cozer, dançar e cantar” (MARBÁN, 1898, p. 18, trad. nossa). A interação das crianças com a família (as meninas com as mães, os meninos com os pais) se

⁵⁹ Original: “[...] los niños ayudan a las madres a distribuir semillas, mientras que los hombres se quedan con actividades que requieren mayor fuerza física. Desde la infancia, los niños acompañaron a sus padres, aprendiendo el arte de la cultivación”.

enquadra dentro do fenômeno da Educação Informal naquilo que Rival (1996) denomina como a "construção da prática". Para McCarty *et al* (1991), o conhecimento Informal indígena se constrói através da expansão recursiva do primeiro entendimento das crianças, “utilizando o diálogo significativo e a interação social. Os aprendizes realizam um papel determinante neste processo, pois cabe a eles serem investigadores ativos e usuários deste conhecimento”. (MCCARTY *et al.* 1991, p 51-52).

O missionário esloveno Pe. Eder registraria, no século XVIII, uma imagem de uma mulher indígena de Mojos com sua criança, como pode ser vislumbrado abaixo. Embora os indígenas de Mojos produzissem tecidos (como veremos a seguir) e se vestissem em variadas ocasiões, a imagem abaixo ilustra uma mãe e sua criança já no processo de catequização com roupas próprias do contexto missionário.

Figura 08. Mulher indígena com criança, nas missões de Mojos.



Fonte: EDER, Francisco Javier. [1791]. Disponível em: Coleção: Biblioteca Nacional do Chile.

No cotidiano de Mojos, as crianças estavam presentes em todas as atividades dos indígenas, como, por exemplo, na produção de têxteis, como escreve Pe. Marban em 1675. A produção de tecidos coloridos foi algo que impressionou os europeus, sendo um produto que era comercializado antes da colonização por estes indígenas com outras etnias, como os Raches e os Aporoños. Pe. Marbán relata que “diariamente as canoas levavam os finos têxteis dos Mojos pelos rios [...] que eram trocados por sal, contas, e facas” (MARBÁN, 1898, p. 19, trad. nossa).⁶⁰ Pe. Marban cita que o grupo chamado Cayubabas eram os responsáveis pelos tecidos mais finos de algodão, “bem como também os Mojo que tecem e tingem os tecidos com cores variadas, vestindo-se com mantas similares aos dos europeus” (MARBÁN, 1898, p. 19, trad. nossa).

Segundo a correspondência de Pe. Marban, os grupos de Mojos “faziam tecidos a partir de grandes cascas de árvores, às vezes com 3 metros de comprimento e 3 de largura, as quais batiam incansavelmente sobre uma tora com um martelo de madeira entalhada. Depois lavavam o tecido, espremiam-no para remover a seiva e secavam-no ao sol” (MARBÁN, 1898, p. 19, trad. nossa).⁶¹ O missionário relata ainda que teciam tapetes elegantes com juncos. “Além de juncos, usam folhas de palmeiras nos tapetes, bem como em cestos, chapéus e bolsas que encantam os olhos pela vivacidade das cores” (MARBÁN, 1898, p. 19, trad. nossa).⁶² Na descrição do missionário, os indígenas de Mojos fiavam o algodão da mesma forma que muitas tribos do leste da Bolívia: “as mulheres sentam-se no chão, descansam a extremidade do distal do fuso entre os pés e rolam o fuso com a mão direita ao longo da perna. As crianças ajudam suas mães, aprendendo sua arte” (MARBÁN, 1898, p. 19, trad. nossa).⁶³

Em termos educacionais, a arte em seu contexto mais amplo, não se apresenta como uma atividade curricular, mas sim como área de conhecimento, integrado à base de formação cultural do sujeito. A arte está presente no cotidiano dos indivíduos e deve ser promovida como um fazer humano, com potencial para transformar os espaços educativos, pela diversidade e riqueza que apresenta. Segundo Alves e Bossa (2006), o fazer artístico, para

⁶⁰ Original: “[...] diariamente las canoas llevaban los finos textiles de Mojos a los ríos [...] que se cambiaban por sal, chaquiras y cuchillos”

⁶¹ Original: “hacían telas con grandes cortezas de árboles, a veces de 3 metros de largo y 3 metros de ancho, que golpeaban implacablemente un tronco con un martillo de madera tallado. Luego lavaron la tela, la apretaron para quitar la savia y la secaron al sol.

⁶² Original: “Además de las cañas, usan hojas de palma de las alfombras, así como canastas, sombreros y bolsos que encantan los ojos debido a la vivacidad de los colores”

⁶³ Original: “Las mujeres se sientan en el piso, descansan el extremo distal del huso entre sus pies y giran el huso con la mano derecha a lo largo de la pierna”.

além de ser lúdico e criativo, constitui-se como um elemento estruturante das funções psíquicas. Ele traz representações simbólicas e faz emergir conteúdos inconscientes, possibilitando assim, a elaboração de traumas, afetos, sentimentos e sintomas.

Neste sentido, o artesanato para os indígenas de Mojos se apresentava como um meio de transmissão cultural e identitária entre os indivíduos do grupo étnico. O perpassar das técnicas artesanais para as crianças, para que prossigam com aquele estilo artístico que é característico da etnia, se demonstra como um procedimento educacional.

2.3.4. Carta de Pe. Antônio de Orellana [1689]

Em 1675, o Pe. Antônio de Orellana foi designado à Mojos para acompanhar o trabalho dos missionários Pe. Marban e Pe. Barace. Em fevereiro de 1689, Pe. Orellana redigiu uma extensa correspondência sobre a atuação dos jesuítas em Mojos. Nesta época, as missões ainda não tinham nenhuma fundação missionária, mas os padres se mantinham entre os indígenas compartilhando da fé, alojados em suas casas e os acompanhando em expedições. Naquela década, todavia, a região de Mojos registraria variados surtos de varíola entre as populações nativas e os padres acabariam atuando, ainda, como enfermeiros dos doentes.

Pe. Orellana inicia seu relato falando sobre a varíola que havia causado a morte de indígenas na região por sete anos seguidos. Conforme o missionário, “só não haviam morrido mais indígenas em razão dos cuidados que os missionários prestavam” (ORELLANA, 1906, 254). Todavia, a peste havia reduzido muitos povoados, dificultando a atividade missionária, uma vez que alguns índios atribuíam a existência da varíola ao contato com os europeus. E por isso, buscavam fugir da presença dos padres, e se recolher em seus antigos povoados. Outros, por outro lado, acreditavam que os padres poderiam salvar suas vidas, e se aproximavam dos missionários com intento de sobreviverem. Assim escreve Pe. Orellana:

Na praga da varíola padeceram [os indígenas] por sete anos, e só não morreram tantos agora devido ao cuidado e a caridade contínua dos padres, sendo que em outras ocasiões que essa peste se espalhou sobre eles, ela devastou muitos povoados, tanto que de alguns só restaram os nomes; outros, tão pouco numerosos, que se pergunta o quão poucos eles são em comparação com outros povoados, respondem que eram muitos antigamente, mas que foram consumidos pela varíola. E, com fé, descobrimos muito minuciosamente o número de almas que padeceram, em relação àquelas que o padre Jullian de Aller tomava conta nesta província [em 1668], porque após sua partida de Mojos, a varíola imediatamente se espalhou; e em alguns meses antes de partir, o padre Julian diz que mil almas já haviam morrido, e não sabemos quantas outras padeceram depois de sua partida, quando a praga continuou. [...] a

peste vem diminuindo a fé de alguns povoados, pois creem, por intermédio de seus feiticeiros, que foram os padres que trouxeram a peste. Outros, mais inteligentes, buscam a nós para sobreviverem. (ORELLANA, 1906, 254).⁶⁴

Pe. Orellana chega de dizer que os “feiticeiros da tribo” se dispuseram a tratar de alguns doentes com “bebidas de ervais”. Estas bebidas eram remédios naturais, feitos com a variedade de ervas que os indígenas locais recolhiam em Mojos. “Entre os *mojeños*, as plantas medicinais são variadíssimas”, informa o missionário, e continua “Coloco em primeiro lugar a *quina* ou *cascarilla*, que abunda em todas as montanhas próximas à Pata, Mojos, Santa Cruz [...]” (ORELLANA, 1906, 255)⁶⁵. O padre explana o que um indígena havia lhe explicado: “os índios daqui, disse-me um, exploram somente os arredores das montanhas, sendo que dezenas de léguas da superfície, do norte ao sul, estão totalmente virgens” (ORELLANA, 1906, 255).⁶⁶ Ele continua, explicando que os indígenas de Mojos também usavam outras plantas medicinais “[...] outras plantas são o matico dos espanhóis que os índios chamam de *mocomoco*, cujas folhas adstringentes fecham as feridas e detém a gangrena. [...] O *vejuco*, usam contra a picada de serpentes” (ORELLANA, 1906, 255).⁶⁷ Ainda havia o *ebacua-ruro*, que, conforme Pe. Orellana, “na língua indígena significa semente de filhos, cujos caules moídos e dados durante três meses para as mulheres estéreis – já o *tribicírue* produz precisamente o contrário, e as índias tomam quando se cansam de engravidar” (ORELLANA, 1906, 255)⁶⁸.

Os conhecimentos locais dos indígenas de Mojos, todavia, não seriam capazes de conter a avassaladora e sucessiva epidemia de varíola que se abateria sobre a região ao longo dos séculos XVI e XVII. Cabe a informação de que os estudos arqueológicos de Denevan

⁶⁴Original: “En la peste de las viruelas que padecieron ahora siete años, no fueron muchos los que murieron, por el continuo cuidado y caridad de los padres, siendo así que en otras ocasiones que les ha dado este achaque, desoló, como ellos dicen y confiesan, muchos pueblos, tanto que de algunos sólo ha quedado el nombre; otros tan cortos, que preguntándoles como eran tan pocos en comparación de otros pueblos, responden que mayores eran los suyos, pero los consumieron las viruelas. Y à fé hemos hallado mut diminuto el numero de las almas, respecto de las que numeró el Padre Jullian de Aller en esta provincia, porque a su salida, ó a la determinacion de hecharle de los indios, siguieron inmediateamente las viruelas, y en pocos meses antes de salir, el padre Julian dice habían ya muerto mil almas, y no sabemos las que hubo demás después de su salida, en que prosiguió la peste. La peste ha disminuido la fé de algunas aldeas, porque creen, a través de sus hechiceros, que fueron los sacerdotes quienes trajeron la peste. Otros, más inteligentes, nos miran para sobrevivir”.

⁶⁵ Original: “Los hechiceros de los Mojos repartieron bebidas de hierbas para los enfermos. [...] “Entre los *mojeños*, las plantas medicinales son muy variadas”. “Primero pongo la *quina* o *cascarilla*, que abunda en todas las montañas cerca de Pata, Mojos, Santa Cruz [...]”.

⁶⁶ Original: “Los indios aquí, uno me dijo, exploran solo los alrededores de las montañas, con docenas de leguas en la superficie, de norte a sur, son totalmente vírgenes”.

⁶⁷ Original: “[...] otras plantas son el matico de los españoles que los indios llaman *mocomoco*, cuyas hojas astringentes cierran las heridas y detienen la gangrena. [...] *Vejuco*, lo usan contra las mordeduras de serpientes”.

⁶⁸ Original: “en el idioma indígena significa semilla de niños, cuyos tallos son aplastados y entregados durante tres meses a mujeres estériles: el *tribicirue* produce todo lo contrario, y los indios lo toman cuando se cansan de quedar embarazadas”.

(1966) estimam que a população de Mojos, entre os anos de 1580 e 1737, sofreu uma diminuição de 90% devido as epidemias. Como anteriormente abordado, os saberes indígenas se incluem na etno-ciência, sendo denotados ainda como etno-práticas. Para Oliveira (2013), nas sociedades indígenas o domínio sobre as propriedades e potencialidades de determinada planta medicinal (ou planta que cura) é validado pelo uso frequente desta planta, pela forma de sua utilização, a fórmula elaborada pelos pajés ou xamãs, e os rituais de sua aplicação que corroboram para sua eficácia.

Em seus estudos sobre a emergência os saberes tradicionais indígenas como política pública de saúde, Ferreira (2013, p. 14) chamou atenção para o fato de que: “Na condição de categoria discursiva, a medicina tradicional indígena se configura em símbolo polissêmico ao qual são atribuídos diversos significados”. Para a autora, os sentidos que informam a noção de medicina tradicional indígena são constantemente revisados em cada evento em que ela é colocada em pauta, o que propicia a emergência de constelações semânticas inéditas em cada localidade em que ela é acessada. Diferente da medicina ocidental onde o conhecimento é passado por um escrutínio científico e tem uma função específica em sua aplicabilidade, a medicina tradicional, segundo Ferreira (2013) excede o ato de “curar”. Na maneira como é praticada, a medicina tradicional indígena também apresenta um espaço de agência étnica, uma vez que a relação das comunidades indígenas com as plantas medicinais e com o próprio ritual de medicamentação é repleto de signos diacríticos, isto é, signos que diferenciam as etnias e constroem suas identidades.

A análise realizada acerca das fontes históricas sobre Mojos, selecionadas nesta pesquisa, configuram um movimento etnográfico de observação e reinterpretação das culturas indígenas, vinculando-se as demandas de novas teorizações sobre indigenização e protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem produzidos ao longo da história indígena. Cabe a ressalva que o exercício etnográfico é realizado em pesquisa de campo, e, no caso específico desta dissertação, nos utilizamos da etnografia documental, que em termos, possui fragilidades relacionadas a apropriação do discurso produzido sobre comunidades que não escreveram seu próprio passado. Por outro lado, destacamos este tipo de análise permite ao pesquisador acessar a historicidade de populações que foram sumariamente reduzidas ou, ainda, completamente extintas, como ocorreu com mais de 80% das etnias de Mojos.

A partir da análise da epistolografia jesuítica, foi possível observar que as comunidades indígenas de Mojos produziam saberes dentro de seu próprio sistema de conhecimento que, por sua vez, serviam como estratégias de sobrevivência e de agência de sua etnicidade. Isto se explica no pensamento de Giddens (2003) que argumenta que a vida social não é uniforme ao ponto de ser baseada num único tipo de discurso, e, conseqüentemente, os atores sociais sempre encontram formas alternativas de formular seus objetivos e de preparar modos específicos de ação e de protagonismo social.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFORMAL E PROTAGONISMO INDÍGENA: UMA RELEITURA DA ATUAÇÃO INDÍGENA NAS MISSÕES DE MOJOS

Neste capítulo, ensejamos finalizar o ciclo de discussões sobre a Educação Informal Indígena como espaço de agência e protagonismo étnico. Para tanto, apresentamos as principais correntes teóricas que alicerçam os debates sobre a cultura indígena na contemporaneidade. Posteriormente, abordamos a relação do conceito de protagonismo com a preservação da etnicidade. Encerraremos este capítulo apresentando uma interpretação referente às práticas e saberes dos indígenas de Mojos: a maneira como a educação informal indígena permaneceu e protagonizou dentro do sistema missionário desenvolvido pelos jesuítas na região.

3.1. Tensões historiográficas no século XX: uma mudança paradigmática sobre a concepção da História Indígena e seu protagonismo

Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010), muitas conquistas relacionadas às reivindicações das populações indígenas na América Latina estão enraizadas nos movimentos intelectuais historiográficos que buscam reparar a posição das populações indígenas em seu próprio passado, recuperando elementos essenciais de sua cultura que denotam seu protagonismo. Para as autoras, o próprio cargo de “professor indígena” dentro das escolas indígenas diferenciadas, é decorrente de um processo de luta intelectual que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas educacionais. As pesquisas científicas de perspectiva histórica contribuem diretamente com os avanços das pautas indígenas em áreas como a Educação, a partir do momento em que procuram ressaltar sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições que demandam a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem indígenas dentro dos ambientes escolares.

Estes avanços, todavia, são recentes e remontam preocupações oriundas das mudanças historiográficas de influência francesa com a emergência da chamada *Escuela dos Analles* e sua atuação na reinterpretação dos fatos históricos. Conforme Rocha (2008), os estudos desenvolvidos nos *Analles* durante suas três gerações (1929-1989) por seus expoentes Lucien

Fevbre, March Bloch, Peter Burke, Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Pierre Nora, buscaram desenvolver um desdobramento da história social e cultural focado “nas classes marginalizadas, renegadas pela pesquisa científica histórica, interesses estes que se constituíam como objeto de estudos voltados apenas à sociologia ou antropologia” (ROCHA, 2008, p. 15).

A abertura da *Escola dos Annales* para o estudo de “classes marginalizadas” coexistiu com um crescente interesse pela historicidade dos fenômenos culturais. Os temas preferidos pelos pesquisadores dos *Annales* estavam centrados na Europa, no entanto, as discussões fomentadas pelo grupo e as pesquisas produzidas contribuíram para a crítica do discurso hegemônico sobre as populações indígenas. Sob a influência dos *Annales*, a historiografia iniciou a desconstrução de estereótipos atribuídos aos povos nativos da América e posicionou-se a favor da valorização da diversidade cultural e do protagonismo indígena.

Além de uma roupagem mais política do fazer histórico, a *Escola dos Annales* incorporou novas metodologias de análises, tais como a análise histórica a partir de fontes não-oficiais como diários, cartas, atas, certidões, confissões, dentre outras documentações que traziam conteúdos de caráter mais subjetivo, obrigando o historiador à análise das intencionalidades e da contraposição dos discursos. Neste sentido, os *Annales* apresentaram novas possibilidades de fontes para os estudos da historicidade indígena, como as cartas utilizadas na investigação central desta dissertação.

Novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado. A inclusão de novos atores e a preocupação em identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstruem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos (Cardoso; Vainfas, 1997; 2012). Entre esses atores incluem-se, cada vez mais, os povos indígenas, cujo protagonismo, no entanto, passou a ser mais valorizado pelos historiadores apenas na década de 1990 (ALMEIDA, 2017, p. 18).

Em sintonia com a *Escola dos Annales*, é preciso destacar o movimento Etno-histórico no que tange ao fomento do protagonismo indígena nos estudos intelectuais. Este movimento cresceu substancialmente desde os anos 50 na América do Norte, e se expandiu para a América Latina nos decênios finais do século XX. Em termos metodológicos, Trigger (1986, p. 23) observa que a Etno-história “não é um método novo na área de investigação (...) é tão velha como é a etnologia”, uma vez que, desde o início do século XIX, pesquisadores já haviam usado evidências documentais para interpretar dados arqueológicos ou etnográficos

sobre populações indígenas. Todavia, ressalva o autor, a Etno-história, no sentido de um estudo consciente e crítico sobre as populações indígenas e os problemas envolvidos no uso de dados históricos para propósitos político-ideológicos, tem um desenvolvimento recente.

Segundo Trigger (1986), a Etno-história surgiu através da preocupação de antropólogos como Franz Boas e seus discípulos que se opuseram vigorosamente as ideias populares sobre a inferioridade biológica dos povos nativos, bem como contra a visão evolucionista de que uma cultura poderia ser julgada como superior ou inferior a respeito de outra. Entre as décadas de 1920 e 1950, com o crescimento da população indígena nos Estados Unidos e no Canadá, a atuação político-social indígena se expandiu para dentro dos debates universitários, ganhando destaque com a fundação da revista “Etnohistória”, em 1954, que demandou a publicação de artigos que trouxessem uma revisão da história indígena até então produzida. Destarte, as inquietações antropológicas se uniram com os questionamentos oriundos de áreas como História, Arqueologia e Etnologia, que, até aquele momento, não subtraíam das fontes textuais e dos vestígios materiais do passado elementos para uma compreensão descolonizada sobre a História Indígena.

Na concepção de Trigger (1986), a Etno-história se desenvolve como um estudo específico da atuação dos povos indígenas, mais precisamente durante os contatos inter-étnicos estabelecidos com os europeus durante os movimentos coloniais. Neste sentido, a Etno-história apresenta técnicas para estudar a história dos grupos sem escrita que são inteiramente distintas daquelas que se necessitam para estudar sociedades mais complexas que documentaram abundantemente o próprio passado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da Etno-história foi influenciado por pautas políticas e por demandas apresentadas pelos povos indígenas.

Tanto o desdobramento dos *Annales* quanto o desenvolvimento da Etno-história estão enraizados no terreno das discussões do pós-colonialismo, que emergem após o fim da Segunda Guerra Mundial. Como elucidam Carvalho e Rosevics (2017), estas discussões surgem ao identificar a relação antagônica entre o colonizador e o colonizado, buscando-se denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. As pesquisas pós-coloniais passavam, por sua vez, pela “crítica à modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional do Ocidente e do Oriente, e das suas consequências para a construção das identidades pós-coloniais” (CARVALHO; ROSEVICS, 2017, p. 13).

Na América Latina, os estudos decoloniais ganharam vulto a partir dos anos 90 quando foram difundidos por intelectuais como o filósofo argentino Enrique Dussel e pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, ambos críticos da Teoria da Dependência. Na mesma época, autores como Néstor García Canclini, Ronaldo Vainfas, Todorov Tzevan e Eduardo Galeano, dentre outros, produziram obras que provocaram um movimento de releitura da história e da cultura latino-americana. Sem desconsiderar a contribuição de diversas matrizes acadêmicas para o campo dos estudos decoloniais, Gomes (2018, p. 15) define a essência do “decolonialismo” latino-americano da seguinte forma:

O pensamento decolonial é “indissociadamente um movimento teórico, ético e político” de resistência à lógica da modernidade/colonialidade. Nele se procura “investigar as formas pelas quais as estruturas de poder continuam produzindo a colonialidade, e por outro, fomentar a mudança de uma atitude racista, sexista [e/] ou aristocrática para uma atitude decolonial”. O pensamento decolonial, busca superar um aparato cognitivo patriarcal, racista e eurocêntrico em prol das possibilidades que emergem dos povos, outrora ou ainda subjugados. Após séculos escrevendo uma história embasada nas lógicas exteriores à América Latina, é percebida a necessidade de se movimentar teórica, ética e politicamente em prol de sua própria história, superando um “pensamento eurocêntrico hegemônico” que constituía e dera as normas para a história.

3.1. Protagonismo e etnicidade: questionamentos do sentido de aculturação na historiografia tradicional.

Por muito tempo a historiografia trabalhou com o conceito de aculturação ou desculturação, ou ainda destribalização. Tais conceitos trazem uma semântica similar: a destruição da essência cultural dos grupos indígenas com o processo colonizador, e, mais especificamente, através do projeto missionário dos jesuítas. Autores como Gambini (1988), Neves (1978) e Paiva (1982) consideraram em seus estudos que a ação missionária, com a retirada do sujeito indígena do seio de sua tribo, não o permitia reafirmar sua identidade étnica, pois ele era impedido de participar do cotidiano indígena, como, por exemplo, dos ritos de passagem da comunidade. Além disso, conforme os autores, o indígena era abruptamente apossado por ideais cristãos e eurocêntricos que ensejavam descaracterizá-lo enquanto nativo e aproximá-lo de seus dominadores.

Trigger (1989) elucida que no século XIX, com o desenvolvimento das primeiras escolas antropológicas e arqueológicas, as culturas indígenas foram consideradas estáticas antes do contato europeu. Isto foi interpretado, inicialmente, através de um julgamento racial que atribuiu a condição estática das culturas nativas: uma evidência da falta de intelecto

criativo entre os povos indígenas e uma incapacidade para de gerar grandes transformações sociais. Mais tarde, com um certo grau de questionamento desta noção de inferioridade racial indígena, os antropólogos sugeriram que as culturas indígenas eram tão perfeitamente adaptadas aos seus ambientes que era desnecessário uma mudança maior, e por isso se mantinham “iguais” até o momento da colonização. A mudança que se seguiu ao contato europeu foi interpretada por ambas as linhas como um processo de desintegração ou assimilação que fatalmente erradicou a cultura indígena (aculturação), tornando-os, unicamente, vítimas, coadjuvantes de toda a história que seguiu na construção da América ocidental.

Os esforços atuais da chamada Etno-história, todavia, emergem abordagens diferenciadas sobre a agencia do indígena e ressalvam os pontos a seguir: (a) os grupos indígenas não constituíam uma massa homogênea; (b) os grupos indígenas não eram incapazes de criarem mudanças, sistemas de conhecimento ou conjunturas complexas; (c) os grupos indígenas não perderam sua cultura devido ao contato europeu, como se fossem apáticos ao processo de colonização; (d) os grupos indígenas protagonizaram em uma série de eventos durante a colonização europeia através de mecanismos próprios relativos à manutenção de suas identidades étnicas.

O conceito de protagonismo é definido por Perrotti (2017, p. 15) como “uma dimensão existencial inextricável. Significa resistência, combate, enfrentamento de antagonismos produzidos pelo mundo físico e/ou social e que afeta a todos”. O autor concerne que protagonizar significa a tomada de posição dianteira face a obstáculos que ameaçam a espécie (causados por pessoas, animais, circunstâncias, sentimentos, ideias, preconceitos etc.). Na apreciação de Perrotti (2017), o termo tem se vulgarizado e perdido o seu sentido primeiro com o emprego largo que se faz atualmente desse termo em diferentes áreas da ação social. Para o autor, é fundamental ressalvar o sentido originário do conceito que surge na obra do grego Sófocles, onde protagonista é o principal lutador (*proto*: primeiro, principal) associado à *agonistes* (o que luta, lutador). Como elucidada Gomez (2019, p.09) ao comentar Perrotti (2017):

O protagonismo só existe na tomada de posição. Protagonistas assumem ações de liderança, se colocam contra obstáculos que representem ameaça ao coletivo, assumem embates pela construção de um mundo em favor do bem comum. Ser protagonista implica na tomada de posição de sujeito social ativo, que age e reage com e em relação ao outro (presente ou não na cena da ação). Enfim, o protagonista é aquele que age, que reage, que se ergue, que se coloca em relação aos interesses do coletivo.

Todavia, é preciso ressaltar que o protagonismo não significa, necessariamente, uma luta em termos físicos – esta luta também se traduz no plano simbólico, como ocorre nas ações indígenas. Para entendermos o protagonismo indígena se faz necessário, todavia, entender o conceito de identidade étnica. Para Barth (1998), a identidade étnica abrange uma série de princípios que denotam seus limites de atração e separação dentro de um grupo, o que ele chama de sinais diacríticos. Estes sinais são conhecidos e compartilhados pela maioria dos componentes do grupo, que fazem com que os indivíduos se identifiquem como iguais através de um sentimento de pertencimento, aliados nos momentos de conflito externo, portadores de um mesmo discurso. Neste sentido, os sinais diacríticos também elucidam a linha divisória da diferenciação entre o "nós" e os "outros", consistindo em rituais, signos, mitos, estética, preferências alimentares, preferências ambientais, estrutura familiar, dentre outros arranjos que se remodelam de acordo com diferentes processos históricos, mas estão sempre conectados com um plano simbólico maior.

Barth (1998) afirma que os indivíduos têm de estar conscientes de sua identidade étnica e com uma atuação dinâmica a seu favor. Isso significa que cada indivíduo, dentro de um determinado contexto histórico e geográfico, contribui para a etnicidade de seu grupo, servindo como ator da trama cultural. Muito do que aprendem a respeito de sua identidade étnica faz parte de sua educação desde seu nascimento. Quando a manutenção desta identidade ocorre dentro de um contexto de conflito direto como, por exemplo, a colonização espanhola sobre Mojos, os agentes desta manutenção são levados a exercer sua agência e ainda a protagonizar, uma vez que muitos articulam com intenções e estratégias direcionadas para a perpetuação de suas tradições.

Quando interpretamos os registros da cultura dos indígenas de Mojos como manifestações da Educação Informal, denotamos três pontos: (I) que eles tinham educação; (II) que esta educação estava intimamente conectada com a produção das identidades étnicas dos grupos de Mojos; (III) que a educação dos nativos, sendo uma manifestação das identidades étnicas, se remodelou conforme o processo histórico da colonização espanhola e reagiu a atuação missionária. Isto significa dizer que durante o processo de interação entre os nativos de Mojos e os jesuítas, ocorreram mudanças na cultura indígena, mas também ocorreram continuidades e permanências. Na sequência deste capítulo, enfatizamos a capacidade dos Mojos conservarem aspectos essenciais da sua cultura, apesar de inseridos no projeto de catequização e de redução missionária articulado pelos colonizadores espanhóis.

3.2. Permanência e hibridização de saberes nativos: uma releitura da atuação indígena em Mojos

Os estudos de Bloch (1997) e Roca (2009), destacam um fator primordial para a compreensão da pedagogia inaciana na América Espanhola: quando as missões se localizavam em regiões mais remotas onde o número de indígenas a serem convertidos era notavelmente maior, os religiosos acabavam utilizando da língua indígena bem como de outros costumes nativos como estratégias de convencimento dentro das missões. Conforme os autores, muitos indígenas resistiam ao aprendizado do latim ou do castelhano, e diante da recusa, os missionários cediam aos seus “alunos” e eram obrigados a aprender a língua nativa e a interagir com suas tradições. Bloch (1997) nos informa que por volta de 1700, foi proposta na região de Mojos que se estabelecesse a língua *Arawak* como língua oficial do sistema missionário, algo que já havia sido implementado no Paraguai com a língua Guaraní. Ou seja, dentro de missões religiosas, havia um ensino bilíngue das doutrinas, com lições, gramáticas, vocabulários, catecismos e confessionários voltados especificamente aos indígenas.

O aprendizado sobre a cultura indígena, aliás, era um requisito fundamental para os missionários. Em nossa leitura das cartas jesuíticas selecionadas pôde-se perceber que os contatos hispano-indígenas eram realizados sem profissionais linguísticos, obrigando padres e soldados a aprenderem a se comunicar com as etnias na língua do outro. Naturalmente, a apropriação da língua do outro era permeada de interpretações equivocadas (como sugere a própria construção do nome de Mojos), mas simboliza, por si, o esforço que tiveram que realizar os europeus para dominarem o sistema indígena diante da resistência de sua cultura. É certo que, gradativamente, algumas línguas nativas desapareceriam. Porém, como elucidado por Denevan (1966) este desaparecimento linguístico não está tão associado a uma falta de resistência cultural, mas sim a erradicação de segmentos inteiros de indígenas em razão de epidemias e guerras.

Esta acentuação da cultura indígena se estendia na própria organização das missões mediante dois fatores preponderantes: **(a)** o número menor de missionários em contraste ao grande número de indígenas; **(b)** a atuação das lideranças indígenas na organização e no funcionamento das missões. O item **(a)** é explicado por D’Orbigny (1945), que informa sobre a dificuldade dos bispos de Santa Cruz de enviarem missionários para regiões remotas como as missões de Mojos. Portanto, havia apenas dois padres: um padre encarregado das práticas

educativas e religiosas, o que ensinava a doutrina e cumpria com as cerimônias católicas na missão. Ao outro, eram incumbidas às tarefas administrativas e organizacionais: cuidar do censo de indígenas dentro da missão, dos plantios agrícolas, dos produtos que deveriam ser encaminhados à *Hacienda Real*, dos ganhos obtidos com a venda de produtos produzidos na missão, da distribuição de alimentos, etc.

Devido ao ínfimo número de religiosos nas missões, estes dependiam dos próprios indígenas para organizarem o funcionamento das reduções. Neste sentido, havia uma série de autoridades indígenas dentro das missões jesuíticas de Mojos, que remontavam a organização social do *cabildo* indígena, organização que já existia antes dos europeus chegarem na América. Estas autoridades eram escolhidas dentro de cada grupo étnico, de modo que não se criassem rivalidades entre uma autoridade escolhida e o grupo subordinado. As relações estabelecidas entre os jesuítas e os nativos de Mojos, embora inseridas num contexto de gradual imposição do projeto colonizador espanhol, nos permitem inferir que os indígenas participaram ativamente do processo de construção das Missões em Mojos. A ideia de índios passivos, ingênuos e incapazes de confrontar o projeto missionário jesuítico não se enquadra nos fatos ocorridos em Mojos – fatos narrados sob o ponto de vista dos jesuítas, e, que sabemos, era um ponto de vista eurocêntrico.

Nos documentos que analisamos no capítulo anterior, constatamos que os indígenas de Mojos exerceram diferentes tipos de protagonismo nas suas relações com os jesuítas e com a cultura europeia da qual os missionários eram representantes e difusores. Num primeiro momento, no contexto da aliança militar entre os nativos de Mojo e os espanhóis, houve uma disposição para cooperar com os jesuítas e eles foram bem recebidos pelas lideranças nativas. Posteriormente, alguns “xamãs” manifestaram oposição à presença dos jesuítas. Não podemos precisar qual foi o efeito da oposição expressada pelos “xamãs”, mas o seu registro nas cartas jesuíticas é uma evidência de que a aceitação do projeto missionário não era consensual entre os nativos de Mojos.

D’Orbigny (1945) chama atenção para um fato que elucida nosso segundo fator relevante para a organização e funcionamento das Missões de Mojos: o da atuação indígena. Conforme o autor, os jesuítas respeitavam as diferenças étnicas dos indígenas aldeados diante da reclamação destes que se impunham por defender seus grupos étnicos, o que os missionários chamariam de “parcialidades”. Ainda segundo D’Orbigny (1945), cada parcialidade contava com sua própria autoridade, assim disposta: 1º *el corregidor*; 2º *el*

teniente; 3º el alferéz; 4º el alcalde primero; 5º el alcalde segundo; 6º el comandante; 7º el justicia mayor, e 8º el sargento mayor. Estas funções militares remontavam suas atribuições bélicas e étnicas anteriores a chegada dos europeus.

O autor explica que, além dessas divisões maiores e gerais, haviam as nomeações por habilidades, logo que alguns grupos ou indivíduos dentro desses grupos dominavam determinadas artes mais do que outros. Como visto no capítulo anterior, grupos como os Mojos dominavam a arte da música, da tecelagem e da produção de peças artesanais. Neste sentido, muitos eram denominados para coordenar essas áreas específicas dentro das missões, por designo de seus chefes tribais ou ainda por desejo próprio. Havia, por exemplo, o *maestro de capilla* e o *maestro de canto*, que eram encarregados das músicas, cantos e corais e da igreja e ensinavam a educação musical, que incluía, além da prática musical, o domínio da leitura, escrita e cópia de partituras. D'Orbigny (1945, p. 1258) diz que “estes indígenas adaptavam as técnicas europeias de educação musical dentro de suas próprias habilidades e repassavam o conhecimento aos mais jovens”.

A musicalidade em Mojos é um excelente exemplo para denotarmos a resistência cultural indígena e seu protagonismo a partir da educação informal. Embora os padres conduzissem o ensino musical com uma finalidade cristã, as expressões musicais nas reduções se vinculavam aos símbolos próprios da região, fazendo referências aos espíritos protetores ancestrais da natureza. Era por isso que os instrumentos utilizados prosseguiam a tradição do artesanato nativo, com maior destaque para os instrumentos de sopro (fato que se estende sobre a contemporaneidade do Departamento de Beni).

Outra expressão cultural de Mojos que permaneceu dentro das missões era a tecelagem, arte indígena que foi readequada para satisfazer a necessidade dos padres e dos próprios indígenas aldeados. Segundo Bloch (1997), antes da chegada dos jesuítas os indígenas de Mojos teciam em varas fincadas no solo, porém os religiosos ensinaram-lhes a tecer com telares, ao que os indígenas adaptaram suas técnicas e também repassaram suas técnicas aos missionários, sobretudo a produção de tecidos em mosaicos.

Todos estas expressões culturais descritas eram, em última análise, expressões educacionais indígenas que foram construídas de acordo com suas identidades étnicas através de uma estrutura informal. Com o processo missionário, foram readequadas a satisfazerem o sistema dominante a qual integrariam, porém sem desaparecerem, sem mitigarem, sem perderem sua atribuição simbólica e funcional para os grupos que as ministravam. A

valorização das práticas indígenas dentro das missões resguarda um fato que foi ferozmente negado pela historiografia tradicional: que os grupos indígenas produziam saberes e que estes saberes ensinaram aos seus colonizadores, fossem administradores laicos ou religiosos, inúmeras estratégias sem as quais a própria permanência deles não seria possível. Neste sentido, a prática da educação informal indígena, que resguarda todos os pormenores culturais de cada grupo disperso pelo mundo, é um canal de exercício do protagonismo indígena, e, conseqüentemente, configura lutas, resistências e perpetuações de identidades.

CONCLUSÃO

A finalização de uma dissertação de mestrado não, é, necessariamente, a finalização de uma pesquisa científica, mas a conclusão de uma etapa – visto que todo projeto de pesquisa suscita questionamentos, diálogos e reavaliações que acompanham o pesquisador. O caminho percorrido desde 2018, quando iniciei o Mestrado em Educação (PPGE/CPAN) até a banca de defesa, em 2020, demandou muito esforço e um aprimoramento crítico constante, tanto na coleta das fontes, quanto na reavaliação da estrutura da pesquisa e finalmente, em sua escrita e defesa.

A defesa desta pesquisa se localiza em meio às tensões geradas pelo maior fenômeno pandêmico global deste século: a COVID-19. Neste sentido, é impossível não afirmar que esta pesquisa, bem como os pesquisadores responsáveis por ela, não foram afetados. A pandemia repercutiu no encurtamento das análises documentais deste estudo, que poderiam ter sido mais extensas, mas que foram, de certo modo, reservadas para uma pesquisa posterior, em um momento que seja mais oportuno para sua continuidade.

De todo modo, houve um grande esforço para que o material aqui apresentado possuísse qualidade e pudesse responder aos objetivos propostos, fazendo importante destacar que a pesquisa científica, como um processo constituído de diferentes etapas, excede ao conteúdo escrito: ela também circunscreveu aos movimentos de ida aos arquivos históricos, a análise cuidadosa de um catálogo histórico de mais de 900 páginas a fim de localizar os documentos selecionados, o contato realizado com as instituições internacionais (Chile, Peru, Bolívia e México) a fim do fornecimento da cópia desses materiais, o exercício de tradução e interpretação dos conteúdos, a contraposição de discursos, dentre outros processos que substanciaram este estudo e demandaram uma postura rígida, atenta e comprometida da autora e de seu orientador.

Sobre o percurso percorrido, é importante frisar a importância da banca de qualificação, ocorrida em julho de 2019, que fez com que o trabalho tomasse novos delineamentos. Durante todo o segundo semestre de 2019, concordamos que era necessário a realização de um “Estado de Arte” para nos localizarmos dentro das pesquisas recentes sobre a temática indígena na Educação e nos limitamos, portanto, a estudar trabalhos que tratavam da educação indígena na América Latina. Percebemos, conseqüentemente, o ponto que

deveríamos explorar em nosso estudo para torná-lo relevante: a necessidade de um trabalho que trouxesse luz à estrutura da educação indígena, isto é, a estrutura informal. Além disso, a partir do cotejamento de nossas fontes primárias, percebemos a possibilidade de demonstrar que este tipo de educação existe desde os tempos pré-coloniais entre as comunidades indígenas, e possui atuação social e protagonismo, embora seja um tipo de educação que ainda sofra preconceitos e invisibilidade no mundo contemporâneo.

Os atores sociais e o espaço de atuação analisados permaneceram sendo os mesmos do projeto inicial de pesquisa: os indígenas da região de Mojos (Bolívia). Todavia, o aperfeiçoamento na estrutura da pesquisa demandou a alteração das fontes utilizadas, e, conseqüentemente, do recorte temporal analisado. Na qualificação, foi proposto a análise de duas fontes: a obra do jesuíta esloveno Francisco Javier Eder, de 1791, e a obra do naturalista francês Alcides D'Orbigny, de 1831. Ficou claro, após o cotejamento destas fontes, que em um plano metodológico, a distância cronológica entre ambas geraria uma possível invalidação dos argumentos da pesquisa, uma vez que as fontes tratavam de contextos distintos, embora se referissem ao mesmo espaço de análise. Após a conscientização de que a utilização de fontes de épocas muito distintas traria danos a pesquisa, foi acordado que buscaríamos um novo corpo documental.

A seleção deste novo corpo documental ocorreu com a “ajuda” do Archivum Romanum Societatus Iesu (ARSI), um portal digital que disponibiliza catálogos sobre a produção epistolar dos jesuítas em todos os continentes, desde o século XVI. Após a leitura de um trabalho que tratava especificamente dos jesuítas na América Espanhola, foram selecionadas as quatro correspondências (compreendidas entre 1667-1687) que integraram o corpo documental de análise. Estas cartas foram encontradas com a ajuda de diferentes instituições (Biblioteca Nacional do Chile, Biblioteca Nacional do Peru, Universidade de San Andreas e Universidade do México) que nos forneceram, após certo trâmite, a cópia destes arquivos. Nenhuma das cartas, é preciso ressaltar, foi lida *in natura*, todas estavam transcritas e foram republicadas em periódicos e/ou capítulos de livros. Acreditamos que a versão original destas cartas estejam no Arquivo Romano, na Itália, mas seu acesso demandaria um esforço que excederia os limites logísticos de nossa pesquisa.

Com a nova estrutura consolidada, definimos um sumário prévio. Concordamos que seria ideal introduzirmos o leitor a partir da discussão proposta por Rocha, Montero e Tosta

que tratam, desde os anos 90, da necessidade de interdisciplinaridade da educação com áreas da Antropologia e da História a fim do reconhecimento dos diferentes mundos simbólicos que excedem a educação formal. Essa discussão nos permitiu introduzir e justificar nosso referencial teórico que é a Etnohistória, cuja base heurística se estrutura no imbricamento de diferentes áreas do saber (História, Arqueologia, Etnologia, Antropologia, etc) para tratar de um objeto de pesquisa científica em comum: a questão indígena.

Pelo fato de esta dissertação estar inserida em um programa de Educação, achamos justo e necessário que o primeiro capítulo trouxesse uma discussão voltada especificamente à educação, ensejando esclarecer o que é Educação Informal e qual sua relação com a cultura indígena. Portanto, no primeiro capítulo denominado “Analisando conceitos: Educação Informal e Epistemologia Indígena”, revisamos bibliograficamente os principais conceitos utilizados em nossa interpretação sobre a Educação Informal Indígena de Mojos e tratamos, ainda, de aspectos da epistemologia das comunidades indígenas. Neste sentido, nossa análise se alicerçou em autores como Marques e Freitas (2017), Trilla (2004), Gohn (2004), Wenger (2001), Lave e Wenger (2001), Hoffman (2009), Cagete (2005), Meliá (1979), Fernandes (1970), Lévi-Strauss (1970), dentre outros.

Concordamos que o cerne do trabalho deveria estar no segundo capítulo, denominado “Llanos de Mojos e a educação informal indígena no século XVII”. Neste capítulo, contextualizamos a região e os atores sociais investigados a partir de autores como Carvalho (2012), Calandra e Salceda (2004), Aguilera (1998), Bloch (1997), Denevan (1966), Metraux (1946), Nordenskiöld (1913), dentre outros, e apresentamos a análise interpretativa das fontes históricas jesuíticas selecionadas: Pe. Soto (1965 [1667]), Pe. Aller (1951 [1668/1669]), Pe. Marbán (1898 [1679]), Pe. Orellana (1906 [1687]). A análise desenvolvida articulou a Educação Informal e a Epistemologia Indígena com a contextualização histórica das fontes documentais. Neste capítulo, demonstramos aspectos variados da educação informal indígena contidos nas cartas: o modo de caçar, navegar, produzir habitações para as cheias sazonais amazônicas, o uso de ervas medicinais, a produção de têxteis, cerâmicas, antídotos e venenos, as práticas agrícolas diferenciadas para terrenos úmidos, a oralidade, a especificidade da espiritualidade e a atuação dos xamãs, dentre outros aspectos que foram cotejados com uma bibliografia específica para cada item. Esta análise nos permitiu interpretar a cultura indígena de modo fenomenológico (com a ressalva de que cada comunidade indígena possui suas

especificidades e a intenção da pesquisa não é criar padrões – mas um entendimento da estrutura informal da educação indígena dentro de sua dimensão ontológica).

Por fim, concordamos em encerrar a dissertação com um capítulo denominado “Educação Informal e Protagonismo Indígena”, que realizou uma “síntese” dos capítulos anteriores (o que podemos inferir da discussão proposta) demonstrando a relevância do estudo sobre os saberes produzidos pelas populações indígenas a partir das contribuições procedentes de movimentos intelectuais como a Escola dos Annales, a Etno-História e o Decolonialismo. Dialogando com autores como Trigger (1989), Barth (1998) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998), dentre outros, refutamos a tese de incapacidade dos grupos indígenas produzirem sistemas complexos de conhecimento e ressaltamos o protagonismo dos nativos de Mojos no contexto de adaptação ao projeto missionário dos jesuítas.

Algumas considerações e caminhos podem ser apontados a partir dessa pesquisa. Em primeiro lugar, é importante destacar que o reconhecimento das práticas e saberes produzidos pelas comunidades indígenas constituem elementos da cultura e da tradição indígena que são primordiais para as pesquisas na área da Educação Informal, bem como da Educação Formal. Como exposto nos capítulos anteriores, os estudos sobre a Educação Informal Indígena estiveram por muito tempo restritos nas análises antropológicas, sem estabelecer vínculos teóricos com os estudos das ciências educacionais.

Neste sentido, a investigação dos saberes indígenas e de todo seu arcabouço simbólico, ao que chamamos neste estudo de Epistemologia Indígena, se relaciona com a construção de políticas públicas educacionais diferenciadas (escolas interculturais) para o atendimento desses estratos, contribuindo também para a formação de uma consciência crítica (currículos pedagógicos e abordagens educacionais que ressalvem a atuação indígena na educação), instrumentalizando as lutas de resistência decoloniais.

Em conformidade com os dados do Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2014) que apontam a existência de 45 milhões de indígenas distribuídos na América Latina, a emergência de estudos indígenas contribui para a garantia dos direitos de 8,3% da população total do continente. O deslocamento da pauta de resistência e de protagonismo indígena para áreas como a Educação denota os esforços destas comunidades de terem visibilidade em espaços e nos debates acadêmicos onde a atuação indígena é ainda pequena.

O segundo ponto que ressaltamos a partir desta pesquisa é a capacidade de diálogo entre a Educação com áreas como a História e a Antropologia. Além da abordagem das populações indígenas, a interdisciplinaridade proposta possibilita uma variedade de perspectivas sobre o objeto central de estudo da Educação Social, à saber, a realidade social de grupos menos favorecidos. O uso de fontes históricas possibilita os pesquisadores da Educação Social acessarem o passado e interpretarem a influência dos contextos históricos na contemporaneidade de diferentes estratos sociais vulneráveis. As ferramentas antropológicas, por seu lado, dispõem à Educação Social métodos e abordagens teóricas que iluminam questões subjetivas relacionadas ao jogo da construção das identidades sociais em tempos de conflito. Como denota Tosta (2011, p. 419) é supranecessário “o reconhecimento de que a diversidade é marca emblemática da vida social na América Latina, cuja história se constitui, na origem, no encontro e no confronto de diferentes cosmologias que ordenam de maneira diferenciada a apreensão do mundo”. O pensamento de Tosta exemplifica o confronto cultural derivado dos processos coloniais na América que gerou diversas formas de organização social, tanto no espaço urbano quanto no rural, nas quais as práticas de ensino e de aprendizagem se distinguem nas relações com a natureza, nas relações com o sagrado e o profano, nos modos como a escola se organiza pedagógica e administrativamente, demandando epistemologias e pedagogias que excedem a Educação Formal.

Finalmente, o terceiro ponto que destacamos no caminho percorrido pela dissertação se relaciona com as especificidades de nosso objeto de pesquisa: o passado indígena de Mojos e as narrativas produzidas sobre as comunidades desta região. Nesta pesquisa, por questões de tempo e logística, foram selecionados apenas quatro documentos, porém o corpo epistolar da Companhia de Jesus na região de Mojos é volumoso: centenas de cartas foram redigidas sobre aquelas missões e sobre os indígenas aldeados, possibilitando uma gama de investigações acadêmicas. Concordando com a afirmação de Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.124) que “[...] a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento”, podemos ressaltar aqui a importância da investigação da história indígena a partir dos relatos produzidos durante os contatos inter-étnicos, uma vez que estes relatos integram um fenômeno no qual as diferenças culturais e o contato com o “outro” promoveram a manifestação da etnicidade, pois é por meio da comunicação das diferenças que se estabelecem fronteiras étnicas.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, E. A. I. *Crónicas cruceñas de la Tierra Rica (VIII)*, Santa cruz, 1998.
- AIKMAN, S. El aprendizaje informal de los arakmbut. In: AIKMAN, Sheila. *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2003.
- ALLER, J. [1668/1669] Relación que el Padre Julián Aller de la Compañía de Jesús de la Provincia del Perú y Superior de la nueva Misión de los Indios Gentiles de las dilatadas tierras de los Mojos, [...] su fecha a 9 de Setiembre de 1668. In: *Missionalia Hispânica*, nº XIII, 1951, pp. 377-381.
- ALMEIDA, M.C. e RAMALHO, I.P.C. Saberes da tradição: proposições para um ensino educativo. In: *Anais do Encontro Dialógico Transdisciplinar – tecendo conhecimentos em complexidade: desafios e estratégias*. UESB. Vitória da Conquista, nov. 2010.
- ALMEIDA, M. R. C. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo , v. 37, n. 75, p. 17-38, May 2017.
- ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Antropológicas*, Recife, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/30>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ALVES, R. N. B. *Características da agricultura indígena e sua influência na produção familiar da Amazônia*. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2001.
- APAZA, I. A. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolívia. In: *Estudios Bolivianos*, nº 17, vol. 01, pp. 155-187, 2012.
- ARIAS, A. P. El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Reencuentro*, Ciudad del Mexico, nº 33, pp. 40-52, abr/mai. 2002.
- ASTRAIN, A. *História de La Compañia de Jesus em Assistencia a La Espanã*. Madrid: Razon y Fé, 1912, vol. VI p. XIII.

AXINN, W. PEARCE, L. Motivations for mixed method social research. In: AXINN, W; PEARCE, L. *Mixed method data collection strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p.1-27.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF_FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BEDOYA, V. A. M; FERNÁNDEZ, J. F. T. Educación propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis: Revista Latinoamericana*, Vol. 13, Nº. 38, 2014.

BENAVIDES, A. [15/01/1737]. 3 Cuadernos de Autos formados sobre varias irrupciones y daños [...]. In: *Catálogo de documentos de Mojos y Chiquitos atendidos por La Audiencia de La Plata, 1640-1823*. Archivo y Biblioteca Nacional (ABN), Sucre, Bolívia, p. 92-99, Plata 15/enero/1737.

BERGAMASCHI, M. A; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BETHELL, L. (Org.). *A História da América Latina Colonial*, volume I. Trad. Maria Clara. Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

BLOCH, D. *La cultura reduccional de los Llanos de Mojos*. Tese de doutorado. Traducción de Josep Barnadas. Sucre: Ed. Historia Boliviana, 1997.

BOSI, A. *Dialética da Colonização*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRANDÃO, C. R. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116

BREMBECK, C. S. *Program of studies in non-formal education*. East Lansing: Michigan State University, 1972.

BRENNAN, B. Reconceptualizing non-formal education. In: *Internacional Journal of Lifelong Education*, vol. 16, n. 3 (May/June), 1997.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

CAGETE, G. A. American Indian epistemologies. In: *New Directions for Student Services*, n. 109, v. 01, pp. 69–78, 2005.

- CALANDRA, H. A; SALCEDA, S. A. Amazonia boliviana: arqueología de los Llanos de Mojos. *Acta Amaz.* 2004, vol.34, n.2, pp.155-163.
- CALLEJAS, G. V. La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. *Revista Educar*, Curitiba, n. 22, p. 325-342. 2003.
- CAMPBELL, J. *Mitos, sonhos e religião: nas artes, na filosofia e na vida contemporânea*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- CARVALHO, F. A. L. Estrategias de conversión y modos indígenas de apropiación del cristianismo en las misiones jesuíticas de Maynas, 1638-1767. *Anuario de Estudios Americanos* 73, vol. 1, pp. 99-132, 2016.
- CARVALHO, F. A. L. *Lealdades negociadas: povos indígenas e a expansão dos impérios ibéricos nas regiões centrais da América do Sul (segunda metade do século XVIII)*. 2012. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARVALHO, G; ROSEVICS, L (Orgs.). *Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) (2014). Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf
- CHARTIER, R. A História Cultural entre práticas e representações. *Col. Memória e sociedade*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COHEN, E. H. Researching Informal Education, In: *Bulletin de méthodologie sociologique*, v. 01, n. 93, 70-88, 2007.
- COSTA, R. H. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. In: *III Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música*, UNIRIO. Rio de Janeiro: [s. n.], 2015.
- CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científicos. In: *Revista USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro/2007.
- D'ORBIGNY, A. *Viaje a la America Meridional (Brasil – República del Uruguay – República Argentina – La Patagonia República de Chile – República de Bolivia – República del Perú. Realizado de 1826 a 1833*. Tomo IV. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1945

- DAWSEY, J. C. A pedagogia do xamã: risos nas entrelinhas de rituais na escola. *Revista Educação e Realidade*. v. 20, p. 38 – 46, 1995.
- DENEVAN, W. J. *The Aboriginal Cultural Geography of the Llanos de Mojos of Bolivia. Ibero-Americana*. Los Angeles: University of California Press, 1966.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- DUSSEL, E. *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Madri: Trotta, 2007.
- EDER, F. J. *Breve descripción de las reducciones de Mojos*. Cochabamba: Historia Boliviana, 1985.
- EGUILUZ, Diego de. *Historia de la Mision de Mojos [1696]*, Lima: Biblioteca de Lima, 1884.
- EXPÓSITO, L. P. El papel de la educación informal en la formación ciudadana: el caso de la participación política entre los jóvenes indígenas en México. In: *X Congreso Nacional de Investigación educativa*, México, 2008.
- FERNANDES, F. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis, 1975.
- FRAXE, Therezinha J. P. *Cultura cabocla ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2004.
- GARCÍA, M. *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 1997.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GHANEM, E.; TRILLA, J.; ARANTES, V.A. (Org.). *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus, 2008.
- GIDDENS, A. *A constituição da Sociedade*. São Paulo: 2º Ed. Martins Fontes, 2003.
- GOHN, M. G. M. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GÓMEZ, M. Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas. In: BERTELY, Maria; ROBLES, Adriana. *Indígenas en la escuela*, México: COMIE, 1997. pp. 53-84.

- GUEROLA, C. M. Cultura vs. Estado: Relações de Poder na Educação Escolar Indígena. *Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 57, p. 1443-1466, 2018.
- GUSMAO, N. M. M. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43, pp.8-25.
- HANSEN, J. A. O nu e a luz: cartas jesuíticas do Brasil. Nóbrega - 1549 – 1558. *Rev. Inst. Est.*, SP, 38:87-119, 1995.
- HARTOG, F. *O espelho de Heródoto. Ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- HERVÁS, L. *Catalogo de las lenguas de las naciones conocidas*, I-II, Madrid, 1800.
- HIRTZEL, V. Los espíritus-jaguares: cráneos-trofeos y chamanismo entre los mojos (siglo XVII), In: *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, nº 45, v. 01, 2016, pp. 227-252.
- HOFFMAN, R. Respecting Aboriginal Knowing in the Academy. In: *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 9(3), 189–203, 2013.
- KERN, A. *Utopias e Missões Jesuíticas*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva; 1987.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1970.
- LIMA, E. I. NAGAO, F. Q. A. SELMOS, J. T., LANDIM, S. P. P, LIMA, V. M. M. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *Revista Pegada*, vol. 20. n.1, pp. 270-286 Janeiro-Abril/2019.
- LONDONO, F. Escrevendo Cartas: Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Rev. bras. Hist.* v. 22, n. 43, p. 11-32, São Paulo, 2002.
- MANCHINERI, A. S. S; MANCHINERY, S. S. B; SILVA, A. A. Por uma ciência e epistemologia(s) indígena: dilemas e desafios. In: *Anais do X Seminário Temático da Rede Internacional CASLA-CEPIAL*. Porto Velho: UNIR, 2018.
- MARBAN, Pedro. [1679] Relación de los P.P en la Misión de los Infieles Mojos la contestación que éstos le dieron en 12 de julio de 1679, firmada por Pedro Marbán. Cipriano

Barace y Clemente Ygarza. In: *Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz*. La Paz, tomo 1, nº 2, 1898, pp. 15-19.

MARKER, M. Ethnohistory and Indigenous Education: A Moment of Uncertainty. In: *History of Education*, v. 29, no. 1 (2000): pp. 79–85.

MARQUES, J. B. V; FREITAS, D. Fatores de caracterização da Educação não formal: uma revisão da literatura. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.

MARZAL, M. M. Un reino en la frontera: las misiones jesuitas en la América colonial. Quito: 1999.

MAY, S. Indigenous immersion education: International developments. In: *Journal of Immersion and Content-Based Education*, v. 1, p 34-69, 2013.

MCLAREN, P. *Rituais na Escola: Em Direção a Uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Petrópolis:Vozes, 1992.

MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MÉTRAUX, A. Tribes of Eastern Bolivia and the Madeira Headwaters. In: STEWARD, J.H. (Ed.) Handbook of South American Indian, vol 3:381-454. *Bureau of American Ethnology Bulletin*, 143. Smithsonian Institution, 1946.

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. S.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In. MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.71-104.

MONROE, J. *Campesinado Indígena Y Modernidad Política Ciudadanía, Cultura Y Discriminación En Los Andes Peruanos Contemporáneos*, Lima: Ed. Universidad Ruiz de Montoya, 2014.

MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; CAVALCANTE, T. L. V. Etno-História Indígena: abordagens interdisciplinares. In: *Diálogos*, v. 21, n. 3, pp. 1-3, 1 set. 2017.

MONTERO, P. Globalização, identidade e diferença. *Novos Estudos*, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, CEBRAP, v. 49, n. 3, pp 47-64, 1997.

MUNDURUKU, D. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global Editora, 2009.

NORDENSKIÖLD, E. *Urnengräber und Mounds in Bolivianischen Flachländer*. Berlin: Baessler-Archiv, 1913.

ORELLANA, A. [1687] Carta del P Antonio de Orellana al P. Provincial Martín de Jáuregui sobre el origen de las misiones de Mojos [1687]. In: MAURTUA, V. M. *Juicio de límites entre Bolivia y Perú. Prueba peruana presentada al Gobierno de la República Argentina*, v. X, 1906, pp. 254-258.

PEREIRA, I. M. C; KERN, A. *Arqueologia e História: diversidade e complexidade dos processos de povoamento no passado*. Porto Alegre: Edipucrs, 2019.

PERROTTI, E. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, H. F; NOVO, H. F. (Orgs.). *Informação e protagonismo social*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

POUTIGNAT, P; STREIFF_FERNART, J. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ROCA, J. L. Insurreição dos índios mojos. *Rev Cien Cult* , La Paz, n. 22-23, p. 219-257, 2009.

ROCHA, G; TOSTA, S. P. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROJAS. J. L. *La Ethnohistoria de América: los indígenas, protagonistas de su historia*. Buenos Aires: SB, 2008.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, S. C. *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Edições Loyola, 1975.

SARZURI-LIMA, M. La lucha por "comunitarizar" la educación: Construcciones desde el subsuelo político en los Andes. In: *12º Foro de Educación Boliviana*, 2014, p. 169-190.

SILVA, A. P. FREIRE, J. R. As palavras e a letra: Etnosaberes Tupinambá nas fontes coloniais. In: *XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, 2011. Anais (online). Disponível

em:http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308326908_ARQUIVO_Artigo_Anpuh_Nacional_2011_Ana_Paula_em06abr11_alterado_Haverroth_em07abr11.pdf. Acessado em 08 de dez. de 2019.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001

- SILVA, L. G. *A epistolografia jesuítica do século XVI: identificação e análise das primeiras normas epistolares da Companhia de Jesus (1547 a 1565)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010.
- SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Ed. Unicamp/ CMU, 2001.
- SOTO, J. [1667] Relación de lo sucedido en la jornada de los Moxos en el año 1667. In: UGARTE, R. V. *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú*, 4 Tomos. Burgos, 1965, pp. 168-172.
- SOUZA, T. C. C. Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, 1.2 (2017): 36-55, 2017.
- TESSER, C. D. Contribuições das epistemologias de Kuhn e Fleck para a reforma do ensino médico. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro , v. 32, n. 1, p. 98-104, Mar. 2008.
- TOSTA, S. P. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 6, enero-junio, 2011, pp. 413-431.
- TRIGGER, B. G. *Etnohistoria: problemas y perspectivas*. Trad. de Catalina Teresa Michieli. San Juan: Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo UNSJ, 1986.
- TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.
- UGARTE, R. V. *Historia de la Compañía de Jesús en el Perú*. T.III. Burgos 1964.
- WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. In: *Tabula Rasa*, n. 12, p. 209-227. 2010.
- WENGER, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.