



CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA
DE SÃO PAULO

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO- EC
PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
MESTRADO EM ESTUDOS TEOLÓGICOS - MISSIONOLOGIA

ISABELLA FRANÇA E FRANÇA

**EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA MISSÃO NO CONTEXTO
INTERCULTURAL ENTRE OS IRAYA NAS FILIPINAS**

ENGENHEIRO COELHO - SP

2021

ISABELLA FRANÇA E FRANÇA

**EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA MISSÃO NO CONTEXTO
INTERCULTURAL ENTRE OS IRAYA NAS FILIPINAS**

Dissertação apresentada para a defesa à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Teologia, do Centro Universitário Adventista de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Missiologia sob orientação da Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramírez.

Linha de Pesquisa: Perspectivas históricas e culturais de recepção do sagrado

Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE).

ENGENHEIRO COELHO - SP

2021

Ficha catalográfica

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO
CAMPUS ENGENHEIRO COELHO –SP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Qualificação da dissertação de mestrado da Isabella França e França, intitulada: **“Educação como possibilidade para missão no contexto intercultural entre os *Iraya nas Filipinas*”**, orientada pela Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramirez, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado em Missiologia do UNASP, em 28 de junho de 2021.

Os membros da Banca Examinadora consideram o(a) candidato(a)

_____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Germana Ponce de Leon Ramirez

Prof. Dr. Marcelo Eduardo da Costa Dias

Prof^a. Dr^a. Luciane Weber Baia Hees

Somente aquele que experimenta o modo de vida de outrem poderá entender o objetivo divino ao criar a diversidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conservar com saúde e abrir as portas necessárias para que este trabalho fosse produzido. Ele é a origem, motivação e causa final de todos os meus esforços.

Minha grande gratidão à minha orientadora Prof^a. Dr^a Germana Ponce de Leon Ramirez, que com sua enorme sabedoria e sensibilidade apontou caminhos relevantes para o prosseguimento dessa pesquisa.

A todos os professores do Mestrado em Estudos Teológicos, que disponibilizaram seus conhecimentos e encorajamento durante as aulas e, de maneira especial, ao Prof. Dr. Marcelo Eduardo da Costa Dias, que não apenas me indicou o programa, mas tem sido fonte fundamental de apoio e direcionamento em toda a minha caminhada missionária.

A todo o corpo de missionários, alunos e residentes das comunidades *Iraya* das Filipinas, que de forma tão sincera abrem suas comunidades e dispõem do seu tempo e energia para buscar o erguimento dessa população, de acordo com o plano original de Deus. Em especial, aos líderes do projeto alvo desta pesquisa, por seu intenso comprometimento com a missão de Deus.

Aos meus colegas de mestrado que me encorajaram durante todo o processo e me auxiliaram no amadurecimento acadêmico necessário para a confecção deste trabalho, além de me inspirarem com suas próprias experiências missionárias.

À minha família e amigos próximos, que me incentivaram nos momentos mais cruciais deste trabalho, bem como serviram de apoio e refúgio durante o tempo em que estive nas Filipinas e durante toda a minha carreira missionária.

Aos líderes do projeto no qual estou alocada agora, por tornarem viável a finalização dos meus estudos e escrita da dissertação, oferecendo tempo, apoio e empatia durante todo o processo.

E agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação acadêmica e espiritual, possibilitando o cumprimento do chamado para viver uma vida de serviço a Deus.

A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. [...] É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro (Ellen White).

RESUMO

FRANÇA, I. F. **Educação como possibilidade para missão no contexto intercultural entre os Iraya nas Filipinas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Teológicos – Missiologia), Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021.

As comunidades tradicionais figuram como uma das mais vulneráveis do mundo. A falta de acesso a estruturas básicas, como educação e saúde, as coloca em situação de marginalidade e invisibilidade. Muitas são as iniciativas que buscam auxiliar essas comunidades a saírem dessa situação, mas, muitas vezes desprovidas de um entendimento mais profundo das culturas tradicionais e suas formas de estruturar o conhecimento, que diferem grandemente dos povos ocidentais, alcançam pouco êxito. Este trabalho trata, de forma específica, da realidade de um determinado povo indígena das Filipinas, chamado *Iraya*, habitantes das terras altas da ilha de Mindoro, e que atualmente sofre para manter o domínio de suas terras ancestrais, ameaçado por grupos não-indígenas, de forma a possibilitar o autossustento dos habitantes da comunidade a partir de um recente engajamento com a agricultura em média escala. São discutidos os principais traços culturais desse grupo, de personalidade tímida e medrosa, influenciada por suas crenças animistas e de fortes características orais, na medida em que esses traços afetam o seu processo de aquisição de conhecimento e entendimento do mundo ao seu redor, em oposição ao processo de aprendizado de culturas ocidentais letradas. Nesse contexto, a educação, de forma mais ampla, se apresenta como uma ferramenta interessante, caso bem utilizada, para capacitar essa comunidade a utilizar seus próprios recursos e talentos para advogar em causa própria, protegendo seus domínios e prosperando em suas atividades. De forma mais específica, a educação cristã, ao buscar a restauração do relacionamento entre o indivíduo e Deus e, conseqüentemente, do relacionamento entre indivíduos e entre estes e o meio ambiente, promove o desenvolvimento holístico da comunidade, tendo em vista o benefício de todos os seus componentes. A metodologia utilizada nessa pesquisa é a de análise documental, tendo como material base diários de campo e registros fotográficos produzidos pela própria autora, como fruto de observações durante um período de 17 meses em contato com a comunidade *Iraya* e seus habitantes. O produto final desta pesquisa é um conjunto de estratégias educacionais e evangelísticas, que possuem como objetivo final demonstrar, e se possível, capacitar profissionais e voluntários que se engajam na causa dessa comunidade, como a educação adventista pode contribuir para o desenvolvimento das missões.

Palavras-chave: Povo *Iraya*; Educação; Missão; Comunidades Oraís.

ABSTRACT

Traditional communities figure as one of the most vulnerable in the world. The lack of access to basic structures, such as education and health, places them in a situation of marginality and invisibility. There are many initiatives that seek to help these communities out of this situation, but often lacking a deeper understanding of traditional cultures and their ways of structuring knowledge, which differ greatly from Western peoples, they achieve little success. This work deals specifically with the reality of a particular indigenous people in the Philippines, called *Iraya*, inhabitants of the highlands of the island of Mindoro, who are currently struggling to maintain control of their ancestral lands, threatened by non-indigenous groups, in order to enable the self-sustainment of the community's inhabitants from a recent engagement with medium-scale agriculture. The main cultural traits of this group are discussed, having a shy and fearful personality, influenced by their animistic beliefs and strong oral characteristics, as these traits affect their process of acquiring knowledge and understanding of the world around them, in opposition to the learning process of literate Western cultures. In this context, education, in a broader sense, presents itself as an interesting tool, if well used, to enable this community to use its own resources and talents to advocate for its own cause, protecting its domains and thriving in its activities. In a more specific sense, Christian education, by seeking to restore the relationship between the individual and God and, consequently, the relationship between individuals and between them and the environment, promotes the holistic development of the community, having in view the benefit of all its components. The methodology that has been utilized in this research is the one of documental analysis, using as base material field journals and photographic records produced by the author herself, as a result of observations during a period of 17 months in contact with the *Iraya* community and its inhabitants. The final product of this research is an ensemble of educational and evangelistic strategies that has as its final goal to demonstrate, and if possible, enable professionals and volunteers that engage themselves in the cause of this community, how the Adventist education can contribute to the development of missions.

Keywords: *Iraya* people; Education; Mission; Oral Communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos em visita ao comitê da província de Mindoro Ocidental.....	49
Figura 2 – Crianças <i>Iraya</i> andando pelas vilas.....	51
Figura 3 – Criança carrega garrafas pet com água para casa em suporte de bambu	53
Figura 4 – Mulher lavando roupa em ponto de água na vila	53
Figura 5 – Habitações nas vilas	54
Figura 6 – Campus de uma das escolas de Ensino Fundamental do projeto	55
Figura 7 – Foto oficial de conclusão de trabalho sobre a história das vilas.....	58
Figura 8 – Igreja em uma das vilas alvo do projeto.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo Estratégias Educacionais	86
Quadro 2 – Resumo Estratégias Evangelísticas	92

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
SUMÁRIO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A EDUCAÇÃO ADVENTISTA COMO FERRAMENTA DE MISSÃO	17
2.1 Contexto histórico e cultural de Ellen G. White	18
2.2 Educação e Redenção	20
2.3 Educação e Desenvolvimento Social	22
3 METODOLOGIA	28
3.1 Análise documental	28
3.2 Análise de fotografias.....	29
4 A COMUNIDADE <i>Iraya</i> DAS FILIPINAS	32
4.1 A população <i>Iraya</i>	36
4.1.1 Identidade e ocupação do espaço	38
4.1.2 Temperamento e Personalidade.....	40
4.1.3 Base Econômica e Alimentar	41
4.1.4 Crenças e Práticas Religiosas	42
5 Identidade Cultural e Punição e Medo na Cultura <i>Iraya</i>	45
5.1 Tema 1: Identidade Cultural	45
5.2 Tema 2: Punição e Medo.....	65
5.3 Sugestões e Estratégias	73
5.3.1 Sugestões e estratégias educacionais frente ao tema 1	75
5.3.2 Sugestões e estratégias evangelísticas frente ao tema 2.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	98

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Isabella França e França, sou adventista do sétimo dia, tenho 34 anos e sou natural do Rio de Janeiro. Estudei o Ensino Fundamental na Escola Adventista de Botafogo, nessa mesma cidade, e o Ensino Médio no Instituto Adventista Paranaense, no município de Ivatuba – PR. Nesse contexto, tive poucos relacionamentos com pessoas de outras crenças e denominações, e mesmo quando isso ocorria, eram sempre dentro de um contexto em que os adventistas eram maioria. Olhava de longe e com admiração pessoas que dedicavam suas vidas à missão e se imergiam em outras culturas, mas sem nunca me identificar pessoalmente com elas e suas escolhas de vida.

Ao decidir por uma carreira profissional escolhi a área da Engenharia e confesso que foi uma escolha baseada mais numa facilidade com a área das Exatas do que por afinidade propriamente dita. Ingressei então, em 2005, no curso de Engenharia de Telecomunicações na Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Foi ali que, pela primeira vez, me vi como minoria num mar de crenças distintas e que desafiavam as minhas próprias convicções. Foi uma época de aprendizado acadêmico intenso sem dúvida, mas ainda mais, foi uma época de grande aprofundamento e descobertas espirituais. No confronto, pude confirmar e enriquecer aquilo em que já acreditava.

Em 2010, ingressei no mercado de trabalho e me vi frustrada pela frieza dentro de grandes corporações. Quase que diariamente, eu me lembrava da sátira “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin que havia assistido na época da escola: me sentia mais uma numa multidão de engrenagens mecânicas. Quantas não foram as vezes em que questionei se meu trabalho trazia, de fato, algum benefício para qualquer pessoa. Foi então que, em 2012, decidi seguir um sonho antigo de ingressar na área de Arquitetura e Design, que une questões de estética e funcionalidade para promover o bem-estar social e pessoal de diversas comunidades.

Em 2014, me formei em Design de Interiores pela Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, e em 2015, ingressei na pós-graduação em Design de Espaços da filial carioca do *Istituto Europeo di Design*, finalizando essa formação em 2017. Foi durante esse último curso, quando já atuava na área de Arquitetura e Design, que tive a oportunidade de fazer um dos módulos em Barcelona, na Espanha. Foram duas semanas de intensa atividade e diálogo com a cidade catalã e que fizeram

reascender em mim minha admiração pelo envolvimento com outras culturas que eu observava nas histórias missionárias antigas.

Comecei uma busca intensa por um mestrado na Europa e fui aceita pela *Ravensbourne University* em Londres para o mestrado em design de interiores. Enquanto aguardava o resultado da bolsa de estudos que viabilizaria a minha permanência em Londres, me inscrevi para uma viagem missionária na Índia realizada pelo Núcleo de Missão do UNASP. Em janeiro de 2018, embarquei e passei duas semanas usando a minha formação em design de interiores para auxiliar a reforma de uma escola adventista na cidade de Patna.

Durante essa experiência, muitas chamadas reascenderam dentro de mim: pude experimentar a missão como algo pessoal e acessível para mim, diferente das histórias que ouvia quando criança; o meu desejo de realizar um trabalho relevante, que até então estava sendo realizado de forma parcial na minha carreira em design, foi suprido de uma forma que eu não poderia esperar; o contato com uma cultura cuja cosmovisão predominante não é a cristã me mostrou o tamanho do desafio que nós, cristãos, temos no cumprimento do chamado de Cristo para ir a toda terra e anunciar o Seu evangelho.

Com o coração tocado e a mente a pensar num futuro que talvez fosse muito diferente do que eu havia planejado até então, ao final da viagem, recebi uma resposta negativa da bolsa de estudos para o mestrado em Londres. Retornei ao Brasil com a sensação de um futuro incerto, e um incômodo persistente para atender a um chamado para uma vida de dedicação exclusiva à missão. Foi nesse contexto que decidi usar o tempo que passaria realizando o mestrado em Londres em uma missão de dez meses nas Filipinas, atuando como professora de Ensino Médio entre tribos indígenas, através de um projeto com sede nos Estados Unidos.

Os dez meses, que se iniciaram em agosto de 2018, se estenderam para 17, finalizados em dezembro de 2019, tamanho o impacto causado pelo convívio com essas comunidades. Tal impacto, foi causado não apenas pela identificação das necessidades locais, mas principalmente, pelo potencial que as populações indígenas possuem e que muitas vezes é negligenciado, seja por falta de preparo ou por falta de conhecimento da cultura e da história desses povos.

Ao retornar para o Brasil, duas certezas ardiam no meu coração: a primeira era a convicção de dedicar minha vida por completo à missão; e a segunda era de retribuir o grande aprendizado que tive nas Filipinas, através de mais aprendizado que poderá

ser utilizado para o avanço do trabalho naquele local. Como concretizar essas duas certezas ainda não estava claro para mim quando cheguei ao Brasil, mas em pouco tempo, o caminho para a elaboração da pesquisa nesse mestrado se mostrou como o passo mais acertado. Enquanto sirvo em um novo campo missionário, agora localizado no Oriente Médio, aprofundo meus conhecimentos nas comunidades indígenas das Filipinas com o intuito de tornar essa pesquisa acessível para todos aqueles que possam servir em benefício dessas comunidades.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida nos campos de Educação e Missão aplicados, mais especificamente ao povo *Iraya* das Filipinas, uma comunidade indígena marginalizada e que é alvo de projetos missionários na área da educação. Uma comunidade que possui características comuns a outras em similar situação, mas que através de uma combinação única de fatores e situações, apresenta desafios específicos e que exigem a atenção e empatia do pesquisador ao propor soluções para seus diversos desafios.

Neste trabalho, as iniciativas educacionais são vistas como uma ferramenta para o desenvolvimento dessa comunidade, não somente econômico e social, mas principalmente, espiritual. A pesquisa explora a reconexão espiritual da comunidade com o Seu Criador como a base para a construção dos demais níveis de relacionamento e desenvolvimento.

O objetivo geral é analisar a interlocução entre a educação e a missão para o contexto do povo *Iraya* e para isso, demonstra-se a importância da educação adventista e sua contribuição para o contexto de missão e a importância da educação como uma possibilidade para o contexto de missão. Para tanto, a pesquisa se debruça nas características específicas desse povo e no que pode ser aprendido sobre ele através de pesquisas cujo objeto são povos indígenas de características similares. A pesquisa também propõe estratégias e possíveis soluções que auxiliarão o trabalho dos professores no que tange à realização da missão junto ao povo *Iraya*.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa do tipo exploratória se configurando como uma análise documental, tirando proveito da documentação verbal e não-verbal recolhida pela autora enquanto esteve na comunidade objeto deste estudo por 17 meses.

Essa dissertação se desdobra em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o uso da educação adventista como ferramenta de missão, explorando as características específicas desse tipo de educação, principalmente através dos escritos de Ellen G. White, e como ela dialoga com as necessidades mais marcantes de comunidades marginalizadas.

O segundo capítulo apresenta, de forma sucinta e objetiva, a metodologia utilizada neste trabalho: análise documental de materiais verbais e não-verbais que

trazem luz às principais características da população *Iraya* das Filipinas. O terceiro capítulo se concentra em apresentar a população objeto desse estudo de acordo com suas características antropológicas e visa também contextualizar certos comportamentos e crenças observadas de acordo com um panorama mais amplo de comparação com outras comunidades tradicionais e de características orais.

O quarto capítulo apresenta a análise de dados a partir do acervo pessoal da autora dentro de dois temas identificados a partir de seu diário de campo: identidade cultural e punição e medo. A análise do material conta com o apoio de materiais teóricos advindos de outras pesquisas e culmina na proposta de sugestões e estratégias que poderão auxiliar o trabalho nas comunidades alvo desta pesquisa.

Ao quarto capítulo, seguem-se as considerações finais que buscam apresentar, de forma resumida, os principais pontos e descobertas deste trabalho e as principais conclusões retiradas dele.

2 A EDUCAÇÃO ADVENTISTA COMO FERRAMENTA DE MISSÃO

O relatório *Human Development Report 2019* (HUMAN, 2019) da *United Nations Development Programme* (UNDP), que apresenta as principais tendências, desafios e políticas envolvendo desenvolvimento social, explicita a importância do acesso a oportunidades de desenvolvimento, como educação e condições mínimas de sobrevivência, ainda nos estágios iniciais da vida de qualquer indivíduo. A falta dessas oportunidades, comum em populações marginalizadas, acarreta desvantagens que não só se prolongam, mas também se potencializam ao longo de toda a vida.

O relatório *Voices of the Poor* (DEEPA *et al.*, 2000), publicado a partir de uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial na década de 1990 e que tinha como objetivo ouvir em primeira mão sobre os efeitos das vulnerabilidades experimentadas por comunidades marginalizadas ao redor do mundo, constatou que os efeitos da pobreza são sentidos majoritariamente em termos psicológicos, mais do que em termos de necessidades físicas ou materiais. Sentimentos de vergonha, humilhação e insegurança são citados de forma recorrente no relatório, demonstrando que os efeitos da pobreza são mais incapacitantes do que se pode notar à primeira vista.

Um dos pilares para a reversão dessa realidade, de acordo com o relatório, é o acesso à educação, cuja falta acarreta a “[negação das] ferramentas necessárias para participação cívica e engajamento consciente com instituições formais. Negação à educação perpetua ciclos de exclusão, desempoderamento e marginalização”¹ (DEEPA *et al.*, 2000, p. 126, tradução livre).

A existência de comunidades vulneráveis ao redor do mundo é um grande desafio para a sociedade em geral. A erradicação da pobreza é algo que figura constantemente como uma meta mundial, mas os números apresentados pela UNDP (HUMAN, 2019) continuam sendo desanimadores. Somado ao desafio econômico e social, denominações cristãs enxergam o desafio adicional de promover o reino de Deus a todas as nações, conforme ordenado por Cristo em Mateus 28:19, como intimamente interligado à promoção de bem-estar físico e social. Essa interconexão é

¹ “[denial of] the tools necessary for civic participation and informed engagement with formal institutions. Denial of education perpetuates cycles of exclusion, disempowerment, and marginalization.”

proveniente do entendimento Cristo também atuou de forma intensa nessas frentes durante todo o seu ministério terrestre, conforme descrito nos Evangelhos.

A Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), de forma específica, tem enxergado esses dois desafios por uma perspectiva única, acreditando que o reino de Deus é promovido quando vidas são restauradas a um viver digno dos filhos de Deus. Como consequência desse entendimento, um dos grandes pilares de atuação da IASD é justamente o campo da educação, listado acima como uma das ferramentas capazes de proporcionar o desenvolvimento de populações marginalizadas ao redor do mundo. De acordo com o *Annual Statistical Report 2019* (ANNUAL, 2019), relatório anual disponibilizado pela Conferência Geral da IASD que apresenta as principais estatísticas institucionais, financeiras e de alocação de pessoal, no final do ano de 2017 a IASD contava com 857 escolas de nível secundário e terciário ao redor do mundo.

De acordo com o teólogo, autor e um dos maiores pesquisadores da história e educação adventistas George Knight (2017), “a existência de escolas adventistas não é acidental” (p. 55) e que, “em suma, a meta da educação adventista é desenvolver integralmente as pessoas para todo o período de sua existência tanto neste mundo quanto no vindouro” (p. 66). Por possuir uma filosofia significativamente distinta dos demais segmentos da sociedade, a IASD, ainda no início da sua história, decidiu desenvolver um sistema de ensino próprio e que fosse coerente com tal filosofia. Nesse contexto, Knight (2017), aponta Ellen White, uma das pioneiras na fundação da IASD, como a escritora mais influente na área da educação adventista através de livros e artigos produzidos majoritariamente entre os anos 1872 e 1901 e que norteiam a filosofia educacional da IASD até hoje.

2.1 Contexto histórico e cultural de Ellen G. White

A origem ocidental de Ellen White e o fato de ter passado a maior parte da sua vida nos Estados Unidos no século XIX (WHITE, 1994) e, portanto, imersa na cultura que caracterizava seu local e tempo de vida, podem levantar questionamentos sobre a aplicação de seus ensinamentos no contexto de missão global ao qual se propõe a IASD. No entanto, seus escritos demonstram sensibilidade a realidades diferentes da sua por incluírem conselhos e práticas que transcendem um recorte cultural específico. Ela afirma, por exemplo, que

o clima, o ambiente, as condições do país e os meios de que se dispõe o trabalho, tudo deve influir na modelação da obra. As bençãos de uma completa educação produzirão êxito na obra missionária cristã. Por seu intermédio, converter-se-ão almas à verdade (WHITE, 2016b, p. 531).

Em sua análise sobre a biografia de White, o teólogo e educador adventista Adolfo Suárez (2010, p. 36) levanta alguns pontos que se tornam relevantes na aplicação de sua prática pedagógica em contextos diversos do seu próprio, como os encontrados na missão global adventista. De acordo com o autor, Ellen White era uma mulher que se encaixava nos conceitos de pensamento liminar, de Walter Mignolo, e de fronteira, de Gloria Anzaldúa.

Suárez (2010) descreve a história de Ellen White como marcada principalmente por um acidente que a desfigurou quando criança e pela rejeição decorrente desse fato. Ignorada por muitos por ser considerada uma pessoa de saúde frágil, White cresceu isolada de seus pares e, por muitas vezes, marginalizada dentro de sua própria família. Dentro desse contexto, o conceito de pensamento liminar de Mignolo (*apud* SUÁREZ, 2010) parece descrever bem White, pois pessoas que crescem em tal situação, poderiam ser valorizados como pertencentes a “outras lógicas, normalmente ‘ignoradas’ pela modernidade ocidental” (*apud* SUÁREZ, 2010, p. 36), pois pertenceriam “a um grupo (nesse caso específico, à IASD nos Estados Unidos do século XIX), mas por serem diferentes são capazes de percepções [...] divergentes, não captada por outros” (*apud* SUÁREZ, 2010, p. 77). Sua experiência de vida a permitiu transcender as preocupações de sua comunidade na época e as teorias da época, para trazer à luz questionamentos inerentes a grupos marginalizados e mal compreendidos.

A mesma aplicação pode ser feita a partir do conceito de fronteira de Gloria Anzaldúa, que afirma que as reflexões geradas por indivíduos marginalizados “nascem nas ‘fronteiras’, [...] pois elas podem ser fruto de reflexão ‘dupla’, que permite enxergar a vida e seus dilemas tanto pelo olhar ‘comum’ como pelo ‘transgressivo’” (*apud* SUÁREZ, 2010, p. 36). Suárez afirma que, devido à experiência pessoal de White com a exclusão social e a fragilidade, ela desenvolveu “sensibilidade para com as pessoas que, de alguma maneira, são também afetadas pela rejeição” (SUÁREZ, 2010, p. 70).

Esses conceitos mostram que os escritos de Ellen White na área da educação podem apresentar ideias e ferramentas que possuem uma sensibilidade singular referentes aos povos menos favorecidos, e que se diferenciam de pensamentos etnocêntricos que possam ter influenciado outros escritos de sua época e localização geográfica. Além disso, o caráter prático de seus conceitos educacionais parece preencher de maneira relevante as necessidades desses grupos.

2.2 Educação e Redenção

O professor de desenvolvimento transformacional do Seminário Teológico Fuller, nos Estados Unidos, Bryant L. Myers, em seu livro *Walking with the Poor* (MYERS, 2011), ressalta a ideia de que pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade e pobreza devem ser agentes de sua própria transformação. Ao tratar a pobreza como quebra de relacionamento em quatro níveis, com Deus, com os outros, com a comunidade, com o meio ambiente e consigo mesmo, ele combina o caráter redentivo da missão com seu propósito prático no âmbito do desenvolvimento social, propondo que o ser humano em situação de vulnerabilidade, atualmente despido de poder, seja capacitado para ser o agente de sua própria transformação através do passo inicial de uma reconexão com o Criador do Universo.

Em seus escritos, é possível notar que White (2016c) concorda com essa visão, mesmo tendo vivido em uma época anterior, ao afirmar que

restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação — tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida (WHITE, 2016c, p. 15).

Em uma de suas citações mais famosas no tópico de educação, White diz que “no mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma” (WHITE, 2016c, p. 20) e ainda complementa afirmando que o primeiro esforço do professor não deve ser o de ensinar as matérias do curso, mas o de auxiliar o aluno a “entrar com Cristo naquela relação especial que fará desses princípios a força diretriz da vida” (WHITE, 2016c, p. 21).

É importante entender o conceito central dos escritos de Ellen White em relação à educação, para depois se debruçar sobre os ensinamentos práticos que ela oferece,

pois eles estão fundados na principal missão da educação adventista: restaurar a imagem de Deus em Suas criaturas, tornando-as, então, habilitadas para servi-LO. Sem a restauração do homem pecador, não existirá verdadeira educação. Knight (2017, p. 84) afirma que é “o objetivo redentor da educação cristã [...] que faz com que ela seja cristã. O principal objetivo da educação cristã [...] é levar as pessoas a um relacionamento de salvação com Jesus Cristo.” Sem essa restauração, ecoando Myers, Knight continua dizendo ser impossível que o homem seja plenamente restaurado em outras áreas da sua vida (KNIGHT, 2017).

De acordo com Fowler (1977), o desenvolvimento do caráter é o objetivo primordial do sistema de educação adventista e, White, em seus escritos sobre educação, discorre longamente sobre esse ponto. O autor estabelece que White conceitua o desenvolvimento do caráter a partir de sete elementos fundamentais. São eles:

- o caráter é o responsável por motivar e direcionar o homem como um todo em suas relações com Deus, o próximo e ele mesmo;

- o cumprimento do propósito divino para o homem, estabelecido na criação do mundo, depende do desenvolvimento do caráter;

- o caráter de Deus, conforme revelado na Sua Lei e através da vida de Jesus, é a norma para a avaliação e estabelecimentos de metas para o caráter do homem, sendo Deus o Único capaz de julgar corretamente o caráter humano;

- a transformação e desenvolvimento do caráter humano só pode ser alcançado a partir da graça de Deus e o empoderamento promovido pelo Espírito Santo;

- a ação de desenvolvimento do caráter é contínua, e trabalho de toda uma vida. Sua continuidade está sujeito à manutenção do relacionamento e entrega do homem para com Deus;

- o relacionamento entre Deus e homem não é nutrido apenas pela força de vontade, mas sofre influência de diversos fatores práticos da vida, como a dieta, estudo da Bíblia, saúde, ambiente, etc.;

- por fim, apesar do indivíduo ser responsável por seu próprio desenvolvimento de caráter, o lar e a escola possuem como suas maiores responsabilidades prover as ferramentas e atmosfera necessários para essa tarefa. Sobre a escola recaem as responsabilidades de prover um corpo de professores e currículo comprometidos com o desenvolvimento do caráter de seus alunos, entre outras.

Abrindo a seção sobre educação no livro *Testemunhos para a Igreja VI*, White (2012, p. 127) declara que “tudo o que está torcido, tudo o que se acha desviado da linha reta, tem de ser claramente indicado e evitado”. Ela segue afirmando que o foco central da educação é o ensino do povo de Deus de acordo com as suas necessidades, mesmo que isso seja contra as principais correntes educacionais da atualidade. Ela complementa dizendo que “o tempo dedicado àquilo que não tende a tornar a pessoa semelhante a Cristo é tempo perdido para a eternidade” (WHITE, 2012, p. 130).

Apesar de seu posicionamento forte em relação às bases do ensino, White não se esquivava das necessidades temporais das crianças e jovens, mas as submetia a uma necessidade superior, a da transformação do caráter. Para ela, “a verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter” (WHITE, 2016c, p. 225).

Knight (2017) mais uma vez ecoa Myers e sumariza essa questão enfatizando que “o ponto central do ensino cristão é a cura de relações quebradas entre indivíduos e Deus” (p. 86). Ele continua listando que a educação cristã possui como propósitos secundários o desenvolvimento do caráter, da habilidade de servir ao próximo, a maturidade emocional e física e, mais especificamente, a aquisição de conhecimentos seculares.

2.3 Educação e Desenvolvimento Social

A consequência, na visão de White, do processo de redenção dos alunos é prática e relevante. Apesar de descrever a partir de uma perspectiva denominacional, White não está apenas preocupada com a formação religiosa dos alunos, mas propõe uma visão holística do indivíduo, advogando pelo “desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 2016c, p. 13) de seus alunos.

De acordo com Munhoz (2013), a educação adventista, descrita por White, “não seria então academicismo, seria o preparo para o trabalho, para a religiosidade, para a cidadania. Seria educar o intelecto, a moralidade e a religiosidade” (p. 160). A autora ainda enfatiza que “para Ellen White, o trabalho é estabelecido, por meio do contato manual, como o uso da terra para o cultivo e a própria educação física. Ele não é somente intelectual” (p. 160). Essa ênfase nos escritos de White em relação a prática

no ensino, que leva a independência e autonomia dos alunos, se mostra especificamente relevante na abordagem em relação a populações marginalizadas.

O relatório *Voices of the Poor* (DEEPA *et al.*, 2000) discorre sobre essa perspectiva ao apresentar relatos que mostram o desinteresse dos estudantes com o ensino caso este não seja conectado com sua realidade atual e não se mostre capaz de oferecer retorno financeiro no médio prazo. Uma professora comenta que “os alunos possuem uma relação passiva com os estudos; eles são pessimistas, um tipo de geração perdida”² (p. 125, tradução livre). Muitos pais desencorajam seus filhos de frequentarem a escola pois o diploma não configura garantia de emprego e o caráter altamente teórico da educação formal impede as crianças de aprenderem ofícios práticos, como por exemplo, o ofício tradicional da família, que podem ser facilmente convertidos em retorno financeiro dentro da estrutura local existente.

Os educadores Elliot Washor e Charles Mojkowski (2013), criadores do método de ensino *Big Picture Learning*, defendem o aprendizado prático como fundamental para uma educação relevante e que tenha efeitos duradouros. Eles defendem que enquanto o aprendizado está confinado entre as quatro paredes da sala de aula, a aplicação do conhecimento adquirido estará confinada àquele ambiente de igual maneira. Para esses educadores, esse confinamento e desconexão com o mundo real seria uma das principais causas de abandono escolar e, para aqueles que se mantêm nas escolas, seria uma das principais causas de insatisfação tanto na escola quanto em futuros ambientes de trabalho.

A resposta seria expandir o universo de aprendizado para os ambientes em que se vive normalmente, tornando o processo de aprendizado e aplicação do conhecimento, natural e integrado à vida cotidiana. Sua proposta gira em torno da máxima popular “o mundo é uma escola”, utilizando de maneira intencional os recursos da comunidade adjacente às escolas como fontes promotoras de conhecimentos práticos e que fazem parte do currículo tradicional exigido pelos governos. Outros pontos de interesse para a proposta de Washor e Mojkowski seriam a criação de relacionamentos relevantes entre alunos, professores, pais e comunidade, o uso de negócios locais como plataformas de aprendizado juntamente com o envolvimento dos alunos em serviço comunitário que promova o

² “The students have a passive relation to study; they’re pessimistic, a kind of lost generation”.

desenvolvimento das comunidades ao redor, e grande contribuidor para uma educação mais relevante, empática e em conexão com os desafios do mundo real. Esse pensamento reúne os conceitos de aprendizado prático e serviço que também são defendidos por White.

No âmbito do aprendizado prático conforme entendido por White, Munhoz (2013) acrescenta aos benefícios do conhecimento manual, a vitalidade e saúde trazida pelo tempo passado pelos alunos ao ar livre, fazendo uso do ar puro e luz solar como bênçãos trazidas pelo próprio Deus. A relação entre conhecimento, saúde e bem-estar não se limita apenas aos próprios alunos, mas também gera benefícios para a comunidade, a partir do momento em que os alunos aprendem a lidar com a natureza de forma coerente e responsável. A educação cristã permite enxergar os conceitos de sustentabilidade e cuidado ao meio ambiente além da visão secular, mas contemplando a eternidade e o respeito merecido a toda criatura de Deus.

Dentro do contexto do serviço, Snorrason (2005) traz sua contribuição ao analisar nos escritos de White o chamado de para o serviço nas comunidades, de acordo com os talentos dados a cada indivíduo. No entanto, sua visão vai além daquela apresentada por fontes seculares, pois nela está incluída a missão de restauração da raça humana através da proclamação das boas novas do evangelho. Entre os diversos serviços, estão listados o “trabalho missionário, trabalho pelos doentes e pobres, trabalho doméstico e na comunidade, assim como ocupações comuns e prática profissional”³ (SNORRASON, 2005, p. 233, tradução livre). Fowler (1977) ainda associa a educação orientada ao serviço com o desenvolvimento do caráter de cada aluno.

A leitura do material de White ainda deixa claro o caráter prático de sua filosofia educacional ao discorrer sobre temas como busca por autonomia, desenvolvimento de pensamento crítico e noções de justiça e cidadania, que apontam para sua relevância no âmbito do desenvolvimento social. E, nesse contexto, as propostas de White não excluem os vulneráveis como agentes de transformação da humanidade. Em seu livro *Caminho a Cristo*, ela aborda essa ideia ao dizer que “os mais humildes e mais pobres dos discípulos de Jesus podem ser uma bênção para os outros” (WHITE, 2016a, p. 83) e que “o amor que tivermos a Jesus se manifestará no desejo

³ “missionary work, work for the sick and the poor, work in the home and in the community, as well as common occupations and professional practice.”

de trabalhar como Ele trabalhou, para bênção e reerguimento da humanidade” (WHITE, 2016a, p. 77).

Para essa tarefa, vê-se como caminho a educação, conforme advogado por Knight (2017) ao afirmar que "o futuro de qualquer sociedade será moldado por sua juventude atual. A direção que eles darão a essa sociedade será, em grande medida, determinada por sua educação" (p. 141-142). White escreveu extensamente sobre o assunto e afirmou que "é a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, adestrar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem" (WHITE, 2016c, p. 17). Ela traz, na continuação, sugestões práticas para que os estudantes não sejam treinados a memorizar as palavras de outros, mas que busquem o conhecimento na natureza e na Bíblia e, a partir do exercício autônomo das faculdades mentais, cheguem às suas próprias conclusões e desenvolvam pensamento crítico e independência (WHITE, 2016c).

O líder em educação Sir Ken Robinson (2016), ao tratar sobre o processo de aprendizagem eficaz, afirma que o principal objetivo da escola e do professor deve ser promover as condições que possibilitem o aprendizado da forma que melhor se adeque às necessidades específicas de seus alunos, respeitando sua personalidade e interesses e recomenda que professores criem laços de relacionamentos saudáveis com seus alunos. White alerta para o perigo de que professores bem-intencionados podem acabar impondo suas próprias ideias e vontades sobre seus alunos mais vulneráveis. Ela aconselha que "a educação da criança, em casa e na escola, não deve ser como o ensino de mudos animais. [...] À mente humana, porém, deve ser ensinado o domínio próprio" (WHITE, 2016b, p. 73).

Parte importante desse processo de autonomia é posto em prática não como ferramenta de enriquecimento próprio, mas como forma de promover o desenvolvimento de suas respectivas comunidades através do serviço altruísta, e a responsabilidade de fomentar esse tipo de serviço nos alunos, recai sobre os professores. Ela afirma que

o verdadeiro ensinador não se satisfaz com trabalho de segunda ordem. [...] Não pode contentar-se com lhes comunicar apenas conhecimentos técnicos [...]. É sua ambição incutir-lhes os princípios da verdade, obediência, honra, integridade, pureza — princípios que deles farão uma força positiva para a estabilidade e o erguimento da sociedade (WHITE, 2016b, p. 29).

Suárez (2010) também entende o verdadeiro serviço como algo que envolve relacionamento e vai além da doação de bens materiais. Ao invés da doação de coisas, o verdadeiro serviço se caracteriza pela doação da própria pessoa a outra, gerando assim um processo de humanização de ambas as partes envolvidas.

Nesse contexto, White deixa claro que é possível ajudar aos necessitados de forma prejudicial, ao fazermos por eles aquilo que eles mesmos podem fazer. Ao contrário, ela afirma que "os que são *ensinados* a ganhar o que recebem aprenderão mais prontamente a empregá-lo bem" (WHITE, 2008, p. 195, grifo nosso). Estes que assim são ensinados, não só conseguem ajudar a si mesmos, se tornando autossuficientes, mas se tornam multiplicadores desse conceito a outras pessoas.

Myers (2011) dedica boa parte de seu trabalho ao assunto de como é possível, e até mesmo muito comum, que aqueles que se propõem a ajudar a erradicar a pobreza de comunidades vulneráveis acabem por produzir situações e comportamentos que aumentam ainda mais a pobreza existente. Esse fenômeno, de acordo com o autor, emerge por uma combinação destrutiva entre as características dos que se dispõem a ajudar e os que recebem essa ajuda.

Conforme exposto anteriormente, pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade tendem a sentir os efeitos da pobreza de forma profunda e relacionada a sentimentos de inferioridade e vergonha (DEEPA *et al.*, 2000), enquanto aqueles que se dispõem a ajudar, não raras vezes, possuem uma disposição orgulhosa, mesmo que de forma não intencional, em relação ao resultado do seu trabalho (MYERS, 2011). Essa combinação acaba por alimentar ambos os extremos do espectro, fazendo com que as comunidades vulneráveis acreditem não serem capazes de resolver os seus próprios problemas, enquanto os que ajudam passam a acreditar que sem eles, a comunidade nunca seria capaz de se regenerar.

Myers (2011) então propõe que o entendimento da dinâmica acima a partir de uma perspectiva espiritual libertaria ambos os grupos de suas crenças limitadoras, ao concluir que, se pobreza vai além da falta material, mas se revela de forma mais imponente na quebra de relacionamentos sociais, espirituais e ambientais, então a necessidade de restauração deve ser buscada e apresentada tanto para as comunidades vulneráveis quanto para aqueles que se dispuseram a ajudar. Sua hipótese é de que o próprio relacionamento forjado entre ajudado e ajudador, quando buscado a partir de uma perspectiva bíblica e espiritual, é capaz de iniciar o processo

de restauração e enriquecimento, no sentido mais amplo da palavra, de ambas as partes.

Nesse contexto, White advoga que vidas restauradas pelo poder do evangelho encontram seus frutos no agir autônomo e livre em prol do serviço. Snorrason (2005) enxerga, nos escritos de White, quatro facetas da imagem de Deus no homem que necessitam ser restauradas a partir da educação: a liberdade de escolha, que seria a base fundamental para a restauração do caráter do homem que pode, livremente, escolher obedecer ao seu Criador; a dignidade no seu sentido mais amplo, compreendendo as áreas física, mental e moral, que foi originalmente dada ao homem na criação, mas que se corrompeu pela entrada do pecado, trazendo como uma de suas principais consequências a perda do autocontrole; a individualidade, que faz uso da criatividade e capacidade de ação submetidas ao controle do Espírito Santo; e o caráter de amor, a essência de Deus no homem que o permite agir com compaixão, justiça e sacrifício.

Em um contexto de vulnerabilidade, a restauração do caráter dos alunos, adquirida durante o seu processo de aprendizado, é fundamental para o seu sucesso pessoal e para o desenvolvimento de suas comunidades. É necessário encarar esse desafio com a seriedade que lhe é necessária. White usa, nesse contexto, uma linguagem militar para descrever a batalha travada pelo futuro de uma comunidade: "Deve-se-lhes ensinar (aos alunos) que este mundo não é uma parada militar, mas sim um campo de batalha. Todos são chamados a suportar agruras, como bons soldados" (WHITE, 2016c, p. 295).

Knight segue a mesma metáfora e afirma que o resultado de revoluções depende do empenho que as causas revolucionárias investem para que a educação trabalhe a seu favor. Em suas palavras, "grupos revolucionários não terão maior continuidade do que os idealistas que os conceberam, se as crianças da geração seguinte não forem persuadidas a abraçar os valores da revolução" (KNIGHT, 2017, p. 142).

No caso apresentado, a revolução acontece em duas frentes intimamente interligadas: primeiramente, no campo espiritual, para que o ser humano seja reaproximado do ideal edênico concebido por Deus na criação; e no campo intelectual, no bom e frutífero uso dessas faculdades para a promoção do reino de Deus, mesmo que parcialmente, aqui na terra.

3 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2000, p. 16, grifo original), “entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Mais do que uma mera formalidade, a metodologia instrui, direciona e enriquece o trabalho do pesquisador que, após concluir sua pesquisa, poderá colocá-la a disposição de outros que desejem contribuir com o diálogo iniciado. Sem a linguagem comum da metodologia, contribuições entre pesquisadores se tornariam virtualmente impossíveis de serem realizadas.

Metodologicamente este trabalho se caracteriza por ser qualitativo do tipo exploratório se configurando como uma análise documental. Os documentos principais para análise serão as imagens em registros fotográficos e diário de campo. Será mantido em sigilo os nomes dos alunos e da escola, como também imagens que revelem suas identidades.

A população *Iraya* das Filipinas, objeto de estudo deste trabalho, faz parte do grupo *Mangyan* que, de acordo com Kwon (2013), é o grupo cultural menos estudado das Filipinas (p. 10). Portanto, a presença da autora dentro dessas comunidades por 17 meses possibilitou a criação de materiais inéditos e autênticos, verbais e não-verbais, que poderão ser utilizados em conjunto com documentos científicos para a realização dessa pesquisa.

3.1 Análise documental

A análise documental, de acordo com Gil (2002), é similar a uma análise bibliográfica no sentido de explorar fontes sobre o tema em estudo, mas se diferencia da mesma pela natureza dessas fontes. Na análise bibliográfica, o pesquisador conta, principalmente, com livros e artigos científicos como fonte de informação. Essas fontes são consideradas como já estabelecidas e analisadas, possibilitando acesso ao pesquisador a uma fonte extensa de conteúdo e informação que irá prover o embasamento teórico da pesquisa.

Na análise documental, as fontes usadas ainda não receberam um tratamento analítico, ou, caso tenham sido analisadas anteriormente, ainda permitem a ressignificação e reelaboração das mesmas de acordo com os objetivos do trabalho.

Pádua (1997) afirma que para se realizar uma análise documental, é necessário que os documentos sejam considerados autênticos, podendo ser históricos ou atuais.

Apesar do uso de documentos sugerir a ilusão de que o objeto de estudo possui um caráter estático, Minayo (2000, p. 13) alerta para a “provisoriidade, o dinamismo e a especificidade” das pesquisas que permeiam o campo das Ciências Sociais. Os grupos estudados nessa categoria não são objetos inanimados ou separados de seu contexto imediato, portanto, sofrem forte influência da consciência histórica e cultural que os permeiam. Outro ponto levantado é o fator comum entre pesquisador e objeto de pesquisa: sua própria humanidade compartilhada (MINAYO, 2000, p. 14). Ambos possuem em comum uma existência humana, com suas particularidades culturais, de gênero, classe social, faixa etária e seus pressupostos baseados em sua cosmovisão, entre outras. Portanto, “é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2000, p. 15, grifo original).

3.2 Análise de fotografias

As fotografias foram tiradas pela autora, entre os meses de agosto de 2018 e dezembro de 2019, do grupo alvo do estudo deste trabalho. As imagens, de acordo com Mauad (2005), se tornam um testemunho de uma realidade existente em algum momento da história e que está sujeita às convenções e culturas do autor das imagens, bem como do leitor que as analisará posteriormente.

Assim como qualquer outra metodologia, a análise de fotografias possui as suas próprias limitações. Há quem a critique, conforme exposto por Mauad (2005, p. 136), como sendo apenas uma imagem “bidimensional, plana, com cores que em nada reproduzem a realidade, puramente visual, excluindo outras formas sensoriais como o olfato e o tato”. Fazendo coro com essa crítica, o filósofo Walter J. Ong (1969) faz a sua própria crítica a uma supervalorização das comunidades ocidentais ao sentido da visão, em detrimento de outras fontes de conhecimento e leitura do mundo.

No entanto, o registro fotográfico continua sendo uma, entre outras tantas, fontes disponíveis para análise de um objeto desde que se entenda as suas limitações. Todo e qualquer registro, seja ele verbal ou não-verbal, parte de uma determinada escolha, entre uma gama de possibilidades, para que se represente algo, o que

automaticamente determina que uma extensa quantidade de material não foi incluída naquele registro. Por exemplo, em que momento do dia a fotografia foi realizada, e por que não em outro? O que foi capturado pelas lentes, e o que foi deixado de fora? A fotografia foi tirada de forma espontânea, ou posada? Intencionais ou não, essas escolhas dizem tanto quanto a imagem em si.

Como então pode, a fotografia, se tornar relevante para uma pesquisa? Primeiramente, de acordo com Mauad (2005), ao leitor da imagem, é necessário que reconheça a bagagem cultural e as convenções impostas ao autor das imagens assim como as suas próprias, como aquele que irá interpretá-las. Suas pressuposições e preconceitos pessoais, aliados com o discurso hegemônico de sua própria cultura, precisam ser explicitados durante o processo de interpretação. Uma prática que irá auxiliar essa tarefa é a interlocução necessária entre o conteúdo das imagens e os conceitos presentes e já solidificados de outras disciplinas, como História, Sociologia e Antropologia, que auxiliarão o leitor a fazer uma leitura mais coerente dos objetos, símbolos e signos presentes nas imagens.

Ao conjunto das práticas já mencionada, Mauad (2005) adiciona outras como, a necessidade de que se analise uma série de imagens sobre o mesmo assunto, ao contrário de apenas um exemplar, como forma de evitar leituras equivocadas sobre a cultura e grupo analisado. Outro ponto a ser levado em consideração é que, ao mesmo tempo que a fotografia é uma “imagem/documento”, no sentido de ser uma “marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas e lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado” (p. 141), ela também é uma “imagem/monumento” (p. 141), no sentido de ser fruto de uma escolha, entre outras possíveis, de qual imagem seria armazenada para uso posterior.

As imagens, e a relação entre o autor e o leitor, também se transformam com o tempo. Fotografias que hoje são registros do passado, já foram memórias presentes, e a cada vez que são revistas e analisadas, se tornam novamente veículos de um momento para um contexto diverso. O próprio advento de tecnologias mais recentes transformou a relação entre imagens e sociedade, pois a facilidade de acesso a câmeras digitais e armazenamento de registros, ironicamente diminuiu a importância das imagens, que facilmente podem ser deletadas, perdidas devido a uma troca de dispositivo digital ou até mesmo, adulteradas. Todas essas transformações exigem uma constante atualização dos métodos de leitura e interpretação de imagens, impactando no resultado final da pesquisa.

Tendo como base a leitura flutuante do diário de campo e rememoração das imagens em acervo pessoal, optou-se por utilizar a categorização por meio da unidade de registro do tipo Tema os quais foram inseridos no último capítulo em formato de subitens (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo de Bardin ocorre em três etapas. A primeira, chamada pré-análise, consiste na leitura do material completo, escolhendo quais deles serão analisados durante a pesquisa e construindo hipóteses do resultado da análise. A segunda etapa, denominada de exploração do material, que visa a codificação e categorização do material. A pesquisa presente neste trabalho, decidiu por trabalhar temas encontrados nos materiais produzidos pela autora de acordo com a sua frequência de ocorrência. Por fim, a última etapa, que consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos, a partir de um processo de interpretação controlada que levou em consideração o produtor da mensagem, no caso, a autora desta pesquisa, a mensagem em si, e o meio por onde a mensagem foi enviada, a saber, o diário de campo da autora e os registros fotográficos produzidos pela mesma (BARDIN, 2016).

4 A COMUNIDADE *IRAYA DAS FILIPINAS*

O início de qualquer trabalho missiológico parte de um entendimento prévio da cultura ao qual se pretende alcançar. Esse fato se torna especialmente relevante quando se trata de comunidades tribais, pois sua forma de enxergar o mundo e resolver problemas está altamente associada às suas crenças religiosas. O doutor em antropologia cultural Ronaldo Lidório (2009) afirma que “a religião está na raiz de cada cultura como fator determinante dos princípios da vida” (p. 654) e que culturas tribais, tradicionalmente animistas, possuem uma forma bastante específica e distinta da forma ocidental de se enxergar a realidade.

O animismo pode ser definido como uma prática, não necessariamente religiosa, mais comumente notada entre povos indígenas, mas não limitada a eles (BIRD-DAVID, 1999). De acordo com Guthrie (2000) o conceito de animismo atualmente não é único e possui três principais definições associadas a ele: a primeira é que o animismo seria a crença em seres espirituais, o que tornaria todas as religiões animistas. De acordo com o autor, essa definição foi amplamente divulgada por E. B. Tylor, um antropólogo dedicado ao estudo de culturas primitivas, mas não é a única definição do conceito.

A segunda definição é a compartilhada por Piaget e outros psicólogos comportamentais, que dizem que o animismo é apenas a atribuição de vida a seres inanimados, não tendo nenhuma implicação espiritual. Seria o que as crianças comumente fazem ao atribuir vida a bonecos, brinquedos e outros objetos inanimados. A terceira e mais aceita definição de animismo, diz que ele é a atribuição de espíritos a objetos naturais, como a terra, a água e as pedras.

Em seu trabalho, Bird-David (1999) afirma que a dificuldade de entendimento em relação ao animismo por parte de antropólogos ocidentais, surge de uma dicotomização de conhecimento e experiência por parte destes que não existe em culturas indígenas, tradicionalmente animistas. Os indígenas adquirem conhecimento a partir da experiência, portanto, eles se relacionam com o mundo natural de uma maneira profunda e de difícil entendimento por parte de pesquisadores ocidentais.

Baseada neste entendimento, a autora chega a criticar a definição de animismo feita por Guthrie (2000), que declara ter sido mal interpretado, afirmando que o animismo funciona como uma ferramenta usada para melhor compreensão dos

fenômenos incompreensíveis da natureza. Ele usa as seguintes palavras em sua definição: “um subproduto de uma prática estratégica inerentemente boa e necessária: [...] nós interpretamos as ambiguidades perversas do mundo como sinais de vida e humanidade”⁴ (GUTHRIE, 2000, p. 106, tradução livre).

De Lima (2007), ao tratar sobre animismo em comunidades indígenas brasileiras, concorda com essa visão ao afirmar que as culturas tribais não são dicotomizadas como as europeias e americanas, mas possuem um sistema cognitivo global que integra o espiritual e o material, o humano e o divino, as regras ou doutrinas e a vida prática. De Lima ainda apresenta os pressupostos revelacionais dos indígenas baseados em suas crenças animistas, como: tradições, mitos e ensinamentos dos ancestrais passados através de tradição oral; mistérios, pressentimentos e presságios, muitas vezes notados na natureza; e sonhos.

A partir desses autores, podemos entender o animismo como uma prática, no contexto indígena, religiosa e que tem como objetivo explicar os fenômenos do mundo natural que impactam a vida desses indivíduos. Para Lidório (2009), grupos animistas enxergam o mundo de uma perspectiva intrinsecamente espiritual. Estes experimentam esses fenômenos de forma muito mais profunda do que os ocidentais conseguem conceber. Essa forma de entender e se relacionar com o mundo é proveniente também da característica oral dessas comunidades.

De acordo com Willis e Evans (2007), comunidades orais são tradicionalmente definidas como comunidades iletradas que, por isso, precisam confiar apenas na passagem de conhecimento através de cantos, histórias e mitos. No entanto, os autores expõem que as características das comunidades orais vão além da capacidade (ou incapacidade) de seus indivíduos de ler e escrever, mas estão mais relacionadas a maneira como a comunidade processa informações. Dessa forma, até mesmo comunidades orais que foram alfabetizadas têm a preferência de passar e adquirir conhecimento a partir do relacionamento face-a-face e da experiência de eventos naturais e em ordem cronológica.

O filósofo Walter J. Ong (1969) ressalta que existem culturas, majoritariamente ocidentais, que entendem o mundo através de imagens e objetos. Em contrapartida, comunidades orais o fazem muito mais através de uma harmonia, um grupo de sons

⁴ “the byproduct of an inherently good and necessary strategic practice: [...] we interpret the world’s pervasive ambiguities as signs of life and humanity”.

que formam uma sinfonia. Isso porque o sentido da audição, mais do que qualquer outro, é o principal meio através do qual comunidades orais entendem o mundo a sua volta, enquanto comunidades letradas se baseiam muito mais no sentido da visão. Por esse motivo, ele afirma que as comunidades orais entendem o mundo como uma série de eventos “dinâmicos e relativamente imprevisíveis, um mundo baseado em eventos ao invés de um mundo de objetos, altamente pessoal, abertamente polêmico”⁵ (p. 634, tradução livre).

Ong (1969) então, baseando-se nessa forma específica de entender o mundo, apresenta quatro características que se destacam em comunidades orais. A primeira é o dinamismo, proveniente do uso extensivo da audição como forma de absorção de conhecimento. Esse sentido, de acordo com o autor, é o sentido mais dinâmico de todos, pois o som é transitório, passageiro, dinâmico e o único que apenas existe enquanto é produzido, sem deixar vestígios que possam ser analisados posteriormente. Você pode ver, cheirar, tocar e provar algo morto, mas só pode ouvir algo que esteja vivo, ou acontecendo.

A segunda característica é o tradicionalismo, necessário devido à falta de registros físicos que possam atestar a veracidade de algo e que sobrevivam ao tempo. Ong afirma que “uma cultura oral é profundamente consciente dessa qualidade evanescente das palavras”⁶ (ONG, 1969, p. 638, tradução livre). A memorização de palavras, entonações e fiel representação dos personagens e suas ações ao se contar uma história garantem que ela não perca seu significado ao longo do tempo. Personagens sábios são usados para descrever a sabedoria, os valentes para descrever coragem, e assim por diante. Para garantir que esses conceitos não serão perdidos ou adulterados ao longo do tempo, a contação de histórias e declamação de poemas e canções permitem pouca margem para variação. Portanto, a criatividade e originalidade, como entendidas nas culturas ocidentais, são pouco incentivadas nas comunidades orais e a memória é usada de forma muito mais complexa. Estrutura das declamações, temas e ritmos são algumas das ferramentas que garantem a exatidão da ideia mais do que o ato de decorar palavra por palavra.

⁵ “dynamic and relatively unpredictable, an event-world rather than an object-world, highly personal, overtly polemic”.

⁶ “an oral culture is deeply aware of this evanescent quality of words”.

A terceira característica que se destaca nas comunidades orais é a controvérsia. As pessoas são tidas em alta estima em comunidades orais pois são elas as detentoras de conhecimentos que não estão eternizados em documentos escritos, o que faz com essas comunidades sejam altamente relacionais. O conhecimento e sua forma de passagem e divulgação se confundem com as lidas da vida humana. Seria muito difícil aprender a construir uma casa ou um barco, por exemplo, se as instruções tivessem que ser memorizadas na mesma estrutura de um manual ocidental, por isso, essas informações são também armazenadas através de histórias, cantos e contos, e passadas adiante por pessoas que as declamam e cantam. Portanto, até mesmo informações teoricamente neutras se fundem com as personalidades, muitas vezes controversas, de interlocutores e personagens. Além disso, a verdade se torna uma possessão humana, de um indivíduo específico, o que a torna ainda mais polêmica em sua natureza.

A quarta característica diz respeito à estruturação da personalidade dos indivíduos desse tipo de comunidade. Por todos os motivos já apresentados, é possível observar que o senso de pertencimento a um grupo é muito presente e que a individualidade é praticamente inexistente pois é no grupo que se aprende, descobre e evolui. A leitura, e mais recentemente, o uso de dispositivos eletrônicos, é uma das primeiras formas de se isolar do contexto imediato e construir uma experiência e entendimento de mundo individual e personalizado. Como essa prática é rara ou tradicionalmente inexistente em comunidades orais, o entendimento de mundo se dá a partir do coletivo e da experiência em comunidade, salvo as raras exceções em que algo é aprendido por uma experiência inédita e pessoal.

Apesar da valorização que o ocidente dá aos livros como fonte de conhecimento, De Lima (2007) ressalta que a cultura oral em nada fica devendo à cultura escrita e que indivíduos provenientes de comunidades orais possuem grandes quantidades de conhecimento armazenados em suas mentes, sem nunca terem lido uma palavra sequer. Portanto, a partir dos conceitos apresentados é possível começar a entender como o animismo se tornou uma forma prática de conhecer o mundo dentro desse tipo de comunidade altamente relacional, não só entre pessoas, mas também entre pessoas e a natureza, e como essa prática continua sendo intrigante e pouco compreendida pelo ocidente. A experiência profunda do indivíduo com o seu ambiente sem a distinção entre o mundo material e imaterial, o leva a enxergá-lo de uma forma mais próxima e relevante do que a cultura ocidental jamais será capaz de conceber.

4.1 A população *Iraya*

De acordo com a Enciclopédia Britannica (ENCYCLOPÆDIA, 2020) as Filipinas formam um arquipélago composto de aproximadamente 7.100 ilhas e ilhotas e fica localizado no sudeste asiático. O nome do arquipélago-nação é uma referência a Filipe II, o rei da Espanha durante a colonização espanhola que teve início no século XVI.

As Filipinas sofreram grande influência ocidental devido ao longo período de colonização espanhola e um recente, porém curto, período de domínio americano durante o século XX. Dos períodos de colonização e ocupação, o arquipélago herdou a língua inglesa como língua oficial ao lado do *Tagalog*, a língua original da etnia de mesmo nome, e a religião Católica, incomum em países da Ásia, mas que possui afiliação de 79,5% dos habitantes do país. O único outro país Católico da Ásia é o Timor Leste (ENCYCLOPÆDIA, 2020).

Com uma população estimada no ano de 2019 em aproximadamente 108 milhões de habitantes, as Filipinas possuem mais de 100 grupos étnicos distintos cultural e linguisticamente (ENCYCLOPÆDIA, 2020). Dessa população, cerca de 13%, ou seja, 14.1 milhões de pessoas são classificadas como pertencentes à população indígena conforme relatório de 2010 da *National Commission on Indigenous Peoples of the Philippines*, também conhecido como NCIP (*apud* ESMELI, 2015, p. 97). O relatório do mesmo ano da *United Nations Development Programme* (UNDP) revelou que as populações indígenas formam o terceiro grupo de pessoas mais pobres do mundo e suas carências se concentram, mas não se limitam, às áreas de saúde, educação e direitos humanos, além da escassez de certidões de nascimento e de casamento dentro dessa população (*apud* ESMELI, 2015, p. 97-98). O jornal filipino *Philippines Daily Inquirer* estimou, em 2013, que 92% da população indígena das Filipinas não é considerada pelo governo nos seus planejamentos estatísticos (*apud* ESMELI, 2015, p. 98), ficando assim desatendida das políticas sociais vigentes no país.

De acordo com o pesquisador holandês Antoon Postma (*apud* MIYAMOTO, 1990), os *Iraya* fazem parte de um grupo maior, chamado *Mangyan*, que denomina os povos indígenas residentes na ilha de Mindoro nas Filipinas, que fica a aproximadamente 160 quilômetros ao sul de Manila, capital do arquipélago. Na língua original que leva o mesmo nome do grupo, *Iraya* quer dizer “pessoa” (REID, 2017, p.

23). Outros grupos classificados como *Mangyan* são os “*Hanunóo, Ratagnon, Buhid, Tadyawan, Taubuid*” e “*Alangan*” (MIYAMOTO, 1990, p. 348). Kwon (2013) define os *Mangyan* como o grupo cultural menos estudado das Filipinas (p. 10).

De acordo com pesquisadores como Padilla (2013) e Reid (2017), o povo *Iraya* é classificado como *negrito*, um povo distinto de outros povos filipinos pelas suas características fenotípicas. De acordo com Padilla (2013, p. 209-210), as populações *negrito* das Filipinas possuem

pele escura e [...] uma estrutura corporal do ‘tipo pigmeu’. Uma descrição popular de um membro deste grupo é como se segue: pequeno em tamanho, ostentando cabelos crespos, usando um fio-dental, vivendo em bando e perambulando dentro da floresta para subsistir principalmente pela caça e forrageamento (tradução livre).⁷

Negrito, no entanto, é um termo altamente criticado por sua conotação colonialista já que se origina do *mito do negrito*, que fornecia a descrição citada acima como forma de assustar crianças ou como forma de gerar certo orgulho na população não-indígena, enfatizando “como eram sortudos por serem civilizados e cristianizados”⁸ (PADILLA, 2013, p. 210, tradução livre). Eles também enxergavam esses povos como “nada mais que animais que podiam ser explorados sem escrúpulos”⁹ (LAUSER, 1999, p. 229, tradução livre).

Os grupos *negrito*, cuja língua é de origem Malaio-Polinésia, chegaram à ilha de Mindoro antes de grupos de língua Austronesia e a população *Iraya* seria o último grupo da ilha a possuir essa origem distinta (REID, 2017, p. 23). É importante salientar que a classificação dos *Iraya* como *negrito* não é reconhecida pelo grupo em questão¹⁰. No entanto, estudos citados por Reid (2017, p. 44) sobre linguagem, traços fenotípicos e componentes genéticos têm favorecido a aceitação dessa classificação entre estudiosos apesar da rejeição do próprio grupo em ser descrito dessa forma.

Além de sua classificação étnica, a sua língua, que também se chama *Iraya*, tem se perdido com o tempo devido à migração de outras etnias filipinas para a ilha e

⁷ “Comprise a diverse group of peoples who share common phenotypic characteristics of having dark skin and exhibiting a ‘pygmy type’ body frame. The popular description of a member of this group is as follows: small in size, sporting kinky hair, wearing a G-string, living in a band, and roaming around inside the forest to subsist mainly by hunting or foraging”.

⁸ “how lucky they were to be civilized and Christianized”.

⁹ “no better than animals that could be exploited without scruples”.

¹⁰ Apenas um grupo no sul do país, os *Mamanwa*, ainda se classificam como *negritos* (REID, 2017, p. 42).

a miscigenação dos povos indígenas com essas diversas etnias, sendo a etnia *Tagalog* a principal envolvida nesse processo (REID, 2017, p. 25). Acredita-se que apenas cerca de 5.000 dos integrantes mais velhos da população *Iraya* ainda fale a língua original (REID, 2017, p. 23), enquanto os indivíduos mais novos usam o *Tagalog* como forma de comunicação (REID, 2017, p. 25), que é também uma das línguas oficiais das Filipinas (ENCYCLOPÆDIA, 2020).

Kwon (2013) também chama a atenção para o abandono do grupo de suas vestimentas tradicionais, conhecida como *Abayen*, um tipo de tanga fio-dental feita de algodão, casca de árvore e vime. O autor salienta que os *Mangyan* já aculturados dão preferência para vestimentas modernas e sua compra já se tornou prioridade na vida financeira dos indivíduos destas comunidades (p. 12).

4.1.1 Identidade e ocupação do espaço

A questão de identidade das populações indígenas filipinas é construída também a partir das terras em que habitam (ESMELI, 2015), e isso se torna um desafio bastante sensível para esses povos. Conforme o *Indigenous Peoples Right Act* (ou *Republic Act 8731*) das Filipinas, as terras tradicionalmente ocupadas pelas populações indígenas primitivas, chamadas de *domínios ancestrais*, seriam, por direito, de propriedade das populações indígenas atuais (ESMELI, 2015, p. 98). Apesar disso, o projeto piloto do *National Statistical Coordination Board* (NSB) das Filipinas realizado em 2006, revelou que 41% dos indígenas declararam ter “experimentado violação dos direitos de seus domínios ancestrais” por motivos como “entrada ilegal”, “invasão”, “poluição” e “deslocamento”¹¹ (ESMELI, 2015, p. 98, tradução livre).

A própria localização atual do povo *Iraya* pode ter sofrido alteração ao longo do tempo. Acredita-se que eles ocupavam originalmente as áreas costeiras, chamadas *terras baixas*, mas devido a migração de outros povos para essas regiões, foram forçados a migrarem para as montanhas, chamadas *terras altas* (REID, 2017, p. 43). No entanto, Kwon (2013) chama a atenção para um retorno recente de grupos *Mangyan* às áreas costeiras que ocorreu a partir de um processo de aculturação,

¹¹ “41% of IPs experienced violations of rights on their ancestral domains; Of these violations, 64.9% was about illegal entry, 48.7% encroachment, 29.5% experienced pollution and 11.4% were displaced”.

fazendo com que essas comunidades tivessem o desejo de se instalarem em áreas mais próximas às estradas, permitindo uma melhor mobilidade para o grupo (p. 11).

A conexão entre o indivíduo indígena e sua terra enquanto uma questão identitária fica explícita no relato dado por um ancião indígena ao pesquisador John Paul Lederach, no seu livro *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*, em 2005: “Para nós, é o lugar onde nossos ancestrais vivem. Onde eles vivem é onde nós somos povo. Você toma o nosso lugar, você toma o nosso passado. Você toma o nosso passado, e nós deixamos de existir”¹² (*apud* ESMELLI, 2015, p. 98, tradução livre). Ao contrário do que se possa pensar, essa conexão não implica no estabelecimento rígido em suas terras, já que a mobilidade é um fator fundamental na vida dos *Iraya* (BAES, 1998).

No contexto da mobilidade, Kwon (2013) chama atenção de que a própria definição de limites dos *domínios ancestrais* trouxe diversos desafios para a comunidade *Mangyan*. Onde antes era possível a livre mobilidade, de acordo com as necessidades do grupo, hoje esse espaço está reduzido, forçando as comunidades a se adequarem à economia moderna e a mudarem sua forma de subsistência para o plantio de grandes safras (p. 13).

O tipo de moradia, de acordo com Lauser (1999, p. 232) é influenciado pelos traços de personalidade dos *Mangyan*. Suas casas são do tipo cabana, e possuem apenas uma entrada principal, uma suposta saída de emergência e poucas janelas. Isso para permitir que apenas uma pessoa adentre a casa por vez e seja mais fácil controlar possíveis ameaças externas, evitando conflitos. Darapisa (2019) esclarece o motivo do formato triangular das casas dos *Iraya* como sendo uma forma de preservá-las frente aos constantes tufões e tempestades tropicais da área (p. 39).

De acordo com Baes (1988, p. 260), os *Iraya* moram em vilas compostas por diversas cabanas, mas seu estilo de vida semi-nômade faz com que a quantidade de cabanas na vila varie ao longo do tempo, já que eles passam muito tempo na floresta buscando alimento, aonde também constroem cabanas temporárias. Esse modo de vida causa confusão e frustração em filipinos não-indígenas que muitas vezes proveem moradia para os indígenas e não entendem o motivo pelo qual essas casas são abandonadas depois de um certo tempo (BAES, 1988, p. 261).

¹² “For us, it is the place is where our ancestors live. Where they live is where we are people. You take away our place, you take away our past. You take our past, and we cease to be”.

Outras duas características das vilas *Iraya* são trazidas por Darapisa (2020). A primeira é a presença de praças centrais e comunitárias, que comumente são compostas apenas por uma quadra de basquete. De acordo com o autor, essas praças são herança da colonização espanhola que influenciou as comunidades indígenas e são usadas primordialmente para eventos esportivos e sociais entre os indivíduos de uma mesma vila ou em eventos de intercâmbio entre vilas vizinhas (p. 121-122). A segunda característica é a proximidade entre as casas, que parte de um conceito de viver junto, como uma família. Tal conceito é fonte de orgulho para os *Iraya*, que também se beneficiam da constante movimentação dentro da vila, já que os mesmos não apreciam um ambiente silencioso (p. 124-125).

4.1.2 Temperamento e Personalidade

De acordo com Lauser (1999, p. 228), uma tática muito comum e até mesmo desejável entre os grupos *Mangyan* é a de “retirada e fuga” para as montanhas como forma de evitar conflitos com pessoas tanto de fora quanto de dentro da comunidade. Comportamentos agressivos ou definidos como “corajosos” pela cultura ocidental são mal-vistos entre esses indígenas, enquanto o “medo” demonstrado abertamente é considerada uma “característica humana fundamental”¹³ (LAUSER, 1999, p. 228, tradução livre). Outros sentimentos como alegria e carinho não são expressos abertamente, exceto pelas crianças. Já raiva e até luto, são altamente desencorajados pois podem levar à ganância dos espíritos maus e prática de feitiçaria (LAUSER, 1999, p. 234).

As definições de comportamentos aceitáveis para esse grupo mudam de acordo com as partes envolvidas na relação, como por exemplo, um comportamento um pouco mais orgulhoso nas relações com pessoas de fora da comunidade é bem-visto, mas firmemente desencorajado entre membros da própria comunidade (LAUSER, 1999, p. 231). Essas “regras”, assim como todas as demais, não estão formalmente escritas, mas são passadas oralmente como o “modo *Mangyan* de fazer as coisas” (LAUSER, 1999, p. 231).

As táticas de resolução de conflitos mostram que é um grupo de temperamento amigável e que não gosta de manter situações conflituosas por muito tempo. Em caso

¹³ “fundamental human characteristic”.

de disputa entre indivíduos do grupo, um mediador experiente atua, não para atingir o que o ocidente entende como justiça, mas para facilitar o diálogo, por vezes de forma exaustiva, até que ambas as partes concordem com a solução, seja ela justa, em termos ocidentais, ou não. A comunidade se envolve nessas mediações, que nem sempre são pacíficas durante os debates, também com o objetivo de promover a harmonia (LAUSER, 1999, p. 233).

A solução proposta pelo grupo pode envolver a punição do culpado através de castigos físicos, como açoites ou mergulhar as mãos na água fervendo, ou algum tipo de aprisionamento que ocorre em uma cabana específica de forma voluntária e com direito a visitas (LAUSER, 1999, p. 236).

Helbing (*apud* KWON, 2013) indica que o temperamento pacífico das comunidades *Mangyan* é o traço responsável por sua sobrevivência até os tempos atuais, capacitando-os a resistir às diversas ameaças trazidas por agentes externos pelos últimos 4 séculos, sendo eles, “colonizadores espanhóis, mouros, colonizadores americanos e filipinos cristianizados provenientes das terras baixas”¹⁴ (p. 9, tradução livre).

4.1.3 Base Econômica e Alimentar

A tradição oral dos contos dos *Iraya* mostra que sua forma de sobrevivência era basicamente a caça e o ajuntar de itens comestíveis na floresta, mas atualmente se vê um envolvimento muito maior desse grupo na agricultura em média escala e numa posterior atividade de troca ou venda dos alimentos produzidos. Famílias que possuem plantações maiores podem empregar outros indivíduos em troca de parte da colheita (BAES, 1998, p. 260).

Infelizmente, a técnica usada nas plantações do grupo *Iraya* envolve repetidas queimadas no campo (KWON, 2013, p. 13), acarretando num empobrecimento do solo e redução da produtividade da colheita ao longo do tempo. Por ser uma técnica tornada ilegal pelo governo, os indígenas não recebem apoio dos órgãos competentes para melhorar a produção. Somado a isso, a atividade de venda dos alimentos produzidos não fazia parte de suas atividades tradicionais, facilitando que outras etnias se aproveitem de sua ignorância e temperamento dócil para conseguirem

¹⁴ “Spanish colonizers, Moros, American colonizers and lowland Christianized Filipinos”.

vantagens financeiras sobre o grupo (BAES, 1998, p. 261). A essa problemática, se soma o desafio anteriormente apresentado de apropriação de terras indígenas por povos não-indígenas (ESMELLI, 2015, p. 98), o que leva à falta de terras cultiváveis disponíveis (BAES, 1998, p. 261). Para que não morram de fome, os *Mangyan* são forçados a contrair dívidas alugando suas próprias terras, agora em posse de terceiros, a preços exorbitantes (LAUSER, 1999, p. 225).

Darapisa (2019) faz uma análise interessante do calendário agrícola dos *Iraya* que oscila entre a plantação de vegetais entre o final de março e início de abril e a plantação de arroz durante o mês de maio. Os meses de junho, julho e agosto são os mais críticos para essas comunidades, por serem os meses de espera para a colheita do arroz, que só ocorre a partir de setembro. Essa época do ano costuma ser chamada de época da fome, pela falta desse alimento que é considerado a base alimentar dessas comunidades. No mês de outubro ocorre a colheita dos demais produtos agrícolas e os meses de novembro e dezembro são considerados meses de espera para o início do próximo ano agrícola, que se inicia em janeiro com rituais religiosos de preparação para o plantio seguido pelas queimadas dos terrenos (p. 33).

4.1.4 Crenças e Práticas Religiosas

Os *Mangyan* possuem uma visão de mundo particular, que afeta diretamente sua religiosidade. Tradicionalmente, sua visão de mundo é dualista (LAUSER, 1999, p. 234) e sua crença animista ensina que “o mundo é habitado não somente por humanos e animais, mas também por vários seres não-humanos”¹⁵ (KOCH *et al.*, 2019, p. 280, tradução livre), que, apesar de sua natureza espiritual, possuem atributos humanos como nome, gênero, hierarquia e até mesmo esposas (BAES, 1998, p. 262). Uma prática direta dessa crença é a comunicação com esses seres através de sonhos e cantos, além da figura do curandeiro que pratica rituais e cantos para performar suas curas a partir dos poderes dados pelos espíritos (KOCH *et al.*, 2019, p. 280).

A visão dualista do grupo é aplicada tanto ao mundo material, por exemplo, ao dividir pessoas entre pertencentes e não-pertencentes à comunidade, ou as épocas do ano entre fartura e fome, quanto ao mundo espiritual, ao dividir os espíritos entre

¹⁵ “the world is inhabited not only by humans and animals but also by various non-human”.

aqueles que curam e ajudam e aqueles que são gananciosos e agressivos (LAUSER, 1999, p. 234). Os espíritos são atraídos pelos comportamentos dos indivíduos do grupo, ou seja, os espíritos ajudadores são atraídos por pessoas modestas e generosas, enquanto os espíritos gananciosos e violentos são atraídos por pessoas de mesmo temperamento. Essa cosmovisão impacta diretamente a definição de quais comportamentos são aceitos ou rejeitados pelo grupo. Comportamentos malvistas pelo grupo podem ser punidos pelos espíritos através do surgimento de doenças no culpado (LAUSER, 1999, p. 236).

Pesquisas realizadas por CADIZ *et al.* (2019) demonstram que crenças denominadas etnoastronômicas também são observadas nesses grupos. De acordo com os autores, etnoastronomia seria a prática de observação da posição dos astros no céu associada às crenças originárias indígenas (p. 16). Tais crenças etnoastronômicas estão relacionadas principalmente às práticas de plantio e colheita e às decisões e eventos relacionados a casamentos e nascimentos de bebês (p. 21). Os pesquisadores também observaram, que quando se trata de doenças e calamidades, as crenças etnoastronômicas se correlacionam com as crenças em espíritos (p. 22). Sobre a passagem dessas crenças para a próxima geração, os pesquisadores não encontraram evidências de que ela estaria sendo feita de forma sistemática e estruturada, mas estaria presente de forma subjetiva entre os demais conhecimentos passados adiante (p. 23).

De acordo com Baes (1988), as comunidades *Iraya* foram evangelizadas por missionários cristãos, que baniram muitos rituais de origem animista a partir de então. Um exemplo do impacto que o evangelismo causou nessas comunidades, é relatado pelo autor no caso dos rituais de cura. Em seu lugar, ao invés de buscar outros conhecimentos indígenas para lidar com as doenças existentes no local, os missionários introduziram medicamentos comprados em farmácias, sem levar em conta a falta de recursos financeiros da comunidade para a compra de tais medicamentos, o que aumentou sua dependência do sistema financeiro não-indígena (p. 265).

Além da questão financeira, Baes (1998, p. 266) afirma que o cristianismo do povo *Iraya* parece ser bastante superficial e muito focado em aprender a teoria bíblica, sem enfoque na vida cotidiana dos novos crentes e no impacto dessa nova crença em sua cultura. O vácuo em relação a uma fonte de poder espiritual proveniente dessa superficialidade os torna vulneráveis e temerosos à outras etnias, o que propicia a

assimilação indiscriminada de culturas externas e o desprezo pela cultura local. Ele afirma ainda que quando os missionários deixam o vilarejo, a fé cristã entre os *Iraya* não passa de atividades superficiais.

De Lima (2007) ainda adiciona uma outra problemática no relacionamento entre indígenas e missionários, que seria uma aparente timidez por parte dos indígenas na hora de expor suas ideias e discordâncias em relação a qualquer assunto, inclusive assuntos de cunho religioso. Essa diferença de entendimento sobre comportamentos aceitáveis que se observa entre indígenas e missionários ocidentais, e já apresentada como proveniente de suas crenças animistas, torna propícia a superficialidade da religiosidade cristã do grupo que ainda mantém partes de sua crença animista num nível mais profundo, e nem sempre consciente.

Dentro dessa perspectiva, De Lima (2007) aponta três características culturais dos grupos indígenas que impactam diretamente a comunicação do evangelho para essas culturas. A primeira delas é a diversidade das fontes de verdade para esse grupo, o que significa dizer que não existe uma fonte absoluta da verdade, como a Bíblia é para os cristãos, mas que ela pode ser revelada através de diversas fontes e formatos. A segunda característica é o vasto panteão divino que serve de guia para comunidades indígenas. Conforme exposto anteriormente, as crenças animistas e etnoastronômicas colocam em posição de autoridade todo e qualquer ser, seja ele vivo ou não, e astro no céu. A última característica é a ideia de que cada povo possui uma história de origem de vida distinta e isso não configura uma contradição para povos indígenas. Essa crença desafia a revelação bíblica de origem comum entre os povos e um Deus único e Criador. Como essas características podem ser trabalhadas no contexto indígena será apresentada no próximo capítulo.

5 IDENTIDADE CULTURAL E PUNIÇÃO E MEDO NA CULTURA IRAYA

O prosseguimento dessa pesquisa se dará a partir da análise dos dados coletados pela autora durante sua estadia de 17 meses nas vilas alvo desta pesquisa, entre os meses de agosto de 2018 e dezembro de 2019. Tais vilas, localizadas na costa noroeste da ilha de Mindoro, são chamadas pelos nativos e não-nativos pelos nomes de *Binuangan*, *Pinagbanyanan*, *Agbalite* e *Sulong-Ipil* e são atendidas há mais de 20 anos por um projeto de cunho educacional com sede nos Estados Unidos. A sede do projeto nas Filipinas está localizada na área rural de Mamburao, capital da província de Mindoro Ocidental, e abriga também a escola de Ensino Médio que atende aos alunos das quatro vilas citadas.

A autora atuou no projeto citado como professora da escola do Ensino Médio e coordenadora de integração das escolas do projeto, o que a possibilitou passar tempo em todas as vilas atendidas pelo projeto e suas respectivas unidades educacionais. Durante esse período, foram produzidos registros diversos, sendo o diário de campo da autora e fotografias autorais aqueles que possuem especial relevância para essa pesquisa.

A partir da leitura do diário de campo e da observação das imagens, foram identificados duas unidades de registro do tipo Tema, conforme Bardin (2016), que serão mostrados como subitens a seguir deste capítulo. Intitulados de 'Identidade Cultural' e 'Punição e Medo'. Trechos do diário de campo e fotografias foram reproduzidos neste capítulo tomando o devido cuidado de preservar as identidades e a privacidade dos envolvidos. Seus nomes foram substituídos por descrições mais genéricas e seus rostos foram borrados.

5.1 Tema 1: Identidade Cultural

O primeiro tema identificado na leitura do diário de campo foi "identidade cultural". Assunto de extrema importância para todo o ser humano, e de especial atenção quando se trata de comunidades nativas, por serem elas as detentoras das culturas originais da terra. Analisando do ponto de vista da nação, Chiriboga (2006) afirma que o patrimônio cultural é formado a partir do conjunto composto pelas

tradições e expressões orais, os costumes e as línguas, as artes do espetáculo – como a música, o teatro, o bailado, as festas e a dança –, os usos sociais e rituais, os conhecimentos e costumes relacionados à natureza e ao Universo – como a medicina tradicional e a farmacêutica, a arte culinária, o direito consuetudinário, o vestuário, a filosofia, os valores, o código de ética e as demais habilidades especiais relacionadas aos aspectos materiais da cultura, tais como as ferramentas e o habitat (CHIRIBOGA, 2006, p. 45).

A preservação da identidade cultural dos grupos indígenas faz parte da História de uma nação, que se entende a partir de uma continuidade temporal de acontecimentos e símbolos. De acordo com Moreno (2014), o ensino da História “é aspecto central para a consolidação política e simbólica dos Estados-nação. A escrita da história é mais que um espaço privilegiado, é protagonista na construção da lógica e da legitimação das narrativas da nação” (p. 23). Dessa forma, é possível notar a importância, não somente da preservação das culturas indígenas e seus registros, como a inclusão de seus detentores no ato de se recontar a História.

Mas, afinal, qual seria a definição de identidade cultural? Chiriboga (2006) a define como “o conjunto de referências culturais por meio do qual uma pessoa ou um grupo se define, se manifesta e deseja ser reconhecido” (p. 44-45). É importante salientar o cunho pessoal, mas também coletivo, da importância da construção da identidade cultural, pois eles não ocorrem de forma isolada. Ferreira (*apud* GESSER; COSTA, 2018) demonstra que a formação da identidade cultural coletiva é construída paralelamente à construção da identidade cultural individual através do intercâmbio de conhecimento e experiência dessas duas instâncias. O autor ainda acrescenta que “é condição importante para a saúde psicológica ter um senso positivo de si mesmo como membro de um grupo do qual se é participante, sem nenhuma ideia de superioridade ou inferioridade” (p. 24).

Além da importância para a nação da manutenção da identidade cultural de grupos indígenas, ela se mostra fundamental para a sobrevivência das próprias comunidades nativas. Como apresentado anteriormente, a relação dos grupos indígenas com a terra, seus recursos naturais e sua herança cultural possui uma força que é difícil de ser compreendida pelas culturas ocidentais.

Chiriboga (2006) alerta que “a terra e os recursos naturais nela existentes são a própria essência da identidade cultural dos povos indígenas e seus membros” (p. 59) e que “a língua é um dos mais importantes elementos de identidade de um povo, precisamente porque garante a expressão, difusão e transmissão de sua cultura” (p.

55). Ecoando as características das comunidades orais apresentadas anteriormente, Pacari (*apud* CHIRIBOGA, 2006) afirma que “se o homem ocidental pensa em palavras, o homem indígena pensa em símbolos, atos e ritos” (p. 56).

Moreno (2014) contribui para essa ideia ao dizer que “a identidade é uma categoria social discursivamente construída, expressa e percebida por diferentes linguagens: escritas, corporais, gestuais, imagéticas, midiáticas” (p. 7) e que “a identidade estaria ligada, desta forma, à representação da cultura de um ou mais grupos humanos” (p. 8).

Essa intensa relação entre as comunidades indígenas e seus recursos, sejam eles materiais ou culturais, deveria servir de alerta para qualquer indivíduo que venha adentrar suas terras, ou ainda, prover qualquer tipo de serviço e material para essas comunidades. Chiriboga (2006) ainda alerta para o intenso sofrimento causado às comunidades indígenas que enxergam sua relação com o mundo natural sendo forçadamente abandonada, bem como a prática de sua herança cultural. Tal situação afeta “seu direito à integridade psíquica e moral” (p. 53) e pode ser a responsável pela “deterioração gradativa das sociedades indígenas” (p. 59).

Existe ainda, atualmente, um desafio extra na preservação das identidades culturais trazida pela facilidade de mobilidade e, conseqüentemente, contato com as demais culturas e costumes do país. Nas vilas alvo desta pesquisa, foi notada uma relativa facilidade de locomoção dos habitantes das mesmas até as cidades mais próximas, ou até mesmo a capital da província, Mamburao, conforme demonstrado no seguinte trecho do diário de campo da autora:

O pai [de três de nossos alunos] estava aqui (na sede do projeto que está há 30 minutos da capital da província, Mamburao) desde domingo. Ele ficou doente [na vila onde mora], não conseguiu atendimento no hospital [de Mamburao] e veio pedir ajuda aqui. [O administrador do projeto e o filho mais velho do paciente] o levaram para o hospital em Batangas (cidade portuária na ilha de Luzon) (Diário de campo da autora, 05 de setembro de 2018).

Apesar das vantagens experimentadas na obtenção de bens essenciais, a mobilidade se torna facilitadora da inserção de costumes anteriormente desconhecidos à essas comunidades. Isso nos leva a crer que conceituar identidade cultural hoje é muito diferente do que fazê-lo há 50 anos atrás. Outro ponto importante a ser destacado é que mesmo que os habitantes das comunidades estudadas não

tivessem seu acesso a outras cidades facilitado, o projeto alvo deste estudo também facilitou essa mobilidade ao posicionar a escola de Ensino Médio fora das vilas indígenas e apresentar, para seus alunos, a possibilidade de cursar o Ensino Superior em outras cidades do país, incluindo a capital nacional, Manila.

Essa questão não é exclusiva para as vilas alvo desta pesquisa. Vaz e Andrade (2009) chamam a atenção para o fato de que “as identidades culturais, na contemporaneidade, apresentam-se de formas variáveis (...) e são decididas pelos indivíduos, que transitam livremente por um mundo cada vez mais sem fronteiras claramente definidas” (p. 7). A mobilidade e exposição à outras culturas constituem um caminho sem volta para essas vilas, mas, paradoxalmente, a mesma identidade cultural que se transforma no contato com outras culturas, é também o fator que estabiliza e empodera essas comunidades. As autoras continuam, dizendo que

a busca de reconhecimento da identidade cultural, no âmbito social, simbólico ou afetivo representa papel fundamental na vida da pessoa (...). Tal busca propicia relativa certeza e segurança diante de um mundo em transformação, fluido e cada vez mais tomado de incertezas (VAZ; ANDRADE, 2009, p. 6).

Chiriboga (2006) faz eco a esse conceito ao afirmar que a identidade cultural não é estática e sua estrutura é diversa. “A identidade é fluida e tem um processo de reconstrução e revalorização dinâmico, resultado de contínuas discussões internas ou de contatos e influência de outras culturas” (p. 45). Esse diálogo entre diferentes indivíduos, grupos étnicos e suas respectivas identidades culturais, se realizado de forma saudável e honesta, pode se tornar elemento estruturante na construção de uma identidade cultural saudável. De acordo com Moreno (2014), “as identidades sociais são múltiplas, maleáveis e estão em constante transformação” (p. 10).

O sentimento de pertencimento a um grupo se dá também na comparação com outros grupos e na constatação de que se pertence a um e não a outro. A identidade cultural “refere-se à semelhança, permanência, reconhecimento, algo que pré-existe à pessoa, que provém da sociedade, confere à pessoa um lugar na estrutura social e define sua pertença a um grupo” (VAZ; ANDRADE, 2009, p. 7).

Canevacci (*apud* VAZ; ANDRADE, 2009) identifica a identidade contemporânea como uma constante negociação com um espaço que está “continuamente se abrindo, reconstruindo fronteiras, expandindo limites diante da mínima argumentação de um signo de diferença, como os de raça, gênero ou classe” (p. 8). Essa negociação pode

ser observada de forma muito clara em um dos trechos do diário de campo da autora, onde é descrita a experiência dos alunos do Ensino Médio em sua primeira visita ao comitê da província de Mindoro Ocidental, localizado na cidade de Mamburao. Lá, os alunos realizaram uma apresentação sobre sua história e a do projeto para os 12 integrantes do comitê, sendo um deles de origem indígena, e para o vice-governador da província.

Na voz da autora, o diário de campo revela a expectativa da administração do projeto, ao dizer as seguintes palavras: “Achei que eles não fossem conseguir fazer a apresentação, mas (...) na hora, todos eles falaram melhor que nos ensaios” (Diário de campo da autora, 27 de novembro de 2018). E, num trecho mais adiante, o diário revela, com expressão de surpresa, a negociação em questão acontecendo ao dizer: “Quando eu olhei, [um de nossos alunos] estava rodeado de gente conversando com ele e foi até para uma sala separada com um dos membros do comitê” (Diário de campo da autora, 27 de novembro de 2018), conforme também demonstrado na figura 1, onde um aluno (de camiseta verde) aperta a mão do vice-governador da província (de camisa branca).

Figura 1 – Alunos em visita ao comitê da província de Mindoro Ocidental



Fonte: acervo pessoal da autora

Dentro dessas dinâmicas complexas em que se encontram as comunidades indígenas, o direito à identidade cultural se torna de extrema importância, tanto para

a sobrevivência das comunidades em questão, quanto para a construção de um senso equilibrado de identidade nacional, como exposto anteriormente. O direito à identidade cultural pode ser entendido como

o direito de conservar, utilizar, controlar, reivindicar e proteger seu patrimônio cultural material e imaterial, bem como todo tipo de produto ou fruto de sua atividade cultural e intelectual, seus procedimentos, tecnologias e instrumentos próprios e lugares onde sua cultura se expressa e desenvolve (CHIRIBOGA, 2006, p. 60).

A complexidade desse tema se deve ao fato de que duas forças opostas, e igualmente importantes, estão em ação dentro e ao redor dessas comunidades: a força que busca o isolamento das comunidades como forma de sua manutenção e a força que busca a introdução de ferramentas para o desenvolvimento das mesmas como forma de continuidade de sua existência, pois, como apresentado no início desse trabalho, as comunidades indígenas figuram entre os grupos mais vulneráveis da atualidade. O direito à identidade cultural não se esquivava de tratar sobre essa tensão.

Chiriboga (2006) apresenta essa tensão de forma clara ao afirmar que, por um lado, o direito à identidade cultural consiste no direito da comunidade e seus membros “a pertencer a uma determinada cultura e ser reconhecido como diferente, (...) e a não ser forçado a pertencer a uma cultura diferente ou a ser assimilado, involuntariamente, por ela” (p. 45). Por outro lado, o direito à identidade cultural “também consiste na mudança, na adaptação e na incorporação de elementos culturais de outras culturas e povos, no entendimento de que isso ocorra de maneira voluntária, livre e deliberada por parte do grupo” (p. 46). O autor continua trabalhando essa tensão, ao afirmar que “impedir ou dificultar o acesso a estes mecanismos poderia levar o grupo ao estancamento e à exclusão, colocando em perigo sua sobrevivência física e cultural” (p. 46).

Essa discussão levanta o tema do exercício da autonomia por parte das comunidades indígenas. Muitas vezes vistas como comunidades que não possuem a capacidade de advogar em causa própria, elas costumam ser alvos de intervenções desnecessárias que minam sua capacidade de organização e evolução. Macedo e Andrade (2012) relacionam essa questão da autonomia com a questão da vulnerabilidade, ao afirmarem que “o sujeito deve ser tratado com autonomia e aqueles, cuja autonomia está diminuída, se encontram em situação de

vulnerabilidade” (p. 77) e que “a grande ameaça provocada pela vulnerabilidade social diz respeito ao exercício da autonomia” (p. 76).

As intervenções externas desnecessárias não parecem ser a fonte causadora primordial da vulnerabilidade em que essas comunidades se encontram, pois são diversos os fatores que influenciam tal situação, como por exemplo, a “segregação espacial (...) [e as] múltiplas dimensões da pobreza, que englobam questões relativas à renda, à escolaridade, ao ciclo de vida familiar, bem como ao acesso aos bens e serviços públicos e privados” (MACEDO; ANDRADE, 2012, p. 76).

Tal vulnerabilidade pode ser constatada na figura 2, onde é possível ver uma cena corriqueira nas vilas alvo deste estudo: duas crianças andando sozinhas e descalças pelos caminhos da vila, onde a criança maior, uma menina, é responsável pela menor, nesse caso, um menino.

Figura 2 – Crianças *Iraya* andando pelas vilas



Fonte: acervo pessoal da autora

As crianças normalmente estão descalças e seus pés estão bem adaptados ao terreno. Brincam com o que tem a sua volta, seja com embalagens e materiais descartados ou com pedaços da natureza. Não costumam pedir permissão para irem de um lugar para o outro e as casas são visitadas sem a necessidade de um convite, até pela ausência de adultos nas redondezas. A vulnerabilidade acomete

principalmente as meninas, já que é comum que elas sejam responsáveis por seus irmãos e parentes mais novos, sejam meninos ou meninas, e outras tarefas domésticas enquanto os pais passam os dias nos campos de arroz.

O diário de campo da autora descreve as primeiras impressões de uma visita a uma das vilas alvo do projeto com as seguintes palavras:

Tem muita criança (...) mas você quase não vê os pais, que são poucos [já que eles] têm muitos filhos. Quando fomos visitar a vila, passamos pela casa de uma menina de 11 anos, que parecia ter 7 ou 8, (...) que morava sozinha com a irmã mais nova porque a mãe foi para alguma cidade trabalhar e retorna em dezembro. (...) As crianças não comem direito quando os pais estão por perto. Imagina sem eles? (Diário de campo da autora, 26 de outubro de 2018).

Outro trecho ilustra como acontecem as relações familiares e o efeito que elas provocam nos alunos. O contexto é uma conversa com um dos alunos do Ensino Médio motivada pela preocupação da autora com o fato de que ele não estava se alimentando direito.

[O aluno] admitiu que se sente culpado de estar num lugar legal (a sede do projeto, que conta com instalações de alvenaria e oferece alojamento e as três refeições diárias) e os pais estarem passando fome. [Ele prosseguiu dizendo que] ainda não passou todo o tempo que precisa com os pais, pois até os 12 anos de idade ele foi criado pelo irmão e pela cunhada em uma casa separada, situação muito comum nas vilas (Diário de campo da autora, 09 de novembro de 2018).

Para beber e cozinhar, as crianças e mães de família costumam levar a água em garrafas carregadas em suportes improvisados, normalmente feitos com bambu, como visto na figura 3. O suporte da foto possui uma roda na frente que auxilia no trajeto. A autora acompanhou a menina até em casa, mas ela estava sozinha lá. Deixou as garrafas e voltou para brincar com as outras crianças da vila.

Figura 3 – Criança carrega garrafas pet com água para casa em suporte de bambu



Fonte: acervo pessoal da autora

As vilas não possuem água encanada, portanto, os banhos e a lavagem das roupas acontecem numa área comum da vila aonde a água chegue, desviada de um rio ou a partir de um poço com uma bomba manual, como pode ser visto na figura 4.

Figura 4 – Mulher lavando roupa em ponto de água na vila



Fonte: acervo pessoal da autora

O acesso a água nas vilas se dá por sistemas como esse da figura 4, onde a água é desviada de um rio por uma mangueira ou encanamento improvisado. Esse ponto de água acaba se tornando ponto de encontro de mulheres e crianças que usam esse local para lavar roupa e recolher água para cozinhar em casa. É também o local onde os nativos tomam banho, principalmente as crianças. O banho é tomado com roupa, que normalmente é deixada para secar no próprio corpo.

Outro ponto em que é possível verificar a vulnerabilidade experimentada por essas comunidades é na moradia. A figura 5 apresenta algumas habitações em uma das vilas alvo dessa pesquisa e é possível notar a falta de saneamento básico, a convivência direta com animais e a falta de abertura de ventilação que, conforme exposto anteriormente neste trabalho, se relaciona com antigas crenças espirituais.

Figura 5 – Habitações nas vilas



Fonte: acervo pessoal da autora

As casas costumam ser elevadas do chão, deixando um espaço inferior para o abrigo de animais e despejo de restos de comida, que servem de alimento para tais animais. A elevação também serve de proteção contra as frequentes chuvas e isolamento da umidade advinda do solo. As casas maiores possuem poucas aberturas de portas e janelas, mas existem também casas menores compostas apenas de colunas de sustentação de madeira e um telhado baixo, sem paredes. Nesse tipo de casa, os nativos dormem em redes ou no chão da casa. Nas casas maiores, eles costumam dormir em plataformas de madeira levemente elevadas. Em ambos os tipos de casa, os cômodos são escassos e as famílias costumam dormir em apenas um ambiente.

A estrutura das habitações é construída com madeira, bambu e esteiras artesanais, e os telhados são de madeira e palha. Antigamente, as casas eram móveis e toda a comunidade se juntava para transportá-la de um lugar ao outro, prática

chamada de *Bayanihan*. Hoje o termo é usado para denominar qualquer ajuda coletiva da comunidade a uma família. Apesar das casas atualmente serem fixas, elas são facilmente abandonadas, com aproveitamento parcial dos materiais para a construção de uma nova casa em uma região mais conveniente para a família.

Kwon (2013) identifica a mesma estrutura e uso das construções em tribos *Mangyan* (p. 12) e acrescenta a construção de estruturas em alvenaria como um dos motivos do recente abandono da mobilidade por parte dos *Iraya* (p. 11). No caso específico das vilas alvo desta pesquisa, o projeto em questão realizou a construção das estruturas de seus campi escolares, como salas de aulas e casas dos professores em alvenaria, podendo trazer uma explicação da situação atual das vilas em termos de mobilidade. A figura 6 apresenta uma foto de um dos campi do projeto.

Figura 6 – Campus de uma das escolas de Ensino Fundamental do projeto



Fonte: acervo pessoal da autora

No entanto, além das condições pré-existentes nas vilas, as intervenções externas também podem atuar de forma a aumentar a situação de vulnerabilidade, já presente nessas comunidades, quando se posicionam de forma a diminuir a autonomia das mesmas. De acordo com Chiriboga (2006), a identidade cultural e seu fortalecimento são fatores fundamentais na preservação das comunidades indígenas e no desenvolvimento de seu potencial pois são capazes de “permitir o exercício dos direitos culturais, estabelecer canais mais justos de diálogo e participação na tomada de decisões, e evitar processos de interação avassaladores entre diferentes culturas” (p. 46).

Os processos de interação entre culturas, conforme visto anteriormente, já se tornaram inevitáveis no contexto das vilas alvo desta pesquisa, mas o projeto que as atende pode, e deve, promover um processo saudável de fortalecimento da identidade cultural não apenas do grupo, mas também de seus indivíduos. Os efeitos devastadores da vulnerabilidade e da falta de autonomia são sentidos de forma especial pelos indivíduos mais jovens do grupo por se encontrarem numa fase crucial do processo de formação de identidade e da imagem de si.

Macedo e Andrade (2012) conceituam a imagem de si como habitando “a subjetividade do sujeito: o que ele pensa e sente sobre si mesmo e não o que o outro, ou o meio social, pensa sobre ele” (p. 76). Fundamental para a construção de uma vida próspera, as autoras indicam que a falta de uma imagem de si positiva prejudica a autonomia do indivíduo para advogar em causa própria, gerando impotência. “Nesses casos, há predominância de aspectos negativos e comportamento de evitação às situações de risco” (p. 77) que são fundamentais para o exercício da criatividade.

Esse tipo de comportamento foi observado nas vilas alvo desta pesquisa, principalmente durante atividades em que eram solicitadas respostas abertas referentes às aspirações pessoais dos estudantes, conforme mostrado pelo seguinte trecho do diário de campo da autora: “Não sei até que ponto eles respondem o que acham que deviam responder, ou se não sabem dar outra resposta. Com o que eles sonham?” (Diário de campo da autora, 09 de agosto de 2018). O contexto da citação era um debate promovido pela administração sobre quais eram as aspirações dos alunos para dali a cinco anos e a observação de que as respostas entre os alunos eram muito similares e correspondiam exatamente às expectativas já verbalizadas da administração em relação ao seu futuro.

Um outro trecho do diário de campo também explicita esse conflito vivido pelos alunos entre a evitação às situações de risco e o desejo de ser reconhecido pela sua individualidade. Em visita à cidade de Mamburao com os alunos do Ensino Médio, um aluno do décimo ano decidiu ir ao banco para sacar um dinheiro de sua poupança. Até aquele momento, esse era o único aluno que possuía uma conta bancária. O resumo da experiência é narrado da seguinte forma:

[O aluno] ficou muito tempo [dentro da agência bancária], mas quando saiu, ele não tinha entendido por que ele não havia sido autorizado a

sacar o seu dinheiro. Ele pediu para que voltássemos com ele lá. Quando chegamos [de volta na sede do projeto], ele disse que tinha medo de ir ao banco porque não sabia identificar quando chamavam pelo número do seu atendimento (apesar de todos os atendentes falarem a mesma língua que o aluno, *Tagalog*). Disse que preferia quando o chamavam pelo nome (Diário de campo da autora, 02 de setembro de 2018).

Os efeitos da vulnerabilidade são descritos como paralisantes por Macedo e Andrade (2012), que os descrevem como “a incapacidade de reação e a dificuldade de adaptação diante da concretização do risco; assim como a insegurança e o estigma – este talvez o componente mais complexo” (p. 76). A forma mais eficiente de reverter esses efeitos, de acordo com as autoras, é através da construção da autoestima, “essencial para uma vida satisfatória [e que] exerce influência na interação do sujeito com o mundo” (p. 76).

De acordo com Mosquera e Stobäus (*apud* MENDES *et al.*, 2012), a autoestima é o pilar fundamental da construção da personalidade e está baseada na imagem de si que, por sua vez, é construída a partir da coleta de informações de fontes externas e análises internas, que as rejeitam ou acolhem. Quanto mais realista for a imagem de si, mais saudável é a autoestima do indivíduo. Em contrapartida, quanto mais irreal for essa imagem, mais distorcida será sua autoestima.

Os autores também associam a construção da autoestima com a possibilidade de desenvolver relações interpessoais saudáveis, “pois nos conhecemos melhor e gostamos mais de nós mesmos e conseguimos entender e gostar dos outros, tornando-nos pessoas mais afetuosas e respeitadoras das individualidades e diferenças” (MENDES *et al.*, 2012, p. 7).

Gesser e Costa (2018) também comentam sobre o impacto das opiniões externas sobre a formação do indivíduo. Tais opiniões são refletidas em ações e formas de tratamento que podem gerar a invisibilidade de grupos e indivíduos, confinando-os a uma prisão social com o objetivo de “inferiorizar, imobilizar e controlá-los, causando-lhes, assim, diversas distorções em sua autoimagem e autoestima, resultando, dessa forma, na despotencialização da liberdade de expressão do eu em suas origens” (p. 21). Os autores continuam explorando o impacto dessa despotencialização na vida adulta do indivíduo que corre o risco de interpretar o espaço à sua volta como “intensamente ameaçador que não a acolhe como sujeito e

não oferece igualdade de oportunidades, impedindo, assim, a plenitude de suas potencialidades” (p. 21).

A figura 7 mostra um pouco da realidade da autoestima dos alunos do projeto. Ao finalizarem um trabalho que mapeava a história das vilas alvo da pesquisa antes e depois da chegada do projeto e discutia sobre as forças e oportunidades existentes nas vilas hoje, os alunos foram convidados a tirar uma foto oficial com o resultado final do trabalho que está exposto nas paredes e nas pastas coloridas. Eles imediatamente esconderam o rosto e preferiram não olhar para a câmera.

Figura 7 – Foto oficial de conclusão de trabalho sobre a história das vilas



Fonte: acervo pessoal da autora

Essa não era uma exceção, e sim um comportamento comum quando se tratava de fotos com os alunos ou algo relacionado à sua imagem. Em visitas ao supermercado na cidade, não eram raras as vezes em que os alunos eram questionados se eram nativos e observados de muito perto. Uma das alunas relatou que foi questionada onde estava o “seu rabo”, pois essa era a descrição dada sobre os nativos nas cidades da ilha.

Goñi e Fernández (*apud* MENDES *et al.*, 2012) concordam que as opiniões alheias, principalmente em crianças e adolescentes, “servem como base para a autoestima, primeiramente vinda do ponto de vista dos pais e cuidadores mais próximos, depois dos outros familiares, dos seus professores e do seu círculo de

amizades” (p. 7). É a partir dessas informações que o indivíduo constrói uma autoestima relativamente estável, que não se altera completamente a cada nova informação, mas que pode ser ajustada conforme a necessidade.

De acordo com Macedo e Andrade (2012), o desenvolvimento saudável da autoestima, principalmente em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, é o que os possibilita a construir uma vida adequada para si, “o que significa ir além de evitarem conflitos ou de envolverem-se [neles] para alcançarem uma melhoria real na qualidade de vida, pelo exercício da cidadania cultural” (p. 81). É o desenvolvimento da capacidade de tomar as rédeas da própria vida com responsabilidade e autonomia.

Como visto anteriormente, a construção da autoestima se inicia na família, ou círculo de cuidadores, e continua de forma intensa durante a fase escolar, através dos professores e do círculo de amizades adquiridos nesse ambiente. São nas fases iniciais da vida, que o indivíduo constrói a sua matriz de identidade, definida por Gesser e Costa (2018) como “o lugar (lócus) onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com objetos e pessoas em determinado clima.” (p. 22).

Os autores continuam dizendo que o lugar do nascimento, viabilizado inicialmente pela família ou por seus cuidadores, é o que possibilita que a criança construa as suas relações com o mundo ao seu redor. A partir desse momento, é o próprio sujeito quem organiza as suas relações com base naquilo que foi possível estruturar nos primeiros anos. “Assim, pode-se dizer que a criança no processo de desenvolvimento e estruturação de seu corpo psicológico poderá se colocar, positivamente ou não, diante dos papéis desempenhados nos mais variados contextos sociais” (GESSER; COSTA, 2018, p. 23).

Mas e quando o círculo familiar não possui ferramentas para uma construção saudável da matriz de identidade? Não por sua própria culpa, mas por também serem vítimas de uma sociedade pouco representativa e que lhes impõe seus próprios preconceitos. Uma comunidade que ainda não conseguiu se autoafirmar pode fazer pouco pela autoafirmação das gerações futuras, conforme explicitado por Gesser e Costa (2018) no trecho a seguir.

Uma estrutura familiar equilibrada, no que se refere aos aspectos psicológico, afetivo, intelectual e econômico, além da elaboração subjetiva experimentada por cada sujeito, vai resultar em uma

identificação e uma construção positiva sobre si mesma e suas origens e uma identidade autoafirmada (p. 28-29).

Seria então a escola uma ferramenta para uma reconstrução saudável da imagem de si e da autoestima das crianças e jovens das vilas alvo desta pesquisa? Mendes *et al.* (2012) acreditam que sim ao afirmarem que “a qualidade das relações interpessoais que estabelecem-se no contexto escolar é de fundamental importância, pois neste ambiente os discentes estão constantemente (re)construindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais” (p. 9). Quando esta etapa é realizada com sucesso “possibilita aos educandos melhorarem seu autoconceito e, conseqüentemente, sua autoimagem e autoestima” (p. 9).

Sobre essa possibilidade, Chiriboga (2006) traz um alerta de extrema relevância para essa pesquisa ao relacionar o ensino com a cultura dos discentes. O autor afirma que a cultura “não se limita ao acesso aos bens culturais, mas é, ao mesmo tempo, uma exigência de um modo de vida, que abrange também o sistema educativo, os meios de difusão, as indústrias culturais e o direito à informação” (p. 44). Vaz e Andrade (2009) fazem coro a essa correlação entre educação e cultura. Para as autoras, o acesso à informação e à cultura despertam “nas crianças e jovens, uma atuação social consciente, sensível, responsável e crítica, ao formar uma identidade cultural vinculada ao território que se vive” (p. 8).

Gesser e Costa (2018) levantam ainda uma outra problemática no que diz respeito ao preparo do corpo docente em lidar com crianças e jovens advindos de comunidades em situação de vulnerabilidade e alvos de preconceito. Os autores, primeiramente, definem a escola “como lugar, no qual se espera desenvolver a autoestima e a autoafirmação de todas as crianças indistintamente, respeitando-as e contribuindo para uma construção de identidades e valores positivos” (p. 28).

No entanto, os autores nos informam, muitas são as escolas que não estão preparadas para essa tarefa, principalmente porque seu corpo docente “também não é preparado para a prática da transformação durante sua formação acadêmica, bem como traz consigo valores e preconceitos assimilados do contexto social a que está submetido” (p. 28) o que acarreta na reprodução automática e involuntária de comportamentos nocivos, muitas vezes acompanhados do silêncio em relação ao contexto de preconceito no qual os alunos estão submetidos. Em situações como essa, a escola, que deveria funcionar como “uma instituição fundamental para

transformação social (...) em condições de combater os mais diversos tipos de preconceitos e discriminações” (p. 29), acaba falhando em cumprir o seu papel.

Nesse mesmo contexto, Mendes *et al.* (2012) sugerem que um trabalho específico deve ser realizado com os professores, possibilitando a construção e valorização da “sua autoestima, autoconfiança e autoconhecimento, propiciando, assim, um ambiente educativo baseado na satisfação, na alegria, na felicidade, na solidariedade e na generosidade” (p. 2). Para os autores, as escolas são “espaços de atitudes, através da socialização e da construção de subjetividades” (p. 1), por isso, sua ênfase num corpo docente bem formado e treinado se torna de fundamental importância, pois o professor, “a partir do conhecimento de si (...), [pode utilizar] estratégias e desempenhos tanto pessoais como profissionais, que consequentemente contribuam também para a formação de seus alunos.” (p. 2).

O diário de campo da autora traz uma citação relevante no contexto do relacionamento entre professores e nativos no projeto alvo desta pesquisa. O ponto de vista é de um dos alunos do Ensino Médio. Ele fala “um pouco sobre a distância entre os professores da vila e os nativos, que (...) não saem muito do campus [da escola] e que a comunicação [entre eles] é precária”. Ele continua, dizendo que “os nativos não se sentem ‘ministrados’. Ele chegou a falar que parece a divisão entre Estado e Igreja, mas que a vila gosta da escola” (Diário de campo da autora, 14 de setembro de 2018).

Surge então a pergunta sobre como os alunos estão sendo formados a partir de um corpo de professores e administração majoritariamente não-nativos. O fato em si não é preocupante, contanto que exista um treinamento específico para que a equipe saiba lidar com os desafios específicos dessa comunidade. Gesser e Costa (2018) afirmam que o “espaço escolar [é] o primeiro a ter forte influência sobre a construção identitária [dos] jovens” (p. 20). Portanto, cabe à escola auxiliar essas crianças e jovens na construção de uma identidade saudável e que reflita seu contexto cultural, bem como equipá-los para o funcionamento numa cultura pouco representativa.

Os autores ainda levantam uma outra problemática, ao afirmarem que “a escola é um dos lugares onde o processo de submissão acontece. Neste espaço, por intermédio das práticas e dos próprios livros, a criança (...) é submetida à influência de figuras estranhas à sua identidade” (GESSER; COSTA, 2018, p. 24). No caso específico do projeto alvo dessa pesquisa, se adicionam ainda alguns elementos

interessantes trazidos pela configuração atual do projeto em relação aos papéis desempenhados dentro da escola. A norma atual promove o envolvimento de todos os alunos na manutenção e preservação das escolas e de sua horta, como forma de incluir o ensino prático ao ensino adquirido nas salas de aula.

No entanto, tal configuração, se não analisada de forma intencional e completa, pode acarretar em reforço de uma cultura servil, aos alunos enxergarem que o trabalho braçal da instituição é realizado por nativos, enquanto os filipinos não-nativos e estrangeiros fazem o trabalho intelectual. Martin (*apud* GESSER; COSTA, 2018) trata dessa problemática ao afirmar que “os papéis e as relações entre os diversos papéis constituem a melhor revelação de uma determinada cultura” (p. 25), nesse caso, a cultura das escolas. A atuação social e os papéis assumidos dentro desse contexto traduzem a forma como cada indivíduo é visto e valorizado.

Essa questão é de extrema importância que seja tratada de forma intencional e aberta nas escolas, para que a baixa autoestima e a imagem de si negativa não se perpetuem em gerações futuras. Gesser e Costa (2018) traduzem essa importância nas seguintes palavras:

Se a sociedade lhe impõe desde a tenra idade condições não valorizadas que se traduzem em assimilação de sua não representatividade social, ou, ainda pior, sua representatividade negativa, o processo de autoafirmação étnico-racial torna-se imperioso para que possa encarar a vida com condições de dialogar com essa realidade desfavorável com êxito ou, pelo menos, diminuir o impacto e os prejuízos ao seu universo biopsicossocial (p. 25).

É importante ressaltar que o despertar para essa condição pode gerar sentimentos de rebeldia e militância, que devem ser entendidos como parte do processo de identificação étnico-cultural. Se bem trilhado, a construção da identidade se forma de maneira saudável, o que implica na diminuição dos comportamentos defensivos, na abertura às relações sociais construtivas com o diferente e no engajamento em questões que vão além da temática étnico-racial (GESSER; COSTA, 2018).

Esse sentimento de rebeldia também foi notado pela autora, e registrado em seu diário de campo. O contexto do trecho é um comentário sobre a etapa seguinte ao Ensino Médio para os alunos do projeto, aos quais era oferecido um patrocínio que os permitia cursar o Ensino Superior em uma das universidades públicas do país. Para

obterem tal benefício, era necessário que apresentassem notas altas durante todo o período escolar e bom comportamento. No entanto, até o momento do registro,

nenhum aluno do projeto havia sido patrocinado para ir para a faculdade. O projeto existe há 20 anos e apenas dois alunos se formaram no Ensino Médio até agora: a primeira aluna a se formar não quis ser patrocinada pelo projeto pois para isso teria que fazer faculdade à distância e residir na sede; o segundo aluno, apesar de um desempenho excelente durante toda a sua vida acadêmica, performou muito abaixo na prova de admissão, sugerindo um boicote por não haver sido permitido que ele cursasse engenharia. Por fim, ele não ingressou em faculdade nenhuma, retornou para vila e trabalhava com barcos (Diário de campo da autora, 12 de outubro de 2018).

Após esse registro, mais três alunos se formaram no Ensino Médio e todos eles passaram nas provas de admissão em cursos relacionados à Educação. No entanto, atualmente, apenas um continua estudando. O segundo aluno se casou antes de ingressar na universidade e o terceiro suspendeu o curso. Outra prática comum é o abandono dos estudos, seja ela em qualquer fase do ensino, mas de forma especialmente preocupante, quando ela ocorre nos últimos anos antes da formatura, normalmente para se casarem.

Um exemplo desse tipo de abandono foi registrado no diário de campo da autora, em relação a um grupo de alunos de uma outra etnia *Mangyan* que ingressou num programa de aprendizado de inglês na sede do projeto. O diário registra os acontecimentos da seguinte forma, com especial atenção às datas dos eventos. “Começamos o dia com 5 alunos [*Iraya*] no Ensino Médio e terminamos com 30! E zero professores... (...) Uma tribo *Taubuid* decidiu mandar um grupo de 24 alunos pra cá” (Diário de campo da autora, 31 de julho de 2019).

Nove dias depois foi constatado que o trabalho com o novo grupo não poderia se resumir apenas ao ensino do inglês, pois a equipe de professores descobriu que “os alunos novos, que cursavam o Ensino Médio em suas tribos de origem, não sabem fazer conta com horas, entre outros pontos que se esperaria de alunos desse nível” (Diário de campo da autora, 09 de agosto de 2019). Quatro dias depois, as dificuldades e resistências começaram a surgir no novo grupo, quando “seis alunos pediram pra ir pra casa” (Diário de campo da autora, 13 de agosto de 2019).

No dia seguinte, “oito alunos foram embora.” (Diário de campo da autora, 14 de agosto de 2019), e quatro dias depois o diário registra “mais alunos querendo ir embora” (Diário de campo da autora, 18 de agosto de 2019). No dia seguinte, “dois

alunos *Taubuid* fugiram do colégio. Os interceptamos, mas não conseguimos que eles voltassem” (Diário de campo da autora, 19 de agosto de 2019), apresentando mais uma vez a prática de fuga e abandono como possível solução para os desafios encontrados.

Apesar do sentimento de rebeldia ser comum em situações como essa, se bem encaminhado, o estágio de militância não é permanente. A experiência da autonomia, mais uma vez, permite que o indivíduo possa canalizar seus sentimentos para ações produtivas e relevantes. Coopersmith e Feldman (*apud* MENDES *et al.*, 2012) afirmam que “a pessoa deve experienciar sucessos e fracassos e sentir-se responsável por eles, para que obtenha um autoconceito realista e saudável” (p. 6) e que permita um funcionamento social adequado.

Ainda no contexto sobre o patrocínio do Ensino Superior aos alunos do projeto alvo desta pesquisa, um outro requisito para conseguir o benefício era escolher um curso nas áreas de Educação ou Saúde. Durante a estadia da autora nas vilas, era comum que os alunos esboçassem o desejo de serem professores ou enfermeiros, conforme as expectativas do projeto. No entanto, a alta taxa de abandono antes do ingresso no Ensino Superior denuncia certo descompasso entre desejos e expectativas. O diário de campo da autora traz uma declaração preocupante nesse sentido, ao informar que a limitação de opções de cursos superiores poderia estar acabando “com a motivação dos alunos e fazendo com que eles não se formem no Ensino Médio, ou não passem de propósito para a faculdade. E quando isso acontece, os deixamos de lado” (Diário de campo da autora, 26 de outubro de 2018).

Olhando através de uma perspectiva mais otimista, caso o indivíduo receba apoio, informação e acolhimento durante a fase de militância, é possível avançar para o próximo estágio. Gesser e Costa (2018) afirmam que, “ultrapassado o estágio da militância, o sujeito está em condições de articular-se com grupos, projetos e desenvolvimentos nas mais diversas temáticas, que não se apliquem com foco exclusivo nas questões étnico-raciais” (p. 27). Os autores continuam, dizendo que “seu papel social é reconduzido ao espaço que o próprio sujeito se determina ocupar, não mais aceitando o que culturalmente lhe é imposto, ou seja, uma resposta nova, espontânea e criativa diante de uma situação cristalizada socialmente” (p. 27-28).

5.2 Tema 2: Punição e Medo

O segundo tema identificado na leitura do diário de campo da autora foi “punição e medo”. Um trecho do diário mostra de forma bastante clara como essa relação se dá entre os alunos do projeto alvo desta pesquisa. O contexto do trecho citado abaixo é uma reunião entre a administração e professores do projeto e os alunos do Ensino Médio, após a verificação de que algo havia sido quebrado na escola e escondido da administração. A reunião ocorreu pouco tempo após a chegada da autora ao projeto, o que justifica o espanto frente às informações adquiridas nesta reunião. O trecho segue da seguinte forma:

Hoje, numa reunião que fizemos com os alunos sobre eles não avisarem quando quebram algo, pedimos que eles resumissem o que tínhamos falado e [um dos alunos] resumiu dizendo que se eles avisassem que quebraram algo, nós não iríamos degradá-los por isso. Aquilo me partiu o coração, pois achei que fosse óbvio que nós não iríamos tratá-los mal por isso. [Após a reunião, um dos professores] me explicou que se eles fazem algo errado na aldeia, eles podem chegar a ficar um dia inteiro amarrados e sendo espancados. Como entender o amor, “primeiro amor”, numa situação dessas? (Diário de campo da autora, 11 de agosto de 2018).

Outros dois trechos demonstram o comportamento amedrontado dos alunos quando enfrentam situações adversas. Ambos os trechos estão relacionados ao mesmo contexto: uma das alunas do Ensino Médio descobriu que havia engravidado do namorado durante um dos recessos da escola. O namoro era realizado de forma escondida, pois o projeto alvo desta pesquisa não permitia relacionamentos amorosos por parte dos alunos enquanto estes estavam sendo atendidos e/ou patrocinados por recursos do projeto.

A aluna realizou diversas tentativas de esconder a gravidez e o relacionamento. Uma delas ocorreu durante a visita de todos os alunos do Ensino Médio, juntamente com a administração e professores, à vila de origem da aluna em questão. Ao final da visita, todos deveriam retornar juntos à sede do projeto com o barco do colégio, mas na hora de ir embora, a aluna não compareceu ao ponto de encontro e “se escondeu na casa dos pais. Os administradores do projeto tiveram que ir à casa dela para que ela retornasse ao colégio” (Diário de campo da autora, 26 de abril de 2019).

Até então, a situação da aluna não era de conhecimento da administração e nem dos professores, mas o comportamento da mesma durante essa visita levantou

suspeitas. Após muitas conversas e visitas a médicos, a aluna foi diagnosticada com hepatite B (doença que o parceiro também portava e cujo diagnóstico já era conhecido) e foi verificada a gravidez. Uma das ações tomadas foi informar a família da aluna sobre a situação. O trecho a seguir esclarece as ações tomadas pela vila de origem da aluna a partir desse ponto:

Nesses casos, a liderança da vila, chamados de anciãos, decidem o que deve ser feito e a vontade dos avós é muito respeitada, principalmente da avó da mulher. Uma das decisões é que eles se casariam. O [administrador do projeto] tentou convencer a [aluna] a não se casar, (...) mas ela decidiu se casar mesmo assim. Outra decisão da liderança foi de açoitar os dois, prática comum de punição nas vilas. O [administrador do projeto] interferiu falando que se eles decidissem açoitá-la, ele tomaria o lugar dela. Os açoites não aconteceram. [A aluna] teve permissão de terminar o ano letivo e seus planos eram de terminar o Ensino Médio no supletivo do governo filipino e depois ingressar numa faculdade próxima enquanto o parceiro cuidava do filho. Depois eles inverteriam e ele faria faculdade (Diário de campo da autora, 04 de maio de 2019).

O parceiro da aluna em questão era um dos ex-alunos do projeto. Ele já foi citado nessa pesquisa como o aluno que demonstrava excelente desempenho durante toda sua vida escolar e que tinha o desejo de cursar Engenharia. Após não receber apoio para seguir esse caminho, o aluno retornou para a vila para trabalhar com barcos.

A questão da punição física nas vilas, já tratada no capítulo 4, é bastante recorrente sempre que alguém desobedece às regras estabelecidas pela comunidade. Nas vilas alvo deste projeto, foram notadas as punições por espancamento e aprisionamento, quando o culpado ficava preso num tipo de gaiola durante um tempo determinado pela liderança da vila. Outro ritual de punição por restrição de movimento verificado pela autora nas vilas alvo desta pesquisa, e também documentado por Darapisa (2019), é o que determina que os culpados fiquem presos a um pedaço de madeira pelos tornozelos por um tempo proporcional à gravidade da ofensa (p. 39).

O autor também relata outro tipo de punição que serve também como julgamento do suspeito caso o mesmo não confesse o crime. Nesse caso, o suspeito deve retirar uma pedra colocada no fundo de uma panela com água fervente utilizando apenas as mãos. A crença *Mangyan* acredita que, caso o suspeito seja inocente, a pedra flutuará, fazendo com que as queimaduras no suspeito sejam leves. Todo o

ritual é acompanhado pela comunidade, incluindo as crianças (DARAPISA, 2019, p. 25-26).

O aspecto sobrenatural dessa punição confirma a ideia de Lidório (2009) de que para os grupos animistas, não existe separação entre o mundo secular e o mundo espiritual. Essa perspectiva intrinsecamente espiritual dessas comunidades é confirmada por Lauser (1999) que indica que a definição do que é aceito ou não dentro das comunidades é realizada a partir da crença de que espíritos de semelhante caráter serão atraídos por tais condutas. Tal correlação permite explicar a intensidade com que as punições ocorrem dentro das vilas.

No entanto, partindo da informação de que tais vilas já passaram pelo processo de evangelização, conforme exposto por Baes (1998), seria de se esperar que tais crenças não afetassem mais os comportamentos dessas vilas, mas o mesmo autor alerta para a falta de identificação dessas comunidades com o evangelho ao qual lhes foi apresentado. A autora testemunhou o ambiente e formato de culto das vilas alvo desta pesquisa, notando que, apesar da grande quantidade de nativos que atendem aos cultos, eles pouco diferem dos formatos encontrados em igrejas ocidentais. A figura 8 revela um desses momentos de culto, realizado na igreja construída pelo projeto.

Figura 8 – Igreja em uma das vilas alvo do projeto



Fonte: acervo pessoal da autora

Como é possível notar na imagem acima, a igreja da vila foi construída no mesmo formato que uma igreja ocidental: uma construção com base de alvenaria, portas e janelas de madeira, um púlpito à frente, bancos de madeira direcionados para

o púlpito. Duas das quatro vilas atendidas pelo projeto possuem uma igreja nesse formato, enquanto as demais vilas se reúnem nas salas de aulas das escolas do projeto. O serviço, totalmente conduzido em *Tagalog*, é parecido com o das igrejas ocidentais e das igrejas de não-nativos, com serviço de cânticos, escola sabatina e culto. Fica, no entanto, o questionamento se esse formato e local conseguem transmitir com clareza o evangelho a uma comunidade que não costuma aprender dessa forma.

O diário de campo da autora também aborda a questão da espiritualidade em relação aos alunos do Ensino Médio. Um dos trechos traz o depoimento de um dos alunos durante a aula de religião, que diz que “se sente hipócrita nos cultos e na igreja, porque é obrigado a ir e não pode falar o que ele realmente pensa” (Diário de campo da autora, 14 de setembro de 2018). Outro trecho traz a impressão da autora sobre o comportamento dos alunos na igreja, ao dizer que “todos participam dos cultos, cantam, e dão as respostas corretas. Mas nem todos dizem que se entregaram a Jesus e O consideram o seu melhor amigo” (Diário de campo da autora, 09 de agosto de 2018).

Outro conceito exposto no capítulo 4, e que também possui origens animistas, é o conceito de coragem. Agir a partir desse conceito, conforme entendido por culturas ocidentais, é evitado nas comunidades *Iraya* a partir da crença que atrairá espíritos ousados. Tal crença, portanto, torna a fuga prática comum dentro dessas comunidades. No caso específico de casamento e/ou relacionamentos amorosos entre integrantes dessas comunidades, Cadiz *et al.* (2019) observaram que se os parentes e figuras de autoridade nas vilas desaprovam um relacionamento, é comum a prática dos jovens de fugirem para consumarem a relação (p. 20).

A autora testemunhou essa prática em diversas situações, sendo a mais notável perto do final de sua estadia no projeto alvo desta pesquisa. O diário de campo da autora registra o ocorrido da seguinte forma: “Dois casais de alunos fugiram ontem e só apareceram hoje. Agora temos a discussão do que acontecerá com eles” (Diário de campo da autora, 11 de novembro de 2019). Cadiz *et al.* (2019) relacionam essa prática de fuga com as crenças etnoastronômicas das tribos *Iraya*. De acordo com a pesquisa dos autores, a posição da lua e das estrelas no céu indicam se um casal está fugindo (p. 21). No entanto, essa correlação não foi notada pela autora durante este evento.

No caso relatado, já existia a suspeita de envolvimento de uma das moças com um dos rapazes, mas o outro casal ainda não havia demonstrado nenhum sinal de envolvimento até então. Todos os alunos envolvidos eram do Ensino Fundamental e, assim como no caso da aluna do Ensino Médio, o conselho se reuniu para decidir qual seria a punição dos alunos. Todos foram punidos fisicamente, sendo que a punição mais pesada foi colocada sobre os rapazes.

Nesse mesmo mês, um acontecimento similar foi testemunhado na sede do projeto, que abriga a escola de Ensino Médio e que, naquele momento, também recebia alunos de vilas próximas que gostariam de aprender inglês. Todos os alunos que faziam parte desse programa moravam nas dependências da sede, em regime de internato. O diário registra que na ocasião, “[três alunas do programa de inglês] pediram permissão para visitar os pais na vila próxima a sede. No horário combinado, elas não retornaram ao colégio. Os professores foram até à vila para entender o que havia acontecido e retornaram com as alunas após às 22hs” (Diário de campo da autora, 24 de novembro de 2019) tendo descoberto que seus pais não estavam em casa na ocasião.

Em contraste com o ambiente de medo que por vezes se instala entre os indivíduos das pacíficas comunidades *Iraya*, as montanhas são vistas como lugar de refúgio de paz. De acordo com Darapisa (2019), as montanhas e suas florestas são vistas como locais fortemente relacionados às suas crenças e cultura, e que abrigam seus ancestrais, divindades e forças espirituais benevolentes (p. 13, 18).

Essa forte relação entre as montanhas e florestas e locais de refúgio foi observada repetidas vezes pela autora, tanto em situações como a fuga narrada acima, aonde os jovens estudantes procuraram abrigo nas florestas enquanto fugiam da comunidade, quanto na ansiedade registrada nos alunos nos dias que antecediam os recessos escolares. Quando questionados sobre o que faziam durante o recesso, invariavelmente os alunos informavam que passariam tempo nas montanhas.

O diário de campo da autora registra alguns momentos em que os alunos, tendo a opção de seguirem para a vila mais próxima à sede do colégio de carro, para a realização de atividades religiosas, preferiam fazer o trajeto a pé pelas montanhas. Em uma dessas ocasiões, a autora se juntou à uma das alunas na caminhada, onde puderam conversar sobre as aulas de artes daquela semana. Durante o trajeto, a aluna se sentiu à vontade para fazer várias perguntas e confessar que “estava feliz

com as aulas porque descobriu que era possível desenhar as coisas de outro jeito” (Diário de campo da autora, 26 de agosto de 2018).

Em um outro momento, o diário de campo registra essa relação com a natureza em um contexto de fuga e medo. Após um final de semana conturbado com a descoberta do envolvimento amoroso entre dois alunos do Ensino Médio, o rapaz envolvido e um amigo decidiram fugir do dormitório durante à noite para passar algum tempo na natureza. A fuga não passou despercebida e os professores e a administração se reuniram com os dois alunos no dia seguinte para abordarem a questão. O diário registra que ao final da conversa, o amigo

ficou ainda sentado com a gente e começou a chorar. Provavelmente porque [um dos administradores] mencionou o pai [desse aluno] e como ele admitiu se arrepender de não ter dado estrutura pro [aluno] após a morte da mãe, que faleceu enquanto este ainda era bem pequeno. [O administrador continuou dizendo] como estava feliz que o aluno estava aprendendo a ter estrutura aqui. Eu nunca tinha visto o [aluno] expressar emoção daquele jeito (Diário de campo da autora, 09 de dezembro de 2018).

Ao final daquela mesma semana, outro incidente envolvendo os mesmos dois rapazes abriu mais uma vez uma porta para as emoções desse aluno quando o nome de seu pai foi introduzido na conversa, desta vez por ele mesmo. O diário de campo faz um registro desse momento ao dizer que os alunos foram descobertos mascarando tabaco, prática proibida no projeto alvo desta pesquisa. Após conversa com os alunos, eles “admitiram que era um vício e que tinham dificuldades de ficar sem. (...) O que me chamou a atenção foi que sempre que o [aluno] menciona que o pai dele vai descobrir, ele chora muito” (Diário de campo, 14 de dezembro de 2018).

A presença constante de ameaças de punição por parte dos líderes da vila e de desapontarem a administração do projeto, cria sentimentos ambíguos que oscilam entre a rebeldia, tratada no tópico anterior, e o medo. Além desses dois pontos, existem outros fatores que contribuem para a instalação do medo entre as crianças e jovens, de maneira especial, mas também entre os adultos, como por exemplo, a ameaça da fome citada no capítulo 4. Outras ameaças encontram eco nos registros do diário de campo que, apesar de não serem exploradas nesta pesquisa por uma limitação de espaço e tempo, contribuem de forma contundente para esta questão, sendo elas: a prática do casamento precoce e a sexualização precoce de crianças e

adolescentes combinada com uma cultura de abuso sexual e a presença constante de exércitos paramilitares nas florestas ao redor das vilas.

A gravidade dessas questões é muitas vezes ignorada devido ao comportamento dos próprios jovens que demonstram uma aparente normalidade quando são vistos à vontade frente a situações de abuso ou ameaça de casamento em idade escolar, e quando os rapazes verbalizam seus desejos de se alistarem ao exército, enquanto as moças buscam soldados para se casarem. Green (1994), que explora os efeitos de longo prazo do medo em comunidades vulneráveis, alerta para o perigo dessa aparente normalização da situação ao afirmar que a exposição constante ao medo faz com que a pessoa tenha uma dificuldade crônica de identificá-lo, normalizando-o e comprometendo sua capacidade de julgamento (p. 230-231).

Bader-Saye (2005) concorda com essa visão ao informar sobre a capacidade que o medo tem de produzir uma visão moral distorcida no indivíduo. De acordo com o autor, “para viver bem, nós precisamos de uma descrição própria do que está acontecendo ao nosso redor e como Deus está envolvido na história em que nós estamos envolvidos”¹⁶ (p. 97, tradução livre). Se vivermos a vida a partir de um ponto de vista de constante ameaça e risco, não conseguimos enxergar claramente como Deus está atuando ao nosso redor.

Green (1994) também afirma que o medo, como ameaça social sempre presente, corrói as relações familiares e sociais através do estabelecimento de uma cultura de suspeita e apreensão (p. 227). Em situações como essa, não apenas as relações sociais são prejudicadas, como a própria vida do indivíduo. A autora afirma que a pessoa “não pode viver em um constante estado de alerta e, portanto, o caos que o indivíduo sente se torna infundido através de seu corpo. Ele surge frequentemente em sonhos e doenças crônicas”¹⁷ (GREEN, 1994, p. 231, tradução livre).

Os efeitos do medo foram registrados pela autora em uma série de eventos que ocorreram na sede do projeto alvo desta pesquisa, entre alunas do programa de ensino de inglês. O diário registra o primeiro evento da seguinte forma: “[Uma das alunas] começou com febre e se mostrou bastante nervosa e agitada com o fato.

¹⁶ “To live well, we need a proper description of what is happening around us and how God is involved in the history we are involved in”.

¹⁷ “One cannot live in a constant state of alertness, and so the chaos one feels becomes infused throughout the body. It surfaces frequently in dreams and chronic illness”.

Levamos mais de uma hora para acalmá-la” (Diário de campo da autora, 24 de setembro de 2019). Até então, a reação da aluna era um caso isolado e, apesar da intensidade ter chamado atenção dos professores, não pareceu necessitar de maiores observações.

Dois meses após esse episódio, outro similar voltou a ocorrer com uma outra aluna, mas com maior intensidade e frequência. O registro segue da seguinte forma: “[Outra aluna] teve um ataque de ansiedade à noite por conta de dores abdominais. Acredito que seja o terceiro dos últimos dias. A reação é parecida com a da [primeira aluna] há pouco tempo atrás” (Diário de campo da autora, 20 de novembro de 2019). Durante o ocorrido, a aluna mencionou muitas vezes a sua mãe, entre choros e pedidos de socorro. O que chamou a atenção dos professores era que ela mencionava que sua mãe também estava doente.

Ao serem questionadas sobre esse fato, as demais alunas informaram que havia semanas que a aluna em questão não falava com sua mãe e que ela não estava doente no último contato. No dia seguinte, os professores foram conversar com os alunos mais velhos e descobriram que uma das crenças da vila de origem da aluna era que a dor era um mau presságio de que algum parente estava para morrer. No entanto, os alunos insistiram em afirmar que essa crença havia sido abandonada há muito tempo pela vila, desde que a mesma foi evangelizada.

Essa insistência em negar a situação, ou até mesmo o silêncio frente a outras situações, também é uma característica da cultura do medo, de acordo com Green (1994). A autora alega que esse tipo de comportamento pode ser considerado como uma ferramenta de sobrevivência que permite às vítimas prosseguirem suas vidas (p. 235) e ele também foi observado pela autora entre os alunos do projeto alvo desta pesquisa. A conversa, registrada no diário de campo da autora, aconteceu quando uma das alunas do Ensino Médio comentou, com certa naturalidade que “uma menina da vila está [se] casando com 14 anos, com um indivíduo divorciado de 26 anos, em troca de café” (Diário de campo da autora, 08 de agosto de 2018).

Ao perceber o espanto da autora, a aluna continuou relatando que “ela [mesma] quase [se] casou aos 11 anos de idade a pedido de seus pais” (Diário de campo da autora, 08 de agosto de 2018). Ela complementou dizendo que apenas não havia se casado ainda porque sua avó materna não havia permitido. Apesar da forma aparentemente leviana como contou a história, a aluna expressou que não havia interesse de se casar antes de terminar seus estudos, que incluíam a graduação na

área de Enfermagem. No entanto, a aluna em questão já foi citada nesse trabalho. Ela é a mesma que engravidou de seu parceiro durante o Ensino Médio, e teve que abandonar o curso.

O desfecho, até então, da história dessa aluna, mostra o poder do medo e do silêncio na vida de indivíduos e comunidades que não possuem recursos suficientes para processá-lo, ressignificá-lo e transformá-lo em catalisador de mudança. Bader-Saye (2005) afirma que o medo possui o potencial de inibir boas ações e valores cristãos, alimentando em seu lugar sentimentos de suspeita e excessivo controle (p. 97). Green (1994) complementa essa questão ao dizer que o silêncio não é capaz de neutralizar os efeitos do medo. Ao contrário, ele cria mais medo e insegurança em suas vítimas, afetando o psicológico de seus indivíduos e o social de suas comunidades (p. 239).

É importante salientar que nem todo o medo é infundado e, em sua essência, se bem direcionado, ele é o responsável por nossa sobrevivência frente a ameaças reais. Para Bader-Saye (2005), se baseando na filosofia de Tomás Aquino, “nós tememos os males porque eles ameaçam os nossos amores. Portanto, não devemos fazer de nosso objetivo se livrar do medo”¹⁸ (p. 100, tradução livre), pois isso acarretaria também em se livrar do amor.

Ainda trazendo a perspectiva de Aquino, o autor afirma que o medo se torna um problema quando se teme o que não deve, ou seja, ameaças não reais ou até mesmo causadas por nós mesmos, e da forma como não se deve, ou seja, através do medo excessivo e paralisante. O medo moderado capacita o indivíduo para viver uma vida relevante e rica, enquanto o medo excessivo pode nos roubar a alegria de viver (BADER-SAYE, 2005, p. 101).

5.3 Sugestões e Estratégias

Ao longo da pesquisa, foi possível notar a forte relação que existe atualmente entre as tribos *Iraya* das Filipinas e diversos povos não-nativos, sejam eles compostos de filipinos ou estrangeiros. Nas vilas alvo desta pesquisa, existe ainda uma influência

¹⁸ “We fear evils because they threaten our loves. Thus, we should not make it our goal to rid ourselves of fear”.

mais específica, trazida pelo projeto de educação que as atende e que tem sido mencionado ao longo do texto. De fato, Kwon (2013) afirma que entre os *Mangyan*, de uma forma geral, as instituições religiosas, sejam elas católicas ou protestantes, são parte fundamental do processo de mudança social e que o processo de conversão, por vezes, tem se confundido com o processo de desenvolvimento social em suas diversas formas (p. 15).

Incluído no processo de mudança social, o autor continua, está o processo de aculturação e modernização. Ainda no contexto das instituições religiosas, ele afirma que os

Mangyan não possuem uma língua escrita, mas os sistemas modernos de educação promoveram mudanças para os *Mangyan* falarem e escreverem *Tagalog* como *língua franca*. Os tamanhos das famílias e casas se tornaram menores se comparados com aquelas na sociedade *Mangyan* tradicional. Contrário ao tamanho reduzido das habitações, o tamanho dos assentamentos se tornou grande o suficiente para incluir escola de ensino fundamental, centro comunitário e clínicas médicas no complexo. Esses indicadores têm assegurado que existe um alto grau de aculturação entre os assentamentos *Mangyan*¹⁹ (KWON, 2013, p. 15, tradução livre).

Myers (2001), em pensamento já apresentado em capítulo anterior, ressalta a ideia de que os pobres devem ser agentes de sua própria transformação através do passo inicial de uma reconexão com o Criador do Universo. White (2016c) também expõe a forte necessidade de “restaurar no homem a imagem de seu Autor” (p. 15). Vê-se então que uma verdadeira conexão espiritual com Deus está no centro de qualquer transformação social e que a comunidade *Iraya* tem sofrido fortemente nessa área, principalmente pelos seguintes fatores: a falta de identidade espiritual ao ter recebido uma herança cristã que desconsiderava sua própria cultura (BAES, 1998) e a falta de identificação com o texto bíblico devido a apresentação inicial e o estudo do mesmo, que majoritariamente acontecem nas escolas, não serem feitos na língua materna.

¹⁹ “Mangyans do not have a written language, but modern education systems provided changes for Mangyans to speak and write Tagalog as a lingua franca. Family and house sizes have become smaller compared to those in the traditional Mangyan society. Contrary to the small size of the households, the sizes of the settlements became large enough to include an elementary school, community center and health clinics within the compound. These indicators have assured that there is a high degree of acculturation among Mangyan settlements”.

Através dessa leitura, a pesquisa se debruçará em sugestões direcionadas ao projeto alvo desta pesquisa com o objetivo de responder, dirimir e, se possível, eliminar os desafios enfrentados pelas comunidades *Iraya* tratados ao longo dos capítulos anteriores. Tais desafios estão relacionados especialmente aos dois temas identificados a partir da análise de dados, sendo eles, identidade cultural, cujas estratégias estão majoritariamente relacionadas ao ambiente escolar, e punição e medo, com estratégias focadas no processo de evangelização. Esses dois temas estão longe de serem consideradas independentes, no entanto, para fins didáticos, as estratégias apresentadas serão classificadas de acordo com a linha com a qual apresentam maior afinidade. Além disso, devido à complexidade do tema, sugestões referentes a outros temas também são apresentadas, como forma de contribuir para o resultado final da pesquisa.

5.3.1 Sugestões e estratégias educacionais frente ao tema 1

O primeiro grupo de sugestões e estratégias possui como foco o currículo escolar e o envolvimento da comunidade local nas atividades de ensino, como forma de reforçar a promoção da identidade étnico-cultural e tornar a escola mais customizada para as necessidades e realidade das vilas alvo desta pesquisa. Ao observar o panorama geral da comunidade *Iraya* das Filipinas, vê-se um enfraquecimento de sua cultura e poder. Baes (1998, p. 266) trata sobre a questão de poder entre os *Iraya* ao afirmar que:

para o *Iraya*, poder no contexto atual significa autodeterminação. Mas para atingir isso é necessário conquistar as ameaças atuais: falta de terra, discriminação, invasão de terras, a necessidade crescente por dinheiro. A ele devem ser dadas as devidas condições para moldar seu próprio destino. Por exemplo, é para ele ser capaz de usar seus recursos (meio ambiente, florestas, sua própria realidade) para seu próprio benefício²⁰ (tradução livre).

²⁰ “To the *Iraya*, power in today’s context means self determination. But to achieve this it is necessary to conquer today’s hazards: landlessness, discrimination, encroachment, the growing need for money. He must be given the proper conditions to shape his own destiny. For instance, it is for him to be able to use his resources (environment, forests, his own reality) for his own advantage”.

Como um possível agente catalizador de transformação nessas comunidades, identifica-se a escola. Retomando o pensamento de Knight (2017) de que "o futuro de qualquer sociedade será moldado por sua juventude atual. A direção que eles darão a essa sociedade será, em grande medida, determinada por sua educação" (p. 141-142). Vê-se que a escola, sendo um grande ponto de contato com a nova geração de *Iraya* tem, portanto, o poder de equipá-los nesse processo de transformação, ou de catalisar o desaparecimento dessa cultura e empobrecimento da comunidade.

Uma primeira estratégia proposta, então, tem o objetivo de construir raízes espirituais mais profundas na comunidade pelo ensino da Bíblia na língua materna nas escolas, e um treinamento mais aprofundado dos professores na religião animista, pontos que serão vistos de maneira mais aprofundada na próxima seção. O contato próximo com os habitantes mais antigos das vilas também seria de extremo valor no entendimento da cultura local e no processo de contextualização do cristianismo à mesma.

Portanto, é possível elencar como uma segunda estratégia, a promoção da passagem dos conhecimentos tradicionais da terra para as gerações seguintes como parte integral do currículo escolar nestas comunidades, o que incluiria o aprendizado da língua local, atualmente falada apenas pelas gerações mais antigas, além de aulas de práticas culturais e medicinais, técnicas agrícolas, história, mitos, geografia, fauna e flora, entre outros conhecimentos tradicionais. Todas essas aulas seriam ministradas pelos próprios habitantes das vilas, respeitando, dessa forma, a importância de seus conhecimentos e a conexão que os indígenas têm com o mundo natural como parte fundamental para o fortalecimento dessas comunidades, conforme alertado por Chiriboga (2006).

O relatório *Voices of the Poor* (DEEPA *et al.*, 2000), citado anteriormente, também indica que a desconexão do ensino com a realidade atual é um dos maiores fatores de desinteresse de populações marginalizadas pelo ensino. Washor e Mojkowski (2013), também elencam a falta de conhecimentos práticos e relevantes para a situação atual das comunidades como uma das principais causas de abandono escolar. Os autores ainda sugerem o envolvimento da escola em negócios locais e serviço comunitário, forjando um relacionamento mais profundo entre escola e comunidade. Esse pensamento reúne os conceitos de aprendizado prático e serviço que também são defendidos por White.

No caso específico de comunidades indígenas, Bird-David (1999) alerta que seus integrantes adquirem conhecimento a partir da experiência, ou seja, eles se relacionam com o mundo natural de uma maneira profunda e de difícil entendimento para não-nativos. Lidório (2009) faz eco a essa ideia ao afirmar que comunidades tradicionalmente orais, mesmo as já alfabetizadas, têm a preferência de passar e adquirir conhecimento a partir do relacionamento face-a-face e da experiência de eventos naturais. Essa estratégia também beneficia a comunidade a partir do ponto de vista da hierarquia. Ong (1969) afirma que as pessoas são tidas em alta estima em comunidades orais, pois são elas as detentoras de conhecimentos que não estão eternizados em documentos escritos. Portanto, a inclusão de nativos no processo de ensino viria a honrar a posição e conhecimento dos habitantes das vilas para as novas gerações.

A inclusão de conhecimentos de sustentabilidade e cuidado ao meio-ambiente, de acordo com a perspectiva bíblica de uma terra criada por Deus como bênção para o homem, além da inclusão de estudos sobre legislação indígena seriam integradas ao currículo a partir do auxílio dos professores da escola, promovendo a restauração dos relacionamentos entre os locais e o meio-ambiente e adaptando o currículo escolar à realidade imediata da população. Alunos, pais e demais moradores da comunidade seriam beneficiados não apenas com conhecimento, mas com ações práticas que promoveriam uma melhora da situação econômica da comunidade pelo melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

Reyes (*apud* CADIZ *et al.*, 2019) menciona o poder de um currículo feito sob medida para comunidades indígenas. A autora afirma que

O objetivo da educação deveria ser ajudar essas pessoas a entenderem melhor elas mesmas e sua cultura. [Deveria ser dada importância a] programas educacionais que focam em se tornarem mais responsivos a culturas e vida indígenas, a conhecimentos e habilidades indígenas (...) com o objetivo de proteger e preservar os seus direitos, especialmente em seus domínios ancestrais. Esses domínios ancestrais são identidades de suas ricas culturas. Portanto, a educação que eles merecem não é focada apenas em estratégias para os engajarem em obter conhecimentos e habilidades em educação convencional, mas o mais importante é um currículo que seja responsivo à suas identidades culturais²¹ (p. 23, tradução livre).

²¹ "The aim of education should be to help these people understand themselves and their culture better. Educational programs that focus on becoming more responsive to indigenous life and cultures, indigenous knowledge and skills should be given importance towards protecting and preserving their

A educação adventista, a partir dos conceitos expostos por White, ecoa o mesmo conceito ao afirmar que “toda criança e todo jovem devem conhecer-se a si mesmos. Convém que compreendam a habitação física que Deus lhes deu (...) e devem se exercitados em indústrias (...) práticas” (WHITE, 2008, p. 402). Fowler salienta que os escritos de White enfatizam a necessidade de cada indivíduo possuir um profundo conhecimento de si mesmo, o que inclui o “conhecimento de sua origem, natureza e destino, de sua hereditariedade e ambiente, e de suas aspirações e objetivos”²² (FOWLER, 1977, p. 209-210, tradução livre). Todo esse autoconhecimento, o autor continua, possui como base e referência, a Bíblia.

A escola, teria como diretriz apresentar um foco maior nas forças e potencialidades da vila do que em seus defeitos e desafios, realizando um trabalho intencional na construção da autonomia e valorização daquilo que os alunos e sua comunidade apresentam de melhor. O trabalho com a terra, tão fundamental na vida corriqueira dos nativos, permite também um ensino baseado na vivência prática e de extrema relação com a comunidade, conforme o conceito advogado por White (2016c) de que aos alunos deve ser oferecido o “desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (p. 13).

Outro ponto de extrema importância é o respeito à estrutura lógica do pensamento indígena, que difere fortemente do pensamento não-nativo, além de reconhecer, conforme exposto por De Lima (2007), que a cultura oral em nada fica devendo à cultura escrita em termos de passagem e armazenamento de informações. No entanto, é sabido que o contato com a outras culturas e cidades urbanizadas pode acarretar o enfraquecimento da cultural local, incluindo suas características orais.

Como forma de perpetuar o conhecimento nativo e contextualizá-lo ao ambiente escolar, propõe-se a produção de material didático com os conhecimentos específicos citados anteriormente e que possa não apenas ser utilizado como material complementar de ensino, mas também que sirva como promoção desses

rights, especially in their ancestral domains. These ancestral domains are identities of their rich cultures. Therefore, the education that they deserve is not only focused on strategies to engage them in getting knowledge and skills in mainstream education, but the most important is a curriculum that is responsive to their cultural identities”.

²² “knowledge of his origin, nature and destiny, of his heredity and environment, and of his aspirations and objectives”

conhecimentos e da cultura das vilas de uma forma geral para comunidades não-nativas das Filipinas, como forma de combater o preconceito e, partindo de Moreno (2014), enfatizando a necessidade da nação de conhecer a sua própria história. O material pode ser produzido através de uma parceria entre os professores, alunos e moradores das vilas, dando voz à comunidade e respeitando sua autoimagem e autodefinição.

Os passos anteriores auxiliariam na promoção da autoestima dos alunos dentro do contexto de tribos indígenas, demonstrando a importância de seus conhecimentos originais e promovendo uma imagem saudável e produtiva de sua etnia frente à outras comunidades não-nativas. Além desse trabalho, ressalta-se a importância de abordar as questões de preconceito e complexo de inferioridade de forma intencional dentro do ambiente escolar, capacitando os alunos a lidarem com a realidade a que estão submetidos, sendo capazes de ressignificá-la. A construção da autoestima é de importância fundamental para a realização de uma vida adulta potente.

Dentro desse contexto, aparece a necessidade de restauração do relacionamento entre a comunidade e Deus, cujo processo culmina com o entendimento de que eles também fazem parte da criação feita à Sua imagem e, portanto, devem ter sua autoimagem restaurada a partir desse princípio, mesmo em meio ao excessivo preconceito de comunidades não-indígenas. Mais uma vez, a escola seria a principal aliada nessa estratégia, pois, conforme exposto anteriormente, o primeiro esforço do professor não deve ser o de ensinar as matérias do curso, mas o de auxiliar o aluno a “entrar com Cristo naquela relação especial que fará desses princípios a força diretriz da vida” (WHITE, 2016c, p. 21).

A inclusão de pais e anciãos da comunidade local como detentores do saber indígena e principais responsáveis pela passagem desse conhecimento às gerações posteriores, conforme citado anteriormente, daria início à restauração proposta por Myers (2011), que aconteceria não só no relacionamento Deus-homem, mas também nos relacionamentos entre membros da própria comunidade que enxergariam a relevância dos conhecimentos indígenas e a autoridade de membros da própria comunidade no terreno cognitivo, em oposição a busca de conhecimento apenas externo vindo através de professores não-indígenas.

Dentro desse contexto, o entendimento dos alunos em relação ao seu lugar no mundo e ao seu valor diante de Deus, mesmo que ainda sejam alvo de preconceitos por parte de outros indivíduos, construirá uma personalidade que demonstre coragem

no enfrentamento de riscos e criatividade para lidar com novos desafios e problemas. De acordo com White (2016c) a verdadeira educação produzirá jovens “pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem” (p. 17), jovens que poderão advogar em causa própria com um renovado sentido de valor e justiça.

Outro ponto a ser considerado como parte das sugestões e estratégias é que a entrada na escola é um marco na vida dos indígenas, pois eles são expostos a uma estrutura totalmente diversa daquela que experimentaram até então. É responsabilidade da escola lidar com essa confusão sem promover sentimentos de vergonha ou inferioridade nos alunos e suas famílias pela realidade vivida até então. Talvez os primeiros anos sejam os mais cruciais nessa construção, pois eles marcam de forma quase que definitiva a associação que os alunos fazem entre o ambiente escolar e sua realidade doméstica. Em qualquer contexto, a escola tem muito o que ensinar, mas o ensino não pode ocorrer às custas do sentimento de inferioridade das realidades domésticas, mas como ferramenta complementar para aquilo que as famílias já realizam com sucesso.

Os primeiros anos de vida, o local onde eles ocorrem e os papéis desempenhados pelos indivíduos, seus pares e cuidadores, são os que definem a sua matriz de identidade, conforme exposto anteriormente a partir dos estudos de Gesser e Costa (2018). Mendes *et al.* (2012) complementam essa ideia falando ainda que a escola é o local onde crianças e jovens reconstróem os conceitos de si e de outros. Quando esta etapa é realizada com sucesso, os alunos adquirem a possibilidade de melhorarem seu autoconceito, autoimagem e autoestima. White (2016c) também apresenta os primeiros anos da criança como aqueles em que a principal formação do caráter é obtida e que a cooperação entre pais e professores durante essa fase é crucial.

Portanto, é de extrema importância que a escola trate com intencionalidade a decisão de retirar os alunos de suas vilas originais para o estudo durante o Ensino Médio e de proporcionar o estudo do Ensino Superior em cidades grandes. Perguntas relevantes surgem nessa parte do processo, como por exemplo, “Quais são os impactos dessas decisões?”, “Como será o retorno e adaptação desses alunos às suas vilas originais ao final dos estudos?”, “Qual papel eles desempenharão nesse retorno e como isso afetará a dinâmica atual das vilas?” e “Como fazer esse processo menos traumático para todos os envolvidos?”

Dois pontos parecem ser os mais relevantes nesse contexto. O primeiro é o fortalecimento da identidade cultural e do seu lugar no mundo como indivíduo nativo, e o segundo é o papel da família no processo como um todo, desde a decisão inicial, até o retorno às vilas. Em relação ao fortalecimento da identidade cultural, está poderá trazer sentido ao processo de partida, conforme proposto por Vaz e Andrade (2009) e complementado por Chiriboga (2006), que afirmam que esse processo poderá até mesmo fortalecer sua própria identidade. Quanto mais intencional for o processo de partida, mais fortalecidos os alunos estarão ao retornarem para suas vilas com a alegria de ocuparem tal lugar no mundo. Apesar de ser necessário, como falado anteriormente, abordar as questões de preconceito e exclusão, mais importante é valorizar a contribuição que as comunidades indígenas trazem para a nação e como sua sobrevivência e sucesso são fundamentais para o desenvolvimento do país.

O segundo ponto, que diz respeito ao envolvimento das famílias nesse processo, passa por diversas fases, sendo uma das primeiras, a separação que ocorre entre os alunos que vão para o Ensino Médio, que é cursado fora das vilas indígenas, e suas respectivas famílias. Apesar de esperada, por vezes é experienciada de forma abrupta, o que pode acarretar a diminuição da motivação dos alunos para continuarem seus estudos, como mostrado anteriormente na pesquisa. O envolvimento das famílias no processo de separação desde os primeiros estágios da vida escolar dos alunos poderá facilitar o processo quando ele de fato ocorrer. Esse envolvimento pode se dar de forma mais simples, a partir da promoção de conversas entre pais e filhos sobre os passos seguintes da vida do estudante, até uma forma mais complexa, com o envolvimento ativo das famílias nas atividades da sede, sempre que possível.

Ainda assim, esse envolvimento pode ocorrer de diversas formas. Uma delas seria a possibilidade de trazer um pouco da vila para a sede. Por serem comunidades muito apegadas às suas famílias e à sua comunidade, a adaptação no Ensino Médio se torna penosa e dura. O processo de promover um pouco de “casa” nesses ambientes pode ocorrer com a inclusão no currículo do Ensino Médio de conhecimentos e práticas indígenas, promoção de eventos culturais e visitas sistemáticas das famílias às dependências da sede. Outra possibilidade seria a caracterização dos prédios, construídos em alvenaria, com decorações indígenas e estruturas familiares aos alunos trazendo um pouco de familiaridade ao local e preparando-os também para realizarem o mesmo quando se mudarem para cursar o Ensino Superior.

Envolver os pais e familiares na escolha do curso de graduação dos alunos, é outro ponto de extrema importância nesse processo, respeitando seu direito e capacidade de lidar com os riscos e consequências de suas escolhas. Atualmente, a escolha do curso superior é realizada pelos alunos a partir de uma lista pré-aprovada pela administração do projeto em questão, também responsável pelo patrocínio. A proposta, no entanto, é que essa escolha fique totalmente a cargo dos alunos e suas respectivas famílias tendo em vista o desenvolvimento da vila. O processo, seria orientado pela administração do projeto, que poderá prover informações mais concretas sobre o ambiente universitário, até então desconhecido para os habitantes das vilas em questão.

Como os alunos e a comunidade, após refletirem sobre os impactos desse processo em sua comunidade, decidirão lidar com ela, faz parte de seu direito e exercício da autonomia. É importante que as vilas se tornem protagonistas das escolhas de seus jovens e crianças, adotando o que é melhor para sua preservação e desenvolvimento. De acordo com Macedo e Andrade (2012), a questão da autonomia é parte fundamental na luta contra a vulnerabilidade nessas comunidades. Como parte do processo de autonomia da vila está sua capacidade de autorregulação, que permite que as vilas tomem suas próprias decisões, sem interferência de terceiros.

É importante salientar que a noção de justiça e os processos para alcançá-la diferem entre as diversas culturas, portanto, os líderes do projeto em questão devem estar cientes dessas possíveis diferenças. Chiriboga (2006) contribui para essa questão ao afirmar que “não se pode perder de vista que as práticas culturais indígenas, como o sistema de parentesco, as concepções religiosas e o vínculo com a terra estão presentes na administração da justiça” (p. 61).

O projeto pode ajudar nesse processo de administração da justiça através da educação adventista que, cumprindo seu objetivo primordial de restauração e desenvolvimento do caráter (Fowler, 1977), serve como ferramenta transformadora de processos contaminados pelo pecado. Dessa forma, a hierarquia e autonomia das vilas são respeitadas, as mesmas são entendidas como capazes de decidir suas próprias regras e atuar com justiça e processos injustos de um ponto de vista espiritual-cristão podem ser redimidos.

Nesse contexto, Myers (2011) acredita que mesmo ações bem-intencionadas, podem acabar por fomentar a pobreza das comunidades vulneráveis quando seu

processo de tomada de decisão não é respeitado, fazendo com que as comunidades acreditem não serem capazes de lidar com suas próprias questões. Nesse contexto, White (2016c) afirma que o evangelho é suficiente para restaurar vidas que encontrarão sucesso no agir autônomo e livre em prol do serviço.

Complementar às propostas acima, durante a faculdade, poderiam ser incluídas visitas dos familiares dos alunos à sua nova casa e universidade, fazendo com que a vila entenda melhor o processo pelo qual os alunos estão passando, capacitando-os para acolhê-los no retorno para casa. Envolver a comunidade nos processos aos quais os alunos estão sendo submetidos é de extrema importância nessa fase tão crucial e no futuro sucesso das vilas.

Como último ponto de sugestão e estratégias para o ambiente escolar, está um de fundamental importância: a escolha e o preparo dos professores. Em relação a escolha, White (2016b, p. 47) aponta para a necessidade de recrutar professores que apresentem maturidade espiritual e de caráter. Munhoz (2013) salienta que os professores atuam como colaboradores de Deus e que devem possuir tanto competências acadêmicas como um cristianismo experiencial.

No entanto, a escolha de professores não pode ser considerada o último passo da formação do corpo docente, pois esse projeto e seu contexto apresentam necessidades específicas que não são obtidas em ambientes externos. Para isso, o corpo docente precisa ser preparado para a tarefa à sua frente. Alguns temas podem ser destacados tendo como base as informações coletadas na pesquisa, sendo eles:

- treinamento em conhecimento de tribos indígenas em geral, das características específicas das vilas alvo desta pesquisa, e da filosofia educacional do projeto em questão;

- treinamento de professores para atuarem em contextos específicos de comunidades vulneráveis e direcionarem um processo saudável de identificação étnico-cultural, entendendo dentro desse contexto os sentimentos de rebeldia e militância que podem ser manifestados pelos alunos. Estes, assim como qualquer ser humano, reagem a situações adversas com sentimentos diversos e, caso sejam equipados para isso, possuem a capacidade de se autorregular e militarem em causa própria de forma coerente e produtiva, após uma possível fase de militância extrema. A autonomia para escolher o curso da faculdade pode ser de extrema importância nesse processo;

- treinamento sobre os efeitos do medo e ameaça constante em crianças e jovens e sobre como a cultura do silêncio pode afetar sua capacidade de julgamento e discernimento, além de capacitação em ferramentas e estratégias para ressignificá-lo e transformá-lo em agente de mudança;

- preparo e capacitação de professores sobre a filosofia da educação adventista que ocorre além do treinamento formal, mas inclui também o aprofundamento do relacionamento espiritual de cada professor com Deus.

Fazer uma educação consciente nesse contexto passa por manter em mente a todo o tempo o objetivo do projeto e como cada passo impacta a vida dos alunos e de suas respectivas famílias e comunidades. Sensibilidade à essa situação configura o primeiro passo dessa jornada, sendo seguido de uma necessidade de autoavaliação de cada professor em relação aos seus próprios preconceitos e sua autoimagem.

Conforme exposto por Gesser e Costa (2018), para promover a autoestima e autoafirmação de crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade, os professores também devem estar equipados desses mesmos conceitos em relação a si e, ainda de acordo com os autores, muitos não se encontram preparados para essa tarefa. No contexto do relacionamento professor-aluno, White (2016b) alerta para o perigo de que professores bem-intencionados podem acabar impondo suas próprias ideias e vontades sobre os alunos mais vulneráveis. Ela afirma que os professores não podem se contentar apenas com o conhecimento técnico de suas áreas de ensino, mas que devem demonstrar uma vida prática de acordo com os princípios bíblicos, se tornando assim uma influência positiva na comunidade.

Além disso, o acompanhamento psicológico do corpo docente é de extrema importância pelo simples fato de que eles mesmos, em sua maioria, não vieram de realidades semelhantes à dos alunos. Por esse motivo, a exposição à tamanha vulnerabilidade pode afetar sua capacidade de julgamento e exercício coerente e intencional da sua profissão.

Outro ponto relacionado ao corpo docente é a necessidade de envolvimento e identificação dos professores com os habitantes das vilas, socializando entre eles e fazendo parte de sua rotina diária. Muitas dessas barreiras seriam quebradas caso ocorresse a inclusão de professores indígenas no corpo docente e de profissionais de mesma origem em cargos intelectuais. Kwon (2013) elenca a inclusão de “professores

Mangyan culturalmente relevantes”²³ (p. 16, tradução livre) como uma prioridade na educação das crianças nativas. Essa inclusão também proporcionará um espelho para os alunos, que verão sua própria identidade refletida nessas pessoas, possibilitando-os sonhar com posições diversas para si e demonstrando um cuidado com a cultura do projeto e o que ela comunica aos alunos e nativos. Complementar a essa última estratégia, estaria a inclusão de alunos em trabalhos de cunho intelectual, além do trabalho físico já exercido por eles.

Finalizando as estratégias educacionais, serão acrescentadas algumas estratégias bastante construtivas trazidas por MENDES *et al.* (2012) dentro da temática de identidade cultural. Os autores as dividem em estratégias diretas (ações pedagógicas) e indiretas (ligadas à conduta dos docentes). As estratégias indiretas seriam “atitudes positivas estabelecendo um bom clima em aula; estímulo à participação e exposição de ideias; coerência entre discurso e conduta; confiança e expectativas positivas sobre os estudantes; clarificação de limites e regras de convivência” (p. 8).

Como estratégias diretas, os autores elencam “proporcionar experiências exitosas ao estudante (...); estimular a construção da autonomia; dar apoio à vazão da criatividade dos educandos; dar uma retroalimentação realista e positiva (...); e aliar-se às famílias dos alunos” (p. 9).

Atingir tal ideal, sem dúvida, exige esforço e comprometimento. No entanto, não é deixado sem recompensa. Macedo e Andrade (2012) trazem palavras encorajadoras para aqueles que buscam essa tarefa ao afirmarem que aquele que possui uma imagem de si saudável e coerente experimenta um sentimento “de adequação à vida e às vicissitudes, [de forma a] viver conscientemente (...), fator primordial para a saúde da imagem de si” (p. 77). As autoras continuam, dizendo que “a construção do autoconhecimento abre caminho para que as crianças se posicionem no mundo de forma ativa, crítica e responsável” (p. 80).

²³ “Culturally relevant *Mangyan* teachers”.

Quadro 1 – Resumo Estratégias Educacionais	
Categoria	Estratégia
Currículo e fontes de conhecimento	Passagem de conhecimentos tradicionais pelos integrantes das vilas.
	Inclusão de conhecimentos sobre sustentabilidade e legislação indígena.
	Produção de material didático nativo.
Processo de escolarização	Fortalecimento da identidade cultural e autoestima.
	Envolvimento ativo das famílias nos processos e decisões da vida escolar.
	Ambientação dos espaços escolares com motivos indígenas.
Corpo docente	Treinamento em conhecimentos indígenas e comunidades vulneráveis e no sistema educacional adventista.
	Acompanhamento psicológico como ferramenta de autoconhecimento.
	Identificação com as vilas, inclusão de professores nativos e de alunos em trabalhos de cunho intelectual.

Fonte: elaborado pela autora

5.3.2 Sugestões e estratégias evangelísticas frente ao tema 2

A cultura do medo parece ser algo arraigado nas comunidades *Iraya* e, conforme demonstrado anteriormente nesta pesquisa, possui suas origens em suas crenças animistas, que tornam esse grupo refém de espíritos de caráter vingativo e orgulhoso. O que a pesquisa indica é que o trabalho de restauração da comunidade nesse sentido se confunde com seu processo de redenção, com a descoberta e vivência do relacionamento com um Deus amoroso e compassivo. No entanto, o entendimento dos atributos divinos é altamente condicionado pela cultura daquele que busca se aproximar de Deus, portanto, o processo de evangelização precisa ser realizado de forma específica a atender as particularidades do grupo e respeitar sua autonomia para tomar decisões.

O assunto da evangelização de povos indígenas tem se mostrado extremamente delicado, principalmente quando se trata da questão de direitos indígenas. A complexidade desse tema é exemplificada a partir do relato de Chiriboga (2006) sobre o caso de uma comunidade indígena na Colômbia que moveu uma ação contra a Igreja Pentecostal que estava realizando rituais religiosos na comunidade que já assimilava as crenças católicas. De acordo com a comunidade, a Igreja Católica

havia se adaptado à sua cultura enquanto a Pentecostal não. O autor comenta o caso, dizendo que

de um lado, é reconhecido que a comunidade e seus membros têm o direito a conservar sua própria cultura, forma de organização e religião (ameaçada por práticas religiosas evangélicas) e, de outro, não se nega que o evangelismo poderia ser aceito e assimilado pela comunidade, desde que se curvasse à identidade da mesma e não de forma inversa (p. 54).

A disputa em questão, foi resolvida a partir do princípio de liberdade de consciência e religião, que garante o direito dos diversos grupos étnico-culturais, de forma ampla, e seus indivíduos, de forma específica, “de preservar, expressar, divulgar, desenvolver, ensinar e trocar suas práticas, cerimônias, tradições e costumes espirituais, tanto no âmbito público como privado” (CHIRIBOGA, 2006, p. 54). Tal direito é garantido desde que a conversão seja voluntária, e nunca forçada.

Baes (1998) demonstra que o cristianismo entre as tribos *Mangyan* não chegou recentemente, mas que, apesar disso, ainda é considerado como superficial e pouco prático. Essas características, de acordo com o autor, se devem ao fato de o processo de evangelização, definido como longo e complexo, não ter levado em consideração as crenças originais das comunidades, criando assim, um vácuo entre a fonte de poder espiritual e as ameaças do mundo real. Essa superficialidade torna os *Mangyan* vulneráveis e temerosos à outras etnias, contribuindo para o sincretismo religioso que acontece a partir da busca por respostas às questões práticas da vida da comunidade.

Hiebert (1985), em seu livro *Anthropological Insights for Missionaries*, advoga fortemente pela inclusão dos habitantes locais no processo de formação dos conceitos teológicos adaptados à cultura local. Seu posicionamento parte de um princípio não-etnocêntrico, que enxerga que todas as culturas estão sujeitas tanto ao erro como à revelação do caráter de Deus. Além disso, ele nos lembra que os habitantes locais são aqueles que possuem o maior domínio da cultura local e, portanto, a maior capacidade de avaliá-la uma vez que forem apresentados ao evangelho de forma sensível e contextualizada.

Lidório (2009) chama atenção para características específicas em relação a forma como grupos animistas enxergam a realidade. Sua leitura de mundo é intrinsecamente espiritual, fazendo com que suas ações sejam fortemente condicionadas por suas crenças, de uma forma geral, e com a visão que eles possuem

dos seres espirituais que governam seu mundo, de forma mais específica. Lauser (1999) observa que os comportamentos aceitos e rejeitados pelo grupo são definidos de forma direta por sua cosmovisão animista, que entende que ações atraem espíritos de igual índole. Essa crença faz com que a reprovação de comportamentos malvistos seja realizada de forma veemente e, por vezes, violenta, como demonstrado a partir da análise de dados.

Serão apresentadas, portanto, duas estratégias principais para a temática de punição e medo. A primeira, tanto em importância como em ordem, diz respeito à comunicação eficaz do evangelho, sendo ele as boas-novas que revelam um Deus de amor, perdão e compaixão. Essa estratégia possui como objetivo restaurar o relacionamento entre Criador e criatura, trazendo novas perspectivas sobre o tema de punição. A segunda estratégia trata de forma mais prática sobre os efeitos do medo a que as comunidades *Iraya* estão submetidas atualmente, tendo como objetivo equipá-los com ferramentas de transformação e ressignificação deste sentimento.

A primeira estratégia, sobre a comunicação eficaz do evangelho, parte das três características culturais dos grupos indígenas que impactam diretamente a comunicação do evangelho para culturas indígenas citadas no final do capítulo 4 (a diversidade das fontes de verdade, o vasto panteão divino e a ideia de que cada povo possui uma história de origem de vida distinta). De Lima (2007) propõe um processo de evangelização em duas fases: a primeira, chamada de macrocontextualização, trata dessas três grandes características, e a segunda, chamada de microcontextualização, aborda as particularidades de cada grupo.

Durante a macrocontextualização, são abordados os seguintes tópicos: a Bíblia como a verdadeira revelação de Deus, a supremacia divina e o entendimento de uma origem comum a todos os povos. Nessa fase, é possível alcançar um terreno comum que trata a Bíblia como principal fonte de conhecimento enquanto reconhece o poder e autoridade divinas e instaura um sentimento de pertencimento a um grupo mundial de cristãos. Esse terreno comum facilita, então, as microcontextualizações específicas necessárias em cada grupo distinto e que, conforme advogado por Hiebert (1985), devem ser realizadas em parceria com a comunidade local.

Terena (2009), indígena convertido da etnia brasileira de mesmo nome, trata sobre a necessidade de levar em consideração a característica relacional de povos indígenas, tão presente em comunidades orais, no processo de evangelização, através da contextualização. Ele nos lembra que esse processo “vai desde o esforço

para compreender o texto em seu lugar vivencial até a percepção da realidade daquele que ouve o evangelho” (p. 660). Ele continua dizendo sobre a necessidade de se relacionar de forma genuína com um grupo que já possui uma característica altamente relacional, e que fazer isso seria seguir o exemplo de Jesus. Ele afirma que Jesus “não se pôs simplesmente a gritar, lá de cima, anunciando uma palavra salvadora, distante, fria e descomprometida. Pelo contrário, ele tabernaculou entre nós” (TERENA, 2009, p. 660).

A abordagem dada pelos professores-missionários no projeto alvo desta pesquisa ao texto bíblico também deve ser contextualizada para a realidade das comunidades orais, independentemente do fato de já terem sido alfabetizadas ou não. Willis e Evans (2007) explicam que comunidades orais não lidam bem com conceitos abstratos, sendo necessário ensiná-los de forma concreta e integrada com a vida prática. Ao invés de apresentar o evangelho com conceitos, melhor seria apresentá-lo em ações, descritas ou praticadas, e sempre na língua materna da comunidade, chamada de língua do coração pelo seu apelo inigualável aos conhecimentos centrais que formam seu sistema de crenças.

Em suma, a apresentação do evangelho deve ocorrer da mesma forma que a apresentação de qualquer conceito é feita dentro das comunidades *Iraya*. Deve-se ensinar as verdades sobre Deus em ambientes em que a comunidade já esteja acostumada a ouvir, em formatos familiares a ela e através dos porta-vozes respeitados pela comunidade. Isso implica dizer que os anciãos, figuras de autoridades nas vilas, devem ser também aqueles que ensinam as boas novas, a partir dos cantos e estruturas de contos familiares à comunidade, e nos espaços em que a passagem de conhecimento já ocorra. Cabe ao projeto alvo desta pesquisa questionar se a estrutura atual de culto e aprendizado da Bíblia é de fato eficaz no processo de evangelismo da comunidade ou se acabou por se tornar apenas mais um costume estrangeiro adotado por ela. Esse questionamento é relevante principalmente pela característica tímida e de evitação de conflito apresentada por grupos indígenas frente aos missionários, conforme exposto por De Lima (2007).

Dialogando com as estratégias educacionais apresentadas no tópico anterior, que sugere uma aproximação mais estreita entre professores e administradores e membros nativos da comunidade, De Lima (2007) apresenta a teologia vivenciada como a opção mais eficaz frente a povos indígenas, em comparação à teologia sistemática, tão popular no ocidente. Ou seja, para que se possa iniciar a

contextualização do evangelho a povos indígenas é necessário desenvolver relacionamentos sinceros com o povo a partir de uma posição de aprendiz, aprender a língua e a cultura do povo e conhecer quais são as perguntas que de fato intrigam os indígenas.

De Lima (2007) salienta também um erro frequente por parte dos missionários ao traduzirem somente o Novo Testamento para a língua local, deixando de fora a tradução de histórias fundamentais para a compreensão do evangelho que se encontram no Antigo Testamento, como a criação, queda do homem e o dilúvio. Essa prática “deu origem a igrejas sincréticas e fracas” (p. 244), até porque comunidades tribais possuem uma estrutura de pensamento mais similar ao pensamento hebraico do Antigo Testamento, que fala sobre um Deus que Se revela através de Suas ações ao longo da história, do que ao pensamento grego do Novo Testamento, que traz o conhecimento desse mesmo Deus de forma mais estruturada e lógica. Partindo desse mesmo princípio, o autor deixa clara a necessidade de apresentar a história bíblica de forma cronológica, de acordo com a estrutura de pensamento dos povos indígenas.

A segunda estratégia lida de forma mais específica com o contexto do medo. É importante salientar que este sentimento pode ser passado de uma geração para a outra através da perpetuação dos sistemas de punição e da falta de clareza quanto à origem e proximidade desse medo. Voltando ao conceito de Aquino sobre temer o que não devemos e como não devemos, Bader-Saye (2005) alerta para a necessidade de que a comunidade entenda quais medos são, de fato, reais e próximos, e quais deles são infundados e herdados.

Realizar um trabalho específico com alunos, familiares e habitantes das vilas em geral, para identificar e nomear as raízes de seus medos promoverá um vocabulário comum para que a comunidade seja capaz de dialogar sobre eles e permitirá que a mesma faça julgamentos coerentes sobre esses medos, que direcionarão sua conduta e reação. Dessa forma, a comunidade poderá focar nos males que de fato a afetam, eliminando os medos que não mais fazem sentido para a sua realidade. A expectativa é que conforme a primeira estratégia desse tópico seja aplicada e gere frutos, a comunidade conseguirá reconhecer que muitos dos seus medos com base espiritual, são, de fato, infundados, e poderá também, identificar o Deus Criador como o Único capaz de lidar com as ameaças reais, transferindo o refúgio físico encontrado nas montanhas e florestas, para o refúgio espiritual encontrado em Deus.

No entanto, até mesmo os medos que, à primeira vista, são provenientes de ameaças consideradas não-espirituais, como a fome, a ameaça de casamento precoce, abuso sexual e a presença de grupos paramilitares na região, serão afetados pela compreensão mais profunda da realidade espiritual que os cercam. A restauração dos relacionamentos nos quatro níveis (com Deus, com os outros, com a comunidade, com o meio ambiente e consigo mesmo), conforme trazido por Myers (2011), se encarregará também de reduzir essas ameaças. É importante salientar que essa redução não acontecerá de forma automática, por isso, a proposta dessa segunda estratégia foca em uma reflexão intencional sobre as fontes de cada medo e as possíveis necessidades de ação frente a cada ameaça que os gera.

Mais uma vez, é necessário respeitar a autonomia e capacidade de julgamento das vilas em questão. Os medos listados nesta pesquisa foram identificados, não a partir de discursos diretos da comunidade, mas a partir da leitura da autora frente aos desafios observados e ao material teórico encontrado. No entanto, mais valiosa que qualquer pesquisa são as respostas encontradas pela própria comunidade a partir de uma autoavaliação de sua realidade. Ou seja, realizar esse processo com respeito é aceitar o protagonismo da comunidade na busca pelas fontes de seus medos.

Aos professores e administradores, cabe o papel de apoiadores e facilitadores desse processo, seguindo os desejos e vontades expressos pela comunidade. Um ponto de atenção nessa caminhada, é a existência de possíveis pontos cegos, que podem ser gerados pela normalização do medo, comum em comunidades que vivem em constante estado de alerta e vulnerabilidade, conforme alertado por Green (1994). A autora traz o silêncio como ferramenta de sobrevivência nessas comunidades, mas que, ao mesmo tempo, pode mascarar os medos mais profundos.

Os professores e administradores, tendo em posse esse conhecimento, aliado à necessária sensibilidade, podem acolher os nativos nessa busca dolorida e ameaçadora. Nunca se desvencilhando das verdades espirituais de um Deus presente e poderoso, essa busca pode levar à verdadeira libertação dessas comunidades, que não mais agirão de forma amedrontada, mas potente e viva, trazendo desenvolvimento para si e abrindo caminhos para que as demais comunidades à sua volta experienciem o mesmo sucesso.

Quadro 2 – Resumo Estratégias Evangelísticas	
Categoria	Estratégia
Comunicação do evangelho	Reforço da autoridade divina e bíblica em parceria com a comunidade local.
	Construção de relacionamentos profundos com a comunidade.
	Ensino do texto bíblico a partir das características orais da comunidade.
Ferramentas para o medo	Entendimento, identificação e diferenciação entre medos reais e irreais.
	Reconhecimento e experiência do poder divino contra as ameaças.
	Reconhecer o protagonismo da comunidade nesse processo.

Fonte: elaborado pela autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi fruto de pesquisa qualitativa sobre o povo *Iraya* das Filipinas dentro dos campos de Educação e Missão aplicados. O povo *Iraya* faz parte de um grupo mais amplo, denominado *Mangyan* (POSTMA *apud* MIYAMOTO, 1990), que, por sua vez, figura como o grupo cultural menos estudado das Filipinas, de acordo com Kwon (2013, p. 10). Assim como diversas comunidades indígenas ao redor do mundo, a comunidade *Iraya* é considerada marginalizada e vulnerável, sendo alvo de um projeto missionário na área da educação a partir de uma organização americana.

A escolha dessa comunidade específica para este trabalho se deve ao fato de a autora ter passado 17 meses trabalhando no projeto em questão, sendo possível a realização de documentação inédita da mesma através de um diário de campo e de registros fotográficos. Tais materiais, contribuíram para a pesquisa, que seguiu a metodologia de análise documental e análise de fotografias como linguagem que permitirá o diálogo com outros pesquisadores da área. O objetivo geral do trabalho foi analisar a interlocução entre a educação e a missão para o contexto do povo *Iraya*. Para isso, foi apresentada a importância da educação adventista e sua contribuição para o contexto de missão, além de um estudo específico da etnia em questão.

Este trabalho iniciou com uma visão geral da educação adventista por figurar como uma possível ferramenta para o desenvolvimento dessa comunidade, não somente econômico e social, mas principalmente, espiritual. Através dos conceitos para a área de educação trazidos pela autora norte-americana Ellen White, a pesquisa se debruçou em materiais e filosofias de outros autores adventistas, como George Knight e Adolfo Suárez, bem como autores seculares como Sir Ken Robinson e Elliot Washor e Charles Mojkowski. A costura entre esses conceitos foi realizada a partir das ideias de outros autores cristãos que atuam nas áreas de desenvolvimento social e missiologia, como Bryant L. Myers e Paul Hiebert.

A diversidade de autores foi proposta a partir do entendimento de que a missão em comunidades vulneráveis, e provavelmente em qualquer outra, acontece em duas frentes intimamente interligadas: primeiramente, no campo espiritual, para que o ser humano seja reaproximado do ideal edênico concebido por Deus na criação; e no campo intelectual, no bom e frutífero uso dessas faculdades para a promoção do reino de Deus, mesmo que parcialmente, aqui na terra. A pesquisa explora a reconexão

espiritual da comunidade com o Seu Criador como a base para a construção dos demais níveis de relacionamento e desenvolvimento.

Após a apresentação da metodologia utilizada, já mencionada nesse tópico, o trabalho seguiu o caminho de introdução do grupo étnico alvo desta pesquisa, por se entender que o início de qualquer trabalho missiológico parte de um entendimento prévio da cultura ao qual se pretende alcançar. Esse entendimento é especialmente relevante quando o grupo em questão pode ser definido como tribal, ou nativo. Isso porque tais comunidades apresentam uma forte correlação entre suas crenças espirituais e sua forma de agir, fazendo com a religiosidade permeie todos os campos de sua vida.

Dentro desse contexto, o animismo e a oralidade figuraram como principais características de grupos nativos pelos seus impactos na maneira de adquirir conhecimento e interpretar o mundo. O animismo traz como fator marcante a intensa relação da comunidade com a natureza ao seu redor e com a sua dimensão espiritual, apagando quase que completamente a distinção entre o mundo material e o imaterial de uma forma que o mundo ocidental ainda tem dificuldades de conceber. Por outro lado, a oralidade traz para o grupo pelo menos quatro características que marcam sua forma de funcionar no mundo, sendo elas o dinamismo, o tradicionalismo, a controvérsia e uma estruturação comunitária da personalidade de seus indivíduos (ONG, 1969).

De forma mais específica em relação ao grupo alvo desta pesquisa, os *Iraya*, a pesquisa prossegue trazendo informações relevantes sobre esse grupo indígena que reside na ilha de Mindoro, nas Filipinas. A pesquisa dividiu as informações encontradas entre: identidade e ocupação do espaço, tratando principalmente da relação intensa entre o grupo e sua terra, denominada de domínios ancestrais; temperamento e personalidade, traços altamente influenciados pelas crenças animistas já citadas, que norteiam os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis dentro da comunidade; base econômica e alimentar, alterada drasticamente pela chegada de não-nativos, tanto em relação à prática em si como também em relação à estrutura econômica, até então desconhecida pelos indígenas; e crenças e práticas religiosas, resumidas em crenças animistas e etnoastronômicas capazes de moldar temperamentos, ações e decisões. A pesquisa também explorou como a chegada de missionários cristãos à região foi capaz de impactar não somente as crenças, mas também o estilo de vida nas comunidades.

Após a apresentação do embasamento teórico do trabalho, a pesquisa se debruçou nos dados coletados durante a estadia da autora nas vilas em questão, entre os meses de agosto de 2018 e dezembro de 2019, onde atuou no projeto citado como professora da escola do Ensino Médio e coordenadora de integração das escolas do projeto, o que a possibilitou passar tempo em todas as vilas atendidas pelo projeto e suas respectivas unidades educacionais. Os dados coletados durante esse período, foram armazenados através do diário de campo da autora e de fotografias autorais.

A partir da leitura do diário de campo, foram identificados dois temas principais, que foram explorados no último capítulo da pesquisa, sendo eles identidade cultural e punição e medo. A identidade cultural “refere-se à semelhança, permanência, reconhecimento, algo que pré-existe à pessoa, que provém da sociedade, confere à pessoa um lugar na estrutura social e define sua pertença a um grupo” (VAZ; ANDRADE, 2009, p. 7).

Dentro desse tema, a autora apresentou dados inéditos, embasados a partir de uma teoria existente, sobre: o impacto da mobilidade nas comunidades estudadas; a tensão entre preservação da cultura e desenvolvimento das comunidades visando a sua sobrevivência; a necessidade de autonomia por parte das comunidades como forma de diminuir a sua pré-existente vulnerabilidade; a necessidade de abordar conceitos como autoestima, autoimagem e autoconceito como forma de lutar contra o preconceito e invisibilidade; o impacto da presença do projeto nas vilas, juntamente com seu corpo administrativo e docente estrangeiro e/ou não-nativo; as fases de submissão, militância e rebeldia do grupo atendido; e a necessidade de preparo dos professores. De acordo com Gesser e Costa (2018), o “espaço escolar [é] o primeiro a ter forte influência sobre a construção identitária [dos] jovens” (p. 20).

Na temática de punição e medo, a autora seguiu a mesma linha de apresentação de dados inéditos suportados por uma teoria já existente que abordou os conceitos de: culpa e punição como fontes geradoras de fuga e medo; a correlação entre as crenças animistas e o processo deficiente de evangelização com as ações punitivas dos membros da comunidade; a observação das montanhas e florestas como lugares de refúgio; a normalização do medo e do silêncio através das sempre constantes ameaças de fome, casamento precoce e abuso sexual e a presença de exércitos paramilitares na região; e os efeitos crônicos do medo como potencial inibidor de boas ações e valores cristãos.

A pesquisa encerrou propondo uma série de sugestões e estratégias dentro dos dois temas identificados na etapa de análise de dados com o objetivo de responder, dirimir e, se possível, eliminar os desafios enfrentados pelas comunidades *Iraya* tratados ao longo dos capítulos anteriores. Em relação ao tema 1, de identidade cultural, as estratégias estão majoritariamente relacionadas ao ambiente escolar, como, por exemplo: o ensino da Bíblia na língua materna nas escolas, e um treinamento mais aprofundado dos professores na religião animista; a promoção da passagem dos conhecimentos tradicionais da terra para as gerações seguintes como parte integral do currículo escolar nestas comunidades com a inclusão de nativos das vilas como orientadores, professores e parceiros nas aulas e na produção de material didático com esses conhecimentos específicos; a construção da autoestima como fundamental para a realização de uma vida adulta potente; restauração do relacionamento entre a comunidade e Deus criando um entendimento mais profundo dos alunos em relação ao seu lugar no mundo e ao seu valor diante de Deus; reflexões intencionais sobre os impactos gerados pelo ingresso dos alunos na escola e a saída da vila para os ensinamentos de níveis superiores, não somente em suas próprias vidas, mas também na comunidade em geral; e o preparo dos professores para as realidades específicas enfrentadas nas vilas alvo desta pesquisa.

Em relação ao tema 2, de punição e medo, foram apresentadas duas estratégias, sendo elas: a comunicação eficaz do evangelho, respeitando as características locais das comunidades e com o objetivo de restaurar o relacionamento entre Criador e criatura, trazendo novas perspectivas sobre o tema de punição; e tratar de forma mais prática sobre os efeitos do medo que permeiam as comunidades *Iraya* atualmente, visando equipá-los com ferramentas de transformação e ressignificação deste sentimento.

Todas as informações apresentadas neste trabalho, não devem se limitar ao conhecimento teórico e cognitivo, mas visam despertar aqueles que adquirem esse conhecimento à ação e ao envolvimento consciente nas causas dessa comunidade. De acordo com Hiebert (1995), esse deve ser o passo inicial de todo missionário. É somente a partir do entendimento da história de uma comunidade, que é possível vislumbrar um envolvimento eficaz e respeitoso, pois sem isso, são grandes os riscos de aproximar-se do povo como alguém que possui a cura a partir de sua própria visão de mundo e, com isso, causar mais dano do que prover solução para os desafios locais, conforme alertado por Myers (2011).

Partindo de um entendimento, mesmo que sucinto, da comunidade *Iraya* e analisando as estruturas já disponíveis na comunidade, como as escolas, esse trabalho apresentou possíveis estratégias missiológicas que buscam soluções para os desafios dessa comunidade a partir de uma visão holística da própria comunidade e de seus indivíduos, começando pela restauração de seu relacionamento com Deus.

O missionário deve ter em mente que além da escassez econômica ou da falta de uma religião cristã, ele está lidando com indivíduos criados à imagem de Deus e que, por isso, merecem construir uma vida plena e produtiva aqui e no porvir. Esse entendimento começa no coração do próprio missionário que busca, em Deus, o amor pelo próximo bem como por si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANNUAL Statistical Report. In: OFFICE OF ARCHIVES, STATISTICS, AND RESEARCH. **Annual Statistical Report for 2019.pdf**. Disponível em: <<http://documents.adventistarchives.org/Statistics/ASR/ASR2019.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

BADER-SAYE, S. Thomas Aquinas and the Culture of Fear. **Journal of the Society of Christian Ethics**. v. 25, n. 2, p. 95-108, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23561602>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

BAES, J. "Marayaw" and the Changing Context of Power among the Iraya of Mindoro, Philippines. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, p. 259-267, 1988. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/836788?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 21 de maio de 2020.

BIRD-DAVID, N. "Animism" Revisited: Personhood, Environment, and Relational Epistemology. **Current Anthropology**. v. 40, n. S1, p. S67–S91, 1999. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.1086/200061. Acesso em: 17 de junho de 2020.

CADIZ, A. P.; ROSALES, B. M.; EVANGELISTA, L. T.; MALIGAYA, R. The Ethnoastronomical Beliefs of Mangyan Indigenous People: Case of Iraya Tribe in Occidental Mindoro. **Asia Pacific Higher Education Research Journal**. v. 6, n. 2, p. 15-25, 2019.

CHIRIBOGA, O. R. O Direito à Identidade Cultural dos Povos Indígenas e das Minorias Nacionais: Um Olhar a Partir do Sistema Interamericano. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. n. 5, Ano 3, p. 42-69, 2006.

DARAPISA, C. J. B. Interpretation of Cultural Landscape of the *Mangyan Iraya* Tribe Through and Ethnographic Study of a 'Sitio'. Department of Landscape Architecture, College of Agriculture and Life Sciences, Seoul National University, 2019. Disponível em:

https://www.academia.edu/41832180/Interpretation_of_Cultural_Landscape_of_the_Mangyan_Iraya_Tribe_Through_an_Ethnographic_Study_of_a_Sitio. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

DARAPISA, C. J. B. Guraan, Kaingin, at Gulang: Discovering the Landscape Identity of the Vernacular Landscape of Mangyan Iraya Tribe through Ethnographic Study and Social Learning. Dissertação de Mestrado da Universidade Nacional de Seoul, 2020.

DE LIMA, S. Contextualização entre os indígenas: uma visão geral. In: BURNS, B. H. (Ed.). **Contextualização Missionária**, p. 235-267. São Paulo: Transcultural, 2007.

DEEPA, N.; PATEL, R.; SCHAFF, K.; RADEMACHER, A.; KOCH-SCHULTE, S. **Voices of the Poor: Can Anyone Hear Us?** Nova York: Oxford University Press, Inc., 2000.

ENCYCLOPÆDIA Britannica: Philippines. Disponível em:

<https://www.britannica.com/place/Philippines>. Acesso em: 21 de maio de 2020

ESMELI, L. A. Breaking ground for the Lasallian mission: the case for indigenous peoples of the Philippines. **Digital Journal of Lasallian Research**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 97–115, 2015. Disponível em:

<http://revistalasaliana.delasalle.edu.mx/ojs/index.php/lasaliana/article/view/134/141>. Acesso em: 21 maio. 2020.

FOWLER, J. M. **The Concept of Character Development in the Writings of Ellen G. White**. Berrien Springs, 1977. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Estudos em Graduação, Andrews University, Berrien Springs, 1977. Disponível em: <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/374>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

GESSER, R.; COSTA, C. L. J. Menina Mulher Negra: Construção de Identidade e o Conflito Diante de uma Sociedade que não a Representa. **Revista Brasileira de**

Psicodrama. v. 26, n. 1, p. 18-30, 2018. Disponível em: doi: 10.15329/2318-0498.20180010. Acesso em: 4 de outubro de 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GREEN, L. Fear as a Way of Life. **Cultural Anthropology**. v. 9, n. 2, p. 227-256, 1994, Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/656241>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

GUTHRIE, S. On Animism. **Current Anthropology**. v. 41, n. 1, p. 106-07, 2000. Disponível em: doi:10.1086/300107. Acesso em: 17 de junho de 2020.

HIEBERT, P. G. **Anthropological Insights for Missionaries**. Grand Rapids: Baker Books House, 1985.

HUMAN Development Report 2019. In: **UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME**. Hdr2019.pdf. Disponível em: <
<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2020

KNIGHT, G. **Educando para a eternidade**: uma filosofia adventista de educação. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

KOCH, A.; WILKENS. K. (Eds.). The Bloomsbury Handbook of the Cultural and Cognitive Aesthetics of Religion. Bloomsberry Publishing, 2019.

KWON, D. The Role of Protestant Mission and the Modernization among Mangyans in the Philippines. Asia-Pacific Nazarene Theological Seminary, v. IX, n. 2, p. 8-19, 2013. Disponível em: https://www.apnts.edu.ph/wp-content/uploads/documents/mediator_documents/volume09/Mediator_9.2.2_Kwon.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

LAUSER, A. Mangyan conflict resolution. **Philippine studies**, v. 47, n. 2, p. 224-252, 1999. Disponível em:
<http://philippinestudies.net/ojs/index.php/ps/article/viewFile/518/523>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

- LIDÓRIO, R. Plantio de igrejas em contexto animista. In: WINTER, R.; HAWTHORNE, S. C.; BRADFORD, K. D.; (Ed.). **Perspectivas no movimento cristão mundial**. São Paulo: Vida Nova, 2009.
- MACEDO, C. M. V.; ANDRADE, R. G. N. Imagem de Si e Autoestima: A Construção da Subjetividade no Grupo Operativo. **Psicologia em Pesquisa**. 6(01), p. 74-82, 2012.
- MAUAD, A. M. Na mora do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**. v.13, n. 1, p. 133-174, 2005.
- MENDES, A. E.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: Contribuições Pessoais e Profissionais na Docência. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- MIYAMOTO, M. Annotated Mangyan Bibliography 1570-1988. **Asian Folklore Studies**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 348–349, 1990. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rft&AN=ATLA0000609791&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 21 de maio de 2020.
- MYERS, B. L. **Walking with the Poor: principles and practices of transformational development**. Revised and expanded edition. Maryknoll: Orbis Books, 2011.
- MORENO, J. C. Revisitando o Conceito de Identidade Nacional. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. **Identidades brasileiras: composições e recomposições** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5.
- MUNHOZ, Juliana Neri. A Educação Adventista por Ellen White. **Revista Relegens Thréskeia**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 156-164, jul. 2013. ISSN 2317-3688. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/32680/20749>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021

ONG, W. J. World as View and World as Event. **American Anthropologist**, 71: 634-647. doi: 10.1525/aa.1969.71.4.02a00030, 1969.

PADILLA, S. G., J.R. (2013). Anthropology and GIS: Temporal and spatial distribution of the philippine negrito groups. **Human Biology**, 85(1-3), 209-30.

Disponível em:

<https://search.proquest.com/docview/1464980666?accountid=192234>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

REID, L. A. Re-evaluating the position of Iraya among Philippine languages.

JSEALS, p. 23, 2017. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/84295074.pdf#page=32>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

ROBINSON, K. **Creative Schools**: the grassroots revolution that's transforming education. New York: Penguin Books, 2016.

SNORRASON, E. B. **Aims of Education in the Writings of Ellen White**. Berrien Springs, 2005. 283f. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Educação, Andrews University, Berrien Springs, 2005. Disponível em: <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/707>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

SUÁREZ, A. S. **Redenção, Liberdade e Serviço**: A Contribuição do Pensamento de Ellen G. White para uma Práxis Educacional Libertadora. São Bernardo do Campo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo.

TERENA, H. A cultura indígena e a necessidade do evangelho. In: WINTER, R.; HAWTHORNE, S. C.; BRADFORD, K. D.; (Ed.). **Perspectivas no movimento cristão mundial**. São Paulo: Vida Nova, 2009.

VAZ, C. M.; ANDRADE, R., G., N. Território Cultural: Processos de Identidade e Subjetividade – Centro Cultural Cartola – Mangueira/RJ. **XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, Maceió, 2009.

WASHOR, E.; MOJKOWSKI, C. **Leaving to Learn**: how out-of-school learning increases student engagement and reduces dropout rates. Portsmouth: Heinemann, 2013.

WHITE, E. G. **A Ciência do Bom Viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WHITE, E. G. **Caminho a Cristo**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2016a.

WHITE, E. G. **Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2016b.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2016c.

WHITE, E. G. **Life Sketches of Ellen G. White**. Hagerstown: Review and Herald, 1994.

WHITE, E. G. **Testemunhos para a Igreja VI**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

WILLIS, A.; EVANS, S. **Making Disciples of Oral Learners**. Nova Iorque: International Localization Network, 2007.