


The cover features a central illustration of a woman with long dark hair and bangs, wearing a red armband, holding a clipboard and a book in a library setting. To the left is a vertical decorative border with a complex geometric pattern. The background is filled with bookshelves.

# DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS TRAMAS DA ESCRITA

Historiografia, Memória e  
Ensino de História Indígena  
na contemporaneidade

Luís César Castrillon Mendes  
Osvaldo Mariotto Cerezer  
Osvaldo Rodrigues Junior  
Renilson Rosa Ribeiro  
Organizadores

paruna



# DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS TRAMAS DA ESCRITA

Historiografia, Memória e  
Ensino de História Indígena  
na contemporaneidade



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Evandro Aparecido Soares da Silva – Reitor  
Rosaline Rocha Lunardi – Vice-reitora



**Conselho Editorial**

Profa Dra Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT  
Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro – UFMT  
Profa Dra Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT  
Prof. Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT  
Profa Dra Adrienne de Oliveira Firmo – USP  
Me Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE  
Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP  
Madelene Marinho e Silva – UNESP  
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro – IFMT

Oswaldo Rodrigues Junior  
Luís César Castrillon Mendes  
Oswaldo Mariotto Cerezer  
Renilson Rosa Ribeiro  
Organizadores

# DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS TRAMAS DA ESCRITA

Historiografia, Memória e  
Ensino de História Indígena  
na contemporaneidade



Cuiabá, MT  
2022

© Luís César Castrillon Mendes, Osvaldo Mariotto Cerezer, Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro, (Orgs.), 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita  
[livro eletrônico] : historiografia, memória e  
ensino de história indígena na contemporaneidade /  
organização Luís César Castrillon  
Mendes...[et al.]. -- São Paulo, SP : Paruna  
Editorial, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Outros organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer,  
Osvaldo Rodrigues Junior, Renilson Rosa Ribeiro.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-990256-9-3

1. Indígenas da América do Sul - Brasil  
2. Indígenas da América do Sul - Educação - Brasil  
3. Historiografia - Aspectos sociais 4. Memória  
5. Relações étnico-raciais I. Mendes, Luís César  
Castrillon. II. Cerezer, Osvaldo Mariotto.  
III. Rodrigues Junior, Osvaldo. IV. Ribeiro, Renilson  
Rosa.

22-101819

CDD-306.0890981

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : História indígena : Antropologia :  
Sociologia 306.0890981

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Revisão e Normalização Textual:

**Sérgio Henrique Puga – Paruna Editorial**

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

**Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial**

Arte da capa:

*Índia na biblioteca*, de Clóvis Irigaray.

Série Xinguanas, 1975.

Técnica mista sobre papel – 92 x 69 cm.

Acervo do MACP – Museu de Arte e de Cultura Popular UFMT.

Apoio:



Paruna Editorial  
Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento  
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP  
Fone: 11 3796-8555  
[www.paruna.com.br](http://www.paruna.com.br)



GOVERNO DE  
**MATO  
GROSSO**



# Prefácio

Tendo percorrido muitos caminhos – entre aldeias, vilarejos e cidades – aprendi com os anciãos e as anciãs indígenas com quem convivo/convivi, há quase trinta anos, no Pantanal de Mato Grosso do Sul, que nós, todos nós, indígenas e não indígenas deveríamos aprender a escutar mais e a falar menos. Isso porque, segundo eles e elas, a escuta nos ensinaria a perceber melhor quem somos NÓS mesmos e quem são os OUTROS, os nossos Duplos! Tal lição, sabida de cor, precisa ser aprendida/apreendida com urgência dentro e fora das escolas, em todo o imenso Brasil em que vivemos, de tão importante que é...

A leitura dos capítulos da coletânea *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade* – que ora vem a público, organizada com brilho e vigor por Luís César Castrillon Mendes, Osvaldo Mariotto Cerezer, Osvaldo Rodrigues Júnior e Renilson Rosa Ribeiro – me permitiu exercitar uma bela escuta. Lendo os vinte e nove capítulos que compõem a obra, pude “escutar” vozes do presente e do passado da história do Brasil e do ensino de História no país. Orquestradas em profícuas polifonia e dialogia, essas vozes se somam a muitas outras na celebração do “aniversário” da Lei n. 11.645/08, que no ano passado completou dez anos de promulgação.

E por que precisamos de leis que nos obriguem a transversalizar conteúdos de todos os componentes curriculares escolares com as histórias e as culturas indígenas – além de africanas e afro-brasileiras – em pleno século XXI? A resposta se encontra, infelizmente, no passado escravocrata vivido oficialmente até 1888 e no racismo vigente na contemporânea sociedade brasileira, gerador de preconceitos, discriminações, estigmas e estereótipos de toda sorte. Além disso, ideias/ideais e práticas, atitudes e procedimentos racistas vicejam por todos os lados e são alimentados cotidianamente nos ambientes escolar e extraescolar prejudicando a todos.

Por isso é tão importante a escuta, pois permite que outras vozes sejam ouvidas/sentidas e incorporadas aos nossos cânones historiográficos, geralmente eurocêntricos e excludentes. Salienta-se que estas vozes – de homens e mulheres, anciãos/anciãs, jovens e crianças indígenas – foram durante muito tempo duramente silenciadas, esquecidas, obliteradas, maltratadas pela História. Aos indígenas, dizia-se e se repetia no século XIX, não caberia a História, apenas a Etnografia. Idealizados na Literatura indigenista, transformados em “fundadores” da Nação – e, por isso mesmo, condenados a um passado perpétuo – aos indígenas coube a difícil tarefa de se reproduzirem física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades.

A existência, a resistência e a (re)existência de identidades indígenas se fizeram armas de sobrevivências sustentadas por memórias sociais construídas, muitas vezes, com sobras de vivências. Daí a importância de se buscar nos documentos – de qualquer natureza ou tipologia – os interditos, os não ditos ou quase ditos. Se a tarefa de historiadores e historiadoras é ser um lembrete às sociedades sobre tudo aquilo que se gostaria de esquecer, sejamos como os anciãos e as anciãs indígenas que teimam em falar/escutar, mesmo quando (aparentemente) não há quem os escute ou fale com eles..

A História Indígena demorou a se estabelecer e a se consolidar no Brasil, o que somente ocorreu em fins da segunda metade do século XX. Graças aos trabalhos de John Manuel Monteiro, de Maria Regina Celestino de Almeida, de Maria Leônia Chaves de Resende e de alguns outros pesquisadores, os primeiros passos foram dados em direção à construção de histórias plurais e holísticas, inclusivas e abrangentes. Ainda há muito a ser feito, mas os caminhos iniciados por nossos “xamãs” abriram perspectivas e possibilidades fecundas, por meio de seus trabalhos, da promoção de simpósios e de outros eventos, de orientações cuidadosas e dos diálogos entre “experientes” e “iniciados”.

Esta coletânea faz parte, portanto, de um movimento que surgiu em meio às lutas indígenas e indigenistas por reconhecimento e visibilidade, travadas, pelo menos, desde a década de 1970 e que se estendem aos dias de hoje. Dessa forma, a preocupação básica dos autores e das autoras dos capítulos da obra é mostrar que outras histórias são possíveis, ainda que haja lacunas, ausências, esquecimentos – propositais ou não – nas fontes documentais, orais, iconográficas e outras. Mesmo com todas as vicissitudes, é possível se (re)construir trajetórias espaço-temporais de grupos e de indivíduos indígenas, verificando suas agências e protagonismos.

Em um momento delicado para a história do país, em que forças ultraconservadoras se apresentam como única possibilidade para a compreensão e o exercício da vida política, iniciativas como esta devem ser incentivadas e divulgadas. Isso significará, também, uma revisão de todo o processo formativo que tivemos/temos em nossas escolas/universidades, passando pelas discussões de propostas curriculares, formação docente e materiais didáticos. Como se verá/lerá/escutará ao longo das páginas seguintes, pelo menos desde o século XIX nos pensamos e nos enxergamos como “mais europeus” e “menos/nada indígenas”.

Uma forma de derrotarmos o *status quo* marcado por tanta desigualdade e pelo racismo é, sem dúvidas, nos apropriarmos de nosso passado, revendo-o e enxergando nele as presenças do diverso, de nossos “Duplos”. Há, ainda, muitas outras histórias a serem (re)contadas, escutadas de outros pontos de vista/de audição, que não sejam apenas pelas chaves explicativas da “evolução”, da “civilização”, da “integração”, da “assimilação”. As histórias de indígenas e não indígenas nas Américas encontram-se dolorosamente entrelaçadas, em um misto de dor e de sofrimento, provocados pela colonização ocorrida sob o signo de intensa violência.

Ao contrário do que muitos ainda pensam, os indígenas não assistiram/assistem a tudo de maneira passiva e alheios ao que lhes acontece/aconteceu. Hoje muitos deles podem ser encontrados em lugares antes socialmente interditados, tais como as universidades e as associações científicas. Se não houver a Educação das sensibilidades e dos modos de viver, sentir, pensar dos não indígenas, contudo, dificilmente serão vencidas as situações de preconceitos e de discriminações sofridas por milhares de indígenas de Norte a Sul do Brasil. É por isso que precisamos de leis como a n. 11.645/08 e de livros como este que se encontra em suas mãos, caro(a) leitor(a)!

Pedimos sua ajuda para que esta coletânea seja divulgada entre muitas e variadas gentes, a fim de que compreendamos, definitivamente, que fazemos parte de uma rica e diversa Nação plural e que todos, sem exceção, têm o seu lugar na História. Os indígenas não são apenas os OUTROS, diferentes de NÓS: eles constituem nossos Duplos, como em um complexo jogo de espelhos, em que nos vemos refletidos e, ao mesmo tempo, somos também reflexos! Na caleidoscópica *Diversidade étnico-racial...*, escuta e escrita fazem parte de um mesmo processo que envolve esses reflexos e as reflexões suscitadas nos vinte e quatro capítulos escritos para serem lidos e “escutados” com sensibilidade.

Uma boa viagem é o meu mais sincero desejo a todos os que percorrerem as bem ditas páginas que se seguem.

**Giovani José da Silva**

Universidade Federal do Amapá  
*Oyatogoteloco* (“A luz que brilha longe”, entre os Kadiwéu)



# Sumário

## I. Diversidade e identidades étnicas entre a teoria e a história escolar

Como se opera a construção-lógica da história e cultura do outro colonizado: princípios gerais do debate pós-colonial e do ensino de História 20

Amauri Junior da Silva Santos

Livros didáticos de História e o ensino de história e cultura indígena a partir da Lei n. 11.645/08 36

Oswaldo Mariotto Cerezer

Macdone Ramos Neves

Raça, gênero e cidadania: inter-relações 58

Fabiana Francisca Macena

Considerações depois de vinte anos do multiculturalismo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais 80

Márcia Elisa Tete Ramos

Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros 101

Oswaldo Rodrigues Junior

## II. Histórias indígenas: temas, fontes e problemas

História, diversidade e sustentabilidade indígena nas trilhas das águas no centro da América do Sul (séc. XVIII) 119

Thereza Martha Presotti

Práticas educativas culturais e as relações étnico-raciais na Vila de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade (XVIII-XIX): reflexões para o ensino de História 142

Nileide Souza Dourado

Fragmentos da história dos índios Bororo nas terras de Mato Grosso 162

Loiva Canova

O ensino d(e) história indígena: o protagonismo de Cibaé Modojobádo pela Lei n. 11.645/08 180

Marli Auxiliadora de Almeida

O caminho de volta para além do rio Roosevelt 197

Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa

Aloir Pacini

- Tem muita terra pra pouco índio? Uma questão da vida comum e do tempo presente respondida pelo historiador a partir de reflexões sobre a luta pela terra indígena Marãiwatsédé* 219  
Juliana Cristina Rosa
- História e cultura Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia em Mato Grosso** 238  
Leticia Antonia de Queiroz
- Etno-desporto indígena em Mato Grosso: futebol e cabeçobol entre os Umutinas e Paresi**  
Francisco Xavier Freire Ramos  
Elias Martins
- Terras, territorialidades e devoções indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul** 255  
Nauk Maria de Jesus  
Marcos Mondardo

### III. Ensino de História e História Indígena

- A presença indígena na História (didática) do Brasil de João Ribeiro: tramas e embaraços da civilização na narrativa republicana da nação** 294  
Luís César Castrillon Mendes  
Renilson Rosa Ribeiro
- Uma nação sem preconceitos ou questões raciais: o povo brasileiro na história ensinada de Joaquim Silva** 315  
Arnaldo Pinto Junior  
Halferd Carlos Ribeiro Junior
- As representações do índio na sala de aula** 337  
Luciano Pereira da Silva
- Interculturalidade e relações étnico-raciais: uma estratégia metodológica para compreender as ideias dos jovens estudantes a partir das relações entre os indígenas e os europeus na América Portuguesa** 360  
Marcelo Fronza
- Cineclubes e audiovisual indígena: a Lei n. 11.645/08 e o ensino de história indígena** 380  
Naine Terena de Jesus
- As visões de Albert Eckhout sobre o indígena: uma análise a partir de livros didáticos de História – PNLD 2018** 398  
Arnaldo Martin Slzachta Junior  
Wilian Junior Bonete

Temática indígena e ensino escolar de História: novas abordagens, antigos problemas	416
Mauro César Coelho Leonardo Castro Novo	
As contradições históricas da educação escolar indígena e o caso do povo Karipuna, na aldeia do Espírito Santo (Amapá)	436
Edson Kayapó	
A relação de gênero indígena e a introjeção colonial	454
Lidomar Lili Sebastião (Linda Terena)	
Indígenas no sul do Brasil: o povo Kaingang em Santa Maria-RS e a organização da aldeia Três Soitas	476
Eduardo Perius Júlio Ricardo Quevedo dos Santos	
Trabalho compulsório indígena: o papel dos índios na expansão da colonização no Espírito Santo no séc. XIX	503
Francieli Aparecida Marinato	
História indígena no Rio Grande do Sul e educação patrimonial em meio digital: um estágio na pandemia	526
André Marchi Becker Caroline Nogueira da Silveira Giulia de Quadros Cavalli Oliveira João Vinicius Chiesa Back Vander Gabriel Camargo	
História local e a temática indígena na escola	540
Éder da Silva Novak Elemir Soare Martins (Nhandeva Kaiowa) Bruna Aparecida Azevedo Gayozo	
Nós (pobres) e eles (ricos): modos de identificação e alteridade entre o povo indígena Chiquitano	561
Verone Cristina da Silva	
A formação de profissionais do ensino da História das Américas sociodiversas	579
João Ivo Puhl	
Sobre os/as autores/as	599

# Apresentação

A obra *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*, é resultado de um esforço coletivo no campo do ensino e da aprendizagem de História e suas relações com os debates acerca da educação para as relações raciais no Brasil contemporâneo. A proposição da coletânea partiu dos estudos, pesquisas e ações desenvolvidas pelos organizadores, nos Grupos de Pesquisa “Cultura, Diversidade e Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), e do “Etrúria: Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História”, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), juntamente com a colaboração de professores/pesquisadores de diferentes instituições brasileiras. Nossos estudos e debates dão ênfase para diferentes aspectos do fazer historiográfico e do ensino de História, como: formação de professores para o exercício da docência na educação básica, ensino de História e educação escolar indígena, educação para as relações raciais africana e afro-brasileira, diversidade cultural, identidade e diferença, educação histórica, narrativas, memória, imaginário e patrimônio, fronteira, memória e ensino de História.

A perspectiva dialógica dos textos, nos remete para a importância do diálogo entre as diferentes instâncias do fazer historiográfico, da formação de professores e do ensino de História e suas distintas práticas efetivadas no interior dos diferentes espaços escolares. Uma sociedade multicultural como a brasileira exige múltiplos olhares para que a multiplicidade de sujeitos e identidades possam ser compreendidas e inseridas no âmbito das pesquisas, produções acadêmicas, currículos de formação de professores, currículos escolares, livros didáticos e, especialmente, por uma prática docente ética e politicamente engajada na formação de sujeitos históricos distintos.

Nesse cenário, François Audigier (2016, p. 33), afirma: “A história desenvolve o imaginário, um sentimento de pertencer, uma identidade coletiva, capacidades para pensar num “nós”, relações entre nós e os outros”. Essa discussão não é novidade no âmbito a história do ensino de História, porém, na atual conjuntura sócio histórica, social e cultural em que estamos inseridos, onde o acirramento de diferentes formas de violência e desrespeito em relação à todos aqueles sujeitos, grupos, etnias e culturas que não pertencem à denominada cultura hegemônica, tem encontrado novos meios para a sua disseminação, especialmente nas redes sociais, criando um campo novo de exposição e manifestação de ataques racistas, sexistas, xenofóbicos, misóginos, homofóbicos, dentre outras formas de violência. Diante disso, como o ensino de História pode contribuir para o debate e enfrentamento dessas questões em pleno século

XXI? Até que ponto o ensino de História praticado hoje em nossas escolas, tem dado espaço para “ouvir” e aprender com as diferentes vozes historicamente silenciadas pela história e pelo ensino de História?

Consideramos que o ensino de História e seus professores, possuem condições e responsabilidades de provocar reflexões e questionamentos e de propor mudanças na cultura excludente que ainda impera em nossa sociedade. Sabemos, no entanto, que há outros fatores que necessitam de mudança, como os conhecimentos específicos, os currículos escolares e dos cursos de formação inicial e continuada, a produção de materiais didáticos, os saberes docentes, as práticas pedagógicas etc., de forma a romper com velhos paradigmas, propondo um debate mais amplo e democrático, onde as múltiplas vozes que ecoam em nossa sociedade, sejam consideradas, respeitadas e valorizadas. É preciso questionar e romper a cristalizada cultura do monoculturalismo e criar condições para o florescimento do diálogo multi/pluri/intercultural, pois “o trabalho escolar não comporta neutralidades.” (Pereira, 2011, p. 149).

Nesse cenário, Homi Bhabha (2010, p. 107), nos lança um desafio, argumentando que “o que precisa ser questionado, entretanto, é o modo de representação da alteridade”. Da mesma forma, Stuart Hall (2009, p. 30) afirma que “todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar”. Assim, a produção das diferenças numa sociedade construída sob alicerces multiculturais negados, precisa ser compreendida para tornar possível o combate ao processo histórico de imposição de homogeneização das diferenças culturais e étnicas.

O art. 2º da *Declaração Universal sobre a diversidade Cultural* (Unesco, 2002), “Da diversidade cultural ao pluralismo cultural”, destaca que:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Nesse sentido, nossa preocupação está voltada para a necessária compreensão dos impactos produzidos pela produção historiográfica, pelos currículos, livros didáticos e, especialmente, pela prática docente no ensino de História nos distintos espaços e realidades educacionais, pois, como afirma Moreira (2008):

A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar

condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar. (Moreira, 2008, p. 54).

Diante disso, esta coletânea se insere no complexo campo de debates acerca da diversidade cultural e étnico-racial, da escrita historiográfica, da memória e do ensino de História na contemporaneidade, visando contribuir para os estudos e práticas voltadas à valorização, reconhecimento e inclusão da história dos diferentes povos, etnias e culturas, visando à formação para a cidadania.

A obra possui a colaboração de professores pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior e da educação básica do Brasil, sujeitos preocupados com a formação e o ensino de História capaz de abarcar e valorizar a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira de ontem e de hoje. Com eles, organizamos esta obra imbuídos pela responsabilidade, pela ética e pelo compromisso político de proporcionarmos discussões acerca do ensino de História na contemporaneidade.

Nesse segundo volume da coletânea apresentamos ensaios e reflexões acerca da história e cultura indígena no Brasil, com destaque para a espacialidade do Mato Grosso.

A primeira parte da coletânea, intitulada *Diversidade e identidades étnicas entre a teoria e a história escolar*, é inaugurada com o ensaio *Como se opera a construção-lógica da história e cultura do outro colonizado: princípios gerais do debate pós-colonial e do ensino de História*, de Amauri Junior da Silva Santos, que apresenta uma discussão teórica acerca das interações entre o debate pós-colonial e o ensino de História na contemporaneidade. Em seguida, Osvaldo Mariotto Cerezer e Macdone Ramos Neves, em *Livros didáticos de História e o ensino de História e cultura indígena a partir da Lei n. 11.645/08*, abordam as representações que são construídas sobre os povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de História. Para este fim, tomamos como objeto de análise as narrativas contidas nos livros didáticos de História da coletânea *Araribá Mais História*, Editora Moderna (2018), e *História, Sociedade & Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015), produzidas e direcionadas, para as turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

No texto *Raça, gênero e cidadania: inter-relações*, Fabiana Francisca Macena discorre sobre as inter-relações entre raça e gênero na construção da ideia de cidadania no ensino de História. A temática do multiculturalismo nas tramas da história ensinada por meio do discurso curricular é o objeto das problematizações introduzidas por Márcia Elisa Tete Ramos, em *Considerações depois de vinte anos do multiculturalismo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Osvaldo Rodrigues Junior, no texto *Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros*, investe na análise dos debates e orientações curriculares sobre a diversidade étnico-racial presentes nos manuais de didática da história publicados no Brasil nos últimos anos.

Na segunda parte, *Histórias indígenas: temas, fontes e problemas*, temos o texto *História, diversidade e sustentabilidade indígena nas trilhas das águas no centro da América do Sul (séc. XVIII)*, de Thereza Martha

Presotti, que tece considerações acerca das interfaces entre diversidade e sustentabilidade para se escrever a história indígena no Mato Grosso colonial. A partir das reflexões oriundas do campo do Ensino de História, no ensaio *Práticas educativas culturais e as relações étnico-raciais na Vila de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade (XVIII-XIX): reflexões para o Ensino de História*, Nileide Souza Dourado afirma que as práticas educativas culturais e as relações étnico-raciais em Mato Grosso ensejaram visibilidades aos modos de se educar e de se instruir, produzidos na interação e na movimentação cotidiana da população, indígena, africana, lusitana e miscigenada, radicadas na região mato-grossense – reflexão útil para se pensar o ensino da História como prática social.

Em *Fragmentos da história dos índios Bororo nas terras de Mato Grosso*, Loiva Canova narra a história da capitania de Mato Grosso no Setecentos a partir da discussão da presença dos índios Bororo na nova repartição administrativa de Portugal, em 1748. A pesquisadora Marli Auxiliadora de Almeida, no texto *O ensino d(e) história indígena: o protagonismo de Cibaé Modojobádo pela Lei n. 11.645/08*, propõe algumas reflexões acerca do ensino d(e) História Indígena, apontando possibilidades de aplicação da Lei n. 11.645/08 nos currículos da Educação Básica, e até acadêmico, a partir da participação de Cibaé Modojobádo no contato interétnico entre os Bororo Coroado e não-indígenas, demonstrando o protagonismo indígena.

No artigo *O caminho de volta para além do rio Roosevelt*, Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa e Aloir Pacini, com base na pesquisa etnográfica, investigam outras lógicas de produção de conhecimento e ideias, com padrões próprios de expressão indígena, apreendidas durante as pesquisas de campo realizadas em agosto, outubro e novembro de 2012, fevereiro de 2013 e 2014, com os grupos da etnia Nambiquara da Serra do Norte. Em *Tem muita terra pra pouco índio? Uma questão da vida comum e do tempo presente respondida pelo historiador a partir de reflexões sobre a luta pela terra indígena Marãiwatsédé*, Juliana Cristina Rosa contribui com o debate sobre a história e cultura indígena na sala de aula através de reflexões possíveis sobre um aspecto pouco abordado para o público em geral que é o uso tradicional e a demarcação do que restou dos territórios tradicionais, reconhecendo-os como Terras Indígenas (TI).

A partir da pesquisa realizada na comunidade Chiquitano de Vila Nova Barbecho, localizada no município de Porto Esperidião, em Mato Grosso, o ensaio *História e cultura chiquitana na fronteira Brasil/Bolívia em Mato Grosso*, de Leticia Antonia de Queiroz, investiga as relações históricas e sociais que interferem nos processos de organização e produção da vida coletiva das sociedades indígenas em Mato Grosso, especialmente na região de fronteira Brasil/Bolívia. No texto *Etno-desporto indígena em Mato Grosso: futebol e cabeçobol entre os Umutinas e Paresi*, Francisco Xavier Freire Rodrigues e Elias Martins apresentam resultados de investigações acerca da problemática da diversidade cultural em Mato Grosso, a partir da análise das práticas do futebol e do cabeçobol entre os povos indígenas, especialmente o estudo sobre o processo de assimilação do futebol por parte dos índios Umutina e sobre o cabeçobol entre os indígenas Paresi.

Ao final dessa parte, em *Terras, territorialidades e devoções indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul*, Nauk Maria de Jesus e Marcos Mondardo discutem aspectos relacionados a terra e territorialidade dos Guarani Kaiowá e Terena, estabelecidos no estado de Mato Grosso do Sul, e a devoção a São Sebastião na aldeia Terena de Limão Verde, localizada no município de Aquidauana.

A terceira parte, nomeada *Ensino de História e História Indígena*, fecha a coletânea com contribuições relacionadas história e memórias sobre as abordagens das representações das populações indígena em sala de aula. No texto *A presença indígena na História (didática) do Brasil de João Ribeiro: tramas e embaraços da civilização na narrativa republicana da nação*, Luís César Castrillon Mendes e Renilson Rosa Ribeiro investem na história da produção didática do historiador republicano João Ribeiro, tendo por fio condutor as tramas e enredos da sua narrativa sobre a presença indígena na História do Brasil. Essa questão é retomada por Arnaldo Pinto Junior e Halferd Carlos Ribeiro Junior, no ensaio *Uma nação sem preconceitos ou questões raciais: o povo brasileiro na história ensinada de Joaquim Silva*. A partir do contexto do Estado Novo brasileiro e os textos didáticos de Joaquim Silva, os autores discorrem sobre a elaboração de narrativa sobre a formação e o povo brasileiro que valorizou positivamente a figura do português e os discursos da miscigenação.

Em *Diagnóstico e percepção sociocultural em desenhos e frases: quem é o índio?*, Luciano Pereira da Silva discute a questão do Ensino de História Indígena a partir da percepção de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Cáceres e Rondonópolis, os quais produziram frases e imagens acerca de “quem é o índio”. O ensaio *Interculturalidade e relações étnico-raciais: uma estratégia metodológica para compreender as ideias dos jovens estudantes a partir das relações entre os indígenas e os europeus na América Portuguesa*, de Marcelo Fronza, investiga o modo como a interculturalidade e as relações étnico-raciais podem ser trabalhadas nas aulas de História por meio de uma estratégia metodológica que busca entender as ideias históricas de jovens estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a partir do contato entre os indígenas e os europeus na América Portuguesa. No texto *Cineclubes e audiovisual indígena: a Lei n. 11.645/08 e o ensino de história indígena*, Naine Terena de Jesus apresenta o conjunto de depoimentos de uma sessão do Cineclubes: diferença, gênero, sexualidade e deficiências, realizado pelo Ateliê de Imagem e educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unemat – Cáceres – Mato Grosso, que conduzirão a reflexão sobre os discursos acerca os povos indígenas ao mesmo tempo que apresento as possibilidades que o audiovisual indígena oferece enquanto recurso didático e de formação de educadores para a compreensão da cultura e história indígena.

No ensaio *As visões de Albert Eckhout sobre o indígena: uma análise a partir de livros didáticos de História – PNLD 2018*, Arnaldo Martin Slzachta Junior e Wilian Junior Bonete contribuem para o avanço dos estudos acerca das representações dos povos indígenas em livros didáticos de História, a partir da apresentação/apropriação de diferentes obras do pintor holandês Albert Eckhout (1610-1666), cujo



trabalho se destacou na elaboração de retratos humanos, nas naturezas mortas e no detalhamento de personagens que ocupavam o Brasil holandês, criando, assim, uma estética europeia que valorizava o exótico. O texto *Temática indígena e ensino escolar de História: novas abordagens, antigos problemas*, de autoria de Mauro César Coelho e Leonardo Castro Novo, tem o objetivo de perceber como as exigências de inclusão e de reconhecimento da Diversidade, propostas por instrumentos legais estabelecidos a partir da movimentação de grupos sociais, têm sido incorporadas pela literatura didática. Para tanto, os autores analisam dois grupos de obras didáticas publicadas antes e depois da promulgação da Lei n. 11.645/08 (Brasil, 2008), a qual estabelece o trato com a temática indígena. Em *As contradições históricas da educação escolar indígena e o caso do povo Karipuna, na aldeia do Espírito Santo (Amapá)*, Edson Kayapó analisa os processos educacionais implantados entre os povos indígenas, e seus impactos na organização social, política e espiritual desses povos, fazendo o contraponto com os seus modos próprios de educação e com a criação da proposta de educação escolar indígena diferenciada. Ao fechar o foco da investigação, as análises recaem nas transformações pelas quais passaram a escola do povo Karipuna do Amapá, na aldeia Espírito Santo, desde a sua criação em 1934 até os tempos mais recentes. Lidomar Lili Sebastião (Linda Terena), em *A relação de gênero indígena e a introjeção colonial*, discorre sobre a abordagem da história das mulheres indígenas a partir das discussões de estudos de gênero e o projeto colonial. Conforme os estudos direcionados pelo feminismo comunitário, a radicação do patriarcado é, sobretudo, fruto da difusão dos patriarcados: ancestral e eurocidental durante o processo de colonização na América Latina. No estudo *Indígenas no sul do Brasil: o povo Kaingang em Santa Maria/RS e a organização da aldeia Três Soitas*, Eduardo Perius e Júlio Ricardo Quevedo dos Santos abordam as trajetórias dos Kaingang até se organizarem na atualidade em Santa Maria, na região central rio-grandense, particularmente uma parcialidade que organizou a aldeia Três Soitas, no começo do século XXI, a fim de manter o seu modo próprio de viver a memória de seus ancestrais, projetando o futuro, a partir de seus valores, conhecimentos, códigos culturais, ressignificando as trajetórias do passado e do presente, para que se possa garantir uma vida melhor à comunidade Kaingang organizada.

No ensaio *Trabalho compulsório indígena: o papel dos índios na expansão da colonização no Espírito Santo no séc. XIX*, Francieli Aparecida Marinato discuti a importância que os índios tiveram na composição e formação da população e da sociedade capixaba. Aborda a centralidade dos povos Botocudos no debate político em razão dos interesses para a expansão da colonização por todo o território e para a utilização destes índios, juntamente com os Tupiniquins, na arregimentação para o trabalho militar e braçal. Em *história indígena no Rio Grande do Sul e educação patrimonial em meio digital: um estágio na pandemia*, de autoria de André Marchi Becker, Caroline Nogueira da Silveira, Giulia de Quadros Cavalli Oliveira, João Vinicius Chiesa Back e Vander Gabriel Camargo, há um relato da experiência de estágio realizado entre setembro e dezembro de 2020 no Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como explora brevemente as questões conceituais que embasaram esse projeto. Somados às discussões sobre como contornar as complicações impostas pela pandemia estiveram presentes também, desde o princípio da empreitada, debates sobre como trabalhar com uma história profunda do território do atual Rio Grande do Sul (RS), de onde provém boa parte da coleção do Museu. No texto *História local e a temática indígena na escola*, Éder da Silva Novak, Elemir Soare Martins (Nhandeva Kaiowa) e Bruna Aparecida Azevedo Gayozo apresentam parte dos resultados de uma ação de extensão intitulada “*Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio*”, desenvolvido a partir de 2018, pelo curso de História, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Esse projeto atua nas escolas públicas de Dourados e região e tem como objetivo a desconstrução de mitos e estereótipos sobre a história e cultura dos povos indígenas do Brasil, assim como contribuir para a efetivação da Lei n. 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História e cultura indígena em toda a educação básica. Verone Cristina da Silva, no ensaio *Nós (pobres) e eles (ricos): modos de identificação e alteridade entre o povo indígena Chiquitano*, analisa o uso da terminologia “pobre” como categoria de autoidentificação do povo indígena Chiquitano que vive na fronteira Brasil e Bolívia. Propõe demonstrar que a noção de pobre (tchaküsuruka) é uma categoria inclusiva que dialoga com a teoria ameríndia transmitida oralmente pelos anciãos, por meio de histórias e aconselhamentos, com prescrição de regras de comportamentos e de relações com humanos e não humanos.

Encerrando a coletânea, no texto-memorial *A formação de profissionais do ensino da História das Américas sociodiversas*, João Ivo Puhl tece considerações acerca da sua trajetória ao longo de mais de duas décadas como professor formador da área de História da América em Mato Grosso e a temática da diversidade étnico cultural.

Esperamos que esta coletânea possa contribuir para os estudos, debates e práticas docentes no interior das instituições de ensino de todos os níveis, promovendo o acesso a um elenco de estudos que, apesar das especificidades, objetivos e vertentes teóricas, se aproximam e se complementam. Desejamos que os textos aqui apresentados, de professores/pesquisadores de diferentes regiões do país, engajados na luta por uma educação inclusiva e cidadã, possam ensejar outros debates, outras práticas, reflexões e estudos voltados para a formação de sujeitos históricos responsáveis pela construção de uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

**Luís César Castrillon Mendes**  
**Oswaldo Mariotto Cerezer**  
**Oswaldo Rodrigues Júnior**  
**Renilson Rosa Ribeiro**

## Referências

AUDIGIER, F. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. *In: GUIMARÃES, S. (Org.). Ensino de história e cidadania.* Campinas: Papyrus, 2016.

*Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.* Unesco, 2002.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis n. 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade.* Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.



I.

Diversidade e  
identidades étnicas  
entre a teoria e a  
história escolar

# Como se opera a construção-lógica da história e cultura do outro-colonizado: princípios gerais do debate pós-colonial e do ensino de História

Amauri Junior da Silva Santos

## Introdução à um paradigma subversivo

O desenvolvimento da crítica pós-colonial nos países ocidentais e ocidentalizados, nos últimos anos, produziu resultados inesperados e surpreendentes. Lugar comum no campo das Ciências Humanas e Sociais, o debate pós-colonial aponta a falência das representações canonizadas e dos paradigmas universalizantes. Nesse sentido tornou-se alvo de críticas, por supostamente desconsiderar o conhecimento construído pela tradição Norte Global.

O que à primeira vista se apresenta como um conflito de poder entre agências ‘tradicionais e pós-modernas ou pós-críticas’, não resiste à uma observação mais cuidadosa, a não ser que tomemos como válida a noção de que tal perspectiva representa um paradigma essencialmente excludente e outro inclusivo; o que me parece temerário e simplório. Em vista disso, o presente artigo busca analisar as noções que presidem a construção-lógica da história dos subalternizados à luz da crítica pós-colonial. O objetivo principal deste modo, é evidenciar como é possível propor uma leitura-outra das realidades diversas, que não se enquadram nos *scripts* pré-formatados pelo Ocidente. Todavia, busca-se frisar que a necessidade de novos olhares não significa ignorar necessariamente, tampouco, automaticamente as importantes e inegáveis contribuições das epistemologias “norte-atlanticêntricas” (Ribeiro, 2006, p. 149), mas sim reconhecer que elas não dão conta sozinhas de contextos históricos específicos de sociedades pós-coloniais ou pós-imperiais.

Deste modo, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira seção aborda as linhas gerais do debate pós-colonial. Analisando, através de uma passagem da obra *O livro do riso e do esquecimento*, do escritor tcheco Milan Kundera, o que é a crítica pós-colonial e quais são seus principais objetivos. Bem como, busco promover um resgate histórico do desenvolvimento deste campo apontando as especificidades diante da pluralidade que o constitui. Neste momento abordo como a

empresa colonizadora dispõe de um considerável arcabouço discursivo e como, por meio, da institucionalização do saber há a promoção de uma dominação refinada que não exige a presença física e direta das instituições coloniais. É neste contexto que emerge uma nova-velha força capaz de produzir, segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, p. 440), “sequelas” ainda maiores do que as causadas pelo colonialismo histórico, sendo, também, “pedra angular” de um poder global: a *colonialidade*.

No segundo momento volto minha atenção para um dos mecanismos mais paradoxais da empresa colonial: a educação. Ao mesmo tempo que é instrumento de dominação, o projeto de “educar” possui um sistema que mina suas intenções, ao fornecer aos subalternizados instrumentalização para lutar contra a dominação. Em outras palavras, a própria agência colonizadora, na medida que fornece aos colonizados signos articuláveis com o discurso anticolonialista se impõe uma incoerência interna autodestrutiva. Nessa altura busco também estabelecer rapidamente a distinção entre Estado-colonial e Estado-nação ou imperial clássico. Esse exercício se torna necessário na medida em que os dois conceitos, embora imbricados, apresentam diferenças substanciais não só na sua estrutura discursiva, como no seu propósito constitutivo. Nesse caso, me concentro na experiência vivenciada pelo Brasil, dada a exemplaridade tanto do processo colonial quanto do imperial que aqui se desenvolveu.

Por fim, gostaria de propor que ao invés de identificarmos a crítica pós-colonial em termos de inclusivo ou excludente, devemos olhar esse campo em ascensão como um paradigma subversivo, por modificar e negar a ordem hegemônica atual. Nesse sentido, o fazer historiográfico deve assumir que sua construção não está isenta dos anseios da sua época.

## **Crítica pós-colonial em tempo e espaço de enunciação**

Através de uma narrativa entrecortada por ironia, imagens oníricas e, ao mesmo tempo, embebida de um caráter autobiográfico, o escritor tcheco Milan Kundera (2008), lança, em seu primeiro romance escrito na França, *O livro do riso e do esquecimento*, um emblemático e simbólico diálogo travado entre o narrador e um personagem historiador expulso, após a invasão russa em 1968/69, de sua cátedra em uma universidade da Tchecoslováquia. Evocando uma teia de elementos interligados e interdependentes, o autor constrói um cenário que nos prende à narrativa. E é nessa atmosfera caótica de transformações vertiginosas em que a Tchecoslováquia vive, que os fatos narrados deslizam entre o esquecimento e a lembrança, dinâmica esta que atribui relevo e transfigura os traços mnemônicos (in)visíveis em lugares concretos e simbólicos. Traduzindo seus próprios anseios e demandas acerca dos rumos com seu espaço de pertença, Kundera atribui voz ao historiador que observa que o processo de extermínio de um povo tem como preâmbulo o despojo de suas memórias, seguido pela destruição de seus livros, sua cultura, sua história, para que outra pessoa [o agente dominante] lhes escreva outros livros, lhes deem outra cultura e lhes inventem outra história.

A passagem que comento já foi utilizada inúmeras vezes por muitos pesquisadores em história que investigam as narrativas didáticas publicizadas por meio dos manuais de ensino da disciplina. Todavia, não a exponho para demarcar o desenho caricato que insistem em esboçar sobre esse artefato produtivo – livro didático, mas a reavivo para lançar uma questão que me parece indispensável em tempos em que a História é inquerida e solicitada a rever suas bases epistêmicas e, por consequência, sua própria trama que, alinhavada por premissas eurocêntricas, amordaçou e excluiu sujeitos considerados inapropriados para composição de sua tessitura linear, branca, cis e hétero.

Sugeri acima que o fragmento de Kundera expressa, em alguma medida, um fator biográfico, pois o entendo como pertencente a um grupo de autores qualificados como intelectuais da diáspora negra ou migratória – os quais são, fundamentalmente, imigrantes oriundos de países considerados terceiro mundistas que vivem na Europa Ocidental e/ou na América do Norte. Um traço marcante e definidor nesse grupo é exatamente sua dispersão ou desterritorialização geográfica. Desse modo, as pessoas diaspóricas são aquelas que vivem longe de sua terra natal, seja ela real ou imaginária, mas que mantem um elo ou, como chamou Stuart Hall (2003, p. 29), “um cordão umbilical” que alimenta esses indivíduos de um sentimento de pertença enraizado pela língua falada, religião adotada ou pela cultura vivenciada.

Portanto, elejo a passagem do autor tcheco para compor o início deste artigo, especialmente, porque leio a significância e o caráter crítico da assertiva lançada por Kundera a partir de um *locus* e um prisma deslocado, o qual nos coloca tanto no espaço-tempo, quanto no campo de estudos denominados pós-coloniais. Segundo o sociólogo brasileiro Sérgio Costa (2006, p. 117), a perspectiva pós-colonial teve, em um primeiro momento, nas investigações da crítica literária e nos estudos culturais, especialmente, as desenvolvidas na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1980, o seu campo de difusão e de desenvolvimento analítico a respeito dos discursos e da lógica da relação colonial.

Ainda de acordo com Costa (2006, p. 117), a perspectiva dilata-se geograficamente e assume um caráter inter – (trans) – disciplinar, em que diferentes disciplinas interatuam no esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade. Essa fisionomia, própria do campo, fez com que os trabalhos de escritor(a)s como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall e Paul Gilroy passassem a figurar recorrentemente como referências em outros países dentro e fora da Europa. Assim, esse(a)s intelectuais formam o hall dos teóricos que se tornam ‘obrigatórios’ quando o assunto em questão é a crítica Pós-colonial. Mas vale frisar rapidamente que este(a)s autore(a)s não formam uma unidade teórica homogênea, mas uma pluralidade de vozes que, quando reverberadas procuram propor epistemologias-outras (ditas no plural), que deem conta de diferentes enredos históricos que não cabem nos scripts pré-formulados pelo Ocidente.

Nessa altura, não poderia me furtar em fazer uma indispensável ressalva a respeito dessa possível aproximação entre Kundera e a crítica Pós-colonial. Assim como os primeiros autores, que fizeram críticas aos discursos e a lógica colonial, não são classificados propriamente como escritores pós-coloniais, Kundera também não o é. Contudo, o romancista realiza tanto uma crítica à dominação imperial russa quanto ao processo que acompanha essa empresa que é: a construção de uma lógica outra-moderna-eurocêntrica e, como consequência, a imposição de novos e a subversão de velhos saberes, modos de ser, ver e entender o mundo pelo outro-dominado. Essa empresa construída em tempos modernos e atualizada por uma indumentária de dominação nova, mas que funciona sob o signo colonial, é o que impulsiona e revela as preocupações e as demandas do grupo dominado. Sobretudo, é essa empresa que demarca as diferenças culturais que inferioriza(ra)m o outro-colonizado durante o transcurso de sua instauração.

Entender a conjuntura política e epistêmica em que se insere Kundera não é um ato destituído de implicações e significância, principalmente quando analisamos o grande mérito e o potencial discursivo que, ainda que de forma tácita, compõe a passagem abordada no limiar desse texto. O escritor tcheco nos coloca diante de uma dupla problemática, particularmente desafiadora e polêmica, despertada em tempos pós-coloniais ou pós-imperiais. A primeira diz respeito ao próprio processo de dominação física e política, que é ocorre concomitante a dominação cultural, social e intelectual, mas que, após sua derrocada, gesta a necessidade urgente de propor estratégias que contestem a singularidade e unicidade historiográfica, bem como nos solicita a reinscrever e reinserir o colonizado no mundo que foi capturado por uma fotografia massificada: a modernidade eurocêntrica. Uso aqui a ideia de uma fotografia, pois ela é uma cópia que se quer perfeita e fidedigna do real, mas não o é, pois as imagens são manipuláveis. Os jogos de interesses e as relações de poder fazem com que os elementos em um *frame* sejam postos de forma a harmonizar com a narrativa que se quer retratar, assim como a ideia de massificar se explica, pois, a Europa-ocidental tratou de ditar os tons em que as histórias deveriam ser construídas em toda extensão do Novo e Novíssimo Mundo. Elaborando, dessa forma, um paradigma universalizante capaz padronizar os enredos e os papéis que o “outro” ou a “alteridade” poderia interpretar nessa encenação em que o Estado-nação é autor e diretor do próprio espetáculo.

É nesse sentido que a passagem de Kundera suscita uma nova problemática desafiadora na medida em que nos requer a proposição de uma historiografia-outra, capaz de romper com a tradicional escrita eurocentrada de cunho modernista, nacionalista ou colonialista. Essa postura tem por efeito polêmico o desafio de re(ler)ver fenômenos e fatos históricos que acreditávamos terem se esgotado hermeneuticamente. Todavia, frente a essa revisão necessária emerge timidamente um movimento de resistência, por parte da academia, em aceitar as teorias pós-críticas, em especial a pós-colonial. Essa resistência assumida (in)diretamente nesses espaços de saber, que se querem oficiais, se reafirma ao percebermos



os exames lançadas ao campo, que, segundo os mais radicais, não passa de uma “efeméride acadêmica”, arquitetada sob os auspícios de um revisionismo e de um relativismo, classificado como exacerbado, que pouco contribui realmente para o desenrolar das tramas sociais.

Mas, afinal, por que há uma resistência no meio acadêmico em aceitar outras versões interpretativas de fenômenos históricos já visitados? Avento, em um primeiro momento, que esse projeto encontra resistência no meio acadêmico na mesma proporção que conquista adeptos ao seu empreendimento. Só que, neste caso, o epicentro da resistência a adesão às teorias críticas não reside nas antigas metrópoles, mas sim, nas antigas colônias que submersas na lógica colonial não percebem – ou não querem perceber – o poder de dominação sofrida por elas. Nesse caso, assenhorar-se de sua (e pela sua) história parece uma tarefa pós-moderna em que a certeza e o real escoam entre a mesma mão que solicita autonomia e liberdade discursiva. Não me parece tacanha essa leitura a respeito do crescente descrédito às teorias pós-críticas, especialmente porque ela se confirma em uma polifonia de enunciados que asseveram o pós-moderno como um espaço inócuo e fugaz, onde seria possível perceber “mais cores e adornos que substância.” (Maldonado-Torres, 2006, p. 106). Parto da premissa de que essas impressões são forjadas porque os intelectuais acadêmicos receiam perder o monopólio do conhecimento validado pela lógica racionalista ocidental. Portanto, o que está em jogo, em última instância, é a própria legitimidade e o lugar de produção do conhecimento.

Trata-se, primeiramente, de aceitar a constatação da diferença. Esse relaxamento, esse alargamento da perspectiva vão se situar, em um primeiro momento, no nível da análise, da descrição dos fenômenos sociais e na inserção dessas análises nas teorias que as assimilam/percebem/abarcam. Um exame mais preciso deste processo demonstra que a inclusão do que é diferente, das diferenças, até mesmo nos corpos das teorias atuais, encontra forte resistência; com maior frequência, essas teorias serão superadas por meio de cálculos cada vez mais precisos, exaustivos, englobadores, por elaborações de tipologias (III .2), tamanha a resistência em enfrentar diretamente o problema crítico, ou seja, a reestruturação do próprio aparato conceitual (universal). É dizer que noções e conceitos ficam, essencialmente, fora do campo crítico – ainda que a crítica se atenha a eles por exigência metodológica, e não a partir de um programa concreto de trabalho teórico. (Abdel-Malek, 1971, p. 31).

Neste caso, é importante frisar dois aspectos que atravessam o campo de estudos pós-coloniais, a fim de esclarecer esses enlaces. Em primeiro lugar, este campo não performa como um espaço homogêneo, mas sim como um campo em que um emaranhado de vozes e perspectivas dissonantes atua tanto na divergência como na convergência, a fim de atribuir relevo a práticas e lógicas-outras que possam facilitar o entendimento de contextos diversos. Em outras palavras, podemos sugerir que há uma unidade temática, mas não uma unidade disciplinar. O segundo aspecto diz respeito a uma postura

consciente em assumir e conhecer essas diferentes propostas epistêmicas, o que não significa ignorar automaticamente as importantes e inegáveis contribuições das epistemologias “norte-atlanticêntricas” (Ribeiro, 2006, p. 149), mas sim reconhecer que “elas não dão conta, sozinhas” de contextos históricos específicos de sociedades pós-coloniais ou pós-imperiais.

Assim, ao contrário do que vem sendo assumido pelos intelectuais eurocentrados, a ideia de deslocamento e o reconhecimento de discursos plurais não produz um essencialismo, tampouco um projeto ideológico dominante, especialmente, porque qualquer agência que se quer única e essencial caminha para outro tipo de Orientalismo (Said, 1990) ou um fundamentalismo, seja ele hegemônico ou marginal, tal como chamou o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2008, p. 117).

Essa postura cética frente à construção do conhecimento descentralizado do polo hegemônico figura também, segundo Dipesh Chakrabarty (2008, p. 28), como uma ignorância assimétrica, ou, como classificou o antropólogo brasileiro Gustavo Lins Ribeiro (2006, p. 158), uma “tensão entre provincialismo metropolitano e cosmopolitismo provinciano”. Para o autor, o provincialismo metropolitano significa a ignorância que os centros hegemônicos geralmente têm em relação à produção de centros não-hegemônicos; por sua vez, o cosmopolitismo provinciano significa o conhecimento que centros não-hegemônicos geralmente possuem da produção de centros hegemônicos. Conforme afirma Grosfoguel (2013), essa assimetria se faz sinuosa e perceptível, sobretudo, nas academias ocidentalizadas, quando observamos que o cânone do pensamento racional está fundamentado predominantemente em pensadores de cinco países euro-americanos. Esse fato, também, não passou despercebido para o sociolinguista Rainer Enrique Hamel (2003), em seu estudo *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*, onde o autor considerou essa assimetria, no caso inglês, como um “sintoma do imperialismo científico.” (Anderson, 2005, p. 159-160).

Isso se dá principalmente porque, ao longo do tempo, e em diferentes sociedades, foi construído um repertório de histórias – textuais e/ou imagéticas – acerca do “outro”. Esse outro sempre nos foi apresentado a partir de uma perspectiva etnocêntrica, em particular, à luz do centrismo europeu, em que o “eu-europeizado” era o estágio a ser alcançado. Sublinho esse fato, pois a empresa da colonização não teria outrora alcançado seu êxito se não tivesse disposto do ensino como estratégia para construção desses repertórios, os quais funcionavam como instrumentos de dominação e disseminação dos seus discursos legitimadores e fundacionais.

Segundo Benedict Anderson (2005, p. 160), a transformação gradual do Estado-colonial em Estado-nacional se deu a partir de três fatores. Atenho-me, em especial, ao terceiro fator, pois ele diz respeito ao desenvolvimento da educação de estilo moderno, não só difundida pelo Estado colonial, como também por organizações privadas, religiosas ou laicas. O autor entende que essa expansão não se deu apenas pela necessidade de formar quadros para as hierarquias governamentais e empresariais,

mas também para a crescente aceitação da importância moral do conhecimento moderno para as populações colonizadas. Nessa altura, cabe fazer duas ressalvas importantes. Primeiro: a lógica colonial não foi ensinada universalmente em todo espaço dominado, nem a todos os colonizados, mas se tratou de uma agenda seletiva, fixando suas bases nos níveis sociais mais privilegiados daquela sociedade. (Quijano, 1992, p. 438). Em segundo lugar, mesmo sendo construído sob um aparato discursivo sofisticado, o colonialismo apresenta uma incoerência interna autodestrutiva.

E foi buscando analisar exatamente a ambivalência do discurso colonial, a partir das interpretações de Homi Bhabha (2001) e Edward Said (1990), que a professora brasileira de literaturas africanas de língua inglesa, Divanize Carbonieri (2016, p. 291), apontou que, para Bhabha, o objetivo de retratar o colonizado como inferior e degenerado, a fim de justificar a conquista e a dominação, nunca é totalmente atingido. Isso porque, na tentativa de “domesticar o colonizado” a partir dos valores ocidentais, os colonizadores acabam trazendo essa alteridade para dentro do círculo da cultura ocidental. Em outras palavras, o projeto de “educar” mina a própria agência colonizadora, na medida em que fornece a esses indivíduos colonizados signos capazes de articular e conjugar discursos anticoloniais/imperiais. Assim, essa incorporação do “outro” para dentro do círculo dominante ocorre, segundo a autora, através do processo descrito no conceito de “mímica” de Bhabha.

A mímica colonial nada mais é do que a imitação dos modos ocidentais pelos colonizados. Ela está pressuposta na educação de moldes ocidentais que é imposta nas colônias. Seu objetivo é transformar o “outro”, reformá-lo, torná-lo mais aceitável para os padrões dos colonizadores. Porém, ao cumprir tal propósito, a mímica acaba funcionando como um mecanismo de autodestruição dentro do discurso colonial que a engendrou porque, para que a dominação e a exploração sejam plenamente efetivas, é necessário considerar o colonizado um “outro” inferior. O que quer que ameace essa alteridade ameaça também o controle que se deseja estabelecer sobre ele. (Carbonieri, 2016, p. 292).

Se por um lado é instigante pensar, a fim de minar, os recursos discursivos que presidiram a construção da capa de invisibilidade que recobriu o colonizado; por outro lado, é inquietante a tarefa de não perder de vista as artimanhas engendradas por esses sujeitos durante o período de fabricação do Estado-nação.

Apesar de reconhecer a convivência das ciências humanas e sociais, que estiveram outrora relacionadas diretamente ao processo de construção da nação e à fundação dos impérios transnacionais, percebe-se, atualmente, um influxo na sua natureza ontológica, no que pese que essas áreas assistem a uma virada epistemológica, desconstruindo as edificações coloniais consolidadas pelo tempo e enrijecidas pelo silêncio dos sujeitos subalternos. É claro que esse processo apresenta um percurso

heterogêneo, especialmente porque, após a descolonização oficial, os subalternos eram percebidos e estudados a partir de uma perspectiva moderna em que precisavam ser conhecidos para se inserirem e integrarem ao Estado-nação ou ao império. Nesse sentido, a construção da nação silenciava a diferença e as cosmologias locais para construir o simulacro de uma comunidade ideal.

Para que possamos prosseguir com essa discussão, gostaria de esclarecer uma diferença entre essas duas empresas em questão: o Estado-colonial e o seu sucessor, o Estado-nação ou imperial clássico. Esse exercício se torna necessário na medida em que os dois conceitos, embora imbricados, apresentam diferenças substanciais não só na sua estrutura discursiva, como no seu propósito constitutivo. Nesse caso, me concentro na experiência vivenciada pelo Brasil, dada a exemplaridade tanto do processo colonial quanto do imperial que aqui se desenvolveu.

Enquanto o Estado-colonial negou o outro, sobretudo, porque não existia a ideia de identidade local – brasilidade, tampouco um projeto que almejasse integrar esses sujeitos enquanto agentes participantes na tessitura de uma história, que, aqui, é uma história anexa à história metropolitana. O Estado-nação ou imperial se esforçou para “acolher” e “domesticar” esses indivíduos que constituiriam o tecido social da jovem nação brasileira. Esse fato se deu porque a agenda do colonialismo era a legitimação da conquista territorial, desenvolvida através de um largo processo de reificação e inferiorização dos sujeitos racializados. Embora ocorresse a inserção da população ameríndia e, em menor grau, da população negra nas diferentes esferas do corpo social, isso se dava, preponderantemente, por uma questão político-ideológica.

Inicialmente, quando fazemos essa distinção a respeito do tratamento do sujeito conquistado, isso pode soar um tanto quanto não peremptório. Porém, faz-se mister esclarecer essa sensação que, eventualmente, pode surgir no leitor. Não estou, ao menos neste momento, procurando examinar com exatidão as especificidades que fazem parte dessas empresas, posto que essa tarefa já fora feita em outros artigos. O que quero, aqui, é demonstrar como os objetivos de ambos os projetos são distintos e evidenciar os contornos sobressalentes dados ao sujeito “outro”, pois, enquanto em um projeto, o sujeito é invisível e explorado; no outro, ele é levado a transitar entre o visível e a invisível. O cenário para esse trânsito não é outro: trata-se de um Estado que ora o “permite” que estes atores se insiram nas estruturas sociais, mas, concomitantemente, os exclui através das mais variadas formas.

Compreendo que, apresentada dessa forma, a colonização pode ser interpretada como um momento de submissão absoluta pelos oprimidos, mas, de fato, não o foi! As histórias visíveis e oficializadas da conquista são a história da derrubada e da subalternização das comunidades marginalizadas, a favor do discurso civilizacional e cristão, durante o colonialismo, e modernista, já no final do período imperialista. Mas também compõe esse repertório de histórias uma série de fatos, ações, eventos, levantes e sujeitos que não foram descritos na história oficializada, mas que estão inscritos nas histórias oficiais. Aqui, insta

esclarecer que faço distinção entre histórias oficiais e oficializadas, concebendo histórias oficiais como as que realmente ocorreram, mas que silenciadas e, normalmente, apagadas, foram substituídas, por sua vez, por uma – no singular – história oficializada. Ou seja, construída e reconhecida pelas instituições de poder que orquestraram os acordes que comporiam a canção fundadora da nação.

Por fim, quando defendo que as agendas são diferentes, quero delinear uma imagem nítida do modelo de produção de poder e conhecimento que presidiu a construção da nação e do “outro” durante o Imperialismo. Ancoro minha proposição em um apontamento levantado pelo semiótico argentino Walter Mignolo (2003, p. 97-119), sugerindo que o modelo epistêmico que dominava o Ocidente e suas extensões ocidentalizadas, até a Segunda Guerra Mundial, seguiam o padrão da universidade moderna kantiana-humboldtiana, cuja estrutura havia sido pré-moldada na Alemanha no início do século XIX, depois do Iluminismo, e estendido para o restante do globo *a posteriori*.

Assim como Mignolo (2003), Ribeiro (2006, p. 150) afirma que esse panorama mudaria radicalmente após a Segunda Guerra Mundial, o que representou a exaustão e a notável invalidade das grandes potências imperialistas-colonialistas clássicas. Por seu turno, esses fatos traçaram o momento propício para um rearranjo dos sistemas e paradigmas epistemológicos dominantes. Esse momento de inflexão provocou a redefinição das interações entre as ciências sociais e humanas e as demandas do Estado-nação. Nesse sentido, em consonância com as assertivas lançadas pelo antropólogo Arturo Escobar (1995), Ribeiro (2006, p. 151) afirma que as ideologias colonialistas de expansão foram substituídas pelas desenvolvimentistas nacionais.

Cada vez mais, os nativos deixavam de ser súditos coloniais de impérios ocidentais para se tornarem cidadãos de Estados-nações “subdesenvolvidos”. Desigualdades e diferenças dentro do sistema mundial deveriam então ser gerenciadas por meios pacíficos e racionais, tais como ideologias e planos de desenvolvimento sustentados por agências multilaterais como as Nações Unidas e o Banco Mundial.

Dizendo de outro modo, ficam claras as internas metamorfoses que ocorreram, tanto nas instituições como nas próprias lógicas constitutivas desses segmentos. Daí a possibilidade de aventar uma transmutação das ciências colonizadoras às ciências descoloniais – e aqui reside um ponto que gostaria que fosse assumido: essa dinâmica interna pressupõe também reconhecermos que esses sujeitos (des)colonizados não assistiram passiva e pacificamente a esse processo de transfiguração dos Estados que os subalternavam. Pelo contrário, tais sujeitos usaram, muitas vezes, dos próprios mecanismos e artifícios do colonizador. Esses indivíduos romperam com o silêncio imposto e transformaram em atos e projetos aquilo que não teria sido senão palavras soltas no ar.

## O ensino de História como instrumento de poder: as tensões entre memória dos subalternizados e a memória oficializada

Postas e debatidas essas questões, gostaria de retornar a um ponto ao qual ainda não me detive, mas que creio ser merecedor de atenção. Assumi, anteriormente, que a empresa da colonização só alcançou em partes o êxito almejado porque construiu um segmento educacional próprio para a disseminação e legitimação de seus discursos. Atualmente, dado o refinamento de seus mecanismos, o poder colonizador amplificou e potencializou sua capacidade de dominação de tal modo que nem mesmo exige a presença física e direta das instituições coloniais ou imperiais. Assim, emerge, nesse contexto, uma nova-velha força capaz de produzir, segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, p. 440), “sequelas” ainda maiores do que as causadas pelo colonialismo histórico, sendo, também, “pedra angular” de um poder global: a *colonialidade*.

Dessa maneira, a colonialidade se constituiu como uma nova força de dominação que, sob o aval do Estado-nação moderno, apoderou-se das histórias e dos sujeitos que eram lidos e reformulados à luz da racionalidade/modernidade ocidental. Com efeito, o que temos é um mapa epistemológico que é seguido passo a passo por um corpo de intelectuais – acadêmicos ou não, pois, sim, há intelectualidade fora da academia – presos às estruturas que os constituíram.

Como consequência desse esgotamento explicativo, surge a questão central que norteia a crítica pós-colonial, especialmente a desenvolvida na América Latina. O que esse grupo de intelectuais requer é a sua emancipação epistêmica, acompanhada do reconhecimento e da validação de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 23), o grupo Modernidade/Colonialidade coloca em evidência a questão da geopolítica do conhecimento, a qual foi empregada pelo Ocidente como estratégia para fincar suas teorias, seus conhecimentos e paradigmas como verdades universais. Aqui, mais do que nunca, o sistema de ensino europeizado desempenhou papel central na consolidação desse poder, principalmente quando transferiu suas grades paradigmáticas para outros enredos e espaços dominados.

Sob essa ótica, a educação escolar, em particular o ensino de História, proporcionou e subsidiou a construção de narrativas que (de)formaram memórias e histórias de povos à margem do Ocidente. (Conceição, 2015, p. 24). O que é importante frisar neste momento é que esse processo de escrita esteve – e ainda está – maculado pela lógica colonial. Neste caso, um quadro, sob tons pálidos e acinzentados, traduz uma história universalizante, cronológica e eurocentrada.

No Brasil, de acordo com Maria Telvira da Conceição (2015, p. 24), a configuração da literatura escolar, considerada tradicional, deu-se a partir das ideias positivistas e historicistas que engendraram as narrativas escolares escritas ao longo do século XIX e parte do XX. Por seu turno, esses ditames eurocêntricos

acabaram determinando práticas e operações historiográficas que procuraram dotar a história de um caráter científico – asséptico, objetivo e neutro.

Em outras palavras, desenvolvida a partir da perspectiva cientificista, que expressava o espírito da época, a História investiu na racionalidade ocidental e na noção de progresso que propunha o ideal de desenvolvimento constante e contínuo da humanidade até o estágio mais alto: a modernidade-europeia. Conforme já mencionei, foi essa crença exaustiva na racionalidade/modernidade que causou os traumas sensíveis e inteligíveis, que permeiam as sociedades ocidentalizadas. Nesse ponto, não poderia me furtar em salientar que foram as continuadas tentativas de transpor critérios físicos e biológicos para a interpretação da sociedade que acabaram por produzir leituras que levaram à disseminação de visões preconceituosas e à legitimação de dominações políticas.

Nesse contexto, ao longo século XVIII e parte do XIX, a produção do conhecimento histórico foi marcadamente influenciada pelas doutrinas de Hegel e Comte, que procuravam “descobrir” um sentido para a disciplina. Segundo Bourdieu e Martin (1990, p. 44), esses filósofos organizavam os períodos, apreciavam as mudanças e/ou as permanências e interpretavam a evolução do mundo com o auxílio de um princípio único – a marcha do espírito – no caso de Hegel, ou a lei dos três estados concebidos por Comte. Nesses termos, o devir histórico era condicionado pelos estágios de desenvolvimento da humanidade, bem como a função da História era “guiar” os indivíduos no tempo, ou seja, reiterava-se a percepção da História enquanto mestra da vida – proposição lançada por Cícero.

De acordo com Rosângela C. Faustino e João Luiz Gasparin (2001, p. 160), a História concebida sob a visão positivista de Comte valorizava a seleção de muitos fatos, respaldados por documentos, de onde se retiravam ou resgatavam os acontecimentos do passado que deveriam servir para compreensão da sociedade do presente. Nesse processo, o sujeito cognoscente – produtor do conhecimento – se anu-lava para produzir um conhecimento verdadeiro, que só poderia ser alcançado sob a rígida aplicação do método científico.

Esse projeto asséptico de história foi assumido, com maior intensidade, pelo historiador prussiano Leopold von Ranke que buscou a objetividade e a aplicabilidade do método histórico na investigação dos fenômenos sociais. (Faustino, Gasparin, 2001, p. 162). Ranke procurou exaustivamente não macular a História de um ponto de vista pessoal, pois concordava com as premissas que propunham que o conhecimento histórico deveria ser construído a partir da objetividade e da racionalidade dominante na passagem do século XVIII para o XIX.

Ainda segundo Faustino e Gasparin (2001, p. 160), quem melhor especificou o método científico aplicado ao estudo da História foram os franceses Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. A discussão em torno do método histórico foi empreendida pelos historiadores franceses ao longo de vários textos produzidos, sendo o mais conhecido o Introdução aos Estudos Históricos (1946), considerado como o

documento marco na institucionalização universitária da História na França (2015, p. 98). Nessa obra, os autores conferem um sentido operacional a História, no que pese que a história é delineada como uma ciência (autônoma), fundamentada em um método de observação indireta dos atos humanos, cujas etapas maiores são, segundo o historiador Itamar Freitas (2015), heurísticas, a análise e a síntese. Ou seja, o percurso trilhado por esse historiador que adentrasse nos arquivos, a fim de investigar cientificamente o passado, deveria, automaticamente, passar pelos três principais momentos descritos pelos franceses.

Conforme afirma Freitas (2015), todo esforço em consolidar a História enquanto ciência se assentava no próprio contexto em que a França estava submersa. Eventos como a instalação da III República e a Guerra contra a Alemanha marcaram decisivamente o corpo geopolítico da episteme construída por esses historiadores. Ao passo que, para Charles Seignobos (1907), a História representava o “verdadeiro ensino cívico”, cabendo ao professor a “missão de fazer a instrução política dos futuros cidadãos franceses” que a viveriam “em uma democracia representativa e laica”, podendo, assim, gozar dos direitos políticos.

No Brasil, segundo a historiadora Elza Nadai (1993), sob a influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, o Estado-imperial estruturou o primeiro colégio que funcionaria como padrão ideal de ensino secundário público. A influência francesa foi assumida pelos próprios idealizadores do projeto, que no momento da inauguração do Colégio Pedro II, afirmaram que fora necessário “buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava”.<sup>1</sup> A experiência não é outra, senão uma experiência europeia-moderna e exemplar.

Torna-se importante nos atermos a esse curto, mas sintomático, trecho retirado do discurso proferido por Bernardo Pereira Vasconcelos no momento da inauguração do colégio modelo do Império. O que está posto implicitamente na fala de Vasconcelos é a máxima representação do outro-norte-europeu como sendo o padrão a ser alcançado. São esses ideais os dignos de serem seguidos, que orientam a construção das estruturas sociais no período supracitado. Isto é, não se trata apenas de “buscar” no outro o que nos “faltava”, diria respeito, em última instância, de ser o outro. Nega-se, portanto, a experiência vivida, por considerá-la inadequada e atrasada, para experienciar outra, ditada pela vivência europeia. Nesse caso, não podemos desconsiderar toda a influência que a lógica colonial e imperial exerceu na construção da imagem do europeu como sendo o modelo exemplar.

Assim como na França, onde a preocupação e a função do ensino de História se assentavam nos aspectos políticos, tornando-o um instrumento de educação política e cívica, a jovem nação brasileira a experienciou sob o mesmo caráter – constituindo uma “pedagogia do cidadão”. De acordo com as historiadoras Bárbara B. Silva e Juliana R. Souza (2008), de meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto proposto para o ensino de História consistiu em desenvolver um sentimento de

---

1 Parte do discurso de Bernardo Pereira Vasconcelos, Ministro e Secretário de Estado e da Justiça e Interino do Império discursou na festa de inauguração do Colégio Pedro II. cf. Nadai, 1993, p. 106.



pertença à nação que se consolidava sob a égide dos ideais da democracia liberal, preparando, assim, as elites para o exercício do poder e para direção da sociedade. Um projeto de educação sem o povo – ou ao menos, sem o povo racializado.

Conforme assinala a historiadora Katia Maria Abud (2007, 107-117), a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil apresentava um duplo objetivo. Ao mesmo tempo que deveria colaborar com a consolidação do Estado-nação ou nacional, teria de construir também uma identidade nacional. Para tanto, buscava-se recuperar o passado e a formação mista da nação, a fim de demarcar a autonomia e singularidade do país, assim como se procurava inserir a História dos trópicos à história geral do Ocidente cristão. Aqui, cabe dizer que essa “autonomia” se apresentou como uma autonomia-controlada, pois não era possível romper radicalmente com as heranças ocidentais, tampouco com a imagem civilizada do “eu-europeu”, conforme afirma Abud (2007, p. 109): “Isto implicava que a construção da identidade não poderia significar uma ruptura com os colonizadores, cuja imagem era de civilizadores. Ao contrário buscava-se salientar as relações entre a antiga colônia portuguesa e a Europa.”

O cenário altera-se supostamente a partir da década de 1980, quando houve um movimento mais intenso de renovação no ensino de História e, por consequência, a ressignificação das estruturas dos manuais didáticos, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico, da Nova História francesa e da História Social inglesa. É nesse sentido que, para Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010), alguns livros didáticos foram “reciclados” e outros emergiram, incorporando as leituras e discussões acadêmicas que, nesse momento, procuravam restabelecer a História como espaço para um ensino crítico e inclusivo. Inclusivo, pois o objetivo era evidenciar o aluno como sujeito da História e não mais como mero expectador de uma história já escrita, produzida por grandes figuras quase metafísicas.

Assim, os anos [19]80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem. (Fonseca, 1993, p. 86).

É nesse percurso de revisão da historiografia escolar e embates da memória que novos sujeitos foram introduzidos, de forma muito tímida e medíocre, no universo escolar. Para Almeida e Miranda (2012, p. 259-283), um exemplo bastante elucidativo, no Brasil, sobre a força dos embates da memória na contemporaneidade, é a luta do movimento negro que outrora tinha sua identidade nacional vinculada à noção de ausência de conflitos étnico raciais, mas que hoje reivindica a consciência de uma identidade negra a partir da reinterpretação historiográfica do seu passado na História brasileira.

Nesse contexto, torna-se possível dizer que a promulgação da Lei n. 10.639/03 é resultado de anos de luta do movimento negro e que, embora tenha sido pensada primeiramente como medida de ação afirmativa, visando a repor à população negra sua história e participação na formação do país, acabou também suscitando e alargando os debates sobre currículos, saberes e práticas pedagógicas antirracistas e multiculturais. Além disso, a implantação da Lei resultou na criação de programas de pós-graduação lato-sensu e stricto sensu sobre a história africana e as relações étnico raciais.

A questão acerca do ensino de História e, mais especificamente, das narrativas didáticas eurocentradas e dos desafios interpostos pela tensão entre a memória dos subalternizados e a memória oficializada engendra a necessidade de pensarmos outras epistemologias que deem voz e sublinhem o protagonismo desses sujeitos invisibilizados na/pela história nacional. Sobre isso, a historiadora Cinthia Monteiro de Araújo (2008) aponta que a predominância de uma perspectiva eurocêntrica tanto na abordagem quanto na organização dos conteúdos, na maior parte dos currículos de História se colocam em oposição aos objetivos defendidos pelas proposições político-pedagógicas estabelecidas para a disciplina.

Afirmar a presença dessa lógica eurocêntrica – a colonialidade do saber – na feitura desse vasto repertório de histórias do outro-colonizado e, com ela, as consequências que acompanham essa construção excludente, coloca-nos na posição de considerar outro aparato teórico desenvolvido “fora do eixo norte-atlântico”. É nesse sentido que me parece razoável dar importância às contribuições do grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade (GMC), sobretudo porque a proposta desse grupo coincide com a necessidade eminente de ressignificar e reestruturar histórias ossificadas pela racionalidade ocidental.

## Referências

- ABDEL-MALEK, A. *L'avenir de la théorie sociale*. Cahiers Internationaux de Sociologie. 1971.
- ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007, p. 107-117.
- ALMEIDA, F. R.; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 46, p. 259-283, 2012.
- ANDERSON, B. R. O. G. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ARAÚJO, C. De onde se ensina a história? O pensamento decolonial no ensino de História. In: *VIII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. São Paulo, Anais, 2008.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BOURDÉ, G.; MARTIN, H. *As escolas históricas*. Lisboa: Europa-América, 1990.
- CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 2010.
- CARBONIERI, D. *Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos*. Labirinto. Porto Velho, v. 24, p. 280-300, 2016.
- CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2000.
- CONCEIÇÃO, M. T. *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.
- COSTA, S. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- ESCOBAR, A. *Encountering development: the making and unmaking of the third world*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FREITAS, I. *Didáticas da história – Entre filósofos e historiadores (1690-1907)*. Natal: Ed. UFRN, 2015.
- GASPARIN, J. L.; FAUSTINO, R. C. *A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de História*. Acta Scientiarum. Maringá, 2001, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.
- GROFOGUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.
- GROFOGUEL, R. *Decolonial methods, epistemologies of the South and Fanonian philosophy*. Decolonial group's channel (Youtube), 2013 (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-x68bK-4rN4>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

- HAMEL, R. E. *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2003 (mimeo.)
- KUNDERA, M. *O livro do riso e do esquecimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- LANGLOIS, C.; SEIGNOBOS, C. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.
- MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. *Revista Afro-Ásia*. Salvador, n. 34, p. 105-129, 2006.
- MIGNOLO, W. *Globalization and the Geopolitics of Knowledge: The Role of the Humanities*. The Corporate University. Nepantla: Views from South, v. 4, n. 1, p. 97-119, 2003.
- NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1992/1993.
- OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, H. (Comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.
- RIBEIRO, G. L. Antropologias mundiais: para um novo cenário global na antropologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 147-165, 2006.
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SILVA, B. B. S.; SOUZA, J. R. As transformações na Historiografia e no Ensino de História a partir do século XX. In: *XIII Encontro Estadual da ANPUH – História e Historiografia: Entre o Nacional e o Regional*. Guarabira, Anais, 2008.

# Livros didáticos de História e o ensino de história e cultura indígena a partir da Lei n. 11.645/08<sup>1</sup>

Oswaldo Mariotto Cerezer  
Macdone Ramos Neves

O ensino da história e cultura indígena ganhou maior destaque nas escolas, nas mídias, nas pesquisas acadêmicas e na produção de livros didáticos a partir da promulgação da Lei n. 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tornando obrigatório o ensino da temática indígena nas instituições educacionais, assim como obrigou a revisão dos currículos escolares e dos cursos de formação inicial, especialmente dos cursos de licenciatura em História.

O Plano Nacional de Implementação das DCN da Educação para as Relações Étnico-raciais (Brasil, 2009)<sup>2</sup>, afirma que a Lei n. 10.639/2003 e posteriormente a Lei n. 11.645/2008, “reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos”. (Brasil, 2009, p. 5). De acordo com o documento,

Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade. (2009, p. 5).

Neste estudo teremos como objeto de análise compreender as representações que são construídas sobre os povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de História. Para este fim, tomamos como objeto de análise as narrativas contidas nos livros didáticos de História da coletânea “*Araribá Mais História*”, Editora Moderna (2018), e “*História, Sociedade & Cidadania*”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, Editora

---

1 O texto teve origem na dissertação *História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei n. 11.645/08*, de Macdone Ramos Neves (2020), do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso. Os livros/documentos analisados fazem parte dos livros didáticos de história selecionados pela rede pública de ensino do Estado de Rondônia, espaço de atuação de Macdone Ramos Neves.

2 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2020.

FTD (2015), produzidas e direcionadas, para as turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental. Nossa análise considerou a abordagem de questões referentes às noções de representação e a compreensão de que nos livros didáticos as representações sobre os povos indígenas são linguagens que permeiam as relações entre as vozes que dizem, que escrevem, que produzem discursos e as vozes que são silenciadas, as línguas que não têm prestígio, colocando sujeitos, histórias e ideologias em movimento.

Convém destacar que não procuramos aqui apresentar um amplo levantamento da produção de livros didáticos de História, mas apresentar algumas ponderações a partir das obras selecionadas para auxiliar nas discussões sobre o papel dos livros didáticos de História e a produção de representações sobre os povos indígenas a partir da Lei n. 11.645/08.

Dessa forma, embasamos teoricamente nosso estudo na perspectiva teórica da História Cultural, a partir das reflexões propostas por Roger Chartier (1990, 2002), especialmente nos conceitos de cultura e representação, articulando nossas análises com os estudos sobre a história dos manuais escolares empreendidos por Alain Choppin (2004), Bittencourt (2014) e outros pesquisadores. O aporte teórico escolhido nos deu condições para compreendermos os conceitos de cultura, multiculturalismo, representação e estereótipo, questões essenciais para compreendermos a produção e veiculação de significados e representações.

As questões relativas ao ensino de História e cultura indígena têm sido debatidas com maior intensidade nos últimos anos. Assim, ao propormos uma análise dos livros didáticos a partir da Lei n. 11.645/08, objetivamos compreender como os livros didáticos de História apresentam e constroem representações sobre a história dos povos indígenas após a implementação da lei.

Compreendemos que a Lei n. 11.645/08, que determinou a inclusão nos currículos escolares do estudo das histórias e culturas indígenas em todas as instituições escolares brasileiras, oportunizou uma ampla discussão acerca da temática indígena nas escolas de Educação Básica, nas academias e na sociedade, intensificando os debates acerca de histórias e culturas historicamente negligenciadas e silenciadas pela historiografia e pelo ensino de História.

Nascimento (2010, p. 234) destaca que “a aprovação da Lei n. 11.645/08 provoca além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento”. Sob esta ótica, a inclusão da história indígena nos livros didáticos pode proporcionar mudanças e fortalecendo os currículos escolares, entretanto, ainda existem representações marcadas pelo silenciamento, pela negação e pela desvalorização das culturas indígenas como culturas vivas e ativas no processo histórico de constituição da sociedade brasileira, gerando preconceito, discriminação e diversas formas de violência contra os povos indígenas.

As representações cristalizadas em nossa sociedade e instituições escolares sobre os povos indígenas continuam sendo marcadas, ideologicamente, pela cultura dos não indígenas e, tais discursos

são mantidos pelos meios de comunicação, pelas escolas e pelas obras didáticas e pela literatura, construindo no imaginário dos alunos e da sociedade compreensões equivocadas e recheadas de exotismo e primitivismos, constituindo um arsenal de estereótipos que permeiam os discursos e as relações estabelecidas com os indígenas.

Nesse cenário, a escola pode configurar-se como um importante espaço para debates sobre preconceito, discriminação, estereótipos, violência e exclusão social, cumprindo um papel ativo na construção do respeito e tolerância social, promovendo o conhecimento mútuo sobre os vários povos indígenas por meio do desenvolvimento de um ensino fundamentado reconhecimento das especificidades dos povos indígenas e das diferentes culturas que representam o mosaico da diversidade cultural brasileira.

Nesse contexto, o professor Carlos José Ferreira dos Santos, conhecido pelo nome indígena como “Casé Angatu”<sup>3</sup> no artigo “História e culturas indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei n. 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?”, apresenta os seguintes questionamentos:

Assim, o que estamos ponderando e indagando é: será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas ao longo da história? [...] Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008. (Santos, 2015, p.183-184).

Acreditamos que o livro didático pode figurar-se como um instrumento fundamental na reflexão sobre as culturas indígenas, proporcionando aos povos indígenas um espaço político e social até então pouco valorizado, elevando suas histórias e culturas da condição de coadjuvantes para o palco principal, compondo assim uma nova leitura e compreensão da chamada História do Brasil. O livro didático de História pode ser um rico instrumento de apoio, de construção social e possibilidades de inúmeras discussões.

Sabendo que o livro didático é, muitas vezes, o principal recurso presente nas escolas, buscamos compreender as representações sobre os indígenas em suas páginas, amparados nos estudos de Choppin (2004) e Bittencourt (2014) que discutem essa problemática, procurando compreender quais os desdobramentos provocados pela lei no ensino de História.

---

3 Cf. Santos, 2015.

Com a promulgação da Lei nº 11.645/08, passou-se a exigir novas abordagens e interpretações sobre a história dos povos indígenas, objetivando romper com os relatos históricos eurocêntricos dominantes até então. Compreendemos que é necessário não só ‘apresentar’ as histórias dos povos indígenas, mas compreender como eles são representados, e nossa análise o faz à luz da legislação, observando os livros didáticos selecionados para este estudo. A Lei nº 11.645/08 aponta conteúdos de aprendizagem e define os componentes curriculares para o desenvolvimento dos temas sobre história e cultura indígena.

Gandra e Nobre (2014, p. 40) afirmam que “a questão indígena no ensino de História tem estado em evidência após a promulgação da Lei nº 11.645/08”, que foi produto de diversas discussões anteriores e, “para ser atendida, torna necessária a continuidade dos debates relacionados à visibilidade e representação social dos povos indígenas nos currículos escolares, notadamente na área de História”. (Gandra; Nobre, 2014, p. 41).

Amparados pelos estudos sobre manuais didáticos propostos por Alain Choppin (2004) e Bittencourt (2014), empreendemos algumas considerações acerca da composição e uso dos livros didáticos de História como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de compreender as representações que os mesmos carregam nos conteúdos sobre história e cultura indígena, visto que os livros didáticos podem servir de objeto de reflexão para compreensão do processo de reconhecimento dos povos indígenas e da luta contra o preconceito, a discriminação e os estereótipos presentes na sociedade acerca dos indígenas, contribuindo para a concretização de uma educação antirracista. Deste modo, a reflexão que desenvolvemos, nos remete a um olhar crítico que tem por objetivo conhecer e analisar as representações dos povos indígenas nos livros didáticos das coletâneas “Araribá Mais História” e “História, Sociedade & Cidadania”.

A busca por promover o conhecimento das histórias e culturas indígenas aporta-se nos livros didáticos com o intuito de possibilitar a oportunidade de enxergarmos essas histórias tão latentes em nosso país, embora, muitas vezes invisibilizada. Os livros didáticos no cumprimento da Lei e regido pelas orientações curriculares, possuem a responsabilidade de construir representações das histórias e culturas indígenas baseando-se na diversidade, nas diferentes histórias e culturas, oportunizando aos alunos reconhecimento de valor e respeito aos indígenas na construção de uma sociedade mais justa via educação em que as diversidades étnicas e raciais estejam representadas de forma igualitárias, sem hierarquias.

Na diversidade que compõe as obras didáticas presentes nas escolas e que chegam às mãos de professores e alunos, é necessário salientar que há diferenças significativas, com relação às represen-



tações indígenas. Ao argumentar que “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”, Circe Bittencourt (2014)<sup>4</sup> esclarece-nos que:

Os autores repetem o que os historiadores afirmam, o que por sua vez reflete as crenças de uma época. Há acusações, por exemplo, de que o livro didático tenha sido o responsável por criar a ideia de índio como alguém selvagem e ignorante. Porém, quem ditou tudo o que se falou por muito tempo sobre os indígenas foi o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), autor de História Geral do Brasil, de 1854. Ele se coloca como um anti-indigenista.

Sendo assim, é importante pensar o livro como um material a ser questionado, contextualizado e analisado levando-se em consideração os diferentes aspectos presentes em seu processo de produção e veiculação. Em sua análise sobre o livro didático, Choppin (2002) afirma que:

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida [...]. (Choppin, 2002, p. 13).

Sendo amplamente utilizado pelas escolas, os livros didáticos exercem influência em vários momentos, como o da elaboração dos planejamentos que visam atender as necessidades dos professores e os seus diferentes usos em sala de aula. Nesse sentido, exerce grande influência no processo de ensino e aprendizagem da história, sendo responsável pela construção de representações que os alunos terão acerca das histórias, sujeitos e culturas dos diferentes povos e sujeitos nele representados.

Mesmo com os avanços em relação a temática indígena a partir Lei n. 11.645/08, o ensino dessa temática ainda merece atenção especial, pois há ainda uma cultura escolar e social fortemente marcada por concepções limitadoras que impedem a compreensão e aceitação das especificidades destas culturas. Assim, quando pensamos sobre a importância do livro didático ficamos, de certa forma, apreensivos ao observar as grandes lacunas que a escrita da História deixou nos últimos séculos, principalmente no tocante aos diferentes povos indígenas brasileiros.

Ao analisarmos os livros didáticos selecionados para este estudo, procuramos identificar se as narrativas superficiais e estereotipadas sobre os grupos indígenas tão comuns durante décadas, sofre-

---

4 Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor#:~:text=Os%20autores%20repetem%20o%20que,as%20cren%C3%A7as%20de%20uma%20%C3%A9poca.&text=Por%20quem%20ditou%20tudo%20o,coloca%20como%20um%20anti%20indigenista>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ram impactos que produziram mudanças a partir da promulgação da lei, ou seja, se houve mudanças significativas que visam a desconstrução de concepções limitadas e homogêneas produzidas e veiculadas nos espaços escolares durante várias décadas.

As narrativas atuais encontradas nos textos dos livros didáticos de História, assim como as imagens são importantes instrumentos pedagógicos que carregam em seus conteúdos elementos representativos do significado dado pelo autor e pela editora à história dos indígenas. São, portanto, elementos repletos de valores, ideologias, representações culturais e sociais que, não raras vezes, produzem narrativas equivocadas, estereótipos e/ou imagens que homogênam a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas brasileiros, dificultando as possibilidades de os alunos compreenderem que “índio não é tudo igual”, que são “culturas vivas” e que há uma diversidade expressiva que diferenciam substantivamente um grupo de outro.

Portanto, uma análise criteriosa das narrativas e das imagens se faz necessária por parte dos professores juntamente com a participação dos alunos, pois cremos que o valor pedagógico pode influenciar positiva ou negativamente na compreensão dos alunos acerca dos povos indígenas. Nesse processo, segundo Bittencourt (2008, p.88), devem ser considerados os “conteúdos, temas, personagens representados, espaço, postura, vestimentas, que indicam o retrato de uma determinada época”.

Moreira e Candau (2008) criticam o caráter padronizador da escola que não dialoga com as diversas culturas. Para os autores, [...] esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas que têm analisado e denunciado o caráter, em geral padronizador, homogênzador e monocultural da educação [...]. (Moreira; Candau, 2008, p. 14).

O caráter homogênzador que povoaram os textos didáticos, os currículos escolares e as práticas de professores de História, não expressam a diversidade histórica e cultural existente, aprisionando as diversidades em nome de um discurso unificador sobre as diferenças. Os resultados dessas ações historicamente presentes no meio educacional e nos diferentes veículos de informação e comunicação, são percebidos facilmente em discursos e opiniões que projetam uma compreensão limitada, estereotipada e, na maioria das vezes, em discursos de ódio e desprezo pelas populações indígenas. Essa realidade auxilia na compreensão do aumento das diversas formas de violências e crimes cometidos diuturnamente contra os indígenas em diferentes regiões do território brasileiro.

Ao analisar e buscar compreender a história dos livros didáticos e suas consequências para a educação atual, busca-se não só a compreensão do passado, mas as concepções que ditam as configurações dos livros didáticos atuais. Certeau (2008) nos esclarece que ao ler os textos que nos contam do passado, essas leituras sempre serão permeadas pelas nossas vivências atuais. O autor nos diz que

[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. (Certeau, 2008, p. 34).

Ao falar sobre a forma como o conhecimento do passado é registrado, Certeau (2008) diz sobre como conhecer o passado a partir das questões do presente. Assim, é importante ressaltar que anterior à Lei n. 11.645/08 a Lei n. 9.394/1996 já tratava de questões relativas à cultura e história dos povos indígenas, mesmo com lacunas e silenciamentos. O texto da Lei n. 11.645/08 possibilita o ensino de história indígena com leitura dirigida para a compreensão do passado e sua interlocução com o presente, para as lutas dos povos indígenas e suas conquistas, para as suas diferentes culturas e para a participação destes na formação da sociedade brasileira.

Os livros didáticos podem ser utilizados como ferramenta de recuperação de um passado, e também como uma ferramenta de construção de identidades culturais. De acordo com Cavalheiro e Costa (2018)

No Brasil, historicamente, a abordagem das questões indígenas foi empregada como um recurso, quase sempre eficaz, de aniquilação da diversidade. Hoje é uma prática que vem recebendo um tratamento especial por parte do poder público, alicerçada na proposta de um novo paradigma educacional de respeito à diversidade étnica. No entanto, ainda há muito a ser feito para que o indígena obtenha condições de igualdade no ensino escolar. (Cavalheiro; Costa, 2018, p. 23).

As imagens difundidas pelos livros didáticos nos permitem pensar nas representações elaboradas sobre os indígenas, sobretudo, identificando a sua presença em nossa sociedade. Sobre o papel das representações, Pesavento (2005), argumenta que:

[...] As representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (Pesavento, 2005, p. 41).

A Lei n. 11.645/08 direciona para a obrigatoriedade dos conteúdos relativos à história e cultura indígena nos livros didáticos. Assim, para tratar a questão indígena e sua relação com os livros didáticos, é necessário ir além dos conteúdos indicados e propostos nos livros, já que consideramos a diversidade cultural indígena como fruto da construção das representações propiciadas por novas leituras e interpretações, isso direciona nossas ações para uma abordagem da temática indígena sob uma perspectiva de revisão e renovação. Para Bittencourt (2013, p. 132),

A introdução da história dos povos indígenas nas salas de aula, nas perspectivas da Lei n. 11.645/2008, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico raciais.

Assim, a Lei n. 11.645/08 recomenda que os livros didáticos tragam conteúdos que valorizem a participação dos indígenas nas áreas social, econômica e política, portanto, trata-se de uma abordagem curricular que permita inserir nos livros didáticos questões relevantes para o ensino e aprendizagem, e também questões para que nos permitam, como professores, construir metodologias que promovam a construção da cidadania<sup>5</sup>, visando o reconhecimento e o respeito às comunidades indígenas.

Nesse sentido, consideramos importante propormos alguns questionamentos sobre o papel desempenhado pelos professores e pelos livros didáticos de história em sala de aula.

Os professores de história ensinam sobre o índio em sala de aula há muito tempo. Os livros didáticos também sempre apresentaram em suas páginas histórias sobre os índios. Mas, que histórias são essas? No exercício da docência há diferentes falas, discursos, trajetórias e representações. Há discursos que dão ênfase para questões atuais, problematizações, análises densas e plurais, com foco numa história que privilegia a diversidade das diferentes culturas indígenas, numa tentativa de rompimento com as velhas versões superficiais e estereotipadas. Mas, há ainda outras falas, discursos e representações que continuam dando ênfase à manutenção de uma história anacrônica, estereotipada, etnocêntrica e eurocentrada, estimulando a construção de conhecimentos superficiais, homogêneos e generalizantes sobre os povos indígenas, desconsiderando, por exemplo, as propostas das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008”, aprovada em 2015 pelo MEC. (Parecer CNE/CEB Nº:14/2015)<sup>6</sup>. (Cerezer, 2018, p. 55-56).

A luta por promover um currículo e práticas pedagógicas que contemplem a cultura e a diversidade da população brasileira, especialmente a africana e indígena, culminou em Leis, documentos regulatórios e uma intensa reflexão que envolve os representantes dos povos indígenas e africanos, a sociedade, professores e alunos em lutas em diferentes espaços. Um dos grandes desafios da educação brasileira é o respeito à diversidade racial e cultural, por isso, conhecer a cultura do outro é um caminho essencial para a construção do reconhecimento e do respeito para com as diversidades.

---

5 A cidadania cultural compreende o pleno acesso aos bens e serviços culturais, à possibilidade de experimentar a criação cultural e a participação na discussão e na elaboração de políticas culturais. Por fim, como vetor de desenvolvimento, entende-se que sem a presença da cultura não há desenvolvimento efetivo, ou seja, a cultura é essencial para o aprimoramento dos indivíduos e das sociedades. (Santos, 2014, p. 22).

6 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 de jan. 2021.

Entendemos que é preciso ouvir as diversas vozes existentes, especialmente as vozes dos diferentes povos indígenas, quando se trata de sua história e sua cultura.

Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior- não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (Luciano, 2006, p. 35).

Para Chartier (1990), a representação é o produto do resultado de uma prática. É importante pensarmos sobre as representações que são produzidas nos livros didáticos, sobre a história e cultura indígena, principalmente, porque não são os indígenas que escrevem suas histórias nos livros. Ao analisarmos as representações, articulados aos conceitos de cultura e multiculturalismo, compreendemos que é necessário debatermos o modo como as diversas representações são construídas nos livros didáticos. Para Chartier (1990), o conceito de representação “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. (Chartier, 1990, p. 17). As culturas não podem ser simplificadas, sob o risco de estereotipar as diferenças. Para Chartier (2002) as representações são determinadas pelos interesses dos grupos que estão no domínio, no poder. Essas representações são construídas a partir de um mundo social e das relações de poder e dominação nelas existentes. Assim, as “representações do mundo social são constituídas pelos grupos sociais, por meio de esquemas intelectuais e embora aspirem à universalidade, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (Chartier, 2002, p. 17).

A representação e os estereótipos são construções sociais que encontram espaço na escola e podem ser reproduzidas, reafirmadas ou desconstruídas pelo professor e pelos alunos. Daniel Munduruku, (2017)<sup>7</sup> marca em seu discurso diversas questões, como:

“Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa”.

O autor busca desconstruir o estereótipo da representação de igualdade indígena, ainda repetida na história. “É claro que nós [indígenas] temos muitas coisas em comum, porque nós somos parte da natureza, nós somos a natureza. A única diferença é que a sociedade ‘civilizada’ trouxe o esquecimento para as pessoas”. (Munduruku, 2017).

---

<sup>7</sup> Palestra realizada durante a 63ª Feira do Livro de Porto Alegre, em 2017. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

Concordamos que é importante considerar também, em nome do respeito às pluralidades étnicas e culturais, as diversas experiências que podem vir da relação entre indígenas e não indígenas, baseadas no respeito e na liberdade. Assim, concordamos que as representações estereotipadas darão lugar às histórias legítimas quando também forem “[...] contadas e ensinadas por seus legítimos representantes, os indígenas.” (Brito 2009, p. 69).

Por isso, as características, as diferenças e as semelhanças existentes entre as distintas culturas dos povos indígenas brasileiros devem ser compreendidas e ensinadas considerando as particularidades de cada etnia, o lugar em que vivem, as suas manifestações culturais, as suas diferentes histórias, enfim, desconstruindo as representações estereotipadas historicamente produzidas e veiculadas pela historiografia e pelos livros didáticos e produzindo um ensino mais amplo e justo, democrático e inclusivo, via educação antirracista e socialmente comprometida com a mudança.

## **Livros didáticos de História e a história e cultura indígena: o que dizem?**

Nesse espaço apresentamos algumas análises que realizamos observando as narrativas produzidas sobre os povos indígenas nos conteúdos de História presentes nos livros didáticos “*História, Sociedade & Cidadania*”, de autor Alfredo Boulos Júnior, Editora FTD (2015) e “*Araribá Mais História*”, editado por Ana Cláudia Fernandes, Editora Moderna (2018). Os livros integram duas coletâneas direcionadas às séries finais do Ensino Fundamental editados e comercializados após a Lei n. 11.645/08.

Nosso objetivo é analisar como são construídas narrativas as representações sobre os indígenas com base nos conceitos teóricos selecionados para embasar nossas análises, especialmente os conceitos de representação, estereótipos, cultura e multiculturalismo. Em função das limitações deste texto, apresentaremos apenas algumas narrativas textuais e imagens presentes nas coletâneas analisadas como ilustração das obras estudadas.

O livro “*História, Sociedade & Cidadania*” de Alfredo Boulos Júnior para o público do 6º ano do Ensino Fundamental foi a primeira obra por nós analisada. A estrutura do livro é organizada e dividida em 4 unidades, totalizando 14 capítulos. O autor busca organizar os conteúdos de maneira cronológica e assim, no Capítulo 5 discorre sobre “Os Indígenas: Diferenças e semelhanças”.

A Unidade 1, intitulada “*História, Cultura e Patrimônio*” é composta por 2 capítulos. No capítulo 1, “*História e Fontes Históricas*” há 3 imagens de grupos de crianças brincando, sendo uma indígena, sem referências textuais. Embora não contemple referências textuais, o autor ao colocar grupos de crianças de diferentes lugares, dentre eles um grupo de crianças indígenas, nos mostra que o ato de brincar faz parte de atividades comuns em várias culturas, indígenas ou não, enfocando a existência de semelhanças dentro das diferenças.

No Capítulo 2 “Cultura, Patrimônio e Tempo”, o autor relata a importância do tempo com o objetivo de chamar a atenção do aluno para a ideia de “tempo cronológico”, de como o percebemos conforme a situação em que nos encontramos com o objetivo de estimular o aluno a pensar sobre o tempo e as diferentes formas de marcação e usos do tempo, de acordo com a diversidade cultural dos sujeitos. O capítulo se inicia com imagens e textos a partir dos quais os alunos são orientados a falar sobre o que pensam e o que imaginam saber sobre o tempo e a extrair informações das fontes apresentadas.

Interessante observar que o autor, antes de iniciar as abordagens sobre cultura, faz questão de marcar sua concepção sobre igualdade e diferença. Para Boulos Júnior,

Os seres humanos têm semelhança entre si. Todos temos necessidades de beber, dormir, respirar, amar etc. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento de 1948 assinado por países do mundo inteiro, inclusive do Brasil, somos iguais também em direitos. (Boulos Júnior, 2015, p. 28).

No Capítulo 2 há um subtítulo “A valorização das matrizes africana e indígena”, em que o autor trata do tema afirmando que “durante muito tempo valorizou-se apenas os bens culturais inspirados em modelos europeus e ligados à História oficial.” (Boulos Júnior, 2015, p. 32). Destaca, porém, que “nas últimas décadas, passou-se a valorizar também os bens culturais relacionados a outros grupos humanos, como os indígenas e os africanos, igualmente importantes na formação da sociedade brasileira”. (p. 32). Importante salientar que o autor recorre à negação ou remodelação do modelo de trabalho baseado na História oficial.

A temática afro-brasileira e a temática indígena, que devem estar presentes nos livros didáticos, são fundamentais para a construção de identidades, contribuindo para uma educação voltada ao reconhecimento destes povos como sendo grupos que fazem parte da formação da sociedade brasileira.

Figura 3. Bonecas Karajás e Tambor de Crioula



Fonte: Boulos Júnior (2015, p. 32).

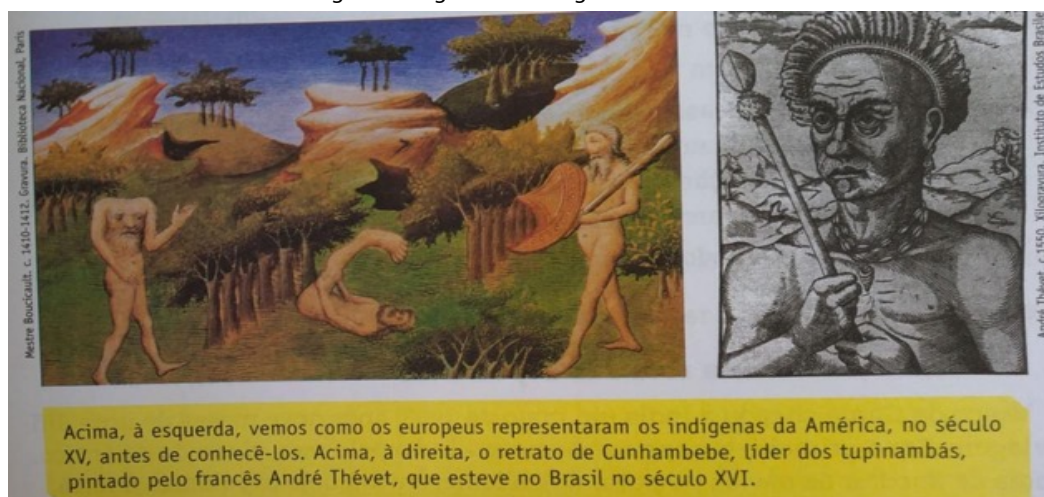
1. Bonecas Karajás produzidas no Vale do Araguaia, Luciara (MT), 2008. Os saberes e as práticas associadas ao modo de fazer bonecas karajás são um bem cultural de matriz indígena. A confecção destas bonecas é, por vezes, a única fonte de renda das famílias karajás. 2. Tambor de Crioula, Maranhão, 2008. O Tambor de Crioula é uma forma de expressão de origem afro-brasileira que inclui dança, canto e percussão de tambores e está presente na maioria dos municípios do Maranhão. (Boulos Júnior, 2015, p. 32).

Observamos que as duas imagens representam a diversidade e cultura brasileira e são imagens carregadas de representações. A presença dessas imagens no texto pode significar um olhar sobre a diversidade cultural existente na sociedade brasileira, defendendo a ideia de que “a proteção e valorização das expressões afro-brasileiras e indígenas ajudam a fortalecer a autoestima, a identidade e a autoconfiança desses grupos humanos e garantem a eles o direito à memória.” (Boulos Júnior, 2015, p. 32).

Na obra de Boulos Júnior, direcionada para os alunos do 6º ano, é possível observar elementos construtivos que podem proporcionar aos jovens leitores uma dinamicidade que os possibilitarão inferir vários discursos, em diversos contextos e interpretações, portanto é um auxílio muito eficiente na produção de representações sobre as diferentes culturas que fazem parte da história do país.

O livro “*História, Sociedade & Cidadania*” para o público do 7º ano do Ensino Fundamental é composta de 14 capítulos, divididos em 4 unidades. As Unidades 1 e 2 tratam da Europa Feudal, povos e culturas árabes, africanas e orientais; Renascimento e Reforma. Na Unidade 3, no Capítulo 10 “As Grandes Navegações” aparecem as primeiras referências às etnias indígenas. O capítulo narra sobre Cabral e a posse das terras brasileiras e no subtítulo que finaliza o capítulo, “Ingleses, franceses e holandeses” há duas ilustrações:

Figura 20. Figuras dos indígenas da América



Fonte: Boulos Júnior, 2015, p. 215.



As imagens trazem a seguinte legenda: Acima, à esquerda, vemos como os europeus representaram os indígenas da América, no século XV, antes de conhecê-los, acima, à direita, o retrato de Cunhambebe, líder dos Tupinambás, pintado pelo francês André Thévet, que esteve no Brasil no século XVI. (p. 215).

Boulos Júnior (2015) não sugere uma leitura de imagem, mas cremos que as imagens são de importante reflexão para o trabalho com estereótipos. A Figura 1 apresenta os indígenas como ‘monstros’ deformados, em imagens que os desumanizam. cremos tratar-se um momento importante para o trabalho de desconstrução de estereótipos a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula para desconstruir essas visões distorcidas e estereotipadas produzidas a partir do “olhar de fora”, ou seja, produzidas pelas representações fundadas no eurocentrismo. A legenda da imagem esclarece que se trata da visão dos europeus antes da chegada dos mesmos aos Brasil. Ao colocar as duas imagens lado a lado, uma que retrata o imaginário dos europeus sobre os indígenas brasileiros e outra que retrata a visão após conhecê-los, também é necessário desconstruir para o aluno a ideia de que somente após a chegada dos europeus e da “civilização europeia”, os indígenas deixaram de ser “selvagens”, “deformados”. Observamos que o autor propõe uma leitura de imagem e questões que podem levar o aluno a não só a compreender questões do passado, mas também a refletir sobre o presente e as consequências dessas representações na história e na sociedade atual. Mas para isso é necessário que o aluno tenha esse direcionamento, pois essas representações de autoridade e submissão, de encantamento e superioridade, de exotismo e primitivismo se perpetuam até hoje, causando inegáveis prejuízos às populações indígenas.

Ao analisarmos o livro didático tendo como referência o texto da Lei n. 11.645/08 que diz que “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, pontuamos que é importante que o livro didático mostre as a herança dos povos indígenas nas áreas social, cultural, econômica e política pertinentes à história do Brasil, desfazendo a ideia de que foram “meros contribuintes” para a formação da sociedade brasileira.

Analisamos que as atividades propostas pelo autor, especialmente as perguntas direcionadas ao aluno e as atividades de pesquisa, são indicações importantes que podem ser utilizadas para o cumprimento da Lei n. 11.645/08. É também no material do professor que o autor direciona as atividades e sugestões para que sejam apresentadas as lutas, as diferentes formas de resistências e a participação dos indígenas no processo histórico brasileiro como sujeitos ativos. Entretanto, em diversas partes dos textos produzidos pelo autor, compreendemos que há riscos de manutenção concepções limitadas e estereótipos, sendo necessário maior intervenção do trabalho do professor e da busca de novas fontes de pesquisas e ensino que possam contribuir para a compreensão da história dos povos indígenas.

## A obra “Araribá Mais” – História” e o ensino da história e cultura indígena

A segunda obra que selecionamos para análise foi “*Araribá Mais – História*”, organizado pela Editora Moderna (2018), sendo a editora responsável Ana Claudia Fernandes. Em sua Apresentação a editora pergunta: “Por que estudar História?”. Para a editora “as condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações”. (Fernandes, 2018, p. 3).

A editora alerta que o objetivo da coleção é que os alunos olhem para o mundo e para as coisas com um olhar diferente e que esse olhar não seja de “passividade, desrespeito ou indiferença”. (Fernandes, 2018, p. 3). A conclusão da “Apresentação” chama a nossa atenção ao afirmar que: “[...] o estudo da História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer sua parte para construir um mundo melhor”. (Fernandes, 2018, p. 3).

O livro, assim como toda a coletânea, se organiza da seguinte maneira: São 8 Unidades temáticas, cada uma se inicia com uma imagem que ocupa duas páginas, acompanhadas de um pequeno texto com o objetivo de instigar o aluno “a acompanhar os conteúdos dos Capítulos, nela trabalhadas”. (Fernandes, 2018, p. 4).

No Capítulo 1, intitulado “Introdução ao estudo de História”, a editora discorre sobre o trabalho do historiador, as fontes históricas e as áreas de conhecimento e traz ao final da página uma fotografia de “Indígenas do povo Barasano” com legenda explicativa. Não há texto, reflexão ou atividade.

Em nota de rodapé, acessível somente ao professor, a editora faz uma observação, abaixo da fotografia e explica que no livro adotou-se a “Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”. (Fernandes, 2018, p. 15).

Figura 38. Povo Barasano.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 15.

O título “O tempo e a História” exemplifica diversos tipos de relógios, calendários e outras medidas de tempos e traz o subtítulo “Há diversos tempos na história”. Nesse texto a editora esclarece que o tempo é uma “invenção social” e que “existem diferentes temporalidades”. (Fernandes, 2018, p. 21). Como exemplo, são citadas as relações de tempo que se estabelecem de maneira diferente entre os moradores da cidade de São Paulo, em famílias que vivem em pequenas propriedades rurais em lugares mais isolados e “o povo Surui Paiter que vive em terras do Mato Grosso e de Rondônia e que tem seu tempo marcado por uma tradição”. (p. 21). Em seguida a editora explica como se dá o trabalho desse povo em relação ao tempo. O texto é ilustrado por uma fotografia, com legenda.

No texto complementar direcionado ao professor, há um texto de Bittencourt (2011) em que a professora discorre sobre o tempo e diz que “em culturas indígenas, as passagens de tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, têm marcas ritualísticas importantes realizadas por cerimônias [...]”. (Bittencourt, 2011 *apud* Fernandes, 2018, p. 21).

Figura 39. Povo Surui Paiter.



Fonte: Fernandes, 2018, p. 21.

O texto complementar pode ser compreendido como uma ferramenta para se trabalhar com os alunos as questões de diferença do tempo de trabalho indígena. Ao trazer a imagem da etnia Surui Paiter dançando no Mapimaí que celebra a criação do mundo, e um parágrafo sobre as organizações de trabalho do povo Suiruí, é possível que o aluno intérprete a referida etnia indígena como “povo atrasado”, que ainda não conhece o relógio, o calendário e que, portanto, seguindo suas tradições e costumes estão perdendo tempo e dinheiro. O texto complementar de Bittencourt possibilita um trabalho sobre as concepções de tempo em que o aluno possa compreender que existem diferenças na utilização do tempo que são próprios de uma cultura ou uma etnia indígena. Se o aluno apenas comparar a utilização de tempo do indígena com a utilização de tempo nos moldes de produção capitalista, deduzindo que as sociedades que fazem mais coisas, executam mais tarefas em determinado tempo é mais evoluída e mais produtiva, portanto, aproveita melhor o tempo, reforçaria estereótipos sobre as etnias indígenas.

O livro do 6º ano dessa coleção traz para os alunos a história indígena remontando ao passado desses povos na constituição da sociedade ameríndia. A editora traz diversas ilustrações com fotografias atuais dos povos indígenas brasileiros. Cremos que se trata uma maneira de demonstrar aos alunos a ligação entre passado e presente em que a editora busca afirmar a participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Interessa-nos observar o posicionamento da editora, pois trata-se de uma forma de ensino que acreditamos ser importante na desconstrução de estereótipos. A editora relata sobre o encontro dos portugueses com os povos Tupis e também sobre alguns costumes familiares tupi. Chama a nossa atenção a representação construída pela editora sobre os costumes tupi. Fernandes (2018, p. 113) narra que entre os indígenas havia “laços de solidariedade. Entretanto havia guerras constantes entre grupos diferentes” que tentavam “afirmar sua superioridade sobre o outro”. A editora atribui às guerras à ausência de um “Estado organizado”, “um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordens aos demais”. A editora afirma que:

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, haviam guerras constantes entre grupos diferentes. Muitas vezes, os conflitos ocorriam quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro. Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existiam poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordem aos demais. Reunidos em uma espécie de conselho, os líderes, chamados principais, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os membros mais corajosos eram os primeiros a serem ouvidos. (Fernandes, 2018, p. 113).

Fernandes (2018) apresenta o título “Formas de Resistência Indígena” ilustrado com a fotografia da “Marcha da Resistência Indígena no Amazonas”.

**Figura 47. Marcha da Resistência Indígena no Amazonas.**



Fonte: Fernandes, 2018, p. 118.

Na seção “Orientações” Fernandes argumenta que:

O conteúdo abordado nesta página favorece a discussão sobre a diversidade de povos e culturas indígenas que os portugueses encontraram na época da conquista. É um bom momento para fazer uma interseção com o presente e discutir o tema das Terras Indígenas e as formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais. Um dos argumentos mais comuns para justificar a atual invasão das Terras Indígenas é o de que eles, sendo poucos, não precisariam de uma área tão ampla. Esse argumento não leva em conta o modo de vida das sociedades indígenas, que se deslocam de tempos em tempos de um local para outro, a fim de possibilitar a renovação da caça e do solo. [...] Comente com os estudantes que os portugueses chamaram de “guerra justa” toda guerra empreendida contra povos indígenas considerados inimigos. Essas guerras foram utilizadas para legitimar a escravidão, tornando legalmente cativos os indígenas capturados nos conflitos. (Fernandes, 2018, p. 118).

Ao sugerir que o texto propicia “bons momentos” para fazer uma ligação com o presente, trazendo uma discussão sobre as “Terras Indígenas e as formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais”, observamos que tal discussão fica a cargo do professor, não disponível no livro do aluno. Na sequência a editora traz mais dois textos sobre a resistência indígena: “Resistencia Tupinambá” que narra a Confederação dos Tamoios liderada por Cunhambebe e a Resistência Guaicuru. Ambos os textos narram os episódios sem trazer referências às lutas indígenas atuais. Analisamos que não obstante a editora traga no Manual do professor alguns questionamentos que favorecem o trabalho de desconstrução de estereótipos, há também textos e imagens que necessitam de leitura criteriosa do professor para não perpetuar e reforçar análises superficiais.

A coletânea “*Araribá Mais – História*”, opta por tratar dos diversos temas da História e cultura indígena ao longo de diversos capítulos do livro. Embora também dedique capítulos específicos para História e Cultura Indígena, Fernandes (2018) opta por inserir a temática indígena nas demais temáticas da História do Brasil. Ao longo do livro a editora distribui os diferentes temas e acreditamos ser pertinente essa opção. Assim a história e cultura indígena não é vista de maneira isolada. Sabemos que é importante contextualizar a luta indígena junto com toda a história brasileira. Observamos também que a história brasileira é distribuída entre diversos temas sobre a história universal ao longo dos capítulos. cremos que sempre que história brasileira é abordada, é importante que a história e cultura dos povos indígenas se faça presente, pois a ausência desses temas também cria representações que podem ser prejudiciais aos alunos.

O silenciamento das lutas dos povos indígenas em momentos cruciais e importantes da história do Brasil pode produzir entendimentos de que esses povos estavam em silêncio, reforçando a ideia

de passividade frente aos diferentes contextos históricos marcantes na trajetória do país, como a elaboração da Constituição Federal de 1988, que contou com atuação marcante dos movimentos e líderes indígenas na elaboração da legislação que marcou profundamente a história das conquistas das populações indígenas.

Ao analisarmos os 8 livros das duas Coletâneas sob o viés da história cultural na perspectiva de Chartier (1990 e 2002), compreendemos que sempre será importante considerar o conceito de cultura, pois as representações que os livros didáticos produzem passa pela visão e compreensão de mundo de seus autores, ou seja, passa também pela sua cultura, pela maneira como compreendem e valorizam a sua cultura e a dos outros, ora supervalorizando as culturas dominantes, ora desprezando algumas culturas, especialmente as culturas historicamente negligenciadas pela historiografia e pelo ensino de História. Para Chartier (1990, p. 20), há uma dupla função da representação assim caracterizadas: “a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém.” (Chartier, 1990, p. 20).

Portanto, um livro didático de História tanto pode evocar e substituir uma dada realidade por meio da representação, como pode também a substituir por outra, distorcendo-as por meio da elaboração de análises carregadas de narrativas superficiais e estereótipos, produzindo novos sentidos ao conteúdo enunciado, afetando, no dizer de Chartier (1990), os leitores e conduzindo-os à uma nova e diferente forma de compreensão e leitura de si, do mundo e dos sujeitos nele presentes.

Pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (Chartier, 1990, p. 78).

Por diversas vezes ao longo da análise das obras selecionada para este estudo, questionamos a ausência de textos produzidos pelos próprios indígenas contando suas histórias, falando de suas culturas e de suas lutas. Sabemos que os grupos indígenas também criam representações em que o mundo social é representado e estas representações são diversas da concepção de tempo, por exemplo, que os indígenas culturalmente têm como base, em relação a concepção de tempo dos não indígenas. Desta forma, compreender as representações produzidas pelos povos indígenas é compreender como constroem representações sobre o mundo e suas vivências culturais, assim como a relação deles com a sociedade circundante.

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade. (Chartier, 2002, p. 165).

Nas diversas atividades propostas pelos autores ao longo dos oito livros das duas coleções que visam levar alunos e professores a refletirem sobre as questões indígenas, acreditamos as propostas dos autores estão em diálogo como os argumentos de Chartier (1990) sobre as variadas formas de representações. Assim, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.” (Chartier, 1990, p. 17). Compreendemos que não se trata apenas de construir uma nova representação a partir da reflexão sobre a mudança ou permanência do modo de vida dos indígenas. A variedade de representações propostas pelo autor nos coloca em relação com a necessidade de ensinarmos outras histórias a respeito dos povos indígenas. A compreensão sobre as diversas representações nos permite um olhar diferenciado para entendermos a história e cultura indígena vistas a partir de sua diversidade e realidade histórica específicas.

No que se refere às contribuições materiais e imateriais dos povos indígenas, para a sociedade brasileira como um todo, de maneira integrada, percebemos que a coletânea de Boulos Júnior (2015) não apresenta tais contribuições ao longo dos quatro volumes da coletânea. Reconhecemos que estas questões são essenciais para a ampliação do conhecimento sobre estes povos, permitindo um aprendizado que respeite o convívio com a diversidade cultural e para o cumprimento da Lei n. 11.645/08. Assim, “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação.” (Gomes, 2007, p. 39).

As duas coletâneas buscam apresentar a diversidade dos povos indígenas mostrando, por imagens e textos, um variado conjunto de práticas culturais distintas entre si, mas portadoras de similaridades. Embora, na busca pelo cumprimento da lei, as duas coletâneas apresentem capítulos destinados à história e cultura indígena, no caso da Coletânea de Boulos Júnior (2015) e sugestões de texto ao professor, caberá ao professor munido de amplo conhecimento, metodologias e novas abordagens criar um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno conhecer a diversidade da cultura indígena, visando a compreensão e construção do respeito às diferenças e semelhanças entre as diferentes culturas que compõem o rico cenário cultural brasileiro.

Sabemos que os livros didáticos, com suas limitações, não conseguem contemplar as diversidades dos povos indígenas brasileiros abarcando suas culturas, costumes e valorizando suas contribuições de forma ampla e profunda. Assim, cremos ser importante que as leituras das representações apontem caminhos para que professores e alunos possam buscar mais, sendo importante observar as sugestões

de leituras, os links, os direcionamentos que podem trazer para a sala de aula importantes debates entre professor e alunos na busca pela valorização da história e cultura indígena. O resultado do estudo aponta que ainda há muito o que avançar nos conteúdos sobre história e cultura indígena, ao mesmo tempo em que reconhecemos avanços significativos e a influência da Lei n. 11.645/08 no redirecionamento dos temas e conteúdos presentes nos livros didáticos de História.

## Livros didáticos

BOULOS JÚNIOR, A. História, Sociedade & Cidadania (6º ao 9º ano). Editora FTD. São Paulo, 2015.

FERNANDES, A. C. ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA (6º ao 9º ano). Organizadora Editora Moderna. São Paulo, 2018.

## Referências

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

\_\_\_\_\_. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto. 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *O livro didático e a formação dos professores*. Simpósio 6. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: história – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2017/pnld\\_2017\\_historia.pdf](http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_historia.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2009). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 4 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRITO, E. M. *O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico*. Fronteiras. Dourados, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CEREZER, O. M. A Constituição Federal de 1988 e a questão indígena no Brasil. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso* – Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Cuiabá, n. 80. p. 49-72, 2018.



- \_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial no ensino de História em Mato Grosso. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar História Afro-Brasileira e Indígena No Século XXI: A Diversidade em Debate*. Curitiba, Appris, 2019.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O mundo como representação*. *Estud. Av.* São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191. abr. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- \_\_\_\_\_. O manual escolar: Uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*. Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.
- CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. F. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p.13-37.
- CAVALHEIRO, R. M.; COSTA, F. L. *A temática indígena no livro didático*. Dia a Dia Educação. São Paulo: Arquivos, mimeo. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- GANDRA, E. Á.; NOBRE, F. N. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino e Educação*. Porto Alegre, n. 1, v. 1, p. 40-57, jun. 2014.
- GLEZER, R. *Tempo e história*. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23-24, 2002.
- LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1).
- MACEDO, A. V. L. S. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) *A temática indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 527-568.
- MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Educação escolar e cultura(s)*, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- MUNDURUKU, D. *Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Você sabia que existe diferença entre as palavras índio e indígena?* 2015. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2015-04/escritor-indigena-explica-diferenca-entre-indio-e-indigena>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. "Eu não sou índio, não existem índios no Brasil". 2017. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NASCIMENTO, Rita G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. *Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 223-252.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, R. A.; SILVA; R. M. N. B.; COELHO, W. N. B. História da África e dos Africanos na Educação Brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei n. 10.639/2003? In: COELHO, W. N. B.; SANTOS; R. A.; SILVA; R. M. N. B.; SOUZA; S. F. C. (Org.). *A Lei n. 10.639/2003 Pesquisas e Debates*. São Paulo: Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, v. 2).

# Raça, gênero e cidadania: inter-relações

Fabiana Francisca Macena

É recorrente a afirmação de que o século XIX foi o século da história por excelência. Isto porque observa-se, durante o oitocentos, o movimento de profissionalização e de configuração da disciplina, sobretudo no continente europeu. Pensar historicamente teria sido, de acordo com Manoel Luís Salgado Guimarães, uma das marcas daquele século, em que foram formulados “os parâmetros para um moderno tratamento do tema”. Período em que o discurso historiográfico adquiriu cientificidade, ao mesmo tempo em que se articulava às discussões sobre a questão nacional que emergiam na Europa. (Guimarães, 1988, p. 5).

Sintonizados com as transformações operadas no discurso historiográfico do outro lado do Atlântico, também é possível identificar entre os homens de letras brasileiros a preocupação em forjar um projeto de escrita da história nacional. Os trabalhos produzidos, principalmente, mas não exclusivamente, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, procuravam subsidiar o entendimento da gênese da nação brasileira, inserindo-a, contudo, numa tradição de civilização e progresso, conforme ressalta aquele autor. (Guimarães, 1988).

Se, por um lado, investia-se em um conhecimento produzido de forma sistematizada naquele espaço autorizado de saber, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), por outro, a história enquanto disciplina escolar também ganhava contornos mais precisos. A partir da emancipação política (1822) e da afirmação do Estado nacional brasileiro na segunda metade do século XIX, o ensino de História figurou como importante instrumento no projeto de nação que então se delineava. Como argumenta Thais Nívia de Lima e Fonseca, alinhados ao propósito de construção do Estado e da biografia da nação, os programas e textos didáticos elaborados produziam e ensinavam “uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia.” (Fonseca, 2011, p. 47). Tratava-se, naquele momento, de recurso à escrita e ao ensino sobre o passado brasileiro a fim de legitimar decisões políticas, conferir homogeneidade ao país recém independente e forjar uma nacionalidade inexistente.

De lá para cá foram significativas as reformas ocorridas no campo da história ensinada. Da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 às reformas curriculares nas décadas de 1980 e 1990, passando pela extinção da disciplina e sua substituição pelos Estudos Sociais durante a Ditadura Militar, foram muitas

as propostas e tensões acerca do que e como ensinar. (Fonseca, 2011; Magalhães, 2003). Tais embates sublinham as aproximações e distanciamentos com relação ao conhecimento histórico acadêmico, bem como as disputas em torno da definição da própria disciplina escolar, campo em litígio, imerso em relações de poder/saber.

Todavia, é possível identificar entre tais propostas dos séculos XIX e XX, bem como nas discussões mais recentes sobre o ensino de História, um denominador comum. Nelas, como destaca Marcelo Magalhães, sobressai a ênfase no conceito de cidadania, presente nas mais diferentes propostas curriculares “desde que a história se constitui numa disciplina passível de ser ensinada (final do século XVIII) até os dias atuais.” (Magalhães, 2003, p. 175). De formas diversas, o ensino de História como recurso à formação para a cidadania – seja na definição de cidadãos brasileiros do século XIX, na construção de indivíduos patriotas durante a Ditadura Militar ou cidadãos críticos na década de 1980, para citar alguns exemplos – foi/é temática recorrente naquelas formulações. Não por acaso, é possível afirmar que a permanência da disciplina nos currículos escolares “está relacionada a sua importância na formação do cidadão. As disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar.” (Magalhães, 2003, p. 173).

Atualmente, o ensino de História é percebido como elemento constitutivo de um projeto de educação que tem como um de seus pilares “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Dimensão corroborada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que defendem a educação básica como “alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania.” (Brasil, 2013, p. 17). Neste documento, além da compreensão daquele nível de ensino como fundamental à formação para a cidadania, também é destacado sua importância na aprendizagem, constituição e reconstituição de identidades, “respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Brasil, 2013, p. 17). Trata-se, portanto, de projeto político, que tem como objetivo o estímulo à construção de uma sociedade cidadã, assentada sobre o respeito à diversidade.

Isto implica em compreender os atuais significados da disciplina, elaborados no interior de lutas que são eminentemente políticas e culturais, assim como seu papel central na formação da consciência histórica de alunos e alunas e na construção de suas identidades. Concordamos com Selva Guimarães Fonseca, para quem é preciso questionar:

Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida? Buscar essas respostas requer de nós,

que temos como ofício o ensino de História, um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo, as exigências teóricas e políticas. (Fonseca, 2003, p. 89).

Questionamentos que sublinham a inter-relação entre ensino de História e cidadania; entre a produção de conhecimento sobre experiências de homens e mulheres no passado e a elaboração de um horizonte de expectativas sobre a sociedade que aspiramos construir, para usar as noções desenvolvidas por Reinhart Koselleck (2006). Na análise dessa relação, faz-se necessário pensar, primeiramente, a historicidade e a complexidade da noção de cidadania, fenômeno historicamente definido e de longo caminho, como sublinha José Murilo de Carvalho (2008: 08). Sua gênese pode ser localizada no nascimento dos Estado-nação, momento no qual emerge a noção moderna de direitos e observa-se intensas disputas em torno destes, o que implica em afirmar que a “maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania.” (Carvalho, 2008, p. 12).

No caso brasileiro, trata-se de um Estado-nação que se ergue a partir da valorização da herança portuguesa e da negação do “outro”, conforme argumenta Manoel Luiz Salgado Guimarães. Nesta definição, existem aqueles que “internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos [...]” (Guimarães, 1988, p. 7). Interdições que também serão colocadas às mulheres no que diz respeito ao exercício dos direitos políticos, civis e sociais, em diferentes momentos da experiência histórica brasileira, delineada a partir da construção de desigualdades, hierarquizações e pela prática da violência.

Não por acaso, o acesso aos direitos civis (à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei), políticos (ao voto) e sociais (à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria) tiveram, no Brasil, um trajeto peculiar (Carvalho, 2008, p. 9-11), indicando o acesso desigual e diferenciado de mulheres, indígenas e negros/as à cidadania.

Exemplos da permanência dessas disparidades podem ser identificados na persistência da escravidão até 1888 e seus impactos na formação da sociedade brasileira; da grande propriedade privada, “fechada à ação da lei” e de um “Estado comprometido com o poder privado”, como bem destaca José Murilo de Carvalho (2008, p. 45). Junte-se a isso a persistência de uma estrutura social patriarcal e sexista, o reconhecimento tardio do direito ao voto feminino (1932), e da cidadania plena aos indígenas, inclusive seu direito à diferença (1988), para citar alguns desses impedimentos.<sup>1</sup>

Compreender essas rupturas e permanências, as peculiaridades deste “longo caminho”, construído sobre disparidades, exclusões e violências, possibilita-nos lançar um outro olhar sobre alguns dos “desafios do nosso tempo”. Contemporaneamente, as discussões acerca da “diversidade” e da “pluralidade

---

<sup>1</sup> Como argumentam alguns autores, a Constituição de 1988 garantiu aos indígenas, após inúmeras pressões destes grupos, o fim da tutela (pois considerados até então incapazes) e o reconhecimento da plena capacidade civil, legitimando o autogoverno de seus territórios e à livre associação. Ver a este respeito: Cunha, 1992; Cunha, 2012; Melo, 2014.

cultural”, bem como das noções de “identidade” e “diferença” estão na ordem do dia, sobretudo pelas pressões exercidas pelos mais distintos movimentos sociais, dentre eles os feministas, negros, indígenas, LGBTQIA’s, para citar alguns.

No que concerne à educação formal, as críticas formuladas por tais grupos e endossadas por vários educadores, dirigem-se ao papel da escola na perpetuação das assimetrias, sublinhando seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural. Ou seja, seu distanciamento com relação às questões atuais e à sociedade que se pretende construir. Apontam, assim, para a necessidade de romper com tais práticas, construindo outras “em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.” (Candau, 2008, p. 15). Vera Candau pontua a urgência no investimento em práticas pedagógicas múltiplas e plurais, atentas as questões culturais de nossa sociedade, uma vez que a nossa formação histórica

[...] está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (Candau, 2008, p. 17).

Dentre os grupos que tiveram – e ainda tem – sua alteridade negada na sociedade brasileira, destacam-se mulheres, negros/as e indígenas. A eles foi recusada tanto a posição de cidadãos, haja vista os limites colocados ao acesso destes grupos aos direitos civis, políticos e sociais ao longo do tempo, bem como o direito à memória, visibilidade e dizibilidade no discurso historiográfico. Muitas vezes orientado por leituras sexistas e eurocêntricas, este campo disciplinar ora silenciou o protagonismo desses indivíduos, ora os inseriu de maneira diferenciada nas narrativas acadêmica e escolar, reafirmando as relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão de que nos fala Vera Candau.

Esta inserção diferenciada e desigual não desestabiliza, não questiona os termos do saber histórico escolar. Pelo contrário, trata-se de um adendo que visa preencher e/ou compensar a parte da sociedade que ficou de fora daqueles saberes já consagrados do conhecimento escolar, reafirmando as hierarquias, os silêncios e invisibilidades produzidas discursivamente. Indica a persistência de uma narrativa histórica eurocêntrica, branca e masculina, ainda resistente ao múltiplo, ao plural, às diferenças.

Sendo assim, trata-se de exigência incontornável aos do ofício praticar o exercício permanente de crítica, de questionamento das certezas, de inversão das evidências, de modo a desnaturalizar construtos, abrindo caminho para novas possibilidades de leitura do social e de escrita da história. O caminho de uma história pensada e ensinada como possibilidade, aberta ao múltiplo, ao diferente, ao diverso, ao instável, que reconheça e valorize as experiências de diferentes atores sociais, seus lugares de fala e posição de sujeitos. Justamente por isso, o ensino de História nos desafia permanentemente, pois, como argumenta Ana Maria Monteiro, cabe aos professores

[...] o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora. As definições e opções dos professores no seu fazer são fundamentais para marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos. (Monteiro, s/d., p. 16).

Partidários dessa dimensão libertadora do ensino de História, compreendido como campo aberto ao múltiplo, ao plural, e que envolva a construção de saberes pelos alunos e alunas, orientamos nossa reflexão a partir da “historicidade da vida social”, tendo como eixo estruturante o conceito de cidadania em uma dupla perspectiva. Por um lado, enfatizamos a dimensão histórica de sua definição, sublinhando as tensões, negociações, conflitos e jogos de poder em torno de seus significados e sentidos. Trata-se de esforço em historicizar as lutas pela conquista de direitos no Brasil, envolvendo o protagonismo de diferentes indivíduos, as exclusões operadas neste movimento, abrindo espaço para que a noção de cidadania como concessão, fruto de ação circunscrita ao Estado seja problematizada. Busca-se, assim, possibilitar a compreensão das relações de poder que atravessam tais definições, os silêncios discursivamente produzidos e o envolvimento de pessoas comuns com a construção de uma sociedade cidadã.

Tal ênfase nos direciona para a outra perspectiva a ser discutida: o ensino de História como espaço privilegiado da formação de cidadãos e cidadãs. Ao sublinhar os diferentes projetos e protagonistas envolvidos na luta por direitos e incorporar a cidadania como objeto do ensino de História, investe-se tanto na participação de diferentes indivíduos e grupos sociais na construção da sociedade como na desnaturalização do social, estimulando o pensamento e a reflexão crítica dos/das educandos. Afinal, a escola é um dos espaços onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas, identidades são gestadas e saberes são legitimados, além de espaço de tensões e conflitos em torno da construção de representações do passado e pela projeção do futuro, como argumentam Mario Carretero,

Alberto Rosa e María Fernanda González (2006, p. 12-13). É lugar, portanto, da elaboração de representações<sup>2</sup> outras, de novas possibilidades, de distintos modos de ver e dar a ler o passado e o futuro.

Nessa direção, buscamos, no presente artigo, possibilitar uma reflexão crítica sobre a experiência histórica brasileira e suas aproximações e distanciamentos com o projeto de uma sociedade cidadã. A partir das contribuições de uma historiografia recente sobre a abolição e o pós-abolição, bem como dos diálogos com os campos dos Estudos Feministas e de Gênero, procuramos enfatizar os silêncios discursivamente produzidos pelo conhecimento histórico acadêmico e escolar a respeito do protagonismo de mulheres negras, a construção das diferenças e as possibilidades abertas por uma leitura que considere o entrelaçamento entre as discriminações e desigualdades étnico-raciais e de gênero. Tendo como momentos privilegiados da análise as lutas pela abolição da escravidão no final do século XIX e as mobilizações feministas que se estendem das primeiras décadas do século XX aos anos de 1930, procuramos destacar como essas mulheres foram afetadas de modos diversos pelos marcadores de raça e gênero.<sup>3</sup> Saberes que definiram, ao longo do tempo, significados específicos às diferenças, naturalizando-as, fundamentando relações assimétricas e desiguais entre os indivíduos.

\* \* \*

Tendo em vista a longevidade da escravidão no Brasil, sua força e persistência em nossa formação social, não é possível desconsiderar suas marcas profundas, sobretudo, no que diz respeito às desigualdades construídas e às exclusões operadas no cotidiano da população afrodescendente. Afinal, como argumenta Rita Laura Segatto (2005), raça é signo e, como tal, é passível de leitura, atribuição de sentidos. No caso brasileiro, é sinal utilizado para dividir, classificar e hierarquizar, isto é, a cor é “o indicador baseado na visibilidade do traço de origem africana”, ainda lido como fator de inclusão e exclusão do pleno exercício da cidadania. Logo, ser negro significa “exibir os traços que lembram e remetem à derrota histórica dos povos africanos perante os exércitos coloniais e sua posterior escravização” (SEGATO, 2005, p. 4), marcas que impactam no modo com que os indivíduos são diversamente beneficiados por oportunidades em nossa sociedade.

---

2 Representações sociais entendidas, aqui, como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, conforme define Denise Jodelet (2001, p. 22). Em outras palavras, trata-se de formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que criam também verdades, imagens, comportamentos, papéis sociais, hierarquias e normas que podem interferir no mundo, na constituição das identidades e nas relações sociais.

3 No uso que fazemos aqui do conceito de raça, compartilhamos da definição elaborada por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, para quem raças são “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.” (Guimarães, 1999, p. 153). Quanto à categoria gênero, é compreendida tal como define Joan Scott, isto é, como “saber que estabelece o significado para as diferenças sexuais” e fundamenta “as relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...] e as relações de poder” estabelecidas a partir desta distinção. (Scott, 1990).



Disparidades perceptíveis contemporaneamente nos indicadores socioeconômicos que, embora sinalizem para mudanças na situação social da população brasileira desde o início deste milênio, evidenciam o quanto elas ocorrem de modo diferenciado. De acordo com relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), de 2014, a análise das características das famílias, da escolaridade, do trabalho/renda e da seguridade social em todos os estados brasileiros revelam que “a melhoria das condições de vida da população em geral não se apresenta necessariamente acompanhada de significativa redução das desigualdades entre negros e brancos.” (Brasil, 2014, p. 30).<sup>4</sup> Em outras palavras, são indicadores que explicitam o racismo como fator estruturante das desigualdades sociais. Como argumenta Sueli Carneiro (2011, p. 18),

[...] o segmento da população brasileira autodeclarado branco apresenta em seus indicadores socioeconômicos – renda, expectativa de vida e educação – padrões de desenvolvimento humano compatíveis com os de países como a Bélgica, enquanto o segmento da população brasileira autodeclarado negro (pretos e pardos) apresenta índice de desenvolvimento humano inferior ao de inúmeros países em desenvolvimento, como a África do Sul, que, há menos de duas décadas, erradicou o regime do apartheid.

São dados que sublinham a persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade, assentadas sobre o entendimento das diferenças físicas como desigualdades, ao representar a população negra como o “outro”, como naturalmente inferior. Práticas que criam e reafirmam hierarquias, tornadas naturais, e limitam o pleno acesso aos direitos, a partir da “prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros.” (Carneiro, 2011, p. 15).

Desigualdades e exclusões perceptíveis também nos modos de ler e dar a ler a presença africana e de seus descendentes na história brasileira. Por muito tempo, foi visível a permanência de uma leitura elaborada por historiadores do final do século XIX e início do XX, na qual as sociedades africanas seriam não civilizadas e sem História. A História da África, “vivenciada ou contada – teria começado somente quando os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente.” (Oliva, 2003, p. 438). Por outro lado, a participação dos africanos e de seus descendentes na formação da nação brasileira foi reduzida, na maioria das vezes, à força de trabalho compulsória, desconsiderando outras contribuições, tais como as formas de organização familiar, a religiosidade, a língua, dentre outras. (Mattos, 2007, p. 13).

---

4 O relatório *Situação Social da População Negra por Estado*: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil foi elaborado a partir dos dados de 2001 e 2012 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) e priorizou os seguintes eixos: características das famílias, escolaridade, trabalho e renda, seguridade social. (BRASIL, 2014).

Presente, porém, invisível, o protagonismo negro na história foi silenciado por muito tempo tanto pela historiografia quanto pelo saber histórico escolar, apagando sua presença da memória social. Afinal, como sublinham Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho,

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas compõem a narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante. (Coelho e Coelho, 2013, p. 96).

Na tentativa de romper com tais narrativas fundadoras e já consagradas, destaca-se a Lei n. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, e o papel exercido pela articulação dos movimentos negros em favor de sua aprovação. Cientes do papel das escolas na perpetuação das desigualdades raciais, estes movimentos articulam-se, pelo menos desde a década de 1950, a fim de pressionar pela inserção do estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, temáticas contempladas pela redação final da lei. Os caminhos abertos por aquele texto legal promovem importante deslocamento, ao ressaltar o protagonismo de outros atores sociais, estimulando a reconfiguração da memória histórica acerca de nossa formação social, ainda eminentemente eurocêntrica. Todavia, é perceptível as limitações quanto à sua aplicação, restrita a ações tímidas, como tem destacado vários autores (Santos, 2005; Souza, 2012; Coelho e Coelho, 2013), indicando “uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia” (Santos, 2005, p. 34).

Assim como no ambiente escolar a incorporação do recorte racial se faz de modo limitado e tensionado, com a categoria gênero não é diferente. Foi nas décadas de 1960/1970 que, no Brasil, a História das Mulheres passou a ser conhecida e reconhecida como um domínio do conhecimento histórico. As mudanças no campo disciplinar da história, aliadas às pressões e demandas do movimento feminista, à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e nos espaços universitários, romperam, de acordo com Margareth Rago, com o silêncio existente sobre as mulheres no campo historiográfico. (Rago, 1995, p. 81). De lá para cá, muito foi feito a partir do diálogo com outras disciplinas, com o recurso ao aporte teórico dos Estudos Feministas, bem como pelo uso de categorias, metodologias e fontes diversificadas, tais como o uso do gênero, “uma categoria útil de análise histórica” (Scott, 1990). São trabalhos que, embora heterogêneos em seus temas, métodos, interpretações e perspectivas, convergem quanto ao empenho em descortinar a vivência de mulheres em diferentes momentos e espaços, rompendo com o silêncio historiográfico em torno de suas práticas.<sup>5</sup>

---

5 Embora tenhamos conhecimento de que a configuração do campo da História das Mulheres e/ou dos Estudos de Gênero no Brasil é marcada por aproximações, distanciamentos, tensões e significativa pluralidade, não é nosso intuito aprofundar tal discussão, dados os limites deste texto. Para uma análise da produção historiográfica no campo da História das Mulheres e/ou dos Estudos de Gênero, ver, dentre outros, Rago, 1995; Soihet, 1997 e Muniz, 2010.

Todavia, a inserção das mulheres como sujeito/objeto das narrativas históricas não ocorre sem problemas e tensões. Como argumenta Diva Muniz, elas ainda são “percebidas e reconhecidas na comunidade como tema/objeto menos importante, significadas diferenciada e desigualmente no discurso historiográfico.” (Muniz, 2010, p. 71). Nesse modo hierarquizado de ver e dar a ler o conhecimento acadêmico, atribui-se menor valor à História das Mulheres e/ou Estudos de Gênero, identificando suas contribuições como suplemento à disciplina histórica. Além disso, se a categoria gênero indicava perspectivas promissoras, ao desnaturalizar a dicotomia masculino/feminino, permitindo pensá-la como construto, como os significados atribuídos às diferenças sexuais e as relações sociais hierarquizadas fundadas a partir destas distinções, logo foi domesticada, muitas vezes apropriada de maneira problemática, como sinônimo de mulheres. Uso que, ainda de acordo com aquela autora, reafirma e naturaliza papéis sociais, de modo descritivo, simplificado e, sobretudo, limitado, que

[...] acabou por reafirmar a partilha binária e desigual que sua proposta tinha em mira desconstruir. Família, maternidade, maternagem, natalidade, infância, privacidade, sociabilidade, saúde, corpo, sexualidade, bruxaria, curandeirismo, magistério, assistencialismo, trabalho familiar, desejo etc., foram alguns dos recortes abrigados por aqueles estudos, demarcados pela significação de vida privada e despolarizada. (Muniz, 2008, p. 124).

Desta maneira, a categoria gênero perde “sua força subversiva e desestabilizadora” (Muniz, 2008, p. 123), sobretudo quanto aos termos e fundamentos do conhecimento histórico. Sua domesticação inviabiliza o questionamento da disciplina, das relações de poder que informam a sua escrita, explicitadas nas escolhas e silêncios discursivamente produzidos acerca de determinados temas, atores históricos, enredos. Esvaziada de seu potencial crítico e significada como sinônimo de mulheres, a categoria gênero reafirma, desta forma, roteiros previamente dados, em que o biológico delimita o lugar das mulheres no mundo, suas possibilidades de ação, encerrando-as eternamente no âmbito do privado, local da privação. Essa política de silenciamento nega-lhes a posição de sujeitos históricos; desconsidera seu protagonismo, suas experiências no agenciamento de suas próprias vidas.

Se no conhecimento histórico acadêmico esta inclusão foi operada de modo tensionado e diferenciado, no saber histórico escolar não foi diferente. Como um saber também atravessado por relações de poder, como todo saber, a história ainda permanece soletrada no masculino, pensada e escrita sob os códigos do patriarcado, tanto na produção acadêmica como na disciplina escolar. Em relação a esta última, Susane Oliveira afirma que, embora as pesquisas nos campos da História das Mulheres, Estudos de Gênero e Estudos Feministas tenham sido significativas – seja na denúncia do uso político da diferença na criação/reafirmação de desigualdades, seja por tornar visível o protagonismo das mulheres – “ainda permanecem distantes do saber histórico escolar. Além disso, as políticas educacionais para a igualdade

de gênero no Brasil, nas últimas décadas, pouco atingem o ensino de História ministrado nas escolas." (Oliveira, 2014, p. 280). Persiste, como sublinha a autora, o silêncio sobre a atuação das mulheres na história, assim como concepções binárias e hierárquicas de gênero, que explicitam uma história ainda "androcêntrica, centrada apenas no protagonismo masculino", em que as mulheres aparecem como apêndice, um complemento à história (Oliveira, 2014, p. 261).

No que concerne às mulheres negras, a invisibilidade e o silêncio acerca de suas presenças na história são ainda mais incômodos, dada sua dupla invisibilidade tanto no feminismo como nos movimentos antirracistas. Mesmo que sofrendo concomitantemente com o racismo e o sexismo, observa-se que ainda é possível identificar, nos discursos acadêmico e dos movimentos sociais, a referência aos homens na tematização do racismo e, na tematização do sexismo, "quase sempre mulheres brancas, nacionais ou que de alguma forma fizessem parte da 'cultura dominante.'" (Kerner, 2012, p. 48). As mulheres negras, portanto, não ocupam a posição de sujeitos daqueles movimentos, permanecendo fora da ordem do discurso, juntamente com seus problemas e demandas, que parecem não existir.

Junte-se a isso o fato de que, em um país como o Brasil, em que as relações sociais são marcadas pelo racismo, o recorte de raça ainda permanece distante das preocupações dos Estudos Feministas e de Gênero. A crítica feita por Sandra Azerêdo na década de 90 permanece atual, uma vez que, entre as feministas, a questão racial é identificada como responsabilidade de mulheres negras, "como se apenas estas fossem marcadas pela raça." (Azerêdo, 1994, p. 204). Ao negligenciarmos tal dimensão de nossas relações sociais e tratar as mulheres brasileiras a partir de uma perspectiva monolítica, reforçamos "a imagem do Brasil como uma sociedade em que as diferenças raciais tem importância mínima." (Caldwell, 2000, p. 96). Ignora-se, portanto, os mecanismos que orientam a leitura das diferenças como desigualdades naturais, criando hierarquias entre indivíduos e grupos. Faz-se necessário, como argumenta Sandra Azerêdo, compreender "que raça, assim como gênero, se constitui em relações de poder e, portanto, determina tanto a vida das mulheres e homens brancos como a de homens e mulheres pretos." (Azerêdo, 1994, p. 204).

Ao reconhecermos as conexões entre raça e gênero, as semelhanças, diferenças e entrelaçamentos dessas duas formas de injustiça, enfatizamos as especificidades das experiências de vida, das representações e da construção das identidades de mulheres negras. Na produção do conhecimento histórico – acadêmico e escolar –, tal opção analítica estimula o questionamento dos termos de uma narrativa hegemônica, eurocêntrica, masculina e branca, bem como as hierarquias por ela produzidas e reafirmadas, destacando distintas formas de ser e estar no mundo. Exercício crítico primordial se pensamos na dimensão do ensino de História para a cidadania. Como argumenta Joan Pagès (2011, p. 28),

Existe, como es sabido, un importante déficit en el currículo, em los materiales curriculares y em las prácticas de enseñanza del papel de las mujeres em el pasado y em el presente que pude tener importantes repercusiones em la educación de las jóvenes generaciones del siglo XXI. Em las jóvenes porque no ven qué papel han tenido em el pasado las mujeres y no se identifican con el dos los varones. Em los jóvenes porque este mismo hecho les lleva a pensar em la marginalidad de las mujeres em el pasado y puede hacerles creer em los valores de la masculinidad, del androcentrismo y del machismo más violento.

Pagès sugere uma prática assentada sobre a possibilidade da construção de identidades outras, que enfatize a representatividade e o estímulo à construção de relações mais igualitárias, alicerçadas no respeito ao outro. Todavía, acreditamos ser função de um ensino crítico e cidadão avançar em tais proposições e problematizar o processo de diferenciação e de transformação das diferenças em desigualdades. Compreender como as classificações são discursivamente produzidas e reafirmadas por instituições e discursos diversos, inclusive pelo conhecimento histórico acadêmico e escolar, realizando inclusões e exclusões. Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva, para quem é crucial

[...] a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (Silva, 2014, p. 99-100).

Nessa direção, para além da tolerância e respeito à diversidade e ao diferente, da indicação de sua existência, é preciso analisar a sua produção e naturalização, indicando que não são dados ou fatos da vida social, mas produtos de relações de poder, com implicações políticas. Por esse motivo, sublinhamos tanto a produção da diferença e a sua transformação em desigualdade, ou seja, a construção do “outro”, como o protagonismo de mulheres negras em suas lutas pela conquista de direitos. Em outras palavras, trata-se de compreender como, a partir do século XIX, quando a cidadania emerge no vocabulário político brasileiro, seus sentidos implicaram na definição daqueles que eram e os que não eram cidadãos, aqueles que eram ou não detentores de direitos. Além disso, busca-se destacar os caminhos possíveis encontrados por aquelas que haviam sido excluídas dessas definições para alcançar aqueles direitos que lhes foram negados, recorrendo a formas diversas de atuação, ampliando a esfera pública. Perspectiva que possibilita ampliar o entendimento de cidadania para além do “exclusivamente circunscrito ao âmbito do Estado e suas instituições, ou à legislação e às formas tradicionais de se conceber a participação e a cidadania.” (Carvalho e Neves, 2009, p. 12). Nesse exercício, destacamos dois momentos distintos: o das lutas pela abolição da escravidão na segunda metade do século XIX, em que há efetivo

envolvimento de mulheres negras escravizadas e as ações dos movimentos feministas nas primeiras décadas do século XX, nos quais as mulheres negras tornaram-se muitas vezes invisíveis na busca pelo direito a ter direitos, tendo suas vozes silenciadas.

\* \* \*

Liderado pelas elites política e econômica da região Centro Sul, compostas por homens ligados ao comércio de grosso trato, o processo de construção do Estado brasileiro era apresentado como exigência inadiável após a emancipação política em 1822. Aqueles homens defendiam a existência de um Estado autônomo e soberano, materializado em um edifício legal e político genuinamente “brasileiro”, conforme afirmam Gladys Sabina Ribeiro e Vantuil Pereira. (2009, p. 143). Por meio da legislação e dos cargos criados após a Independência, buscava-se organizar a estrutura político-administrativa do Império nascente de modo a conter os excessos dos movimentos populares que tomaram as ruas da Corte e das províncias. Eram manifestações consideradas ameaçadoras, pois reuniam livres, libertos e escravizados em um cenário de intensa agitação e debates acalorados em torno dos rumos políticos do país, pauta que dividia as elites. Afinal, estavam em discussão as definições do novo governo, os contornos políticos da nação, bem como do Estado e da sociedade civil (Ribeiro e Pereira, 2009, p. 144-145). Segundo Gladys Sabina Ribeiro, não escapou às autoridades imperiais o risco dos “movimentos populares na Corte e Províncias, que tanto atemorizavam as elites” (Ribeiro, 1991/1992, p. 165) naqueles primeiros anos do Império emancipado politicamente.

Empreendimento traduzido nos principais mecanismos legais do Império, dentre eles, a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, que definia as bases da estrutura política e do funcionamento do Império, de suas instituições, bem como o conceito de cidadania. Quanto a esta, em seu artigo 6º, o texto constitucional estabelecia aqueles que seriam cidadãos brasileiros:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer seja ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Império.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço [sic] do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. (Brasil, 1824).

O texto constitucional considerava como cidadãos brasileiros todos aqueles nascidos no Brasil, livres, ingênuos ou libertos, os filhos de pai e/ou mãe brasileiros nascidos no exterior, bem como portugueses

que tivessem aderido à causa brasileira por ocasião da Independência em 1822 e demais estrangeiros naturalizados. A estes eram garantidos os direitos de ir e vir, de propriedade, de instrução pública, de liberdade de crença e opinião, bem como de igualdade perante a lei, dentre vários outros elencados no artigo 179 da Constituição. (Brasil, 1824). Todavia, destes direitos civis e políticos, alguns indivíduos ou ficavam excluídos ou deles se beneficiavam de modo desigual. Diferenças perceptíveis, particularmente, em relação ao exercício do direito ao voto. Nas exclusões operadas tanto na Constituição como em outras leis elaboradas ao longo do século XIX, foram excluídos da possibilidade de pleno exercício da cidadania as mulheres livres, com ou sem posses; homens e mulheres escravizados, bem como homens livres e sem posses.

Como ressalta Hebe Mattos, embora a Constituição garantisse a todos aqueles considerados como cidadãos o pleno gozo de seus direitos civis, o mesmo texto constitucional estabelecia diferenças entre estes

[...] do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses. Para tanto, adotou o voto censitário em três diferentes gradações: o cidadão passivo [sem renda suficiente para ter direito a voto], o ativo votante [com renda suficiente para escolher, por meio do voto, o colégio de eleitores] e o ativo eleitor e elegível. Nesse terceiro nível, uma importante distinção não propriamente censitária se fazia, pois, além das exigências de renda, impunha-se ao eleitor que tivesse nascido “ingênuo”, isto é, não tivesse nascido escravo. (Mattos, 2009, p. 358).

Na hierarquização estabelecida nesta definição da cidadania política, aos libertos seria vedado o “pleno gozo dos direitos reconhecidos aos cidadãos e súditos do Império do Brasil.” (Mattos, 2009, p. 358). Embora fosse possível aos libertos na condição de votantes nas eleições paroquiais/primárias participar da escolha do colégio de eleitores que elegeriam deputados e senadores, se renda tivessem (cem mil réis por bens de raiz, indústria e comércio), não poderiam, porém, ser “ativo eleitor e elegível.” (Brasil, 1824, arts. 91-95). Para além dos limites visíveis no texto constitucional de 1824, principalmente os referentes aos direitos políticos, na segunda metade do século XIX novas restrições foram conferidas aos libertos. Conforme argumenta Sidney Chalhoub, tornara-se urgente “definir os direitos políticos dos descendentes de escravos”, principalmente após a aprovação da lei do Ventre Livre, em 1871. Com as possibilidades abertas por aquela lei, o autor afirma que

[...] havia temor de que os filhos de escravas nascidos livres em virtude da lei viessem a adquirir cidadania plena ao atingir a maioridade, tornando-se agentes formais do mundo político. A solução à brasileira desse problema, combatida e criticada por abolicionistas e intelectuais de proa, como Joaquim Nabuco e Machado de Assis, foi elidir critérios raciais de exclusão e passar a exigir – com modos rigorosos de aferição – a capacidade de ler e escrever para a qualificação de eleitores (Lei de Reforma Eleitoral de 1881). Numa só penada,

milhares e milhares de descendentes de escravos viram-se alijados da política formal nas décadas seguintes. (Chalhoub, 2007, p. 220).

Com efeito, as possibilidades abertas pela Lei do Ventre Livre aos “ingênuos”, aos nascidos livres após 1871, como o direito a ser ativo eleitor e elegível nos termos do texto constitucional, ou seja, ser agente formal do mundo político, encontravam-se limitadas pela Lei de Reforma Eleitoral de 1881, situação que os aproximava da posição dos libertos. Se estes últimos tinham seus direitos políticos limitados pela Constituição, situação reforçada posteriormente pela Lei de Reforma Eleitoral, ao mesmo tempo em que seus direitos civis se encontravam em constante suspeita,<sup>6</sup> impondo limites ao exercício de sua cidadania, os escravos, considerados social e juridicamente como propriedade, estavam excluídos desta definição de cidadãos, sendo a eles vedados os direitos civis e políticos, não importando o fato de terem nascido no Brasil.

Todavia, vários autores têm enfatizado a pressão de distintos setores da sociedade, sobretudo daqueles que vivenciaram de algum modo a experiência da escravidão, pelo reconhecimento de seu direito à cidadania, seu direito a ter direitos, sobretudo, à liberdade. (Mattos, 2000; Grinberg, 2002; Chalhoub, 2007; Carvalho e Neves, 2009). Dentre estes movimentos por direitos, as lutas de independência, as revoltas populares durante o período regencial, a pressão jurídica contra a escravização ilegal, as ações de liberdade movidas nos tribunais do Império e o próprio movimento abolicionista. (Grinberg, 2002: 140).

Sobre este último, a historiografia recente sobre a abolição propôs, a partir de 1980, reler a experiência do abolicionismo, entendido não apenas como um projeto elitista de abolição gradual e controlada, mas, também, como um movimento que contou com a participação ativa de escravos e escravas, livres, libertos e libertas, em prol da liberdade dos cativos. Questiona-se, desta forma, a interpretação da transição do trabalho escravo para o livre no Brasil como mudança derivada unicamente de “uma legislação emancipacionista gradual que garantiu a legalidade e a ordem do processo.” (Azevedo, 2010, p. 21). Observa-se, assim, um outro direcionamento dado ao tema, expresso na recusa feita aos enfoques que reduzem os escravos, de ambos os sexos, à posição de vítimas passivas do regime escravista e da ação libertadora de “homens progressistas”. Tais estudos ressaltam as estratégias, as lutas, as escolhas, enfim, a presença e a atuação de escravos e escravas na busca pela liberdade, no agenciamento de suas vivências, nas negociações em suas relações com seus proprietários. Não se trata de minimizar a face violenta e cruel da escravidão brasileira, mas de negar justamente a ideia de coisificação dos escravos, construção até há bem pouco tempo ainda recorrente em nossa historiografia, que também não deixa de ser outra expressão de violência.

---

6 Hebe Mattos argumenta que, embora tivessem seus direitos civis garantidos pela Constituição, “os brasileiros não-brancos continuavam a ter até mesmo seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro da condição de liberdade. Se confundidos com cativos ou libertos, estariam automaticamente sob suspeita de ser escravos fugidos – sujeitos, então, a todo tipo de arbitrariedade, se não pudessem apresentar a carta de alforria.” (Mattos, 2009, p. 359). Não por acaso, Sidney Chalhoub afirma a existência do que ele chama de “precarização da liberdade”. Para esta discussão cf. Chalhoub, 2012.



Todavia, mesmo que o movimento de revisão historiográfica sobre a abolição tenha alçado escravos e escravas à posição de sujeitos, esta mudança contemplou de modo diferenciado homens e mulheres cativos. Como um saber também atravessado por relações de poder, como todo saber, a história ainda permanece soletrada no masculino, pensada e escrita sob os códigos do patriarcado. Sendo assim, a historiografia ainda insiste no afastamento das mulheres da cena pública, desautorizando e ignorando suas ações políticas, silenciando sobre suas presenças e protagonismos históricos. Nesses discursos, as cativas seriam, então, mulheres desprovidas de qualquer capacidade de ação e atuação, de criar estratégias de lutas para enfrentar o domínio senhorial. Como argumentam Flavio Gomes e Marcelo Paixão, ao contrário do que se encontra no Caribe e nos Estados Unidos,

[...] ainda são poucos os estudos no Brasil que tratem das sociabilidades e do cotidiano de escravas, libertas, africanas e crioulas. Nessas outras sociedades, tanto nas africanas como na Diáspora, as mulheres eram conhecidas por sua força e poder espiritual, e elaboraram formas de enfrentamento, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verificava-se na luta pela manutenção da família negra, quando as mulheres agiam na proteção da integridade física e psicológica de seus filhos e companheiros, e até de toda a comunidade da qual faziam parte. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Fazendeiros temiam em especial envenenamentos que poderiam ser praticados por mucamas. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construía ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Muitas delas prestavam auxílio àqueles interessados em escapar, além de providenciar suprimentos aos escravos em fuga. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em torno deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes na Diáspora. (Paixão e Gomes, 2012, p. 298).

A citação é extensa, mas sublinha de forma muito clara como as novas pesquisas tem ressaltado outras configurações das relações entre os sexos, problematizando papéis e roteiros previamente estabelecidos, questionando as construções de gênero. Contrariando a imagem da suposta passividade e submissão femininas, pela sua “inata” aversão às ações rebeldes e às agressões diretas, sublinhamos em trabalho anterior o envolvimento de muitas escravas da província de Minas Gerais em crimes, revoltas, fugas e em ações junto à justiça para o encaminhamento de suas demandas, bem como a mobilização de discursos de gênero presentes naquela sociedade oitocentista em benefício próprio. (Macena, 2015). Estas mulheres que emergem dos registros analisados – jornais, relatórios de presidentes de província,

correspondência de autoridades policiais e ações de liberdade – flertaram com a liberdade, recorrendo a estratégias diversas para alcançá-la e suas histórias indicam a complexidade da vida e das ações de pessoas escravizadas.

Além disso, essas narrativas apontam para os limites de leituras que encerram as práticas de resistência daquelas mulheres em roteiros preestabelecidos: a acomodação ao cativeiro; a espera pela alforria; a fragilidade física, a maternidade e o cuidado com a família como limites às suas ações rebeldes. Formas de atuação, ou, em muitos casos, a ausência desta que, de possibilidades, se transformam em verdades acerca do comportamento feminino no cotidiano escravo. São interpretações assentadas sobre um incontornável destino biológico, uma suposta “natureza feminina” imutável, a-histórica, que exclui formas outras, múltiplas e diversificadas de atuação. Para desconstruir tal representação, torna-se necessário, como afirma Maria Odila Leite da Silva Dias, “o desvendar dos espaços femininos conquistados e não prescritos, por isso em grande parte calados ou omitidos nos documentos escritos.” (Dias, 1995, p. 50).

São histórias protagonizadas por mulheres escravas que nos permitem acessar sua historicidade e que nos “revelam as opções que elas identificaram para si ou forjaram enquanto tentavam obter o que queriam, os ganhos que tiveram, os preços que pagaram, as dificuldades que enfrentaram”, tal como defende Sandra Graham (2012, p. 134). Trata-se de atuação por nós compreendida como ação política, como práticas abolicionistas, pois colocaram em xeque a continuidade do exercício do domínio senhorial e a legitimidade da existência da escravidão no Império brasileiro na segunda metade do século XIX. Mudaram as regras do jogo, questionando a legitimidade da escravidão e enfraquecendo o poder senhorial.

Outro momento importante de inflexão na conquista de direitos, sobretudo no que diz respeito às mulheres, foi o da chamada “primeira onda do feminismo”, que se estendeu do final do século XIX aos anos de 1930. Autoras como Rachel Soihet afirmam que a “conquista do espaço público” ocorre, sobretudo, pela articulação de mulheres em movimentos mais ou menos organizados, na escrita em revistas e jornais demandando por aquilo que definiam como a emancipação feminina. (Soihet, 2012). Nessa rejeição aos “limites conceituais que as excluía[m] do espaço público”, mobilizaram-se mulheres, particularmente, de classe média e alta, em organizações como a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, em que “faziam *lobby* com deputados e outros políticos com o objetivo de conseguir direitos iguais de propriedade, educação, acesso à profissões e direito ao voto (este conquistado no Código Eleitoral de 1932 e confirmado na Constituição de 1934).” (Caufield, 2000, p. 139).

Se o direito ao voto, o exercício de algumas profissões – mesmo que compreendido como atividade complementar – e a livre circulação pelo espaço público foram importantes conquistas dessas mulheres, não é possível desconsiderar que o reconhecimento de sua cidadania ocorreu não sem tensões, disputas e que restrições e exclusões ocorreram até mesmo no interior do movimento feminista. Como

nos lembra Tomaz Tadeu da Silva, a “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder.” (Silva, 2014, p. 81). A compreensão da organização de grupos em torno de identidades, tal como o movimento feminista e o sujeito mulher, implica em desvendar seus projetos e demandas pelo acesso ao direito a ter direitos, mas, também, o que significava ser mulher e como os indivíduos foram interpelados por essas posições de sujeito.

Aspecto que explicita como mulheres de grupos sociais distintos viveram o percurso da cidadania de maneiras diferentes e ritmos variados. Bebel Nepomuceno argumenta que elas partiram “de patamares desiguais e, no desenrolar dos acontecimentos, não caminharam juntas nem no mesmo passo, com determinadas situações de nítidos privilégios para umas e exclusão para outras.” (Nepomuceno, 2012, p. 382). Afinal, embora o voto tenha sido estendido às mulheres, mesmo que inexistindo sua obrigatoriedade, a exclusão dos analfabetos foi mantida, o que afastava grande número delas do processo eleitoral. Por outro lado, se algumas mulheres acreditavam que o trabalho seria o caminho da independência e emancipação feminina, como afirma Susan Besse (1999, p. 147), mulheres pobres ocupavam há muito tempo o mundo do trabalho, muitas na informalidade, em razão dos desafios cotidianos e pela necessidade de sobrevivência. Não é exagero afirmar que, para muitas delas, o acesso aos direitos políticos pouco alteraria suas realidades, haja vista as dificuldades enfrentadas com trabalhos mal remunerados e a ausência de benefícios sociais oferecidas pelo Estado e garantidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

Tais discrepâncias, para além da questão de gênero, podem ser lidas também a partir do recorte racial. De acordo com Brodwyn Fischer, “o Recenseamento de 1933 mostra que a habitação em barracos e a falta de instrução aparecem explicitamente correlacionadas à proporção da população identificada como não-branca.” (Fischer, 2007, p. 423). Aquela autora também destaca que, entre 1930 e 1940, boa parte dos moradores dos morros cariocas, “trabalhadores pobres, semianalfabetos, mal remunerados, em situação ocupacional precária e com nenhum dos direitos que a posse de documentos possibilitava” eram, em sua maioria, de origem africana. Para a autora, uma clara indicação da relação existente entre raça, pobreza e subcidadania (indivíduos limitados pela pouca escolaridade, moradias precárias, trabalho mal remunerado e pela exclusão dos benefícios sociais de Vargas). Vivendo a subcidadania, as mulheres negras eram excluídas tanto do rol de cidadãos brasileiros como do movimento feminista, haja vista que o sujeito deste era branco e pertencente às classes médias e altas. Feminismo que, para muitas mulheres críticas às suas formulações, era eminentemente “burguês.” (Besse, 1999, p. 182).

É preciso deixar claro as dificuldades na elaboração de uma definição única do feminismo no Brasil entre 1910 e 1940, pois, como argumenta Susan Besse, muitas eram as pautas e distinções entre os

discursos elaborados. Apesar disso, a autora salienta que, para tal período, pode-se pensar em duas vertentes desses movimentos, duas “tradições” distintas: a individualista, que defendia e priorizava os direitos iguais e autonomia; e a relacional, que enfatizava os direitos “das mulheres *como mulheres*”, priorizando a maternidade. (Besse, 1999, p. 274). Todavia, são projetos que expõe sua distância com relação a outras demandas e experiências do ser mulher, como as de mulheres negras. Assim como estas não se viam representadas pelas proposições daquele movimento, este também não se esforçava em integrar suas reivindicações às suas pautas.

Por outro lado, as mulheres negras também exerceram seus pequenos poderes, lançaram mão de diferentes estratégias a fim de fazer frente aos desafios cotidianos e às exclusões contra elas operadas. Como destaca Bebel Nepomuceno, algumas “havia conseguido acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis, criar redes de solidariedade e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público.” Não por acaso, foram recorrentes até pelo menos a década de 1940 as perseguições policiais às benzedadeiras, curandeiras, herbaristas e parteiras, além do combate aos terreiros de candomblé e macumba, em sua maioria sob responsabilidade e influência destas mulheres. (Nepomuceno, 2012, p. 384). Espaços possíveis de atuação e de liberdade, lugares de exercício de alguma autonomia e solidariedade, onde forjaram projetos individuais e/ou coletivos pela conquista de suas demandas por direitos, ampliando assim a esfera pública e redefinindo a própria noção de cidadania. Consideradas como inferiores aos homens – e também a outras mulheres –, em razão das hierarquizações de classe, raça e gênero que ordenavam a sociedade brasileira, estas mulheres construíram para si um lugar de fala na luta aguerrida e constante em defesa de seus projetos de vida.

\* \* \*

Em tempos de críticas e ameaças à direitos duramente conquistados por grupos sociais até então marginalizados e invisibilizados, além do questionamento à educação pública e ao ensino de História, repensar nossas práticas como educadores e educadoras é tarefa urgente. Certos do caráter emancipador da educação, acreditamos que é preciso que o processo de ensino e aprendizagem no qual estamos envolvidos em sala de aula represente não apenas grupos e saberes hegemônicos, mas que construa significados outros, que torne visíveis e dizíveis diferentes sujeitos históricos e explicita as formas como as diferenças são construídas e naturalizadas. Nesse sentido, percorrer e historicizar o longo caminho da construção da cidadania no Brasil, seus avanços, recuos, inclusões e exclusões, bem como as intersecções entre raça e gênero, torna-se pertinente, pois nos possibilita compreender tanto as conexões entre o ensino de História e projetos políticos diversos como aventar que tipo de cidadão objetivamos formar em nossas práticas escolares.

Nas reflexões aqui apresentadas, procuramos sublinhar as limitações existentes em construções

generalizantes acerca das identidades – raça e gênero –, opção que encobre os mecanismos e as instituições que, por um lado, aglutinam as pessoas em torno de traços definidos como comuns e, por outro, as separam por meio da diferença. Ao enfatizarmos as especificidades das experiências de mulheres negras em diferentes momentos – durante os anos finais do Império e nas primeiras décadas do novo regime republicano –, buscamos, a partir de alguns exemplos, conferir visibilidade aos seus protagonismos, bem como explicitar as interdições existentes às suas lutas pelo direito a ter direitos. Exclusões elaboradas a partir de relações de poder que se estabelecem sob a forma de hierarquizações, na dicotomia explícita ou sutil de gênero e raça.

Com isso, investimos na historicidade do conceito de cidadania, construído em meio a tensões, disputas, negociações e conflitos, envolvendo diferentes atores sociais. Dentre eles, as mulheres negras, que foram integradas de modo desigual e diferenciado ao projeto de uma sociedade cidadã, elaborado e reelaborado ao longo do tempo. Compreender as aproximações, distanciamentos e entrelaçamentos entre raça e gênero e seus impactos na construção da cidadania é desafio colocado aos do ofício. Afinal, os legados da escravidão

[...] em termos de dominação racial e de gênero e as desigualdades da sociedade pós-abolição conduziram a experiências sociais diferentes para mulheres negras e brancas: problemas presumivelmente comuns, como sexualidade, saúde reprodutiva e trabalho remunerado passaram a ter significações diferentes para mulheres negras e brancas. (Caldwell, 2000, p. 99).

Historicizar essas experiências diferenciadas, bem como o silêncio e invisibilidade historicamente construídos acerca destas é a tarefa que se apresenta tanto na produção do conhecimento histórico acadêmico como no escolar. Mais do que investir em um adendo à história, inserir a parte que até então faltava, as discussões sobre gênero e raça, bem como sobre outras categorias identitárias, permitem questionar os termos do próprio conhecimento histórico, seus silêncios discursivamente produzidos, seu esforço homogeneizador. Além disso, a referência àqueles marcadores permite compreender o modo como diferenças são construídas, significadas e transformadas em desigualdades, assim como o seu funcionamento nas relações sociais.

Nesse sentido, tal esforço possibilita a desnaturalização do social, estimulando tanto o pensamento e a reflexão crítica dos/das educandos como a formação de cidadão e cidadãs atuantes na sociedade em que vivem. Particularmente, se entendemos a noção de cidadania menos pela necessidade de formação de patriotas do que pela possibilidade de estimular cidadãos autônomos, comprometidos com a sociedade e aptos a decidir com liberdade o futuro que querem para si e para o mundo. (Pagès, 2011, p. 18).

## Referências

- AZERÊDO, S. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Estudos Feministas*. Florianópolis, número especial, p. 203-216, out. 1994.
- AZEVEDO, E. *O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil* (de 25 de março de 1824). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm). Acesso em: 03 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 29 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. *Situação social da população negra por estado*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.
- BESSE, S. K. *Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940*. São Paulo: Edusp, 1999.
- CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, F. A. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introducción: Enseñar historia en tiempos de memoria. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Org.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 17-40.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. Apresentação. In: CARVALHO, José Murilo de & NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Org.). *Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CAUFIELD, S. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas: Ed. Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2000.
- CHALHOUB, S. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. (Org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007. p. 219-239.
- CUNHA, M. C. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Índios no Brasil*. São Paulo: Claroenigma, 2012.
- DIAS, M. O. L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

- FISCHER, B. Partindo a cidade maravilhosa. In: CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. (Org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007. p. 419-450.
- FONSECA, T. N. L. *História & ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7. edição. Campinas: Papirus, 2008.
- GRAHAM, S. Uma certa liberdade. In: XAVIER, G.; FARIAS, J. B.; GOMES, F. S. (Org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 214-227.
- GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos: Caminhos da Historiografia*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 5-28, 1988.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Raça e os estudos das relações raciais no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- KERNER, I. *Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo*. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n. 93, p. 45-58, 2012.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- MACENA, F. F. *Outras faces do abolicionismo em Minas Gerais: rebeldia escrava e ativismo de mulheres (1850-1888)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- MAGALHÃES, M. S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 168-184.
- MATTOS, H. Racialização e cidadania no Império do Brasil. In: CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. *Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 349-391.
- MATTOS, R. A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MELO, A. O direito a ser índio. Movimentos indígenas: cidadania e direitos políticos. *Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: saberes e práticas científicas*, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org> Acesso em 23 dez. 2016.
- MONTEIRO, A. M. Ensino de história: entre história e memória. In: AZEVEDO, P. B. (Org.). *Pesquisa e prática educativa: os desafios da pesquisa no ensino de História*. Rio de Janeiro: Edur, s/d. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/indice.htm> Acesso em: 6 out. 2016.
- MUNIZ, D. C. G. Sobre gênero, sexualidade e O segredo de Brokeback Mountain: uma história de aprisionamentos. In: STEVENS, C. M.; SWAIN, T. N. (Org.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. p. 117-140.

- \_\_\_\_\_. Mulheres na historiografia brasileira: práticas de silêncio e de inclusão diferenciada. In: STEVENS, C. et. al. (Org.). *Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 65-78.
- NEPOMUCENO, B. Mulheres Negras: Protagonismo Ignorado. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 382-409.
- OLIVEIRA, S. R. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R.; ZANELLO, V. (Org.). *Estudos Feministas e de Gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014.
- PAGÈS, J. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p.17-31.
- PAIXÃO, M.; GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, G.; FARIAS, J. B.; GOMES, F. S. (Org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 297-313.
- RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995. p. 81-93.
- RIBEIRO, G. S. "Pés-de-chumbo" e "garrafeiros": conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro no Primeiro Reinado (1822-1831). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 141-165, set.1991/ago. 1992.
- RIBEIRO, G. S.; PEREIRA, V. O Primeiro Reinado em revisão. In: GRINBERG, K.; SALLES, R. (Org.). *O Brasil Imperial*. v. I: 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 138-173.
- SANTOS, S. A. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n 10.639/03*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SEGATO, R. L. *Raça é signo*. Série Antropologia. Brasília, Universidade de Brasília, n. 373, 2005.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.
- \_\_\_\_\_. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-237.



# Considerações depois de vinte anos do multiculturalismo apresentado nos parâmetros curriculares nacionais

Márcia Elisa Tete Ramos

Em um momento em que ocorre a intensificação das interações transnacionais no que diz respeito aos fluxos de bens, capitais, trabalho, pessoas, ideias e informações – o que se convencionou designar “globalização” no século passado ou a crescente multiplicidade étnica estimulada pela imigração na atualidade –, apresenta-se a necessidade de se tratar do multiculturalismo, termo polissêmico e polêmico, pois pode designar tanto uma filosofia de não-preconceito ou ainda um conjunto de práticas relacionadas às políticas de identidade. E ainda: pode ser justificado pelas vertentes de pensamento mais ligadas à chamada “esquerda”, mas pode também ser questionado pelas mesmas como sendo uma das estratégias de recomposição e legitimação do capital. Antecipamos que, para nós, o multiculturalismo quando transferido para o currículo escolar deve ser entendido na sua complexidade, analisado conforme seus limites e possibilidades.

A temática do multiculturalismo continua pertinente devido aos ataques constantes sofridos através de alguns “autores” (jornalistas, blogueiros, comentaristas, economistas, advogados, escritores, políticos, humoristas) considerados da Nova Direita. Para Luis Felipe Pondé (filósofo e escritor brasileiro), por exemplo, o multiculturalismo equivale ao relativismo: “[...] a verdade depende do ponto de vista, do momento histórico, do contexto geográfico, dos traumas psicológicos de cada um, da vontade do freguês, enfim, da cultura”.<sup>1</sup> Da mesma forma para Rodrigo Constantino (economista e colunista brasileiro)<sup>2</sup>, o multiculturalismo como respeito à diversidade implica no relativismo cultural em que todas as culturas em suas práticas e representações devem ser celebradas. Em tom pejorativo, este autor que atingiu grande popularidade na grande mídia entende que os que defendem o multiculturalismo, assim fazem quando os interessa: “Ao mesmo tempo em que relativizam todas as barbaridades provenientes da cultura atrasada que pretendem defender, esquecem o relativismo e partem para a objetividade de

1 Disponível em: <http://avaranda.blogspot.com.br/2016/05/cinco-gracas-luiz-felipe-ponde.html>. Acesso em: 4 dez. 2018.

2 Todas as descrições dos autores são autoatribuídas pelos mesmos.

juízo na hora de condenar as culturas que detestam – normalmente as mais avançadas e livres”.<sup>3</sup> Como exemplo, Constantino cita que os “relativistas” toleram a mutilação de órgãos genitais femininos em alguns lugares, mas condenam o consumismo. Este autor pergunta: “Até quando os ocidentais terão vergonha de seu legado superior? Até quando as elites ocidentais vão tratar sua herança cultural como inferior ou, no máximo, equivalente àquela de povos claramente atrasados ou bárbaros?”.<sup>4</sup> A mensagem é clara: apenas o que é considerado civilizado deve ser admitido e desta forma não deveria haver espaço para a discussão sobre multiculturalismo. Para esta perspectiva, o multiculturalismo seria sinônimo de barbárie, pois implicaria em certo “nivelamento” cultural. Ao nosso ver, embora os autores como Constantino não explicitem, também está em questionamento o que entendem por “nivelamento” econômico quando tratam do multiculturalismo.

Outro argumento contrário ao multiculturalismo é a ideia de “vitimismo”. Estas vertentes liberais e/ou conservadoras costumam imputar ao discurso sobre multiculturalismo a intenção de tomar determinadas culturas como vítimas da história, da política, da sociedade. Rodrigo Constantino, repetidamente trata do assunto. Segundo ele, deveria haver a ideia de meritocracia e não de “coitadismo”: “O que importa é o indivíduo e seus méritos, valores. Já dizia Martin Luther King Jr”.<sup>5</sup> Sempre elogiando Fernando Holiday – negro e homossexual, membro do Movimento Brasil Livre e vereador eleito com 48.055 votos pelo DEM em 2016 –, Constantino entende que este “[...] poderia estar choramingando por aí, fazendo-se de vítima, clamando por bolsas, esmolas, privilégios, acusando a “elite opressora”. Em vez disso, ele está estudando, apresentando dados, argumentos, em prol da liberdade”.<sup>6</sup> Olavo de Carvalho (filósofo, escritor, ensaísta, e conferencista brasileiro) entende o multiculturalismo como disfarce da inserção do marxismo cultural<sup>7</sup> e de acordo com ele: “[...] indivíduos não são julgados de acordo aos méritos de suas decisões e conquistas pessoais, mas somente pela identidade de seu grupo”, sendo que

---

3 Disponível em <http://avaranda.blogspot.com.br/2016/05/cinco-gracas-luiz-felipe-ponde.html> Acesso em 4 dez. 2017.

4 Disponível em <http://www.ternuma.com.br/index.php/art/2178-a-praga-do-multiculturalismo-os-britanicos-que-aderem-ao-radicalismo-islamico-rodrigo-constantino> Acesso em 4 dez. 2018.

5 Disponível em <http://rodrigoconstantino.com/artigos/ainda-o-racismo-no-oscar-chega-de-vitimismo/> Acesso em 4 dez. 2018.

6 Disponível em <http://www.ternuma.com.br/index.php/art/2178-a-praga-do-multiculturalismo-os-britanicos-que-aderem-ao-radicalismo-islamico-rodrigo-constantino> Acesso em 04 de dezembro de 2018. Disponível em <http://rodrigoconstantino.com/artigos/ainda-o-racismo-no-oscar-chega-de-vitimismo/> Acesso em 4 dez. 2018.

7 Marxismo Cultural: Uma pressuposição envolvendo a Escola de Frankfurt do início do século XXI. Segundo seus proponentes, a Escola de Frankfurt seria a origem de um movimento contemporâneo da esquerda mundial para destruir a cultura ocidental. Eles defendem que o multiculturalismo e o politicamente correto são produtos da teoria crítica dos frankfurtianos. Essa teoria é divulgada por pensadores conservadores como William Lind, Pat Buchanan, Paul Weyrich e Olavo de Carvalho. Gramsci também é utilizado para, principalmente, se criticar o marxismo cultural ou revolução cultural marxista supostamente introduzido nas escolas: “Segundo Gramsci, o objetivo da batalha pela mudança é conquistar, um após outro, todos os instrumentos de difusão ideológica (escolas, universidades, editoras, meios de comunicação social e sindicatos), uma vez que os principais confrontos ocorrem na esfera cultural e não nas fábricas, nas ruas ou nos quartéis”. Disponível em: <http://www.midiaseemmascara.org/arquivos/3958-o-pensamento-de-gramsci.html> Acesso em 4 dez. 2017.

esta política de identidade “[...] é a pedra angular da revolução cultural neomarxista e suas conhecidas ramificações: o afro-centrismo, o feminismo e o multiculturalismo.”<sup>8</sup>

Outra maneira de tratar do multiculturalismo que não exclui estas mencionadas acima é a de Leandro Narloch que considera as culturas indígenas e afrodescendentes como grupos que produziram nada de valor no campo da tecnologia ou da cultura. O indígena não inventou nem a roda (Narloch, 2011, p. 48) e precisou aprender com o europeu a preservar a floresta (Narloch, 2011 p. 54). A música popular em outros lugares que não o Brasil, adotou instrumentos eletrônicos, se modernizando, se tornando melhores. (Narloch, 2011, p. 165). Aliás, argumenta Narloch, não foi o afrodescendente que inventou o samba: “Os primeiros sambistas, considerados hoje pioneiros da cultura popular, tinham formação em música clássica, plagiavam canções estrangeiras...” (Narloch, 2011, p. 26). Não foi o afrodescendente que inventou também a feijoada, embora haja “o mito de que seja comida dos negros, mesmo tendo pouquíssima influência africana”, a feijoada tem origem europeia. (Narloch, 2011, p. 162). Diz o autor, que a sociedade brasileira que supõe o multiculturalismo é digna de alguma invenção ou avanço. O futebol, por exemplo, era um “estrangeirismo que muitos intelectuais reprovavam.” (Narloch, 2011, p. 151). Não há heróis brasileiros, haja vista, segundo o autor, Santos Dumont: “Na verdade é um pouco infantil insistirmos que Santos Dumont inventou o avião. O crédito dessa descoberta é obviamente dos irmãos Orville e Wilbur Wright.” (Narloch, 2011, p. 252). Outros personagens tidos como heróis brasileiros são desconstruídos por Narloch: Zumbi, Machado de Assis, Aleijadinho, entre outros. A questão aqui não é defender ou não que as informações repassadas pelo autor estão equivocadas, mas de mostrar a finalidade deste tipo de revisionismo: desqualificar o multiculturalismo na figura do indígena, do africano e do afro-brasileiro, enfim, do brasileiro.

Parece-nos que o que está na mira no Brasil quanto à discussão do multiculturalismo não é globalização ou o fluxo de imigrantes/refugiados, mas as políticas sociais próprias de um Estado de Bem-Estar Social cujo objetivo seria garantir serviços públicos e proteção à população. Este modelo de Estado, cria políticas sociais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e excluídos socioeconomicamente no passado ou no presente. Tanto as políticas afirmativas, como as medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural, vem sendo compreendidas por alguns grupos como políticas de “vitimização” que se constituem um ônus para aqueles “pagam seus impostos” e impedimento para a geração de riqueza do país.

---

8 Disponível em: <https://olavodecarvalhofb.wordpress.com/category/notas/> Acesso em 7 jan. 2019.

Para além destes autores *pop*, este tipo de noção circula na História Pública, mas também circula nos meios acadêmicos com outra roupagem: da mesma forma, o multiculturalismo é visto como relativismo, como rompimento com a História (grafada com inicial maiúscula) e a sociedade europeia ainda é considerada como eixo norteador do ensino de História. Ou pode ainda ser visto, como é nosso caso, como conceito que pode ser (re)formulado para dar conta das demandas de urgência social na atualidade que envolve a compreensão histórica em relação à justiça social, democracia e direitos humanos.

Diante destas razões, este texto objetiva discutir duas fases separadas por 20 anos em que o chamado multiculturalismo se apresenta nas discussões curriculares: nos Temas Transversais e na Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de meados da década de 90 do século passado (e para este assunto utilizamos excertos do próprio documento) e na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História produzida em 2015 (onde tomamos os pareceres de oito especialistas). Também consideramos as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como documentos de transição entre uma reforma curricular e outra.

Há que questionar certas noções circulantes na sociedade que são capazes de gerar a incompreensão em relação ao Outro e fazer nascer elementos que podem romper gradualmente a sociedade democrática que deveria ser pautada, não pela ideia relativista de que “tudo vale”, mas pela justiça, igualdade e sim, o respeito à diversidade como consequência da compreensão histórica das diferenças.

## **Multiculturalismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**

A globalização tem sido definida como a intensificação das interações transnacionais no âmbito da produção, comércio, finanças e cultura, acoplada à disseminação de informação e imagens através dos meios de comunicação em escala mundial e ao deslocamento em massa de pessoas (trabalhadores, imigrantes, turistas, exilados ou refugiados). No entanto, o processo de globalização não é homogêneo ou uniforme como o vocábulo sugere, nem algo tão recente, linear ou consensual. (Santos, 2002). São as contradições resultantes da globalização que vão demandar a discussão sobre o multiculturalismo, na medida em que desde os finais do século passado parece ressurgir a afirmação da diferença, da identidade particular inclusive à custa da negação do “Outro”, seja porque este resiste à supremacia da cultura global ou porque invade as fronteiras do conhecido, do ideal, do desejável, do que é considerado normal e correto. Os fluxos culturais avivados pela presença do “Outro”, principalmente quando as diferenças partilham um mesmo espaço, não resultariam em cosmopolitismo, mas em um senso perturbador que faz recuar diante do prenúncio da desordem cultural, buscando-se abrigo na segurança da etnicidade, do tradicionalismo, da identidade nacional ou regional. (Pérez Gómez, 2001). Também o

argumento de Boaventura de Sousa Santos segue a mesma linha: em uma economia e em uma cultura cada vez mais desterritorializadas, a resposta seria a reterritorialização, a redescoberta do significado do lugar e da comunhão de sentidos. A globalização então seguiria dois movimentos contraditórios, mas não excludentes: se de um lado teríamos a tendência de homogeneização, em que um padrão econômico, social e cultural se estende para todas as regiões, de outro, o nacionalismo ou o localismo são fenômenos que podem expressar a recusa a qualquer influência exógena. (Santos, 2002, p. 72).

Sempre lembrando que a globalização não abarca apenas a questão da cultura, mas é sempre a expansão a nível mundial do capitalismo e todos os seus desdobramentos relacionados à produção, ao comércio e ao consumo: as mudanças no mundo do trabalho geram a necessidade de se negar o “Outro” na esfera material e nas representações sociais na tentativa de conquistar postos de trabalho; guerras que impelem as pessoas a mudarem de seus países ou regiões; oposição à política públicas de inclusão social destinadas à chamadas minorias. O multiculturalismo como diversidade cultural há muito tempo é uma experiência vivida pelas sociedades, e seu debate se intensifica na contemporaneidade – tanto na época em que se produziram os PCN, com o reforço das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 como na atualidade quando se está ainda discutindo a BNCC – devido tanto às lutas, às pressões dos grupos sociais discriminados, subordinados ou marginalizados em luta pelo reconhecimento de suas identidades, bem como em razão de se buscar neutralizar os conflitos socioculturais e os discursos reivindicatórios dos grupos minoritários, não só em torno da cultura, mas da desigualdade econômica.

Para discutir o multiculturalismo dos PCN retomamos Peter McLaren. Para este autor, o multiculturalismo conservador defenderia o projeto de se construir uma cultura comum, em que os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” em relação à cultura dominante. (McLaren, 1997, p. 115). No entanto, o próprio neoconservadorismo seria um amálgama instável de diversos grupos. Nos Estados Unidos os monoculturalistas reagiram até mesmo contra a ideia de “colaboração” de outros grupos para a formação cultural, sob o pretexto de que se deveria preservar e fortalecer a essência, a pureza e o prestígio da cultura americana. De acordo com Carlos Alberto Torres, os monoculturalistas lamentam o fato de que os professores teriam tomado uma posição adversária aos padrões americanos, de que os livros didáticos de História estariam cada vez mais dominados pelos igualitários radicais. (Torres, 2001, p. 219). Nota-se que as ideias que inserimos no início deste texto remetem a este tipo de multiculturalismo, ou melhor, monoculturalismo: aquela que é considerada a identidade mestra, superior, melhor, seria a do homem branco, cristão e de preferência euro descendente.

No multiculturalismo humanista liberal, se reconheceria a igualdade intelectual-cognitiva entre etnias e grupos, e acredita-se que somente por intermédio de reformas que melhorassem as condições de vida dessa população seria possível torná-la competitiva economicamente no modelo social vigente. (McLaren, 1997, p. 119). Já a tendência do multiculturalismo liberal progressista consistiria em

essencializar as diferenças culturais (existiria um modo de ser exclusivamente feminino, uma identidade negra integrada e assim por diante), desprezando o fato de que estas são construídas historicamente e que existem, por assim dizer, “diferenças dentro das diferenças.” (McLaren, 1997, p. 120). Nesta tendência, a questão da dominação/exploração é despolitizada ao se desvincular da questão da desigualdade socioeconômica.

Quanto ao multiculturalismo crítico, Peter McLaren compreende que a representação de raça, classe e gênero, por exemplo, são vistos como resultado das lutas sociais mais amplas sobre significações. Daí que não se deveria enfatizar somente o jogo textual, os eufemismos, mas de colocar em questão as relações de poder envolvidas na construção histórica das diferenças e desigualdades, desnaturalizando-as, de forma a oportunizar resistências. (McLaren, 1997, p. 123)<sup>9</sup>.

Na discussão sobre multiculturalismo, pluralidade cultural e diversidade cultural despontam outras questões interdependentes, como as relações entre identidade (o Mesmo) e diferença (o Outro) e o conceito de cultura. Jorge Larrosa cita Gadamer, Hegel e Ricoeur para demonstrar que a construção, o fortalecimento e o reconhecimento de si mesmo, se dão por meio da compreensão do Outro. Partindo de um movimento em relação ao Outro, ao que é diferente, tornando-o familiar, trabalha-se no sentido de crescimento da autocompreensão, tanto na esfera individual quanto coletiva. (Larrosa, 2002, p. 68). Argumenta Jörn Rüsen, que a compreensão histórica requer construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “[...] um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo [...]”. (Rüsen, 2001, p. 58).

A crítica de Larrosa quanto a este ponto incide sobre a sociedade contemporânea que “embarcou” nos discursos que seguem a “onda” multicultural. Para ele, o multiculturalismo comutou-se em uma “causa nobre” capaz de cooptar, pelo menos no nível do discurso, a maioria das pessoas. Um discurso sem potencial analítico sobre a relação entre o Mesmo e o Outro, moldado segundo objetivos tecnocráticos e economicistas (Larrosa, 2002, p. 72), diferente da compreensão histórica que promove um movimento tensional e constituinte da identidade/alteridade do qual nos fala, por exemplo, Rüsen.

Levando em conta os PCN, parece não haver a compreensão histórica como objetivo, pois a pluralidade cultural se apresenta como descritiva e prescritiva, no sentido de romper com a discriminação no plano das belas palavras, e não no plano da reflexão. Mesmo que os PCN alertem que a discriminação não pode ser vista apenas no âmbito comportamental e individual, mas nas relações sociais, o que prevalece no decorrer do documento é a noção de que o que discrimina são “os gestos, comportamentos e palavras.” (Brasil, Temas Transversais, 1998, p. 137). Em outro ponto o documento claramente despolitiza

---

9 As tentativas de classificação, embora sejam elaboradas para esclarecer que não existiria apenas uma retórica multiculturalista, incorrem no risco de cristalizar as diferentes noções em unidades. Mas ao retomarmos a McLaren, nosso intento seria o de mostrar que os tipos de multiculturalismo, correlatos aos distintos matizes políticos, se misturam nos PCN e na terceira versão da BNCC – História, excetuando-se o multiculturalismo crítico.

a questão da pluralidade cultural: “Os conhecimentos sociológicos permitem uma discussão acurada de como as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem ser reduzidas à dimensão socioeconômica das classes sociais.” (Brasil, Temas Transversais, 1998, p. 131). Entendemos que se as diferenças não se reduzem tão somente às classes sociais, também não podem ser vistas como deslocadas destas, afinal as etnias, as culturas consideradas diferentes são as mais poderosas economicamente.

Classificar, caracterizar e falar sobre o diferente significa atribuir, não sem disputas, um sentido ao mundo social. O Outro é a outra etnia, gênero, nacionalidade, corpo, idade, religião. O “Mesmo” expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades, projetando sobre o “Outro” as antíteses do que reconhece como sendo seus marcadores identitários. (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 166). Nomear o “Outro”, significaria tomar-se como identidade central de referência para dizer quem pertence ou não ao que seria superior, normal, correto, aceitável e natural (SILVA, 2000). Ao apregoar a necessidade de ensinar a respeitar, a ser solidário e tolerante em relação ao diferente, os PCN produzem um discurso que instaura uma distância entre aqueles que devem tomar tais atitudes (nós, o Centro) e os que angariariam as *benesses* de tais atitudes (eles, os “de fora”). A luta, o conflito, a exploração e a dominação que implicam na diferença social – ou “de classes” – tomam esta forma na contemporaneidade, à despeito dos conceitos de “experiência de classe” ou de “consciência de classe”.<sup>10</sup>

Submetendo-se a esse discurso, os Temas Transversais corresponderiam à preocupação de se tratar de “questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade vida.” (Brasil, Temas Transversais, 1998, p. 25). E, no caso a pluralidade cultural estaria relacionada aos conteúdos escolares que possibilitem “[...] que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade cultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática.” (Brasil, Temas Transversais, 1998, p. 147). Ao nosso ver, se utilizava palavras, termos e expressões de choque que produzem associações positivas, afinal quem se oporia a uma reforma curricular que pretende promover saberes escolares referentes à democracia? No entanto, o verbete tolerar – a tolerância foi um conceito adotado pela ONU naquele período como marco referencial no processo de reestruturação educacional – significa “ser indulgente com; suportar; aguentar”. Da mesma forma a convivência, embora evidentemente necessária, traz a ideia de “relações cordiais” ou “dar-se bem”, sem que se questione o conflito social. Tolerar e conviver não quer dizer envolvimento ativo com o Outro, nem compreender a produção histórica da diferença, mas tomar como base um sentimento de superioridade moral para então fazer concessões ou ser indulgente para com aquele Ser que continua sendo exótico e inferior, por isso carecendo de ser suportado, pois o contato com este seria inevitável, já que estaria presente em toda parte. Desta maneira a tolerância transforma-se

---

<sup>10</sup> Consciência de classe é um termo usado para designar as crenças, os valores e as atitudes de uma pessoa a respeito de sua classe social ou condição econômica, inclusive quanto aos interesses e necessidades de sua classe social.

em uma forma de administrar e controlar a relação com o Outro assegurando e fortalecendo nossa própria identidade, colocando-nos em uma posição confortável, se supostamente fomos motivados por uma “nobre consciência.” (Larrosa, 2002, p. 79).

Ligada a esta ideia de tolerância em relação àqueles que não integram o grupo considerado como identidade central, subentendem-se nos PCN que a cultura das minorias é situada no terreno das festas, curiosidades, artes, danças, músicas, costumes, comidas etc., e não como um repertório complexo de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos e padrões de condutas e narrativas produzidas socialmente sob relações atravessadas de lutas, negociações, transgressões, mudanças e permanências em dada sociedade ou grupo.

Também no avesso do MULTicultural ou PLURicultural (que significariam muitas ou várias culturas), os PCN preceituam reconhecer e valorizar o índio, o branco (imigrantes europeus) e o negro (Brasil, Temas Transversais, 1998, p. 130), como se estes fossem grupos culturais puros, específicos, estáticos e locais. Compreendendo as três etnias como blocos monolíticos, internamente integrados, os PCN parecem denegar a dinamicidade, os choques, conflitos e as transformações pelas quais os grupos produzem suas identidades, impossíveis de serem unas, mas híbridas, contraditórias, transitórias e em constante construção. (Canen, 1998, p. 5). A ênfase multicultural é dada às diferenças étnicas, sendo que as questões de gênero, por exemplo, não são evidenciadas como práticas e representações culturais nem mesmo no item “Orientação Sexual” dos Temas Transversais<sup>11</sup>.

Um dos dez objetivos principais elencados para o Ensino Fundamental, repetido no decorrer do documento, seria o de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.” (Brasil, Introdução, 1998, p. 55). Ao versar sobre o objetivo fundamental da disciplina de História, torna-se explícito o multiculturalismo conservador de que nos falava Peter McLaren, pela categorização das diferenças como inatas, típicas, absolutas de cada grupo étnico, vivendo em colaboração: “[...] o ensino de História do Brasil levará em conta as **contribuições** das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, **especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.**” (Brasil, Introdução, 1998, p. 57 – grifo nosso).

Nos PCN recupera-se o discurso da identidade nacional enquanto cultura comum, se reconhecendo a pluralidade cultural de forma liberal-conservadora, de modo a mobilizar o passado sem conflitos, a consciência coletiva com vistas ao futuro, rumo à modernização. Assim, o multiculturalismo torna-se uma retórica esvaziada de significação crítica, e mais afeita ao seu contrário, ou seja, de afirmar uma identidade cultural apesar da diversidade. Busca-se “estabelecer um conhecimento básico, um conhe-

---

11 Sobre como o item “Orientação Sexual” reforça estereótipos masculinos e femininos, mencionando o “homossexualismo” apenas uma vez, mesmo assim ao lado de práticas ilegais como pornografia, aborto e prostituição, cf. Cunha, 2005.



cimento oficial a que todas as culturas deveriam estar expostas a fim de moldar sua compreensão cultural, ao mesmo tempo que conservar seu caráter folclórico.” (Torres, 2002, p. 221).

Faustino entende que esta folclorização do multiculturalismo combina com a retórica da inclusão no contexto da expansão do capital na forma de globalização, na medida em que, sob condições de desemprego e subempregos, vale implementar algumas políticas estratégicas, no sentido de “edificar a ideia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre os desvalidos.” (Faustino, 2006, p. 75). A autora considera que o discurso do multiculturalismo é um subterfúgio baseado no reconhecimento cultural das minorias étnicas, mas que não resolve os problemas estruturais da realidade atual. (Faustino, 2006, p. 94).

Alguns autores como Duarte, veem uma articulação entre multiculturalismo e pós-modernismo. Neste, o pensamento burguês teria continuidade ao relativizar modos de viver/pensar/ser. (Duarte, 2004). Como vimos, Rodrigo Constantino, Pondé, Olavo de Carvalho e Leandro Narloch também criticam o relativismo cultural. Contudo, enquanto, para estes autores, deve-se abrir mão do relativismo para que a sociedade funcione segundo o parâmetro de uma cultura única (a burguesa, liberal e capitalista), para o pesquisador Duarte, o relativismo é produto desta cultura ao defender, juntamente com o pós-modernismo, a fragmentação da realidade, o fim das metanarrativas, e por isso mesmo, a impossibilidade de se conhecê-la de forma racional.

## **As Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

As reflexões sobre multiculturalismo (liberal-conservador) presente nos PCN não foram capazes de driblar as situações de preconceito que se intensificaram na sociedade nos últimos anos. Nem bem conseguimos alcançar uma discussão curricular competente no sentido de “pregar” a tolerância (o suportar o Outro) e tivemos como carência de orientação na vida prática – se quisermos tomar uma concepção rüseniana –, os conflitos sociais que requeriam ações mais diretas. Por isso temos primeiro a Lei n. 10.639/03, que pautava o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira no currículo e depois, a Lei n. 11.645/08 regulamentando de forma mais completa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Aproximadamente 10 anos separam a discussão sobre multiculturalismo dos PCN e a força de leis que procuraram implementar o reconhecimento do multiculturalismo, em especial no que diz respeito ao afro-brasileiro e ao indígena, as etnias mais desprestigiadas e dominadas/exploradas economicamente. Entendemos este momento como momento de transição entre a filosofia de não-preconceito do multiculturalismo para outro que procura efetivar o mesmo nas leis, e em consequência, nas ações educacionais.

Lei, é princípio, preceito, norma, ordenamento, criada para estabelecer as regras que devem ser seguidas. Em uma sociedade, a função das leis é controlar os comportamentos e ações dos indivíduos de acordo com os princípios daquela sociedade. Se antes havia a multiculturalismo como “parâmetro” ou um dos componentes dos Temas Transversais, o que de certa forma colocava a discussão, – como a própria nomenclatura sugere –, na transversalidade curricular, agora os currículos acadêmicos e escolares devem ser reestruturados no sentido de encaixar efetivamente tais leis. A lei advém do Estado, mas é mister lembrar que uma série de movimentos sociais procuraram inserir na escola o trabalho com o multiculturalismo, com o respeito à diversidade. A elaboração do currículo é um processo permeado pelo conflito, pela negociação e pela (re)interpretação, conforme interesses divergentes sobre qual projeto social é considerado legítimo, de quais conteúdos e métodos são válidos para cada disciplina escolar. (Goodson, 1995, p. 53). Nessa relação de forças entre o Estado e diferentes grupos sociais, a noção de Goodson sobre legislação curricular torna-se pertinente: este diferencia o currículo escrito do currículo ativo. As leis que procuram reestruturar os currículos ou a própria legislação curricular são entendidos como currículo prescrito, legitimado, porque é oficial, mas é na sala de aula que ocorre o currículo ativo, como prática ou (re)criação. (Goodson, 1991, p. 8).<sup>12</sup>

Em 10 de março de 2008, a lei n. 11.645 alterou o artigo 26-A da lei n. 9.934/96, que passou a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).<sup>13</sup>

Como é próprio da natureza de uma lei, as considerações são práticas, referem-se à implementação curricular e não se tem em vista uma reflexão sobre o assunto. Porém, podemos perceber nas entrelinhas: 1) os “diversos aspectos da cultura que caracterizam a formação da população brasileira” nos

---

12 Os modos de como os currículos prescritos pelos órgãos oficiais são traduzidos no livro didático constituem o currículo editado (Escolano Benito, 2006), o que pode interferir no currículo ativo, pois na prática, o professor tende a usar muito mais o livro didático do que propriamente a legislação curricular. Por isso, nos editais do Plano Nacional do Livro Didático é critério obrigatório a incorporação de certas leis na composição do livro didático.

13 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 7 jan. 2019.

remetem a objetivos vagos e dispersos; 2) ao propor resgatar as “contribuições” dos afrodescendentes e indígenas, percebe-se o multiculturalismo liberal-conservador que Peter McLaren nos fala e presente nos PCN, quando as etnias são vistas como acréscimos à cultura matriz e 3) não se justifica porque conteúdos históricos devem ser vistos “em especial nas áreas da educação artística e de literatura”. Não que estas disciplinas não sejam importantes para explorar a temática, mas novamente podemos ver esta proposição como restritiva ao associar a história da África e dos africanos e a dos povos indígenas ao terreno das manifestações artísticas/folclóricas. Esta última premissa desqualifica a noção presente no documento de que se deve tratar da “luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”. Considerar esta temática pelos diversos aspectos da história e da cultura, pelas contribuições e manifestações culturais, contradiz o reconhecimento da luta destes grupos e sua posição na formação da sociedade.

De forma mais contundente e explicativa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” procuram se fundamental no multiculturalismo crítico.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (Brasil, 2004, p. 11-12).

Pelo documento acima, fica patente a tentativa de se implementar um multiculturalismo crítico. Contudo, a tradição curricular na disciplina da História, ou seja, a História cronológica, quadripartite e eurocêntrica, obstaculizaram esta empreitada. A cultura europeia como central para organização dos conteúdos históricos termina por subentender a subalternidade ou complementariedade de outras sociedades.

Neste processo de reflexão-ação quanto ao multiculturalismo crítico, passou-se a falar de interculturalidade. Enquanto a palavra multiculturalismo começa a ser entendida como reconhecimento da existência da diversidade, a palavra interculturalidade traz a noção de relação, articulação, interação entre os diferentes. Peter McLaren enfatizava em seu multiculturalismo crítico, a resistência, a luta, o enfrentamento de conflitos para o desmonte da desigualdade, enquanto a noção de interculturalidade (que implica em outra classificação para além da utilizada por Peter McLaren, ou seja, o multiculturalismo

interativo), embora também implique em enfrentamento, pressupõe relações interpessoais enriquecedoras pautadas na compreensão do Outro.

Multiculturalismo crítico ou interativo, interculturalidade... São conceitos, de certo, fulcrais para se pensar a Identidade e a Alteridade e que, como já mencionamos, importantes para nosso contexto que não conseguiu emplacar nem o multiculturalismo liberal-conservador da tolerância. Porém, esta discussão pode ir mais adiante com o conceito de decolonialidade. Com a colonização, a Europa pode produzir um sistema de exploração e dominação econômica, mas também pode impor formas de conhecer pautadas em um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de desbançar todas as epistemologias consideradas periféricas.<sup>14</sup>

O termo colonialidade faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização: “[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário”. Assim, “a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Em outras palavras, o colonialismo não significa apenas uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa, mas na forma da colonialidade, persiste apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

## A Base Nacional Comum Curricular de História

Para Ivor Goodson, o currículo escrito seria um “testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización” (Goodson, 1991, p. 7), assim, como já dissemos, seria um “terreno de enfrentamento.” (Goodson, 1995, p. 53). Seguindo essa perspectiva, os PCN e a BNCC implicariam em um discurso educacional, que entre alianças, concessões e apropriações, apresenta-se enquanto “resultado oficial” das disputas em torno de qual perfil humano formar, de como é pensada a função da escola, de qual projeto social é considerado válido.

Divulgada, a área de Ciências Humanas da BNCC, especificamente o componente curricular de História, causou repetidas manifestações em vários espaços. Lançada uma versão preliminar de História em setembro de 2015 para consulta pública, também envolveu a discussão de leitores críticos ligados a oito universidades da mesma forma que em relação a outros componentes curriculares, mas envolveu

---

<sup>14</sup> Colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos: colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

também opiniões e discussões então dispostas em jornais de grande circulação, assim como em *blogs* e *websites* de especialistas e de associações (como é o caso da posição da ANPUH<sup>15</sup>). A polêmica se dá, em especial, em relação à suposta retirada de História Antiga e de História Medieval como conteúdos ensináveis, e por isso mesmo, procurou-se em uma segunda versão recuperar as temáticas “perdidas”, mas esse procedimento não foi capaz de resolver todos os questionamentos<sup>16</sup>, resultando assim, em uma terceira versão que vigora atualmente.

Neste texto destacamos algumas questões desta “negociação” curricular, sendo a mais polêmica o fato de a primeira versão ter como ponto de partida as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, a saber, a história e cultura negra e indígena (História do Brasil) no sexto ano do Ensino Fundamental II e a versão vigente, que parte da História Antiga (como vem sendo feito há anos).

A seguir, a tabela com os pareceristas e respectivas instituições, então envolvidos na discussão da primeira versão:

**Tabela 1 – Rol de pareceristas, respectivas instituições e posição.<sup>17</sup>**

<b>Parecerista</b>	<b>Instituição</b>	<b>Posição</b>
Flávia Eloisa Caimi	UPF	Concorda
Luis Fernando Cerri	UEPG	Concorda
Marcelo de Souza Magalhães	UFRJ	Em parte
Marieta de Moraes Ferreira	UFRJ	Em parte
Matha Campos Abreu	UFF	Em parte
Pedro Paulo Funari	Unicamp	Discorda
Renilson Rosa Ribeiro	UFMT	Concorda
Sandra Regina de Oliveira	UEL	Concorda

No caso dos argumentos para a concordância nos pareceres quanto à BNCC de história, em especial, de se partir da História do Brasil: deve-se ensinar uma história que faça sentido para o aluno ao considerar o contexto em que este vive, por isso a importância em se implementar as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 (Ribeiro, 2015, p. 3); uma visão eurocêntrica e quadripartite devem ser questionadas,

15 Disponível em <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 11 dez. 2018.

16 Algumas críticas na mídia: História sem Tempo, por Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa em Gazeta do Povo 8 out. 2015; Ensino de História no Brasil em xeque por Rosana Félix em Gazeta do Povo de 18 out. 2015; Mudanças no ensino de História são prejudiciais, diz professor da Unicamp, Folha de S. Paulo de Pedro Paulo Funari em 23 out. 2015; Proposta de ministério que altera ensino de História causa reações, em Folha de S. Paulo por Sabine Righetti em 22 nov. 2015; Proposta do MEC para ensino de História mata a temporalidade, em Folha de S. Paulo por Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa em 8 nov. 2015.

17 É difícil de precisar quanto aos pareceristas que se posicionam “em parte”. Buscou-se uma aproximação da posição assumida.

quebrando a supremacia de uma história essencialmente cronológica (Ribeiro, 2015, p. 3; Caimi, 2015, p. 5) e, finalmente, há que fornecer condições para o aluno construir o conhecimento histórico e não para que apenas saiba conteúdos: “a base aponta possibilidades e perspectivas que podem restituir o lugar de fala de professores e alunos, ao se distanciar-se do conteudismo e aportar-se nas expectativas de aprendizagem.” (Ribeiro, 2015, p. 9). Para Caimi, a Base conseguiu “avançar ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica”, o que segundo a parecerista, é dar “centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que se estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias.” (Caimi, 2015, p. 5). E ainda argumenta Luis Fernando Cerri que a Base, pela forma como está organizada, permite ao aluno uma maior aproximação do conhecimento histórico para que possa lidar com o conjunto de dados, fatos, informações, conceitos e imagens que circulam na sociedade. (Cerri, 2015, p. 2).

Diferente dos PCN em que a discussão sobre o multiculturalismo ocorria de forma quase que externa à organização das disciplinas consideradas principais, das leis e diretrizes para efetivação da introdução da História da África, dos afrodescendentes e culturas indígenas nos currículos, a BNCC – História na primeira versão, toma o multiculturalismo interativo ou a interculturalidade como próprio da natureza do conhecimento histórico. Se na explicação histórica se dá na compreensão de si, dos outros e do mundo, optou-se por tomar como ponte para o processo didático-pedagógico o rompimento com a história eurocêntrica em prol de uma história pertinente para a realidade do aluno, ou seja, a História do Brasil, com destaque nas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08.

Mesmo os pareceres que demonstram concordar em se ensinar história partindo da História do Brasil para uma História Geral, considerando esta escolha da equipe como válida, apontam algumas ressalvas, especialmente sobre o fato de que a BNCC – História não esclarece o referencial teórico da qual se embasa, por isso mesmo não fica clara a relação entre História do Brasil e a questão mais global (Ribeiro, 2015, p. 13-14; Caimi, 2015, p. 5, 10), o que pode ser mal compreendido como “nacionalismo.” (Cerri, 2015, p. 4). De forma mais contundente, Flávia Caimi entende que: “O leitor ressent-se da ausência de uma discussão de dimensões política, epistemológica e pedagógica em torno da proposta educativa que consubstancia a BNC, evidenciando com maior clareza a educação que se quer para a nação.” (Caimi, 2015, p. 2).<sup>18</sup>

---

18 Ainda: Os pareceristas concordantes entendem também que a BNCC de História é muito confusa: ora trabalha com história temática, ora com temas geradores e confunde conteúdos com conceitos. (Caimi, 2015, p. 8). Seria muito esquemática e com códigos de complicada identificação para o leitor. (Ribeiro, 2015, p. 10). Não prima a organização curricular respondendo à progressão de um ano para o outro, sendo que progressão se dá pela complexidade da construção do conhecimento histórico e não pelo conteúdo (Ribeiro, 2015, p. 13; Oliveira, 2015, p. 6; Caimi, 2015, p. 6-7): “[a Base] precisa avançar no sentido de explicitar os descritores de progressão e os níveis de proficiência esperados para as diferentes etapas e anos de escolarização.” (Caimi, 2015, p. 7). Ribeiro ainda destaca lacunas quanto às questões de gênero e sobre história ambiental (Ribeiro, 2015, p. 14), enquanto alguns pareceristas marcam que não há nesta primeira versão da Base a concepção de interdisciplinaridade. (Oliveira, 2015, p. 3; Caimi, 2015, p. 3-4).

Não era necessário trazer nos pareceres o referencial teórico dos mesmos, mas o parecer de Renilson Rosa Ribeiro traz uma discussão teórica sobre ensino de História. Assim, podemos apenas criar hipóteses sobre o referencial trabalhado pelos pareceristas e tudo indica que o mote para reflexão foi a articulação da História com a vida prática dos estudantes e por isso o rompimento com a história eurocêntrica. Este parecerista, por exemplo, fala em “descolonizar a educação brasileira, ou seja, é importante o Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial.” (Ribeiro, 2015, p. 4). O referido argumento pode considerar tanto os escritos do educador Paulo Freire como os escritos do sociólogo Boaventura de Souza Santos, ou seja, a ideia de uma educação pós-colonial.

Para Paulo Freire, a pedagogia das classes mais pobres seria “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (Freire, 2005, p. 34). Buscando fazer com que o aluno entenda sua própria realidade, mas este aluno terá condições de transformá-la. (Freire, 2005, p. 44). A educação colonial, seria aquela imposta pelos colonizadores, pelos europeus, que não diz respeito apenas ao aspecto físico, o “poder avassalador sobre as terras”, mas também à destruição da identidade cultural dos nacionais. (Freire, 2000, p. 73-74).

Boaventura de Sousa Santos assemelha-se à Paulo Freire ao refletir sobre a epistemologia das Ciências Sociais, entendendo que estas ainda estão centradas nos parâmetros do pensamento hegemônico eurocêntrico/ocidental, presas aos cânones e por isso são incapazes de renovar as teorias de emancipação social. Nas palavras de Santos, as experiências locais, nacionais são tidas como inexistentes, descartáveis, invisíveis, e uma cultura hegemônica é imposta conforme a monocultura de cinco pilares: do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante e do produtivismo capitalista. (Santos, 2007; 2010).

Embora partir da História do Brasil seja, de certa forma, um rompimento com o eurocentrismo, ainda assim, pelo fato de a BNCC – História em sua primeira versão incluir conteúdos históricos referentes aos negros e indígenas, não garante um distanciamento para com a episteme do colonizador. Falta ainda uma discussão/compreensão mais apurada sobre as racionalidades e as sensibilidades do Outro, negro ou indígena, ou seja, para além do factual, há que se atentar para o modo de pensar/viver/ser. E esta compreensão não seria relativizar, considerar como igualmente válida qualquer ideia ou ação, mas entender as diferenças dentro de uma unidade. O maior problema com nossa forma de entendermos o multiculturalismo como representação e como prática, é que nossa mente ocidentalizada ou eurocentralizada dicotomiza o mundo. Ou priorizamos a diversidade cultural ou a diferença de classes, sem perceber que estas são diretamente interdependentes. Contra a ideia de que multiculturalismo seria sinônimo de relativismo, ou a ideia de que a decolonialidade seria uma retórica mais próxima de um pensamento burguês do que um objetivo emancipatório, Rüsen defende um novo humanismo cujos elementos eurocêntricos na ideia de história universal possam ser revistos, ao mesmo tempo em que

se defenda a condição de humanidade e/ou a dignidade humana para todos. (Rüsen, 2015, p. 25).<sup>19</sup> O autor argumenta que o etnocentrismo: “Caracteriza-se por uma avaliação desequilibrada da inter-relação entre o eu e a alteridade.” (Rüsen, 2015, p. 27). Rüsen considera que a identidade tem uma “coerência estrutural de várias identificações centradas na auto-referência de um indivíduo e sua comunidade social” (Rüsen, 2015, p. 35), ou em outras palavras: o sujeito se caracteriza tanto pela unidade quando é humano, quando compartilha determinados códigos sociais de sua sociedade e também pela multiplicidade quando se reconhece em determinado grupo nesta mesma sociedade. Neste sentido, a diversidade seria válida desde que não se fira a dignidade humana – este sim, valor universal – de si e dos outros, rompendo com qualquer ideia de relativização das práticas. Portanto, multiculturalismo como reconhecimento da diversidade, não significa relativismo cultural quando se tem como princípio a dignidade humana como pressuposto para se pensar e agir. A decolonialidade pode romper com o eurocentrismo, mas pautar-se também em um valor que possa servir para toda a humanidade.

Alguns argumentos de Rüsen são retomados por Luis Fernando Cerri em seu parecer sobre a Base quando mostra por meio de um gráfico que em pesquisa sob sua coordenação, “Jovens e a História”, chegou-se à conclusão que os alunos brasileiros entendem, por exemplo, muito mais de Idade Média do que sobre Ditadura Militar brasileira, e argumenta: “Do ponto de vista da orientação temporal para a cidadania brasileira, não é difícil conceber qual saber é mais urgente para os dias atuais, embora ambos sejam importantes.” (Cerri, 2015, p. 3). Com esta perspectiva, Cerri nos mostra ao concordar com a Base, o entendimento de que o ensino de História deve relacionar a História com a vida, com as problemáticas dos alunos, nos remetendo às considerações de Jörn Rüsen, por exemplo. De forma mais esclarecedora quanto à utilização de Rüsen: “Para recuperar a possibilidade de fazer sentido, orientar no tempo e ser aplicada na vida prática, a história escolar precisa fazer um recorte mais ousado, de modo a ser uma quantidade viável de conteúdo para poder trabalhá-los com um mínimo de aprofundamento.” (Cerri, 2015, p. 3). Em outros textos, Cerri já ressaltara a ideia principal de Jörn Rüsen: a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. Entre tais textos:

Da reflexão sobre a história, inerente à vida prática de todo ser humano, à História como ciência, há uma distância qualitativa e quantitativa, referente a recursos sofisticados como fontes, métodos e discussão intersubjetiva, mas a essência da atividade é a mesma: conhecer a si e aos outros no tempo, de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar (se) no tempo. (Cerri, 2005, p. 2).

---

19 Qualquer dicionário apresenta o vocábulo “dignidade humana” como consciência e respeito a si próprio. O princípio da dignidade da pessoa humana é um valor inerente à pessoa, ou seja, todo ser humano é dotado desse preceito, o que constitui o princípio máximo do estado democrático de direito. Está elencado no rol de direitos fundamentais da Constituição Brasileira de 1988.



A “vida prática” é o “lugar” em que os sujeitos tabulam as principais interações sociais, onde vivem, onde sofrem, onde enfrentam os seus desafios imediatos, que no caso, seria seu local de experiência, que subentende a História Local, o que não exclui de forma alguma o global, apenas uma inversão de escalas. Ocorre que no Brasil, quando se diz História Local, não há como se apartar das Histórias e Culturas afrodescendentes e indígenas, de questões que hoje se instauram como problemáticas: desemprego, violência contra mulheres, crise econômica e política, racismo, homofobia, aporofobia etc.

Os pareceristas que discordam ou concordam em parte, também tecem alguns elogios à Base, como por exemplo, “a busca da valorização das Histórias da África e das Américas, assim como pelo rompimento com um ensino centrado na História europeia.” (Abreu, 2015, p. 1). Marcelo de Souza Magalhães considera como mérito da BNCC “abrir um tempo escolar mais significativo para o estudo das sociedades indígenas, da História da África e dos afro-brasileiros, da História da América e da História da Ásia.” (Magalhães, 2015, p. 2).

Enquanto os pareceristas Martha Abreu, Marcelo de Souza Magalhaes e Marieta de Moraes Ferreira se pautem nos prós e contras da Base, a desaprovação do parecerista Pedro Paulo Funari é bem acentuada. Para Funari, o currículo centrado na História do Brasil é reducionista, e não permitirá que o aluno conheça a realidade para além da sua. (Funari, 2015, p. 2). Entende que “toda a História” deve ser ensinada: “Não se pode entender o ser humano sem conhecer os homínidos, cuja antiguidade ultrapassa, em muito, os dez mil anos de Willian Faulkner.” (Funari, 2015, p. 1). Acredita que o aluno deve ter um “repertório cultural abrangente” (Funari, 2015, p. 1) ou o “conhecimento universal” (Funari, 2015, p. 1-2), para ter a “devida inserção no mundo.” (Funari, 2015, p. 1). Parece-nos que Funari entende o conhecimento histórico ensinável como Dermeval, um educador bastante atuante, bem conhecido nas décadas de 80 e 90 do século passado, junto com Moacir Gadotti, cujo referencial seria a pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos. Em posse do “conhecimento universal”, as classes mais pobres estariam mais “armadas” para fazer valer seus interesses. Este “conhecimento universal” comportaria todos os conteúdos como o conjunto do saber acumulado/sistematizado da humanidade – a tradição técnica, científica e cultural – e consistiriam nos recursos para pensar e agir politicamente, rompendo com a sujeição e levando o aluno a assumir-se como protagonista social, dirigindo ou controlando quem dirige o destino da sociedade. O acesso ao “conhecimento acumulado pela humanidade”, implicaria em uma linha temporal sequenciada e “progressiva”. Nesta linha de pensamento, “a inclusão de uma perspectiva universal, que dê conta do repertório da tradição e inclua um inventário de diversidades, poderá resultar em uma educação menos excludente”, sendo que, ao centrar na História do Brasil, a Base “contraria as políticas de estado de inclusão social e de inserção mundial, praticadas há tempo, e aprofundará as desigualdades.” (Funari, 2015, p. 2). O entendimento de Funari se aproxima com o que Peter McLaren, como vimos, chamou de multiculturalismo humanista liberal ao

visar uma igualdade intelectual-cognitiva que pudesse levar o educando a uma igualdade econômica, o que seria problemático, não por almejar-se uma equiparação cognitiva, mas por entendê-la como acesso ao maior número de informação possível ao invés de construção do conhecimento histórico através de sua própria metodologia que pressupõe a realidade presente como ponto de partida, ainda mais em uma sociedade marcada historicamente pela presença indígena e negra.

Segundo Arnaldo Pinto Junior, João Batista Gonçalves Bueno e Maria de Fátima Guimarães, as críticas em relação à primeira versão da Base se movem tendo como eixo a “retórica da perda” (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 65), ou seja, a ideia de que o currículo escolar de história ficaria empobrecido com a suposta retirada de alguns conteúdos. Argumentam estes autores que nesta retórica da perda estaria embutida a repetição do “modelo consolidado da história quadripartite, bem como a ignorância relativa aos avanços epistemológicos na área do ensino de História.” (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 66). Os autores também consideram as discussões sobre educação pós-colonial que propõem “uma alteração no lugar de produção das narrativas históricas”, na medida em que há uma hierarquia na composição das narrativas, em que aquelas consideradas menos válidas correspondem às que tiveram um passado colonial (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 74), o que implica em uma “fundamentação racista, excludente e homogeneizadora.” (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 75).

O fato de se partir da História do Brasil para a realização do processo didático-pedagógico é levar em conta a realidade vivida do aluno que é multicultural. A sociedade brasileira tem esta especificidade: somos um povo multicultural. Reconhecer a atuação dos povos originários da América, dos africanos e de seus descendentes no Brasil, as histórias e culturas indígenas, nada mais é do que fazer o aluno se entender como protagonista de sua história, e acrescentamos, entender uma complexidade que fica geralmente esquecida: a minoria étnico-cultural é simultaneamente minoria econômica. Sobretudo, na versão preliminar da Base, “a história europeia não foi descartada; a cultura dos povos europeus não foi desvalorizada; e noções de pertencimento foram ampliadas [...]” (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 70).

## Considerações finais

Vale lembrar que segundo o relatório da consulta pública sobre a versão preliminar da Base, prevalecia entre *Concordo Fortemente*, *Concordo*, *Sem Opinião*, *Discordo* e *Discordo Fortemente*, a opção *Concordo*, entre indivíduos, organizações e escolas, sobre o texto introdutório e sobre cada componente curricular de História.<sup>20</sup> Portanto, pode-se afirmar que a história eurocentrada se substituída pela História do Brasil como eixo inicial de discussão era uma concepção aceita por sujeitos vinculados diretamente à escola, ao ensino.

---

20 A totalidade da consulta era apresentada em detalhes em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/CH\\_HISTORIA\\_Relatorio\\_1.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/CH_HISTORIA_Relatorio_1.pdf). Porém, não está mais disponível.

Na versão atual da Base, no sexto ano, a criança de 11 anos começará aprendendo História Antiga. Ou seja, não houve mudanças significativas em relação à ordem cronológica quadripartite e eurocêntrica. Não houve por parte daqueles que criticaram a versão preliminar da Base, o questionamento sobre no que esta organização temática tradicional poderia contribuir para que o aluno construa um significado histórico, para que relacione os conteúdos históricos com suas experiências de vida. Ou ainda, não houve uma preocupação sobre quais conteúdos históricos destas disciplinas – História Antiga e Medieval, por exemplo – são apresentados no livro didático de história e como são apresentadas. As discussões giraram mais em torno de uma disputa de campo, uma luta para não perder o território que alguns grupos entendiam que estavam perdendo no currículo escolar. Isso faz reportar à noção de Goodson, o qual afirma que uma disciplina escolar traz componentes de transformação e permanências, enfrentamentos e compromissos, em que pesam os propósitos pedagógicos e utilitários, os laços com a disciplina acadêmica e conflitos relativos a *status*, recursos e território. (1995, p. 35).

Novamente recorremos ao texto de autores já destacados acima: qualquer mudança nos currículos parece motivar discussões ideológicas supostamente superadas. (Pinto Junior; Bueno; Guimarães, 2016). A marca de nosso tempo seria um retorno dos conflitos quanto à concepção de multiculturalismo e interculturalidade, mas sob nova roupagem histórica em que as velhas formas de negação da alteridade como a eliminação física do “Outro” ou sua escravização não teriam sido totalmente suplantadas, ao mesmo tempo em que se dariam manifestações mais sutis de *apartheid*.

No caso dos autores citados na introdução deste texto, associar multiculturalismo com relativismo cultural é entender que apenas a cultura europeia, considerada mais avançada, superior e empreendedora, e que, portanto, deve ser colocada no centro do processo de ensino em detrimento da realidade do aluno brasileiro. Ao mesmo tempo, equivaler o multiculturalismo crítico ou a decolonialidade com a retórica neoliberal e pós-moderna própria do estágio do capitalismo atual, despotencializa o objetivo de se analisar a sociedade considerando seu movimento complexo e tensional entre diferença/unidade, cultura/economia, passado/presente, disputa/consenso, fragmento/totalidade, objetividade/intersubjetividade etc., e principalmente, entre limites e possibilidades.

Parece que a preocupação com o patrulhamento linguístico é a menor de nossas preocupações na atualidade. Há que se efetivar o multiculturalismo como identidade nacional (unidade) formada pelo reconhecimento da diversidade (diferenças) através de um movimento de compreensão enriquecedora em relação ao Outro – ao modo de como ele concebe/ordena/sente o mundo, as pessoas e a si mesmo –, algo mais profundo que a mera tolerância, na medida em que a tolerância pode significar aceitar (ou suportar) o outro *apesar* de ele ser diferente. E mais: pensar o multiculturalismo significa também – apesar da nomenclatura nos remeter à cultura –, pensar na distribuição desigual da riqueza/pobreza inter-relacionada com as questões étnicas.

Da mesma forma que afirmamos que a primeira versão da Base não excluiu a História Geral do currículo, apenas mudando o jogo de escalas, podemos defender que na terceira versão da Base, a História do Brasil (dos negros e dos indígenas) não foi necessariamente rejeitada, na medida em que no currículo praticado, existem diversas possibilidades de (re)organização dos conteúdos e das discussões.

## Referências

CANEN, A. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Texto apresentado na 22ª ANPED no GT Currículo em 1998. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/artigos\\_autor.asp?p\\_id\\_autor=24](http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=24). Acesso em: 24 mar. 2003.

CERRI, L. F. *A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. *Os nomes dos outros*. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 163-177, jul./dez. 2000.

ESCOLANO BENITO, A. *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia, Espanha: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

FAUSTINO, R. C. *Política educacional nos anos 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, I. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. Madrid, 295, p. 7-37, mayo-agosto, 1991.

\_\_\_\_\_. *História del Currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A., 1995.

LARROSA, J. *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 79, p. 67-84, ago. 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

NARLOCH, L. *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Leya, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? *In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: Editora CRV. 2016. p. 61-82.
- SANTOS, B. S. Os processos da globalização. *In: SANTOS, B. S. (Org.) A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, capítulo 1.
- \_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_; MENESES, M. P. Da colonialidade à descolonialidade. *In: SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-132.
- RÜSEN, J. *Humanismo e Didática da História*. Organização e Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.
- RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.
- TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

## Documentos

- BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de marco de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 11 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/96, de 20 de novembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm). Acesso em: 12 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PARECERES. Disponível em: <http://mtete7.wixsite.com/lemh2016/pareceres>. Acesso em 4 jan. 2019.

# Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros

Oswaldo Rodrigues Junior

## Das lutas às leis: diversidade étnico-racial e legislação educacional no Brasil

Inicialmente é necessário contextualizar o debate sobre a diversidade étnico-racial na interface entre as lutas dos movimentos sociais negro e indígena e a proposição de políticas curriculares.

Assim, torna-se impossível desvincular as lutas promovidas por esses movimentos sociais da constituição de um conjunto de políticas públicas educacionais de inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial nos currículos. Isso não permite compreender as legislações enquanto mera consequência das lutas, mas sim como resultado dos novos lugares políticos e sociais e das reivindicações dos movimentos sociais que permitiram a afirmação das identidades negra e indígena.

No caso do movimento negro, o marco inicial no Brasil pode ser considerado a Frente Negra Brasileira, que já na década de 1930 lutava pela inserção da História da África e dos povos negros na educação escolar. Porém, foi apenas na década de 1970, com o Movimento Negro Unificado – MNU que retomou essa pauta, que o debate sobre a importância da educação e da introdução nos currículos da questão da diversidade étnico-racial ganhou força.

Assim, de acordo com Pereira (2011):

A contínua luta dos militantes negros ao longo do século passado, tanto no que diz respeito à importância da educação quanto à luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, tornou possível a construção de resultados visíveis para o conjunto da população brasileira nos anos recentes, como por exemplo a criação e aprovação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003. (Pereira, 2011, p. 43).

No caso dos indígenas, Segundo Poliene Soares dos Santos Bicalho (2010) destacam-se as assembleias indígenas em 1974, que propuseram formas de enfrentar os processos de dominação. Em decorrência desse processo de organização, em 1983 Juruna foi eleito o primeiro deputado indígena e a

força do movimento teve impacto importante nos debates da Constituinte de 1988, que no seu artigo 213 garantiu “a organização social, os costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que ocupam” aos indígenas.

Outro elemento importante foram as disputas em torno da constituição de uma narrativa da história do Brasil. Desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB em 1838 diferentes narrativas sobre a história do Brasil buscaram forjar uma identidade nacional. Em 1847, o alemão Karl Friedrich Von Martius em *Como se deve escrever a história do Brasil* apresentou a tese da fórmula das “três raças”. Para este autor, o Brasil foi formado pela confluência dos elementos negro, indígena e europeu.

Texto fundador da identidade nacional (Reis, 2000) *História Geral do Brasil* em 1850 de Adolfo Varnhagen reafirmou a fórmula das “três raças” destacando o protagonismo português. De acordo com Ribeiro (2015) a semelhança entre Martius e Varnhagen reside no “fato de ambos terem em mente que o elemento português consistiria a personagem principal no processo de formação da nacionalidade do Brasil imperial.” (Ribeiro, 2015, p. 317).

Varnhagen, na sua *História Geral do Brasil*, narra os indígenas e negros como os outros ou diferentes. Os indígenas são apresentados como elemento pertencente a natureza, “gentes vagabundas”, entraves para a colonização do Brasil o que justificava a obra civilizadora dos colonos portugueses. Os negros são apresentados como “gentios e idolatras”, que andavam nus e que fizeram mal ao Brasil com seus costumes e hábitos. (Ribeiro, 2015). Assim, Varnhagen construiu a sua narrativa explicativa sobre o Brasil e “atribuiu ao elemento português papel preponderante, sobressaindo-se aos índios e aos negros africanos.” (Ribeiro, 2015: 341).

Tal perspectiva narrativa sobre o Brasil a partir da fórmula ou fusão das três raças, com maior ou menor importância para os diferentes grupos, mas sempre tendo o elemento português como protagonista, foi hegemônica até a década de 1930.

Nas décadas de 1930 e 1940 acompanhando a perspectiva harmônica da teoria das três raças, a ideia de democracia racial ganhou força, principalmente a partir da publicação de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre. Nesta obra, o autor defende a amenidade da escravidão dando início “[...] à grande polêmica historiográfica sobre a caracterização do sistema escravista.” (Queiróz, 1998, p. 103).

Hegemônica até a década de 1950, a perspectiva “cordial” ou “não racista” da teoria da democracia racial,

[...] foi contestada por três grandes linhas de divergência: a chamada escola de São Paulo, liderada pelo sociólogo Florestan Fernandes; os militantes afro-brasileiros; e uma nova geração de cientistas sociais (quase todos brancos), principalmente demógrafos. (Skidmore, 1991, p. 10).

Tendo por base os pressupostos marxistas e weberianos, a “escola de São Paulo” identificou a existência de “preconceito de cor” no Brasil. Nessa direção, autores como Florestan Fernandes identificaram a permanência das desigualdades raciais entendidas como permanências da sociedade escravista, que poderiam ser superadas com a integração dos negros na sociedade. Desta forma, esses autores construíram a crítica ao “mito da democracia racial”. Para além da resignificação do papel dos negros e indígenas na história do Brasil, esse debate permitiu uma mudança de perspectiva que favoreceu as políticas afirmativas.

Sobre os currículos, Tomaz Tadeu da Silva (2015) afirma que as teorias pós-críticas promoveram a ascensão do multiculturalismo entendido como movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados para que a sua cultura fosse reconhecida e representada na cultura nacional. Como desdobramento diferentes pedagogias emergiram na metade do século XX e início do século XXI preocupadas com as questões étnico-raciais.

Dessa forma, as políticas públicas curriculares promovidas no Brasil no final do século XX e início do século XXI, caudatárias das lutas dos movimentos negro e indígena, dos debates sobre o papel dessas etnias na constituição do Brasil e das teorias pós-críticas sobre os currículos incluíram de diferentes formas a questão da diversidade étnico-racial.

Sobre essas políticas, Circe Bittencourt (2004) afirma que durante a década de 1990 o Brasil se inseriu em um movimento mundial de mudanças curriculares que consolidou os debates acerca da renovação do ensino da História propostos no contexto da redemocratização.

Parte dessa renovação, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) indicam que,

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

A primeira mudança se deu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, que dentre outros aspectos indicou que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996).

Desdobramento da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram no tema transversal pluralidade cultural, o debate sobre a diversidade étnico-racial. O texto oficial critica a concepção de que o Brasil foi constituído pelas três raças – branco, negro e indígena, sem diferenças e propõem, mesmo



que de maneira tímida, a problematização a partir do conceito de pluralidade cultural. De acordo com Abreu e Mattos (2008, p. 8) “[...] nos PCN, portanto, ainda que sem uma proposta específica, a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural”.

Maria Telvira da Conceição (2010) indica que a educação para as relações étnico-raciais foi aprofundada com a Lei n. 10.639/03 que introduziu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Como princípios, essa legislação assumiu a necessidade de construção de uma consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e a promoção de ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Visando atender essa lei, no ano seguinte foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), o texto das Diretrizes colocou no centro do debate conceitos como: raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira. Nesta direção, o documento defende a existência de uma cultura negra e africana em oposição ao padrão branco e europeu.

Ainda sobre a Lei n. 10.639/03 Nilma Lino Gomes (2012) indica a necessidade de repensar a história do mundo em direção alternativa a perspectiva etnocêntrica:

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei n. 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. (Gomes, 2012, p. 107).

Cinco anos mais tarde, a Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas. Essa lei “[...] ainda que careça de definições mais completas, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, buscando pensar um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade.” (Silva, 2012, p. 220).

Desta forma, mesmo diante de todas as contradições e problemas defende-se que “[...] essas políticas representam passos importantes no combate ao racismo e a discriminação racial contra negros e indígenas no Brasil.” (Cerezer, 2005, p. 127).

## Formando para a diversidade: ensino de História e as relações étnico-raciais

A constituição de um conjunto de políticas públicas educacionais favoreceu o aumento do número de pesquisas sobre a diversidade étnico-racial nas diferentes disciplinas escolares com destaque para a História, disciplina privilegiada por essas legislações.

Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2013) observaram nas escolas da região norte do país as dificuldades de professores e alunos no trato com a diversidade étnico-racial.

Os pesquisadores observaram o desconhecimento dos docentes sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que “[...] reflete não apenas a formação recebida, mas a conformação assumida pela historiografia brasileira, desde a sua constituição no século XIX” (Coelho; Coelho, 2013, p. 102-103); e os discursos dos alunos que representam a África como “[...] espaço ocupado por animais de grande porte, povoado por negros e marcado por fome, miséria e doença” (Coelho; Coelho, 2013, p. 104-105). Apesar desses problemas, o saber axiomático apresentado pelos alunos permite observar uma mudança nas atitudes frente a diversidade étnico-racial, um dos objetivos das políticas públicas implantadas.

Dessa forma, os autores defendem a compreensão de que as legislações podem ser entendidas como avanços importantes, mas que existe um longo caminho a percorrer e que esse caminho perpassa justamente a formação de professores de História para que os conhecimentos históricos sobre a História da Cultura Afro-Brasileira e Africana possam “chegar aos bancos das escolas”.

Em trabalho que debate a questão do ensino de História da África Marina de Melo e Souza (2012) afirma que “quase dez anos após a promulgação da Lei n. 10.639/03, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas de nível fundamental e médio, o tema ainda é polêmico e a lei não é plenamente aplicada” (Souza, 2012, p. 17).

Isso porque na visão da pesquisadora existem problemas estruturais que impedem a aplicação das leis nas escolas. A pouca preocupação dos agentes do Estado com as práticas docentes, as condições de trabalho do professor, que submetido a uma carga horária estafante não consegue continuar pesquisando e estudando e a distância entre as instituições de pesquisa e as escolas públicas da educação básica são os entraves destacados pela autora.

Assim, as práticas seguem reproduzindo o que Raquel Bakke chamou de “pedagogia do evento”. Ou seja, nos dias 20 de novembro e 13 de maio são realizados trabalhos pontuais sobre as questões étnico-raciais, que não acabam tendo continuidade e não produzem efeito na formação dos alunos.

Também sobre o ensino de História da África Elio Chaves Flores (2007) analisa dois campos: a pesquisa e o ensino nas Universidades e as legislações para educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, o

autor indica que “no campo da História, não seria muito difícil sustentar a tese de que, excetuando-se os estudos sobre o tráfico e a escravidão, a África e o africanismo foram muito pouco considerados por nossa tradição historiográfica.” (Flores, 2007, p. 67).

Tal problema leva a compreender que a historiografia acabou por aceitar o paradigma da mestiçagem construindo representações das relações étnico-raciais a partir do exótico e do supersticioso. Ao contrário, “importa, pois, asseverar o princípio de que o colonialismo seria, antes, o avesso da colonização.” (Flores, 2007, p. 71). Resta saber, conforme Flores (2007) se “os historiadores estariam dispostos a remover os entulhos essencializados que ainda imperam na Casa de Clío?” (Flores, 2007, p. 79).

Assim, o pesquisador indica que as legislações, por mais que representem um avanço em relação ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, acabam esbarrando no conservadorismo da produção historiográfica sobre a temática.

No mesmo contexto, desde 1990 vem crescendo o número de pesquisas sobre História Indígena. Apesar disso, os conceitos de “etno-história e história indígena” vem sendo utilizados de maneira incorreta causando certa confusão. (Cavalcante, 2011).

A *etno-história* tem sido entendida de quatro formas diferentes: “a) como disciplina acadêmica independente; b) como compreensão e/ou representação própria dos povos indígenas acerca de sua história e do tempo; c) como uma etnociência; e d) como um método interdisciplinar.” (Cavalcante, 2011, p. 350). Cavalcante (2011) indica ainda que a História Indígena é a melhor definição para esse campo de pesquisa, sendo a “etno-história” uma metodologia de pesquisa.

Apesar do crescimento das pesquisas no campo da História Indígena, de acordo com Circe Bittencourt (1994) “apresentar o problema do ensino de História para populações indígenas é um desafio de proporções imensuráveis.” (Bittencourt, 1994, p. 105). Isso porque, segundo a pesquisadora a discussão segue como tema um tanto ignorado por educadores, antropólogos e mais ainda pelos historiadores.

Tomando como referência os trabalhos realizados pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI com apoio de educadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Bittencourt (2004) destaca ainda a “diversidade de experiências educacionais” das populações indígenas brasileiras.

Partindo dessa miríade de experiências, Bittencourt (1994) propõem o ensino da história indígena a partir das noções de tempo e espaço, e principalmente da noção de identidade. Justamente do trabalho com o conceito de identidade provém o conceito de diferença. Tal diferença pode ser trabalhada a partir da própria realidade do próprio grupo até chegar ao debate entre branco e indígena. Apesar disso, a pesquisadora deixa claro que “o ensino de História para as populações indígenas é um enorme desafio.” (Bittencourt, 1994, p. 115).

Ainda sobre o ensino de História Indígena, destaca-se o trabalho de Giovani José da Silva (s/d) que discute o ensino de história indígena a partir de uma experiência com os índios Kadiweu. De acordo com o pesquisador nas escolas:

[...] em geral, os indígenas foram “comemorados” no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçavam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele). Essa, pois, foi a memória folclórica construída em torno das questões indígenas no ambiente escolar ao longo das últimas décadas. (Silva, s/d, p. 2).

Portanto, a maior dificuldade está na forma estereotipada com que o indígena é representado como elemento homogêneo ligado ao passado ou a “pré-história”. Tal representação impossibilita a compreensão da heterogeneidade das populações indígenas existentes no Brasil e mesmo o reconhecimento dos espaços ocupados por essas populações na contemporaneidade.

Esse conjunto de trabalhos permite identificar que por mais que as Leis n. 10.639/23 e 11.645/08 tenham representado uma conquista importante, na maioria dos casos pesquisados a diversidade étnico-racial continua sendo abordada de maneira simplista e estereotipada na literatura e nas práticas pedagógicas.

## As relações étnico-raciais nos livros didáticos de História

Além das práticas pedagógicas, cabe analisar as representações da diversidade étnico-racial nos livros didáticos de História. Dentre os temas privilegiados pelas pesquisas que tomam como objeto os livros didáticos, localiza-se uma grande produção que procura analisar as representações dos negros e indígenas na literatura didática. Dada a impossibilidade de se apresentar uma revisão extensa dessa literatura, nesse momento optou-se pelos trabalhos que procuraram catalogar a produção existente.

Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2003) realizaram um estudo da arte sobre racismo nos livros didáticos. Para isso se debruçaram sobre os dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED e sobre as teses e dissertações defendidas entre 1981 e 1998. Segundo elas(e) “em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente, fragmentada e inconstante.” (Rosemberg, Bazilli; Silva, 2003, p. 6).

Dessa forma “produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral [...], e sobre racismo em livros didáticos, em especial, é reduzida e incipiente [...]” (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003, p. 127). Esta conclusão é fruto da análise de 114 (cento e quatorze) trabalhos, dentre os quais apenas 4 (quatro) tratavam da questão do racismo.

Sobre a mesma temática, mas em contexto distinto, Tânia Maria Pedroso Muller (2015) apresenta um estado do conhecimento sobre os negros nos livros didáticos entre 2003 e 2013 a partir da análise

de teses e dissertações. O objetivo foi verificar se os 10 (dez) anos de promulgação da Lei n. 10.639/03 permitiram uma ampliação no número de pesquisas e mesmo uma mudança nas imagens dos negros nos livros didáticos.

Na fase de mapeamento dos trabalhos produzidos, Muller (2015) identificou 41 (quarenta e uma) dissertações e teses com as seguintes temáticas: racismo no LD (4), África no LD (4), Escravidão no LD (5), Raça/etnia no LD (7), Relações étnico-raciais no LD (11), Negro no LD (10).

A maior parte dos trabalhos (12), foram defendidos em programas de pós-graduação em Educação, completando os 3 (três) trabalhos defendidos em Letras (1), História (1) e Psicologia Social (1).

Como resultados:

As pesquisas revelaram que os LDs, em sua maioria, quando tratam da África continuam a privilegiar os aspectos recorrentes sobre fome, doenças, guerras e conflitos políticos, a precariedade de vida das populações africanas, no período imperialista e pouco se enfatiza sobre o legado cultural da África, seus países e suas populações. (Muller, 2015, p. 13).

Em relação as imagens destacam-se a “pouca representatividade textual e imagética da população negra” (Muller, 2015, p. 13), sendo que na maioria dos casos apresenta-se apenas com o objetivo de ilustrar restringindo a compreensão da diversidade étnico-racial no Brasil.

Muller (2015) observa que a promulgação da lei nº 10.639/03 representou um fator de impulso para as pesquisas sobre os negros nos livros didáticos, porém ressalta que os livros didáticos continuam representando os negros de maneira estereotipada e simplista.

Em relação aos indígenas, por conta da ausência de trabalhos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” optou-se por analisar alguns trabalhos que permitem compreender as representações dos indígenas nos livros didáticos em diferentes contextos históricos.

Luis Donisete Benzi Grupioni (1996) analisa as pesquisas realizadas por historiadores e antropólogos no final da década de 1980 com o objetivo de compreender as imagens sobre os indígenas contidas nos livros didáticos. A primeira constatação é que os livros se posicionam contra o racismo e o preconceito buscando desenvolver nos alunos o respeito a diversidade. Apesar disso, uma análise mais aprofundada dos livros didáticos permite identificar a dificuldade dos mesmos em lidar com essa diversidade.

A análise permite indicar que “[...] índios e negros são quase sempre enfocados no passado.” (Grupioni, 1996, p. 427). O pesquisador observou a prevalência da perspectiva eurocêntrica que circunscreve os indígenas aos adventos do “descobrimento” da América ou mesmo da colonização, não sendo considerados os antecedentes a vinda dos europeus e mesmo a diversidade de populações indígenas que habitavam a América.

Os indígenas são tidos ainda como populações sem escrita, sem governo, sem tecnologia a partir da apresentação de diferentes documentos descontextualizados que não permitem aos alunos compreenderem o contexto de produção desses documentos. Dessa forma,

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a “comunidade primitiva” em sua origem. (Grupioni, 1996, p. 429).

Os livros didáticos acabam por produzir uma mágica de fazer aparecer e desaparecer os indígenas não preparando os alunos para compreenderem a existência dessas populações no presente. Outro problema diz respeito a concepção homogênea das populações indígenas presente nos livros didáticos.

Quando tratados no contexto próprio da história do Brasil os problemas se aprofundam com a difusão da concepção de que os indígenas eram preguiçosos e deveriam ser civilizados ou catequizados. Depois do período inicial do processo de colonização os indígenas desaparecem e os livros didáticos produzidos naquele contexto praticamente não indicavam a existência de populações indígenas na contemporaneidade.

Em outro trabalho, Mauro César Coelho (2007) analisou doze livros didáticos de História para o Ensino Fundamental, publicados entre 1992 e 2005. A primeira diferença identificada pelo autor foi que “os livros publicados até a década de 1990 traziam um ou dois capítulos com referências diretas às populações indígenas; aqueles que vieram à lume em ambiente de consolidação das avaliações institucionais trazem capítulos e seções inteiras voltadas para a compreensão das populações indígenas.” (Coelho, 2007, p. 5).

Em relação ao conteúdo propriamente dito, Coelho (2007) observa uma ambiguidade, pois se de um lado os livros didáticos redimensionam o lugar das populações indígenas, na direção das pesquisas recentes, por outro mantém a perspectiva dos indígenas como ingênuos e vítimas do processo de colonização construindo uma “visão dicotômica e moralizante do complexo de relações havidas entre nativos e europeus.” (Coelho, 2007, p. 7).

Ainda sobre as representações dos indígenas nos materiais didáticos, Edson Hely Silva e Luísa Azevedo de Melo (2015) privilegiam os livros didáticos produzidos entre 2011 e 2013 publicados após a Lei n. 10.639/03. Apesar disso, os autores identificam os mesmos problemas em relação as abordagens que “favoreciam estigmas e estereótipos no imaginário de estudantes, professores e no senso comum” (Silva; Melo, 2015, p. 218), a despeito da ausência de articulação entre o conhecimento acadêmico produzido sobre as populações indígenas.

Desta feita, a breve revisão de trabalhos sobre as representações dos negros e indígenas nos livros didáticos permite algumas inferências. As leis n. 10.639/03 e 11.645/08 impulsionaram a produção de trabalhos sobre a temática, mas na maioria dos casos pesquisados os livros didáticos continuam difundindo preconceitos e estereótipos em relação aos negros e indígenas. Ademais, as pesquisas têm privilegiado os livros didáticos destinados aos alunos, não tendo encontrado nenhum trabalho que tem como objetivo identificar a presença das relações étnico-raciais em manuais destinados aos professores, tal qual se propõem neste momento.

## **Relações étnico-raciais nos manuais de Didática da História destinados a professores no Brasil**

Partindo do debate sobre a inserção da diversidade étnico-racial nas políticas curriculares e os desdobramentos disso no ensino e na produção de livros didáticos, a intenção deste trabalho é analisar a presença ou ausência de orientações metodológicas para o ensino das relações étnico-raciais nos manuais didáticos destinados a professores de História.

Parte-se do pressuposto de que estes manuais didáticos podem ser considerados “textos visíveis” do código disciplinar da História. (Fernandéz, 1997). Ainda como “textos visíveis” do código disciplinar da História (Schmidt, 2008; 2012) e da Didática da História no Brasil. (Urban, 2009).

De acordo com Choppin (2004) há um problema léxico nas pesquisas com edições escolares, pois os pesquisadores acabam por não definir os diferentes tipos de edições didáticas generalizando-as como livros didáticos. Cabe ressaltar que as obras tomadas como material empírico desta pesquisa são diferentes dos livros didáticos destinados aos alunos em processo de escolarização. Tais obras de “caráter essencialmente didático, para não dizer exclusivamente metodológico.” (Nagle, 2009, p. 292) começaram a aparecer ainda no contexto da Primeira República.

Há uma literatura específica que nos ajuda a caracterizar essas obras de caráter didático ou metodológico. Batista (2000) conceitua os manuais de didática específica ou especial enquanto livros que propõem métodos de ensino. Schmidt, Bufrem e Garcia (2006) conceituam esses manuais de didática específica destinados aos professores como manuais metodológicos que não apresentam o debate sobre conteúdos específicos, mas sim métodos e sugestões de atividades em uma área específica. Vivian Batista da Silva (2001; 2005), por sua vez, sugere o conceito de manuais pedagógicos entendidos como aqueles ligados as disciplinas voltadas a profissionalização ou a formação de professores. Também Garcia (2010; 2013) contribui na direção da compreensão de que esses manuais permitem compreender as diferentes formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas.

Partindo desse debate defende-se (Rodrigues Junior, 2015; Garcia; Rodrigues Junior, 2016) a existência de um tipo específico de manual destinado aos professores de História, o manual de Didática

da História diferenciado dos demais por apresentar uma estrutura didática articulada em diferentes elementos que compõem uma perspectiva metodológica para a disciplina de História. São esses os manuais ora inventariados e analisados.

Optou-se pelo recorte temporal a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História em 1997 e 1998 entendendo que este texto oficial representou um momento de tentativa de renovação do ensino da História (Avelar, 2009), que incluiu nos temas transversais o debate sobre pluralidade cultural.

A busca resultou na identificação de dez (10) manuais de Didática da História publicados no período entre 1997 e 2015:

**Tabela 1 – Manuais de Didática da História inventariados**

<b>Manual</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
Didática e Prática de Ensino de História	Selva Guimarães Fonseca	Papirus	2003
Ensino de História: fundamentos e métodos	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
Ensinar História	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
Ensino de História e experiências	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010
Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
A docência em História: reflexões e propostas de ações	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
Metodologia do ensino de História	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
Vivenciando a História – Metodologia do Ensino da História	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012
Ensino de História para o fundamental I: teoria e prática	Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014
Aprender e ensinar História: nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini	Cortez	2015

Fonte: Pesquisa do autor, 2016.

A partir de uma abordagem qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette, BOUTIN, 1990) e dos procedimentos da análise de conteúdo, foi realizada a “leitura flutuante do conjunto de manuais localizados para estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (Bardin, 2011, p. 126).

Nessa primeira etapa de análise, foram examinados elementos como a estrutura da obra, sua organização em capítulos e os temas apresentados ao leitor buscando identificar a presença ou ausência do debate sobre diversidade étnico-racial. No universo de dez (10) manuais, seis (6) obras apresentaram o debate sobre a diversidade étnico-racial:



Tabela 2 – Manuais de Didática da História que tratam da diversidade étnico-racial.

Manual	Autor	Editora	Ano
Ensino de História e experiências	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010
Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
A docência em História: reflexões e propostas de ações	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
Vivenciando a História – Metodologia do Ensino da História	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012
Ensino de História para o fundamental I: teoria e prática	Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014
Aprender e ensinar História: nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini	Cortez	2015

Fonte: Pesquisa do autor, 2016.

Uma hipótese é de que mesmo tendo sido publicadas após os PCN, as obras *Didática e Prática de Ensino de História* (2003), *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004) e *Ensinar História* (2004) não incluíram a temática por conta da proximidade com a promulgação da Lei n. 10.639/03, fator que de acordo com a breve revisão de literatura realizada, impulsionou as publicações sobre diversidade étnico-racial no Brasil. Assim, apenas o manual *Metodologia do ensino de História* (2012), publicado com certa posterioridade a legislação fundamental não abrangeu o debate sobre diversidade étnico-racial.

Para análise dos manuais que apresentaram a temática diversidade étnico-racial tomou-se o referencial teórico de Rüsen (2007) que entende que a Didática da História é a “ciência do aprendizado histórico.” Dessa forma que o aprender entendido enquanto processo formativo de desenvolvimento das competências da consciência histórica é o objeto da Didática da História.

Dentre as categorias didáticas fundamentais, a formação pode ser compreendida enquanto “[...] o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário.” (Rüsen, 2007, p. 95).

Essa formação pode ser compensatória ou complementar. Compensatória quando se utiliza de maneira acrítica de conhecimentos externos a produção científica respondendo as carências de orientação por meios não-científicos. Complementar quando parte dos conhecimentos científicos para responder essas mesmas carências.

Ainda, conforme Bergmann (1990) que a Didática da História tem três tarefas: empírica, reflexiva ou normativa. A tarefa empírica procura entender, nos processos de ensino e aprendizagem, a elaboração e a recepção do conhecimento histórico. A tarefa reflexiva busca entender, nos processos de ensino e aprendizagem, as intenções práticas da disciplina e as possibilidades de ensino. A tarefa normativa propõe entender a fundamentação da disciplina, de forma a demonstrar como e o que deve ser ensinado.

Assim, optou-se por analisar de que forma o debate sobre as relações étnico-raciais foi incluído nos manuais de Didática da História procurando compreender se essas obras respondem as tarefas da disciplina propostas (Bergmann, 1990) e se ao apresentarem esse debate elas contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica. (Rüsen, 2007).

*Ensino de História e experiências* (2010) e *Vivenciando a História – Metodologia do Ensino da História* (2012) cumprem parcialmente a tarefa normativa ao apenas indicar a presença do tema transversal Pluralidade Cultural nos PCN. Assim, as obras não apresentam orientações para o trabalho com a temática, mas apenas atentam que o tema deve ser ensinado.

*Ensino de História para o fundamental I: teoria e prática* (2014) cumpre a tarefa normativa ao apresentar a existência do tema transversal e orientar o seu ensino a partir de projetos interdisciplinares. Assim, as autoras além de indicarem que a diversidade étnico-racial deve ser ensinada orientam a prática dos professores.

*Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos* (2011), *A docência em História: reflexões e propostas de ações* (2012) e *Aprender e ensinar História: nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2015) cumprem a tarefa normativa ao indicar a necessidade de ensinar para as relações étnico-raciais ao mesmo tempo em que apresentam orientações para o trabalho com a temática.

Urban (2015) apresenta uma proposta de trabalho com a “Declaração dos Direitos Essenciais da Criança Negra na Escola” e com um texto sobre mitologia indígena produzido por um indígena. Gil e Almeida (2012) apresentam diversas propostas de atividades com o uso de diferentes linguagens como textos, músicas, imagens e pesquisas de campo. Dessa forma, os manuais *ensinam a ensinar* as relações étnico-raciais.

Para além da tarefa normativa, os três manuais também cumprem a tarefa empírica ao problematizarem os preconceitos e estereótipos enquanto resultado de um processo de elaboração e recepção do conhecimento histórico. Assim, os(as) autores(as) colocam em debate o mito da “democracia racial” e do “bom selvagem” que envolvem a produção historiográfica sobre negros e indígenas.

Ainda respondem a tarefa reflexiva ao discutirem as intenções e possibilidades do ensino das relações étnico-raciais. Avelar (2011) indica que a História da África, se bem trabalhada, permite o rompimento com os preconceitos e estereótipos em torno dos negros. Gil e Almeida (2012) propõem como possibilidade o trabalho com as diferentes etnias que permita romper com a invisibilidade desses grupos sociais. Urban (2015) sugere a possibilidade de *empoderar* esses grupos a partir da valorização da alteridade.

## Algumas considerações

A presente pesquisa permitiu compreender a importância das lutas empreendidas pelos movimentos sociais negro e indígena para a proposição de políticas públicas que favoreçam a diversidade étnico-racial. Apesar disso, pesquisas continuam indicando a existência de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e indígenas no ensino de História e nos livros didáticos.

Em relação aos manuais de Didática da História, observa-se a importância da Lei n. 10.639/03 e 11.645/08 para o aumento do tratamento da diversidade étnico-racial nessa literatura didática. Dentre os dez (10) manuais de Didática da História inventariados, todos foram publicados a partir do ano da primeira legislação ou posteriormente. Contudo, os manuais publicados entre 2003 e 2004 não tratam da diversidade étnico-racial. Entre os outros sete (7) manuais, apenas um (1) não trata da temática, o que permite inferir o aumento após a promulgação da Lei n. 10.639/03.

Para além apenas da presença da temática, a análise de conteúdo permitiu observar que três (3) manuais analisados responderam as tarefas da Didática da História propostas por Bergmann (1990) contribuindo, em maior ou menor grau para a formação histórica na direção do desenvolvimento da consciência histórica. (Rüsen, 2007).

## Referências

- ABREU, M.; MATTOS, H. *Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008, p. 5-20.
- AVELAR, A. S. *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/ fev.1990.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensinar História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de História para populações indígenas*. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRODBECK, M. S. L. *Vivenciando a História – Metodologia do Ensino da História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

- BUFREM, L. S.; GARCIA, T. M. B.; SCHMIDT, M. A. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n.22, p. 120-130, jun. 2006.
- CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CAVALCANTE, T. L. V. *Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. História. São Paulo. v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.
- CEREZER, O. M. *Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.
- COELHO, M. C. *As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente*. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, GT: Educação Fundamental, 2007.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. "Jogando verde e colhendo maduro": historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013.
- CONCEIÇÃO, M. T. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. *História: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 131-158.
- CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. *Ensino de História para o Fundamental I: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERNÁNDEZ, R. C. *La sociogenesis de una disciplina escolar*. La Historia. Barcelona: Pomares-corredor, 1997.
- FLORES, É. C. *Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana*. Tempo. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2006.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2005.
- FREITAS, I. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de. *História: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 159-192.
- GARCIA, T. M. F. B. Os Livros Didáticos na sala de aula. In: GARCIA, T. M. F. Braga; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (Org.). *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 69-102.
- GARCIA, T. M. F. B. Do "como ensinar" ao "como educar": elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010, São Luís, MA. *Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação*. São Luís: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-16.
- GARCIA, T. B.; RODRIGUES JUNIOR, O. *Manuais de Didática da História: contribuições para entender as suas especificidades*. Antíteses. Londrina, v. 9, n. 18, p. 275-297, jul./dez. 2016.
- GIL, C. Z. V.; ALMEIDA, D. B. *A docência em História: reflexões e propostas de ações*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

- GRUPIONI, L. D. B. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, mai./ago. 1996.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Bras. Hist. Educ.* Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- MULLER, T. M. P. *A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013)*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.
- NEMI, A. L. L.; ESCANHUELA, D. L.; MARTINS, J. C. *Ensino de História e experiências: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 2010.
- OLIVA, A. R. *A história africana nas escolas brasileiras*. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.
- PEREIRA, A. A. A Lei n. 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2º sem. 2011.
- QUEIROZ, S. R. R. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-118.
- RIBEIRO, R. R. *O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto História e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Império: 1838-1860*. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.
- RODRIGUES JUNIOR, O. *Os manuais de Didática da História no Brasil (1997-2014): entre tensões e intenções*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- RÜSEN, J. *História viva*. Brasília: EdUnB, 2007.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SCHMIDT, M. A. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, M. M. D.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, A. F. B. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008. p. 10-19.
- \_\_\_\_\_. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: *Revista História da Educação – RHE*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012.
- SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei n. 11.645/2008. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-222, 2012.
- SILVA, E. H.; MELO, L. A. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei n. 11.645/2008. *Revista Cadernos de Estudos de Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015.

- SILVA, G. J. *História Indígena*. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/SiteAssets/Paginas/Secretaria%20de%20Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superint%C3%A2ndencia%20de%20Diversidades/Ger%C3%A2ncia-de-Diversidades/Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- SILVA, V. B. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SKIDMORE, T. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.
- SOARES, O. P. *A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.
- SOUZA, M. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História. Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-28 – 2012.
- URBAN, A. C. *Didática da História: percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2015.
- VASCONCELLOS, J. A. *Metodologia do ensino de História*. Curitiba: Intersaberes, 2012.



II.

Histórias indígenas:  
temas, fontes e  
problemas

# História, diversidade e sustentabilidade indígena nas trilhas das águas no centro da América do Sul (séc. XVIII)

Thereza Martha Presotti

Desde os primórdios da trajetória humana as relações no mundo natural produzem culturas, com diferentes níveis de transformações na natureza. A história, ao aliar-se com a arqueologia, a antropologia, a ecologia e outras ciências, acrescenta reflexões importantes a respeito das experiências históricas das sociedades nas naturezas.

Sem desprezar as pesquisas arqueológicas que demonstram as ocupações, migrações e manejos nos ambientes desta área central da América do sul por diversos povos indígenas desde pelo menos 25 mil anos<sup>1</sup>; assim como as evidências de povoamento nos séculos XVI e XVII nos relatos das expedições espanholas que subiram os rios da Prata e Paraguai (Costa, 1995); vamos tratar das histórias e culturas indígenas diante das relações de colonização no contexto da conquista colonial portuguesa-paulista na primeira metade do século XVIII (1718-1752). Nosso recorte é a fase do movimento das entradas e bandeiras por sertanistas paulistas em expedições de escravizações de indígenas pelos sertões centrais; momento em que se descobre do ouro nas bacias dos rios Cuiabá e Guaporé e ocorrem intensas desterritorializações de aldeias indígenas. Sigo pela fase das monções e espacializações dos ambientes urbanos coloniais com a formação dos arraiais das minas e Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá (1727), chegando até a criação da Capitania de Mato Grosso (1748) e da Vila Bela da Santíssima Trindade (1752). (rosa; Jesus, 2003 e Presotti, 2008).

Busquei rastrear na documentação produzida pelos agentes da colonização, as pegadas que nos informaram aspectos das relações na natureza das águas e de estratégias de negociações e transformações das identidades indígenas diante dos contatos e políticas coloniais de conquista na primeira metade do século XVIII.

Como ponto de partida, exemplifico este ‘rastrear’ nos indícios do topônimo “Cuyabá”, denominação dada ao rio e sertões onde se iniciou a conquista da parte central da América do Sul. Atual nome da

---

<sup>1</sup> Cf. Vialou, 2005; Wust, 2009; Migliacio, 2006; Oliveira, 2003; Presotti, 2008. Vale citar o MUSEU DE PRÉ-HISTÓRIA-CASA DOM AQUINO em Cuiabá, espaço de educação patrimonial sob coordenação da arqueóloga Suzana Hirooka (Instituto ECCOS/ARCHEO), onde um existe acervo demonstrativo da megafauna do Sítio Arqueológico Santa Elina (Jangada-MT), além de artefatos líticos, cerâmicas e outros materiais de outros sítios de Mato Grosso.



capital do estado de Mato Grosso, que ao pronunciá-lo, certamente nos vem à memória a história e identidade ameríndia.

A mais comum explicação disseminada pela população regional é de que “Cuiabá” teria se originado da *cuya* (palavra de origem *tupi-guarani*), que ao cair nas águas do rio, sonorizou o som “bá”. Até se pode dizer ter alguma semelhança com a narrativa divulgada no século XVIII pelo cronista Barbosa de Sá, em que atestou a incidência de cabaças plantadas nas matas ciliares deste rio, da qual os antigos moradores indígenas confeccionam vasilhas para seus usos. Mas o cronista informou que alguns diziam ser *apelido de gentio que nas margens desse rio habitava*, apesar de não tê-los visto. (Sá [1775], 1975, p. 10). Mesmo que estes indícios por si só já evidenciem o povoamento indígena nas margens deste rio pelo plantio de *cuyas* (cabaças), ou por informações da presença dos *Cuiabases* nas suas nascentes ou dos *Cuyaverás*<sup>2</sup>; merece ser destacado o significado baseado nos estudos da toponímia Bororo.<sup>3</sup> *Ykuia-pá* era o “lugar de pesca com flecha arpão”, onde desaguava no rio Cuiabá o córrego *ikuiêbo* (águas das estrelas na língua Bororo).<sup>4</sup> É possível imaginar um lugar de águas cristalinas, onde em suas margens brilhavam as folhetas de ouro e em seu leito se viam os peixes. Tal afirmação tem como base a memória de anciãos desta etnia e registros de estudos linguísticos. Em síntese, estes significados demonstram ser Cuiabá um lugar que remete às práticas culturais Bororo e suas relações no ambiente das águas.

E ao rastrear os significados do nome “Mato Grosso”, também se vê referências às florestas, rios e chapadas povoadas por sociedades indígenas, onde certamente enriqueceram o ambiente com o manejo de plantas e outras práticas. Na década de trinta do século XVIII, sertanistas paulistas avançaram suas conquistas ultrapassando as nascentes do rio Paraguai. Ao adentrarem a Chapada dos Paresi para os escravizarem em suas aldeias, descobriram ouro em riachos da bacia do Guaporé. No ambiente de floresta, diante dos “grandiosos arvoredos”, foram chamando aquela região de “mato grosso”, por ter a vegetação mais densa.

Atualmente, Mato Grosso, no Centro-Oeste do país e região central da América do Sul, ganha destaque por ser depositário de especial biodiversidade com os biomas do Pantanal, do Cerrado e da Amazônia e interações ecossistêmicas. Sua importância no cenário ecológico mundial é ainda maior pela ocorrência de importantes reservas de água potável do Planeta. Basta citar alguns dos grandes rios e que têm neste território as suas nascentes: Cuiabá, Paraguai, Xingu, Araguaia, Juruena, Tapajós,

---

2 Os Cuiabases são citados pelo sertanista Antonio Pires de Campos (c.1728, *apud* Presotti, 2008) e os Cuyabás em estudos de Paulo Pitaluga da Costa e Silva (2009).

3 Agradeço ao indigenista Antônio João de Jesus e ambientalista José Guilherme Aires Lima, que pesquisaram essa memória junto a anciãos bororo, e a registraram em Cartaz (Museu Rondon/UFMT, 1988/1990) e em Machado, 2008, p. 28-29. Ainda cabe ressaltar que o atual córrego Prainha tinha por nome *Ikuiêbo* (água das estrelas) é agora o principal efluente de esgotos da cidade!

4 Este mesmo córrego é conhecido como “Prainha”, de onde se tirou grande quantidade de ouro no século XVIII. Hoje é o um grande esgoto abaixo da Avenida da Prainha ou Tenente Coronel Duarte, – nome que homenageia o militar responsável pela “pacificação” dos mesmos Bororo no século XIX.

Teles Pires e Guaporé. Vale destacar cerca de 40 etnias indígenas que tem suas terras nas fronteiras do estado de Mato Grosso, sobreviventes dos quase três séculos de história de contatos.

Esclareço estar atenta às armadilhas do anacronismo, uma vez que se sabe que no século XVIII, não havia as preocupações indigenistas e ecológicas tão próprias do nosso tempo. E compartilho com o historiador José Augusto Pádua, as pretensões e questões aqui colocadas:

A literatura brasileira colonial é riquíssima em materiais que estimulam a reflexão ecológica. Podemos extrair inúmeras informações sobre ecossistemas, biodiversidade, padrões de exploração de recursos e ocupação do território etc. Em determinados momentos, além disso, é possível encontrar abordagens que ajudam a iluminar questões essenciais da contemporaneidade. Ou seja, que fazem o observador atual, no contexto de sua leitura a posteriori, meditar sobre os dilemas do mundo moderno, cuja constituição está diretamente ligada à expansão colonial dos europeus pelos diversos continentes. (Pádua, 2006).

Ao avançar em novas searas teóricas e metodológicas, se abriram perspectivas para discussão de problemas de certa relevância: a avaliação de impactos nos territórios, nas histórias e culturas ameríndias, afetadas por situações de conquista e colonização. Dialoguei com estudos que ganharam força constituindo-se em referências conceituais que problematizam a natureza como construção cultural. Na década de 1980, pesquisas no campo da etnobiologia demarcaram as contribuições do conhecimento indígena em ambiente amazônico. Para Posey, a etnobiologia é *o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes*. Segundo este etnobiólogo, *a embricação entre os mundos natural, simbólico e social, exige uma abordagem interdisciplinar de caráter cross-cultural no estudo de diferentes culturas*. (Posey, 1987, p. 15-25). Os estudos de Ballée fazem compreender ainda melhor as transformações e os usos das paisagens por sociedades indígenas em dimensões históricas, de longa duração. Afirmou que a atual biodiversidade seria fruto da influência de povos agrícolas que ocupavam anteriormente as áreas de atuais capoeiras velhas. Por isso, a ecologia histórica é mais adequada para explicar os padrões de uso de recursos das terras baixas da América do Sul, e o principal problema relativo ao uso de recursos botânicos não é evolucionário, mas histórico. (Ballée, 1992, p. 35-57; Neves, 1992). Creio que estes estudos indicam as ricas perspectivas de inserção da dimensão ambiental no campo historiográfico, – e podem amplificar a leitura da biodiversidade no centro da América do Sul como um precioso conjunto documental, construído e reconstruído nas redes de trocas interculturais ao longo dos tempos.

O processo de conquista colonial no século XVIII, a partir das expedições de caça aos índios por sertanistas paulistas e formação de uma sociedade nesta parte mais central da América, pode ser visto, como “especializações da conquista”, conforme definiu Carlos Rosa. Para este historiador, conquista e

colonização eram práticas de ‘tomar’ espaço, de ‘produzir’ espaço. Desde as desterritorializações de sociedades ameríndias inteiras expulsas de suas terras por mortes, ou por fugas para outras áreas, até as reterritorializações em ambientes urbanos, lugares de enraizamentos, de alterações da natureza, de interação econômica e ecológica na produção de paisagens e das práticas cotidianas. (Rosa, 2003, p. 39).

Pretendi ainda reunir informações que refutam discursos e políticas que tratam espaços ocupados milenarmente como “vazios”, habitados por “selvagens”; e a natureza vista apenas como “natural”, desconsiderando os saberes das populações nativas na construção de toda a biodiversidade. (Castro; Galetti, 1994 e Silva; Simoni, 2015).

Quanto aos indígenas, esclareço que ao adotar o nome genérico “índios” ou “indígenas”, para os habitantes nativos dos sertões do centro do continente sul-americano, o faço por ser termo já apropriado pela literatura que estuda essas sociedades e suas representações. (Cunha, 1992). No período estudado, frequentemente foram denominados de “gentios”, pois este era o termo usado no período colonial para os nativos ainda não convertidos e batizados como cristãos. Reconheço-os convivendo em suas sociedades, sujeitos de suas histórias, em processos contínuos de “metamorfoses” ou construções e reconstruções de suas identidades, em variações decorrentes das diversas situações provocadas pelos contatos e colonização. (Almeida, 2003).

## A “infestação de *gentios*” nos sertões de Cuiabá: “eram tantas nações de gentes que não cabem nos arquivos da memória”

Na década de 1770, o cronista José Barbosa de Sá, morador na Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá escreveu a *Relação das povoações do Cuyabá e do Mato Grosso desde os seus princípios até seus presentes tempos*.<sup>5</sup> Ele mesmo conta ser dos “segundos que cultivaram estes sertões” [do Cuiabá e do Mato Grosso] e ter examinado tudo que por ali havia, reunindo depoimentos daqueles que o antecederam e consultando registros da Câmara da Vila de Cuiabá. Portanto, nesta *Relação* estão relacionadas visões inaugurais das paisagens e das sociedades ameríndias no processo da conquista colonial. Ao analisar a narrativa deste cronista, compreende-se o sentido primordial das da constituição das “povoações do Cuyabá e do Mato Grosso”, como resultantes da expansão das conquistas portuguesas por paulistas no centro da América do sul. Os sertões “incultos” deviam se tornar “povoações”, terra de conquista. Conforme ele mesmo diz: o objetivo foi o de *semear a Divina Palavra* pelos sertões, conduzida por paulistas *americanos, operários desta Santa Lavoura, de onde colhiam almas para Deus e utilidades humanas*. Assim

---

5 Os “presentes tempos” do cronista, certamente são as décadas de sessenta e setenta do século XVIII, pois assina este relato em 1775, ano de sua morte. A versão que usamos foi transcrita e publicada em 1975, pela Secretaria de Educação de Mato Grosso e UFMT. Para entendimento dos leitores, fiz atualizações ortográficas e de pontuação, e consultei textos atualizados pelo Prof. Dr. Carlos Rosa (UFMT). Todos os itálicos nas citações de trechos desta obra são meus.

faziam a *expugnação das barbaridades que aqueles lugares ocupavam, se estendendo aos longes, de onde tiraram muita soma de indivíduos que reduziam do agreste estado ao do cristianismo* (Sá, [1775], 1975, p. 10).

Ao detalhar as entradas dos paulistas pelos rios que os levariam às conquistas dos sertões de Cuiabá, revela a numerosa presença e diversidade de “*nações de gentes*” pelas grandes baías, bem como o modo de viver dos paulistas que *se divertiam com estas gentes e fertilidade das terras*. Assim descreve a paisagem do Pantanal em linguagem que remete ao paraíso:

Correndo os tempos e continuando aqueles aventureiros [paulistas] as suas conquistas, chegaram a navegar o rio Paraguai, descendo uns pelo [rio] Coxim, outros pelo Embotetei [atual rio Miranda-MS], (...) e entrando pelas grandes baías, *foram achando tantas nações de gentes que não cabem nos arquivos da memória* e só me lembro as seguintes: Caroyas, Taquasentes, Xixibes, Xanites, Porrudos, Xacororés, Aragoarés, Coxiponés, Pocuris, Arapoconés, Mocos, Goatós, Araviras, Buripoconés, Arapares, Hytaporés, Ianés, Aycurus, Bororos, Payagoas, Xaraés, Penacuícas e outros. Divertidos com estas gentes e fertilidade das terras, donde se colhem os frutos sem semear, esquecidos das pátrias, mulheres e filhos, e sobretudo das obrigações de católicos, passavam as vidas anos e anos. (Sá, [1775]1975, p. 10).

Revelou em detalhes a prática do apresamento e destruição de aldeias dos *coxiponé*, o descobrimento do ouro e o cultivo de lavouras nas margens dos rios:

Foi o primeiro que subiu este rio, o Antonio Pires de Campos, em procura do gentio Coxiponé; *chegado a uma aldeia deles, (...), aí prendeu muitos* e voltou para baixo, em procura das mais frotas que andavam por essas largas e dilatadas baías em procura das mais nações. No seguinte ano [1719] seguiu Pascoal Moreira Cabral o mesmo rumo em procura dos coxiponés e chegou ao lugar da *aldeia velha já destruída*. (...). Trataram logo de fabricar casa e lavouras de mantimentos pelas margens dos rios Cuiabá e Coxipó; *extinguindo uma aldeia do gentio* (Sá, [1775]1975, 10-12).

Rodrigo César, capitão-general da Capitania de São Paulo ao escrever uma Carta em 1721, já fazia referências às notícias enviadas pelos primeiros sertanistas devassadores dos sertões de Cuiabá. Informou que se encarregaram primeiramente do plantio de roças e da conquista dos gentios, *que não eram poucos*, e que grande número deles já *se achava unido* com os paulistas e outra parte havia se retirado por causa do medo, mas havia esperanças de que imitassem os primeiros. Com a informação de que grande parte do gentio *se achava unido aos sertanistas*, se deduz que nos primeiros anos da conquista muitos indígenas foram retirados do convívio de suas aldeias e passaram por um processo de metamorfose de suas identidades em “índios domésticos” ou “administrados”, segundo o “costume da terra”. Sabe-se que em São Paulo, o “costume da terra” era a apropriação do trabalho indígena nos serviços domésticos,

nas lavouras e expedições. A expressão de que a maioria já estava “unida aos sertanistas” nos princípios do XVIII, pode significar que grupos indígenas certamente estariam nos trabalhos das lavras de ouro nas margens dos córregos, mas, sobretudo, envolvidos nas negociações e trocas de produtos da caça, pesca, coleta de mel e frutas para o sustento das tropas e mineradores, ou derrubando os matos para plantio de roças de mandioca, milho e outros mantimentos; ou mesmo compondo tropas para guerras contra outras etnias, como foi o caso do exército de Bororos que participou da “guerra justa” contra os Paiaguá em 1734. (*apud* Presotti, 2008, p. 88)

Em cartas do capitão-general Rodrigo César às autoridades portuguesas dos princípios das invasões nas territorialidades indígenas nos sertões de Cuiabá, há evidências de confrontos com os indígenas no cenário da conquista. Com base em informações que chegavam das minas de Cuiabá, entre 1721 e 1722, manifestou seu contentamento com *a pouca oposição do gentio* apesar de *ser muito diverso*. Neste relato se vê revelada a diversidade étnica nos sertões do rio Cuiabá, as negociações diante da violência das práticas decorrentes das escravizações, como o caso dos oitenta gentios que foram levados para São Paulo pelos *melhores sertanistas da vila de Sorocaba*. (Menezes, 1722).

Em 1722, das minas do Coxipó seguiu uma carta do “descobridor”, Pascoal Moreira Cabral endereçada diretamente ao rei de Portugal D. João V, onde informava ao rei estar distante da cidade de São Paulo quatro meses de viagem, que havia passado por inúmeros riscos de vida tanto por rios, como por terra, perdido um filho, 15 homens brancos e alguns escravos, mortos e *devorados pelo gentio*. Vale observar que o gentio que aqui habitava foi classificado como canibal em uma das primeiras notícias dos sertões do Cuiabá. Esse detalhe, cuja autenticidade não pode ser confirmada, com certeza seria motivo forte o bastante para justificar e reforçar a guerra e escravização. Cabral dizia estar em busca de novos descobrimentos de ouro por vários rios e ribeiros e que estava acompanhado de “70 homens de guerra” para “vencer” o gentio. Evidenciou os promissores lucros com o ouro, vislumbrando um cenário de grandezas comparável ao das Minas Gerais. (Minas do Coxipó, 15 de julho de 1722 *apud* Presotti, 2008, p. 75).

Em fins de 1726, o capitão general de São Paulo, embarca em uma monção em São Paulo e navega durante 5 meses por rios até Cuiabá. Logo após fundar a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, Rodrigo César de Menezes apresenta sua estratégia para *reduzir e meter de paz* os gentios que *infestavam* as minas e vencer a resistência. Primeiramente, monta um cenário de franca desordem, provocada por parte dos índios. Aos olhos dos conquistadores, os situa fora dos padrões europeus cristãos, acusando-os de crueldade dizendo que matavam, devoraram e roubavam a gente que veio para minerar e povoar. Na carta que escreve ao rei, é possível perceber sua política de desinfestação, que hoje pode ser traduzida como extermínio. Inicialmente, diz ter aplicado algumas práticas de atração, como o envio de presentes e mimos como facas flamengas e tabaco de fumo, que foram recusados. A fala de resistência

dos indígenas foi assim registrada: disseram *que eram homens como os mais, e só por força das armas se renderiam*. E para que se *metessem de paz*, aplicou-se ataques vigorosos, matando mais de 50 *bugres* e aprisionando outros tantos, conforme se lê em sua carta.<sup>6</sup> Além da série de atrocidades e resistências *dos mais guerreiros*, (certamente da nação *bororo* que viviam no entorno das minas do Cuiabá), a carta ao rei evidencia os relacionamentos do capitão-general com os sertanistas paulistas *cabos* que executavam os serviços, conhecidos como *pombeiros*.<sup>7</sup> Em fins de 1727, Rodrigo César proibiu que bastardos e índios deixassem as casas de seus administradores, de maneira que *seria injusto tirar estes homens do poder daqueles que os tinham trazido das brenhas do sertão*. (*apud* Silva, 1994, 217). Nessa proibição, está explícita a parceria do capitão-general com os escravizadores de índios.

## Os Paiaguá: de donos do rio à “gentios bárbaros”

Em se tratando dos conflitos e negociações com os indígenas, na historiografia, os Paiaguá são retratados como os que mais ofereceram resistência à conquista colonial portuguesa nesta parte central da América. Eram desconhecidos dos monçoeiros<sup>8</sup> até o primeiro “ataque” em 1725, conforme narrou Sá:

[...] vindo uma conserva de canoas de povoado para estas conquistas, [...] com muitos escravos e fazendas para negócio, foi acometido do gentio Payaguá [...]; acabaram as vidas todos [...], escapando só um branco e um negro [...]; morreram seiscentas pessoas e levou o gentio vinte canoas, [...]. Não se sabia que gentio era, onde habitava e que nome tinha, por não ser o nome Payaguá até então conhecido. ([1775], 1975, p. 18).

Iniciado o confronto a partir desse primeiro ataque a monção de 1725, os Guató que o cronista Barbosa de Sá chamou de *naturais das vargens* e *domésticos*, são indagados sobre os Paiaguá. Ao identificarem os Paiaguá falam também de si, de sua desterritorialização pelos luso-paulistas. De acordo com o relato do guató, antes deles serem destruídos pelos paulistas, conseguiam impedir a entrada dos Paiaguá no rio Paraguai acima. Portanto, com as entradas intensivas dos sertanistas e o descobrimento das minas do Cuiabá, é certo que ocorreram alterações significativas nas territorialidades indígenas, revelando novas perturbações entre as etnias na região, como o caso relatado por alguns guató, que certamente estavam a mais tempo na região alagada dos pantanais.

6 Carta do [governador e capitão-general da capitania de São Paulo], Rodrigo César de Menezes, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Diogo de Mendonça Corte Real, em que dá conta da jornada que fez às novas Minas e dos perigos e carestia da terra. (Vila de Cuiabá, 10 de março de 1727. A.H.U., Mato Grosso, cx. 1, doc. 8).

7 Este termo é o mesmo aplicado aos africanos encarregados de aprisionar outros negros com a finalidade de negociá-los nas feitorias de comércio de escravos.

8 *Monçoeiros* era o nome dado aos que vinham nas *monções*, comboios de canoas que iam e vinham de São Paulo para as minas de Cuiabá. (Cf. Holanda, 1990).

Neste raro e breve registro da fala de *índios domésticos, naturais das vargens*, percebe-se estarem informados das missões jesuítas rio abaixo, bem como revelam as relações estabelecidas pelos Paiaguá no ambiente dos pantanais:

[...] inquirindo-se [os cuiabanos] dos *índios domésticos naturais das vargens*, cientes das nações circunvizinhas (...) declararam que eram Paiaguás, gentio de corso que não tinha morada certa, *viviam sobre as águas sustentando-se de montaria pelo Paraguai e pantanais*, gente que já em outro tempo fora aldeada pelos padres missionários da Província do Paraguai de onde haviam fugido (...), e que enquanto os Guatós tiveram forças, não fizeram os Paiaguás aventuras, por serem deles acoçados; e que como os brancos destruíram os Guatós, fossem também destruir os Paiaguás (SÁ[1775], 1975, p. 18).

Os conflitos dos Paiaguá com os monçoeiros se concentravam, sobretudo, no rio Paraguai, após o rio Taquari. Foram registrados 18 ataques, iniciando com o referido conflito onde morreram 600 pessoas em 1725. A tática por eles usada, aqueles que presenciaram os ataques, era de emborcar as embarcações, para molhar armas e munições. Os cuiabanos logo aprenderam a distingui-los, pois só atacavam em emboscadas de canoas, com gritos e estranhos instrumentos. (Moura, 1984, p. 420).

Mas é no ataque da monção de 1730 que o conflito chega ao extremo. Além da morte do ouvidor Lanhas Peixoto, 60 arrobas de ouro [cerca de 990 kg] dos cofres da Real Fazenda foram parar nas mãos dos Paiaguá. O cronista Barbosa de Sá constrói uma dramática narrativa, a começar pelos *urros* estrondosos que saíam das gargantas dos *bárbaros*, classificando-os como feras. Ainda mais assustadora é a descrição da atrocidade cometida contra os portugueses. Com o sangue derramado, as águas cristalinas do rio Paraguai ficaram *encarnadas*. O cenário é de horror, pleno de representações do que se considerava próprio de ações praticadas por *gentios bárbaros*, onde dizem terem matado 400 cristãos, incluindo os índios e pretos que talvez fossem a maioria. (Sá, [1775], 1975, p. 27).

Diante da tragédia descrita, em 1731 trataram de montar uma esquadra com 21 canoas de guerra, 215 homens, entre brancos, pretos e índios, que partiu da vila para invadir os Paiaguá. Sem sucesso, no mês de abril, saiu outra armada com 30 canoas de guerra e mais 50 de bagagem e montaria. Os homens era cerca de 400 entre brancos, pretos e pardos. Para o combate levam dois peças de artilharia, dois pedreiros de bronze, outras armas e apetrechos necessários, tudo à custa dos homens principais.<sup>9</sup> Nesse episódio narrado pelo cronista Barbosa de Sá, há evidências da aliança dos paiaguá com os guaicuru-cavaleiros. Sugere ainda que a gente espanhola católica teria acoitado os paiaguá nas aldeias próximas de Assunção. Por outro lado, ocorreram atrocidades sob o mando de um paulista principal,

---

<sup>9</sup> No aspecto da participação de homens principais integrantes de grupos de governabilidade na Câmara da Vila de Cuiabá, Jesus (2007) demonstrou que a Câmara foi a maior responsável pela defesa do território e combate aos índios, principalmente os Paiaguá.

que mandou cortar orelhas dos Guaicurus na tentativa de infundir horror nos indígenas. Do ambiente do pantanal, o cronista descreve que no momento que os portugueses atacaram os guaicurus, eles estavam em um campo *por entre palmeiras de corda que por ali havia*. (Sá, [1775], 1975, p. 31-32). Talvez palmeiras de tucum, até hoje usadas por indígenas para fazerem cordas e redes.

Em uma “Carta aos que vão às Minas”, escrita por um sertanista por volta de 1730, recomendava da necessidade de estarem bem atentos aos “bons piratas” Paiaguás, tão logo que se entrassem no rio Paraguai, e ainda descreve a destreza destes indígenas no manejo das canoas:

Saído no Paraguai, cuidado e mais cuidado no gentio Paiaguá, que é muito destro e bom pirata. Acomete sem receio, esconde-se nos sangradouros e baías à volta do rio e tanto que se avista qualquer tropa, a investe de repente, mata a gente, leva as canoas e não há monção em que não tenham feito alguma guerra. As canoas que andam, são muito leves e navegam com grande velocidade, e se os apertar lançam-se ao rio e por baixo da canoa a reviram. (*apud* Presotti, 2008).

Está evidente nesta narrativa sertanista o reconhecimento da destreza dos *paiaguá* em manejarem canoas nas águas. Sem dúvida, também deve ter causado admiração a capacidade em suas pescarias nas águas do Pantanal: *Quando pescam, não usam mais de linha ou anzol que o da própria mão. Vão ao fundo e escolhem o peixe que lhes parecer melhor*. (Anônimo, c.1730, fl. 45v *apud* Presotti, 2008).

Outros conflitos se sucederam nas proximidades das minas. Bandeiras armadas saíram para dar combate aos Paiaguá, mesmo antes de autorizada a “guerra justa”. Em 1731, um grupo de três homens brancos e oito escravos negros foi atacado junto à casa do Arraial Velho. O índio carijó, José Homem, foi mandado por João Lopes ao rio Piquiri para trazer uma canoa que lhe pertencia e, nesta ocasião aconteceu um ataque Paiaguá em 30 canoas, cada uma com cerca de 20 homens. Disseram que os índios estavam com luas de prata na cabeça e armados com arcos, flechas, lanças e porretes (A.H.U, Mato Grosso, cx. 1, docs. 46 e 53).

No bando que ordenou a “guerra justa”, em 1732, está explícito um conjunto de representações dos paiaguá, repetidamente assinaladas nas petições, devassas, cartas ao rei e tantos outros documentos. Tornava-se imperativo “desinfestar” o caminho das minas dos “gentios bárbaros”, causadores de notórias resistências, conforme se lê:

Sendo tão notórias as extorsões, mortes e roubo que os gentios bárbaros da nação paiaguás e os mais que infestam o caminho das minas do Cuiabá [...] e o rio Paraguai infestado dos paiaguás, onde por várias vezes atacaram as nossas tropas, destruindo no ano de 1730 a que vinha o ouvidor Antônio Lanhas Peixoto, matando-o e à maior parte dos que o acompanhavam, roubando todo ouro que traziam, de que tem resultado um considerável prejuízo não



só aos direitos reais, mas aos interesses deste Estado, e se deve rezear que o mesmo gentio paiaguá e os mais bárbaros, animados dos roubos que têm feito, continuem e frequentem os mesmos insultos, de que se poderão seguir sinistras consequências, fazendo-se muito preciso acudir-se com pronto remédio para se evitarem os danos futuros, dando-se um tal castigo àqueles bárbaros que lhes sirva de terror, e assim a eles e a todos mais que habitam por aqueles sertões. (Sarzedas, 1732 *apud* Presotti, 2008, p. 75).

A partir daí preparou-se a guerra “justa” e exemplar, para que servisse de terror aos “gentios bárbaros”. Em agosto de 1734, saiu a expedição de guerra da vila de Cuiabá, com 108 canoas, sendo 28 de guerra e 80 de bagagem e montaria. Tinham também três grandes balsas, na forma de casas portáteis armadas sobre canoas e 842 homens entre brancos, pretos e pardos. Todos os brancos ostentavam patentes militares e os soldados eram os pretos, os índios e os mestiços (Sá, [1775], 1975, p. 33-34).

## Nas pegadas das sustentabilidades indígenas no pantanal

Na imensidão das águas do Pantanal, além dos Paiaguá e outras tantas etnias já descritas, foram localizados os Guató e outros povos canoeiros ou “embarcados”; e que tinham o arroz como importante alimento ou “maior sustento”, conforme narrativa de um sertanista:

Desta barra [do rio dos Porrudos] para cima vivem vários lotes de gentio: chama-se o 1º Guató, o 2º Caracará, o 3º Carapóz, o 4º Surucuna [Jurucena?], o 5º, o 6º e 7º Guaravirá [Gua-caocá?], Cubacá, Tuquiz, andam todos sempre embarcados e são gente de corso e montarias, e assim não tem aldeias nem domicilio algum certo e seu maior sustento é o arroz que colhem em abundancia a seu tempo e que lhes é fácilimo pela nímia [muita] prodigalidade com que dá e cria em todo o Pantanal espontaneamente a terra. (Campos, 1730, fl. 15).

Na descrição sobre os modos de viver *do que dá o rio e o mato* e vestimentas das mulheres, observa-se aspectos interessantes dos saberes e sustentabilidade desses povos:

Vivem todos embarcados e *o comum sustento é o que dá o rio e o mato*. Os Ayguás andam nus e só as mulheres usam umas tipóias que são uns como sacos com duas bocas e as cobrem do pescoço até os pés. As [mulheres] dos Curuanés trajam umas [tipoiias] como mantilhas que formam e tecem de palha. (Campos, 1730, fl. 15).

Juntos destes, no mesmo rio Paraguai acima, este mesmo sertanista descreve os Hayraué em dois grupos, sendo iguais aos já citados acima, nos trajes e nas armas, com a diferença de serem agricultores, pois plantavam *algum milho de que se sustentam*. E cita mais uma etnia, os Guaracíz, que também andavam embarcados e portavam os mesmos trajes e armas, caracterizando-se por fazerem guerras

com os Hayraué. Vizinhos a estes, lembrou que moravam os Sayaré [ou Xarayés?] em numerosas aldeias, grandes lavradores, sempre unidos e aliados:

Era gentio esse que vivia repartido em aldeias e só em uma se contaram em várias ocasiões *novecentas e tantas choças*. Eram muito limpos e asseados e pouco ociosos os homens, e *grandes lavradores*, e assim *viviam abundantemente de mantimentos e frutas*; era naturalmente pacífico e nunca se soube que fizesse guerra aos demais. *Sempre viveram em terra firme, unidos e aliados*; eram os seus nomes os seguintes: Manuéz, Curataréz, Guacaduiéz, Oticotó-sanaz e outros que já não me lembram. (.,1730, fl.16)

Quando o nobre militar português Antonio Rolim de Moura viaja pelas águas do Pantanal para ir tomar posse do governo da Capitania em janeiro de 1752, em seu diário de viagem, assim se expressa diante da imensidão das terras e águas: *Quanta terra e quanta água tenho passado depois que vos escrevi! Rios tão caudalosos, matos tão espessos e campos tão distantes, que fazem a admiração, principalmente a quem vem de uma terra tão apertada, como o nosso reino.* (apud Taunay, 1981, p. 194).

Descrevendo com detalhes o pantanal do rio Cuiabá, se admira em ver os vastíssimos arrozais nas margens do rio Cuiabá. Nesse trecho, chama atenção a informação de que já haviam lhe contado que o arroz crescia “naturalmente”, e queria comprovar com os próprios olhos:

O rio Cuiabá no tempo das águas faz de uma e outra banda grandes pantanais, e chega a tomar tanta água, que por eles se navega até junto da vila; [...]. Sempre tive o gosto de ver com os meus olhos o que já tinham me contado, mas não persuadido. E foi marchar com as canoas por cima de *vastíssimos arrozais que, naturalmente, sem serem plantados, crescem por aquele pantanal, e ali vem colher todos os anos o gentio*. Quando mais as águas crescem, tanto mais cresce o arroz; de sorte que sempre esta cinco ou seis palmos fora d'água. (apud Taunay, 1881, p. 215). [Itálicos e negritos meus]

A fartura de peixe e caça no Pantanal foi relatada pelo sertanista Manoel de Barros quando viajava pelo do rio dos Porrudos [atual São Lourenço] e rio Cuiabá. Ao citar o sítio do Tarumam,<sup>10</sup> disse que ali se costumava fazer pouso pela *fartura de peixe e caça do mato que aqui há muito*. No percurso pelo rio Cuiabá descreve ilhas, voltas e braço pequeno ou braço comprido do rio, pontas de saída de canais, e locais de muito peixe, bem como a ocupação das margens dos rios com muitos sítios e produção de roças que sustentavam as lavras do Coxipó. (Barros, c.1730, fl. 32).

Vale ainda retomar algumas narrativas sertanistas e monçoeiras que expressam percepções do Pantanal, revelando quase sempre admiração diante da amplidão do rio Paraguai-assú. Na língua indígena,

---

10 Nome de uma grande árvore muito comum no Pantanal desta região.

*assú*, significa grande, ao contrário de *mirim*, que se diz para o que é pequeno. Apesar de ser este um dos menores trechos de subida na trilha das águas, não era uma tarefa fácil atravessar as grandes águas. Dessa vez, os perigos e os incômodos não vinham da violência das águas, das cachoeiras e dos saltos. Desde que começaram a adentrar o Pantanal, a maior ameaça eram os ataques dos índios *paiaguá* e dos cavaleiros *guaicuru* – tema que já mereceu destaque aqui neste texto. Além dos índios, os perigos e incômodos que se apresentavam eram as fortes ondas provocadas pelos ventos, chuvas torrenciais, a ameaça das onças, a fome pela falta de mantimentos e a terrível infestação de mosquitos.

Portanto, em se tratando da natureza, interessa destacar e examinar as percepções e manifestações de sentimentos em relação às águas, ao clima, aos animais, à vegetação e a outros aspectos do ambiente. Torna-se perceptível desde já que os sertanistas tinham uma definição para o ambiente do Pantanal, manifesta desde que iniciam suas narrativas do percurso pelos rios Taquari e Paraguai-mirim.

Há muito a observar dos olhares e sentimentos desses monçoeiros e narradores das “Notícias” acerca do ambiente do Pantanal no rio Paraguai. A descrição de Antônio Pires de Campos permite ter uma ideia do conhecimento do ambiente adquirido por esses sertanistas, que percorriam os sertões na caça aos gentios:

É este Pantanal umas dilatadas vargens que terão cinquenta e mais léguas de terra, inundam-se a seu tempo com as enchentes dos rios que entram no Paraguay em tal forma, que represadas as águas, formam um mar e nem é possível por espaço de cinco a seis meses conhecer-se a madre [rio mãe, o principal] de nenhum daqueles rios, ainda que caudalosos. (Campos, 1730, fl. 14).

E continua a detalhar aspectos do clima nas diversas estações do ano, marcado pelas enchentes e vazantes, chuvas e estiagens. Disso derivam as relações com as doenças e os períodos mais recomendados para a navegação nos rios. Apresenta as condições de sustentabilidade propiciada no tempo das enchentes com a colheita do arroz, a abundância de peixes e as caças, *comum sustento do gentio* e que também podiam alimentar as tropas sertanistas e monçoeiras:

O tempo dessas enchentes é sempre o melhor e o mais cômodo para se navegar para as minas, e se escapa das pestes e fome que se pode muitas vezes padecer neste lugar. É, porém a derrota muito mais breve havendo prático, muito mais livre do gentio, e tem a felicidade de se colher o arroz em abundancia, porque cresce na medida da enchente, enquanto não amadurece; tanto que em partes se não acha fundo menos que 50 e 60 palmos, sendo o comum de 24 e 25 [palmos]. O peixe é inumerável, têm também capivaras, jacarés e sucuruhy [sucuris], que são o comum sustento de todo aquele gentio. (Campos, 1730, fl. 15.).

O arroz que se colhia em abundância, chama atenção de outro sertanista que navegava por aquelas águas: *nesta viagem por entre pantanais e campos rasos, cresce uma erva cuja semente é semelhante à do arroz, mas não tão perfeita como a do povoado. É, porém, sustento de quem a colhe.* (Anônimo, fl. 46v).

Nestes breves trechos extraídos de narrativas de sertanistas e outros conquistadores que viajavam pelos rios, se pode ter uma ideia da história, diversidade e modos de viver de grupos indígenas nas primeiras décadas da conquista colonial nos sertões de Cuiabá. Ficaram impressas percepções acerca destes “outros”, os gentios; bem como das territorialidades ameríndias estabelecidas ao longo dos rios do Pantanal e suas estratégias para dificultar a conquista portuguesa.

## De Chapada dos Paresi às minas de Mato Grosso

Por trilhas das águas, saindo da Vila de Cuiabá, sertanistas paulistas ultrapassaram as cabeceiras do rio Sepotuba, afluente do rio Paraguai, em conquista do gentio Paresi e encontram ouro nas vertentes do rio Galera, afluente do Guaporé.

Uma das mais antigas referências da travessia das cabeceiras do rio Paraguai nas territorialidades dos índios Paresi encontra-se na “Notícia” de um dos mais antigos sertanistas que devassaram esses sertões narrada por volta de 1730: *Passada a fonte do Hicepotuba [rio Sepotuba] se dá em umas chapadas dilatadíssimas, cujas águas começam já a correr para o Norte e nestas habitam os Paraciz.* O sertanista Antonio Pires de Campos, ao narrar do “reino dos Paresis”, observou serem enumeráveis, com aldeias de até 30 grandes ocas, e as terras férteis e admiravelmente plantadas com roças de mandioca, milho, feijão, batatas e abacaxis. (*apud* Presotti, 2008, p. 153 e 227).

No trecho inicial de seu relato, Antonio Pires logo avisa ser impossível narrar a variedade de gentes, usos e trajes e ainda as vantagens que fazem os gentios uns aos outros, *principalmente do dilatado Reino dos Paraciz, cujos habitantes são tão aseados e curiosos, que podem competir com os mais polidos da Europa.* Causa-lhe admiração a grande quantidade de gente e aldeias e suas habitações, bem semelhantes àquelas que se vê hoje nas aldeias Haliti [Paresi]:

É Reino grande e dilatado, e a gente em tanta quantidade que é impossível numerá-la; e tanto que sucede muitas vezes, em um dia de marcha, passam-se dez, e doze aldeias, e acha-se em cada uma de dez até trinta casas, e são elas [as ocas] redondas na forma de um forno, muito altas, com 30 ou 40 palmos de diâmetro, por lhe ser preciso o agasalhar-se nelas toda uma família. (fl.16).

A atividade da agricultura nas roças é bem interessante, demonstrando ser costume tradicional o cultivo de diversas espécies de abacaxis do qual faziam uma bebida, bem como de outros produtos, conforme descreve: *Vivem esses gentios de suas lavouras e são nelas incansáveis. Criam nelas mandiocas,*

*milho, feijão, batatas, e muitos e vários ananases [abacaxis] em rica ordem dispostos e dele fazem o vinho, que bebem.* (Campos, 1730, fl.16.).

Desde o ano de 1727 há informes de apresamentos dos Paresi, diante da crise que se vivia na vila de Cuiabá pela falta de chuvas, pragas nas plantações, carência de alimentos e excessivos impostos. A alternativa para alguns moradores, segundo denunciou o cronista Barbosa de Sá, foi *botarem-se para o sertão do gentio bororo e outros para os pareci, que então se descobriram, de onde traziam indivíduos de uma e outra nação que vendiam como escravos.* (Sá, [1775] 1975, p. 23). Em 1728, novamente o indício da prática de escravização envolvendo os Paresi e os Paiaguá. O cronista Sá relata que de um grupo de sertanistas embarcado em canoas quando descia o rio Paraguai trazendo muito gentio do sertão dos Paresi, foi atacado pelos Paiaguá, que mataram parte deles [Paresi] e ainda levaram alguns cativos. Esse acontecimento foi narrado por um dos brancos aprisionado pelos Paiaguá, que sobreviveu e retornou à Vila de Cuiabá após dois anos, fugindo em uma pequena canoa. (Sá, 1975, p. 25-26).

Como informa carta do ouvidor da vila de Cuiabá, está clara a argumentação que justificava uma campanha mais intensa para escravizar os Paresi, que diziam causarem mortes, impedindo os descobrimentos de ouro. (Vila Lobos, 1731). Outras informações neste mesmo sentido foram tiradas de uma devassa onde se relata que o *gentio da nação Parasis tem feito algumas mortes e impede as bandeiras que vão aquele sertão a descobrimentos de ouro.* Também informaram os capitães Antônio Pires de Campos e Gabriel Antunes Maciel que tiveram de se retirar *por sair muito deste gentio, [Paresi] quando para lá foram fazer diligência por descobrir ouro no ano de 1727.* (Meneses, 1727).

Outra informação dada por aqueles sertanistas foi de que as nações do gentio que faziam fronteira ou *vizinhança* com os *Paresi* eram muito cruéis, já que comiam carne humana, e faziam contínua guerra uns com outros. E por estas *hostilidades*, devia todo aquele gentio ser escravizado. Aquelas informações fortaleceram ainda mais a opinião do ouvidor, da necessidade da conquista ou extermínio, pois disse ao rei que se o gentio não fosse todo ele conquistado, os colonos portugueses não poderiam *habitar nestes sertões, por ser a sua guerra a traiçoadada e de ciladas.* E deixou explícitas as negociações com os sertanistas, dizendo que por terem *o interesse das peças [Índios] que se aprisionarem, poderão estes sertanistas animar-se na conquista tão necessária, da qual resulta tantas utilidades à Real Fazenda nas minas que estão descobertas.* (Vila Lobos, 1731).

Apesar do discurso acerca dos Paresi ser contraditório, é revelador quanto à sua resistência nas fugas, diante da intensa escravização nas roças que abasteciam as minas de Cuiabá:

Como esta nação dos *Parasis* é menos bárbara, ainda que depois de domesticados tenham alguns fugido e morto a seus administradores, o que tem acontecido muitas vezes nas roças do distrito destas minas, onde se acha muito grande número desta gente, que se apanha-

ram em bandeiras, sem outro justo título, de que se ocupassem no cultivo das roças, por cuja causa há abundância de mantimentos. (Vila Lobos, 1731)

Dito isto, o ouvidor Vila Lobos elenca as capacidades e receptividade ao cristianismo observadas nos Paresi, e o delineamento de um projeto para assentá-los em povoações com apoio de jesuítas. Por fim, o resultado esperado era de que se tornassem cristãos e aptos a servirem de intérpretes (línguas) colaborando nas conquistas das *outras nações circunvizinhas, que comem carne humana, desinfestando-se assim este sertão para se fazer descobrimentos nas morrarias, e ribeirões, que tem tão boas disposições de ouro* (Vila Lobos, 1731). Estes registros coloniais reforçam as conclusões dos estudos de Loiva Canova, que ao contrário de outros indígenas considerados *inféis*, os Paresi tiveram suas imagens construídas pelos colonizadores como *mansos*. Segundo esta historiadora, por serem *os mais predispostos de serem incluídos nos fundamentos dos valores conceituados como “civilização”, inclusive por serem os de maior inclinação aos ensinamentos da fé católica*. E afirma que essa foi *a representação mais recorrente sobre os índios Paresi nos discursos que circulavam entre 1719 e 1757, compondo imagens que, repetidas e reforçadas nos séculos XIX e XX, e mesmo nos dias atuais, foram incorporadas à própria identidade destes índios*. (Canova, 2003, 50).

Portanto, foi na década de 1730 que sertanistas paulistas continuaram suas penetrações ao noroeste de Cuiabá em busca de índios para escravizar e de novos descobrimentos de ouro, e chegaram ao ambiente hoje conhecido como de Floresta de Transição e Amazônia. *As dilatadas planícies ao norte da grande chapada ou campanhas dos gentios Pareci* seriam devassadas, conforme se lê nesta Notícia:

[...] saindo uma tropa de gente da vila do Cuiabá *a explorar as campanhas dos gentios chamados Pareci* [...], [que] habitavam nas dilatadas planícies ao norte da grande Chapada, e achando a referida tropa todo aquele continente destituído de tudo o que pudesse fazer interesse às suas diligências, se determinaram atravessar a cordilheira das Gerais de oriente para poente; e como estas montanhas são escalvadas, logo que baixaram à planície da parte oposta aos campos dos Pareci (que só tem algumas ilhas de arbustos agrestes), toparam com *matos virgens de arvoredos muito elevados e corpulentos*, que entrando a penetrá-lo *o foram apelidando Mato Grosso*; e este é o nome que ainda hoje conserva todo aquele distrito. (Fonseca, [1740], 1866, p. 352-353. Itálicos meus).

Segundo Carlos Rosa (2003, p. 23), a conquista dos sertões e das minas de Cuiabá já estava consolidada, quando *toparam com matos virgens de arvoredos muito elevados e corpulentos*, e passam a utilizar Mato Grosso para designar as paisagens nas margens orientais do rio Guaporé, talvez uma tradução

do Tupi *caá etê*, mata verdadeira, fechada.<sup>11</sup> O distrito de Mato Grosso foi identificado com a paisagem de área florestada. O ambiente é diferenciado daquele dos campos cerrados e rios que se esparramam em grandes lagoas, vargens, ilhas e baías apresentando a abundância das águas do Pantanal.

Portanto, é indispensável destacar que o Mato Grosso, designativo da região do Alto Guaporé, traduzia um ambiente e uma paisagem diferentes do Cuiabá. E devido a maior proximidade das poses espanholas (as missões de Moxos e Chiquitos e Santa Cruz de la Sierra), com as minas do Mato Grosso, fez com que a metrópole definisse aquela parte do Termo da Vila Real do Cuiabá como o lugar geopoliticamente mais adequado para sediar a vila capital da nova Capitania de Mato Grosso (Jesus; Rosa, 2003, p. 40-42). A Vila Bela da Santíssima Trindade foi fundada no ano de 1752. As possibilidades de navegação pelos rios Guaporé, Mamoré e Madeira, no sentido de estabelecer a comunicação e o comércio com a capitania do Grão-Pará e Maranhão, também deve ser considerado como fator preponderante nessa decisão.

O “Anal de Vila Bela”<sup>12</sup> narra o princípio da conquista dessa região como tendo sido empreendida por *naturais da serra acima chamados paulistas*, em suas práticas de *cursar os sertões à conquista do gentio, de cujo serviço tinham ainda mais ambição do que do ouro*. (Borges, [1754]. Transcrição: Rosa, 1983, p. 51).

A coroa portuguesa recomendou povoamento na região do distrito do Mato Grosso desde o ano de 1741, atraindo-os com privilégios e isenções àqueles que para lá fossem. As instruções régias, enviadas em 1746 ao governador de São Paulo, para que fosse fundada uma vila no vale do Guaporé, deixa claro que se pretendia assegurar aqueles domínios da fronteira lusa.<sup>13</sup> (Provisão de D. João V ao governador da Capitania de S. Paulo, Luís de Mascarenhas, 1746. *apud* Rosa; Jesus, 2003, p. 191).

De acordo com o que se narra no Anal de Vila Bela, *com as notícias que já tinham de estarem perto das Missões das Índias de Espanha pela terra adentro*, moradores saíram no ano de 1742 a *fazer negócio e toparam do rio Verde para baixo ainda muito gentio, principalmente da parte ocidental*. Ao saberem pelos índios espanhóis das notícias de *que não havia muitos anos tinham subido do Grão-Pará pelo rio Mamoré acima umas canoas grandes carregadas de negócio para aquelas aldeias*, resolveram quatro dos aventureiros *rodar para o Grão-Pará, com o conceito de que podiam eles descer por onde aquelas canoas tinham subido*. E foram esses sertanistas que primeiro realizaram a navegação até o Pará, mas foram presos e remetidos à Corte. (Borges, [1754], 1983, p. 57-58).

---

11 E não há como deixar de registrar que Mato Grosso é o nome do estado que detém os maiores índices de desmatamento da Amazônia! O “mato” ou florestas que era “grosso”, cada vez mais dá lugar às pastagens para o gado e monoculturas de soja.

12 Este Anal, redigido pelo escrivão da Câmara de Vila Bela, Francisco Caetano Borges, foi assinado e aprovado por seus vereadores em 1754. Há disponível uma recente publicação deste Anal (Amado; Anzai, 2006) a partir de transcrição de cópia mais completa encontrada em arquivo dos EUA, e incorpora os anos subsequentes de 1754 a 1789.

13 De acordo com essas instruções, todas as pessoas que fossem para a nova Vila estariam isentas do pagamento de fintas, talhas e quaisquer outros tributos por dez anos e não poderiam ser executados por dívidas contraídas em outras vilas e distritos nos primeiros três anos.

O comerciante Luis Rodrigues Vilares talvez confiante neste promissor comércio com o Grão-Pará, antes mesmo da criação da Capitania de Mato Grosso, propõe no ano de 1743 um dos mais ousados empreendimentos que se pode imaginar para esta região amazônica. Sem dúvida, um projeto de grande importância para consolidar uma rota comercial em região de ouro e prata nas fronteiras das águas: o *Projeto de Abertura do caminho de Terra ou Varadouro tirado desde o rio Jauru até o Guaporé na Capitania de Cuiabá*. Na apresentação do Projeto, vangloria-se de seus empenhos e dos demais sertanistas comerciantes em *reduzir os gentios ao grêmio da Igreja e vassalagem de Portugal, para extensão e defesa de suas conquistas e também descobrir ouro, diante das extremas necessidades dos moradores das minas*. O comerciante propõe estudar e implementar as melhores condições para construir um varadouro *na menor distancia de terra em meio dos dois rios Jauru e Guaporé ou de ribeiros permanentes até agora incógnitos*. (Vilares, 1743, fl. 1).

Não se tem conhecimento da execução deste Projeto, mas neste mesmo ano de 1743, o ouvidor-geral da Comarca do Cuiabá, João Gonçalves Pereira, mandou tomar informações de pessoas que fizeram viagens saindo do Arraial de São Francisco Xavier para as Missões da Companhia de Jesus das Índias Ocidentais de Castela. Nesse documento, há algumas informações interessantes dos percursos pelos rios: as distâncias, as condições e o tempo para percorrer seus principais trechos entre uma e outra missão, os gentios daqueles sertões, se eram “bravios”, de que parte estavam, e se tiveram algum choque com os sertanistas. (Pereira, 1743, p. 2).

Na descrição dos percursos navegáveis do rio Guaporé, indica locais de pesca, ao referir ao *porto da Pescaria*, no local onde o rio Sararé faz barra no Guaporé. Navegando por outros rios abaixo, identificam grandes pantanais e territorialidades do gentio Guarayu, sinalizando que haveria comunicação com os índios das missões de Chiquitos:

[...] abaixo deste [Saráré] está o rio Galera, o qual é pequeno mais navegável até as cabeceiras; [...] e tem por uma e outra parte grandes pantanais. Abaixo uns dois dias o rio Verde [...] e para cima tem saltos medonhos. [...] dois dias de viagem abaixo [...] um grande sangradouro que expele água para a madre, por ele se comunica o *gentio Guarayu* com os índios dos padres da companhia das missões de Chiquitos, e junto do dito sangradouro se vê um grande alojamento já deixado do dito gentio. (Pereira, 1743, fl. 3).

Dez anos se passaram e, em 1754, uma *Relação* escrita por um português de nome Caetano Paes da Silva relata de uma monção que chegou ao Mato Grosso, fazendo anotações de coisas *muito curiosas e agradáveis de rios, fontes, frutos, que naquele país acharam*. Conta terem chegado quase todos doentes por estranharem as águas da viagem, ou pelas calmas da linha [do equador?] em que andaram muitos dias. A embarcação chega no mês de janeiro, e surpreenderam-se com o verão, considerando o clima de bons ares, conforme relato:



A terra, pela vizinhança do Sol é livre de todas aquelas calamidades que se experimentam em Portugal pelos meses de dezembro, janeiro, e fevereiro, (...) porque desembarcados os doentes, por falta de cômodo ficaram muitos ao rigor do tempo, mas este os não ofendeu; que a ser o clima do Reino, nenhum escaparia pelo desabrigado. E ainda que alguns morreram já em terra, contudo depois que entraram a gozar os ares dela experimentaram a saúde que naqueles Países costuma haver. (Silva, 1754, fl. 2).

E ao comparar o tratamento das “malignas” em Portugal com o do Mato Grosso, reconhece ser positiva a prática de curas com ervas que se pega na própria natureza do lugar: *remedeiam nestes países com águas de ervas, suores e remédios que não fazem mais custo que o de conhecê-los e apanhá-los*; enquanto os médicos do Reino *curam com a medicina da moda, que são leites e amendoadas, donde procedem a contínuas obstruções*. Quanto à alimentação no “sítio de Mato Grosso”, elogia o sabor da excelente carne, mas observa que a farinha, *único mantimento destas terras está alguma coisa rara, mas espera-se em Deus que frequentadas sejam, haja dela abundância*. Compara as frutas da região com as do Reino, percebendo nelas muita diferença e, por não saber o nome de algumas, diz que lembram as peras e as maçãs de vários tipos. Quanto aos limões, e laranjas também, tem notícias de que os há e lhes disseram *que sem cultura nascem e se criam, ainda que não tão grandes com as do reino*. (Silva, 1754, fl. 3).

Sobre a vegetação, faz interessantes observações admirando-se da densa e frondosa floresta e do entrelaçamento dos cipós como obra da Natureza. Também relata da “mortificação” do intrincado da vegetação, diante da impossibilidade de andar livremente, sem a faca para abrir caminho. O fogo também não era fácil de pegar, talvez pela umidade do lugar. Ao observar aspectos deste ambiente, faz diversas comparações com o que conheciam em Portugal:

Em toda esta terra, e em todo tempo do ano estão as árvores cheias de folhas, e os matos frescos, o intrincado dos quais nos serve de mortificação; porque se não pode por eles dar livremente um passo. Ao chegarmos vendo-o denso, e frondoso dele nos parecia que o fogo poderia fazer caminho livre; mas ao depois nos desenganou a experiência, pois ainda cortados os paus, e postos no cume, dificulosamente ardem. Todas as árvores são enlaçadas de cipós: assim como as do Reino pelas partes muito viçosas vemos aos olmeiros coberto de era. É esta árvore [cipó] de tal forma, que unindo-se à outra, sobe por ela até ao cimo o cume, e de uma salta às outras de sorte, que pelo mato se não pode dar passo sem que se leve na mão um cutelo ou faca grande, com a qual se vai cortando aquela rede de cordas com que a Natureza foi prendendo as árvores umas nas outras. (Silva, 1754, fl. 4).

Também cita as várias utilidades das árvores, que delas se servem para construção de suas casas e choupanas. Na sua explicação, as construções são bem semelhantes à arquitetura indígena. E tece

considerações sobre as adaptações que devem ser feitas ao observar o clima e a umidade do lugar, e a pouca comodidade de dormir em redes:

Elegendo sítio onde estejam árvores grossas das quais fazemos umas como colunas e por entre elas metidos paus, a vamos enredando de cipó verde, o qual, com uma folha se faz um tapa [taipa] tão densa, como qualquer das casas de Lisboa. Por cima, e por baixo se atravessam paus da mesma forma enredados em razão de ficar o pavimento levantado do chão por causa da umidade da terra; porque é de crer que sendo o clima do ar o mais ardente, é a terra em si sumamente fria, e também porque apenas o Sol se esconde no horizonte, não deixa de correr uma viração, que pouco difere do mês de outubro e novembro em o reino. Nos paus das árvores se pregam redes, e nelas fazemos as camas enquanto o tempo não nos dá lugar para preparar habitações mais cômodas. (Silva, 1785, fl. 5).

Lamenta ser a terra *sumamente agreste*,<sup>14</sup> mas confia em Deus, que com a chegada de mais gente do Reino, *se façam povoações, e com elas, e com o trato, e comunicação, brevemente chegarão a outro estado*. Refletindo sobre o futuro do Mato Grosso, lhe parece ser a falta de mantimentos o que mais a faz agreste, e que serão necessários anos para suprir a falta de força de trabalho, naquele tempo uma necessidade bem grande. Mas quando lá estavam, informa ter chegado de Cacheu um navio carregado de negros e fazendas que em poucos dias vendeu. (Silva, 1785, fl. 5).

E sempre tendo por referência Lisboa, continua a fazer descrições dos rios, da diversidade e abundância de bichos e o medo e a estranheza causada por uma grande cobra d'água, que compara a um monstro. Mas também fala do encanto do canto e das cores das penas das aves:

Os Rios de todo este continente são grandes, e cheios de muitos bichos, e a terra também deles é assaz abundante; causa porque os que viemos costumados do Reino a não ver mais que os cães e gatos de Lisboa, nos sobressaltamos quando vemos uma cobra de quatro, cinco varas de comprido, tão grossa como a cintura de qualquer de nós; e principalmente uma que é da água, a que chamam Sucurui [sucuri?], a qual não é difícil tragar um novilho; tão monstruosa, que no sitio; ou lagoa aonde assiste, não chega, nem aparece outra alguma coisa. E assim como é monstro no corpo o é na velocidade, que é nenhuma; porque permite Deus se não mova do lugar em que habita, porque de outra forma, nada escaparia. Há mais outras qualidades de bichos, e as aves são em grande número, muita diversidade, umas alegrando com a melodia, outras com a vista de suas penas, de tal forma, que a primeira representação desta terra é boa, e parece não haver mais que desejar. (Silva, 1785, fls. 5 e 6).

---

14 Agreste: adj. próprio do campo, relativo ao campo, campestre, rústico; mato agreste, bravio, inculto, selvagem, bravo; toscos, rude. (Bluteau, 1720 *apud* Presotti, 2008).

Das notícias de sertanistas, cronistas e portugueses, muito se viu revelado dos indígenas, da natureza e relações dos colonos que chegavam ao Mato Grosso no vale do Guaporé, ambiente tão diverso daquele que estavam acostumados a ver e sentir.

## Considerações finais

Pretendi dar visibilidade do numeroso povoamento e diversidade étnica nos relatos coloniais. As diferenciações dos etnônimos (nomes de etnias) e topônimos (nomes de lugares), geralmente estão associados às territorialidades indígenas: os “sertões de gentios”. Além do dimensionamento das territorialidades ameríndias nos ambientes do Pantanal, Cerrado e Amazônia, interessaram dos relatos setecentistas produzidos por agentes participantes da conquista colonial, as observações e percepções quanto aos usos e costumes dos indígenas, para ver assim reveladas algumas “pegadas” de relações estabelecidas com os recursos naturais, demonstrando práticas sustentáveis.

Optei por considerar as diversas etnias vistas e descritas ao longo de trechos percorridos nos “Sertões do Cuiabá e seu Recôncavo”, que implicaram no devassamento das bacias hidrográficas dos rios Paraguai, Cuiabá e Guaporé. Sem dúvida, vimos evidenciando o intenso povoamento ameríndio, principalmente os Paresi que habitavam suas dilatadas campanhas e chapadas. Nas descrições da conquista colonial aqui selecionadas enxerga-se nitidamente a política de escravização e “desinfestação” dos indígenas bem como as alterações ambientais nas morrarias e nascentes e barrancos das margens dos pequenos rios.

O que ainda não era conhecido ia sendo “descoberto”, conquistado. Importava os novos descobrimentos de ouro. Os indígenas ao serem desterritorializados, saíam a buscar “outros” sertões e/ou vivenciarem as metamorfoses de suas identidades nas negociações constantes diante do complexo contexto de conquistas ibéricas, estabelecendo relações de colonização, participando da exploração das lavras de ouro nos arraiais, e outros serviços para os “aumentos da Fazenda Real”.

O êxtase diante da exuberância das paisagens naturais, do numeroso povoamento ameríndio e da diversidade étnica e dos singulares usos e costumes dos indígenas encontrados nas descrições do século XVIII, se comparados com o nosso presente, certamente não são mais possíveis. Ao recompor parte do passado colonial se buscou entender históricas relações estabelecidas com a natureza, os caminhos percorridos, as alternativas possíveis que não foram consideradas, o papel da natureza na história das sociedades.

Esse breve panorama da história da conquista colonial apresentou cenários da rica biodiversidade e diversidade cultural na parte central da América do sul, atual estado de Mato Grosso; as diversas sociedades indígenas e seus saberes produzidos nas históricas relações com o ambiente; que remetem a um conjunto de bens articulados, parte significativa do rico patrimônio e memória cultural e ecológica sul-americana.

## Referências

- ALMEIDA, M. R. C. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ANÔNIMO. Notícia 8ª Prática exposta na cópia de uma Carta escrita do Cuiabá aos novos pretendentes daquelas minas. In: *Notícias práticas das minas do Cuiabá e Goiazes na Capitania de São Paulo*. BPE – Biblioteca Pública de Évora. Cód. CXVI / 1-15 (fl. 35 a 47v).
- BARROS, M. Notícia da 7ª Prática e roteiro verdadeiro das minas do Cuiabá, e de todas suas marchas, cachoeiras, itaypavas, varadouros e descarregadouros das canoas, que navegam para as ditas minas, com os dias da navegação e travessia, que se costuma fazer por Mar e Terra. Escrita por Manoel de Barros. (1734). In: *Notícias práticas das minas do Cuiabá e Goiazes na Capitania de São Paulo*. BPE – Biblioteca Pública de Évora. Cód. CXVI / 1-15 (fls. 25v a 35).
- BORGES, F. C. Anal de Vila Bela da Santíssima Trindade desde o descobrimento do sertão de Mato Grosso no ano de 1734. *Revista do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso*. [Publicação com notas de Carlos Alberto Rosa a partir da transcrição de João Afonso Corte-Real]. Cuiabá, 1 (2), set./1982-fev./1983.
- CAMPOS, A. P. Notícia da 5ª Prática dada pelo capitão Antonio Pires de Campos ao Capitão Domingos Lourenço de Araújo e comunicada por este ao R. P. Diogo Soares sobre os Reinos e Nações de bárbaros que há na derrota e viagem o Cuiabá e seu recôncavo. In: *Notícias práticas das minas do Cuiabá e Goiazes na Capitania de São Paulo*. BPE – Biblioteca Pública de Évora. Cód. CXVI / 1-15 Biblioteca Pública de Évora. (fls. 13v a 18)
- CANOVA, L. *Imagens dos Índios Paresi no espelho do colonizador (1719-1757)*. Territórios e Fronteiras. Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 49-72, jan./jun. 2003.
- CASTRO, M. I.; GALETTI, L. S. G. Um histórico dos usos da biodiversidade em Mato Grosso. In: CASTRO, C. F. A. (Org.). *Diagnóstico Florestal do Estado de Mato Grosso*. Brasília: IBAMA/FUNATURA, 1994.
- COSTA, M. F. *História de um país inexistente: o Pantanal entre os séculos XVI e XVIII*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- CUNHA, M. M. C. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/SMC, 1992
- DEAN, W. *A ferro e fogo: a história da devastação da Mata Atlântica Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- FONSECA, J. G. Notícia da situação de Mato Grosso e Cuiabá: estado de uma e outras minas e novos descobrimentos de ouro e diamantes. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 29, parte 1ª, 1866.
- HOLANDA, S. B. *Monções*. 3. ed. ampliada. São Paulo: Brasiliense, 1990
- JESUS, N. M. *A guerra justa contra os paiaguá*. (1ª metade do séc. XVIII). *Revista Eletrônica História em Reflexão*. Dourados, v. I, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2007. Disponível em: [www.historiaemreflexao.ufgd.edu.br](http://www.historiaemreflexao.ufgd.edu.br). Acesso em: 4 dez. 2007.
- MACHADO, M. F. R. (Org.). *Diversidade Sociocultural em Mato Grosso*. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.
- MENESES, R. C. *Carta de Rodrigo César de Meneses a Aires Saldanha*. São Paulo, 20 de dezembro de 1721. Mss,

Mfcha 1, n. 215. AHU. NDIHR/UFMT.

MENESES, R. C. *Carta de Rodrigo César de Meneses à Aires Saldanha* (SP, 20/12/1721). AHU – Arquivo Histórico Ultramarino, Mss, mfcha 1, n. 215. Lisboa, Portugal

MENESES, R. C. *Carta do [governador e capitão general da Capitania de São Paulo] Rodrigo César de Meneses ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar] Diogo de Mendonça Corte Real em que dá conta da jornada que fez às novas Minas e dos perigos e carestia da terra*. Vila de Cuiabá, 10 de março de 1727. AHU-Arquivo Histórico Ultramarino (Mss, Cx. 1- Doc. 8), Lisboa, Portugal

MIGLIACIO, M. C. *O doméstico e o ritual: cotidiano xaray no alto Paraguai até o século XVI*. Tese (Doutorado em Arqueologia). Universidade de São Paulo. Cuiabá, 2006.

MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOURA, C. F. *Os Paiaguás, índios anfíbios do rio Paraguai*. V Reunião Internacional de História Náutica de Hidrologia. Separata do Suplemento dos Anais Hidrológicos. Rio de Janeiro, t. XLI, out. 1984.

NEVES, W. Sociodiversidade e Biodiversidade: dois lados de uma mesma equação. In: ARAGÓN, L. (Org.). *Desenvolvimento Sustentável nos Trópicos Úmidos*. v. 2. Belém: Unamaz; UFPA, 1992.

OLIVEIRA, J. E. *Da pré-história à história indígena: (Re)pensando a arqueologia e os povos canoeiros do Pantanal*. (Síntese de Doutorado, UCRS, 2002). v. 16, n. 1, p. 71–86, 2003.

PÁDUA, J. A. *Jean de Léry, o pau-brasil e o velho tupinambá*. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/colunas/jose-augusto-padua/17223-oeco-15403/>. Acesso em: 13 out. 2006.

PEREIRA, J. G. Itens sobre os quais mandei tomar informações pelo Juiz Ordinário do Arraial da Chapada de São Francisco Xavier das Minas do Mato Grosso, Domingos Gonçalves Ribeiro, por Antonio Antônio Ferreira antecessor deste, e por mais pessoas que foram às Missões dos padres da Companhia de Jesus das Índias Ocidentais de Castela, chamadas vulgarmente dos Mochos da Província de Lima dos Reys, as quais estão ao Norte e Noroeste das ditas minas do Mato Grosso junto do rio Baures, Itomanas e Moré, os quais fazem barra da parte do Ocidente no rio Guaporé, que passa em distância de 3 dias do dito Arrayal de Mato Grosso pela parte do Ocidente. Cuiabá, 20/09/1743. 52p. Mato Grosso, *Avulsos*, 1743. Arq. 1.4-37-4, Lata 762 – Pasta 16. (Cópia do Arquivo Colonial de Lisboa). Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: Rio de Janeiro.

POSEY, D. Introdução. Etnobiologia: Teoria e Prática; Manejo de Floresta Secundária, Capoeiras e Campos Cerrados (Kayapó). In: RIBEIRO, B. et al. (Org.). *Suma Etnológica Brasileira*, v. 1 – Etnobiologia. Petrópolis: Vozes; FINEP, 1987.

PRESOTTI, T. M. *Na Trilha das Águas: índios e natureza na conquista colonial do centro da América do sul*. (Os sertões e minas de Cuiabá, séc. XVIII). Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

ROSA, C. A.; JESUS, N. M. (Org.). *A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003.

SÁ, J. B. *Relação das povoações do Cuiabá e Mato Grosso de seus princípios até os presentes tempos* (1775). Cuiabá: UFMT/SEC-MT, 1975.

SARZEDAS. Bando do capitão-general de S. Paulo, conde de Sarzedas de 20/09/1732. In: Doc. Int., *Documentos*

*Interessantes da História e Costumes de São Paulo*, Vol. 22, Arquivo Público de São Paulo, 1894.

SILVA, C. P. Relação e notícia da gente que nesta segunda monção chegou ao sítio do Grão-Pará e às terras de Mato Grosso, caminho que fizeram por aquelas terras, com outras mui curiosas e agradáveis de rios, fontes, frutos que naquele país acharam. Cópia tudo de uma carta que a esta cidade mandou Isidoro de Couto, escrita por Caetano Paes da Silva. Lisboa: Oficina de Bernardo Antônio de Oliveira, 1754.

SILVA, C. J.; SIMONI, J. *Água, biodiversidade e cultura do Pantanal*. Cuiabá; Cáceres: Carlini & Caniato; EdUnemat, 2012.

SILVA, J. V. *Mistura de Cores: política de povoamento e população na Capitania de Mato Grosso*. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

SILVA, P. P. C. *Índios Cuyabás*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2009.

VIALOU, Á. Resumo do conhecimento acumulado sobre o passado arqueológico do processo de povoamento humano no Centro-Oeste brasileiro. In: VIALOU, A. (Org.). *Pré-história do Mato Grosso*, v. 1. São Paulo: Santa Elina, 2005.

VILA LOBOS, J. B. Carta do Ouvidor da vila de Cuiabá, José de Burgos Vila Lobos, ao rei D. João V sobre as mortes causadas pelo gentio Pareci, que impedia a continuação dos descobrimentos do ouro. Cuiabá, 7 de abril de 1731, AHU-Arquivo Histórico Ultramarino, Cx. 1- Doc. 52, Lisboa, Portugal.

VILARES, L. R. *Projeto de Abertura do caminho de Terra ou Varadouro tirado desde o rio Jauru até o Guaporé na Capitania de Cuiabá*. Cuiabá, 1743.

WUST, I. A pesquisa arqueológica e etnoarqueológica na parte central do território Bororo, Mato Grosso: primeiros resultados. *Revista de Antropologia*. São Paulo, n. 30/31/32, p. 21-35, 1989.

# Práticas educativas culturais e as relações étnico-raciais na Vila de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade (XVIII-XIX): reflexões para o ensino de História<sup>15</sup>

Nileide Souza Dourado

É preciso ensinar aos homens que, na medida do possível, o saber não deve ser procurado nos livros, mas no céu, na terra, nos carvalhos, nas faias, ou seja, é preciso conhecer e observar as coisas em si, e não só as observações e o testemunho de outras pessoas, sobre elas. (Comenius, 2011, p. 192).

## Considerações iniciais

A frase retirada da *Didática Magna* de Comenius expressa um dos princípios de sua obra, *a arte de ensinar tudo a todos*, quando, tomando a natureza como exemplo do seu método e baseando-se em três princípios, afirma que tudo deveria ser ensinado a todos com solidez, segurança e prazer. Assim, entre os diferentes modelos de aprendizagem vivenciados pelos *homens* na capitania de Mato Grosso, na segunda metade do século XVIII e início do XIX, sobleva a percepção de que as práticas educativas culturais e a escolarização seriam o locus dos ensinamentos, sendo a socialização desses saberes entre os homens, fossem eles de ciência, religioso, homens públicos, homens livres pobres, indígenas ou escravos, dentre outros que, juntos, trocavam entre si e faziam circular os valores, conceitos, gestos e credos pertinentes à sua rede de pertencimento. Portanto, ações cruciais para o ensino de História, pois possibilitam visibilidade e valorização dos elementos culturais dos grupos que vivenciam suas experiências no período e lugares históricos em tela.

---

15 Este ensaio é resultado da tese de doutorado que trata das *Práticas Educativas Culturais e Escolarização na Capitania de Mato Grosso/1748-1822*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ano de 2014.

Dentro dessa perspectiva, na Vila de Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade, entre os anos de 1748 a 1822, período colonial luso-brasileiro, as práticas educativas culturais e as relações étnico-raciais, ensejaram visibilidades aos modos de se educar e de se instruir, produzidos na interação e na movimentação cotidiana da população, indígena, africana, lusitana e miscigenada, radicadas na região mato-grossense – reflexão útil para se pensar o ensino da história como prática social.

Entende-se que esses processos educativos nos diferentes lugares de memórias possibilitam a mediação entre os sujeitos sociais e as práticas educativas – especialmente, em espaços de experiências históricas vivenciadas por grupos diversos de: trabalho, familiares, religiosos, militares, camaristas e homens de ciências, organizados nas praças públicas e nas instituições, como Câmaras Municipais, Igrejas e Instituições Militares. Lugares de fixação e enraizamento edificados no período –, onde se realizavam intensos movimentos de representação e apropriações entre locutores de diferentes culturas e saberes, espaços de afirmação e de alteridades numa região de fronteira<sup>16</sup> e sertão,<sup>17</sup> ou porque não dizer zona de contato<sup>18</sup> na capitania de Mato Grosso.

Nesse sentido, objetiva-se mediante a circularidade cultural de saberes e fazeres, de agentes e mediadores, evidenciar as representações políticas locais e metropolitanas constituídas, face às relações étnico-raciais, as mestiçagens culturais, imaginários e representações dos sujeitos sociais em relevo. Por outro lado, vale ressaltar que, para conseguir incluir esse olhar mais ampliado sobre o processo educativo cultural e de aprendizagem, entre as etnias estabelecidas nessa região de sertão e fronteira, estão sendo privilegiadas categorias de análise com base não só nos documentos oficiais, mas também nas narrativas de cronistas, estrangeirados e brasileiros e nos escritos de letrados da época, a exemplo dos

---

16 O conceito de fronteira utilizado no presente estudo está sintonizado com o sentido conferido por Sérgio Buarque de Holanda em *Caminhos e Fronteiras*, seja como uma abrangência que transcende o significado mais usual do termo, enquanto signo de fixação das populações no espaço, mas convergido para a ideia de “entre paisagens, populações, hábitos, instituições, técnicas, até idiomas heterogêneos que aqui se defrontavam ora a esbater-se para deixar lugar à formação de produtos mistos ou simbióticos, ora a afirmar-se, ao menos enquanto não a superasse a vitória final dos elementos que se tivessem revelados mais ativos, mais robustos, ou melhor, equipados”. (Holanda, 1994, p. 12-13).

17 Sertão [...] lugares não povoados, não necessariamente áridos – ao contrário, às vezes extremamente úmidos, como as capitanias de São Vicente e São Paulo, berço dos bandeirantes que desbravaram o interior da colônia de norte a sul. Alcântara Machado, em *Vida e morte do bandeirante*, afirma que a palavra “sertão” já aparece nos inventários paulistas dos séculos XVI e XVII, como a “denunciar que para o sertão esta voltada constantemente a alma coletiva”, pois ele foi “o centro solar do mundo colonial”. Espaço desconhecido, atraente e misterioso a um só tempo, despertava o ímpeto do desbravamento, o sonho do enriquecimento rápido e fácil. “Trazia, porém, o risco das forças destrutivas da “natureza rebelde”: onças, tigres e outros bichos mui indômitos, desertos e miasmas, febres e peçonhas”, além das populações muitas vezes confundidas com a própria fauna, os ‘negros da terra’ [...] mas foi Sérgio Buarque quem valorizou o tema, refletindo sobre a noção de fronteira no período colonial. Contrapôs o ambiente litorâneo, marcado pela agroexportação nordestina, com a “civilização” do interior, baseada na agricultura de subsistência – os trigais – fruto da conquista das matas selvagens pelos bandeirantes e mamelucos”. (Vainfas, 2000, p. 528-529).

18 Já a “zona de contato” utilizada no presente texto, diz respeito a uma construção de Mary Louise Pratt (1999, p. 31-32), entendido como sinônimo de “fronteira colonial” [...] numa tentativa da autora, de se invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por discontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam [...] o termo “contato”, procura enfatizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, tão facilmente ignoradas ou suprimidas pelos relatos difundidos de conquista e dominação. “Uma perspectiva de contato” põe em relevo a questão de como os sujeitos são constituídos nas e pelas suas relações uns com os outros. Trata as relações entre colonizadores e colonizados, ou visitantes e “visitados”, não em termos da separação ou segregação, mas em termos da presença comum, interação, entendimentos e práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder [...].



registros dos Anais das Câmaras, produzidos entre meados do século XVIII e início do XIX. Essa literatura descreve não só o processo de escolarização formal, mas aponta também para espaços de transmissão de conhecimento através de mecanismos não formais e de civilidade.<sup>19</sup>

## Práticas educativas culturais e escolarização

A noção de práticas educativas, utilizada no presente estudo, é concebida no contexto de processo de prover indivíduos ou grupos sociais, cotidianamente, de conhecimentos diversos, seja de caráter religioso, moral, técnico ou de escolarização. Deriva da interpretação dada por Thais de Nívia de Lima e Fonseca (2009) do conceito de *práticas culturais* elaborado pelos culturalistas, Michel de Certeau, Roger Chartier e Pierre Bourdieu:

[...]“maneiras de fazer” cotidianas dos sujeitos históricos, relacionadas social e culturalmente, na construção de seus espaços, suas posições e suas identidades. Analisadas como práticas culturais, as práticas educativas também implicam o estabelecimento de estratégias, entendidas de forma genérica como os movimentos de elaboração/execução das práticas [...] e a ideia de estratégia para qualificar práticas educativas como ações de grupos ou de indivíduos, de diferentes segmentos, relacionadas com as diversas esferas diferenciadas de poder, institucionalizado ou não” [...]. (Fonseca, 2009, p. 10-11).

Também, no corpo deste ensaio, adotou-se, enquanto categoria conceitual e de análise, o termo *escolarização*, dimensão utilizada para designar o sistema de ensino formal ofertado por professores, no âmbito de uma organização escolar sistematizada. Escolarização, como categoria, resultou de reflexões desenvolvidas por Luciano Mendes de Faria Filho (2008, p. 78), a partir dos trabalhos de pesquisa sobre a história da educação em Minas Gerais. Faria Filho (2008, p.78) entende escolarização a partir de dois sentidos:

[...] escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados [...].

---

19 O presente ensaio inspira-se nas proposições lançadas para leis n. 10.639/03 e 11.645/08, que institui o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação. Nesse sentido, procurar evidenciar o protagonismo/agência desses sujeitos no contexto das práticas educativas culturais no Mato Grosso colonial. Segundo Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, a referida lei representa um desafio, uma vez que se propõe a “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos.” (Coelho; Coelho, 2014, p. 21).

Em outra acepção, o acima referido o autor entende *escolarização* como:

[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de implicações/ dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil [...] (Faria Filho, 2008, p. 78).

Vale ressaltar que, ao estudar as práticas educativas culturais e a escolarização na capitania de Mato Grosso na perspectiva da história da educação e da história cultural, depreende-se que essa postura contrariava os escritos sobre as expectativas do poder metropolitano português. Isso porque a ocupação dessa região, subdomínio da América portuguesa, não ocorreu enquanto mera transplantação da civilização europeia, com a transferência de valores, saberes, práticas e por meio da imposição da cultura europeia. Ao contrário, essa ocupação ocorreu por um processo profundamente marcado por uma sociedade misturada étnica e culturalmente; portanto, com traços marcantes do universo cultural da região mato-grossense, num contexto em que, na perspectiva de Thais Fonseca:

As aprendizagens – como sempre ocorre – faziam-se em meio a diferentes formas de apropriação, de diferentes leituras, marcadas pela presença dos fragmentos das diferentes culturas em contato, num movimento de descontextualização, como lembra Gruzinski. (Fonseca, 2012, p. 303).

Essa população diversificada étnica e culturalmente foi atraída pelas possibilidades de ganho, conquista, garantia e riqueza. Muitos colonos adentraram na região de Mato Grosso, engajando-se nas fileiras militares, no aparelho administrativo dos lugares e vilas, na produção agrícola, optando, outras vezes, por se tornarem religiosos e devotos de santos e irmandades, nos trabalhos de defesa da garantia da fronteira, além de outras práticas e saberes que se expressaram nessa área extrema do oeste colonial.

Para essa construção, as fontes documentais vêm sendo analisadas com base no diálogo com os autores contemporâneos, estudiosos do território brasileiro e mato-grossense da segunda metade do século XVIII e início do XIX, para conhecer a dinâmica educacional dessa população, no âmbito escolar, ou não escolar.

Nesse contexto, comparecem dois significativos documentos de Mato Grosso, os *Anais de Vila Bela* – Amado e Anzai (2006) e os *Annais do Sennado da Câmara do Cuyabá* – Suzuki (2007). Ambos enfeixam textos narrativos, ano a ano, de eventos e cotidiano da população indígena, lusitana e a africana, que circulou em Vila Bela da Santíssima Trindade e em Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, no século XVIII.

Desse modo, é importante destacar esses documentos como fontes preciosas e, onde os mesmos podem ser classificados também, como condutores atrativos da memória histórica regional, o que poderá favorecer alunos e professores à introdução do pensamento histórico, promovendo de forma introdutória, um aprofundamento reflexivo sobre o que efetivamente vem a ser ensinar e aprender história, mediante o uso didático desses documentos. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencour (2011) há várias justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História, senão vejamos:

[...] professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos [...]. (Bittencour, 2011, p. 327).

Com base ainda nos estudos de Bittencour (2011), depreende-se que os *Anais de Vila Bela* ou outros documentos do período em referência, podem ser usados como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático, como ilustração ou pode servir para a introdução do tema de estudo. Restando, portanto, ao professor definir critérios de seleção para a definição dos produtos culturais que pretende utilizar, a partir dos documentos, a exemplo destes em destaque no presente texto. À vista disso, para as autoras de *Anais de Vila Bela*, Amado e Anzai (2006, p. 27) – anais são gêneros narrativos da história e possuem a seguinte trajetória histórica:

[...] O gênero difundiu-se na historiografia portuguesa, ganhando flexibilidade a partir do século XVI, quando, respeitando-se a ordem cronológica, passou a relatar acontecimentos de forma mais viva e opinativa. O gênero chegou às colônias lusitanas, onde, ao sabor dos diferentes autores e das condições locais, adquiriu características narrativas ainda mais flexíveis, distanciando-se das matrizes europeias, sobretudo quando seus autores eram nativos das colônias. Na América Portuguesa, os anais foram um modo de narrar bastante difundido, especialmente para os feitos ocorridos em uma ou mais capitania [...].

Os *Anais de Vila Bela da Santíssima Trindade* (1734-1789) narram à mentalidade histórica de uma época, ou seja, a cultura histórica da capitania de Mato Grosso sob a ótica dos camaristas visto Vila Bela ser a sua primeira capital, em cujas narrativas são apresentadas numa crescente cronológica, envolvendo diversas temáticas, com informações claras, acessíveis, dependendo do escrivão da Câmara, em geral o 2º Vereador o elaborava. Porém, ao contrário do que muitos pensam, os anais não se configuram como um documento inocente; ao contrário registram a versão oficial dos fatos narrados, impregnada de avaliações e julgamentos, além das omissões consideradas necessárias. Todavia, outros documentos

serão compulsados e cotejados com estes Anais, sempre na perspectiva de ampliar, contestar, reforçar ou explicar os discursos oficiais seja da elite lusitana, da indígena ou africana, com relação à constituição e evolução da dinâmica humana nessas espacialidades. Assim, sem perder de vista as relações étnico-raciais apontadas nos documentos em uso, percebe-se nos relatos dos vereadores, um discurso ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, o que constituem desafios para o aluno e professor do ensino de História, seja também, em suas relações escolares, seja em suas relações de vida.<sup>20</sup>

A narrativa do quilombo do *Quariterê* descrita nos anais de 1770 é bastante elucidativa nessa perspectiva:

[...] Era esse quilombo muito antigo [...] Teve rei e rainha. O rei era falecido há anos. Por seu falecimento, ficou a rainha governando, com poder tão absoluto [...] Chamavam esta muito intitulada rainha "Teresa". Era de nação Benguela, escrava do capitão Timóteo Pereira Gomes. [...]. Governava-se esse quilombo a modo de parlamento, tendo para o conselho uma casa destinada, para a qual em dias assinalados de todas as semanas, entravam os deputados, sendo o de maior autoridade, tido por conselheiro, José Piolho, escravo da herança do defunto Antonio Pacheco de Moraes [...] A maldita rainha de quem temos tratado não ocasião em que se abalou o quilombo, mandou os seus que pegassem em armas e tudo matassem. Alguns de seus súditos assim o fizeram, acudindo à voz e pegando em armas; mas não puderam usar delas pela força que viram contra si. Tomaram por melhor acordo retirarem-se fugitivos ao mato. Nessa retirada, foi também a rainha, conduzida por José Cavalo, escravo do sargento-mor Inácio Leme. Era esse negro capitão-mor do quilombo e, entre o mais, tido por mais valoroso [...]. Na apressada fuga em que foram no saltar de um riacho se estrepou aquela desaventurada rainha "Teresa" (Quilombo do Piolho) em um pé, isso a tempo que já os soldados iam sobre ela, por terem visto. Com facilidade a prenderam e trouxeram ao quartelamento, onde estava o sargento-mor. Posto aí em prisão, à vista de todos aqueles aquém governaram naquele Reino, lhe diziam estas palavras injurias, de forma que envergonhada, se pôs muda ou, para melhor dizer, amuada. Em poucos dias expirou de pasmo (estupefato). Morta ela, se cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para memória e exemplo dos que a vissem. [...]. (Amado; Anzai, 2006, ano de 1770, p. 139-141).

Com base no acima exposto, depreende-se que o vereador surpreendeu com o tipo de organização interna do quilombo *Quariterê*, a modo de parlamento, onde as decisões eram tomadas pelos representantes da comunidade. Tal estranheza remete também à possibilidade de uma forma organizativa mais

---

20 Para Glaydson Silva e Karoline Carula, é possível perceber no microespaço escolar os embates étnico-raciais, de classe e de gênero: "Entendida como espaço plural e democrático, a escola deve também ser o campo de valorização das diferenças e de combate ao preconceito e ao racismo, atuando de forma importante no desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos excluídos e negados historicamente, não só para os educandos desses grupos ou deles oriundos, mas para todos." (Carula; Silva, 2012, p. 23).

democrática que a sociedade colonial, apontando para o perigo desse tipo de organização na convivência social da Colônia, o que poderia subverter a ordem instituída pela Coroa. Vale lembrar que os quilombos eram integrados não só por escravos negros, mas também por índios e homens livres pobres que, fugindo das pressões e violência recorrentes no período, buscavam guarida nesses espaços quilombola.

Os registros de memória, segundo a narrativa do 2º vereador da Câmara de Vila Bela da Santíssima Trindade (Vila-Capital), no governo do Visconde de Balsemão, Capitão-General, Luís Pinto de Souza Coutinho, em 1770, apontam indícios de uma educação para civilizar, cujo aprendizado estava associado especialmente ao comportamento e costume, ambos sustentados nas regras e valores contidos nos discursos das autoridades coloniais, direcionados principalmente, para os escravos e os homens livres pobres, mestiços e fugitivos, população tida potencialmente como perigosa. Tais argumentos discursivos eram destinados a fazê-los súditos obedientes às ordens reais.

Desse modo, interessava às autoridades, sobretudo, fixar exemplos edificantes para a população que os reproduzia pela imitação e exemplo, práticas pedagógicas realizadas não formalmente. Nessa perspectiva, aqueles que se circunscreviam no espaço da *barbárie* deveriam, ao menos, aparentar no convívio cotidiano com as elites, um comportamento aceitável e minimamente civilizado. Esse aprendizado, mesmo que rudimentar, se realizava pela imitação, pela observação e pela cópia, e se apresentava como necessário para o convívio social harmonioso. Assim, negros e índios escravizados<sup>21</sup> que almejavam sobreviver fora da ordem colonial, a exemplo da *rainha Teresa de Benguela*, procuravam aprender as múltiplas formas de rebeldia e de microrresistências, com a intenção de se deslocarem para fora das fronteiras da dominação. Porém, esse comportamento indesejado pela elite, a todo custo era evitado, reprimido e castigado com rigor.<sup>22</sup>

O segmento indígena, desde o início do processo de colonização de Mato Grosso, iniciado na primeira metade do século XVIII, auxiliou os bandeirantes e sertanistas que saíram da vila de São Paulo de Piratininga e de outras localidades, para adentrarem neste sertão oeste em busca de riquezas e de mão de obra. Ainda que senhores dos caminhos, os bandeirantes necessitavam sempre do saber indígena para conseguir percorrer, com sucesso, os longos e sinuosos caminhos fluvial e terrestre do território de Mato Grosso. Isso foi claramente relatado por Elizabeth Madureira Siqueira:

---

21 Os escravos constituíam uma significativa parcela da sociedade mato-grossense. Era essa camada social composta de negros africanos ou seus descendentes, mas também por índios, conhecidos como “negros da terra”. Representavam uma mercadoria, podendo ser vendidos e até mortos por seus proprietários. (Siqueira, 2002, p. 59).

22 De acordo com Wilma de Nazaré B. Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014, p. 21), “a integração dos novos conteúdos ao currículo escolar representa um movimento inédito. Eles incluem antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva. A África, os povos africanos e os povos indígenas deixam de constituir um borrão indefinido e alcançam um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à Conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira”.

[...] No que tange ao procedimento da arte de navegar, desde o fabrico das canoas e remos até seu vasto saber sobre os rios, cachoeiras, saltos etc., quanto ao seu conhecimento da flora e da fauna e, ainda, das regiões auríferas, bem como sua facilidade de contato com outras tribos indígenas [...]. (Siqueira, 1990, p. 270).

Diziam os bandeirantes paulistas em correspondência com a Coroa: “[...] sem a gente parda se não pode fazer o descobrimento do ouro, por ser só ela a que sabe talhar o sertão e navegar os rios, livrando dos perigos que neles se encontram, por causa das muitas cachoeiras e os mais que embaraçam as navegações, sendo a dita gente parda a que sustenta o sertanista, assim pelos rios como por terra [...]” (Arquivo Histórico Ultramarino *apud* Siqueira, 1984, p. 16).

Criada a capitania de Mato Grosso, Rolim de Moura, o primeiro governador, teve o cuidado de incorporar ao processo colonizador, os índios, especialmente os da tribo Bororo e os das nações consideradas mansas. Acostumados ao território, sabedores de suas riquezas e potencialidades, os índios seriam, certamente, os mais indicados para defender as possessões lusitanas das possíveis investidas espanholas. Assim, diversas ações foram contatadas não só por Rolim de Moura, mas pelos demais capitães-generais que o sucederam, no sentido de incorporarem essa população nativa ao processo de expansão lusitana na colônia brasileira.

Em outras situações, as práticas educativas e o movimento de circulação cultural puderam ser percebidos nas atividades produtivas de lavoura, vigilância dos destacamentos, guias, fixadores e remadores, ofícios estes apropriados com muita propriedade por parte dos governantes e particulares. A exemplo do que foi dito, muitos índios participavam da folha de pagamento da Real Fazenda, no trabalho de praças de pedestres:

[...] *Francisco de Miranda*, da nação Chamacoco, solteiro, de idade de vinte anos; que se acha alistado desde o 1º de Agosto, conseguindo vestes a confirmação da sua praça; está trabalhando na capital com esforço, atividade e obediência. Recebeu vinte varas de algodão para descontar do seu vencimento; *Jacinto José de Carvalho*, bom piloto, prático destas cachoeiras, filho de Bento Romeu Guerreiro, natural de Villa de Borba, casado, de idade de quarenta e três anos; *Francisco da Fonseca*, filho de Jacinto de Carvalho, bom remeiro e fixador, natural da Villa de Borba, solteiro, de idade de vinte anos. Os dois últimos receberão cada um quinze varas de algodão á conta de seu vencimento. Foram alistados desde o dia 20 de agosto, em que deverão ter a confirmação de sua praça: tendo ambos sido empregados no trabalho desde o dia 12. Destacamento da Cachoeira do Ribeirão 9 de outubro de 1799 – Manoel Rebello Leite. Fonte: (ACBM/IPDAC caixa 21, pasta 71, n. 1.847).

A incorporação dos índios no processo colonial, especialmente após a criação da capitania de Mato Grosso, se tornou relevante, seja pelo conhecimento que os mesmos detinham sobre os recursos naturais, da geopolítica do território, seja pelo conhecimento, um saber especial, que tinham sobre as demais nações que habitavam o território, muitas delas desconhecida do colonizador. Vale lembrar que a ação jesuítica em sua formação de missões e reduções constituía, certamente, um perigo iminente àqueles que desejassem fixar as fronteiras e manter o domínio dos Estados nacionais; por isso foram expulsos. Foi o caso de Portugal.

Com muita propriedade, Uacury Ribeiro de Assis Bastos (1972), estudioso do Brasil colonial, entre os anos de 1767 e 1801, apontou que, ao lado da ação jesuítica,

[...] existia um território habitado por índios não aldeados, chamado pelo autor de 'território tampão'. [...] esse território tampão divisava não só com os impérios português e espanhol, mas estava igualmente acossado pelo império jesuíta na América, que D. Luís da Cunha, ministro português em Roma (1775) assim se expressava com relação a eles: "Tinha quase fechadas às duas Américas" – portuguesa e espanhola, com um cordão tão forte, que dentro do espaço de dez anos seria indissolúvel o nó que com ele pretendiam apertar os referidos religiosos, não havendo forças em toda Europa que fossem bastante para expurgá-los de tão vastos sertões, defendidos e habitados por homens (índios) no número quase infinito, cuja língua e costumes só os mesmos religiosos podiam entender e praticar, crescendo o ódio implacável em que os educava e endurecia irreconciliavelmente contra todos os brancos seculares [...]. (Bastos, 1972 *apud* Siqueira, 1984, p. 19).

Diversas ações foram colocadas em prática para aliciar os índios à causa lusitana. Durante o governo de Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, os índios Bororos foram conclamados ao projeto lusitano:

Da mesma sorte achará V. Senhoria, nos parágrafos 13, 14, 15, 16 e 17, o que deve obrar a respeito dos índios Bororos, formando deles um terço de milícia ou tropas regulares, à maneira dos *Sipais da Índia Oriental*; e como a execução deste plano é de uma grande importância para a segurança e fortaleza da capitania de Mato Grosso, deve V. Senhoria por todo o seu cuidado e diligência em formar o referido corpo, introduzindo nele quanto à possibilidade e o permitir a disciplina e subordinação, e avisando por esta Secretaria de Estado dos progressos que tiver feito sobre esta importantíssimo artigo, e das providências que lhe poderão ser necessárias o por em estado de nos ser útil. (Arquivo da Casa de Ínsua, Arquivo dos Albuquerque. Instruções a Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, 13/08/1771, *apud* Freyre, 1978, p. 363).

Os índios *Guaicurus* foram um dos poucos que não se deixaram aldear pelos jesuítas, resistindo à troca de seus valores culturais:

Os *Guaicurus* representaram a grande frente indígena de resistência [...] durante oito anos que passaram junto aos Guaicurus, os jesuítas não chegaram a dominar sua língua, necessitando de intérpretes. Os próprios padres plantavam e beneficiavam os alimentos, pois os Guaicurus se negavam a fazê-lo. Não chegaram eles a incorporar quase nada da doutrina cristã e do modo de vida dito como civilizado, pois, após os oito anos continuaram os Guaicurus a andar nus e pintados de negro por todo o corpo. (Siqueira, 1984, p. 21).

Restava aos portugueses estabelecerem a paz com as nações mais resistentes, como o caso dos *Guaicurus*, que dominavam a arte equestre e eram exímios cavaleiros, restando, então, ao governo lusitano aliciar essa nação ao projeto colonizador. Foi João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres incumbido de estabelecer a paz com essa nação indígena, no ano de 1791. Para Astor Weber (2008, p. 2), estudioso dos *Guaicurus*, a que os denomina de *Eyviguyegui*:

Havia um motivo ainda maior para que aliança com os Eyiguayegui fosse estabelecida, que era tornar esses índios moradores e, muito mais, defensores enquanto soldados da fronteira. Mas essa nova postura política em relação a esse grupo indígena primava por outro interesse, que era garantir a conquista em definitivo da capitania de Mato Grosso, permitindo, dessa forma, que os interesses econômicos e políticos do Estado português fossem atingidos. Esses índios certamente não tinham como perceber que os interesses do governo colonial iam muito além do simples estabelecimento da paz com o grupo.

O comandante do Forte de Coimbra, Joaquim José Ferreira, pelos anos de 1789 a 1790, começou a presentear os Guaicurus a fim de conquistar sua amizade. Após muitas tentativas de acordo, o selamento da paz definitiva ocorreu em Vila Bela:

Foram a Matto Grosso o capitão Emavidi Xané que agora se chama Paulo Joaquim José Ferreira, e o capitão Queima, que agora é conhecido pelo nome de João Queima de Albuquerque, que é dos príncipes dos Guaycurús por sua mãe e dos Payagoás por seu pai, e respeitado pelos muitos soldados e captivos que tem [...] No palácio de S. Ex. assignaram2 o termo seguinte que ponho por extenso para que os curiosos o possam ver; e não privar aos meus leitores de terem essa complacência; e o mesmo faço á carta patente que lhes passou, e que esses conservam com o maior cuidado possível [...].

[...] João Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, do conselho de S. M., cavaleiro da ordem de S. João de Malta, governador e capitão general das capitanias de Matto Grosso e Cuya-



bá, &c. Faço saber aos que esta minha carta patente virem, que tendo a nação dos Indios Guaycurús ou Cavalleiros solememente contractado perpetua paz e amizade com os Portuguezes, por um termo judicialmente feito, no qual os chefes João Queima de Albuquerque e Paulo Joaquim José Ferreira, em nome de sua nação, se sujeitaram e protestaram uma cega obediência ás leis de S. M., para serem de hoje em diante reconhecidos como vassallos da mesma senhora: mando e ordeno a todos os magistrados, officiaes de justiça e guerra, commandantes e mais pessoas de todos os dominios de S. M., os reconheçam, tratem e auxiliem com todas as demonstrações de amizade. E para firmeza do referido lhe mandei passar a presente carta patente, por mim assignada e selada com o sinete das minhas armas. Nesta capital de Villa Bella, aos 30 de julho de 1791. – João de Albuquerque de Mello Pereira e Caceres. (Prado, 1908, p. 40-42 *apud* Weber, 2008, p. 3).

A resistência dos escravos fugidos, transformados em quilombolas, tentou vencer o silêncio imposto pela ordem. Isso pode ser analisado na perspectiva de Michel de Certeau (1994, p. 94), “uma vez que muitos subvertiam as ordens a partir de dentro – não as rejeitando ou transformando-as, mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podia fugir”, ou seja, eles metaforizavam a ordem dominante, faziam-na funcionar em outro registro, com táticas retiradas do seu universo cultural, portanto, cada qual ao seu jeito. Aqueles que, mesmo desqualificados, conviviam com a boa sociedade, deveriam manter um comportamento até certo ponto civilizado, polvilhado de hábitos e costumes retirados dos valores presentes no universo das elites, porém necessários a um convívio até certo ponto harmonioso.

O primeiro governante da capitania de Mato Grosso, D. Antônio Rolim de Moura (1751-1765), representante do poder metropolitano promoveu uma arrojada política de povoamento voltada não apenas para os indígenas, mas também, para os demais colonos, oferecendo-lhes uma série de privilégios e concessões aos que se dispusesse a habitar a capital e seus arredores, região ainda despovoada e de poucos atrativos.

Segundo as fontes e a historiografia, as recomendações desse capitão-general apontavam para a necessidade de se civilizar e instruir esses colonos – majoritariamente compostos de índios, escravos africanos e homens livres pobres – visando mantê-los naqueles espaços vazios, seja fundando novas vilas e povoados, ou mesmo defendendo os territórios fronteiriços.

*Os Anais de Vila Bela da Santíssima Trindade* (1734-1789), a título de exemplo, revelam algumas informações relativas às ações de civilidade estabelecidas pelos governadores da capitania de Mato Grosso, na perspectiva de uma educação restrita à preservação da sobrevivência e dentro da ordem colonial:

[...] Em 13 do mesmo novembro ordenou Sua Excelência (governador, Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres) que as casas desta Vila se continuassem para a parte do nascente, que o [ilegível]... Maior altura determinar, e goza de um ambiente sadio. Determinou nova delimitação de ruas e travessas com respectivo desenho. (Amado; Anzai, 2006, p. 190).

Dessa maneira, algumas vertentes das modalidades educativas não escolares e de bons costumes, ou seja, de condutas sociais desejáveis para os indivíduos e grupos sociais na capitania de Mato Grosso se faziam presentes na região. Isso se exemplifica com o caso dos moradores do distrito de Araés, que, durante o governo do capitão-general Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, foi conduzido pelas autoridades institucionais para receberem orientações comportamentais, na perspectiva de uma educação para civilizar, conforme demonstram os *Anais de Vila Bela, dos anos de 1773 e 1774*, com os registros dos vereadores Antonio Ribeiro Leite e Domingos M. da Silva:

[...] Em 13 de novembro de 1773. Ordenou Sua Excelência, o Governador da Capitania de Mato Grosso, Capitão-General Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, algumas providências para que o sargento-mor de auxiliares, Marcelino Rodrigues Camponês, passasse ao distrito de Araés, com particulares instruções tendentes a regular e civilizar os seus moradores que, pela distância desta Vila, viviam em uma *notória negligência, incivilidade e desordem*, quando, aliás, podia ser um distrito útil pelas suas férteis minas, ainda que de baixo toque o seu ouro [...]. (Grifo nosso).

[...] Em 9 de maio de 1774, partiu para o distrito do Araés o Sargento-mor Marcelino Rodrigues Camponês, para dar execução às ordens de Sua Excelência, recebidas no ano próximo passado, e que se dirigiam a regular e civilizar os moradores daquele distrito. Dele tinham chegado notícias de que o vigário da freguesia da Anta, na Capitania de Goiás, a quem pertencia à jurisdição eclesiástica naquela povoação, a título de visitador e juiz eclesiástico, *tinha oprimido gravemente os seus pobres moradores, extorquindo-lhes grossas parcelas de ouro por condenações*. Presume-se que Sua Excelência poria na presença de Sua Majestade aquela violência, cujas circunstâncias lhe seriam mais notórias [...]. Anais de 1773 e 1774 – Apresentação em Câmara pelos Vereadores Antonio Ribeiro Leite, e Domingos M. da Silva. (Amado; Anzai, 2006, p. 190 e 193, respectivamente. Grifos nossos).

O breve relato dos vereadores provoca curiosidade a respeito das relações cotidianas e culturais estabelecidas pela sociedade colonial mato-grossense, especialmente na Vila-Capital, localizada na fronteira oeste da América portuguesa no século XVIII. Nos Anais, os vereadores chamavam a atenção para os feitos dignos de memória, anotados em datas muito próximas às dos acontecimentos.

Quanto ao fidalgo lusitano e militar de carreira, Luiz de Albuquerque, suas recomendações apontavam para indícios de uma educação para civilizar, onde o aprendizado estava diretamente associado aos comportamentos e costumes, ambos sustentados nas regras e discursos das autoridades coloniais e direcionadas a todos os homens livres, mas especialmente aos livres pobres, índios, escravos, forros e mestiços. Para que os escravos fugitivos ou prisioneiros se tornassem súditos obedientes às ordens reais, uma vez tidos potencialmente como perigosos, os castigos eram públicos e severos. Alterar comportamentos não se mostrava suficiente, sendo o mais importante tornar essa população diligente e operosa.

Portanto, as práticas educativas cotidianas e as representações dos sujeitos sociais na fronteira guaporeana do século XVIII, fossem eles negros, índios ou brancos, possibilitaram visualizar aspectos particulares de uma cultura vivenciada, trocada, transmitida e realizada para além dos muros *escolares*. A exemplo disso destacam-se “as profissões mecânicas/ofícios (alfaiate, barbeiro, caldeireiro, carpinteiro, ferreiro, pedreiro, sapateiro, seleiro e serralheiro), voltadas para os serviços públicos, e o estabelecimento de práticas de trabalho, produção e relações educativas culturais”, Assis (1994, p. 325).

Como já explicitado, tais práticas são compreendidas aqui como uma ampla gama de possibilidades, nas quais se encontram e se confrontam com temporalidades, ambientes, culturas, etnias, gêneros e estilos de vida distintos. Nessa medida, os elementos de socialização e transmissão apreendidos e barganhados fazem dos aprendizes, membros dessa sociedade e isso podem ser visto, também, enquanto processo educativo.

Para Rosa (2003, p. 11), a sociedade que se formou nas terras mato-grossenses durante o século XVIII e início do XIX, [...] espacializou suas diferenças, contradições. Mas também suas combinações táticas, acordos ocasionais e fugazes alianças [...]. Dessa maneira, a vida cotidiana de homens, mulheres e crianças das mais diferentes etnias especialmente nessa área de fronteira, compõe um cruzamento de histórias, de fragmentos das vivências de sujeitos sociais, muitos deles empenhados apenas em sobreviver, sendo que outros se dedicaram de diferentes formas, ao enriquecimento, numa região diversificada e conturbada nos seus múltiplos e por vezes antagônicos interesses e culturas.

O governo lusitano, necessitando de conhecer a região e suas potencialidades, chamou para si um expressivo número de cientistas (homens de ciência) que pudessem oferecer seus conhecimentos na transformação da região. Foram eles os responsáveis pelo ensinamento de um saber – no sentido de transmissão não formal e tampouco institucional do conhecimento – a segmentos analfabetos, em sua maioria escravos, índios ou homens livres pobres que lhes auxiliavam nas tarefas.

Os registros de memória contidos nas narrativas descritas pelo vereador da Câmara de Vila Bela da Santíssima Trindade (Vila-Capital), Antonio Ribeiro Leite (Anal de 1773) e a correspondência entre Antônio Rolim de Moura, governador da capitania de Mato Grosso com Diogo de Mendonça Côrte Real, Secretário de Estudo da Marinha e Ultramar, abrem possibilidades de reflexão sobre as práticas

educativas materializadas nas relações sociais e étnicas, nas relações cotidianas, nas estratégias e táticas estabelecidas, entre colonizadores e colonizados, atribuindo sentidos e significados dessa dinâmica.

Depreende-se, portanto, que os que se circunscrevessem no espaço da selvageria deveriam manter, na aparência e no conviver cotidiano com as elites, um comportamento aceitável e minimamente civilizado, assim como deveriam adquirir conhecimentos e noções capazes de sustentar o trabalho produtivo. Esse aprendizado, mesmo sendo obtido no processo de socialização, fora do universo da educação formal, foi adquirido pela imitação, observação e pela circularidade das práticas culturais cotidianas entre os segmentos instruídos e letrados:

[...] Em 10 de maio escreveu Sua Excelência à Câmara desta Vila para que aplicasse todo o cuidado em promover e facilitar a agricultura, como tão indispensável para a subsistência da república e como objeto por muitas vezes recomendado por Sua Majestade; e que, igualmente vigiassem atentamente sobre os *oficiais mecânicos e mais pessoas que dão comestíveis ao povo*, a fim de *conter uns e outros dentro dos limites de um regimento prudente bem econômico* [...]

[...] Em 18 de julho, digo, de junho, se publicou um bando em que, com graves penas, *se proibiram os batuques e ajuntamentos de escravos como fonte de discórdias e perturbações públicas* [...]

[...] A respeito dos índios digo a Vossa Excelência o que intendo em uma das contas. *Só misturando-se com brancos, ou com negros são capazes de utilizarem a República; porque os filhos, que daí procedem têm mais serventia*; pelo que me parece mais útil à lei, que Sua Majestade manda publicar a favor destes casamentos. Fico pronto para servir a Vossa Excelência em tudo, que me mandar. Deus guarde a Vossa Excelência. Vila Bela, 30 junho de 1756.<sup>23</sup> (Amado; Anzai, 2006, p. 189. Grifos nossos).

Nestes documentos percebe-se que, tanto para a Coroa portuguesa como para o poder local era imperativo que essas categorias sociais mantivessem um comportamento civilizado, marcado por hábitos e costumes que representassem os valores presentes no universo das elites, necessários para um convívio harmonioso. No entanto, [...] os controles mais severos, através das formas educativas, da gestão das almas e dos corpos, encerram o indivíduo numa rede de vigilância cada vez mais compacta. Por lado, [...] constituem-se à margem da vida coletiva espaços protegidos que são objetos de uma revalorização, sendo o primeiro dele o foro familiar [...]. (Revel, 1991, *apud* Chartier, 1991, p. 170).

---

23 Carta de Antônio Rolim de Moura (Governador da Capitania de Mato Grosso) a Diogo de Mendonça Côrte Real (Secretário de estudo da Marinha e Ultramar). Rolim de Moura, D. Antônio – Correspondências – v. 3. Cuiabá: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso – Imprensa Universitária/NDIHR, 1982 (Coleção Documentos Ibéricos).

Observa-se que, com relação ao controle, à manutenção do poder local e à garantia de posse dessa região de fronteira, Vila Bela da Santíssima Trindade (Vila-Capital) possibilitou condições para que a capitania de Mato Grosso se configurasse como fronteira viva, dinâmica, fator extremamente importante para a garantia dos domínios das Coroas (portuguesa e espanhola) e sua conexão ao projeto colonizador e civilizador. Segundo Moura (1982, p. 128) “as instruções régias de 1749 estabeleceram aquela fronteira com os espanhóis como o anti-mural de todo o interior do Brasil, ou seja, a estratégia de consolidação de posse”.

A minúcia dos registros de memória, a exemplo da carta de D. Antônio Rolim de Moura, de 30 de junho de 1756 para Diogo de Mendonça Côrte Real, no que tange à miscigenação/casamento de índios, negros e brancos, demonstra o esforço e interesse governamental de colonizar através de uma complexa legislação, cujas diretrizes objetivavam gerir uma população nova, fruto da miscigenação e capaz de ser educada e civilizada dentro dos princípios e valores modernos.

Será essa nova geração que se avolumará num contingente demográfico capaz de desenvolver atividades econômicas de subsistência, como as agrícolas; para manter a ordem e uma educação capaz de alterar o panorama social de Mato Grosso. Ainda que isso seja realizado num circuito externo à escolarização formal, essa educação está circunscrita à circularidade de saberes, embasada no aprendizado espontâneo e muitas vezes imprescindível para sua manutenção no sistema, enquanto trabalhadores.

Esses conhecimentos adquiridos originalmente eram transmitidos de geração a geração, muitas vezes pelo sistema do fazer fazendo, pela imitação e observação. Nessa perspectiva, a miscigenação seria a garantia de um novo homem, moldável às concepções de civilidade e obediência aos preceitos da Coroa. Tanto os brancos, descendentes dos colonizadores, quanto os escravos de origem africana, assim como o indígena, filho natural da terra, não seriam capazes, por si só e em curto espaço de tempo, atingir a tão almejada transformação. Já o terceiro elemento, o miscigenado, incorporaria as condições para ser o elemento de transformação.

Os escravos, descendentes ou originalmente africanos, se constituíam em mercadorias de propriedade privada ou do governo português, sendo-lhes vedado, desde os quinhentos, qualquer acesso à escola formal. No entanto, mesmo sendo impedidos de terem acesso aos conhecimentos transmitidos formalmente, existiam aqueles que dominavam técnicas e noções de álgebra, geometria, desenho e rudimentos de engenharia civil, por terem servido de auxiliares dos engenheiros construtores das fortificações edificadas ao longo da fronteira oeste. Estes conhecimentos, certamente, eram retransmitidos de pai para filho, garantindo sua preservação no interior da região.

Portanto, as técnicas devem ser vistas enquanto ações corroboradas para os contatos com agentes governamentais, elites, camadas médias e homens livres pobres, que se relacionavam dentro de uma sociabilidade e circularidade cultural, tanto que nos dão a ver e a dizer.

Com base no acima exposto, os espaços de sociabilidade e de afirmação de homens e mulheres, retratados no registro de memória, podem ser concebidos, também, como um acelerador do processo civilizador por que passava a sociedade mato-grossense, na segunda metade do século XVIII e primórdios do XIX. Registros de memória ilustram ainda as representações culturais da sociedade através da descrição das atividades festivas e comemorações, organizadas a partir da municipalidade da Vila e realizadas nos espaços públicos ou perante a união, reunião e representação dos poderes constituídos, como o eclesiástico, a nobreza e os camaristas, as ordenanças e os moradores. Tais ensinamentos eram assistidos e representados durante as comemorações e festejos públicos, como: o cortejo ofertado ao mandatário superior, com direito a descargas de artilharias; beija-mão; apresentação de música sagrada, como *Te Deum Laudamus*; operas e comédias; danças e bailes.

Na leitura empírica, especialmente sobre os *Anais do Senado da Câmara de Cuiabá* e de *Vila Bela da Santíssima Trindade*, percebe-se que, na segunda metade do século XVIII, a capitania de Mato Grosso estava organizada com base na escrita, e esses Anais oferecem testemunho da vida oficial e a sua representação pelas manifestações religiosas e festas públicas.

A existência desse filão documental comprova a vitalidade da época e justifica porque esta pesquisa privilegiou a segunda metade do século XVIII e início do XIX, de administrações lusitanas de D. José I, D. Maria I e D. João VI.

Continuando a análise da educação na capitania de Mato Grosso, diante do desenvolvimento e da expansão da fronteira mato-grossense, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres foi orientado pela Coroa para criar unidades administrativas, como a da Junta de Justiça, com o objetivo de melhorar a qualidade da ordem social na Capitania, e propiciar condições para que os colonos absorvessem, na prática, o sentido de justiça. Em última análise, o que se queria evitar o estado de descontrole e a falta de civilidade da população. Para isso, almejava a implantação da autoridade governamental na região de fronteira, entendendo sempre que a preocupação central era garantir ordem, defesa e manutenção dos domínios territoriais conquistados.

Depreende-se que é recorrente a utilização, por parte da Coroa Portuguesa e da Igreja (padroado), de diplomas legais com a finalidade clara de instruir os funcionários e governantes nas suas distintas áreas de atuação, bem como determinar as atribuições, obrigações dos diversos cargos da administração colonial. Dessa maneira, mediante a aplicação dos instrumentos legais e divinos, elegiam-se os bons e os maus, dando a cada uma das partes o que lhes deveria pertencer. Assim, foi possível perceber que esses atos possibilitaram a Luiz de Albuquerque estabelecer a ordem pública e divulgar os ensinamentos de formação moral e religiosa, para além da escolarização formal, como solução para se alcançar a civilidade, justiça e virtude. A correspondência que se segue uma instrução régia evidencia os indícios e testemunhos das primícias educativas para uma população de região de fronteira e sertão, a serem cumpridas no governo de Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres:

Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, governador e Capitão General da Capitania do Mato Grosso, amigo Eu El Rey vos ínvio muito saudar. Sendo-me presente a indispensável necessidade que há de se criar na Capital dessa Capitania, uma Junta de Justiça, na qual sejam sentenciados todos os réus que cometerem delitos, que por eles mereçam, não só de penas arbitrárias, mas até ultima, *para que cresçam em virtudes os bons, e se apartem os maus dos seus perversos costumes, confiando das vossas boas qualidades, instrução, prudência, e zelo do serviço de Deus*, e meu, que vos empregareis com todo o acerto então meritório, e necessária obra: Sou servido concedo-vos toda a cumprida jurisdição, que necessária vos for para que nos casos de *desobediência formal* dos soldados, e oficiais aos seus superiores na matéria do meu real serviço, ou seja, pagos ou de auxiliares, e Ordenanças [...] e daqueles que são contra o direito natural, e das gentes; como *homicídios voluntários, rapinas de salteadores*, que grasiem nos caminhos, e lugares ermos, infestando-os para impedirem o comércio humano e existências às *justiças* estabelecidas para conservarem a *paz publica*. [...] Escrita no Palácio de Nossa Senhora da Ajuda, a doze de Agosto de mil setecentos setenta e um. Rey. Para Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. (ACBM/IPDAC caixa 45, pasta 176, n. 2095A).

Assim, diante da circulação dessas ideias, nas fontes visitadas como os bons, os maus, os perversos, as virtudes; os exemplos, os hábitos e as regras foram possíveis percebê-las nas práticas e estratégias dos *homens* das classes dirigentes, especialmente na governança de Luiz de Albuquerque, dirigente da capitania de Mato Grosso.

De acordo com os sinais e os testemunhos apontados em relevo na documentação supra, observa-se que a governabilidade buscava apoiar-se em uma educação que desenha o caráter, a mente, o corpo e a moral através do cultivo de virtudes dos sujeitos envolvidos.

E, por outro lado, um *gentleman*, um homem oitocentista, que pode ser muito bem enquadrado no campo educativo, na perspectiva lockiana, quando o pensador inglês reforça a teoria da nova concepção de aristocracia, determinada não mais pelo fato de pertencer à classe, mas pela posse ou aquisição de determinados conhecimentos e virtudes: [...] capaz de renunciar aos próprios desejos [...] opor-se às próprias inclinações [...] seguir o que a razão lhe indica como melhor, mesmo que os apetites o dirijam para outro lado [...] possui hábitos precisos de boa educação – homem virtuoso. (Cambi, 1999, p. 317).

Destarte, as reflexões e o empenho do pensador inglês John Lock (1632-1704) para compreender os movimentos tanto no campo da educação como da civilidade, estabelecidos por Luiz de Albuquerque, que foi emissário de uma proposta civilizadora, mesmo sob regras e mecanismos de controles rígidos, porém de conformidade com os ditames do poder metropolitano português.

Luiz de Albuquerque Mello Pereira e Cáceres foi um homem de governo timbrado por iniciativas próprias, por vezes mais avançadas que as minuciosas instruções emitidas da Metrópole: “Retrata um homem de conhecimentos políticos, administrativos e diplomáticos, de visão e de projeção sobre o futuro, nem só para o comércio, como a agricultura, como em instrução para a população e de estabelecimentos urbanos, sempre com o mesmo ânimo”. (Freyre, 1978, p. 107).

Para isso, necessário se fez ampliar as abordagens tendo por pano de fundo as relações de sociabilidade presentes no interior do território mato-grossense, tenham sido elas manifestas no âmbito escolar ou na dimensão não escolar.

## Considerações finais

Desse conjunto de práticas e representações apresentadas, no presente ensaio, relacionadas aos modos de fazer e modos de ver da população na capitania de Mato Grosso, foi possível examinar os processos educativos e culturais vividos, cambiados e acumulados na região, mediante as experiências dos sujeitos históricos – *índio, branco, negro e miscigenado*, suas práticas, representadas pelos aprendizados escolares, tendo sido também possível levantar outra modalidade de aprendizado constituído no interior dessas relações étnico raciais, seja pelas trocas culturais de hábitos, costumes, comportamentos, técnicas, ofícios, bem como por aquelas de caráter religioso expressas nessa área extrema do oeste colonial brasileiro.

Trilhar por esses caminhos possibilitou uma leitura da história silenciada de homens e mulheres pela região de sertão e fronteira da capitania de Mato Grosso; preencher uma lacuna na história da educação colonial brasileira; e abrir muitas frentes novas de investigação, que possam ensejar cada vez mais, discussões em torno da história da educação e da cultura na capitania de Mato Grosso, nos anos setecentos e, ensejar reflexões úteis para se pensar o ensino da História como prática social.

## Documentos

ACBM/IPDAC caixa 21, pasta 71, n. 1.847.

ACBM/IPDAC caixa 45, pasta 176, n. 2095<sup>a</sup>.

*Arquivo da Casa Barão de Melgaço*: Coleção de Documentos do Instituto de Pesquisas Dom Aquino Correa. Cuiabá: IHGMT, 2001.



## Referências

- ANNAIS DO SENNADO DA CÂMARA DO CUIABÁ: 1719-1830 (Transcrição e Organização Yumiko Takamoto Suzuki). Cuiabá, MT: Entrelinhas: Arquivo Público de Mato Grosso, 2007.
- AMADO, J.; ANZAI, L. (Org.). *Anais de Vila Bela 1734-1789*. Cuiabá: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.
- ASSIS, E. *Os Mapas de Habitantes de Mato Grosso (1768-1872): Guia de Pesquisa*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. (Encyclopaideia).
- CARULA, K; SILVA, G. J. As representações dos negros nos livros didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA (PNLD 2011). In: FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P. A.; ZANLOCHI, T. S. (Org.) *As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África*. Bauru: Edusc, 2012. p. 17-44.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- DOURADO, N. S. *Práticas educativas e culturais na Capitania de Mato Grosso (1748-1822)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.
- FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-98.
- FREYRE, G. *Contribuição Para Uma Sociologia da Biografia: O exemplo de Luiz de Albuquerque, Governador de Mato Grosso, no fim do século XVIII*. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1978.
- HOLANDA, S. B. *Caminhos e Fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOURA, C. F. D. *Antônio Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja*. (Biografia); Cuiabá, UFMT: Imprensa Universitária, 1982. (Coleção Documentos Ibéricos. Série: Capitães-Generais, 1).
- \_\_\_\_\_. *O Tutor Namorado*. Cuiabá, UFMT: Imprensa Universitária, 1982. (Coleção Memória Social da Cuiabania. Série: Teatro do Século XVIII. v. 2).
- \_\_\_\_\_. *Comédia Nova*. O Saloy Cidadão. Cuiabá, UFMT: Imprensa Universitária, 1979. (Coleção Memória Social da Cuiabania). (Série: Teatro do Século XVIII, v. 1).
- \_\_\_\_\_. *O Teatro em Mato Grosso no século XVIII*. Belém: SUDAM, 1976.
- PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- REVEL, J. O uso da civilidade. In: CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 169-209.

- ROCHE, D. *História das coisas banais: nascimento do consumo, nas sociedades do século XVIII ao XIX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ROSA, C. A.; JESUS, N. M. (Org.). *Terra da Conquista – História de Mato Grosso Colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003.
- SÁ, J. B. *Relações das Povoações do Cuiabá e Mato Grosso de seus princípios até os presentes tempos*. Cuiabá: UFMT, 1975.
- SIQUEIRA, E. M. *História de Mato Grosso: da Ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Arquivo da Casa Barão de Melgaço: Coleção de Documentos do Instituto de Pesquisas Dom Aquino Correa*. Cuiabá: IHGMT, 2001.
- \_\_\_\_\_. O segmento indígena: uma tentativa de recuperação histórica. *Terra Indígena: Boletim mensal do GEI Kurumin*. Ano III, n. 27, p. 10-23, ago. 1984.
- VAINFAS, R. *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- WEBER, A. *Os Eyviguayegui-mbayá-Guaicuru: o Tratado de Paz de 1791*. *História em Reflexão*. Dourados, v, 2, n. 4, p. 1-15, 2008.

# Fragmentos da história dos indígenas Bororo nas terras de Mato Grosso

Loiva Canova

## Os lugares da História no século XVIII: as minas do Cuiabá e do Mato Grosso

Há nas fontes oficiais, ainda no período da colonização seiscentista, relatos sobre os Bororo quando serviam de guia para especialistas em escravos indígenas no interior da América portuguesa, conduzindo-os até aldeias e povos que eram o propósito dos conquistadores. Nos anos seguintes, os sertanistas, empenhados na descoberta do minério e na caça aos indígenas, descobriram minério nas regiões que foram conhecidas como minas do Cuiabá e minas do Mato Grosso. Foi nas terras de Mato Grosso, capitania fundada em 1748, de extensas áreas de conquista colonial portuguesa, que os Bororo foram descritos na correspondência de Antônio Rolim de Moura, um de seus administradores, nomeado governador pelo rei de Portugal, seu primo, ainda no ano de 1746.

A partir desse contexto temporal e espacial, tem-se por objetivo descrever a presença dos indígenas da nação Bororo conforme relatos do governador e capitão-general Antônio Rolim de Moura durante o exercício da administração da capitania de Mato Grosso entre os anos de 1752 a 1764, e situar o leitor quanto a particularidades da história desse povo apresentando excertos de produções acadêmicas que referenciam a temática em questão no período colonial. Para a análise do assunto, foram pesquisadas fontes oficiais, publicadas em obras que tratam do conteúdo da correspondência de Antônio Rolim de Moura no período do seu exercício de governança na capitania de Mato Grosso.

O referencial administrativo e cronológico tem como fatos marcantes a criação da capitania do Mato Grosso, em 1748, que compreendia as duas repartições, o Cuiabá e o Mato Grosso; a vinda do governador para a administração da capitania, em 1751; a fundação da capital da capitania, Vila Bela da Santíssima Trindade, em 1752; e a saída do governador, no ano de 1764, quando assumiu a governança na Bahia, e mais tarde, foi homenageado pelo rei de Portugal como a nomeação do cargo de vice-rei do Brasil.

Com a interpretação das fontes primárias, em especial a documentação produzida pelas autoridades coloniais, lidas à luz de outros estudos sobre os Bororo, e a partir de reflexões teórico-metodológicas consideradas pertinentes, a intenção é reconstituir o conjunto das imagens sobre esses indígenas no

contexto da colonização portuguesa da primeira metade do século XVIII. Nesse sentido, este artigo insere-se na perspectiva da história cultural e tem a intenção de refletir sobre as relações e conflitos interétnicos constitutivos da história de Mato Grosso, no contexto das ações colonizadoras portuguesas na primeira metade do século XVIII, e assim compreender de que modo os da nação Bororo foram representados nos discursos dos agentes coloniais, em particular na correspondência de Antônio Rolim de Moura. (Chartier, 1990).

A sociedade que foi se constituindo a partir das descobertas do ouro, no local em que foi fundada a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, em 1727, e posteriormente na região que veio a ser denominada Mato Grosso, em 1734, também resultado de descobertas auríferas, exigiu da Coroa portuguesa um projeto colonizador que justificasse suas escolhas e definisse estratégias de concorrência e de dominação sobre os indígenas e seus territórios. A execução desse projeto, no que diz respeito aos indígenas, exigia a formação de uma nova identidade histórica, nela moldando um sistema econômico, político e cultural de relações, uma identidade social que previa a relação de poder vinda de um soberano, padronizando religião, língua e experiências socioculturais. As informações sobre o assunto são lidas na correspondência do período, as quais exigiam condutas de extermínio, como a guerra justa, ou políticas de aldeamentos por atuação dos missionários:

A recém-criada capitania de Mato Grosso formava uma raia dilatada, e Antônio Rolim de Moura, em cumprimento às ordens reais, partiu em direção ao Alto Guaporé para ali fundar uma vila, que seria a capital do Mato Grosso, e trabalhar na defesa e demarcação das terras portuguesas estabelecidas pelos gestores do Tratado de Madri. Portanto, “pensar a história de Mato Grosso é reconhecer que essa é a história de um espaço constituído como território durante séculos, do século XVIII ao XXI!”. Sobretudo, há que saber que a atual delimitação geográfica de Mato Grosso, sofreu perdas no ano de 1977, quando houve a divisão do território com a criação do atual estado Mato Grosso do Sul, e no ano de 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, criou-se outra unidade da federação, estado de Rondônia. (Rosa, 1996).

Antônio Rolim de Moura iniciou uma política local de defesa oficial das margens do Guaporé e trabalhou para manter os espanhóis distantes da margem oriental do rio. Também traçou uma política de austero combate em defesa das terras, mais pontualmente na bacia do Guaporé, local onde os portugueses haviam descoberto ouro nos anos trinta do século XVIII, fundando ali a capital, Vila Bela, às margens do rio tributário do Madeira, limítrofe às Missões de Moxos e Chiquitos (nordeste da atual Bolívia) dos jesuítas espanhóis.<sup>1</sup>

---

1 Cf. Canavarros, 2004. p. 11; Moura, 1982. (Coleção Documentos Ibéricos, Série Capitães-Generais, 1); Canova, 2011.

Nos documentos escritos pelo governador há informações a respeito dos perigos e ataques, da localização dos territórios indígenas, ora tratando da política de alianças, ora do seu combate, incluindo a guerra justa. Os Caiapó, Paresi, Guaicuru, Paiaguá, Bororo e Mura foram os mais mencionados, e há registros quanto à localização geográfica dos territórios, o exercício das suas funções político-sociais no processo da colonização e o modo como se relacionavam com a natureza. Essas nações indígenas foram também comparadas ao território europeu em graus de maior ou menor “civilidade”.<sup>2</sup>

Deste modo, observa-se que a análise da correspondência do governador é fundamental para apresentar o papel histórico dos indígenas, em especial os Bororo. Muitas ações foram desenvolvidas por eles, e há vários registros de juízos de valor para construir a alteridade entre colonizador e povos ameríndios, assuntos pertinentes, aqui relatados.

## Os Bororo no espelho do colonizador

De acordo com a pesquisadora Lisandra Zago, o termo “Bororo” foi usado pelos primeiros exploradores para identificar os membros desse mesmo grupo, os quais podem também ser pesquisados pelos diversos nomes e apelidos recebidos no decorrer da história: Araé, Aracy, Ararirá, Aravirá, Araripoconé, Biriouné, Biriwoné, Bororo da Campanha, Bororo Cabaçal, Bóe, Bóe, Bororó, Bororo Oriental, Bororo Ocidental, Coxipó, Coxiponé, Cuiabá, Koxiponé, Coroado, Porrudo, Oráripoconé, Orári Mógo-dóge, Oraril, Puriana e Pararioné.” (Zago, 2005). O termo “Bororo” foi usado pelos primeiros exploradores para identificar os membros desse povo, e “outros apareceram ao longo da História, como Coxiponé, Araripoconé, Araé, Cuiabá, Coroado, Porrudo, Bororo, Aravirá, ou Bororo da Campanha, Bororo Cabaçal, Bororo Ocidental, Bororo Oriental.” (Enawuréu, 1987).

Os Bororo são um dos povos indígenas mais pesquisados no Brasil e no mundo, segundo Hartmann (1976) e Enawuréu (1987). Escravizados pelos sertanistas, esses indígenas enfrentaram a acelerada depopulação de suas aldeias logo no início da colonização. O maior efeito da “violência aparece mais claramente na dizimação de aldeias dos Bororo Ocidentais, alvos de muitos massacres.” (Zago, 2005, p. 16).

Os “Bóe [outro termo atribuído aos Bororo] ocuparam um vasto território no interior da América do Sul, que hoje, em sua maior extensão, integra os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” e também parte do ecossistema pantaneiro, “e alcança um trecho de Goiás, na região de Aragarças, e a bacia do curso superior do Paraguai, penetrando ainda a fronteira com a Bolívia”. Ainda há que se dizer, usando as mesmas fontes de Portocarrero, a *Enciclopédia*, que esses povos ocuparam uma área aproximada de 350.000 km<sup>2</sup>, ou seja, 35 milhões de hectares, em que se distribuía uma população de milhares de indígenas. (Portocarrero, 2001, p. 24).

---

2 Sobre o assunto cf. Presotti, 2008.

No território Bororo, na parte mais central da América do Sul, a descoberta de minério ocorreu no fim da segunda década do século XVIII. Em 2019, comemora-se o tricentenário das notícias reiteradas dos achados das minas do Cuiabá. Conforme Portocarrero (2001), o nome da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, edificada nas duas margens do córrego da Prainha, era a corrupção e sonorização de *ikuiapá*. (Portocarrero, 2001, p. 7). Sobre o mesmo assunto, Rosa (2001, p. 1) menciona que o lugar onde teve início o arraial do Senhor Bom Jesus do Cuiabá era uma aldeia ameríndia. Um lugar precário, coberto de mato, com grandiosos arvoredos, circundado pela vastidão campestre, atualmente denominada de cerrado. A mata de grandiosos arvoredos era ciliar, margeando o sinuoso córrego depois chamado Prainha (o Ikuiebo dos Bororo, córrego de estrelas), e seus afluentes. No horizonte, a norte e leste era visível a chapada atualmente chamada dos Guimarães; a oeste, a Serra das Araras.

Com base nos estudos linguísticos apresentados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Portocarrero (2001) aponta que os Bororo são família do tronco Macro-Jê, com alguns elementos específicos da língua Tupi, portanto, tem formação de diferentes tribos. De acordo com Enawurú (1987), eram os Bororo os Porrudo da bacia do Rio São Lourenço; os Coxiponê da bacia do Rio Cuiabá, cujo nome deriva de seu afluente, o Rio Coxipó; os Araripoconé; os Aravirá ou Bororo de Campanha, da margem direita dos rios Paraguai e Jauru; os Bororo Cabaçal, da bacia do Rio Cabaçal; os Araé e os Coroado. Foi Augusto Leverger, o Barão de Melgaço, o primeiro a perceber, em 1851, que todos esses grupos pertenciam ao mesmo povo Bororo; ou seja, eram todos *Bóe*. (Colbacchini, 1919; Colbacchini; Albisetti, 1942).

A fim de contextualizar as relações entre os agentes da colonização e os Bororo, algumas pesquisas comprovaram a atuação deles no percurso do século XVII, anterior à descoberta das minas do Cuiabá e do Mato Grosso. Há indícios de que esses povos estavam nas terras paulistas, porta de entrada dos caçadores de indígenas e exploradores de minério para o interior das terras em conquista, que servia aos interesses dos sertanistas nos achados do ouro e na escravidão indígena. Os Bororo, que haviam se aliado aos agentes da conquista, trabalhavam como guias no processo de expansão sertanista pelos sertões da América portuguesa, assistindo os conquistadores interessados no domínio de outras nações noticiadas. (Viertler, 1990; Portocarrero, 2001; Caldas, 1987).

A narrativa de Antônio Pires de Campos, datada de 1672, reconhecia mais de uma centena de diferentes nações indígenas naqueles sertões, e é referência importante para tratar dos povos indígenas da região onde se delimitaria o território de Mato Grosso. De acordo com o relato sertanista, “narrá-lo seria processo infinito... por se perder o algarismo.” (Campos, 1981, p. 179). Dentre os vários povos mencionados, estavam os da nação Caiapó, os Paiaguá, Guaicuru, Bororo, Paresi. Do autor, cita-se uma importante passagem sobre parte de um dos territórios dos Bororo, o Pantanal.

Trata-se agora do Rio dos Porrudos: subindo por ele acima habita o primeiro lote de gentio chamado Taquari, lote pequeno mais muito valente. Estes em certo tempo usam de canoas, é gentio de mantimentos e aldeias, usavam de muita mandioca, batatas, abóboras e tabaco. Os trajes suas palhinhas nas partes veredas, as mulheres com seus reparos de fios, e subindo mais acima habitam os chamados Araripoçonez, e são dois lotes valentíssimos pelas suas armas: usam de arcs e flecha e garrotes de duas mãos, estes vivem de corso e de montarias; subindo mais acima habitam os Cruaraz, também são três lotes de gentios muito grandes, estes dão guerras àqueles vizinhos chamados Araripoçonez, e fazem grandes estragos uns aos outros só a fim de dizerem que são valentes, também vivem de montarias, nas armas e nos trajes não há diferença, e subindo mais acima nas cabeceiras do próprio rio habita o gentio chamado Porrudos, resto de muitíssima gente, e estes senhoreavam todo o rio, é gente de língua geral, e aldeados com muito mantimento, e também usavam de canoas de cascas, e o seu modo de remar era sentados, e o resto deles que há hoje dizem são governados por um doméstico que fugiu da companhia dos brancos. (Campos, 1981, p. 179).

Esse importante relato do sertanismo do fim do século XVII é uma referência à história do início da colonização no lugar que viria a ser delimitado o território de Mato Grosso. O autor apresenta descrição dos vários povos indígenas situados às margens dos rios Paraguai, Cuiabá, Cuiabá-Mirim, Coxipó, Guaporé, Sararé, Galera e muitos outros que serviram de itinerário às monções dirigidas ao extremo oeste. A narrativa foi enviada a Portugal e serviu de orientação à aplicação da política pública colonialista em relação aos povos indígenas naquela parte do território. O conteúdo documental orientou as estratégias colonizadoras, determinando, por exemplo, por meio de guerras, a eliminação das nações que dificultavam a expansão nos feitos da conquista portuguesa. (Campos, 1981).

Conforme Carlos Alberto Rosa, Cuiabá foi lugar que teve em prospectos suas linhas e curvas e, nas construções dos equipamentos da vila, o esforço conjunto de muitos trabalhadores, pois que o “desenho da cidade de Cuiabá começou a ser edificado por volta dos anos, na invasão de territorialidades milenares. Hoje, a palavra ameríndia permanece: Cuiabá.” (Rosa, 2001, p. 1). O trabalho indígena foi na maior parte dos Bororo, Paresi, Guató, Paiaguá, Guaná, Mizuaré e dos negros africanos escravizados e forros. (Rosa, 2003). No intuito de ressaltar a discussão do autor, apresenta-se informação documental da presença Bororo e de escravizados negros numa passagem em que pode ser verificada a relação conflituosa entre os indígenas da nação Bororo e os interesses dos agentes da colonização, e o alvo da disputa foram os africanos escravizados:

Táobem na Chapada deráo os Bororos na ultima outava de Pascoa onde matarão hua negra, e frecharáo dous negros. Sahiráo duas Bandeiras para este Certáo permita Deos se estinguáo estes venenozos bixos que tanto vão danificando este Paiz e impossibilitando as conveniências a seus habitantes (Cópia de Carta..., 2007, p. 56).

Para o historiador Carlos Alberto Rosa, os Cabixi, Paresi, Maimbaré, Bacairi, Guató, Paiaguá, Bororo e africanos escravizados estavam presentes no termo da Vila do Cuiabá, em 1740, e foram eles que trabalharam em distintos ofícios e economias, inclusive em lavras, lugar de produção, que representava maior controle, vigilância e investimentos do poder metropolitano. (Rosa, 2003). Havia mais de dois mil indígenas “administrados”, no termo da Vila Real; a população do termo, constituída por 35% de indígenas, era de aproximadamente 6 mil pessoas. Não se sabe ainda quantos viviam na vila, mas trabalharam na construção do espaço edificado em seu território invadido, moraram nele, percorreram-no de ponta a ponta. (Rosa, 2003).

A utilização do trabalho indígena “estendeu-se à agricultura, à pecuária e aos serviços domésticos”, acrescenta-se o trabalho na extração mineral, na defesa do território, exercendo a atividade de guia, de navegação, localização... Para além dos ofícios da produção econômica, no papel da mão de obra em múltiplos afazeres, em 1740, indígenas de vários povos estavam na Vila e participavam dos cotidianos festivos e dos cerimoniais católicos. A informação é confirmada em carta assinada pelos oficiais da Câmara da Vila de Cuiabá, quando camaristas relatam ao rei Dom João V as despesas com o festejo da procissão do Corpo do filho do Deus cristão. Para o ritual, os funcionários manifestaram a necessidade de cera, para iluminar as ruas e impressionar os indígenas que assistiriam ao cortejo. O ritual cristão, se bem paramentado, justificavam os camaristas, traria mais alguns deles para o batismo.

Não Sô nas festas, e procissoes que a lei determina[?] Se fação, mas tambem, e principalmente[?] na do Corpo de Deus toda da real proteção[?] de V. Mag.<sup>de</sup> Se practica nesta Villa a grande[?] indecencia de quaze hir Sem Luzes, porque Como[?] ainda Se não achão restabelecidas as poucas[?] Irmandades que nella há, e [ileg. + – 2 pal.] rendas[?] para as despezas, Supposto que acompanhe[?] as procissoes não tem Cera com que o fação; ao[?] que me parece justo que o pio, e Catholico Zelo de V. Mag.<sup>de</sup> não permita o concorra[?] com as Luzes neceSsarias aSim as Irmandades Como a todas as pessoas que tiverem Servido nesta Camera obrigadas a acompanhar as ditas procissoes, porque Se nas mais povoações deste Brazil, aSim Se esta practicando; Com[?] muito maior rezão Se deve observar nesta[?] Comarca, onde a immensidade de gentios[?] de varias nascões estâ attento ao nosso Culto[?] divino, e lhes Servirá de maior edeficação[?] toda a magnificencia, Consiliando os animos para Com mais fervor deixarem os Seus gentilicos ritos, e Se inclinarem a receber o Santo baptismo. O que aSim[?] esperamos na real grandeza de V. Mag.<sup>de</sup> e que determine aos Corregedores Levem em[?] Conta esta despeza aos Procuradores da Camera, pela qual esperamos em Deus[?] Seja Servido duplicar as rendas della no[?] maior augmento destes vastos dominios[?] [f. 1v] Dominios de V. Mag.<sup>de</sup>, que em tudo mandarâ o que for Servido. (Carta..., 1748).



Nesse caso, os funcionários da Câmara mostraram-se ocupados em utilizar os recursos de sedução por meio dos paramentos que ornavam a procissão e o festejo, com a intenção de convencer os indígenas a adotarem os novos rituais religiosos trazidos pelos colonizadores. As práticas de conversão ao Cristianismo usadas pelos missionários faziam-se, muitas vezes, oralmente, por preleções verbais ou encenações gestuais e religiosas empregadas para atrair a atenção.<sup>3</sup>

Passados três anos da solicitação dos funcionários da Câmara feita ao rei para atender aos custos da dramatização ritualística de festejos cristãos, comprovando o enredo da presença indígena na Vila, há outro relato interessante do governador da Capitania. De acordo com o governador, para assim justificar a necessária fundação de uma missão na Serra Acima, ou na Chapada do Guimarães, como é mais comumente denominada, destacou os maus-tratos e as más condições em que viviam os indígenas sob a administração dos moradores da Vila do Cuiabá.

Sempre ella ha de Ser mayor porque he tal o dezemparo em que estes Mizaraves Viviam na mam dos Seus administradores que a Mayor parte andavam quazi inteiramente nus e adoecendo os deix[?] morrer Sem assistencia pello que aos que Se tem vindo recolher foy e he necessario acodirlhe a muytos com aLguma cobertura e curalos das queixas que padeciam Sem remedio que principalmente este anno tem Sido muyto geraes. (Correspondência..., 1751).

Embora seja um discurso enaltecedor da boa conduta diante de seus pares, do bom governante, do homem cumpridor das responsabilidades a ele atribuídas a mando da rainha de Portugal, Mariana d'Áustria,<sup>4</sup> esposa do adoentado rei D. João V, é bem verdade que os indígenas viviam no espaço da Vila em condições nada dignificantes.

Além de escrever a respeito dos maus-tratos que sofriam dos administradores, construindo-se um bom sertanista, o governador relata a dizimação dos povos indígenas, alçados pelos interesses de preadores sertanistas:

Todo este districto da Cuyabá acharam os primeiros Sertanistas coalhado de Gentio de que hoje não ha mais do que huns pequenos restos e os que Se achão na mam dos administradores que me parece Não chegaram a SeisCentos. Precisamente assim havia de Ser porque desde que estas terras Se descobriam Sempre os Sirtanistas andaram em busca delles. Chegando a aLguma aLdea depois de a renderem a poder de fogo metiam em correntes

3 Em relação a atuação dos missionários, cf. Almeida, 2010, p. 95.

4 Para estudo desse assunto, ver: INSTRUÇÕES dadas pela rainha ao governador da capitania de Mato Grosso, D. Antônio Rolim de Moura, 19 jan. 1749. In: MOURA, Carlos Francisco. *D. Antônio Rolim de Moura, Primeiro conde de Azambuja*: biografia. Cuiabá: EdUFMT, 1982. (Coleção Documentos Ibéricos, Série Capitães-Generais, 1), p. 127-137. INSTRUÇÃO Real. Lisboa, 19 jan. 1749, p. 128.

as mulheres e homés que podiam terlhe Serventia ou pera a comcupicencia ou pera o Serviço das roças e o que hera inutil passavam a cotelo ordenariamente Como tambem aos que no caminho mostravam qualquer repugnancia. Recolhidos a Suas Cazas os vendiam Como pretos chegando a rematalos publicamente ate o tempo de João Gonçalves Pereira que Servio de Ouvidor e pos nisso algum Cobro porem ficaram Sem [f. 3v] pre athe a minha vinda fazendo as mesmas vendas ou ocultas ou paliadas. ALem disto os tratavam Com Sumo rigor ao mesmo tempo que nas Suas doenças os deichavam morrer ao dezemparo Cuidando tam pouco da Sua doutrina que huma grande parte dos que ainda ha estam por bautizar (Correspondência..., 1751).

A narrativa reforça informações sobre o comércio movido pelo interesse na venda de nativos em diferentes regiões da colônia. Essas práticas de escravização e posterior comércio eram mais eficazes quando os indígenas eram considerados mansos, fiéis, dóceis e amigos, características que ganhavam importância e representavam um campo de atuação principalmente porque as informações circulavam nos espaços do poder colonial e metropolitano, tornando-os alvo do interesse dos agentes coloniais e colonizadores, que pretendiam escravizar, aldear ou matar.

Na Repartição do Cuiabá, além de serem persistentemente caçados por sertanistas, os indígenas foram também objeto de interesse dos agentes missionários e dos representantes do poder metropolitano; nesse caso, do governador Antônio Rolim de Moura, com o fito de serem reduzidos a um sistema de aldeamento.

Depois de se estabelecer na Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, em julho de 1751, Antônio Rolim de Moura segue a orientação régia de encarregar-se da fundação de um aldeamento que estivesse sob a administração de um missionário da Companhia de Jesus no Distrito do Cuiabá, o jesuíta Estêvão de Castro, que foi o responsável pela organização de uma missão jesuítica em Santana do Sacramento, atual Chapada dos Guimarães. (Cópia do Termo da Junta..., 1751).

O lugar escolhido para a fundação da Missão de Santana foi ocupado oficialmente pela ação colonizadora portuguesa nos anos vinte do século XVIII, quando o capitão-general da capitania de São Paulo, Rodrigo César de Menezes, doou a Carta de Sesmaria ao tenente-coronel Antônio de Almeida Lara, em 1726.

A propósito da escolha do lugar da missão, os argumentos apresentados por Estêvão de Castro tinham caráter elucidativo e avaliavam o local ponto por ponto, enfatizando o ambiente como o melhor lugar para a instalação da missão. O motivo principal era o fato de não haver doenças na Serra Acima, além do fácil acesso e de ser próximo da Vila do Cuiabá. Parte dos indígenas que ali fossem morar era os Bororo. (Cópia do Termo da Junta..., 1751).

Para o missionário Estevão de Castro, poderia haver investimentos em roças, pois ali existiam matas cuja extensão ele associou à capacidade nutricional do solo. A fertilidade da terra, segundo item avaliado, foi projetada a partir do indicador da existência de matas, “que dizem continuar por três dias de viagem, circunstância muito elogiável para roçarias.” (Cópia do Termo da Junta..., 1751). Nos estudos que tratam da legislação indigenista, há informação de que a Coroa se ocupava em legislar por meio de Cartas Régias, instruções reservadas aos colonizadores. A respeito das terras para o aldeamento destinado aos povos indígenas, deveriam levar em consideração as dimensões, a produtividade para o plantio das roças e rio para as pescarias. (Perrone-Moisés, 1998).

O aldeamento construído na Chapada dos Guimarães teve por objetivo a realização do projeto colonial, pois garantiria a conversão, a ocupação do território, sua defesa e constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da frente colonizadora nos tempos em que se convencionou chamar de mercantilismo. Sobretudo, naquele contexto, atendeu às instruções da rainha de Portugal, a fim de efetivar a política de proteção aos povos considerados mansos, por meio da política de aldeamento.

Os Bororo figuram na documentação referente à missão jesuítica denominada Santana, fundada em Chapada dos Guimarães, em 1752. Houve muitas exigências para a fundação daquela missão (aqui são elencadas a fim de apresentar a presença dos Bororo, na escolha daquele lugar, e não em outro, a exemplo do Coxipó Assu, ou na região do Pantanal). Os homens de poder político, econômico e religioso escolheram o lugar devido à existência de fatores como: abundância de peixes nos rios, boas condições climáticas, terra rica em frutos, bons ventos, ocupação territorial dos Bororo, que haviam morada nas terras da Serra Acima da Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá.

Na região, apesar das baixas temperaturas, havia fauna abundante, outro ponto positivo para a opção, visto que os Bororo caçavam animais para a alimentação dos agentes missionários. Também, por causa das vestimentas, os Bororo puderam enfrentar o frio por décadas, conforme descreve o missionário: “O frio que dizem que lá há eu experimentei, é sofrível, nessa paragem estão vivendo a dez anos alguns casais de Bororos com aquela cobertura que costumam trazer para os demais, que ou poucos ou muitos têm os moradores da chapada” (Cópia do Termo da Junta..., 1751).

A missão ali erigida foi denominada Missão de Santana, em homenagem à avó de Jesus. Optou-se pelo lugar por ali existirem casas, ranchos e engenhos de fazer farinha de mandioca, oferecendo aos Bororo, Paiaguá e Paresi o seu sustento, juntamente com o plantio de milho e do feijão, mais a atividade de pesca e caça.

Os Bororo não estavam apenas na Missão de Santana, mas também na fronteira Oeste, no Guaporé. Para os portugueses, a região do Guaporé era território a ser conquistado por ações de povoamento, fundação da sede do governo e fundamentalmente com a política de Demarcação de Limites, que

exigia investimento humano no trabalho de ocupação e valorização das terras por indígenas e não indígenas, concessão de sesmarias a casais brancos, fundação de vila, povoados, fortes... O sertão oriental do Rio Guaporé foi cuidadosamente defendido pela Coroa portuguesa, e as tentativas espanholas de conquista foram rechaçadas pelo trabalho também dos Bororo:

Por Goiás dei conta Vossa Excelência da notícia, que tive, de quererem os padres espanhóis continuar as entradas ao sertão da nossa banda, de cuja conta remeto agora as segundas vias. Com efeito saiu desta vila o Alferes de Dragões a 27 de dezembro com duas canoas armadas em guerra com duas pecinhas de amiudar, bastantes armas de fogo, e perto de quarenta homens, entrando dragões, sertanistas, pedestres, e índios Bororo, que são mais esforçados, que há por estas terras, e usam bem das armas de fogo. (Carta..., 1757, p. 55).<sup>5</sup>

As nações indígenas representavam, segundo o escrito documental, a própria continuidade do projeto colonial na fronteira oeste da colônia portuguesa. Para a região de Mato Grosso, se não fossem os povos indígenas, certamente a população que vinha de outros lugares não teria sobrevivido devido às inúmeras dificuldades advindas do processo de expansão por território inóspito e dificultoso. Tal dependência se manifestava de diversas formas, dentre as quais o trabalho. Compunha a força de trabalho empregada em atividades vitais para o sucesso da colonização: os indígenas formaram aldeias, remavam, pegavam em armas, serviam como guardiões na fronteira e de guias para o reconhecimento do território. Os Bororo trabalharam na região vizinha aos espanhóis e foram trazidos, por ordem do governador, do Distrito do Cuiabá para reforçar a política de povoamento naquela margem:

Eu mandei vir do Cuiabá uns poucos homens com Índios Bororo para se estabelecerem por este rio abaixo como a Vossa Excelência me parece escrevi já, e prometendo-lhe, que lhes não tiraria nunca. Pois passados poucos dias de estabelecidos na paragem, aonde eu os queria, foi tal o medo, que tomaram deste clima, que eles mesmos induziram os Bororo, a que fugissem, para com esse pé se retirarem e fazendo eu também diligência por reduzir alguns sertanistas, ainda bastardos a viverem na vizinhança da aldeia de S. José arrumados com outros, que por lá estão, não foi possível conseguir-se; porque é grande o medo, que por toda a parte há de Mato Grosso e aqui em Mato Grosso também o há bastante de rio abaixo. Antigamente andaram muitos por aquelas paragens mas era com o fim de conquistarem gentio, que vinham vender a estas Minas, e desses, e de alguns criminosos, é que se compõem os poucos, que ainda por lá estão, e esta casta de gente ordinariamente é inconstante, e vadia, incapazes de conservarem por muito tempo o posto, antes muitos deles se passariam facilmente para as aldeias espanholas. (Carta..., 1982, p. 111-112).

---

5 Para mais estudos sobre a questão cf. Canova, 2011.

Foram os povos indígenas que também serviram à produção de alimentos em pontos estratégicos, lugares por onde passavam comerciantes e autoridades coloniais. Os colonos também se apropriaram dos saberes e das técnicas constitutivos do universo cultural indígena (GALETTI, 2012).

Antônio Rolim de Moura atribui aos indígenas faces muito desiguais, resultantes das possíveis relações de aliança entre os colonizadores e as nações indígenas. Essa fronteira, ocupada por povos considerados trabalhadores em comparação aos tidos inimigos, dependia de um delicado equilíbrio de alianças entre estes e os lusos ou, nesse caso, com o governador. Rolim de Moura classifica as sociedades indígenas sob diferentes olhares, e a interpretação das imagens construídas remete a estereótipos de representação dos tipos aceitáveis e reconhecíveis e de sociedades que ele considera totalmente distintas de sua cultura, além de julgá-los inimigos, infiéis, traiçoeiros, bichos, pestilentos, incivilizados, traiçoeiros...

O fato de haver contribuição do trabalho indígena no processo da colonização, ou em suas ações de combate aos movimentos de resistência, é uma informação que serve para análise da política do Império português no uso do indígena como “guardião da fronteira”, trabalhador e defensor das terras que foram feitas portuguesas. Às outras sociedades eleitas inimigas, resultava o destino da política de extermínio.

A tese da antropóloga Denise Maldi Meireles trata dos povos indígenas no vale do Rio Guaporé e concentra-se na história das duas principais missões espanholas: Mojos e Chiquitos. A autora mostra que os portugueses punham em prática a política da manutenção da naturalidade de algumas nações, conservando-as em seus territórios para assim assegurar o domínio e estender a área de interesse no espaço de fronteira. Meireles acrescenta que, enquanto os espanhóis, ocupando o lado ocidental do Guaporé, fundaram as missões de Mojos e de Chiquitos, no lado oriental os portugueses pouco fizeram em investimentos missionários. Nessa perspectiva, a autora diferencia os estímulos dos espanhóis em comparação à exiguidade da política missionária dos portugueses:

A margem oriental ostentava uma paisagem dominada pela floresta e pelos campos vazios de homens, os tributários da margem ocidental exibiam as missões, algumas com milhares de habitantes, que se agrupavam em torno de igrejas de estilo gótico ornamentadas por objetos sacros de prata confeccionados por índios. (Meireles, 1987, p. 10).

No ano de 1755, a Coroa portuguesa editou o “Directório, que se deve observar nas povoações dos indígenas do Pará, e Maranhão, em quanto Sua Magestade não mandar o contrario”. Em 1758, os seus efeitos foram estendidos ao restante da América portuguesa. O *Directório* instruía e legitimava o comportamento do colonizador em relação às populações indígenas envolvidas nos trabalhos de demarcação da fronteira norte do Brasil. Dentre outras recomendações, a lei determinava atitudes mais incisivas de proteção aos indígenas visando à integração do *gentio* ao projeto “civilizador”. Embora não se constituísse

“uma novidade, em termos de instrumento jurídico de políticas coloniais”, o *Directório* materializou uma conduta política relativa às populações indígenas, legalizando um discurso precedente de proteção e liberdade, de forma geral, e especialmente aos povos considerados mansos (ALMEIDA, 1997, p. 14-15).<sup>6</sup>

Nesse enredo do avanço dos representantes coloniais sobre as terras do extremo oeste da colônia portuguesa, são protagonistas os Paresi e os Bororo. O governador construiu alianças com os Bororo da Campanha – historicamente representados como pacíficos –, e com a finalidade de fazê-los empreendedores do processo de colonização, os sacerdotes deveriam usar de persuasão para que eles bem servissem à política da fronteira e aprendessem a falar português, pois isso representava maior segurança das terras em conquista e uma futura política da vassalagem, posta nas leis do *Directorio*, no intuito de fazerem dos povos indígenas “trabalhadores úteis” e fiéis vassalos da Coroa.

[...] é muito importante que se cuide em aldear índios e que se lhe faça toda a diligência pelos trazer a povoações em que vivam na mais segura liberdade, que saibam falar português e que os filhos aprendam a ler e escrever a que tiverem inclinação para isto buscar a Vossa Senhoria os meios da brandura e da persuasão em guerra, nem armas que pareça que os vão ofender, e quanto a missionários veja Vossa Senhoria por hora se pode achar qualquer sacerdote que os instrua na doutrina cristã, e que os ensine a ler e a terem bons costumes, porque essas povoações sempre se hão de reduzir nas terras minerais nem convém por muitos princípios (Ofício..., 1753).

Para a construção das relações econômicas portuguesas estabelecidas na região, os povos indígenas foram incorporados como mão de obra, inseridos em atividades econômicas vitais à exploração e defesa das terras coloniais. A prova disso estava na composição étnica das guarnições de soldados pedestres da fronteira.

O governador explica como era composta essa microssociedade, na qual também foram incluídos povos considerados hábeis para a guerra. Importantes agentes nos trabalhos de defesa da região do Guaporé, envolvidos nos conflitos com os padres espanhóis, os servidores lutaram pelos interesses lusos, por terra e por água:

Os soldados pedestres desta capitania são enquanto ajustou das qualidades seguintes: bastardos (por isto cá na América se entende filho de branco com índio), mulatos, caribocas (isto é, filho de preto, e índio, e estes são ordinariamente os que melhor provam) e também se admite algum índio puro principalmente Bororos, pela habilidade, que têm de serem bons rastejadores, o que é de grande utilidade nas diligências. Andam sempre descalços de

---

6 Nas palavras de Rita Heloísa de Almeida, o *Directório* significa “um documento jurídico que regulamentou as ações colonizadoras dirigidas aos índios, entre os anos de 1757 e 1798 [...], um instrumento jurídico criado para viabilizar a implantação de um projeto de civilização dos índios na Amazônia”.

pé e perna, e o seu único vestido é um jaleco, e umas bombachas. As armas de que usam é uma espingarda sem baioneta, uma bolsa de caça, e uma faca de mato: vencem de soldo setenta e seis de ouro por dia, que corresponde a pouco mais de oito vinténs, e quatro réis da moeda do Reino, e uma quarta de farinha de milho pra dez dias, quando vão de marcha, ou destacados se lhe dá além disto meia quarta de feijão para dez dias, uma quarta de toucinho por dia, e um prato de sal por mês; a farda é a que acima disse, a que se ajunta um chapéu, duas camisas. (Carta..., 25 de fevereiro de 1757, p. 47-48).

Os Bororo pelo visto eram os preferidos de Rolim de Moura. Hábeis para realizar trabalhos que exigiam força, tinham destreza e resistência em uma natureza que oferecia dificuldades no transporte por terra,

Enquanto ao serviço que deles se tira é grande porque verdadeiramente diligência nenhuma podem fazer os Dragões alguma coisa distante dos povoados, sem levarem consigo pedestres. Na escolta das Monções, e sem todas as mais diligências de rio servem estes de pilotar, e remar as canoas, e ao mesmo tempo podem servir bem na ação, porque são de ordinário bons atiradores. Poupam o que seria necessário dispender-se com os que se alugassem em seu lugar, que nunca se acham por menos de oitava por seis dias, além do comer, e com a circunstância que os pedestres estão prontos a qualquer hora que são precisos, e são hábeis para a ministério; porque disso tiro informação antes, que lhe assente a praça e nos alugados custa muitas vezes a achar estes requisitos. (Carta..., 25 de fevereiro de 1757, p. 47-48).

Os Bororo trabalharam na região vizinha aos espanhóis e foram trazidos, por ordem do governador, do Distrito do Cuiabá para reforçar a política de povoamento naquela margem:

Eu mandei vir do Cuiabá uns poucos homens com Índios Bororo para se estabelecerem por este rio abaixo como a Vossa Excelência me parece escrevi já, e prometendo-lhe, que lhes não tiraria nunca. Pois passados poucos dias de estabelecidos na paragem, aonde eu os queria, foi tal o medo, que tomaram deste clima, que eles mesmos induziram os Bororo, a que fugissem, para com esse pé se retirarem e fazendo eu também diligência por reduzir alguns sertanistas, ainda bastardos a viverem na vizinhança da aldeia de S. José arrumados com outros, que por lá estão, não foi possível conseguir-se; porque é grande o medo, que por toda a parte há de Mato Grosso e aqui em Mato Grosso também o há bastante de rio abaixo. Antigamente andaram muitos por aquelas paragens mas era com o fim de conquistarem gentio, que vinham vender a estas Minas, e desses, e de alguns criminosos, é que se compõem os poucos, que ainda por lá estão, e esta casta de gente ordinariamente é inconstante, e vadia, incapazes de conservarem por muito tempo o posto, antes muitos deles se passariam facilmente para as aldeias espanholas. (Carta..., 14 de dezembro de 1757, p. 111-112).

O trabalho de missionários com os Bororo e outros povos não se restringiu ao período colonial. No fim do século XIX, os Bororo, aldeados na Colônia São Lourenço, localizados a leste do estado de Mato Grosso, viveram sob a cristandade e a política dos Salesianos.

Creada para colonizar a grande tribo dos Bororos Coroados, submettidos em 1884 pelo tenente Antonio José Duarte e que habitam os affuentes do São Lourenço Araguaya e Paranahyba, pode-se dizer já extincta pela sua decadencia progressiva. A incompetência o desidia de quase todos os directores deram esse resultado lamentável. Entretanto, cessaram por completo as hostilidades com que elles, antes daquela data, flagelavam os lavradores, levando a morte e o incendio as propriedades ruraes. Atualmente acham-se divididos em pequenas aldeias exparsas, entregando-se cada grupo aos rudimentos da lavoura, revelando já, expontaneamente, os pródomos da vida civilisada. A missão salesiana congregou certo número delles no lugar denominado sagrado coração, iniciando-os na cultura agrícola e ministrando-lhes instrucção. Tendes auxiliado a missão, consignando-lhe a verba annual de 5 contos de réis. Não obstante o governo não ter tido nenhuma informação official sobe o progresso dessa colonia, penso ser ela merecedora de continuar a receber aquella subvenção, não só por ser o seu fim civilisar os sílvcolas, como por constituir nos sertões do leste em adiantado povoamento. Pelo que acabei de receber sobre a colonia de São Lourenço, deve ser ella de facto extincta: dotando-se, porem, o orçamento de verba sufficiente para o suprimento, pela Directoria Geral dos Índios de ferramentas, roupas e outros utensílios, aos constantes grupos que visitam esta capital exigindo esses recursos. (Mensagem..., 1909).

No século XX, a legislação continuou sendo aplicada de forma a acentuar a política de integração dos indígenas à civilização, princípio norteador das diretrizes políticas da nação brasileira. Esses assuntos são tratados na leitura dos conteúdos dos Relatórios de Presidentes de Estado e nos periódicos que circulavam na capital e em outras cidades do Estado de Mato Grosso, sobretudo no jornal *A Cruz*. Em 1911, conforme mensagem presidencial do governador e coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, o Serviço de Proteção aos Índios é de responsabilidade do Ministério da Agricultura. A política servia à ordem de integrar os indígenas à sociedade nacional. É nesse contexto político e social que se lê:

O governo federal chamou a si o serviço de protecção aos índios, commettendo-o ao ministerio da Agricultura. Descurada no paiz a catechese dos selvicolas, a nossa instituição virá modificar as relações existentes entre os aborigenes e os civilisados, apressando a sua incorporação à sociedade nacional desde que seja a solução desse problema promovida com esforço e dedicação. Em nosso estado que se acha concentrada a maioria das tribus indígenas do paiz, algumas já radicadas ao solo, procurando pelo trabalho os meios de subsistência, como os Cadiuéos, Terênas, Bacahiris, e Parecis, outras semi-submettidas, mas ainda nomades



como as dos Bororós, e a maior parte completamente selvagem e hostil, dominando os sertões do norte da Bacia do Amazonas, entre as quaes, entretanto, algumas ha que tem mostrado tendencias pacíficas, entrando em relações passageiras com os seringueiros e o pessoal da linha telegráfrica do Acre, para em seguida atraíçal-os. Empreendimento complexo e dispendioso, constudim merece todo apoio do governo do estado, não só pelo lado humanitário que encena, como pela utilidade dos braços que d’ahi podemos obter para a lavoura e as industrias, quando esses tantos milhares de indivíduos se converterem à civilização. (Mensagem..., 1911).

Atenta à temática, explico que os Relatórios de Presidentes de Estado e o jornal *A Cruz* são fontes de dados significativos sobre o assunto da formação escolar do povo Bororo nas missões dos Salesianos. Sobre o dito documento, cito:

Aprendem artes e officios de carpinteiro, ferreiro, pedreiro, cortidor, oleiro, tecelagem, costureira, agricultor, cosinheiro e outros, nas tres colonias, 112 pessoas. A área cultivada com feijão, arroz, mandioca, banana, milho, canna de assucar, algodão e pomar, é, segundo o dito relatorio, de 270.600m<sup>2</sup> no Sagrado Coração; de 410.000m<sup>2</sup> na Immaculada Conceição, e de 379.008m<sup>2</sup> na de São José. Nesta ultima colonia existem também 329 pés de parreira e 317 cafeeiros; na Immaculada Conceição, 24 ditos e parreira, e na do Sagrado Coração, 498 de parreira e 125 cafeeiros. Calcula-se a área do terreno arado em 41.000m<sup>2</sup>. Além destas colonias indígenas, a Missão Salesiana mantem a Escola Agricola de Santo Antonio do Coxipó da Ponte, a poucos kilometros desta capital, a qual se destina ao ensino prático e theorico da Agricultura racional a meninos pobres e theorico da agricultura racional a meninos pobres e que é frequentada por 15 jovens bororós, e a Escola Agricola Industrial “Gratidão Nacional” de Palmeiras, onde ha pouco foram installadas diversas cachinas accionadas por turbina Hydraulica. Obras tão valiosas, filhas de uma abnegação admiravel bem merecem, Senhores deputados, apoio e auxilio dos poderes publicos pelo alcance de seus efeitos na conquista dos nossos sertões para a industria, e dos habitantes da selva para a communhão social. (Mensagem..., 1913).

Esses são exemplos do sentido político dado aos indígenas na República e da atuação dos missionários Salesianos no estado de Mato Grosso. As temáticas apresentadas acima são necessárias à discussão e têm muito do que tratar às políticas públicas direcionadas aos povos indígenas.

Ter pesquisado sobre os Bororo serviu, em parte, à tentativa de entender, por meio da projeção das imagens negativas e excludentes, processos políticos e econômicos que promoveram ao longo da história o extermínio de muitas nações da paisagem da América portuguesa. Algumas nações indígenas descritas pelo governador atualmente são nomes que constam apenas nos registros oficiais e

em relatos sertanistas. Outras conseguiram permanecer, apesar dos grandes enfrentamentos que lhes subtraíram vidas, territórios e sua cultura milenar.

No termo do Cuiabá e na Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá havia os Bororo, que trabalharam na missão de Santana e, na zona limítrofe, fizeram frente na defesa militar. Foram “amigos e prestativos”. De maneira que este histórico de pesquisa permitiu entender que, no trabalho de demarcação da fronteira, na construção da sede do poder, negros, mulatos e indígenas, especialmente os Bororo, foram requisitados para os mais diversos trabalhos. Os Bororo foram indígenas elogiados pelo governador, pois “sabiam pegar em armas”, formaram milícias, “andavam descalços” e nem precisavam de muitas vestes, e melhor: recebiam alguma comida como recompensa às atividades de defesa.

Assim fizeram os Bororo, na parte que a pesquisa bibliográfica possibilitou investigar e nos documentos do século XVIII que foram lidos. No intuito de finalizar tão variado campo de discussão, são citadas as explicações de Maria Regina Celestino de Almeida:

Os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América. Na condição de aliados ou inimigos, eles desempenharam importantes e variados papéis na construção das sociedades coloniais e pós-coloniais. Foram diferentes grupos nativos do continente americano de etnias, línguas e culturas diversas que receberam os europeus das formas mais variadas e foram todos, por eles, chamados índios. Eram, em sua grande maioria, povos guerreiros, e suas guerras e histórias se entrelaçaram, desde o século XVI, com as guerras e histórias dos colonizadores, contribuindo para delinear seus rumos. (Almeida, 2010, p. 7).

O intento deste texto foi mostrar fragmentos da presença indígena na parte mais central da América do Sul e na fronteira Oeste, com o sentido político de alertar a sociedade quanto à contribuição histórica desses povos e do respeito que merecem nas relações estatais e privadas, na maioria das vezes estabelecidas de forma autoritária. Maiormente, aviltante dos direitos à vida de povos que construíram patrimônios culturais à nação e, em particular, ao Estado de Mato Grosso.

## Referências

- ALMEIDA, R. H. *O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil no século XVIII*. Brasília: Ed. UnB, 1997.
- ALMEIDA, M. R. C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- CALDAS, J. A. *Memória histórica sobre os indígenas da Província de Matto-Grosso*. Rio de Janeiro: Polytechnica de Moraes e Filhos, 1987.
- CAMPOS, A. P. Breve notícia que dá o capitão Antônio Pires de Campos, do gentio bárbaro que há na derrota da viagem das minas do Cuiabá e seu recôncavo (1723).in: TAUNAY, A. E. *Relatos sertanistas*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- CARTA de Antônio Rolim de Moura a Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Vila Bela da Santíssima Trindade, 14 de dezembro de 1757.in: PAIVA, A. M. M. et al. (Org.). *D. Antônio Rolim de Moura: primeiro Conde de Azambuja*. (Correspondências). Cuiabá: EdUFMT, 1982. v. 3.
- CARTA dos camaristas da Vila de Cuiabá (Domingos Leme da S.a[?], Christovão de Magalhães Moraes, Fran.co Ribr.o e Moraes, Dionizio Fellix de Carvalho e Luis de Araujo Coura) ao rei Dom João V. Vila de Cuiabá, 22 jun. 1748. Arquivo Histórico Ultramarino, Mato Grosso. Projeto Resgate. Caixa 4, doc. n. 234.
- CARTA enviada por Antônio Rolim de Moura para Diogo de Mendonça Côrte Real. Vila Bela da Santíssima Trindade, 20 de março de 1757.in: PAIVA, A. M. M. et al. (Org.). *D. Antônio Rolim de Moura: primeiro Conde de Azambuja*. (Correspondências). Cuiabá: EdUFMT, 1982. v. 3.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COLBACCHINI, Pe. A. *A tribo dos Bororós*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1919.
- COLBACCHINI, A.; ALBISETTI, C. *Os Bororós orientais: orarimogodoguedo do Planalto Oriental de Mato Grosso*. São Paulo: Editora Nacional, 1942.
- CÓPIA DE CARTA escrita ao Excelentíssimo Senhor Conde e General pelo Provedor da Fazenda Real das minas do Cuyaba, Thomé de Gouvea e Saã Queiroga. Villa Real do Senhor Bom Jesus do Cuyabâ, 7 jun. 1734. Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR (UFMT), microficha 28, doc. 1092/AHU.in: MORGADO, E. M. O. et al. (Org.). *Coletânea de documentos raros do período colonial (1727-1746)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Série transcrição: correspondência, v. 2).
- CÓPIA DO TERMO DA JUNTA, que fez para a determinação do sítio em que se devia fazer para aldeia dos Padres da Missão. Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, 9 maio 1751. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. *Livro de Registro de Termos de Juntas, Petições e Cartas Expedidas (1751-1808)*. Governo de Antônio Rolim de Moura e Caetano Pinto M. Montenegro. Manuscrito, Livro C-08, Estante 1, [f. 6-14].
- CORRESPONDÊNCIA enviada pelo governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso Antônio Rolim de Moura para o rei D. José. Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, 11 jul. 1751. Arquivo Histórico Ultramarino, Mato Grosso. *Projeto Resgate*. Caixa 6, doc. n. 355.

- ENAWURÉU, M. B. *Os Bororo na história do Centro-Oeste brasileiro: 1716-1986*. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1987.
- GALETTI, L. S. G. *Sertão, Fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização*. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2012.
- HARTMANN, T. Cultura material e etno-história. *Revista do Museu Paulista*. São Paulo, n. 23, p. 175-197, 1976.
- MEIRELES, D. M. *Guardiões da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- MENSAGEM dirigida pelo Coronel Celestino Corrêa da Costa, 1º vice-presidente do Estado em exercício na Assembleia Legislativa ao instalar-se a 1ª Sessão da 8ª Legislatura em 13 de maio de 1909. Cuiabá: Typografia Oficial, 1909.
- MENSAGEM do Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, 1º vice-presidente do Estado em exercício na Assembléia Legislativa. Cuiabá: Typografia Oficial, 1911.
- MENSAGEM dirigida pelo Joaquim Augusto da Costa Marques. Assembléia Legislativa, em 13 de maio de 1913. Cuiabá: Typografia Oficial, 1913.
- OFÍCIO (minuta) [do secretário de Estado da Marinha e Ultramar Diogo de Mendonça Corte Real] ao governador de Mato Grosso Antonio Rolim de Moura sobre a comunicação com o Grão Pará pelo Rio Madeira. Lisboa, 1 de junho de 1753. Arquivo Histórico Ultramarino, Mato Grosso. Projeto Resgate. Caixa 7, doc. n. 430.
- PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (século XVI a XVIII).in: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1998. p. 115-132.
- PORTOCARRERO, J. A. B. *Bái, a casa Boé: Bai, a casa Bororo: uma história da morada dos índios Bororo*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2001.
- ROSA, C. A. *A Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá: vida urbana em Mato Grosso no século XVIII (1722-1808)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- ROSA, C. A. Apostila: *Revisitando a Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá*. Disciplina “História e historiografia de Mato Grosso”, ministrada pelo professor Dr. Carlos Alberto Rosa, aula de 14 de maio de 2001. (Mimeografado).
- ROSA, C. A. O urbano colonial na terra da conquista.in: ROSA, C. A.; JESUS, N. M. (Org.). *A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003. p. 23-24.
- VIERTLER, R. B. *A duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.
- ZAGO, L. *Etnoistória Bororo: contatos, alianças e conflitos (séculos XVIII e XIX)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dourados, 2005.

# O ensino d(e) história indígena: o protagonismo de Cibaé Modojobádo pela Lei n. 11.645/08

Marli Auxiliadora de Almeida

O presente ensaio é parte de pesquisa de minha dissertação de mestrado sobre A Política Indigenista empreendida por autoridades governamentais da província de Mato Grosso aos Bororo Coroado,<sup>1</sup> intermediada pela indígena Cibaé Modojobádo, Rosa Bororo,<sup>2</sup> produzida em 2002, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/PPGHIS). Busca-se como objetivo principal, a realização de algumas reflexões acerca do ensino d(e) História Indígena, apontando possibilidades de aplicação da Lei n. 11.645/08 nos currículos da Educação Básica, e até acadêmico, a partir da participação de Cibaé Modojobádo no contato interétnico entre os Bororo Coroado e não indígenas, demonstrando o protagonismo indígena.

Atualmente, em Mato Grosso existe um número variado de produções acadêmicas sobre a história indígena que dialogam com outras produções nacionais e internacionais, sobretudo a partir do ano de 1999, com a aprovação do Programa de Pós-Graduação em História pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério de Educação e Esporte (MEC). Por outro lado, poucos trabalhos abordam o ensino d(e) história indígena em relação aos avanços de políticas educacionais que introduziram discussões sobre a Diversidade Étnico-Racial Indígena.

Esta lacuna está sendo preenchida por pesquisas com interface da História com a Educação e a Antropologia, como a recente tese de Cerezer (2015), sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e sua influência na Formação Docente”. Assim, como uma proposta de apresentação de estudos sobre o ensino d(e) História Indígena e Educação Escolar realizados por indígenas e não indígenas publicados na revista História e Diversidade.<sup>3</sup>

- 
- 1 A grafia Bororo Coroado no singular segue as orientações de grafia dos nomes indígenas sugeridas durante a primeira reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), realizada no Rio de Janeiro em 1953, cujo texto foi publicado na Revista de Antropologia, v. 2, n. 2, dez. 1954.
  - 2 Nesta produção fazemos uma releitura do papel desempenhado pela índia Cibaé Modojobádo no contato interétnico com não indígenas do Mato Grosso provincial a partir de publicações científicas anteriores. Cf. Almeida, 2002 e 2005.
  - 3 Trata-se de um Dossiê o ensino d(e) História Indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil publicado pela Revista História e Diversidade do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Disponível em: <http://www.unemat.br/revistahistoriaediversidade>.

Este artigo parte das perspectivas de produções citadas acima, que estimulam professores e estudantes a pensar sobre a diversidade étnico-racial de afro-brasileiros e indígenas, como sujeitos que contribuíram e contribuem para a formação sociocultural, política e econômica do Brasil. Especificamente, propomos uma releitura da história de contato de não indígenas com indígenas Bororo Coroado, no século XIX, intermediado por Cibáe, na tentativa de colaborar com práticas pedagógicas que diminuam o desconhecimento e preconceito em relação ao estudo da história e cultura das populações indígenas.

Ao desenvolvermos uma releitura do papel desempenhado por indígenas Bororo Coroado, pontualmente, a participação de Cibáe Modojobádo em expedições de contato interétnico realizadas por governantes, proprietários de terras e religiosos mato-grossenses durante o período Oitocentista, refletimos sobre possibilidades de interface entre o ensino de História e referenciais teórico-metodológicos da História Indígena, denominada de ensino d(e) história indígena. (Witmann, 2015). Essa relação teórico-metodológica problematiza as relações históricas, étnicas e culturais dos indígenas e não indígenas em conexão com as políticas educacionais e legislações, como a Lei n. 11.645/08.

A escrita historiográfica sobre a participação dos indígenas na História do Brasil ganhou há duas décadas, os estudos inaugurais do historiador de história indígena John Monteiro, que enfatizava as influências de estudos antropológicos nas análises historiográficas sobre sociedades indígenas. Eis, suas palavras sobre a questão:

Essas experiências, vivências e estratégias indígenas vêm sendo esmiuçada por um crescente número de estudiosos, buscando aliar uma certa sensibilidade antropológica às informações inéditas que emergem, em fragmentos dispersos, dos arquivos que guardam e escondem os mistérios do passado. Este é um lado muito importante do que podemos chamar de uma nova história indígena. (Monteiro, 1999, p. 238).

As vivências e estratégias indígenas apresentadas neste texto acompanham procedimentos teórico-metodológicos de história indígena, enfatizados por Monteiro, principalmente, no que diz respeito à pesquisa de fontes históricas oficiais. Ainda hoje, muitas delas são inéditas, dispersas e estão guardadas no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), em Cuiabá. Sendo possíveis de serem interrogadas e interpretadas sobre a relação histórica entre a sociedade indígena Bororo e a sociedade mato-grossense.

Nessa perspectiva, também consideramos as análises realizadas pela pesquisadora de história indígena, Maria Regina Celestino de Almeida, quando se refere ao lugar dos índios na da História do Brasil, por meio da expressão “[...] os indígenas saíram dos bastidores para ocuparem o palco na História do Brasil, exercendo o papel de protagonistas.” (Almeida, 2010, p.13).

A pesquisadora corrobora com afirmativa de John Monteiro sobre o diálogo entre a história e a antropologia, assegurando que essa relação dialógica, possibilitou o protagonismo indígena. Pois,

as antigas noções de cultura e identidade, antes percebidas como “[...] fixas e imutáveis, passaram a reconhecer que as trajetórias históricas vividas pelos povos indígenas são importantes para uma compreensão mais ampla de suas culturas.” (Almeida, 2010, p. 21). Nesse sentido, diferentes histórias de populações indígenas passaram a compor processos históricos que ajudaram na construção da sociedade colonial e pós-colonial.

Em recente artigo, intitulado “A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”, Maria Regina aborda mudanças historiográficas que incorporaram os indígenas como sujeitos históricos. A historiadora indica aspectos importantes dessa inserção, tais como: a relevância acadêmica, social e política dessa prática. “A inserção dos indígenas nas universidades,<sup>4</sup> em especial as novas narrativas têm o efeito de fortalecer sua autoestima, na medida em que se veem representados como agentes de suas próprias histórias.” (Almeida, 2017, p. 34).

Como salientamos em parágrafo acima, atualmente além da conquista de indígenas ao processo de educação escolar, os currículos de Cursos de Licenciaturas também têm se adequado às demandas de políticas educacionais e legislações que determinam o ensino de História e Cultura Afro-descendente e Indígena. Conforme aponta Cerezer (2015, p. 23), “[...] os Cursos de Licenciatura em História possuem a responsabilidade ética e política para o desenvolvimento de uma formação multicultural em que a diversidade seja reconhecida, incluída e respeitada.”

Concordamos com a defesa do referido pesquisador de ensino de História e diversidade étnico-racial, sobre nosso compromisso histórico, social e ético, enquanto professores formadores em Licenciatura em História, com reflexões acerca de participações de afro-brasileiros e indígenas articuladas a história colonial e nacional, legitimando as indicações da Lei n. 11.645/08.

A promulgação da Lei n. 11.645/08 trouxe a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica em acréscimo a Lei n. 10.639/03, evidenciando a História e Cultura Afro-brasileira, em alteração à Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDBEN, de 2006 reconheceu a diversidade étnico-racial através do incentivo de conteúdos que atendessem as diferenças regionais. Somando-se à promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a diversidade étnico-racial brasileira.

A Lei n. 9.34/96 indica os seguintes encaminhamentos para o estudo da diversidade étnica: [...] Art. 26 § 4º “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.” (LDBEN, 1996). Com a promulgação da Lei n. 11.645/08, o texto do Art. 26, ganhou a seguinte redação:

---

4 A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) criou o primeiro curso Intercultural Indígena da América Latina, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (Seduc-MT), no ano de 1995. Após dois anos, o curso foi elevado para nível superior de Formação de Professores Indígenas. Demais informações estão disponíveis em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em: 19 de nov. 2017.

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, Lei n. 11.645/08).

Com base na Lei n. 11.645/08 que responsabiliza a educação básica pelo estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e exige práticas educativas que envolvam professores e demais profissionais da educação, voltadas para o conhecimento de relações étnicas e culturais locais, ligadas no contexto mais geral, que apresentamos a história indígena dos Bororo Coroados. Com o propósito de que a história e cultura desse grupo étnico, contribuía para o conhecimento de parte da História de Mato Grosso, em sua integração nacional.

## Os indígenas Bororo na província de Mato Grosso

A escrita sobre a participação dos indígenas na formação nacional, indicada pela Lei n. 11.645/08, como destacamos anteriormente nas análises historiográficas sobre a história indígena exige reflexões sobre a história de contato interétnico entre colonizadores e indígenas.

O conceito antropológico de contato interétnico estudado por Oliveira (1976, p. 1) [...] “indica que este ocorre dependendo das relações que têm lugar entre indivíduos e grupos de diferentes procedências ‘nacionais’, ‘raciais’ ou ‘culturais’”. Essa afirmação nos ajuda pensar sobre essa participação dos indígenas na configuração nacional e mato-grossense.

Para entendermos as relações étnicas e culturais citadas por Oliveira, valemo-nos do estudo de Maria Regina C. de Almeida sobre a escrita de Francisco Adolfo Varnhagen, no século XIX, ao proferir a seguinte frase sobre os índios: “[...] povos na infância, não história: há só etnografia.” (Almeida, 2003, p. 27). Ao se referir sobre a condição dos indígenas brasileiros no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Varnhagen representava o pensamento colonizador que tratava os indígenas a partir dos padrões sócio-culturais e religiosos de civilização e catequese.

De acordo com os estudos da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, os indígenas que aceitavam o contato com os colonizadores eram considerados de boa índole, os contrários ao contato, ganhavam a denominação de possuidores de má índole. Nessa circunstância, Cunha (2002, p. 134) aponta que



a humanidade dos índios era colocada em questão. Em outras palavras, principalmente os “bravios” precisavam passar pelo processo de civilização e catequese.<sup>5</sup>

A província de Mato Grosso buscava integrar-se a configuração nacional do Império através de sua expansão territorial e a inserção de populações indígenas à sociedade provincial. Preferencialmente, como destacou o engenheiro militar Luiz D’Alincourt ao realizar um trabalho topográfico e estatístico para o governo da província pela civilização e catequese por meio da seguinte idéia: “[...] deve-se animá-los para o trabalho agrícola por meios de recursos da Fazenda Pública, respeitando sua cultura tradicional de plantio, sob a coordenação dos Diretores.” (D’Alincourt, 1828, p. 106).

Antes do desenvolvimento da política indigenista da segunda metade do século XIX, ou seja, das ações governamentais para inserir os indígenas no Estado nacional, os indígenas Bororo conheceram a política indigenista remanescente do Diretório dos Índios, vigente entre os anos de 1757 e 1798. Dentre estas, o uso da língua portuguesa e o convívio com as povoações. Esse convívio foi apresentado aos Bororo deste o Setecentos, quando os mamelucos paulistas chegaram ao território, hoje, denominado de Mato Grosso, utilizando contingentes de Bororo como guerreiros nas lutas contra outros grupos indígenas e na ocupação de seus territórios.

De acordo com estudos etnoarqueológicos, etnográficos, antropológicos e fontes históricas, antes do contato com os não índios, os Bóe (seres humanos), como se autodenominam, ocupavam o sudoeste do atual estado de Mato Grosso, desde o período Holoceno. (Wüst, 1989, p. 86). Os etnônimos atribuídos pelos conquistadores, tais como: Coxiponés, Araés, Cuiabá, tinham outros significados, principalmente o etnônimo Bororo, que para esses indígenas significava o pátio da aldeia.

O território de originário dos Bororo também teve destaque nos estudos de salesianos. Segundo esses estudiosos, no período provincial, os Bororo ocupavam uma área que compreendia aproximadamente 350.000 km<sup>2</sup>, indo da fronteira com a Bolívia, até os rios Araguaia e Paraguai, no sentido leste-oeste, e, na direção norte-sul, entre rios das Mortes e Taquari. (Colbacchini; Albisetti, 1942, p. 20).

Assim como, produções etnológicas e antropológicas Lévi-Straus (1996); Novaes (1986); Viertler (1991) tecem análises sobre a organização sociocultural dos Bororo, com as seguintes características: são povos organizados socialmente de forma matrilinear e exogâmicas, ou seja, a descendência da criança segue a linha materna, dividida em clãs e sub-clãs. Porém, essa responsabilidade de preservação e propagação dos subclãs não dá às mulheres o poder de decidir sobre aspectos sociopolíticos nas aldeias, ficavam a cargo do conselho de anciãs, caciques, baris e xamãs.

---

5 Os termos civilização e catequese eram muito recorrentes na documentação oficial dos representantes governamentais da província. Estes faziam parte de proposta de políticas indigenistas, que oram seguiam a ideia de “justiça” e “brandura” de José Bonifácio de Andrada e Silva, e em outros momentos, seguiam-se legislações coloniais de “guerra justa”. Cf. Cunha, 2002, p. 137.

A divisão social exogâmica representa-se em duas metades, Eceráe e Tugarége, tendo um formato de partes contrárias, sendo respeitadas nos ritos culturais, como casamentos e funeral. A historiadora de ensino de História, Circe Bittencourt ao estudar a história das populações indígenas na escola, registrou a escrita de um livro de História, produzido por Affonso Celso (1923), no qual, o autor cita o costume dos Bororo de se relacionar com animais, como costume curioso. Em suas palavras [...] entre os bororós, somente pode casar-se quem houver morto um jaguar. (Bittencourt, 2013, p. 118 *apud* Celso, 1923, p. 68-69).

Essa manifestação cultural dos Bororo no casamento está relacionada ao principal rito cultural desses indígenas, o funeral, realizado pela outra metade clânica. Durante o funeral, que dura em média de um a quadro meses, os laços culturais (nominação, batizados, casamentos) são renovados, com rituais de danças, refeições e caçadas. Segundo Novaes (1986, p. 210-211), a caça da onça (citada em livros didáticos, como jaguar), e a entrega de sua pele para a família enlutada pela metade clânica oposta faz parte da cerimônia fúnebre.

A organização econômica dessa população indígena também possui característica atrativa aos colonizadores, além da caça e pesca, a prática da agricultura entre esses indígenas, mesmo que secundária, chamava atenção para futuras ações de conquista, como foi pensado pelo funcionário do governo provincial, Luiz D'Alincourt.

O resultado dessas investidas de contato interétnico aos indígenas Bororo pelos colonizadores provocou a divisão dos Bororo em dois grupos. Segundo os salesianos Albisetti & Venturelli (1962, p. 281), “[...] os Ocidentais (Campanha e Cabaçal) foram habitar o oeste da província e Orientais (Coroado) a parte leste”. Inclusive, Cibáe fazia parte do subgrupo Coroado.

Quanto aos subgrupos ocidentais, documentos oficiais de presidentes de província e pesquisas antropológicas e históricas noticiam a pacificação e extermínios, provenientes de política indigenista de assimilação levada a cabo por governantes, fazendeiros e religiosos, ao final do século XIX. Embora, há controvérsia sobre essas informações, segundo Viertler (1990, p. 54): “Em 1906, Rondon encontrou Bororo Cabaçal aldeados à margem da lagoa Pau Seco, próximo ao aldeamento de Jauru, estes ao poucos, misturavam-se com negros e brancos”.

Na segunda metade do século XIX, dentre os subgrupos Bororo, apenas os Coroado resistiam ao contato interétnico. Sendo alvo de constantes reclamações por parte de diretor-geral dos índios, cargo este, indicado pelos presidentes de província. Conforme podemos observar no Relatório da Diretoria Geral de Índios:

Habitavam as cabeceiras de diversos galhos do rio São Lourenço. Poucas e exatas são as notícias que temos do seu número, de sua índole e dos seus usos, pois não se relacionam com

os nossos moradores e viandantes, e para hostilizá-los com tais disposições e dominado por sua situação, as estradas que vão desta cidade para Goiás e para São Paulo, os Coroados tornariam as mesmas estradas intransitáveis para os cristãos. Os mesmos índios chegam a cometer estragos matando e incendiando até em sítios do termo desta cidade e distância dela menos de vinte léguas (Livro da Diretoria Geral dos Índios, 1848 – 1860, p. 8).

No referido documento oficial a descrição demonstra a situação dos Bororo Coroado em situação de contato conflitante com moradores, realizando correias, nas áreas próximas de suas aldeias e do Termo do Cuiabá, investindo contra viandantes e fazendeiros. Essas ações indígenas se davam em razão da ocupação de seus territórios, na abertura de estrada que ligava Cuiabá a Goiás. Conforme relato do militar e memorialista João Augusto Caldas (1887, p. 47) sobre a reação dos Bororo à ocupação de seus territórios originários pelos não indígenas: “Com a passagem da estrada pelo Piquiry, no ano de 1839, por um dos seus alojamentos, ficaram furiosos e começaram suas hostilidades”.

As medidas de políticas indigenistas de incorporação dos indígenas na sociedade nacional ganharam reforço com a aprovação do Regulamento das Missões em 1845. De uma maneira geral, essa legislação procurava aproximar os indígenas do Estado e da Igreja, através de aldeamento. De acordo com estudos de Cunha (2002) e Sampaio (2009), nesses estabelecimentos oficiais, comandados por diretores de índios com poderes militares e apoiados por missionários religiosos, o objetivo maior era promover a civilização e catequese indígena pela brandura, além da ampliação territorial nacional, preparação militar e para o trabalho.

O Regulamento de 1845 que estabelecia a brandura como estratégia de contato, visando o aldeamento dos indígenas, nem sempre servia aos Coroado. Pois, o combate armado contra esses indígenas continuava, uma vez que as autoridades governamentais não logravam organizar este subgrupo em aldeias, conforme determinava a Lei Imperial.

Os confrontos entre os Coroado e governantes ampliaram-se, principalmente pela configuração econômica e política da província, que tinha sido palco de batalhas da Guerra do Paraguai (1865-1870) e buscava formas de reorganização econômica e política pós-conflito. Segundo estudos do historiador Domingos Sávio Garcia, a Guerra do Paraguai trouxe preocupação aos presidentes de províncias, pois:

Mato Grosso permaneceu por quase quatro ocupado por tropas paraguaias, sendo desocupado somente em 1868, já na fase final da guerra. [...] a Guerra do Paraguai exigiu grandes sacrifício da população de Mato Grosso, submetida ao isolamento com o fechamento da navegação do rio Paraguai durante a guerra e ao medo de um ataque paraguaio. As conseqüências da guerra na vida econômica da província foram de longo prazo. (Garcia, 2009, p. 56).

Dentre estes fatores negativos desse conflito, havia a necessidade de comunicação com a Corte, que fosse uma alternativa de utilização da navegação dos rios. Portanto, para os governantes a questão seria resolvida com um projeto de construção de uma ferrovia que ligava Cuiabá ao Rio de Janeiro, via São Paulo, em 1876. O fato problemático dessa situação, era que o território dos Coroados serviria como ponto de passagem, o que reforçava a necessidade de aldeamento desses indígenas.

Diante dessa situação, as autoridades governamentais, com apoio de parcela significativa de abastados da sociedade mato-grossense, ante a necessidade de adequar os Coroados à sociedade civilizada e de considerar a legislação indigenista, substituíram o contato por intermédio de bandeiras pelo método da persuasão, que levou ao processo de pacificação deste subgrupo em 1886. Sendo possível pelo uso de alguns índios Coroados, como Cibáe Modojebádo, Rosa Bororo como intermediária do contato.

## **Cibáe Modojebádo, Rosa Bororo: protagonista na pacificação**

O papel desempenhado por Cibáe Modojebádo na intermediação do contato interétnico de seus irmãos Coroados com a sociedade mato-grossense, nos possibilita apresentar sua história de vida, como indígena de uma sociedade matrilinear e de organização exogâmica, que estabeleceu relações culturais com diferentes grupos étnicos, em momentos de conflitos. Aos quais lançou mão de relações de interação e pertencimento, denominadas por Fredrik Barth, como política de organização de identidades de determinados grupos étnicos (Lask, 2000, p. 34 *apud* Barth, 1976), que marcaram seu protagonismo.

Como vimos anteriormente, o contato entre os Coroados e as autoridades governamentais da província era marcado por situações de conflitos com a utilização de armas, porém, nas expedições de 1880 e 1886 novas estratégias começaram a ganhar visibilidade, principalmente a utilização de indígenas de um mesmo grupo étnico para o intermediar o contato como intérprete.

Ao assumir o cargo em 1879, o presidente da província Rufino Enéas Galvão, também conhecido como, Barão de Maracaju, fez uma das últimas tentativas garantidas pelo Decreto de 1845, a catequese indígena. Solicitando do governo imperial, o envio de seis missionários franciscanos para a província, mas obteve resposta negativa.

Diante da necessidade de solucionar o conflito com os Coroados, uma vez que as queixas com relação às “carrerias” continuavam, o presidente Maracaju organizou, em 1880, duas expedições para a região do rio São Lourenço, visando combater esse subgrupo: uma partiu da Colônia Militar de São Lourenço e outra de Cuiabá.

Conforme as palavras do presidente da província de Mato Grosso, Barão de Maracaju, os comandantes militares utilizaram as seguintes estratégias de contato com os Coroados na região do Alto e Baixo São Lourenço, em 1881:

A que partiu da colônia militar de São Lourenço – comandada pelo diretor da mesma colônia militar, major Jorge Lopes da Costa Moreira – afugentou para longe os índios Coroados. A que foi ao Alto São Lourenço – comandada pelo alferes Antonio Duarte – fez o mesmo aos índios daquela grande tribo. (Maracaju, 1881, p. 6).

Apesar de constar no relatório de Maracaju, que os Coroado foram apenas afugentados, o diretor-geral dos índios Thomaz Antonio de Miranda enviou um ofício (n. 141, de 1887) ao presidente de província José Joaquim Ramos Ferreira, noticiando que as expedições de 1880, resultaram no aprisionamento de nove indígenas Coroado, dentre eles Cibáe Modojobádo.

Neste documento, Miranda citou o contato bem-sucedido com os indígenas, dizendo que o método poderia servir de modelo para levar a efeito a catequese dos índios Maibiri, ligados aos Cabixi, que à época hostilizavam os habitantes do Distrito de Mato Grosso (hoje, Vila Bela da Santíssima Trindade). Conforme suas palavras:

A V. Excia, não é estranho que há anos, há muitos anos, os nossos lavradores e fazendeiros eram vítimas das correrias dos Coroados, contra os quais expedição – forças armadas para afugentá-los das imediações dos povoados, e essas forças conseguiram apreender algumas índias e crianças. Em 1881, quando se recolheram, as forças expedidas pelo então presidente – Visconde de Maracajú, trouxeram algumas prisioneiras, das quais tomei uma índia, que fiz batizar com o nome Rosa, e depois de quase cinco anos em meu poder e preparada completamente para o fim que tinha em vista, fiz seguir acompanhada de algumas outras para o sertão, como intérpretes, para aliaem os índios bravos de sua tribo, e trazendo em resultado a submissão total dessa numerosa nação. (Diretoria Geral dos Índios, 1887).

Após ser aprisionada aos 24 anos de idade, com suas duas filhas, Cibáe Modojobádo foi trazida a Cuiabá no início de 1881 e adotada pela família de Thomaz Antonio de Miranda. A cerimônia de transformação de Cibáe em Rosa aconteceu na paróquia do Bom Jesus de Cuiabá, no mês de maio de 1882. Recebendo, juntamente com suas filhas, Rita e Rosália, nomes cristãos, após o batismo. Tendo como padrinhos, o capitão da Guarda Nacional João Augusto Caldas e sua irmã D. Maria Augusta Caldas. (Livro de Batismo, 1881-1882, p. 35).

No relato da cronista Maria do Carmo de Mello Rego, esposa do presidente da província Francisco Rafael de Mello Rego, que assumiu o governo da província pós-pacificação desses indígenas, podemos apreender a circunstância da captura de Cibáe: “[...] recolhida por uma família respeitável da cidade, encontrou entre os perseguidores da sua raça um lar amigo, onde conquistou simpatias e recebeu carinhos; ela representante da tribo amaldiçoada dos Bororo Coroados.” (Rego, 1993, p. 69).

Este acontecimento revela a estrutura da política indigenista, que pretendia trazer indivíduos mulheres de grupos considerados selvagens para o meio social dos colonizadores, e a partir daí, realizar a chamada pacificação.<sup>6</sup> Assim, o pacificado receberia um nome e educação de “civilizado”. Proporcionando o pagamento de um soldo por parte do Estado à família que introduziu Rosa aos moldes civilizatórios e catequéticos do estado provincial/imperial.

Antes da participação nas expedições de 1886, Rosa Bororo permaneceu durante cinco anos com a família do diretor-geral dos índios, sendo preparada para servir de intérprete nas expedições de contato.

As expedições de 1886 foram ordenadas pelo então Presidente Joaquim Galdino Pimentel e comandadas pelo alferes Antonio José Duarte. A primeira partiu de Cuiabá no dia 2 de abril, seguindo o trajeto fluvial. Saindo do rio Cuiabá, tomava o rio São Lourenço, até chegar às aldeias dos Coroados, situadas exatamente às margens deste rio.

De acordo com a escrita narrativa de Duarte, a estratégia de contato consistia em nas seguintes práticas:

[...] chegar próximo às aldeias e soltar os índios Coroados que levava consigo no sertão, e esperar pelo resultado da catequese que iam promover. Além de brindes para os selvagens levava como medianeiras seis índias e um índio daquela tribo de índio, que há tempo tinham sido aprisionados e viviam entre nós já afeitos aos costumes da vida civilizada. (Duarte, 1886, p. 10).

Vemos, pois, que Duarte levava consigo não apenas Rosa, mas todas as índias e um índio Coroados que havia capturado nas expedições que comandou nos anos de 1880 e 1881, que provavelmente também foram tutelados e batizados por famílias cuiabanas.

A nosso ver, o detalhe mais significativo das ações conduzidas para esse processo foi registrado pelo Cadete Forriel João Augusto Caldas, ao destacar a presença das índias na expedição de 1886, com as seguintes palavras: [...] “Para entrar no aldeamento, as índias despiram-se de toda a roupa e pintaram-se de vermelho de urucum a moda dos seus.” (Caldas, 1887, p. 27). Dentre as estratégias usadas por Duarte, consideramos o ato simbólico das índias se despirem e pintarem seus corpos com desenhos correspondentes aos clãs que pertenciam como forma de serem reconhecidas pelos seus, ocasionando à atração aos conquistadores.

O resultado dessa primeira investida foi o aprisionamento de vinte e oito indígenas Coroados. Estes foram trazidos para a capital da província, Cuiabá, no dia 24 de junho de 1886. Foram batizados com

---

6 O termo pacificação utilizado neste artigo, como na dissertação, remete a argumentação de governantes da província em defender a integração dos Bororo aos moldes da sociedade capitalista local e nacional.

nomes cristãos escolhidos por seus padrinhos, formados por casais que eram ocupavam cargos políticos. Além de receberem o sobrenome dessas famílias.

Passada a euforia provocada pelo sucesso dessa primeira expedição, o presidente de província, Galdino Pimentel determinou ao alferes Duarte que voltasse à região de São Lourenço para capturar um número mais significativo de Coroados e realizar a pacificação dos Coroados. Em agosto de 1886, uma força mais numerosa, composta de 44 praças e 7 índios Coroados seguiram para a região do Alto e Baixo rio São Lourenço. O alferes Duarte utilizou nomes portugueses para identificar os sete índios, como Amélia, Mariana, Duarte e outros. Rosa também compunha a expedição, inclusive com o sobrenome Miranda, procedente da família que a tutelou – Rosa de Miranda.

Após terem acampado à margem direita do rio São Lourenço, o alferes Duarte “[...] recomendou às índias Amélia e Mariana e ao índio Duarte que internassem para o centro, a fim de empregarem os meios de conduzir a sua presença os selvagens ali aldeados.” (Duarte, 1887, p. 52). Repetindo o êxito, este grupo trouxe mais sessenta e oito índios, que foram recebidos por Duarte, e presenteados com diversos brindes, tais como roupas e refeições.

Conforme a descrição de Duarte (1887, p. 2): “Nos dias seguintes, esses fatos repetiram-se contabilizando ao final desta expedição, um total de 430 selvagens. Sendo 337 do Alto e 93 do Baixo São Lourenço”. Em 6 de outubro de 1886, Duarte deu como vitoriosa a sua empreitada e retornou a Cuiabá, onde foi recebido como responsável por promover, enfim, a “pacificação” dos indômitos Coroados.

Com o término das expedições, os Coroados pacificados foram encaminhados para duas colônias militares, Teresa Cristina, localizada no rio Prata, e Isabel, no Piquiri, ambos afluentes do rio São Lourenço, dando continuidade à estratégia governamental de reuni-los em áreas reduzidas, principalmente para exercer o controle militar sobre os pacificados. A utilização dos nomes das filhas de D. Pedro II para designar as colônias militares pode ser entendida como uma representação da presença do poder imperial sobre aqueles índios.

## O protagonismo de Rosa Bororo

O nome da índia Rosa Bororo como responsável pela pacificação dos bravios Coroados, surge em 1895, em uma crônica publicada na Revista Brasileira, por Maria do Carmo de Mello Rego, esposa do presidente da província que sucedeu a Galdino Pimentel, Francisco Rafael de Mello Rego. Neste artigo, a cronista descreveu a participação de Rosa no contato com seu povo:

Rosa, radiante de felicidade, por ver terminado a cruel guerra de perseguição e extermínio feita aos seus, tornou a vestir as roupas que deixara e lá ficou prestando relevantíssimos serviços, na primeira truca das novas relações, e fora abençoada mensageira. (REGO, 1895, p. 4).

A publicação do texto de Maria do Carmo, na *Revista Brasileira*, foi viabilizada pelo presidente Francisco Mello Rego, que também escreveu um artigo nesta mesma revista, demonstrando que antes da crônica escrita por sua esposa não se havia dado ênfase à participação de Rosa no processo de pacificação dos Bororo. Segundo Francisco M. Rego (1895), o nome de Rosa era totalmente esquecido em Mato Grosso no período pós-pacificação.

A esposa do ex-presidente da província, Maria do Carmo registrou em seu artigo a situação de inferioridade dos Bororo frente às armas de fogo trazidas pelos colonizadores “[...] cômicos da desigualdade da luta, inquietos em constantes sobressaltos aceitaram os Bororos a paz por intermédio simpática Rosa.” (Rego, 1895, p. 5). A partir dessa afirmativa, supomos que a presença de Rosa, inspirou confiança aos indígenas Coroados, evitando um conflito no qual seus irmãos seriam perdedores. Com isso, os Coroados aceitaram a paz imposta por Duarte.

A divulgação do resultado da expedição de 1886 na capital da Corte, por meio do artigo escrito por Maria do Carmo deu início à criação e divulgação do nome de Rosa como personagem fundamental à pacificação dos Coroados. Principalmente, quando Maria do Carmo pormenoriza a escrita do desfecho desse contato com a presença de Rosa, na obra *Lembranças de Mato Grosso* escrita em 1897. Nas palavras da autora: “O cacique Moguioçuri simbolicamente passa o arco das grandes solenidades. Naquele momento entregava-o como penhor da submissão e símbolo de aliança para o conquistador.” (Rego [1897], 1993, p. 74).<sup>7</sup>

No entanto, a pesquisa revelou alguns dados que nos permitem redimensionar a atuação de Rosa. Duarte se refere às expedições de 1886 em dois relatórios. Um deles, impresso, publicado na Revista da Sociedade de Geografia, em 1887; o outro, enviado ao Presidente Galdino Pimentel, documento manuscrito, inédito, pesquisado no Arquivo Público de Mato Grosso.

Há alguns pontos, num e noutro documento, que nos pareceram importante ressaltar. No artigo publicado na Revista Sociedade de Geografia, Duarte registrou o sucesso das expedições, referindo-se a Rosa apenas na lista dos indígenas que estavam no acampamento Couto Magalhães para retornar ao São Lourenço.

Contudo, no relatório manuscrito que Duarte enviou ao presidente da província em 1886, dando conta do resultado da expedição pacificadora, o comandante registra um comportamento diferente do que foi posteriormente proclamado pela cronista Maria do Carmo. O papel desempenhado pela índia Cibáe naquela expedição não foi de pacificadora. Muito ao contrário, ela teria incentivado o conflito entre colonizadores e índios. Assim escreveu Duarte:

---

<sup>7</sup> Ver na obra de Mello Rego, *Lembranças de Mato Grosso* (1897). Publicada em 1993, o fato curioso do destino dado ao arco Bororo. Segundo Mello Rego (1993, p. 73-74), esse arco teria sido doado pelo presidente de província Galdino Pimentel ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, que lamentavelmente perdeu muitos acervos etnográficos num incêndio no corrente ano.



A catequese que incentivei, produziu o mais brilhante resultado. Os selvagens vinham se apresentar diariamente e recebiam brindes. O índio Coqueiro é quem mais se esforçou, para a realização da catequese, andando por todos os aldeamentos e convencendo os índios de tal forma que vinham em turma, e encontraram com força minha, não corriam pelo contrário, chamavam os soldados e pediam que os levassem à presença do capitão, como me chamam. A índia Rosa, em vez de auxiliar-me, pelo contrário, procurava plantar a desarmonia entre os índios, que eu em ato contínuo destruía. Esta índia não convém regressar e nem merece consideração alguma. (Duarte, 1886, p. 12).

Vemos, pois, que longe de realizar feitos heróicos para a pacificação, Rosa, segundo o comandante das expedições, procurava plantar a desarmonia. A descrição que o alferes faz do comportamento de Rosa no manuscrito nos lembra Maria Regina, permitindo pensar o protagonismo indígena na atitude por parte da índia, ao contatar os Coroados do São Lourenço. Corroboramos com a afirmativa da autora para supor o protagonismo de Rosa:

Sem desconsiderar o tamanho da violência contra os índios e as condições desiguais de negociação entre eles e os europeus [mato-grossenses], podemos observar que, apesar de restritas, suas atuações impuseram uma série de limites aos colonizadores. As narrativas históricas, sem dúvida, se alteram quando incorporamos os índios na condição de protagonistas. (Almeida, 2017, p. 21).

Nesse contexto, Rosa passa ao imaginário mato-grossense como heroína e traidora, tal como Malinche, a índia sul-americana. Mas, usando as palavras de Maria do Carmo, no artigo da revista citada acima, qual terá sido o fim da boa Rosa? Segundo a cronista, Rosa retornou para junto de seu povo, sendo também aldeada na Colônia Militar de Teresa Cristina, reorganizando sua identidade Bororo.

Há também o relatório de um dos integrantes da Comissão Rondon (1906-1916),<sup>8</sup> Tenente Antonio Pyrineus, quando esteve entre os Bakairi, que registrou a circunstância em que encontrou Rosa Bororo:

Mais tarde, em luta entre os índios Coroados e Bakairi, aliados dos civilizados que foram se estabelecer na barra do São Manoel, foi morto o pai de José Coroados. Desde então, Rosa e seu filho, ainda muito criança, ficaram na aldeia Bakairi. (Souza, 1916, p. 66-67).

Essa interação de Rosa com os Bakairi nos faz pensar a sua atitude como uma circunstância apontada por Barth, citada por Lask (2000, p. 32) em relação ao uso de identidade étnica para se caracterizar e caracterizar os outros, e na formação de grupos étnicos que compartilham valores fundamentais. Nesse contexto histórico, em situações intenso contato com governos civilizatórios.

---

8 O período da Comissão Rondon de 1906 a 1916, aqui apresentada, trata-se da extensão dos trabalhos de Mato Grosso ao Amazonas.

Com relação ao ensino da história indígena dos Bororo Coroado, principalmente se utilizarmos como conteúdo da história de Mato Grosso, na educação básica ou acadêmica, guardada as devidas proporções de nível de escolaridade, podemos compreender várias situações históricas e culturais que perpassaram e perpassam o contato interétnico.

Afinal, os descendentes dos Coroado continuaram a história de Cibaé, e mesmo tendo seus antepassados interagindo-se com a sociedade provincial, permanecem com sua organização étnica e cultural, habitando aldeias na região sul do Estado de Mato Grosso. Dentre estas: Merure, Córrego Grande, Tadarimana, Perigara, Garças, Sangradouro, Piebaga, Pobori e Tereza Cristina, somando aproximadamente 1.168 indivíduos. (Portocarrero, 2001, p. 33 *apud* Pe. Ochoa).

Diante da possibilidade de ensinar a história de contato Bororo com os não indígenas, marcado por encontros e desencontros entre grupos étnicos diferentes, que possuem traços culturais diversos, não podemos pensar situações estáticas e imutáveis. Apesar desses encontros, muitas vezes terem sido marcados por situações de perdas, não os vemos podemos ver sujeitos histórico, como os indígenas, fadados ao extermínio e desaparecimento.

Concordamos com a opinião da historiadora d(e) história indígena Luisa Wittman ao destacar que: [...] “a história do contato foi e é muito mais interessante. Podemos recontá-la reconstruindo conflitos, diálogos, tensões e negociações. Uma história na qual os índios são protagonistas, percorrem caminhos que eles mesmos construíram.” (Wittman, 2015, p. 2).

A implementação da Lei n. 11.645/08 na Educação Básica e também na Universidade possibilita aos alunos e professores um novo olhar sobre as populações indígenas, principalmente tirar a “venda dos olhos” para enxergar uma população que vive no presente e que nem sempre estão nas matas à busca de “caça” e “pesca”. Portanto, os desafios e as responsabilidades exigidas pela Lei n. 11.645/08, deve percorrer um longo caminho, que pode começar com a divulgação e estudos de história indígena como a dos Bororo Coroado. Dessa forma, pode haver uma interação pedagógica e cidadã entre alunos e professores que precisam ter formação e conhecimentos sobre as populações indígenas no Brasil e em Mato Grosso.

## Algumas reflexões finais

Compreender a participação de Cibaé Mojobádo, Rosa Bororo no contato interétnico entre seu povo e os grupos sociais e políticos da província de Mato Grosso, independente da forma pela qual a vemos, protagonista ou assimilacionista! É uma das respostas menos complicadas que temos. Consideramos que o mais importante da releitura da história de contato dos Bororo Coroado com a sociedade dita “civilizada” no Oitocentos, protagonizada por Cibaé MODOJOBÁDO, pode nos ajudar a conhecer e refletir sobre a história de Mato Grosso por meio da história indígena Bororo. Possível de ser ensinada conforme

as deliberações da Lei n. 11.645/08, que enfatizam a necessária apresentação e discussão da história e cultura desses povos nos currículos escolares.

Nessa perspectiva, revisitar os bastidores das expedições de pacificação dos Coroados, em 1886, pode significar um desafio historiográfico, como salientou José Reis (2010, p. 30) que o problema da História aparece para a consciência quando depara-se com outra consciência, o outro.

Enquanto sujeitos possuidores de consciência pedagógica podemos decidir pelo qual ensino sobre os indígenas trilhar, se continuamos com os mesmos equívocos do ensino tradicional sobre a história indígena. Tal qual sentenciou Varnhagen, no século XIX: “os índios não têm história”.

Por outro lado, podemos dar voz e vez aos indígenas, incluindo-os na história local e nacional, acompanhando os apontamentos de John Monteiro e Maria Regina Celestino, ao afirmarem que a História do Brasil é resultante das histórias indígenas. Neste caso, da história de Cibáe Modojébadó, Rosa Bororo e seus descendentes podem, por meio da Lei n. 11.645/08, fazer parte do cotidiano escolar. E que essa mesma descendência não cause estranheza a outros, como alunos e professores nas escolas, nas universidades.

## Fontes

### Manuscritas

DUARTE, Antonio José. Relatório de Antonio José Duarte ao presidente da província Joaquim Galdino Pimentel, 1886. APMT.

\_\_\_\_\_. Relatório do Alferes Antonio José Duarte. *Revista Brasileira da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro*. Typografia Perseverança, tomo III, 1887.

Livro 101. *Província de Mato Grosso*, Diretoria Geral dos Índios (1848-1860), n. 536, APMT.

Livro 191. *Registro de Ofícios e Correspondências da Diretoria Geral dos Índios com a presidência da Província* (1860-1873). APMT.

MARACAJU, Barão de. *Relatório de Presidente da Província de Mato Grosso*, 1881. APMT.

### Microfilme

LIVRO DE BATISMO DA PARÓQUIA DO SENHOR BOM JESUS DE CUIABÁ (1881-1882). NDHIR. Diocese-Batismo.

### Impressas

ALBISETTI, C.; VENTURELLI, A. J. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Regional Dom Bosco, 1962.

CALDAS, J. A. *Memória histórica sobre os indígenas da Província de Mato Grosso*. Rio de Janeiro: Polytechnina de Moraes & Filho, 1887.

COLBACCHINI, A.; ALBISETTE, C. *Os Bororós orientais orarimogodogue do planalto oriental de Mato Grosso: contribuição científica da missão salesiana de Mato Grosso aos estudos de etnografia e etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

D'ALINCOURT, L. *Trabalhos e Indagações que fazem o objeto da Estatística da Província de Mato Grosso*. 1826-1827. NDIHR. ANNAES da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Tomo III, 1828.

REGO, M. C. M. *Lembranças de Mato Grosso* [1897]. Várzea Grande: Fundação Júlio Campos, 1993. [Coleção Memórias Históricas]. Edição Fac-similar de 1897, v. 1.

\_\_\_\_\_. Rosa – a Bororo. *Revista Brasileira*, [Rio de Janeiro e São Paulo, Laemmert & C. Editores, 1895]. ano I, t. II, 10º fascículo, p. 193-196.

REGO, F. R. M. Índios de Mato Grosso – Os Bororos Coroados. *Revista Brasileira*, [Rio de Janeiro e São Paulo, Laemmert & C. Editores. 1895], ano III, p. 5-12, 91-100.

SILVA, J. B. *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do império do Brasil*. 1823. Homenagem a José Bonifácio de Andrada e Silva no 88º. ano da Independência do Brasil – Inauguração do Serviço de Proteção aos Índios – SPI e Localização dos Trabalhadores Nacionais. Rio de Janeiro: [s.n.], 1910.

## Digital

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.

## Referências

ALMEIDA, M. R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 27-37.

\_\_\_\_\_. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

ALMEIDA, M. A. *Cibáe Modojobádo: a Rosa Bororo e a “pacificação dos Bororo Coroado (1845-1887)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2002.

\_\_\_\_\_. De Cibáe Modojobádo à Rosa Bororo: a criação do personagem nas páginas da cronista Maria do Carmo de Mello Rego. *Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Cibáe Modojobádo. A Rosa Bororo e as Expedições Governamentais de Pacificação dos Bororo Coroado (1886). In: PERARO, M; BORGES, F. T. M. (Org.). *Mulheres e famílias no Brasil*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2005. p. 7-36.

BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PREREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

CEREZER, O. M. Diretrizes Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso – Brasil). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

- CUNHA, M. C. Política Indigenista no século XIX: *In: CUNHA, M. C. (Org.). História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Fapesp/SMC-PMSP, 2002. p. 133-154.
- GARCIA, D. S. *Território e negócios na "Era dos Impérios": os belgas na fronteira oeste do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2009.
- LASK, T. (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Fredrik Barth. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Triste Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MONTEIRO, J. M. Armas e Armadilhas: história e resistência dos índios. *In: NOVAES, A. (Org.). A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-249.
- NOVAES, S. C. *Mulheres, homens e heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.
- PORTOCARRERO, J. A. B. *Bái, a casa Bóe: Bái, a casa Bororo: uma história da morada dos índios Bororo*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2001.
- REIS, J. C. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- REVISTA DE ANTROPOLOGIA*. v. 2, n. 2, dez. 1954.
- VIERTLER, R. B. *A duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e "civilizados" no Mato Grosso*. São Paulo: FFLCH-USP, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A refeição das almas: uma interpretação etnológica do funeral dos índios Bororo*. São Paulo: Edusp, 1991.
- WITTMAN, L. T. Introdução ou a escrita da história indígena. *In: O ensino d(e) história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- WÜST, I. *Continuidade e Mudança: para uma interpretação dos grupos ceramistas pré-coloniais da bacia do rio Vermelho, Mato Grosso*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

# O caminho de volta para além do rio Roosevelt

Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa  
Aloir Pacini

## Introdução

O prefácio do livro *Ensino (d)e História Indígena*, organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015, p. 9), inicia com uma indagação: “O que você sabe sobre os índios?”. E a própria historiadora responde: “muitos brasileiros ainda deixam essa pergunta sem resposta, o que revela o desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história”.

A mídia jornalística e televisiva oferece, com frequência, notícias sobre os povos indígenas, na maior parte desfavorável, desvinculada aos seus sistemas de valores. Essa prática, para Bourdieu (2004, p. 14), consiste em um exercício de “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.”

Nos discursos propagados na mídia prevalecem informações de senso comum, imagens estereotipadas sobre os indígenas, destituindo-os como construtores de seu próprio discurso, quando suas representações sociais vêm descontextualizadas. Contudo, é no espaço virtual, nos *sites* direcionados aos povos indígenas, que a diversidade cultural e o fenômeno do protagonismo indígena são valorizados em sítios eletrônicos governamentais e não governamentais, a citar alguns como Anaí (Associação Nacional de Ação Indigenista), Atix (Associação da Terra Indígena do Xingu), “Vídeo nas Aldeias”, Funai (Fundação Nacional do Índio), Museu do Índio, Isa (Instituto Socioambiental), Opan (Operação Amazônia Nativa), Cimi (Conselho Indigenista Missionário), Survival, dentre tantos outros. O preocupante desconhecimento da história dos povos indígenas por grande parte da sociedade pode ser desfeito com o uso desse material, associado às publicações disponíveis no mercado editorial, divulgando o conhecimento de histórias e culturas dos povos indígenas ao longo da História do Brasil.

O protagonismo indígena obteve maior evidência em 1987, durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. No que diz respeito aos direitos indígenas, o resultado desses trabalhos favoreceu a atuação dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, fazendo-se presente em diferentes jurisdições, públicas ou privadas: organizações indígenas, representatividade das lideranças,

elaboração de projetos e políticas públicas, diálogo mais direto com diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil.

Para pensar no protagonismo indígena exercido pelos grupos da etnia Nambiquara da Serra do Norte, sujeitos históricos deste estudo, recorreremos principalmente às contribuições teóricas de Balandier (1997), Oliveira (1998; 2010), Bourdieu (2004), Quijaro (2005; 2010), Santos e Menezes (2010). Nessa perspectiva de análise, com base em fontes primárias e secundárias, o que se quer é lançar uma luz sobre o protagonismo dos grupos Nambiquara da Serra do Norte, estes enquanto autores de diversas ações desenvolvidas junto ao órgão indigenista oficial, a Funai (Fundação Nacional do Índio).

Nesse percurso, este estudo quer exprimir os estados pelos quais passaram e vêm passando os Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca, grupos Nambiquara da Serra do Norte, diante das vicissitudes do violento contato estabelecido com membros da sociedade não índia, num jogo de poder desigual. Muitos autores refletem sobre essas mudanças culturais com bastante objetividade e precisão, mas não deixam transparecer para as letras o drama que elas implicam. Nessa ótica, “o que se descobre são as sociedades na sociedade, desiguais e concorrentes, ligadas por relações de dominação-subordinação; sociedades submetidas a sua própria lógica e à lógica de suas mútuas relações.” (Balandier, 1976, p. 16).

Na Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis, em uma parte do Oeste de Mato Grosso e Sul de Rondônia, entre as nascentes dos rios Roosevelt, Juruena e Guaporé, estão as onze Terras Indígenas do povo Nambiquara, composto por diversos grupos que apresentam diferenciações entre si, até mesmo linguísticas. À luz do saber indígena, importa apontar neste estudo as razões que levaram os Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca, grupos indígenas Nambiquara da Serra do Norte, a deixarem a Terra Indígena Pyreneus de Souza (com 340 pessoas, de acordo com o censo de 2014) para retornarem às de ocupação tradicional, ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, próximos aos Cinta Larga, autodenominados Matetamãe, seus inimigos tradicionais.

Os modos de viver dos Nambiquara da Serra do Norte, no exercício de reconstrução de fragmentos do passado, ganham outros significados, na medida em que se delineiam movimentos de novos ordenamentos e acomodações das coisas nos espaços tradicionais. As histórias contadas pelos Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca, esta última designação comum aos Niyahlosu, Siwaihsu e Hinkatesu, desenham uma cartografia viva, reconfigurada às práticas cotidianas dos índios em contato com os não índios. Ambos entendidos como atores sociais, reinventam sua própria “pátria” e ressignificam essa produção do espaço, inscrita na memória e reescrita a cada instante na história e no território. Redesenhar uma cartografia com base nas tradições indica outra dinâmica de elaboração feita pelos Nambiquara da Serra do Norte, inicialmente à revelia do órgão oficial de assistência ao índio, a Funai.

O que se quer evidenciar é o recente ordenamento territorial dos Nambiquara da Serra do Norte que se identificaram no decorrer dos trabalhos de campo como Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê, Manduca (Niyahlosu, Siwaihsu e Hinkatesu). Há mais de uma década, por decisão própria, retornaram ao seu antigo território de ocupação tradicional, o Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã. E aqui poderia se perguntar o que significaria por “decisão própria”, pois as dinâmicas sociais e culturais estão imbricadas profundamente em cada movimento humano.

Narrar uma história do retorno de onze famílias Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca, anteriormente localizadas na Terra Indígena Pyreneus de Souza, município de Comodoro, com uma superfície de 28.212,2716 hectares, parece ter uma densidade em um contexto de mudanças culturais, pois as dinâmicas humanas possuem intencionalidade, ou seja, não mudamos para qualquer lugar. O percurso dos índios quer ser, portanto, oportunidade para abordarmos aspectos básicos da ordem social. Caracterizados por Balandier (1976) como vulneráveis e problemáticos, acham-se inseridos em uma unidade e em uma continuidade que não estão em posições dicotômicas e nem lhe esgotam a extensão, mas que estão em processo constante de articulação.

O contato dos índios com os não índios encontra-se enlaçado em dimensões culturais e políticas resultantes de uma distribuição desigual de poder que “pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina.” (Santos; Meneses, 2010, p. 15). Daí retornaram ao seu território de ocupação tradicional, à margem direita do rio Roosevelt, mais precisamente em suas cabeceiras, no Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, local entendido até bem pouco como de domínio dos índios Cinta Larga.

Pretendemos, portanto, com base na etnografia, descrever outras lógicas de produção de conhecimento e ideias, com padrões próprios de expressão indígena, apreendidas durante as pesquisas de campo realizadas em agosto, outubro e novembro de 2012 e fevereiro de 2013 e 2014. Outra prática metodológica adotada por nós apoiou-se na elaboração de entrevistas destinadas principalmente a cobrir dois aspectos: a autodenominação dos indígenas habitantes da Terra Indígena Pyreneus de Souza e do Sul do Parque do Aripuanã e o conhecimento das razões que levaram uma parcela da população da Terra Indígena Pyreneus de Souza, sabedora dos conflitos passados nesses locais, a retornar para terras encravadas ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, ocupação de caráter tradicional.

Desde o percurso de retorno à Terra Indígena Parque do Aripuanã, na instalação e reocupação de antigas aldeias, os grupos Nambiquara da Serra do Norte, da Terra Indígena Pyreneus de Souza, sempre estiveram em confronto com os não índios e com os índios Cinta Larga, o que parece corroborar com pesquisas antigas a respeito da função da guerra nas sociedades indígenas, quando “as relações entre grupos locais que não estavam ligados entre si por laços de parentesco eram relações de hostilidade.”



(Fernandes, 2006, p. 58). Seu território é aqui entendido como um campo cultural, político e econômico que evidencia forças desterritorializantes.

No início do século XX, a Linha de Telégrafo, as Estações Telegráficas e posteriormente os seringais, num processo de colonialismo, fragmentaram os territórios Nambiquara; dispersaram e exterminaram uma parcela significativa de sua população. Fragilizados, os sobreviventes foram confinados pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) na então denominada Reserva Indígena Pyreneus de Souza, primeira área reservada aos Nambiquara, em 1942. Por pouco, a exogenia dos fluxos de forças não apagou por completo as linhas demarcatórias das fronteiras territoriais e suas maneiras de ser, pensar e agir. Nesse sentido, a cartografia da ordem e da desordem “demarca os lugares e as evoluções; na medida em que estão abertas a um movimento portador de contínuas e incertas transformações, as da presente modernidade só dispõem de cartas reviradas, engajando-se a esmo na história imediata.” (Balandier 1997, p. 155).

Postulou Balandier (1997, p. 12) que a “ordem e a desordem não se separam”, ou seja, o que parece desordem pode ser uma nova ordem. Quando os elementos culturais não deram e não dão mais conta de manter a nova ordem, outra precisou ser estabelecida. Ocorre, então, o retorno de uma expressiva parcela para seu território de ocupação tradicional. O que seria, nas palavras de Lévi-Strauss (2000, p. 289), “uma tentativa de reconstrução”. Mesmo que essas relações entre índios e não índios tomam como empréstimo o termo colonialidade, podemos dizer que estas dinâmicas atualmente estão integradas ao colonialismo, ou seja, não se fazem as mudanças de forma isolada, mas levando em consideração as agências do Estado. Tal empréstimo tem por sustentação a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.” (Quijano, 2010, p. 84).

O retorno de uma parcela da população Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã contradiz, no âmbito político e jurídico, as forças desterritorializantes impostas pelo Estado, regidas por leis próprias de demarcação de terras indígenas, a usurpar suas terras e a emitir títulos de propriedades a particulares. Na dimensão econômica, restringem o acesso do índio ao uso de plantas medicinais, utilitárias e comestíveis, bem como a de outros recursos naturais. A paisagem cultural transforma-se violentamente, quando práticas de produção de bens visam apenas o comércio, pautado na vida dos não índios. Em sua cosmovisão, os Nambiquara entendem seu território como dotado de uma importância imprescindível à sobrevivência física e espiritual.

## Terra Indígena Pyreneus de Souza

“A Linha Telegráfica abriu no nosso olho”, afirmou, contundente, Maria de Lourdes Idamalarê, moradora da aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, no dia 01.11.2012, durante os trabalhos de campo. Esta frase dita por uma indígena Nambiquara, pertencente ao grupo Idamalarê, integra um conjunto de informações que sintetizam seu estarrecimento, passado de geração em geração, sobre os danos causados em princípios do século XX pelas Linhas Telegráficas que cruzaram os territórios de ocupação tradicional dos grupos Nambiquara da Serra do Norte, também chamada por Roquette-Pinto (1919, p. 18), de “Cordilheira do Norte”.

A Terra Indígena Pyreneus de Souza, localizada em Mato Grosso, foi a primeira a ser reservada a uma parcela dos grupos Nambiquara da Serra do Norte, contatados no início do século XX por ocasião da passagem das Linhas Telegráficas. A linha trouxe por suas picadas mais do que a comunicação em mensagens codificadas propriamente ditas, vieram também várias levadas de “colonizadores”. Durante sua construção e operacionalidade, 1907 a 1915, foram muitos os que vieram atrás dela: seringueiros, telegrafistas, guarda-fios, missionários, pesquisadores, agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), dentre outros, causando uma drástica depopulação ao povo Nambiquara.

A região, no sentimento de Lévi-Strauss (2000, p. 246) que percorreu o território Nambiquara na expedição de 1938 durante a temporada da estiagem, expressou a riqueza do local mítico dessa etnia: “planalto setentrional, mantinha-se uma região mítica, onde inclusive se afirmava que havia uma cadeia de montanhas, a serra do Norte, que a maioria dos mapas continua a mencionar.” Àquela época, “a serra do Norte haveria de se revelar um cerrado semidesértico e uma das zonas mais ingratas do continente.” (Idem, *ibidem*). Após trinta anos da passagem da Linha Telegráfica em território Nambiquara, Lévi-Strauss apresentou um assustador declínio populacional decorrente dessa invasão colonizadora:

[...] a fração conhecida do grupo Sabanê compreendia mais de mil indivíduos; quando o grupo visitou a estação telegráfica de Campos Novos em 1928, foram recenseados 127 homens, além das mulheres e das crianças. Contudo, em novembro de 1929 surgiu uma epidemia de gripe quando o grupo estava acampado na localidade chamada Espirro. A doença evoluiu para uma forma de edema pulmonar, e trezentos índios morreram em 48 horas. Todo o grupo debandou, deixando para trás os doentes e os moribundos. Dos mil Sabanê outrora conhecidos, só subsistiam dezenove homens em 1938, com suas mulheres e seus filhos. (Lévi-Strauss, 2000, p. 278).

E mais:

Um grande grupo instalado perto de Três Buritis foi liquidado pela gripe em 1927, com exceção de seis ou sete pessoas, das quais só três ainda estavam vivas em 1938. O grupo Tarundê, no passado um dos mais importantes, contava doze homens (mais as mulheres e as crianças) em 1936; desses doze homens, quatro sobreviviam em 1939. (Lévi-Strauss, 2000, p. 278).

Concluiu o antropólogo francês que existiam “não mais do que 2 mil indígenas, provavelmente, espalhados pelo território”, falando línguas distintas. (Lévi-Strauss, 2000, p. 278). Buscamos auxílio para esta etnohistória nas filiações linguísticas, uma vez que muito não ficou registrado. Em termos linguísticos, Price (1975, p. 1) apresentou quatro variações para a língua falada entre todos os grupos Nambiquara que sobreviveram à mencionada depopulação, a saber: grupos que falam a língua Nambiquara do Sul, localizados no Vale do Guaporé são os Sararé, Wasusu, Alantesu, Waysu, Hahayntesu e Nantesu; da Chapada dos Parecis relacionou os Sawantesu, Halotesu, Wakalitesu e Kithawlhu; da Serra do Norte estão relacionados os Niyalhosu, Siwayhsu e Hinkatesu. Entre os grupos que falam Nambiquara do Norte foram citados os Mamainde, Nekarattu, Tawente, Yalakunte e Latunde, além das línguas Sabanê e Massaca.

Sobre a denominação Sabanê, Manoel Kolimisí que, no censo apresentado pela Funai, consta como pertencente ao grupo Sabanê, explicou durante os trabalhos de campo que “os brancos não sabiam falar Kolimisí porque era difícil e inventaram Sabanê porque é mais fácil de falar.” (Aldeia Sowante, sul do Parque do Aripuanã, 05.12.2012). Ainda em referência aos falantes de Sabanê:

[...] parecem ter constituído um único bando, de acordo com meu informante, Joaquim, e Lévi-Strauss. Felipe, filho de Joaquim, disse que eles chamam a si próprios kolimisí, um termo aparentemente não constatado na literatura. Lévi-Strauss dá ao nome sabáni como “irmão ou irmã mais nova”, sugerindo que o termo Sabanê seja um entre os vários termos de parentesco, tomados por bandos. (Price, 1972, p. 95).

Elencada como uma das quatro variações para a língua falada entre os grupos Nambiquara, Massacá foi explicado pelos índios durante suas pesquisas como uma referência aos *málotúnté*. Price (1972, p. 100) informa: “Frederico diz que o grupo em questão falava uma língua ininteligível e era canibal.” Entretanto, Massacá consiste em um termo que tem sido usado para designar os Aikanã, que compartilham a Terra Indígena Tubarão-Latundê com os Latundê, este último considerado um dos grupos da Serra do Norte. Atualmente, os grupos da Serra do Norte habitam quatro Terras Indígenas: na Tubarão-Latundê, os Latundê e Sabanê; na parte norte da Terra Indígena Vale do Guaporé, os Mamainde e Negarote; na Pyreneus de Souza e ao sul do Parque do Aripuanã, os Sabanê, Kulimisí, Idalamarê, Lakondê, Tawandê, Latundê, Ialacolorê, Nechuandê, Manduca, Mamainde, Kithaulhu e Paresi.

Os grupos Nambiquara da Serra do Norte, por ocasião da passagem da Comissão Rondon, instalação das Linhas e Estações Telegráficas e Postos Indígenas, habitavam uma vasta região compreendida na interlândia formada pelo curso superior dos rios Doze de Outubro, Tenente Marques, Roosevelt, Pimenta Bueno, Cabixi e Piolho, hoje noroeste do Mato Grosso e sudeste de Rondônia. No epicentro dessa região está o município de Vilhena, Rondônia que, no início do século XX, era uma das Estações Telegráficas instauradas em território indígena por Rondon. Em termos populacionais, uma comparação é feita por Rondon (1916), ao informar que a Serra do Norte consistiu no mais populoso entre os territórios ocupados pelos grupos Nambiquara. Outras referências sobre a presença do grupo Sabanê nas imediações do rio Roosevelt acham-se nos Avisos de Postos de Afonso Mansur de França, endereçados ao chefe da Inspeção Regional do SPI, com sede em Cuiabá:

Seguirei com tropas na maloca do Roosevelt, a fim de receber farinha dos índios sabanezes; os índios arirituáís têm frequentado aqui, em Três Buritis, existe cerca de 20 índios taiótêz. Como em breve o encarregado daquela seção chega até Campos Novos solicitei do mesmo esforçar trazer e os índios aqui para melhor agrado pelo guarda Caxiado. (Museu Do Índio, 1944).

Em aviso mensal do Posto Indígena Pyreneus de Souza, Mansur informou: “chegaram dois índios que vieram avisar para ir com tropa transportar farinha fabricada por todos quanto estão naquela maloca do ‘Roosevelt’, temporariamente.” (Museu do Índio, 1944). Rondon (1916, p. 294) indicou a existência de um grupo Nambiquara habitando as proximidades do rio Roosevelt: “desse encontro resultou a pacificação da tribo que habita os vales dos rios Ananaz, Roosevelt (antigo rio da Dúvida) e Festa da Bandeira.”

Além dos trabalhos da Comissão Rondon que indicam grupos Nambiquara localizados no rio Roosevelt, Vellard, membro da missão científica franco-brasileira que acompanhou Lévi-Strauss ao território Nambiquara em fins da década de 1930, também trouxe dados sobre a presença de um grupo Nambiquara, Tawandê, nas proximidades do rio Roosevelt: a “região dos Nambikwaras Tamandê, do curso superior do Rio Roosevelt, afirmaram-me que receberam o curare de outros índios que moram mais ao Norte, na região do Gy Paraná; não foi possível fazê-los indicar com segurança quais eram esses índios.” (Vellard, 1939, p. 15).

A população Nambiquara da Terra Indígena Pyreneus de Souza é composta por 340 indígenas, de acordo com o censo atualizado em 02.10.2014 por Abrhão Negreiros Tejas, Coordenador Técnico Local da Funai, em Vilhena. Para melhor compreensão da distribuição populacional e sua sobrevivência tradicional, estes vivem em sete aldeias: Central (105 indígenas), Cururu (9 indígenas), Iquê (59 indígenas), Cerradinho (93 indígenas), Oncinha (18 indígenas), São João (21 indígenas) e Sarizal (35 indígenas). Com uma economia basicamente de subsistência, fundada na agricultura, mesmo que determinadas

aldeias pratiquem o comércio de alguns produtos cultivados em suas roças, como por exemplo, a banana, comercializados no município de Vilhena, que dista aproximadamente 30 quilômetros da aldeia Central, sede da Terra Indígena Pyreneus de Souza.

Nos dias de hoje, a população das aldeias do interior da Terra Indígena Pyreneus de Souza é composta pelos grupos Sabanê, Idalamarê, Tawandê, Ialacolorê, Nechuandê e Manduca, sujeitos históricos de interesse deste estudo. Há também representantes de outros grupos Nambiquara, em menor número, como os grupos Nambiquara Mamainde e Negarote, considerados também como da Serra do Norte; os Kithãulhu, do Cerrado; um Paresi e dois não indígenas.

Outro dado importante é que a denominação da Terra Indígena Pyreneus de Souza deu-se em homenagem ao Tenente Antonio Pyreneus de Souza, nomeado, em 1909, por Cândido Mariano da Silva Rondon, então Intendente Geral e Comandante do Contingente da expedição ao rio Juruena. Escreveu o engenheiro militar sobre os Nambiquara durante sua permanência na Serra do Norte, quando esteve, “de setembro de 1911 a fevereiro de 1912, para organizar a fazenda de Campos Novos e dirigindo o serviço de transporte do material da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, do Juruena a Vilhena”, quando reconheceu os grupos “Anonzê, Cocozú, Uainedezê, Xaody e Tayôpa.” (Pyreneus de Souza, 1920, p. 3). Assim, em 1912, foram edificadas dois postos indígenas entre os grupos Nambiquara: em Pontes e Lacerda e Campos Novos.

No que diz respeito às denominações dos grupos Nambiquara da Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis, são bastante divergentes, pois algumas delas não podem ser consideradas autodenominações, mas denominações dadas pelo outro e que se perpetuaram pelos anos. Assim, pairam ainda muitas dúvidas sobre a divisão dos grupos que compõem a sociedade Nambiquara, bem como suas localizações. Portanto, não só por estar diante de tal dificuldade, mas fundamentalmente por ser a maneira de como passaram a se identificar, neste estudo optou-se por adotar as próprias denominações que nos dias de hoje os grupos dão a si mesmos.

Atualmente, a população da Terra Indígena Pyreneus de Souza é formada em grande parte por grupos Nambiquara descendentes daqueles que trabalharam nos seringais de Afonso Mansur de França e seu genro, Faustino José da Silva. Em prosseguimento aos trabalhos do Técnico Indigenista Artur Edgar Menchen em reunir os índios que se dispersaram em consequência das condições degradantes dos trabalhos nos seringais, os também indigenistas Judas Thadeu e Silva e, depois, Marcelo dos Santos, em fins da década de 1970 e início de 1980, retiraram os índios ainda morando nos seringais, completamente improdutivos, em Marco Rondon e no Seringal do Faustino e os conduziram para a Terra Indígena Pyreneus de Souza, dados que a linguagem dos Nambiquara expressa claramente:

Os índios do Roosevelt, Cinta Larga matou. Marcelo misturou, agora está tudo junto. Quando Marcelo foi buscar, estava tudo no [córrego] Espirito. Ele reuniu Tawandê e Sabanê, pessoal do seringal e do Campo do Meio. Parou no Aroeira. Felipe [Idalamarê] foi o primeiro que saiu e para a [aldeia] Central. Primeira aldeia nasceu em Marco Rondon. Puxou nós tudo para cá, Tadeu e Marcelo dos Santos (Maria de Lourdes Idalamarê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 01.11.2012).

Os Nambiquara entraram na literatura de forma mais elucidativa quando a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, mais tarde denominada Comissão Rondon, adentrou em seus territórios a partir de 1907. Sob o comando de Cândido Mariano da Silva Rondon, estabeleceu Estações Telegráficas construídas em seus domínios de ocupação tradicional: em Mato Grosso, Utiariti, Juruena, Nambiquara; em Rondônia, Vilhena, José Bonifácio e Barão de Melgaço. Estiveram em conflitos os índios Nambiquara e integrantes da Linha Telegráfica, esta constituída de regionais e índios Paresi, seus inimigos que passaram a ser recrutados como guarda-fios e telegrafistas, todos com porte de arma de fogo.

Os anos foram passando e muitos homens “que aumentam rápido, igual formigas” (Costa, 2011, p. 373), como nos disse um Sabanê, iniciaram a invasão de seus territórios. Pela Resolução nº 761, de 27.06.1918 (Brasil, 1918), o Presidente do Estado de Mato Grosso autorizou ao Poder Executivo a conceder, por um prazo de dez anos, áreas de 25.000 hectares aos índios das regiões adjacentes a cada uma das Estações Telegráficas de Nambiquara, Vilhena e José Bonifácio. Outros dados desta etnohistória aparecem de forma surpreendente:

Às margens do rio Roosevelt, na altura da ponte perto da Estação José Bonifácio, miçangas nunca acabam. Isso porque, num recanto de campo de areia branca, os índios, desde muito tempo, peneiram areia e encontram miçangas. É um lugar onde foi edificado um depósito da Comissão Rondon, que levava, entre outras coisas, miçangas para presentear os índios. Até hoje, os Sabanê, em expedição, encontram miçangas ao peneirar areia. Acreditam que o lugar passou a ser mágico porque crianças, jovens e adultos foram enterrados com seus colares de miçangas. Cada vez que venta e a areia levanta, aparecem mais miçangas. Miçangas nunca acabam! (Vanilda Sabanê, aldeia Sowaintê, em 07.12.2012).

Mais de uma década após o término da construção da Linha de Telégrafo em território Nambiquara, foi implantado em Pontes e Lacerda um Posto de Atração Indígena para os grupos próximos ao rio Sararé. Em 1916, transferiu-se para uma localidade conhecida por Lagoa Coceira, próxima à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, quando, um ano depois, foi extinta.

Em 1919, o Posto de Atração Pontes e Lacerda foi reaberto, sob a direção do encarregado Pedro Villas Boas, porém, no rio Guaporé que anos depois será responsável pela transferência do mesmo para a foz do rio Sararé, em 1921, existindo aí até 1929, quando foi novamente extinto em virtude dos poucos recursos advindos do SPI. A incessante mudança ocorreu em função de se buscar uma melhor localização para os Postos de Atração Indígena, com o propósito de conter os constantes ataques dos Nambiquara do Vale do Guaporé à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade. Na biografia rondoniana, a percepção de Rondon, que visitou o estabelecimento, em 1930, foi: “visitei o Posto Indígena Sararé. Má impressão: o encarregado só cuidava da política, aliás ferrenha, da localidade.” (Viveiros, 1969, p. 549).

Em 1940, o Posto de Atração Indígena Pontes e Lacerda foi reaberto e somente dois anos depois foi transferido definitivamente para o córrego Espirro, na nascente do rio Doze de Outubro, perto da cidade de Vilhena, no percurso da Linha Telegráfica. Neste momento, passou a denominar-se Posto Indígena Pyreneus de Souza.

## **Aldeia Sowaintê: sangue escorrendo pela folha seca**

O nome da aldeia Sowaintê foi escolhido por Ivone Sabanê, mãe de Lino Sabanê que teve coragem de retornar ao seu território tradicional. Significa “sangue escorrendo pela folha seca” (Costa, 2014, p. 50), em referência às mortes dos índios Sabanê ocasionadas pelos ataques Cinta Larga. Em fins da década de 1960 iniciaram as ações demarcatórias efetuadas pela Funai. Momento em que oficialmente o território ocupado pelos diversos grupos que compõem o povo Nambiquara se tornou fragmentado, perdendo seu caráter contíguo. Convém mencionar os nomes das Terras Indígenas que foram destinadas aos Nambiquara da Chapada dos Parecis, Vale do Guaporé e Serra do Norte: Tirecatunga, Nambikwara, Sararé, Vale do Guaporé, Alantesu, Taihãntesu, Pequizal, Lagoa dos Brincos e Paukalirahjausu, Tubarão-Latundê, Pyreneus de Souza e Parque do Aripuanã, as duas últimas com interesse especial deste estudo.

Na região Nambiquara, a política indigenista da Funai direcionou-se para a BR 364, quando o governo brasileiro voltou sua atenção às regiões mais interioranas, na maioria ainda de posse dos indígenas, para serem abertas e ocupadas pelo capital em vista do desenvolvimento econômico. O Programa de Integração Nacional do Polonoeste, financiado pelo Banco Mundial, injetou uma quantia volumosa de recursos e criou um conceito para um desenvolvimento integrado, direcionado à superação da imaginada pobreza nas áreas rurais, avesso à lógica indígena do bem viver na natureza e nas relações sociais. Em Mato Grosso e Rondônia, aconteceu a maior invasão e mortandade indígena da história.

A região experimentou uma enorme transformação econômica desde 1982, devido ao Programa Polonoeste, parcialmente financiado pelo Banco Mundial, e que cujos objetivos eram asfaltar a rodovia Cuiabá-Porto Velho, promover projetos de colonização, serviços de saúde e assegurar proteção ao meio ambiente e às populações indígenas. (Junqueira, 2002, p. 15).

Em termos de mitigação social relacionada às grandes perdas de território pelos indígenas, no âmbito da Funai, o programa também possibilitou a contratação de técnicos das áreas de saúde, educação e agricultura, além da abertura de estradas vicinais e de construções de escolas e enfermarias nos Postos Indígenas. À época, não mais pela ação de seringalistas e seringueiros, mas pela dos agropecuaristas, suas terras continuaram alvo de interesses da ordem vigente que impingiu um modelo completamente alheio ao modo de viver Nambiquara.

Dentro de um campo de relação de forças, os grupos Nambiquara da Serra do Norte prosseguiram com a redefinição de seu território de ocupação, dentro de sua dinâmica cultural. A pavimentação da rodovia Marechal Rondon, a BR 364, viabilizou o surgimento de cidades e o crescimento vertiginoso das já existentes. Muitas dessas cidades foram sustentadas pelos recursos naturais advindos ilegalmente das Terras Indígenas. Os poucos recursos destinados à fiscalização das terras indígenas propiciaram a exploração ilegal de madeira e de minerais. O processo de desmatamento e garimpos afetou diretamente aos índios, ocasionando sérias consequências às suas vidas.

Os Sabanê e demais grupos habitantes da Terra Indígena Pyreneus de Souza vêm procurando caminhos alternativos para dirimir as dificuldades relativas ao uso e ocupação das terras tradicionais. Um grupo Tawandê e Idalamarê da aldeia Sarizal, liderado por Leonel Tawandê, edificou uma aldeia na área denominada Patuazal, considerada de uso tradicional, localizada nas margens do rio Doze de Outubro, no extremo Oeste da Terra Indígena Enawenê-Nawê. Sobre essa região, Maria de Lourdes Idalamarê contou que os índios da Terra Indígena Pyreneus de Souza denominam de “Samangkunari”, uma espécie de formiga. (Costa, 2014, p. 30). Território do grupo Nambiquara denominado Manduca, que ficou fora da reserva, agora dentro da terra de Enawenê. Nesse mesmo momento, Irani Tawandê, demonstrou sua preocupação diante ao desconhecimento da região Patuazal, por parte das crianças: “tem muita garotada que não conhece Patuazal. É preciso fazer trabalho junto com a escola. A gente fica até perturbado porque não estamos conhecendo. Onde o bisavô, tataravô nasceu? Esta preocupação é dos mais maduros.” (Irani Tawandê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 19.08.2012).

À medida que os conflitos internos, o esgotamento do solo e a escassez de alimentos tornaram-se uma realidade entre os grupos que habitam a Terra Indígena Pyreneus de Souza, Lino Sabanê, com a anuência dos pais, Manoel e Ivone Sabanê, que durante as pesquisas de campo se identificaram como pertencentes ao grupo Kolimisí, tomou a decisão de deixar sua aldeia. Ivone Sabanê, esposa de Manoel, também chamado de Manoelzinho, diferentemente do censo demográfico da Funai, durante as pesquisas de campo se autodenominou Kolimisí, explicou como surgiram as aldeias Nambiquara da Serra do Norte, onde outrora habitavam os grupos de uma área compreendida entre os rios Tenente Marques e Pimenta Bueno.



Tinha montanha bem grande mesmo. Mato nascendo, coisa mais linda. Tempo que água rodava. Ficaram só um índio e uma índia. Ficou só buriti porque água não chega. Só sobraram eles dois. Quando água desceu, eles desceram. Choraram muito. Parente morreu tudo. Foram andando, encontraram montanha com gente conversando, rindo, brincando. 'Eu vi um lugar que parece que tem gente, mas você não acha'. Um dia, ele foi caçar. Matou muito bicho, mulher fez chicha. 'Você vai ficar. Eu vou lá tirar essa gente'. Ele ficou olhando. 'Eu acho que aqui é a porta'. Ele bateu. Abriu a porta. Foi saindo. Ele foi tirando gente que não tinha doença. Foi tirando gente sem doença. Quem tinha furúnculo, dor de dente, ficou tudo. Tirou muita gente. Foi assim que índio aumentou de novo. Bisavô de Manoel foi o último que saiu da montanha. Até hoje tem gente na montanha. Montanha fica para o outro lado. Para o outro lado do Aripuanã, para lá da banda de Serra Morena. (Ivone Sabanê, aldeia Sowaintê, sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 11.02.2013).

Importante aqui é observar pelos olhos dos indígenas Nambiquara como eles veem os parentes que ocupam as terras vizinhas e como se localizam neste meio, podendo serem reconhecidos enquanto oriundos da terra-mãe, da montanha. Vanilda Sabanê explicou como um dos grupos da Serra do Norte se originou e trouxe os demais grupos para fora da montanha.

Um sapo e um rato. Os dois se encontraram no meio do caminho e começaram a conversar. O sapo perguntou: – você quer ser uma pessoa? E o rato: – Sim. Passando um tempo, o rato falou para o sapo: – Estou cansado de viver sozinho. Pediu um parceiro. – Sim. Leva araruta e caminha certa distância e limpa um lugar e deixa. Quando voltar, não olha para traz. Quando andou certa distância, ouviu conversas e risadas de mulheres. Muito curioso, olhou para traz e avistou uma moça, uma senhora com uma criança no colo. Com o tempo veio formar uma comunidade, passou a ter aldeia. Esse povo passou a se chamar Kolimisí. Algum tempo aconteceram brigas: índio contra índio e acabou com o povo Kolimisí, quando restou apenas uma pessoa que viveu muito tempo sozinha. Foi quando descobriu uma grande pedra que parecia uma casa. Nesta pedra, moravam índios desconhecidos. Todos os dias, passava perto e ouvia vozes. Chegou a noite, dormiu e teve um sonho que naquela pedra havia gente. O índio sobrevivente da guerra tinha poder. Como pajé, ele resolveu bater na pedra. Foi quando a pedra se abriu e de lá saíram outros povos. (Vanilda Sabanê, aldeia Sowaintê, sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 06.12.2012).

É primordial conhecer os mitos, estes entendidos pelos índios como “a própria história do nosso povo, pois o mito é o livro dos mais velhos.” (Jonado Sabanê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 03.10.2012). Ao conhecimento dos mitos está associada a trajetória etno-histórica dos grupos Nambiquara da Serra do Norte para ser possível o entendimento das circunstâncias da criação da aldeia

Sowaintê. A política indigenista empreendida pelo SPI, a partir dos anos de 1940, obrigou os grupos da Serra do Norte à dispersão em virtude da multiplicidade de acontecimentos que interferiram drasticamente em seus modos de viver.

Motivados por conflitos internos, esgotamento do solo e escassez de alimentos, Lino Sabanê e sua família se retiraram da Terra Indígena Pyreneus de Souza para morar no município de Vilhena, Rondônia. O ano de 1991 foi um período marcado por privações quando, até mesmo, deixaram de receber atendimento médico-hospitalar da Funasa (Fundação Nacional de Saúde) por residirem fora da jurisdição da Terra Indígena.

Os indígenas Hudson e Isaías, ambos Terena, contaram que, como estratégia, junto a outros índios Terena que à época também residiam em Vilhena, os Nambiquara criaram a Associação Uti-Xunaty, em língua Terena, “somos fortes”, destinada ao atendimento de índios desaldeados. (Costa, 2014, p. 42). O objetivo inicial consistiu em solucionar, dentre outros, seus problemas de saúde, já que a Funasa se opôs a prestar atendimento. Dessa maneira, no lugar de pessoas físicas, havia sido criada uma entidade jurídica, detentora de direitos e obrigações, composta por índios Nambiquara e Terena que pediam por atendimentos na área de saúde.

Ainda com residência na cidade, a família Sabanê e índios Terena, em 1999, tomaram uma área adjacente à Estação Telegráfica de Vilhena, inaugurada em 12.10.1911 pelos trabalhos da construção das Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas. De acordo com Costa (2009), essa atitude foi embasada na convicção da ancestralidade indígena do território. O argumento mais forte para esta ocupação foi o fato de que havia um cemitério Nambiquara nas adjacências da Estação de Vilhena. Para os Nambiquara, um cemitério nunca deixa de ser uma aldeia, mesmo depois de abandonada. E, nesse sentido, consiste em um lugar predestinado aos futuros aldeamentos.

Até a década de 1960, a Estação Telegráfica de Vilhena guardou o acervo documental do SPI, quando mais tarde foi abandonada. Em 1982, o imóvel conhecido como Casa de Rondon passou por obras de restauro, momento em que se converteu na sede do Museu Municipal Marciano Zonoecê e, em suas proximidades, estava um zoológico. A poucos metros dali o cemitério de índios Nambiquara foi recoberto pela plantação de soja. Depois de seis meses instalados nesta localidade, foram retirados por ação policial.

Ao deixarem a área da Estação Telegráfica, os Nambiquara e os Terena voltaram a morar na cidade de Vilhena. Em 2001-2002, Lino Sabanê pediu demissão de uma empresa de telefonia e adquiriu por compra o sítio de João Bravo, influente liderança Cinta Larga, pertencente à etnia outrora inimiga dos Nambiquara. Nessa localidade na margem esquerda do rio Roosevelt (à direita está a Terra Indígena Parque do Aripuanã), João Bravo manteve uma residência para sua mulher não indígena até sua separação conjugal.

A animosidade que permeia as relações entre Cinta Larga e Nambiquara vem de longa data, antes mesmo da presença dos não índios em seus domínios territoriais. A antropofagia praticada pelos Tupi foi um dos motivos principais para os Nambiquara se afastarem dos locais invadidos. Dal Poz (1991, p. 19) informa que os Nambiquara aos poucos abandonaram suas aldeias próximas aos rios Roosevelt e Tenente Marques, quando se reuniram “nas estações de Vilhena, José Bonifácio e outras – este fato, com certeza, facilitou a ocupação da região anos depois pelos povos Tupi-Mondé, em particular os Cinta Larga, Suruí e Zoró, quando vários de seus grupos migraram rumo ao sul.”

Apesar de a memória dos ataques sofridos no passado pelos antepassados Nambiquara, Lino Sabanê procurou José Eduardo Fernandes Moreira da Costa, Indigenista da Funai, para avisar que retornaria para seu território tradicional, localizado ao Sul do Parque do Aripuanã, na margem direita do rio Roosevelt. Para evitar possíveis conflitos, o indigenista aconselhou-o a conversar com os Cinta Larga com os quais estavam mantendo diálogos nestes novos tempos de invasão da sociedade nacional e da necessidade de sair da cidade de Vilhena. Neste momento a aliança com os Terena foi fundamental para ter coragem de retorno às origens.

O Sabanê conduziu sua família às cabeceiras do rio Roosevelt, em sua margem direita. Foram nove pessoas, dentre elas, Humberto Terena, pai de Hudson Terena. Índios Nambiquara e Terena, enquanto permaneceram no sítio, começaram a procurar um lugar para edificar suas aldeias, agora, no interior do Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã.

Hudson e Isaias Terena contaram que somente em 2002, na residência de Humberto Terena, em Vilhena, Lino Sabanê anunciou a João Bravo Cinta Larga e sua turma sobre a sua intenção de retornar às suas terras ancestrais e estabelecer uma aldeia às margens do rio Roosevelt, nessa época, singrado apenas por um barco doado pela Funai. João Bravo, que até então não tinha ideia de que o outro lado do sítio onde morou era A Terra Indígena Parque do Aripuanã, não se opôs à abertura da aldeia. No entendimento de Hudson Terena, esses locais “já eram conhecidos” pelos Nambiquara. (Moreira da Costa, 2010, p. 44). Para a consolidação do retorno às terras de ocupação tradicional, consistiu no primeiro encontro de tantos outros e de tensas negociações com os Cinta Larga da região de Cacoal, Rondônia, e de Juína, Mato Grosso.

Em 2002, Lino Sabanê e Humberto Terena formalizaram a existência da aldeia Sowaintê em seu antigo território de ocupação tradicional, localizado ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã e as demandas por mais apoio por parte da Funai, Funasa e Prefeitura de Vilhena para a aquisição de barcos, rádio amador, construção de uma ponte, escola, posto de saúde tornaram-se ocasião de afirmação étnica e visibilidade nacional.

As cicatrizes que a história deixou nos corpos e na memória também tornaram-se afirmação de legitimidade desta demanda pelo território tradicional. Manoel Kolimisí, conhecido por todos como

Manezinho, o ancião do grupo, tem vivo em sua memória o território tradicional e onde estão os recursos necessários à sobrevivência. Quando solteiro, foi atingido por uma flecha Cinta Larga, mas sobreviveu ao ataque. A profunda cicatriz em seu ombro é exibida como um troféu que traz a memória dos tempos dos confrontos às margens do Roosevelt.

Os Sabanê e Terena permaneceram juntos até 2004, quando conflitos internos levaram Humberto e sua família para Vilhena e, em 2006, para a Gleba Iquê, uma área cedida pelo Exército. Como registrado no último censo demográfico da Funai de 2014, hoje estão ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã uma representatividade dos grupos Sabanê, Tawandê, Idalamarê e Manduca. Os Sabanê parecem ser um amálgama de diversos grupos Nambiquara da Serra do Norte. Como afirmou Manoel Sabanê, “somos Kulimisi, branco que pôs o nome, não conseguiu falar Kulimisi. Sabanê mais fácil.” (Aldeia Sowaintê, Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 13.02.2014). Hoje, tanto os dados populacionais fornecidos pela Coordenação Local da Funai, em Vilhena, quanto os deste estudo indicam que a população da aldeia Sowaintê perfaz 53 indígenas. Alguns casais, como também ocorreu com os da Terra Indígena Pyreneus de Souza, optaram por registrar as denominações do pai e da mãe, com o intuito de manter a referência do seu grupo de origem.

Entendem os grupos da Terra Indígena Pyreneus de Souza e do Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã que a edificação da aldeia Sowaintê está protegida pelo Decreto n. 64.860, de 23 de julho de 1969, que criou o então denominado Parque Indígena do Aripuanã, assinado pelo general Arthur da Costa e Silva, à frente da presidência do Brasil. O referido decreto, no seu Art. 1º, determina que:

Fica criado, na região limítrofe do Estado de Mato Grosso com o Território Federal de Rondônia, o Parque Indígena do Aripuanã, com a característica principal de área reservada aos índios ‘Cintas-Largas’ e ‘Nambikuára’, para efeitos do artigo 186 da Constituição.

Esse documento, de acordo com informações do indigenista José Eduardo Fernandes Moreira da Costa e do engenheiro agrônomo Luiz Antônio de Araújo, ambos da Funai, foi consubstancial para convencer as lideranças Cinta Larga a aceitar o retorno dos grupos Nambiquara da Serra do Norte às terras localizadas ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, um território que, após a saída os índios no tempo do SPI, passou a ser entendido como exclusivamente Cinta Larga. Por isso, Lino Sabanê apresentou o decreto de 1968 para comprovar aos Cinta Larga a posse imemorial dos grupos Nambiquara da Serra do Norte.

Em maio de 2002, a aldeia Sowaintê foi estabelecida em uma clareira aberta nas matas ciliares do rio Roosevelt, fato recorrente na forma de pensar suas aldeias e roças. A família de Lino Sabanê, que liderou o processo de retorno ao território tradicional, conduziu inicialmente 40 indígenas. De início, viveram de cestas-básicas adquiridas com recursos provenientes da aposentadoria dos mais velhos, da pesca, da caça, da coleta de insetos, tubérculos e caules de palmeiras (palmito), até que a roça

pudesse abastecê-los. Entretanto, mesmo que o documento de comprovação de posse imemorial de uma parcela dos grupos Nambiquara da Serra do Norte tenha sido entregue às lideranças Cinta Larga, a situação de insegurança ainda permeia o imaginário dos indígenas. Esse fato vem impedindo o retorno de outras famílias que moram na Terra Indígena Pyreneus de Souza e que têm intenção de se transferirem para a aldeia Sowaintê.

Lino Sabanê se apresenta como um líder da aldeia Sowaintê, um *uilikandé*. Em 2014, a aldeia Sowaintê contava com 53 indivíduos distribuídos em três núcleos populacionais: às margens do rio Roosevelt, a família de Manoelzinho e Ivone, onde também se pode encontrar o cemitério; a poucos metros, Arildo e Janaína e Graciele, suas esposas e, mais distante do rio, a família de Lino e Vanilda.

Na estrutura da Funai, a aldeia é assistida pela Coordenação Técnica Local, situada em Vilhena, a 72 quilômetros de distância. Isso significa que tanto o atendimento da Funai quanto o da Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena) sofre também pela distância da aldeia até o município, ligado por uma estrada de terra utilizada pelas fazendas de criação de gado e plantação de soja, com vários trechos precários, especialmente durante o período das chuvas.

A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Sowaintê foi criada para atender a comunidade e conta com quatro professoras não índias. Junto às propostas educacionais encontram-se em andamento pesquisas de cunho linguístico, que objetivam a revitalização do falar Sabanê. Na aldeia Sowaintê, Lino Sabanê expressou esperança em reunir seus parentes que ainda moram na Terra Indígena Pyreneus de Souza, em Marco Rondon e Abunã que se dispersaram em virtude dos ataques dos Cinta Larga, da presença dos agentes do SPI e dos seringueiros que invadiram suas terras.

Nos contaram os índios que por três vezes, um grupo de homens Cinta Larga chegou à aldeia Sowaintê com o propósito de impedir a permanência das famílias aquelas terras. Depois de muito conversarem, os Cinta Larga disseram: “não quero que branco entre aqui, nem madeireiro. Então, não quer sair? Tem que ajudar, não deixar branco entrar!” (Maria de Lourdes Idalamarê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 31.10.2012). Na ponte onde outrora a Linha Telegráfica cruzou o rio Roosevelt, um Cinta Larga, com os braços demarcou a área: “daí para cá para cima é nossa. De lá para cima é de vocês!” (Costa, 2014, p. 50).

Depois desse episódio, os Cinta Larga empreenderam tentativas, até então infrutíferas, para retirar os Sabanê das margens do rio Roosevelt, terras de ocupação tradicional. Lino Sabanê, o intermediador, apresentou o argumento de que estaria impedindo a entrada ilegal de não indígenas na região e, assim, protegeria aquela parte do Parque, nunca utilizada por eles, já que sempre pertenceu aos Nambiquara. Esse fato foi anteriormente alertado por Junqueira (1981, p. 58), ao indicar que o “ponto particularmente vulnerável é o sul do parque, perto da rodovia AR-1 [Juina-Aripuanã]. Não há recursos disponíveis para monitorar as incursões dos estranhos em terras indígenas.”

Em 2010, os Nambiquara, junto ao Técnico em Agrimensura da Funai, limpam os marcos e a picada que liga as cabeceiras do rio Roosevelt ao Tenente Marques e recolocaram as placas demarcatórias: “Terra Indígena. Proibida a entrada de pessoas estranhas.” Desde a instalação da aldeia Sowaintê, os índios fiscalizam o alto curso do rio Roosevelt e do Tenente Marques, chegando a destruir uma ponte construída sobre este último para roubo de madeira no interior da Terra Indígena Parque do Aripuanã.

Para demarcar mais ainda a ancestralidade do local, histórias ou estórias, não importa exatamente se vão ser possíveis encontros reais com estes antepassados, mas o fato de acionar essa memória e referência primordial de parentes que fugiram para a mata e rondam ainda hoje a aldeia identificam no local essa territorialidade Nambiquara. Índios da aldeia Central da Terra Indígena Pyreneus de Souza informaram sobre a presença de um grupo Nambiquara, denominado lalacolorê. De índole pacífica, vivem nus, em estado de isolamento com a sociedade não índia e à noite aproximam-se das adjacências de sua aldeia para pegar alguns objetos. Andam muito, não têm parada fixa. Para Manoel e sua esposa Ivone Kolimisí, os lalacolorê seriam os mesmos que os Lacondê, que moram na margem direita do rio Tenente Marques. Assim, nem todos os índios foram levados para os seringais, alguns fugiram, dentre eles um grande pajé que existia na época e que nenhum índio teve conhecimento de sua morte, apenas “sumiu” levando um grupo de índios consigo e nunca mais foram vistos. Pacini (2015, p. 46) informa que “Parecis, Apiakás, Nambikwaras, Manokis, Kayabis (Kawaiwetes), Tapayúnas, Rikbaktsa e Cinta-Largas foram atingidos em cheio pela extração seringueira e a depopulação foi dramática em algumas dessas etnias.” Em relação aos Nambiquara, Ivone e o marido Manezinho acreditam que os lalacolorê são descendentes destes índios que fugiram, não eram índios bravos, mas não aceitaram trabalhar forçado na época da borracha, por isso foram embora para longe do homem branco. (Moreira da Costa; Araújo, 2010, p. 5).

Nos dias de hoje, ainda que o perigo da chegada dos Cinta Larga ronde os pensamentos dos Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê e Manduca, seguem a acreditar que saíram do interior das cavernas e que para lá retornarão após a morte. Prezam para que seus dias sejam alegres e fartos de alimentos. São gentes que reservam grande parte de seu tempo para a confecção de artefatos, em especial, os da celebração da puberdade feminina, pois ali está um dos segredos da continuidade de sua etnia. São gentes dos tempos de antigamente, de um tempo que não se conta, mas que deve ser narrado historicamente para avivar memórias.

## Considerações finais

Em 1942, diversos grupos Nambiquara da Serra do Norte foram obrigados a ocupar o Posto Indígena Pyreneus de Souza, área de 25.000 hectares reservada pelo Presidente do Estado de Mato Grosso por meio da Resolução nº 761, de 27.06.1918 (BRASIL, 1918), próxima às Estações Telegráficas Nhambiquaras,

Vilhena e José Bonifácio. A mesma resolução também destinou terras para os Bakairi e as colônias São José e Imaculada Conceição, fundadas pelas Missões Salesianas que atendiam os índios Bororo e Xavante.

O SPI providenciou a demarcação dessas terras para os Bakairi e Bororo e não o fez para os Nambiquara. As Estações Telegráficas funcionaram como postos de distribuição de artigos industrializados aos índios Nambiquara e de manutenção de rotas seguras para o apoio logístico e escoamento da produção dos seringais, consolidando o povoamento do noroeste de Mato Grosso. Entre os Nambiquara da Serra do Norte, a atuação do SPI se fez presente entre os anos de 1943 e 1969, no Posto Indígena Pyreneus de Souza, jurisdicionado inicialmente à 8ª Delegacia Regional, em Porto Velho. Passou a empregar mão de obra indígena na extração do látex, inicialmente pelo convênio firmado entre o SPI e a Rubber Development Corporation e, após o seu término, por iniciativa de funcionários do órgão.

Os índios, durante a constituição histórica desse período foram condicionados à qualidade de adscritícios à servidão análoga ao trabalho escravo, explicado pelo modelo da colonialidade que desencadeou práticas de supressão cultural dos indígenas. Sob a forma de dominação e de exploração do trabalho nos seringais, estiveram os índios inseridos nas relações estabelecidas pelo mercado mundial, a fim de alimentar a produção de látex que, conseqüentemente, conduziu os saberes indígenas a uma condição de subalteridade. Contudo, esse aspecto não é único, pois os Nambiquara acionam também a memória dos antepassados que não se submeteram aos seringalistas e nem aos Cinta Larga e permanecem no local tradicional. Importante é ver como estas aldeias tradicionais formadas por corpos transfigurados de pessoas que já morreram e os que vivem na condição de necessidade de atendimento das agências do Estado se mesclam e formam um todo que não pode ser desvinculado na cosmologia dos Nambiquara.

A presença de diversos setores da sociedade e agentes no período do SPI, ao fazerem uso das picadas abertas para a instauração das Linhas Telegráficas, se apoderaram de forma violenta de partes significativas do território Nambiquara, especialmente dos grupos da Chapada dos Parecis e da Serra do Norte. Nesse sentido, indubitavelmente, ao ser examinada a influência da gestão levada a cabo pelo SPI, percebe-se a desastrosa atuação do órgão indigenista junto às terras dos índios Nambiquara. O órgão indigenista, com um histórico decrescente de orçamento e de perda de sustentação política, em especial, a partir do Estado Novo, afundou em denúncias de corrupção e maus tratos aos índios. A missão de integração a um Estado Nacional chegou ao fim, desvinculada das diretrizes iniciadas por Rondon.

Para a problemática de pesquisa eleita neste estudo, entender as razões que levaram uma parcela da população indígena habitante da Terra Indígena Pyreneus de Souza, localizada na Serra do Norte, para o sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, conhecer fragmentos da trajetória etno-histórica dos grupos Nambiquara tornou-se primordial. A situação de contato com os não índios ocasionou uma mudança em seus modos de viver, em consequência dos deslocamentos e das pressões exercidas por

não indígenas oriundos de diversas partes do Brasil, mas este aspecto não é determinante. Interessante é que os indígenas retornam aos seus locais de origem tão logo cessam as calamidades que ocasionaram sua mudança. Este foi o caso também dos Nambiquara ao Vale do Guaporé, etnografia que valeria outro trabalho desta monta.

Em um processo de reterritorialização, no percurso do que Balandier (1997) denominou de ordem/desordem, o aumento das tensões internas, o esgotamento do solo e a diminuição das matas ciliares e dos recursos naturais destinados à sua sobrevivência foram identificadas como as razões pelas quais os grupos Nambiquara da Terra Indígena Pyreneus de Souza, a retornar às aldeias antigas, ao sul do Parque do Aripuanã, território vizinho ao dos Cinta Larga, seus inimigos tradicionais. Contudo, esse aspecto ecológico não é o determinante, mesmo que seja acionado verbalmente, pois os Kulimisi não foram para qualquer lugar, buscaram o lugar tradicional, apesar dos perigos advindos dos Cinta Larga. Em outro contexto, este aspecto da territorialização foi já brilhantemente trabalhado por João Pacheco de Oliveira (1998).

Principalmente em face ao redimensionamento das políticas econômicas após 1964, o território dos Nambiquara passou a ser de interesse das ações estatais e particulares, em especial, a exploração do látex por representantes do SPI junto aos grupos da Serra do Norte. O discurso oficial, em seus aspectos linguísticos e doutrinários, criou uma desigualdade proveniente do colonialismo europeu vigente desde o século XVI. A exterioridade dessa representação rege-se pelo truísmo, como se essa entidade geográfica possa descrever a si mesma, como imagens refletidas no jogo de espelhos, a induzir um complexo aparato de reproduções mentais daquilo que se pensava, numa relação contínua de poder, de dominação, de variação hegemônica das ideias. Esta hegemonia reiterou o sentido etnocêntrico da superioridade do homem “civilizado” sobre o “atraso” dos povos indígenas, assim como a obrigatoriedade da sociedade ocidental levar-lhes o “desenvolvimento”, seja material ou espiritual. Esses discursos estão materializados em ações que consignaram um intercâmbio desigual, com variada tipologia de poder e como um fato sociocultural.

Levar em consideração o espaço de ocupação imemorial Nambiquara é, portanto, entender como a história ordena-se culturalmente, elabora-se de forma palatável como tradicional ou mesmo ancestral. A presença maciça desse contingente teve como resultado a diminuição das terras ancestrais dos índios e acelerou uma desarticulação profunda nessa sociedade que provocou uma depopulação paulatina, causada, principalmente, pela devastação ambiental, doenças infectocontagiosas, emprego de desfolhantes químicos aspergidos de avião sobre florestas e índios, e uso abusivo de fogo.

No contexto de exploração do trabalho indígena pelos agentes do SPI e da desapropriação de seus territórios de ocupação tradicional, tanto pelos Cinta Larga como pelos não índios, grande parte dos membros dos grupos da Serra do Norte deixou suas aldeias e, num movimento de dispersão, procurou



formas alternativas de sobrevivência. Uns seguiram para o Acre; outros procuraram trabalho em seringais próximos a Vilhena e outras localidades de Rondônia; outros permaneceram na Terra Indígena Pyreneus de Souza. No ano de 2002, um pequeno grupo da Terra Indígena Parque do Aripuanã. A partir do momento em que deixou de apresentar uma ocupação exclusivamente dos índios Cinta Larga, esta cartografia, especialmente em seus aspectos culturais implicados nesta decisão, adquiriu outra forma de manejo tradicional.

As pesquisas de campo realizadas junto aos grupos Nambiquara da Serra do Norte, Sabanê, Kolimisé, Tawandê, Latundê, Idalamarê, Ialacolorê e Nechuandê, indicaram que os motivos que os levaram de volta ao Sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã deram-se aparentemente por conflitos internos e pela preocupante disponibilidade de recursos naturais, mas o que está em jogo é a posse dos seus territórios e o cuidado com as aldeias dos mortos. Na aldeia Sowaintê há maior incidência de terras férteis propícias ao plantio de tubérculos, de animais e de peixes destinados à caça e à pesca, respectivamente, e, ainda, de coleta de uma diversidade de frutos e insetos bastante presentes em sua dieta alimentar. Porém, isso não é um acaso, trata-se de uma bênção deixada pelos seus antepassados para a sobrevivência desta parcela dos seus descendentes. E isso nem os Cinta Larga podem negar.

Ainda que os Cinta Larga rondem suas aldeias e os pressionem a deixar suas casas edificadas em uma clareira na mata ciliar do rio Roosevelt, decidiram retornar ao território de ocupação tradicional, mais próximos dos índios do grupo Ialacolorê, ainda sem contato com a sociedade não índia, porque ali estão mais próximos ainda de seus antepassados. Portanto, o que se estabelece durante o contato foi entendido neste estudo como um fator desintegrador de elementos sociais, políticos e culturais da sociedade Nambiquara. Índios e não indígenas foram e ainda são conduzidos ao confronto, a constantes desajustamentos que levam os primeiros a uma condição de subordinação e a engendram estratégias de sobrevivência.

A cartografia Nambiquara ganhou outro traçado em consequência do retorno dos Sabanê, Tawandê, Latundê, Idalamarê, Ialacolorê, Nechuandê, às margens do legendário rio Roosevelt, outrora rio da Dúvida, até os resultados da expedição de Rondon, na companhia de Theodor Roosevelt, em busca de suas cabeceiras. A linha da história vem demonstrando que documentos cartográficos são contrários à realidade, com fins de assegurar supremacias geopolíticas. Os Nambiquara da Serra do Norte, à sua maneira, se reorganizam dentro de uma dinâmica social e cultural e, na condição de protagonistas de suas próprias histórias, redesenham suas tradições, uma nova cartografia de ocupação territorial, em oposição à oficial.

A sociedade não índia e o povo Nambiquara continuam a se confrontar diante de ordens sociais distintas. A reconquista de uma parcela do território localizado ao sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã pelos Sabanê, Kolimisé, Idalamarê, Lakondê e Manduca ainda se firma na relação da diferença, da exploração e do colonialismo, a permear formas de entender o mundo. Assim, torna-se fundamental

o fato de os Nambiquara acionarem suas tradições para garantir a posse de seu território que lhes dá origem e sustentação.

## Referências

- BALANDIER, G. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Antropo-lógicas*. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1976.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BRASIL. *Resolução n. 761 de 1918*. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/ORD00012.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- COSTA, A. M. R. F. M. da. *Nambiquara da Serra do Norte*. Aldeia Sowaintê. Sangue escorrendo pela folha seca. Relatório (Estágio de Pós-doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.
- \_\_\_\_\_. 'Como formigas': os Nambiquara na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967).in: FREIRE, C. A. R. (Org.). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011. p. 373-381.
- \_\_\_\_\_. *O homem algodão: uma etno-história Nambiquara*. Cuiabá: EdUFMT; Carlini & Caniato Editorial, 2009.
- DAL POZ, J. *No país dos Cinta Larga*. Uma etnografia do ritual. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- FERNANDES, F. *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- JUNQUEIRA, C. *Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e os Cinta Larga*. São Paulo: Olho D'água, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cinta Larga. Cultural Survival. *In the path of Polonoeste: endangered peoples of western Brazil*. Occasional Paper 6, october, 1991. p. 55-58.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MOREIRA DA COSTA, J. E. F.; ARAÚJO, L. A. *Relatório*. Informações sobre relatos dos índios Enawenê-Nawê e Sabanê a respeito de avistamento de índios isolados na Terra Indígena Enawenê-Nawê e Parque Indígena Aripuanã. Fundação Nacional do Índio, Coordenação Regional de Cuiabá, 2010.
- MUSEU DO ÍNDIO. *Posto Pyreneus de Souza*. Microfilmes 195: 195\_00014, de 25.11.1944; 195\_00020, de 01.11.1944.
- OLIVEIRA, J. P. de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.
- PACINI, A. *Um artífice da paz entre seringueiros e índios*. São Leopoldo: Unisinos, 2015.
- PRICE, D. *Projeto Nambikwára*. Histórico sobre os Nambikwara. Ministério do Interior. Fundação Nacional do Índio. Brasília, 13.10.1975.

- \_\_\_\_\_. *Nambiquara society*. Thesis (Doctor of Philosophy). University of Chicago. Chicago, 1972.
- PYRENEUS DE SOUZA, A. Notas sobre os costumes dos índios Nhambiquaras. *In: Revista do Museu Paulista*. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, tomo XII, 1929. p. 341-410.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- RONDON, C. M. S. *Missão Rondon*. Apontamentos sobre os trabalhos realizados pela Comissão de Linhas Telegraficas Estrategicas de Matto-Grosso sob a direcção do Coronel de Engenharia Candido Mariano da Silva Rondon de 1907 a 1915. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1916.
- ROOSEVELT, T. *Nas selvas do Brasil*. 2. ed. Serviço de Informação Agrícola. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Brasil, 1948.
- ROQUETTE-PINTO, E. *Rondônia*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938 (Biblioteca Pedagógica Brasileira).
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VELLARD, J. Preparação do curare pelos Nambikwaras. *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, ano V, v. LIX, jul., p. 5-16, 1939.
- VIVEIROS, E. *Rondon conta sua vida*. Rio de Janeiro: Cooperativa Cultural dos Esperantistas, 1969.
- WITTMANN, L. T. (Org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção Práticas Docentes).

# *Tem muita terra pra pouco índio?* Uma questão da vida comum e do tempo presente respondida pelo historiador a partir de reflexões sobre a luta pela terra indígena Marãiwatsédé

Juliana Cristina da Rosa

## Os desafios para o historiador no ensino de história indígena

Um novo desafio foi lançado aos historiadores que se dedicam primordialmente às atividades de ensino: ministrar aulas que contenham em seu conteúdo a temática da cultura e história indígena. Tal desafio foi normatizado pela Lei n. 10.639/03, através da ação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que inseriu nos currículos escolares da educação básica o ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas, e passou a entregar um selo aos municípios que cumpridores dessa legislação.

A Lei 11.645/08 complementa a Lei 10.639/03 e especificaria no seu 2º parágrafo que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Portanto, os professores e professoras de história foram colocados no epicentro de um amplo debate proposto, desde 2004, pelo Conselho Nacional de Educação o Ministério da Educação (MEC) através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para educação das relações étnico-raciais.

A nova perspectiva visava combater o racismo e às discriminações e foi considerada como

[...] um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena. (Borges, 2010, p. 82).

No tocante ao ensino de História sobre os povos indígenas, a nova legislação permitia que os professores e a professoras de história pudessem atuar para quebrar a visão de que os povos indígenas não têm história.

Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura ‘politicamente correta’ foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos. (Cunha, 2012, p. 22).

Foi preciso que os povos indígenas desenvolvessem amplas lutas de reivindicações de direitos para que passassem a ser paulatinamente considerados como “sujeitos históricos” com história, identidades e capazes de serem protagonistas de acontecimentos históricos, o que, para Sahlins (2007, p. 346), permitiu que: “As pessoas assim dotadas do poder de encarnar uma ordem social mais ampla tornam-se indivíduos sócio-históricos”.

Trata-se de uma luta dos povos indígenas para terem suas memórias e narrativas históricas consideradas como parte da história nação, que conforme Ricoeur (2007, p. 455), é permeada de *esquecimentos*:

As estratégias de esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, revigorando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. Para quem atravessou todas as camadas de configuração e de reconfiguração narrativa desde a constituição de identidade pessoal até a das identidades comunitárias que estruturam nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. [...] Está em ação aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos.

Esse *esquecimento* e *silenciamento* presentes nas narrativas da história oficial, problematizado pelo autor, podem ser levados em consideração para reflexões sobre a importância da escola, e, sobretudo, do ensino de História, de vigiar para que tais estratégias não sejam reproduzidas. Porém, para Borges (2010, p. 79):

Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re)conhecimento por parte da escola da composição da sócio diversidade brasileira. Trata-se de uma realidade que perpassa um currículo escolar que distancia o saber dos alunos da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Isto resulta em relações interculturais marcadas por posturas verticalizadas frente à diferença, bem como de um cotidiano escolar marcado por manifestações de intolerância e violência.

Portanto, o ensino de História se coloca no *front* de combate às estratégias de *esquecimento* e *silenciamento* da história oficial em relação à História Indígena, que foram historicamente consolidados.

Dar ênfase às memórias e às narrativas que compõem a História Indígena permite aos alunos e alunas perceberem as especificidades e a diversidade dos povos indígenas, combatendo também outro equívoco: a concepção do índio genérico:

O desconhecimento sobre a situação atual dos povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculado pela mídia: um índio genérico com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos nativos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc. (Silva, 2002, p. 46).

Esse estereótipo homogeneizador pode ser facilmente desconstruído com a indicação dos números do Censo do IBGE 2010 que apontam para a existência de 305 povos indígenas diversos no Brasil, com uma população de 896.917 pessoas que vivem em condições específicas e possuem organização social e identidade étnica distintas. Dados, ainda que limitados, e casos apresentados sob a perspectiva da história, permitem que os professores e professoras de história possam contribuir para a desconstrução dessa representação de “índio genérico”.

Ressalta-se que essas duas questões foram incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano. (Brasil, 1998, p. 37).

Logo, é preciso que o ensino de História permita ao aluno conhecer os povos indígenas no presente e adote [...] uma abordagem que não fossiliza e nem pasteuriza as culturas desses povos, restitui-lhes a condição de sujeitos históricos e dando-lhes visibilidade no passado e no presente. (Almeida Neto, 2014, p. 224).

Dentro desse desafio, diversos historiadores como Silva (2002), Borges (2010), Bergamaschi e Barth Gomes (2012), Moraes do Nascimento (2013), Almeida Neto (2014) e Carvalho Alves (2015), têm problematizado o ensino de História Indígena e a necessidade de formação dos professores e professoras e a realização de mais pesquisas:

O trabalho com a temática de história indígena requer muita pesquisa por parte do professor, uma vez que a cultura indígena está presente na sociedade brasileira, mas, historicamente, não é reconhecida. Os materiais didáticos voltados diretamente para esse tema ainda são escassos e a criatividade do professor deve fazer toda a diferença, tanto na seleção dos textos e materiais, quanto na escolha da metodologia de trabalho, para preencher essas lacunas. (Alves, 2015, p. 52-53).

Recomenda-se, portanto, que cabe à professora e ao professor realizar pesquisas para além do material didático básico e realizar análises críticas de materiais midiáticos e mesmo sobre comemorações como o “Dia do índio”, que por vezes, reproduzem e reforçam a ideia do índio genérico e a-histórico, conforme indicado por Almeida Neto (2014, p. 230):

Cabe ao professor de História ensejar práticas com os mecanismos de que dispõe no ensino de sua disciplina, por exemplo, questionando matérias jornalísticas (de revistas, sites, televisão e jornais) como as anteriormente citadas, propondo discussões sobre interculturalidade e hibridismo cultural ou refutando determinadas atividades escolares, verdadeiros rituais pedagógicos, que reproduzem estereótipos e produzem desinformação sobre povos indígenas.

No entanto, a responsabilidade de se colocar frente aos desafios do ensino da História Indígena não pode recair tão somente ao esforço das professoras e professoras do Ensino Básico e Ensino Médio. As universidades e secretarias de educação estaduais e municipais precisam investir na formação de licenciados com conteúdos e habilidades para enfrentar o cotidiano de sala de aula permeado de estereótipos e preconceitos, bem como, fomentar pesquisas científicas que possam auxiliar a prática desses historiadores, conforme bem indicou Moraes do Nascimento (2013, p. 155):

Em relação ao ensino de História e cultura indígena se faz necessário um apoio aos professores para elaboração de planos, projetos e seleção de conteúdos com foco na nas relações étnico-raciais. Também mapear e divulgar experiências pedagógicas, verificar as principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão étnica. Ainda, articulação entre os sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino superior a fim de formar professores para a diversidade étnico/racial. Num outro nível, deve ser incluída a questão étnica na matriz curricular dos cursos de licenciatura e nos processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior.

Portanto, essa articulação precisa ser institucional e realizada na prática através das “experiências pedagógicas” entre professores e professoras das diferentes áreas do conhecimento, uma vez que a responsabilidade não é exclusividade do historiador, e a inteiração com os demais professores e pro-

fessoras, sobretudo de sociologia, geografia, artes e línguas, é fundamental para oferecer aos alunos e alunas o ensino da cultura e da história indígena efetivamente. Tal articulação multidisciplinar precisa ocorrer também dentro das universidades, de modo que possibilite que os cursos de pedagogia e as licenciaturas em diferentes áreas, ofereçam à futura professora e professor o conhecimento fundamental de antropologia e etnologia indígena.

Ademais, algumas propostas apresentadas por Silva (2002, 2012), abrem espaço para maiores reflexões, pois vão desde indicações bibliográficas sobre a temática, sugestões de visitas às aldeias que “[...] não devem se constituir como meras apresentações folclóricas, mas como espaços de diálogos e aprendizagens (Silva, 2012, p. 222), e que abrange a possibilidade de proposição de cartas e abaixo assinados realizados pelos alunos e alunas em [...] apoio às campanhas de demarcação das terras e à garantia dos direitos dos povos indígenas.” (Silva, 2012, p. 222).

É perceptível a preocupação dos historiadores sobre a necessidade de que:

[...] as escolas não-indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivadas, mudando as concepções preconceituosas e discriminatórias que predominam até então. (Bergamaschi; Barth; Gomes, 2012, p. 55).

Essas reflexões e problematizações por parte desses e de outros historiadores e historiadoras que têm se debruçado sobre esse desafio de ensinar História Indígena, demonstram que o debate é promissor e necessário. Dentro dessa percepção, pretende-se contribuir com os debates através de reflexões possíveis sobre um aspecto central da História Indígena que é o uso tradicional e a demarcação do que restou dos territórios, reconhecidos juridicamente como Terras Indígenas (TI). Essa temática coloca a professora e o professor de história diante de pergunta complexa de ser respondida.

## **A questão colocada para ao historiador e historiadora: Tem muita terra pra pouco índio?**

Para uma professora ou professor de história responder a essa questão será necessário enfrentar um desafio do ensino da história indígena a partir de uma demanda do tempo presente, e novamente o historiador e a historiadora:

[...] se encontra, hoje, diante de responsabilidades temíveis, mas também exaltantes. Sem dúvida porque jamais cessou, em seu ser e em suas mudanças, de depender de condições sociais concretas. “A História é filha de seu tempo” (Braudel, 1978, p. 17).



Uma responsabilidade significativa, uma vez que: “O saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente”, conforme Rüsen (2010, p. 10). Essa reflexão permite analisar o ensino da História Indígena que se coloca como nova possibilidade do saber histórico, pois o mesmo possui um “[...] efeito determinante sobre o processo histórico de conhecimento (mesmo se por vias transversas), em particular sobre o ponto inicial, a pergunta histórica.” (Rüsen, 2010: 12). Para o autor, a “pergunta histórica” é o ponto de partida para o processo de conhecimento histórico, (Rüsen, 2010, p. 12), e é a partir dela que o historiador e a historiadora devem nortear tanto sua pesquisa, quanto sua narrativa. Logo, uma professora ou um professor de história podem utilizar uma pergunta de um aluno ou aluna como forma de orientar sua explicação e as atividades de reflexão em sala de aula.

Diante dessa perspectiva, a historiadora e o historiador em sala de aula podem utilizar a questão “*tem muita terra pra pouco índio?*”<sup>9</sup> como uma oportunidade de construir uma narrativa histórica e desenvolver atividades com os alunos.

Uma estratégia possível para responder essa questão e utilizá-la como fio condutor de uma reflexão maior, fazendo uso do saber histórico para desconstruir e historicizar a relação do homem com a terra, uma vez que existem diversas experiências históricas que conduzem a alteridade de outras formas de vivência ao longo da história.

Para realizar esse exercício, é necessário indicar o processo de transformação da terra em mercadoria – propriedade privada – através da longa duração. A expropriação dos camponeses na Europa e os cercamentos das terras foram considerados na Economia Política Clássica como a base da *acumulação primitiva do capital*, e que foi duramente criticada por Marx (1996: 341) ao analisar o caso dos *cercamentos* das terras comunais na Inglaterra, e que afirmou: “[...] a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo.” (Marx, 1996, p. 341).<sup>10</sup> Além do uso da violência e mecanismos práticos de expulsão e eliminação desses camponeses, tal processo teve impacto direto na legislação, que paulatinamente passou a legitimar e legalizar a transformação da posse de terra em propriedade privada.

No entanto, esse processo teve resistências. Thompson (1998), analisou que o século XVII foi emblemático, pois nele ainda existia o *costume*, enraizado socialmente e que nortearia as relações de mulheres e homens com a terra: “Na interface da lei com a prática agrária, encontramos o costume. O próprio costume é a interface, pois podemos considerá-lo como práxis e igualmente como lei.” (Thompson, 1998, p. 86).

---

9 Questão colocada por parte da mídia e repetida pelo senso comum como afirmativa, e que vai de encontro com setores produtivos que acreditam que a demarcação de TI prejudicaria a agricultura.

10 Ressalta-se que tal afirmação parte de constatações empíricas, como o caso da duquesa de Sutherland que entre os anos de 1814 e 1820 expropriou e exterminou cerca de quinze mil moradores num procedimento conhecido como “*Clearing of States*”, que foi o ato de clarear/limpar as terras (então propriedades) de seres humanos, conforme Marx. (1996, p. 352-355).

Se as lembranças dos velhos, a inspeção e a exortação tendem a estar no centro da interface do costume entre a lei e a práxis, o costume passa no outro extremo para áreas totalmente indistintas – crenças não escritas, normas sociológicas e usos asseverados na prática, mas jamais registrados por qualquer regulamento. Essa é precisamente a área mais difícil de recuperar, precisamente porque só pertence a prática e a à tradição oral. Talvez seja a área mais significativa para o sustento dos pobres e das pessoas marginais na comunidade do vilarejo. (Thompson, 1998, p. 88).

O autor (1998, p. 106) ponderou que o costume “feudal” não estaria ligado à propriedade, mas às “obrigações recíprocas”, sendo que

O costume agrário nunca foi fato. Era ambivalência. Talvez seja mais bem compreendido com a ajuda do conceito de *habitus* de Bourdieu – um ambiente vivido que inclui práticas, expectativas herdadas, regras que não só impunham limites aos usos como revelam possibilidades, normas e sanções tanto da lei como das pressões da vizinhança. (Thompson, 1998, p. 90).

As disputas do “direito comum” revelam que os conflitos existiam antes dos *cercamentos*. A partir de então, as leis começam a se adaptar a *era do desenvolvimento* e os discursos passaram a atacar as terras de uso comum. Argumentos de que o uso comum levaria a superexploração, o que era respondido com o fato dos *commoners* terem instituições e sanções comunitárias para limitar o uso, de acordo com Thompson. (1998, p. 93).

O primeiro projeto de *cercamento* foi de 1710 e foi contestado através do direito costumeiro, pois “Cercamentos tiveram resistência, reações, movimentos civis, ações judiciais contestatórias.” (Thompson, 1998, p. 97-98). Somente meio século depois, foi consolidada a *era dos Cercamentos Parlamentares*, em pleno *frenesi* pelo desenvolvimento agrícola. Entrava em campo a racionalidade das definições capitalistas dos direitos de propriedade e o *espírito de progresso*, segundo Thompson. (1998, p. 111).

Sem dúvida, as noções capitalistas dos direitos de propriedade surgiram dos longos processos materiais de mudança agrária, quando o uso da terra se desprendeu dos imperativos de subsistência e a terra se tornou acessível ao mercado. [...] Agora a lei (ou a “superestrutura”) que se tornava o instrumento para reorganizar (ou desorganizar) os modos de produção agrários estrangeiros e, às vezes, para revolucionar a base material. (Thompson, 1998, p. 134).

Logo, a legislação deu legitimidade e legalidade ao processo, e paulatinamente, a transformação da terra de uso comum em mercadoria. A partir dessa problematização sobre o caráter ideológico e legitimador da legislação no século XVIII na Europa, é possível identificar efeitos desse processo na longa

duração que extrapolaram os limites geográficos e se consolidou no Brasil durante seu processo de colonização, e que apesar de possuir especificidades, traz consigo aspectos oriundos desse processo anterior de alhures.

No caso do Brasil, é preciso ponderar que a propriedade privada da terra não era a forma “natural” entre homens e mulheres estabelecer posse e domínio com relação a terra. Os povos indígenas presentes no território antes da chegada dos portugueses tinham (e ainda têm) uma concepção da terra ligada à identidade de seu povo e não à idéia de propriedade privada. Neste caso, a relação com a terra dá-se na perspectiva coletiva no qual território e identidade estão diretamente interligados. Assim tanto do ponto de vista material, quanto simbólico que perpassa a cosmogonia nativa, os diversos povos indígenas estruturam suas relações ecológicas particulares com a terra.

Silva (1996) historicizou o processo de transformação da terra em mercadoria no Brasil, indicando primeiramente que a legislação fundiária aplicada ao longo do período colonial, apesar de suas descontinuidades, era regida pelo sistema de Sesmarias. Como se tratava de um sistema herdado daquele instituído por Fernando I como lei agrária em Portugal, tinha como base o princípio da ocupação através da moradia e cultivo da terra e não tinha como princípio a noção de compra e venda. Uma concepção errônea desconstruída pela autora foi aquela de que sesmarias se converteram mecanicamente em propriedade privada latifundiária em função de seu perfil de grande extensão de terras. Sua perspectiva é de que a Lei de Terras de 1850 (n. 601) deu acesso a terra à uma reduzida parcela da população e isso teria resultado na concentração fundiária expressiva do território brasileiro. Para Silva (1996) e Martins (1973), a Lei de Terra tinha um objetivo preventivo de impedir o acesso a terra por homens e mulheres recém-libertos da escravidão e por imigrantes recém-chegados da Europa, uma vez que normatizou o acesso a terra somente por meio da compra, impedindo que os destituídos de capital pudessem adquirir a propriedade da terra ou tomar posse da mesma.

Tanto os princípios que regeram a organização dos núcleos coloniais após a Lei de Terras em 1850, quando os que nortearam a sua reorganização em 1886-1887, tinham por fundamento a “mercantilização” da terra. De início, o objetivo era impedir que o imigrante se transformasse em proprietário pela simples posse de terrenos devolutos, o que, se ocorresse, o transformaria num concorrente do grande proprietário e, sobretudo, a esta privaria do braço trabalhador. Na formulação dos núcleos, as implicações desses princípios foram ampliadas ao se estabelecer, implicitamente, que a transformação do imigrante em proprietário só seria possível pela poupança de ganhos mediante a venda de força de trabalho (assalariada ou por empreitada) na grande lavoura. (Martins, 1973, p. 81).

Portanto, ao historicizar esse processo de transformação da terra em mercadoria, o historiador e a historiadora podem apresentar aos alunos e alunas outra perspectiva, indicando que outras noções

de posse e uso da terra existiram ao longo da história, e também que existem e persistem através de diferentes povos, mesmo na contemporaneidade.

Fica aberto o debate sobre a alteridade diante de outros povos e culturas que têm diferentes e diversas concepções de território e identidade, e esta estratégia pode se mostrar eficiente, sobretudo se acompanhada de visitas ou ainda de fontes orais e/ou audiovisuais que aticem a aprendizagem por meio da sensibilidade. Diante dessa abertura ao “outro”, a introdução de noções oriundas de estudos de caso que relativizam a noção de propriedade da terra são fundamentais, uma vez que teóricos explicam essa necessidade, pois a concepção de propriedade privada da terra inexistente em sociedades indígenas:

É preciso sublinhar a diferença entre um conceito de terra como meio de produção. Lugar do trabalho agrícola ou solo onde se distribuem recursos animais e de coleta, e o conceito de território tribal, de dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas. (Seeger; Castro, 1979, p. 104).

Através desse caminho é possível ainda indicar os sentidos históricos que baseiam a legislação contemporânea, sobretudo a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que no seu capítulo VIII intitulado “Dos Índios”, no seu artigo 231 estabeleceu garantia aos povos indígenas, sendo que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e aos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer e fazer respeitar todos os seus bens.

Esse “direito originário” sobre suas terras foi historicamente conquistado e se efetiva administrativamente através da demarcação de TI, prevista pelo ordenamento jurídico, normatizado pelo decreto n. 1.775 de 1996 e pela Portaria/FUNAI n. 14 de 1996, que regulamentam os procedimentos administrativos de demarcação. Tal normativa parte de uma concepção específica do que seriam as TI, presente no Art. 231 da CF de 1988:

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Logo, foram incorporadas pelo Estado as concepções do território indígena como questão jurídica “[...] considerando que o Estado é formado por uma combinação de povos, onde o território é um dos

seus elementos constitutivos – e, por outro, como função do Estado, que se outorga o direito de definir, guardar e defender territórios.” (Maldi, 1998, p. 9).

Contudo, cabe frisar que o direito dos índios é originário, ou seja, decorre da concepção sociocultural com povos pré-colombianos que aqui habitam [...] decorre do próprio fato da sobrevivência atual dos grupos humanos que se identificam por tradições ancestrais e que se consideram etnicamente diferenciados de outros segmentos da sociedade nacional. (Oliveira, 1998, p. 43).

A visão antropológica sobre a definição de territórios indígenas leva em consideração as concepções dos próprios povos indígenas sobre o modo com que se relacionam com a terra:

Para as sociedades indígenas a terra é muito mais que um simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural, mas – e tão importante quanto este – um recurso socioambiental. [...] a terra não é e não pode ser objeto de propriedade individual. De fato, a noção de propriedade privada da terra não existe nas sociedades indígenas. [...] Ao contrário, as reivindicações que partem das populações indígenas ante as autoridades nacionais enfatizam o grupo como um todo e não indivíduos isolados. (Ramos, 1986, p. 13-14).

Portanto, a legislação reconheceu a especificidade das TIs, buscando partir das concepções de uso dessas populações, que se contrapõem à ideia de propriedade privada da terra. Trata-se de uma oportunidade de exercitar reflexões sobre a relativização do uso e domínio da terra por diferentes sociedades.

Além dessas estratégias de relativização e uso da alteridade, uma tática possível é a de reverter a concepção de que existe *muita terra pra pouco índio*, demonstrando através de informações e dados sobre a estrutura fundiária que existe muita terra sob domínio de poucos proprietários. Segundo as Estatísticas do Meio Rural 2010-2011 do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), apenas 0,8% dos imóveis rurais<sup>11</sup> concentram 42,5% das terras no Brasil. Esse dado estatístico permite afirmar que *existe muita terra para poucos proprietários* e que a estrutura fundiária é altamente concentrada no Brasil.

Outra estratégia possível a ser utilizada é apresentar um caso de luta pela terra de um povo indígena que possibilite aos alunos e alunas visualizar e se sensibilizar, rompendo com as armadilhas das ideias de índios genéricos e sem história. Uma sugestão é caso da luta pela TI Marãiwatsédé que será brevemente apresentada a seguir.

---

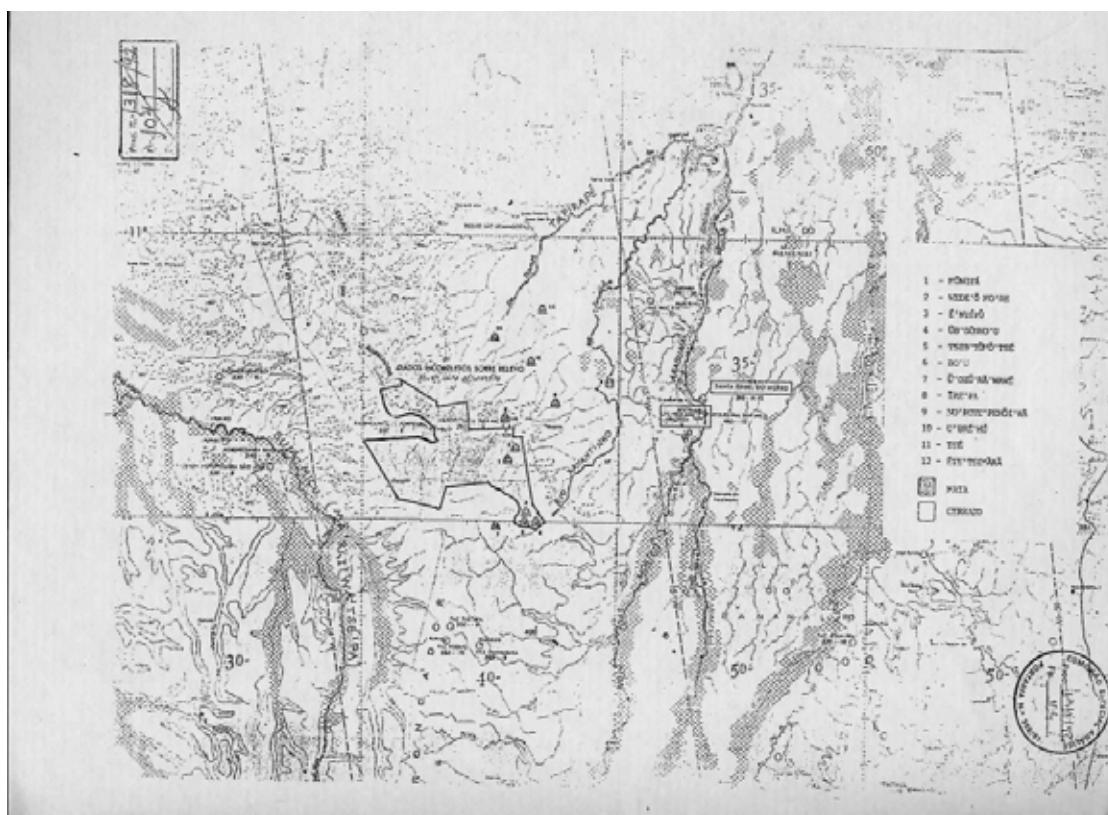
11 Os dados oficiais se referem a “imóveis rurais” e não à propriedades rurais por reconhecer que parte significativa daqueles que se dizem “proprietários” não detém o título da terra, tendo seu domínio por meio de posses.

## A luta pela terra indígena Marãiwatsédé (1960- 2012)

A luta pela terra Marãiwatsédé foi um processo histórico que se intensificou a partir do final da década de 1950 e se estendeu até a contemporaneidade, apesar da desintrusão dos não índios em 2012 ser considerada, equivocadamente, o fim do conflito.

Os principais envolvidos formam os *Xavante*<sup>12</sup> e os *posseiros da Suiá*,<sup>13</sup> bem como seus respectivos aliados. O conflito se deu pela disputa da terra Marãiwatsédé na qual algumas aldeias antigas atestaram seu uso tradicional e que podem ser visualizadas por meio do mapa de ocupação antiga elaborado pela equipe de pesquisa que realizou o *Relatório de identificação e delimitação da TI Marãiwatsédé* em 1992.

Imagem 1 – Mapa de delimitação da terra indígena Marãiwatsédé.



Fonte: Rodrigues, 1992, p. 100.

12 Por convenção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) os etnônimos, como exemplo, “Xavante”, devem ser escritos com inicial maiúscula por se tratar de um substantivo gentílico derivado de uma coletividade única, um povo. Não pode ser colocado no plural para não cair em híbridos: atribuir “s” em palavras que na língua nativa pode já estar no plural, ou ainda usar o plural em casos que os nativos não utilizam variação singular / plural.

13 A denominação *posseiros da Suiá* será utilizada por se tratar de uma autorreferência, mesmo advertindo que, enquanto categoria social, são diferenciados socialmente entre si por fatores como origem, profissão, tempo de moradia, relação com a terra, dentre outras diferenças.

Uma descrição de Marãiwatsédé pode ser encontrada nesse documento e realizada pela antropóloga Patrícia Rodrigues:

Marãiwatsédé é a vasta região compreendida entre os vales do rio Araguaia, a leste, e o rio Xingu, a oeste. Ao norte, é delimitada pelo rio Tapirapé, afluente do Araguaia. A divisa natural entre os dois grandes rios é a serra do Roncador, há não muito tempo atrás considerada indevassável, um grande obstáculo para as frentes de expansão. (Rodrigues, 1992, p. 2).

Apesar de descrita como “indevassável” num dado momento, o que veio a ser reconhecido como “território tradicionalmente ocupado” de Marãiwatsédé foi parcialmente desmatado, explorado e transformado em propriedade privada na década de 1960, quando Ariosto da Riva comprou parte significativa das terras de Marãiwatsédé que foram registradas como pertencentes à Agropecuária Suiá Missú. Essas terras foram vendidas pelo estado de Mato Grosso pelo valor de Cr\$20.000.000,00 (Vinte milhões de Cruzeiros), e segundo sua matrícula,<sup>14</sup> abrangia uma área de 695.843,8510 hectares. A partir disso,

A Fazenda Suiá-Missú (que começou a ser aberta em 1962, pertencendo inicialmente a um grupo agroindustrial de São Paulo e posteriormente ao grupo italiano da Liquigás) ocupava uma área de 267 mil alqueires (cada alqueire tem 2,4 ha) e foi projetada para conter 130.000 cabeças de gado. (Cardoso; Muller, 1977, p. 155).

Após essa venda das terras de Marãiwatsédé para Ariosto da Riva, ocorreu a abertura de parte da área por meio de desmatamento e plantação de pastagens em retiros em locais específicos, com a participação do Grupo Ometto:

A Fazenda Suiá-Missú, aberta pelo empresário paulista Orlando Ometto, hoje pertencente ao grupo italiano, local da antiga aldeia Xavante, foi instalada em 1966 numa área de quase 700 mil hectares. Outro agente tem sido o *Estado*, com seus grandes projetos econômicos, construções de estradas, hidrelétricas, ferrovias. (Martins, 1986, p. 28-29).

No entanto, essa área fazia parte do território tradicionalmente ocupado pelos Xavante, que foram deslocados de suas terras na metade da década de 1960 com o aval do Estado, que forneceu aviões da Força Aérea Brasileira (FAB) para transportar os indígenas. Conforme Rosa (2015) existe fontes documentais que foram utilizadas posteriormente como prova jurídica de que os Xavante foram retirados contra sua vontade da terra onde viviam. Uma dessas fontes foi a denúncia realizada pelo bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia, Dom Pedro Casaldáliga (1971, p. 22):

---

14 Matrícula n. 7585 e Registro Torrens n. 5 no Cartório de Registros Imobiliários de São Félix do Araguaia. (Leão, 2003, p. 68-69).

Os Xavante foram transportados em avião da FAB, em número de 263, tendo morrido boa parte deles aos poucos dias depois de chegados a S. Marcos, vitimados por uma epidemia de sarampo.

Essa porém não é a versão publicada na imprensa, conforme se pode ver na reportagem publicada por 'O Estado de São Paulo' em 25/04/69. Essa deportação foi presenciada por outro Xavante da região, conforme conta em notícia publicada por 'Última Hora' do Rio de Janeiro. [...]

*Mas os proprietários da Suiá, família Ometto, gostam dos índios...* (Jornal da Tarde – 21/07/71). Após a deportação, doaram à missão um trator e a importância de Cr\$ 500,00 mensais, durante um ano, para auxiliar na manutenção dos mesmos.

Além da FAB, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) se posicionou a favor da transferência dos Xavante de Marãiwatsédé:

A transferência dos índios que representavam um "incômodo" para os novos "proprietários" da terra Xavante contou com o apoio da FAB, dos padres salesianos, e para que tudo fosse "dentro da lei", com o aval do SPI, expresso na seguinte autorização, datada de 11/07/1966, e assinada por Nilo Oliveira Vellozo, então chefe da SASSI (Serviço de Assistência ao Índio): *"Pela presente, fica autorizada a Missão Salesiana São Marcos a transportar índios Xavantes da aldeia próxima ao São Félix, Mato Grosso, até aquela Missão, desde que os mesmos assim o desejem, ficando a permanência dos referidos índios condicionada à vontade dos mesmos."* (Rodrigues, 1992, p. 28).

A chegada dos Xavante de Marãiwatsédé à Missão de São Marcos foi marcada por muitas mortes, e "[...] resultara em tragédia: de uma população de 300 pessoas, 86 morreram em consequência de uma epidemia de sarampo assim que chegaram a São Marcos." (Ferraz; Mampieri, 1994, p. 675).

Após a epidemia de sarampo, os sobreviventes tiveram trajetórias marcadas pela busca de um local para instalar aldeias e da recusa dos Xavante locais de recebê-los e destinar alguma parte de seu território para o povo de Marãiwatsédé. Diante dessas dificuldades, "[...] foi impossível o grupo se manter unido nos primeiros anos [...]. Desestruturados politicamente, pois vários líderes haviam morrido, e fora de suas aldeias, a tendência era a dispersão." (Rodrigues, 1992, p. 66).

Mesmo dispersos, os Xavante tentavam voltar à Marãiwatsédé ao longo dos anos, mas somente no ano de 1992 ocorreram fatos que efetivamente impulsionaram a possibilidade de um retorno efetivo. Isso porque a área comprada pela Agropecuária Suiá Missú foi reduzida a pouco mais de 195 mil hectares, e estava sob domínio do grupo empresarial italiano ENI/Agip Petroli, e por conta de pressões internacionais, sobretudo na ocasião da ECO 92, ocorreu a promessa de devolução da área remanescente aos Xavante por parte de um diretor do grupo.



Naquele mesmo ano, um laudo antropológico foi elaborado, apontando os limites da área a ser reconhecida como terra indígena Marãiwatsédé. No entanto, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não utilizou o número da matrícula da área remanescente para ser transformado em terra da União<sup>15</sup> e se constituir como TI e abriu um novo número de matrícula, deixando a matrícula anterior à mercê da ação de grileiros e comerciantes de terra que passaram a cobrar pela regulamentação da área ocupada por um grupo de posseiros.

Contudo, também no ano de 1992 que entraram em cena os *posseiros da Suiá*, que intensificaram a invasão e ocupação da área depois da doação da ENI/Agip Petrolí aos Xavante. Parte significativa desses posseiros foi atraída por políticos locais, que organizam e incentivam uma invasão e ocupação da área remanescente da Suiá Missú. A partir daquele ano, parte dos *posseiros da Suiá* passou a comprar títulos dessas posses através de certidões e escrituras comercializadas, mas que não tiveram valor jurídico por se tratar de terra indígena posteriormente homologada por decreto do presidente da república em 1998. Apesar disso, e tendo o conhecimento de que se tratava de TI, vários *posseiros da Suiá* permaneceram na área por acreditarem que conseguiriam assegurar um alegado direito de propriedade da terra.

Entre os anos de 1992 e 2012, os *posseiros da Suiá* entraram na disputa pela área remanescente da Agropecuária Suiá Missú e que havia sido homologada em 1998 como TI Marãiwatsédé, tendo como principal local de resistência o Distrito do Posto da Mata, cuja localização pode ser identificada na imagem abaixo:

Imagem 2 – Mapa da localização da TI Marãiwatsédé e Distrito Posto da Mata



Fonte: AXA (2014).

15 Em conformidade com o preceito constitucional, as Terras Indígenas são bens da União (Art. 20. São bens da União: XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios).

Por meio dessa imagem é possível identificar o epicentro espacial onde ocorreram manifestações, passeatas, conflitos e, por fim, a ação de desintrusão dos não índios em 2012. O distrito do Posto da Mata foi o local onde os *posseiros da Suiá* se organizaram politicamente por meio de uma associação denominada Associação dos Produtores Rurais da Área da Suiá Missú (APROSSUM).

Após anos de luta pela terra, através de batalhas jurídicas, batalha de peritos e batalha midiática, ocorreu a desintrusão dos não índios em 2012, que abalou toda a região do Araguaia mato-grossense, uma vez que gerou revolta nos moradores que consideraram injusta a decisão jurídica que assegurava o direito a terra pelos Xavante.

O caso da luta dos Xavante de Marãiwatsédé pela terra possui uma quantidade significativa de documentação disponibilizada na *internet*, sobretudo pelo *You Tube*, que permite o acesso de vídeos com narrativas e discursos dos próprios Xavante contando sua *versão da história* e apresentando o protagonismo desse povo. Um exemplo é o vídeo produzido pelos Xavante e intitulado *Versão dos Índios de Marãiwatsédé sobre o conflito entre Xavantes e produtores*,<sup>16</sup> no qual o cacique Damião Paridzané desqualifica os adversários, sobretudo o advogado Luiz Alfredo e o político local Filemon Limoeiro, partindo do princípio de que eles não são do lugar, portanto não conheceriam o território, não saberiam sua história e, portanto, não o mereceriam:

*Eu vou começar minha fala, com Luiz Alfredo. Eu quero fazer uma prova, concreta: Luiz Alfredo nasceu aonde? Quero essa garantia, prova pra ele mostrar pra mim. Do jeito que ele está falando, é uma conversa infantil que ele está fazendo. Que não sabe de nada, não sabe da história. [...]*

*Por isso, é a mesma coisa, Filemon, prefeito de São Félix: quero que ele mostra e prova pra mim onde que ele nasceu; mesma coisa, ele nasceu no hospital. Não nasceu no meio da mata e por isso não tem autonomia de falar. (Relato Oral Damião Paridzané).<sup>17</sup>*

A concepção do direito originário está embutida no seu discurso, uma vez que o pertencimento a terra se dá pela história de seu povo naquele território.

Em outro discurso, o cacique Damião Paridzané problematizou a relação de homens e mulheres com a terra e com a justiça. Isto pode ser encontrado no documentário *O Vale dos Esquecidos* (2010), no qual o cacique criticou a percepção de que os não indígenas julgam e se apropriam das terras ancestrais de seu povo porque tem o poder da escrita:

*Porque eles acham que podem julgar tudo? Só porque tem o poder da escrita? Então me contem como é o passado desse território. Nós é que sabemos essa história. Eu sou a continuação dele,*

16 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aH-UZhynKHg>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

17 Relato Oral Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aH-UZhynKHg>. Acesso em: 24 dez. 2013.

*é o meu passado. O passado dos meus ancestrais. Por isso é legítimo estarmos aqui. Aqui estão enterrados meus antepassados. Foi aqui que eu nasci. Esse é o meu lugar. O resto é tudo mentira. A história do branco é muito bem contada, mas a verdade é que a justiça não chega aqui. Essa história é de malandragem, de gente corrupta.* (Relato Oral Damião Paridzané).<sup>18</sup>

Essas e outras fontes sobre o caso auxiliam ao professor e à professora de história a problematizar como os Xavante se colocam como agentes históricos, protagonistas, que possuem sua *versão da história* legítima e que são amparados pelo direito originário, reconhecido constitucionalmente, sobre seus territórios tradicionalmente ocupados.

Certamente é um caso importante dentro da história da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus territórios e que permite diferentes e diversos olhares sobre a questão *“tem muita terra pra pouco índio?”*, pois permite ao historiador e historiadora problematizar a questão e perguntar se os mais de 695 mil hectares vendidos pelo estado do Mato Grosso não seriam *“muita terra para um único proprietário?”*.

Ademais, ao surgir a idéia de que os 195 mil hectares devolvidos aos Xavante seriam *improdutivos* do ponto de vista do capital, o caso permite indicar que historicamente a área convertida em empresa agropecuária pouco produziu, apesar de incentivos fiscais e financiamento da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em favor da Agropecuária Suiá Missú entre as décadas de 1970 a 1980. E mesmo depois da entrada dos *posseiros da Suiá*, a partir da década de 1990, a área foi sendo concentrada por médios e grandes posseiros que produziam soja para exportação, não garantindo sequer o fornecimento de alimentos para a região.

Essas foram algumas sugestões de problematização sobre a questão imposta sobre as terras indígenas, partindo de um caso emblemático da contemporaneidade que pode auxiliar o professor e a professora a responder a questão tão controversa.

## Considerações finais

Essas estratégias são possibilidades que podem ser adotadas pelos historiadores e historiadoras tanto em sala de aula, como em debates, uma vez que permitem ao mesmo construir uma narrativa histórica que se consolide a partir do saber histórico. Ressalta-se que tais estratégias são propostas de ação possíveis tanto de serem praticadas ou de servirem tão somente como inspiração, uma vez que é preciso ter cuidado para não cair num automatismo.

---

18 Relato Oral Disponível em: Documentário Vale dos Esquecidos. (42min04’).

Esse automatismo metódico estaria perto demais das rigidezes dogmáticas, mediante as quais determinadas posições seriam impostas automaticamente como pontos de vista da vida prática. Tal imposição estaria em contradição com um princípio fundamental para a história como ciência: o da livre argumentação. (Rüsen, 2010, p. 10. Grifos meus).

O mesmo autor reforçou que a forma da narrativa do historiador e da historiadora requer autonomia para possibilitar que o saber histórico seja consolidado efetivamente. Logo, as estratégias narrativas e as informações contidas nesse capítulo são possibilidades de ação e reflexão que podem ser adotadas pelos historiadores e historiadoras para desenvolver suas próprias ações, mas não um modelo a ser seguido.

Ademais, a importância política do caso da luta pela Terra Indígena Marãiwatsédé ficou manifesta nas contínuas tentativas dos posseiros e grileiros invadirem novamente a área depois da desintrusão dos não índios, além do registro de sobrevôos onde agrotóxicos foram pulverizados sobre as aldeias e de incêndios criminosos que ocorreram após 2012. Além dos 195 mil hectares de terra conquistados pelos Xavante, a desintrusão dos não índios foi uma ação significativa do ponto de vista simbólico, uma vez que representa a derrota, ainda que provisória, de grupos contrários à demarcação de terras indígenas formada por alguns ruralistas defensores do agronegócio, madeireiros, mineradoras, apoiados por políticos contrários aos direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas.

Cabe ao historiador e historiadora observar ainda, através desse caso e de outros, as pressões e mudanças impostas pela bancada ruralista no Congresso Nacional, por meio de Propostas de Emenda Constitucional (PEC) e por decretos presidenciais que retiram os direitos dos povos indígenas sobre seus territórios tradicionalmente ocupados. O debate sobre o “marco temporal” exemplifica essa tendência, e o caso de Marãiwatsédé pode ser utilizado para problematizar o debate fomentado pela tese jurídica que circula o Supremo Tribunal Federal (STF). Por fim, é possível considerar que, ao historicizar o processo de esbulho e transferência dos Xavante na década de 1960, o historiador e a historiadora podem indicar os motivos pelos quais aquele povo não estava no seu território no ano de 1988, indicando que a lei positiva não se iguala necessariamente à justiça, caso não seja legitimada pela história.

São novos tempos, novas questões e novos desafios para o historiador e a historiadora.

## Referências

- ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. *Revista Patrimônio e Memória*. Assis, v. 10, n. 2, p. 218-234, jul./dez. 2014.
- ALVES, A. C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *in: Revista Espaço Acadêmico*, n. 168, p. 41-54, mai. 2015.
- AXA – Articulação Xingu Araguaia. [Imagem] Mapa local do conflito. 12/02/2014. Disponível em: <http://www.axa.org.br/2014/02/posseiros-retirados-de-maraiwatsede-serao-assentados-em-santa-terezinha-alto-boa-vista/>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Revista Currículo sem Fronteiras*. São Paulo, v.12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- BORGES, E. M. F. A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica. *Revista Mestrado História*. Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal, 2008.
- BRASIL. *Lei 10.639/03*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 nov. 2016.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/08*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). Acesso em: 20 nov. 2016.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- BRAUDEL, F. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CARDOSO, F. H.; MÜLLER, G. *Amazônia: expansão do capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.
- CASALDÁLIGA, P. [Carta] Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social. 1971. Disponível em: <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/cartas/1971CartaPastoral.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- CUNHA, M. C. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- DIEESE. *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011*. 4. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.
- FERRAZ; MAMPIERI. [Artigo]. Suiá Missú: um mito refeito. *In: ISA Instituto Socioambiental, Povo Indígenas no Brasil 1991/95*, 1994.
- Disponível em: <http://www.maraiwatsede.org.br/tags/documentos>. Acesso em: 20 mai. 2014.

- LEÃO, J. M. [Laudo]. *Perícia Judicial da Reserva Indígena Marãiwatsédé*. 2003.
- MALDI, Denise. A questão da territorialidade na etnologia brasileira. *Revista Sociedade e Cultura*, n. 1 (1): 1-17, jan./jun. 1998.
- MARTINS, J. S. *A migração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Não há terras para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. Org. Paul Singer. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.
- NASCIMENTO, J. A. M. História e Cultura Indígena. *Revista Latino-Americana de História*. São Paulo, v. 2, n. 6, p. 150-170, ago. 2013.
- OLIVEIRA, J. P. Terras Indígenas, economia de mercado e desenvolvimento rural. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1998. p. 43-68.
- RAMOS, A. R. *Sociedades indígenas*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 1986.
- RODRIGUES, P. M. [Laudo]. *Relatório de identificação da área indígena "Marãiwatsédé"*. Brasília: FUNAI, Portaria n. 9, de 20 jan. 1992.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007, (p.423-459).
- ROSA, J. C. *A Luta pela Terra Marãiwatsédé: Povo Xavante, Agropecuária Suiá Missú, Possesiros e Grileiros do Posto da Mata em disputa (1960-2012)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.
- RÜSEN, J. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2010.
- SAHLINS, M. O Retorno do Evento, outra vez: com reflexões sobre os primórdios da Grande Guerra fijiana de 1843-1855 entre os reinos de Bau e Rewa. In: \_\_\_\_\_. *Cultura na prática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. (Coleção Etnologia). p. 316-376.
- SEEGER, A.; CASTRO, E. B. V. *Terras e territórios indígenas no Brasil*. Encontro com a Civilização Brasileira, n. 12, 1979.
- SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei n. 11.645/08. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.
- \_\_\_\_\_. Povos indígenas e ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. *Revista História & Ensino*. Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002.
- SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de terras de 1850*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

# História e cultura Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia em Mato Grosso

Leticia Antonia de Queiroz

## Introdução

Este ensaio se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e visa contribuir para a compreensão das relações históricas e sociais que interferem nos processos de organização e produção da vida coletiva das sociedades indígenas em Mato Grosso, especialmente na fronteira Brasil/Bolívia.

Os comentários e reflexões que apresentamos a seguir são resultados dos estudos sobre a educação da criança Chiquitano: O Curussé como expressão das práticas corporais educativas, realizados entre 2011 e 2012, na aldeia Vila Nova Barbecho.

O objetivo do estudo foi compreender a educação tradicional da criança Chiquitano que acontece no cotidiano da aldeia, especialmente no tempo e espaço do Curussé,<sup>19</sup> um ritual do povo Chiquitano, a fim de identificar como se constituem as práticas educativas marcadas no corpo e como estas são reconhecidas no processo de educação da criança na aldeia Vila Nova Barbecho.

A Terra Indígena Barbecho reivindicada por esse grupo é uma terra reconhecida oficialmente, não demarcada. Sua localização se dá a sudoeste do Estado de Mato Grosso, nas proximidades da fronteira Brasil/Bolívia, no município de Porto Esperidião. Nosso desafio foi buscar compreender como nessa dinâmica conflitiva a educação indígena se estabelece e marca o corpo das crianças Chiquitano.

Os resultados nos levam ao aprofundamento do conceito de educação para nos revelar a Educação Chiquitano marcada nos corpos das crianças, que “[...] no Curussé se entrelaça aos corpos de todas as idades como iguais e diferentes, para nele aprender que autoridade não tem a ver com hierarquia e autoritarismo, mas com confiança, com cuidado e com respeito a si, expresso no Outro.” (Grando, 2012). Este estudo trouxe contribuições para reflexões sobre a importância das formas de educação Chiquitano na educação escolar, não no sentido da transmissão de conhecimentos universais, mas como um dos elementos facilitadores para a compreensão das múltiplas linguagens usadas pelo Chiquitano para a sua sobrevivência física e cultural.

---

<sup>19</sup> O Curussé ou Carnavalito é uma dança que acontece todos os anos, misturando a religiosidade católica popular com a festa carnavalesca, no Município de Porto Esperidião. Manifestação cultural que é uma expressão da religiosidade peculiar dos Chiquitanos que vivem na região da fronteira Brasil/Bolívia, em Mato Grosso. (Grando, 2007, p. 103).

## Contam a história que habita...

Na atual fronteira do Brasil com a Bolívia, no estado de Mato Grosso vive a etnia indígena Chiquitano<sup>1</sup> que é “[...] um amálgama de povos<sup>2</sup> que ocupavam desde as margens do rio Guaporé no Brasil, até as planícies bolivianas.” (Silva, 2008, p. 130). Segundo a autora, “[...] muitos grupos indígenas desapareceram ou receberam outras denominações, houve também aqueles que integraram a outras etnias que possuíam afinidades socioculturais.” (Silva, 2008, p. 131).

Segundo os estudos realizados pela antropóloga Joana Aparecida Fernandes Silva,

Há uma variedade de estabelecimentos Chiquitanos; aldeias (localmente identificadas como ‘comunidades de bugres’), agrupamentos em beiras de estradas (resultante de processos de expulsão de terras tradicionais antes do reconhecimento da FUNAI – Fundação Nacional do Índio), estabelecimentos juntamente com os destacamentos militares. Há, também, uma população de Chiquitanos urbanizados nas cidades de Porto Espiridião, Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade, cujo número se desconhece. (Silva, 2012, p. 120).

Assim, podemos considerar que os Chiquitano, habitantes da faixa fronteira entre Brasil e Bolívia, constituíram-se historicamente como guardiões dessa fronteira. No entanto, o Estado-nação brasileiro nunca reconheceu devidamente esse grupo indígena. Nos discursos oficiais, a presença indígena na faixa de fronteira e a demarcação de suas terras são vistas como ameaças à soberania nacional.

A língua falada atualmente, tanto no Brasil quanto na Bolívia, com algumas variações dialetal, é conhecida como chiquitano, resultado do processo histórico relatado anteriormente, onde os “chiquitos” eram a maioria e conviviam com outros grupos minoritários, como os Aruac, Chapakura e Otuque, que deveriam aprender o chiquitano como língua de comunicação geral, um *linguará*<sup>3</sup> (ALBÓ, 1991). Estima-se que exista hoje na Bolívia cerca de 40.000 falantes, o que torna a língua chiquitano a quarta língua mais falada no país. (Gisbert, 2007 *apud* Garcia, 2010, p. 67-68, grifo do autor).

Os estudos de Silva e Moreira da Costa:

- 
- 1 Segundo Roberto Tomicha Chaparú (2008), Chiquitano é um termo abrangente e se refere a todos os povos reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII, que, após a expulsão destes da América Espanhola, em 1754, tiveram modificações importantes tanto na sua configuração social como nos processos históricos. (Chaparú, 2008 *apud* Silva, 2012, p. 125-126).
  - 2 “Os cerca de vinte e cinco povos originais que foram aldeados pelos jesuítas, em sua maioria, perderam suas especificidades culturais, ou seja, desapareceram enquanto povos singulares, dando lugar aos Chiquitos, termo que os religiosos adotaram para designar os grupos sob o domínio missionário.” (Silva, 2012, p. 126).
  - 3 Os estudos de Pacini (2012) apontam que *Linguará* era uma maneira de desqualificar a língua geral dos Chiquitano, mas a expressão foi incorporada por eles para designar a língua.



[...] afirmam que os Chiquitano constituem um sistema cultural próprio, acima de rótulos de bolivianos ou brasileiros. Para os autores estimam que no lado brasileiro exista cerca de 2.500 habitantes, dividido em 22 comunidades. Além disso, existem cerca de 900 indivíduos considerados Chiquitano dispersos nas cidades de Vila Bela, Cáceres e Porto Esperidião. (Silva; Costa, 2001 *apud* Garcia, 2010, p. 67).

A dinâmica da produção da vida faz com que cada comunidade se organize e busque alternativas de sobrevivência em relação à natureza disponível, aos bens materiais e imateriais possíveis, e nisso vão se produzindo como grupo específico, diferenciando-se e identificando-se com seus parentes mais próximos, com os outros grupos populacionais da região e com as possibilidades socioeconômicas em cada momento histórico. O trabalho na terra com a roça, a pesca, a coleta de frutos, nem sempre são suficientes para a sobrevivência das famílias, especialmente quando seus territórios são apropriados por fazendeiros, sitiantes e pelas novas organizações urbanas. Com isso, desde o período colonial, o povo Chiquitano teve que se submeter ao trabalho para outros como uma forma de sobrevivência.

Com a expulsão dos jesuítas da América, os Chiquitano inicialmente trabalharam nas fazendas e, algum tempo depois, foram recrutados para a Guerra do Chaco (1932-1935). Com o fim da guerra, passaram a desenvolver tarefas em seringais, na construção da via férrea entre Santa Cruz e Corumbá e na recuperação do setor pecuário. Só em 1953 é que eles foram libertados da servidão na Bolívia. (Dunck-Cintra, 2006, p. 271).

Para Dunck-Cintra, os Chiquitano que estavam do lado brasileiro ainda permaneceram no regime de escravidão nas fazendas. Identificamos, assim, que o povo Chiquitano é o mesmo em ambos os lados da fronteira, como ocorre em outras fronteiras brasileiras cujos povos vivem tradicionalmente em territórios divididos pela organização das nações-estados. Nos documentos e narrativas dos seus anciões eles não se reconhecem como remanescentes, mas como povo que sempre habitou e habita esta região de fronteira.

“A fronteira entre o Brasil e a Bolívia é a mais extensa dos dois países, com 3.423 quilômetros, entre os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre.” (Garcia, 2010, p. 105). No entanto, há que se considerar que outras nações indígenas também habitam as fronteiras brasileiras, além do povo Chiquitano.

De acordo com Silva (2012, p. 126) “Até finais da década de 1990 não havia uma separação (a não ser pela distância geográfica, no caso dos que moravam mais distantes) e tampouco uma percepção forte por parte dos Chiquitano do que era Brasil ou Bolívia”.

No entanto, ainda segundo a autora, “[...] o exército de ambos os lados marcava concretamente a nacionalidade brasileira ou boliviana: roupas, fisionomias e língua eram sinais diacríticos que indicavam onde alguém estava situado, se na Bolívia ou no Brasil.” (Silva, 2012, p. 126). Nota-se, diante das afirmações da autora, que para os Chiquitano não havia diferença entre estarem no Brasil ou na Bolívia, para eles tratava-se de um só território e uma só cultura.

Podemos considerar que para os Chiquitano o reconhecimento fronteiriço não se aplicava à fronteira política entre Brasil e Bolívia, mas às fronteiras étnico-culturais com outros grupos indígenas que habitavam a região, conforme apresentado no mapa expresso na Figura 1.

Figura 1– Mapa etno-histórico. Fonte: Métraux (1948 *apud* Silva, 2008, p. 129).<sup>4</sup>



Em Mato Grosso “[...] em finais da década 1990 prosseguia um processo que havia se iniciado em 1976 pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, titulação de fazendas e de expulsão dos Chiquitano [...]” (SILVA *et al.*, 1998, p. 133). Segundo a autora, “A movimentação desse povo ocorria em direção às cidades próximas da região, ou para as bordas das fazendas agora reconhecidas como propriedade privada.” (Silva *et al.*, 1998, p. 134).

Segundo Silva (2006 *apud* Garcia, 2010, p. 69), “[...] em 1987, o fotógrafo Mário Friedlander enviou um relatório para a FUNAI e ao CIMI,<sup>5</sup> informando a situação precária em que viviam as famílias reconheci-

4 O mapa apresenta as fronteiras étnico-culturais reconhecidas pelo povo Chiquitano com os povos: Guató, Bororo, Paressi, Nambicuara (Nambikwara). Os destaques coloridos no mapa foram feitos pela pesquisadora, demarcando os povos indígenas nas fronteiras com os Chiquitano.

5 Segundo Pacini (2012, p. 16), em resposta, Mario Bordignon, coordenador do CIMI/MT na época, observou “Os fazendeiros estão grilando e desmatando a área, desalojando os índios” (21 dez. 1989), Arquivo CIMI/MT.

das na região de Cáceres como bugres [...]”. Conforme relata o autor, o fotógrafo “[...] informa que essas famílias, que não eram reconhecidas pelo governo brasileiro como indígenas, estavam correndo risco de sobrevivência física e cultural diante do avanço da ocupação econômica da região [...]” (Silva, 2006 *apud* Garcia, 2010, p. 69). Consideramos pelos estudos realizados, que esse relatório foi fundamental para que a FUNAI passasse a investigar a situação desse grupo étnico e, a partir de então, desencadeasse todo o processo de seu reconhecimento.

O grupo de Trabalho, instituído pela FUNAI em 1995 e coordenado pela Antropóloga Denise Maldí, da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, em serviço de vistoria na região, esclarece que as comunidades de Chiquitano, exemplificando com as de São Fabiano, Barbecho e Acorizinho, já estavam historicamente e *culturalmente estruturadas*<sup>6</sup>, porém sujeitos a fracionamentos a partir de um continuado processo de pressão e espoliação. (Costa, 2004, p. 4).

Os estudos realizados pela antropóloga Maldí Meireles<sup>7</sup> fazem referência às comunidades estudadas e apresentam dados de que elas sempre ocuparam a região, vivendo de acordo com suas práticas culturais tradicionais, plantando suas roças, fabricando suas cerâmicas e dançando o Curussé no período do Carnaval. Até então, Maldí Meireles já havia realizado outras pesquisas antropológicas na região da fronteira entre o Brasil e a Bolívia e identificado a existência dos Chiquitano. Com os estudos complementares realizados por solicitação da FUNAI, evidencia-se a existência de uma conexão entre as famílias identificadas por Mário Friedlander e o povo Chiquitano, mesmo que, considerando as demandas das relações históricas de esbulhos de seus territórios por colonizadores, essas famílias não usassem o etnônimo Chiquitano como forma de identificação.

Esta mesma “invisibilidade” dada pelo governo brasileiro aos povos indígenas reforçava a condição necessária aos grupos de Chiquitano de estarem ocultos que, por conta das perseguições de que foram vítimas durante vários anos, pode ser considerada como uma estratégia de sobrevivência física. No entanto, a cultura imaterial se manteve evidente, fato constatado em todos os relatórios de identificação deste grupo indígena.

Desta forma, foi Meireles quem estabeleceu no contexto indigenista e acadêmico, a conexão entre estas famílias e o povo Chiquitano. Isso não quer dizer que estas comunidades não se viam como pertencentes a este povo, e sim, que não utilizavam cotidianamente, por diversos motivos, o etnônimo Chiquitano para identificarem. (Garcia, 2010, p. 72).

---

6 MALDI, D. Vistoria na Fazenda Nacional de Casalvasco. Administração Regional de Cuiabá. Fundação Nacional do Índio. Ordem de Serviço 134, 1995, p. 17. (nota do autor, n. 10, p. 4).

7 Denise Maldí Meireles é citada por Moreira da Costa (2006) como Maldí e por Almeida (2011), como Meireles, no entanto, ambos se referem à mesma autora, responsável pelos estudos solicitados pela FUNAI em 1995, que reconhece, a partir destes, a identidade Chiquitano das comunidades indígenas, registradas pelas lentes do fotógrafo Mário Friedlander na região de fronteira com a Bolívia, no Brasil.

As estratégias de invisibilidade do Chiquitano eram reforçadas à medida que esse povo entendia ser desnecessária sua autoidentificação. Segundo os estudos de Cardoso de Oliveira:

Afirma que o etnônimo é essencial ao exterior, mas secundário no interior dos territórios próprios ou nas etnias. Isso quer dizer que nas relações cotidianas nas famílias pertencentes a este povo, não era necessário se pensar como pertencimento ao Povo Chiquitano. (Oliveira, 2006 *apud* Garcia, 2010, p. 72).

No entanto, esta necessidade da autoidentificação surge nas relações entre as famílias identificadas como Chiquitano e a FUNAI, instituição gestora da política indigenista brasileira que “[...] requer dos indígenas um posicionamento claro sobre seu vínculo etno-histórico, demonstrável a partir do fortalecimento de um etnônimo específico.” (Garcia, 2010, p. 72).

O autor afirma que mesmo com as evidências da presença de Chiquitano no Brasil, constatadas por meio dos relatórios de Meireles, novos estudos só tiveram início em 1998 e que “[...] não partiram de demandas das famílias Chiquitano, mas sim de empreendimento econômico.” (Garcia, 2010, p. 72).

O desenvolvimento regional demanda novas cidades e vilas na região, provocando uma dinâmica de interação étnica que vai contribuir para a invisibilidade do Chiquitano, ao mesmo tempo em que provoca a expulsão de um grande número deles para viverem em territórios urbanos.

Segundo Moreira da Costa (2006, p. 15), com o crescimento econômico do estado de Mato Grosso e a crescente instalação de indústrias vindas de diferentes regiões do país, aumenta a demanda de consumo de energia e conseqüentemente a busca por novas alternativas energéticas. A Multinacional Gasocidente Eron<sup>8</sup> é implementada com sede em Cuiabá para atender essa demanda, aproveitando a energia disponível e a do gás natural produzido na Bolívia. Como o projeto se tratava de um empreendimento com altos investimentos, foi realizado um estudo para o licenciamento ambiental. Uma das condições contratuais imposta aos executores para o licenciamento da obra foi a realização do estudo sobre os impactos ambientais e logo de início revelou-se na região a presença de *bugres*.<sup>9</sup>

Esta demanda desencadeia os estudos realizados por Silva *et al.* (1998) como *Estudo das comunidades indígenas na área de influência do Gasoduto Bolívia – Mato Grosso*, evidenciando que até então,

---

8 O Gasoduto Bolívia – Mato Grosso parte da Cidade de Santa Cruz de la Sierra, atravessa o território boliviano, passa por Cáceres e segue em direção à capital do estado de Mato Grosso. A Usina Termelétrica está situada em Cuiabá, capital do estado. Sua relevância nesta pesquisa se dá por ter sido possível, a partir dos estudos dos impactos ambientais, a realização e o reconhecimento dos povos tradicionais da região, no caso, os Chiquitano com os quais estamos trabalhando.

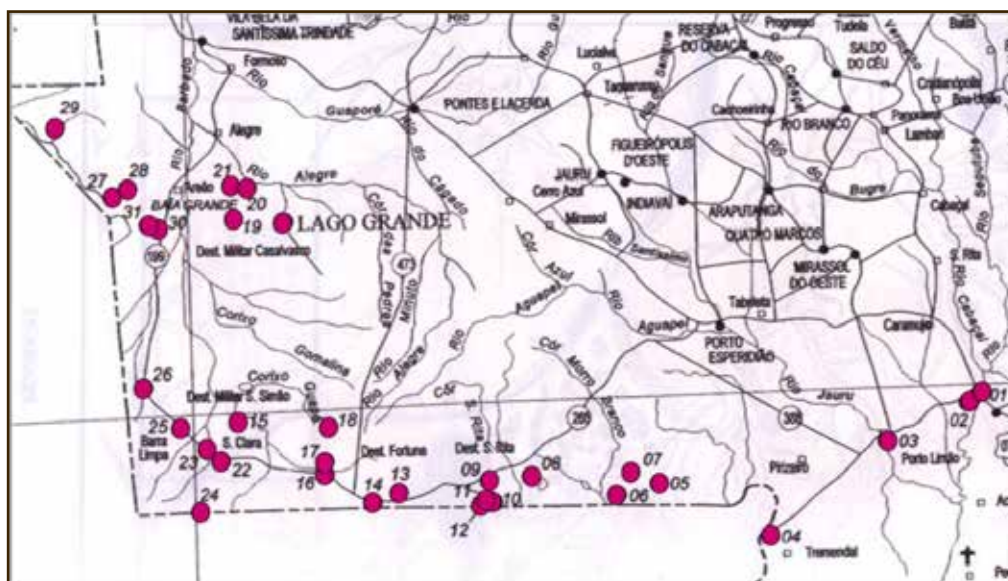
9 Bugres é o termo que, segundo Moreira da Costa (2006), se refere a uma designação pejorativa, que a população da região da fronteira dava aos índios da região. Já, o mesmo termo para Santos (2006) “[...] a categoria bugre apresenta-se de forma ressignificada, usada de forma ambivalente para designar aqueles que têm características fenotípicas indígenas que não negam sua identidade, mas marcam a diferença por não serem índios aldeados”.

mesmo após o estudo realizado por Meireles, a questão Chiquitano<sup>10</sup> ainda não era reconhecida no meio acadêmico e na Instituição Gestora da Política Indigenista no Brasil, a FUNAI.

Com os estudos realizados nesse novo enfoque “ambiental” os territórios foram demarcados pelas famílias e comunidades que o ocupavam e passaram a ser reconhecidos como territórios indígenas do Brasil, mesmo que este reconhecimento não tenha sido ainda consolidado oficialmente como direito e legalizado pelo Estado.

Silva (2008), em suas pesquisas, constatou que os Chiquitano em Mato Grosso vivem na região sudoeste do estado, em terras localizadas nos municípios de Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade. Segundo a autora a “[...] aparente dispersão dos Chiquitano entre vários municípios obedece a uma lógica de agrupamentos que se baseiam em relações de parentesco, casamentos, redes de amizade e de trocas.” (Silva, 2008, p. 121). A partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado povo Indígena Chiquitano, que a autora elaborou para a FUNAI (2004), as comunidades Chiquitano são organizadas no lado brasileiro da fronteira, da seguinte forma: Núcleo de Limão; Núcleo de Fortuna; Osbi; Núcleo São Sebastião; São Fabiano; e a população urbana dos Chiquitano, que vive em Cáceres, Porto Esperidião e Vila Bela, conforme podemos visualizar na Figura 2:

Figura 2 – Mapa das comunidades Chiquitano no Brasil. Fonte: FUNAI (2000 *apud* Costa, 2006, p. 212).<sup>11</sup>



10 Para Moreira da Costa (2006), o termo “Chiquitano” é uma designação genérica atribuída pelos europeus, no século XVI, para as diversas etnias que habitavam a província de Chiquitos.

11 Os destaques coloridos do mapa foram feitos pela pesquisadora, demarcando as comunidades Chiquitano no Brasil.

Os Núcleos, definidos pela autora como núcleos familiares, se constituem em várias comunidades ou aldeias.

No núcleo de São Fabiano, estão incluídas Asa Branca e Vila Nova. São Fabiano, um assentamento do INCRA, tem cerca de vinte e duas famílias de Chiquitano, que não se identificam oficialmente como tais, mas pela origem histórica é possível perceber que têm a mesma história dos demais estabelecimentos estudados. Um dos motivos que os levam a evitar a autoidentificação de índios, nos explicaram, seria porque lhes disseram que caso a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) os identificasse como tais, teriam que andar nus e não poderiam mais fazer suas roças tradicionais. Ao lado do destacamento militar de Asa Branca vivem algumas famílias de Chiquitanos, com terras também tituladas pelo INCRA. Asa Branca tem casas dispostas ao longo de duas pequenas ruas, com pouco espaço para agricultura. Vila Nova, próxima a São Fabiano, é constituída de uma população que foi expulsa da aldeia de Barbecho, limítrofes à Bolívia. Atualmente é um pequeno agrupamento de pessoas, suscetíveis às pressões e ameaças de um fazendeiro que pretende que as terras de Barbecho sejam suas. (Silva, 2008, p. 123).

## Aldeia Vila Nova Barbecho: território de ocupação ancestral do Chiquitano

Em suas narrativas, as lideranças tradicionais do povo Chiquitano afirmam que desde seus antepassados, sempre viveram naquele lugar.

[...] o ambiente colonialista [...] está relacionado, portanto, a um conjunto de relações sociais de poder, linguagens, práticas e saberes que marcam a relação do Estado e de amplos segmentos da sociedade nacional para com as minorias étnicas. Está presente especialmente em situações sócio-históricas decorrentes do avanço das *frentes pioneiras*, sobretudo nos campos econômico, político, social e cultural. Tem a ver ainda com esbulhos de territórios de ocupação tradicional de populações indígenas e quilombolas, processos de territorialização, discriminação étnico-racial e outras formas de violência, inclusive a física, contra povos e comunidades etnicamente distintos em relação à sociedade nacional (Oliveira; Pereira, 2010, p. 191, grifos dos autores).

A antropóloga Joana Aparecida Fernandes Silva (2008), analisando a produção da imprensa e as campanhas políticas de negação da etnicidade, afirma que políticos de grande influência no estado de Mato Grosso, utilizando da imprensa, regional e nacional que depende dos favores do estado, promovem campanhas com informações sem fundamentos científicos, oriundas de fontes não confiáveis para

confundir a população local de que na região não existiam comunidades indígenas. Estas campanhas evidenciam a invisibilidade do povo Chiquitano assumida pelo governo brasileiro por conveniência, pois, como explicitado nos documentos históricos analisados (e também os relatos dos habitantes da região), os Chiquitano habitam territórios mato-grossenses desde a metade do século XVII, portanto, a questão territorial não se trata de um mero debate acadêmico. A pesquisadora comprova nos seus estudos que tais documentos registram a presença do Povo Chiquitano na fronteira do Brasil com a Bolívia desde 1748, inclusive vivendo na aldeia Vila Nova Barbecho, portanto, num período anterior à “fundação da Capitania de Mato Grosso”.<sup>12</sup>

Em Moreira da Costa (2006), nos relatos de Barbosa de Sá<sup>13</sup> pode-se evidenciar a presença de “Chiquitos” ainda na primeira metade do século XVIII, quando este participa de comitiva que percorreu a região:

[...] à época, morador da Vila Real do Bom Jesus de Cuiabá, informa que, devido à catequese efetuada dos índios no alto curso do rio Cuiabá, efetuada pelos jesuítas espanhóis, a Câmara decidiu enviar uma comitiva às missões de Chiquitos para, dentre outros intentos, dissuadir a fuga de índios e estabelecer relações comerciais. O percurso da comitiva que atravessou *os rios Paragoia e Jauru no lugar chamado as pitas adonde achará seguido dos missionários* até alcançar a Missão de San Rafael, morada de diversas etnias atraídas para a redução religiosa. (Sá, 1975 *apud* Costa, 2006, p. 2).

Para o autor, a presença do povo Chiquitano em terras brasileiras é registrada também pelo Bispo que percorre a região em atendimento aos mato-grossenses, como expresso abaixo:

O Bispo D. Luiz Marie Galibert, durante os trabalhos itinerantes da pastoral, em 1922, pôde constatar que a *população fronteiriça de Cáceres a Vila Bela é composta, em geral de Chiquitos*,<sup>14</sup> ocasião que teve a oportunidade de visitar diversas comunidades Chiquitano ao ministrar os sacramentos católicos. (Costa, 2006, p. 2, grifos do autor).

O representante da igreja católica identifica a população da fronteira utilizando o etnônimo Chiquitano, o que evidencia o reconhecimento de sinais diacríticos que identifica e diferencia este grupo indígena visitado do restante da população fronteiriça. Segundo os autores que estudam o povo Chiquitano, alguns sinais diacríticos são reconhecidos nos documentos e nos registros etnográficos

---

12 O processo de desocupação do território que atualmente constitui o Mato Grosso ocorreu nesse período. Em 1718 chegaram os bandeirantes à atual capital Cuiabá, cujo encontro histórico com os índios coxiponés (ancestrais dos bororo atuais) marcou um novo processo de avanços territoriais em busca de riquezas e mão-de-obra para a então Capitania de São Paulo. (Grando, 2004, p. 81).

13 Esses relatos de Barbosa de Sá foram publicados na obra: BARBOZA DE SÁ, Joseph. Relação das povoaçoens do Cuyaba e Mato Grosso de seos princípios thé os presentes tempos. Cuiabá: Edições UFMT; Secretaria de Educação e Cultura, 1975).

14 Nota 6 do autor: GALIBERT, L. M. Indiens dans L'Amérique du Sud: Chiquitos e Parecis. Albi, 1926. *Apud* BIENNÈS, M. Uma igreja na fronteira. São Paulo: Ed. Loyola, 1987, p. 108 (2006, p. 3).

que definem a etnicidade chiquitano. Entre eles, o Curussé (Pacini, 2008) e a religiosidade imposta no processo de colonização, a disputa territorial entre Espanha e Portugal, entre outros.

Moreira da Costa (2006) refere-se ainda como parte dos documentos que registram a presença do Chiquitano de Barbecho, o registro feito “pelo Major Frederico Rondon ao percorrer, em 1936, a zona fronteira mato-grossense”, da seguinte forma: *“Vivendo entre duas nações civilizadas e a ambas servindo com sacrifício do seu suor e do seu sangue, os Chiquitos têm direito de esperar de ambos o acatamento às tradições arraigadas em seus espíritos de neófitos da civilização cristã.”* (Costa, 2006, p. 3-4, grifos do autor).

Segundo o autor, o Major Rondon, durante uma missão de inspeção “[...] situa a comunidade de Barbecho, próxima de Las Petas e de Acurizal, esta última incluída no interior da Terra Indígena Portal do Encantado, identificada e delimitada pela FUNAI [em 2005]”:

Las Petas fica à margem direita do Tarumã, em território boliviano, a duas léguas de Barbecho... Partindo do Tarumã, nossa estrada é balizada pelas rancharias do Barbecho e do Boqueirão, distanciadas uma da outra de meia légua aproximadamente... São moradores Chiquitanos (vivendo, segundo a expressão boliviana) e brasileiros que vivem de lavoura e criação.<sup>15</sup> (Costa, 2006, p. 3-4).

A região da fronteira era desconhecida na cartografia militar e para isso era necessário o registro detalhando da localização do território brasileiro, assim como as populações nativas e regionais nele localizados. Como registram os documentos acima, podemos confirmar que o povo Chiquitano da Vila Nova Barbecho, como também afirmam as lideranças da aldeia, sempre povoou a região onde atualmente reivindicam a demarcação oficial de suas terras.

“O nome Barbecho viria a se impor também na toponímia regional, passando a designar a Serra do Barbicho, local onde encontra-se a comunidade Chiquitano de Vila Nova Barbecho, assinalado na cartografia do Ministério do Exército, datada de 1975.” (Costa, 2006, p. 4).

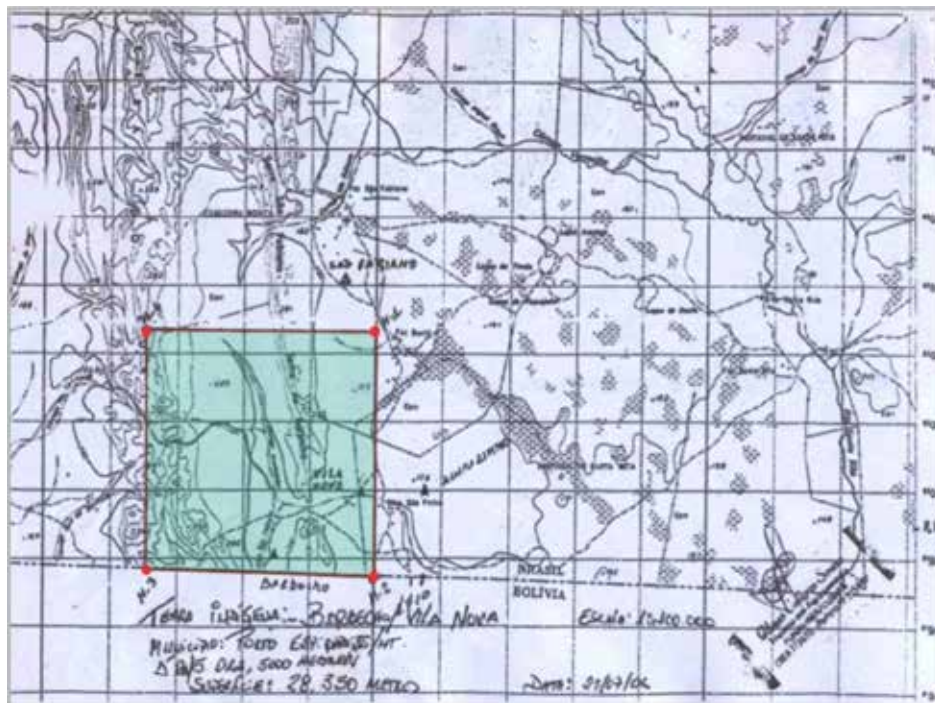
O que chama a atenção nos dados para a cartografia é o fato de as aldeias Chiquitano serem consideradas marcos demarcatórios do território nacional. Esse levantamento aponta para a existência de vários grupos indígenas na região, ele usa o etnônimo Chiquitano; em outras palavras, já naquele período, por mais que os territórios tenham sido negados, eles são visíveis e utilizados para registrar uma população local em território nacional, pelo Exército Brasileiro.

---

15 Nota do autor n. 8: RONDON, idem, p. 186-187.



Figura 3 – Mapa da aldeia Vila Nova – Barbecho. Fonte: FUNAI (2006 *apud* Costa, 2006, p. 6).<sup>16</sup>



Evidenciamos assim, a partir dos documentos oficiais cedidos pela FUNAI/ERA/CBA,<sup>17</sup> e da literatura estudada, que a aldeia Vila Nova Barbecho, é um território que tradicionalmente vem sendo ocupado pelo povo Chiquitano.

Segundo Moreira da Costa:

Vila Nova nasceu desse processo, como extensão da Comunidade de Barbecho, após a pressão da Fazenda São Pedro que dificultava a permanência dos índios em seu interior, como consta no Estudo das Comunidades Indígenas na área de influência do Gasoduto Bolívia-Mato Grosso. (Costa, 2006, p. 4).

No entanto, mesmo que documentos históricos confirmem a presença dos Chiquitano na Terra Indígena Barbecho, para estudos de reconhecimento e demarcação, o grupo sempre viveu em constantes pressões, como nos relata a professora Saturnina Urupê Chuê:

16 Destaque no mapa feito pela pesquisadora para evidenciar a aldeia Vila Nova Barbecho na faixa de fronteira Brasil-Bolívia.

17 FUNAI – Fundação Nacional do Índio/Ministério da Justiça/Administração Executiva Regional de Cuiabá-MT. Serviço de Meio Ambiente Patrimônio Indígena – Memorial Descritivo de Delimitação: Denominação Terra Indígena/Barbecho/Vila Nova – Aldeias Integrantes: Barbecho e Vila Nova – Grupo Indígena Chiquitano. 20/07/2006 (\\Dif-work\base\_dados\Cartografia\01 – TERRAS INDÍGENAS – MT\01.011.2 – Chiquitano Vila Nova Barbecho\PORTARIAS E DOCUMENTOS\HISTÓRICO DA COMUNIDADE CHIQUITANO DA VILA NOVA BARBECHO. Doc. 9).

Nossa aldeia sempre chamou Barbecho, com a chegada do fazendeiro dizendo ser o dono das terras precisamos pedir autorização para ele para mudarmos a aldeia de lugar devido onde morávamos já estava improdutivo. Para autorizar mudança o fazendeiro condicionou que a nova aldeia deveria chamar Vila Nova, seu intuito de tirar o nome de Barbecho é fragilizar a luta do povo. Mas os anciãos da aldeia não aceitaram somente esse nome de Vila Nova eles acataram, mas com o Barbecho na frente para que este nome não desaparecesse, pois é o nome tradicional do lugar. Como continuamos morando na mesma terra não é necessário mudar de nome. Hoje é reconhecida como aldeia Vila Nova Barbecho. (Chuê, 2013).<sup>18</sup>

A partir do diálogo entre o pesquisador Secchi e a professora Saturnina (2013), podemos perceber a estratégia usada pelo fazendeiro para tirar a identidade do povo Chiquitano, ao tentar mudar o nome do lugar onde tradicionalmente habitam. No entanto, o grupo tem suas formas de sobrevivência étnica, aceitando o nome imposto pelo opressor, desde que acrescido do nome de significado ancestral, reforçando a pertença étnica do povo e mostrando para as novas gerações que aquele espaço é território Chiquitano, onde seus ancestrais ali viveram.

Não significa, no entanto, que pelo fato de serem reconhecidos pelos órgãos oficiais, estes são visibilizados nos direitos constitucionais, especialmente em relação à terra. Como ocorre em outros territórios de fronteira, seja com outros países ou com as “fronteiras” impostas pelos capitalistas atuais (fazendeiros, comerciantes, políticos etc.), o Chiquitano vive em um “ambiente colonialista”.

Como afirmam Eremites de Oliveira e Pereira:

Caracterizamos como ambiente colonialista o cenário político marcado por várias formas de violências e tentativas de dominação contra minorias étnicas, sitiadas e constrangidas por diversos mecanismos de sujeição, como por exemplo, a imposição feita aos indígenas para se comunicarem em segunda língua, o português. (Oliveira; Pereira, 2010, p. 190).

Para os autores, ao serem colocados nesta situação de violência simbólica também, estas comunidades enfrentam a dificuldade em acompanharem e se defenderem com seus direitos dentro do “sistema jurídico” que é “completamente estranho às regras de convivência que vigoram em suas comunidades”, pois para eles:

Trata-se, ainda, de saberes, práticas e poderes que aglutinam indivíduos e coletividades da sociedade envolvente (fazendeiros, instituições ruralistas, jornalistas, setores da imprensa que dependem de favores do Estado etc.), bem como agentes do Estado imponderados com cargos que possuem (delegados de polícia, procuradores, juizes, assistentes judiciários,

---

18 Diálogo entre Secchi e Chuê, em 21 fev. 2013.

parlamentares, governantes etc.). Não obstante, eles têm o contraponto em povos e comunidades tradicionais – e seus aliados (organizações não governamentais, setores de universidades, Ministério Público Federal, intelectuais etc.) que reivindicam direitos territoriais, apesar de encontrarem enorme dificuldade em dominar os códigos em que são obrigados a expressarem os argumentos que podem referendar seus direitos. (Oliveira; Pereira, 2010, p. 190).

O Povo Chiquitano foi expulso dos seus territórios de ocupação ancestral para a expansão do capitalismo, em nome do desenvolvimento do estado de Mato Grosso. Pela modernização da pecuária e o avanço do agronegócio, esse grupo vive sérios problemas, passando por necessidades, vivendo em uma pequena área cercada por latifúndio.

Segundo os estudos realizados por Grandó,

São vários os exemplos recentes na nossa história a demonstrar que os valores que justificaram as guerras justas contra os indígenas no século XVI estão presentes no século XX. Para explorar a borracha nas regiões mato-grossenses de Aripuanã e Alta Floresta, os seringalistas empreitaram novas guerras na década de sessenta. Os registros mais cruéis nessa região foram contra os Cinta-Larga: para limpar a área a ser explorada, foram usados dinamites e alimentos contaminados jogados em sobrevoos sobre as aldeias, mas o crime da Chacina do Paralelo 11 foi o mais cruel. (Grandó, 2004, p. 83).

É nesse contexto de grandes latifúndios e ambientes colonialistas que o Chiquitano se encontra, onde os interesses da sociedade dominante, representada pelos fazendeiros da região, divide o mesmo espaço social com esse povo que sobreviveu à “ocupação” de grupos de migrantes vindos de todas as regiões do país, se instalando em suas terras e usurpando da força de trabalho, tanto de homens quanto de mulheres, reforçando a desigualdade social com base em valores etnocêntricos e preconceituosos, desconsiderando os verdadeiros donos das terras.

De acordo com os estudos de Pacini:

[...] a aldeia Chiquitana de Vila Nova Barbecho (Brasil) que possui muitas raízes de seus membros no *pueblo misional* Santa Ana na Bolívia. Vila Nova Barbecho não é a única aldeia que sofre os desmandos da Justiça Federal, mas é um caso típico: uma Liminar do Juiz Federal determinou 325 hectares para esta comunidade e, em 06/12/2012, outro juiz decidiu impor novamente a cerca em torno de 25 hectares para liberar o restante das terras para o gado da Fazenda São Pedro. (Pacini, 2012, p. 65, grifos do autor).

O espaço que o Chiquitano vive atualmente é insuficiente para a plantação de suas roças e também para a manutenção de outras práticas culturais. Segundo Pacini (2012, p. 3) “[...] a demarcação de um

território Chiquitano deve considerar muito mais que a terra simplesmente, mas este elemento intrinsecamente associado à água e aos seus significados". A demarcação dos territórios Chiquitano se torna muito mais importante quando se constata que é por meio da terra reconhecida que são garantidas "[...] outras práticas dos Chiquitano, entre elas as festas, as roças e tudo o que exige de recursos naturais para que aconteça a vida em comunidade segundo os costumes Chiquitano." (Pacini, 2012, p. 3).

Consideramos que a situação em que o Chiquitano vive não é favorável em muitos aspectos à sua sobrevivência, no entanto as relações de tensão étnicas e culturais têm gerado fronteiras, não uma fronteira geopolítica, mas uma fronteira que "[...] pode ser compreendida como tensão entre os países, entre fazendeiros e indígenas e mesmo entre os próprios Chiquitano." (Pacini, 2012, p. 4).

No entanto, a sobrevivência étnica do Chiquitano é reconstituída por meio da alegria e manifestada nos momentos festivos que acontecem todos os anos na festa do Curussé.

Para Pacini (2012, p. 4), no "[...] Curussé (ou carnavalito) ou festas dos padroeiros são desfeitos os conflitos entre os opostos e se conectam as fronteiras a fim de que todos os Chiquitano se encontrem para a grande festa onde a norma básica é 'pular e dançar'".

Para o Chiquitano, conforme narrativas dos anciãos em documentos históricos, que confirmam serem eles habitantes da faixa fronteira Brasil-Bolívia, não há, em suas memórias, fronteiras entre os Estados-nações. Suas terras sempre foram contínuas, de um só povo. O que de fato sempre existiu foram as fronteiras étnicas e culturais com os povos indígenas vizinhos, fato confirmado nas relações políticas econômicas e culturais que foram estabelecidas na região.

## Algumas considerações

Documentos históricos provam que o Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho, habita as terras, onde vivem atualmente, desde 1748, ou seja, antes da fundação da capitania de Mato Grosso. No entanto, a sociedade no seu entorno os denomina de "bugres", ou de bolivianos, reforçando os esbulhos dos seus territórios, pois se não são brasileiros não têm direito às terras. Os atuais fazendeiros da região são considerados pelo poder público como os verdadeiros donos das terras, muito valorizadas devido à expansão do agronegócio nessa região do estado.

Para o governo brasileiro, não existe terra indígena na região e se não há terra indígena, não há índios. Com esse discurso o INCRA loteou e vendeu as terras dos Chiquitano para os grandes empreendimentos agropecuários, objeto de cobiça de políticos e comerciantes da região.

No entanto, como estratégia de sobrevivência étnica, o grupo de Chiquitano brasileiro aceita essa invisibilidade, mas educa as suas crianças conforme a cultura dos seus ancestrais para a manutenção da identidade étnica do grupo. Uma educação que é marcada no corpo, fato comprovado nesta pesquisa.

A literatura Antropológica sobre o Chiquitano no Brasil aponta que, mesmo diante de toda natureza de espoliação, esbulho e violência simbólica, as lideranças tradicionais do povo Chiquitano mantêm suas práticas culturais ancestrais, educando as gerações mais novas por meio de uma educação marcada no corpo e que acontece no cotidiano das aldeias, nos momentos ritualizados como é o caso do Curussé, e também nas festas de santo, nas romarias, entre outros espaços, sejam eles familiares ou coletivos.

A implementação da educação para as relações étnico-raciais por meio das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, impõe a construção de novos conhecimentos e situações de aprendizagens entre brancos, negros e índios numa troca de conhecimento, quebra de desconfiças para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As discussões sobre a inclusão da temática história e cultura indígena no currículo das escolas dos municípios de Cáceres, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade que recebe crianças, jovens e adolescentes oriundos da região da fronteira Brasil/Bolívia, Chiquitano ou Boliviano deve levar em consideração essa multiplicidade de realidade social, valorizando práticas pedagógicas que tornem o espaço escolar menos hostil, entendendo que a diversidade cultural deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento e abre caminho para mudar a visão e postura diante das questões relacionadas aos diferentes grupos étnicos que fazem parte da história do Brasil.

Cerezer (2015, p. 376) argumenta que:

O cenário da educação para as relações raciais em Mato Grosso apresenta questões que são comuns a outras regiões do país, aspectos já evidenciados por inúmeras pesquisas, principalmente no que se refere a dificuldade de implementação das propostas educacionais presentes nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Conclui-se, então, que as leis, por si só, não garantem que a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena sejam implementadas na Educação Básica. Faz-se necessário a desconstrução das imagens distorcidas e estereotipadas a respeito dos negros e dos indígenas no Brasil. Para isso não basta só o professor de História ser o responsável pelo trabalho com a temática de forma solitária. A implementação da educação para as relações étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento é fundamental para o alcance deste objetivo na Educação Básica.

## Referências

CEREZER, O. M. Formação de professores de História e Ensino de História Afro-brasileira e Indígena: entre saberes e práticas. In: *IV Seminário Internacional de História e Historiografia: Os 40 anos de Faire de l'histoire e a Historiografia Brasileira*. Cuiabá: UFMT, 2015. Anais... p. 365-378.

- DUNCK-CINTRA, E. M. Vozes silenciadas: um estudo sociolinguístico dos Chiquitano no Brasil. *Revista Signótica*. Goiânia, v. 18, n. 2, p. 269-282, jul./dez. 2006.
- OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. Reconhecimentos de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia social e a arqueologia em ambientes colonialistas. In: AGUIAR, R. L. S.; OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. (Coord.). *Arqueologia, Etnologia e Etno-História em Iberoamérica: fronteiras, cosmologia, antropologia em aplicação*. Dourados: EdUFGD, 2010. p. 185-208.
- GARCIA, T. A. *No chão da escola é diferente?* a educação escolar indígena de duas comunidades Chiquitano na fronteira Brasil/ Bolívia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- \_\_\_\_\_. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Coord.). *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 187-225.
- MEIRELES, D. M. *Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, Século XVIII*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- COSTA, J. E. F. M. Breve histórico dos Chiquitanos. In: PEREIRA, J. C. V. *Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso*. Cuiabá: Buruti, 2004. p. 97-98.
- \_\_\_\_\_. *A coroa do mundo: religião, território e territorialidade Chiquitano*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- \_\_\_\_\_. O manto do encoberto: territorialização e identidade dos Chiquitano. *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 57-78, jul./dez. 2002.
- MATO GROSSO. *Ofício n. 1041/2006/SEPOD/EMO* – Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres/MT, de 22 ago. 2006, comunicando à FUNAI que o Juiz Julier Sebastião da Silva, acata um pedido feito através de liminar onde resguarda a posse que a Comunidade Chiquitano Vila Nova exerce sobre as terras que tradicionalmente ocupam, em área rural do Município de Porto Esperidião.
- MATO GROSSO. *Processo n. 2000.36.01.0011484-2*. Justiça Federal de Mato Grosso, Subseção Judiciária de Cáceres/MT, de 22 set. 2008. Fica definido um Módulo Rural do INCRA, definido em 25 ha. Para uso exclusivo dos indígenas, é assegurado o acesso da comunidade em toda área objeto do litígio, ressalvada as instalações da Fazenda São Pedro.
- OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. O imaginário sobre os indígenas no século XX. In: OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. (Coord.). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 157-162.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Revista de Antropologia. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1995.
- PACINI, A. *Identidade étnica e território Chiquitano na fronteira (Brasil- Bolívia)*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Um perspectivismo ameríndio e a cosmologia anímica chiquitana. *In: Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 137-177, jul./dez. 2012.

SANTOS, A. M. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas no município de Cáceres*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2006.

SILVA, A. C.; GRANDO, B. S. O Curussé: a religiosidade do carnavalito Chiquitano em Mato Grosso. *In: GRANDO, B. S. (Org.). Corpo, educação e cultura: tradições e saberes da cultura mato-grossense*. Cáceres: EdUnemat, 2007. p. 103-116.

SILVA, J. A. F. *Identidades e conflitos na fronteira: poderes locais e os Chiquitano*. *Memoria Americana*. Buenos Aires, v. 16, n. 2, p. 119-148, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pertencimento e identidade, territorialidade e fronteira entre os Chiquitanos no Brasil e na Bolívia*. *Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 119-137, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado* (Povo Indígena: Chiquitano). Brasília: Fundação Nacional do Índio, p. 141, 2004.

\_\_\_\_\_. Território e fronteiras Brasil – Bolívia no país dos Chiquitanos. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia, v. 5/6, n. 1, p. 179-212, jan./dez. 2001/2002.

VILA NOVA BARBECHO. *Carta da Comunidade Chiquitano da Vila Nova Barbecho*, datada de 23 jan. 2009, endereçada à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em Cuiabá, encaminhando documentos e indicando pessoas da aldeia para assumirem a escola e a contratação de professores e solicita auxílio financeiro para a Professora de Língua Materna que atua há dois anos. Vila Nova – Chiquitano.

# Etno-desporto indígena em Mato Grosso: futebol e cabeçobol entre os Umutinas e Paresi

Francisco Xavier Freire Rodrigues  
Elias Martins

Neste ensaio apresentamos resultados de investigações acerca da problemática da diversidade cultural em Mato Grosso, a partir da análise das práticas do futebol e do cabeçobol entre os povos indígenas, especialmente o estudo sobre o processo de assimilação do futebol por parte dos índios Umutina e sobre o cabeçobol entre os indígenas Paresi. Buscou-se compreender quais os sentidos e significados que as práticas desportivas e corporais adquirem para os grupos étnicos – (Umutina e Paresi) de Mato Grosso – em um processo permanente de relações interétnicas e interculturais.

Michael Taussig (1993) apontou para as ressignificações que cada cultura consegue do original, influenciando esse original. Segundo Geertz (1986), os antropólogos foram os primeiros a insistir no fato de que vemos as vidas dos outros através de lentes por nós lapidadas, e que os outros vêem as nossas vidas através de suas próprias lentes, cuja lapidação foi feita por eles. Assim, as lentes indígenas, cada uma a sua maneira, interpretam e re-interpretam os novos conhecimentos que ora como outrora lhes chegam desavisadamente à sua porta. Mas, a faculdade mimética que eles possuem para transformar e re-significar esses conhecimentos pode ser claramente identificada quando analisamos a introdução do futebol e de outros processos de institucionalização do esporte.

Os índios parecem ter lapidado uma lente para enxergar e praticar seu futebol. Essa mesma lente já pouco enxerga a difusa imagem da mimesis – advinda do processo civilizador – mas a produz sob seu foco e se torna visível sob análise, pois a mimesis sintetiza a “tradição” – dos jogos tradicionais, do parentesco – à sua conveniência; e a novidade – o futebol, a organização dos esportes e dos eventos – emergem de uma “segunda natureza.” (Elias, 1992).

Na presente investigação, utilizou-se o conceito que Fassheber (2006) denominou de etno-desporto: é a prática das atividades físicas tanto sob a forma de jogos tradicionais específicos e a mimesis que dinamiza esses jogos, quanto sob a forma de adesão ao processo de mimesis do esporte global. Em outros termos, é a capacidade de adaptarem-se aos esportes modernos, sem, contudo, perder a indianaidade. Dentro desta mesma perspectiva, entendemos por etno-futebol indígena o processo pelo qual



a mimesis do esporte – pela via da transformação dos jogos tradicionais e da incorporação do futebol nas aldeias – permite-nos pensar a afirmação da identidade étnica de forma singular, se considerarmos a construção e o uso específico que cada grupo faz de sua corporalidade. (Fassheber, 2006).

Conforme mostrou a literatura especializada no tema (Damatta, 1994; Rodrigues, 2003, 2007; Freyre, 2003; Damo, 1998), o futebol, sendo o esporte mais popular do mundo, no Brasil, além de uma grande paixão, alcançou uma segunda natureza: o futebol brasileiro, categoria reconhecida no mundo inteiro como detentor de uma identidade singular, uma especificidade que distinguem os nossos atletas e o país. Como é sabido, o futebol não apresenta grandes dificuldades práticas e instrumentais, pelo contrário, adapta-se a várias condições e regras e parece-nos ser este um dos fatos decisivos para a difusão de sua popularidade no Brasil e em várias partes do mundo. O futebol é de fato um esporte popular, um jogo que pode ser disputado em campos oficiais, quadras, ruas, terrenos, várzeas, pastos, com e sem inclinações e buracos; com linhas pintadas, desenhadas ou simplesmente imaginadas; com traves de ferro, madeira, gravetos, camisas e sandálias; com bolas oficiais, de couro, de plástico, de meia e até de papel e fita. Na chuva ou em areias escaldantes. De uniforme, chuteira, sem camisa e descalço. De uniforme e descalço e de chuteiras sem camisas. De manhã, de tarde, de noite ou de madrugada. Pode acompanhá-lo a água, o éter, a cerveja ou a cachaça. Antes, durante ou depois. Regras podem ser adaptadas no jogo informal. Gols e campos podem ser diminuídos, *três vira, seis acaba*. (Fassheber, 2006).

Devido sua facilidade prática e sua grande possibilidade de se adaptar, de transformar-se, entendemos que da mesma maneira que o futebol conquistou o mundo, conquistou também os indígenas que o praticam há algumas décadas, como é o caso dos Umutina (aldeia localizada no município de Barra do Bugres/MT) em Mato Grosso, povo selecionado pela nossa investigação. O que já acontece de modo diferente com o cabeçobol apesar de ser denominado de como o futebol originam do brasileiro este não é praticado de forma universalizante nem entre os povos indígenas, o que torna o cabeçobol uma prática cultural especificada da região central do Brasil, mais especificamente, do Chapadão Parecis.

Conforme já mostrou Fassheber (2006), é inegável que muitos povos indígenas brasileiros são apaixonados por futebol, algo compreensível, pois entre todos os brasileiros esse esporte desperta todo tipo de paixão. Então, não poderia ser diferente entre os ticuna, entre os kaiapó, entre os assuriní ou entre qualquer povo indígena com muito ou pouco contato.

Entre os Umutina a introdução do futebol representa uma dimensão do processo civilizador (adoção de novas regras, contatos com outras culturas, mudanças de comportamento etc.), mas entra em choque, enfrentamento com seus jogos de guerra, considerados ultra violentos pelos colonizadores. E o futebol serviu como boa metáfora de tais treinamentos de guerra, deslocando a violência para uma direção do que era tido como comportamento civilizado. Uma das finalidades desta investigação foi revelar em que momento se deu a introdução do futebol entre os Umutina, e a relação deste esporte

com seus jogos tradicionais. Os índios Umutina viviam em grandes malocas, espalhadas pelas matas da região do vale do Seputuba até o Alto Paraguai. Eram nômades, mudavam sempre quando a caça e a pesca ficavam escassas. Havia muitos índios antes do contato, segundo conta os mais velhos. O contato com esses índios deu-se por volta do ano de 1911, pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Atualmente na aldeia Umutina vivem cerca de 370 índios.

Na verdade, o futebol introduzido entre os indígenas permitiu-nos algumas análises sociológicas importantes. Um aspecto revelador aqui considerado nesta investigação foi a posição de centralidade que o campo de futebol ocupa dentro de diversas aldeias. Outro elemento importante foi o fato de que o futebol poder ser percebido também pela interação e pela integração social dos moradores de uma terra indígena, destes com os de outras terras indígenas e com a população e com as equipes da cidade em competições municipais e regionais.

O futebol, mesmo não sendo uma tradição indígena, parece ter trazido consigo elementos da tradição. Isso se expressa na formação das equipes. Estas podem ser formadas/montadas na tradição da patrilinearidade (determinação de uma linhagem paterna) e da uxorilocalidade (regra de residência em que o genro vai morar na casa do sogro) entre alguns povos. Desta forma constituem-se equipes formadas por um grupo de filhos e de genros geralmente ligados às lideranças dos povos indígenas. Por meio destes processos as tradições são renovadas. Segundo Fassheber (2006, p. 47), as relações futebolísticas entre parentes de muitas aldeias permitem o trânsito pelas terras que cultural e imemorialmente são suas. Esta dimensão ocupa também o espaço das cidades construídas sobre elas. Então, os contextos urbanos, suburbanos e rurais tornam-se as localidades do encontro e relações sociais entre índios e não índios, onde eles demarcam suas diferenças e singularidades. Cada sociedade (indígena ou não-indígena), dentro das particularidades, marca suas leis nos corpos de seus indivíduos. Então, leis diferentes de diferentes sociedades implicam na produção de corpos diferenciados. As identidades que os esportes conseguem entre os índios são um exemplo disso. (Clastres, 1968; Fassheber, 2006; Damata, 1994).

O futebol se apresenta, pois, como fato social total, no sentido que emprestamos de Mauss (2003), pois ele pode ser analisado sob vários ângulos: é um fato jurídico (no sentido da mimesis das organizações esportivas, das padronizações de regras e das relações entre índios e não-índios), ao mesmo tempo em que é fisiológico (no sentido de que leva em conta a construção e o uso do corpo), é sociológico (reuniões intra-povos indígenas, inter-povos indígenas e extra-povos indígenas) e ao mesmo tempo é carregado de dramas e performances discursivas. E apresenta-se também como peça fundamental do entendimento da mimesis do futebol incorporado e re-significado em e por seus corpos; e justificado nas relações sociais que se podem obter a partir dele e através dele. Em suma, o futebol demonstra ter mesmo uma eficácia social – na re-inserção dos povos indígenas ante o mundo dos brancos – e uma

eficácia simbólica – pois significa manter sua identidade étnica. Por fim, não podemos deixar de constatar o futebol como realidade empírica dentro das aldeias: por essas e outras ou, pelo uso do futebol como prática recreativa mais comum atualmente, muitos consideram os índios como aculturados. Pode ser que olhos menos atentos concordem com essa afirmação, afinal eles não só jogam o futebol e o fazem muito bem e cotidianamente, como também muitos usam roupas dos brancos, trabalham e ganham dinheiro dos brancos, usam a religião dos brancos, carro dos brancos e ganham uma ainda parca assistência médica e educacional, modelo branco. Também dão entrevistas e tiram fotografia para pesquisador branco da universidade branca, com seus propósitos, projetos e intenções brancos. Mas eles fazem com propriedade a leitura indígena sobre os intentos desses brancos e ler-nos, marca-lhes mais uma vez sua identidade.

## Metodologia

A nossa investigação se utilizou de estratégias e métodos de pesquisa qualitativa. Por se tratar de uma pesquisa acerca da diversidade cultural em Mato Grosso, tendo como tema específico a prática do futebol e do cabeçobol entre os povos indígenas, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a etnografia, a observação e as entrevistas constituíram os métodos e as técnicas principais. Tratou-se de uma abordagem multidisciplinar, tendo como base a antropologia e a sociologia. (LÉVI-STRAUSS, 1964; MAUSS, 2003; GEERTZ, 1986; DAMATA, 1982, 1994; DAMO, 1998) e a sociologia. (ELIAS, 1992; FREYRE, 2003; RODRIGUES, 2007, 2003).

## O futebol entre os Umutinas: origem, aprendizado, relações interétnicas no futebol

O conceito de grupo étnico é bastante complexo. Vamos retomar aqui a abordagem de Barth (1998), segundo a qual se pode definir grupo étnico como uma forma de organização social, que manifesta uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. A identidade étnica pode ser utilizada como mecanismo de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade.

Entendemos que um grupo étnico agrega uma população que partilha uma dada cultura. Os membros dos grupos étnicos têm sido classificados a partir de seus traços culturais particulares que são visíveis.

Segundo Barth (1969, p. 10-11), um grupo étnico designa uma população que: (a) se perpetua principalmente por meios biológicos; (b) compartilha de valores culturais fundamentais, posto em prática em formas culturais num todo explícito; (c) compõe um campo de comunicação e interação;

(d) tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem.

Para analisar o processo de assimilação do futebol pelas comunidades indígenas de Mato Grosso é importante a noção de que o contato entre duas ou mais etnias assume um caráter sistêmico a partir de um determinado momento. O sistema interétnico se constitui a partir do momento em que se cria uma certa interdependência entre os grupos étnicos em contato, consolidando-se esta interdependência se torna irreversível. Entendemos que o sistema interétnico é de fato um corpus sócio-cultural em transformação permanente: mesmo que incompatibilidades ou conflitos internos ao sistema interétnico não se manifestem é justo aceitar que estejam em estado latente. (Oliveira, 1976).

## Início da prática do futebol entre os Umutina

### Vocês jogam futebol desde quando?

*Com 9 anos (Entrevistado 2). Com 8 anos (Entrevistado 3). Desde criança (Entrevistado 4). Com 11 anos (Entrevistado 5). Iniciaram com 15 e 12 anos (Entrevistado 1).*

Os umutina iniciam cedo a prática do futebol, repetindo algo que acontece com os brasileiros não índios. O futebol é um dos principais esportes do lazer da maioria dos brasileiros, sendo praticando desde a infância.

Não se deve esquecer que os jogos tradicionais indígenas e suas tradições também são transmitidos aos membros novos da aldeia desde a infância.

O processo de aprendizagem do futebol e das demais modalidades esportivas pelos povos indígenas, e especialmente pelos índios Umutina pode ser analisado também como um processo de aculturação.

A aculturação compreenderia os fenômenos que resultam quando grupos de indivíduos de diferentes culturas entram em contato contínuo com mudanças subsequentes nos padrões culturais originais de um ou ambos os grupos. No entanto, acreditamos que que aculturação não se confunde com assimilação e que esta, guardadas as devidas proporções, é apenas uma fase da primeira. (Silva, *apud*, Ferreira, 2002, p. 59).

Entendemos por aculturação o processo pelo qual duas ou mais culturas entram em contato por meio de imigração, conquista; ou também – atualmente – das imagens na mídia, do comércio exterior; etc. Tal processo pode levar a uma indistinção das características socioculturais que individualizam os grupos em interação; tornando-os um todo homogêneo onde não se distinguem mais aspectos socioculturais fundantes de cada grupo. (Johnson, 1997, p. 52).

## O aprendizado do futebol

### Com quem aprenderam a jogar?

*Sozinhos, vendo o pessoal da ladeira praticar* (Entrevistado 1). *Com meus primos e irmãos* (Entrevistado 2).

*Com meu pai, com o time que tinha na aldeia, aí comecei a interessar desde pequeno* (Entrevistado 3).

*Lá tem o pessoal que jogava antes que nós [...] pessoal sempre jogou, pais, tios, avós* (Entrevistado 4).

A tradição da patrilinearidade (determinação de uma linhagem paterna) é uma manifestação da iniciação ao futebol nas comunidades indígenas e na formação das equipes para sua prática. Geralmente são os membros mais velhos e do sexo masculino os principais responsáveis pela iniciação à prática esportiva.

O futebol, mesmo não sendo uma tradição indígena, certamente traz consigo elementos da tradição, o que se verifica na iniciação desta prática, como também na formação das equipes. Estas podem ser montadas na tradição da patrilinearidade (determinação de uma linhagem paterna) e da uxorilocalidade (regra de residência em que o genro vai morar na casa do sogro) entre alguns povos.

*Com os meus tios, eles gostavam de jogar e eu me interessei* (Entrevistado 12).

Os entrevistados apontam que aprenderam a jogar futebol com os irmãos, pais, tios e com o pessoal da aldeia.

*Vendo televisão [...] aí com 15 anos já tava jogando aqui na Barra do Bugres* (Entrevistado 5).

A televisão também funciona como veículo para ensinar a prática do futebol aos Umutina, além de ser o principal meio de recepção.

Como vocês aprenderam a jogar?

*Com os nossos pais [...] dentro da aldeia* (Entrevistado 1).

*Na época a gente já saía pra jogar os torneios* (Entrevistado 2).

*Dentro da aldeia, desde criança a gente vai aprendendo* (Entrevistado 4).

*Um colega meu ensinou aqui na Barra e me trouxe pra cá* (Entrevistado 5).

Os relatos mostram que os umutina aprenderam a jogar futebol com os tios, pais e parentes na aldeia, a partir da observação e da prática desta modalidade esportiva. As tradições indígenas são repassadas e transmitidas para as novas gerações através dos mais velhos. Com o futebol isso aconteceu também, não apenas no caso da etnia umutina, mas em outras comunidades indígenas, como as estudadas por Fassheber (2006) em sua pesquisa intitulada *Etno-desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang*. Ele observou os times são formados por grupos de filhos e de genros geralmente ligados às lideranças dos povos indígenas.

*Ah, eu não sei responder* (Entrevistado 3).

Importante destacar que um dos entrevistados aprendeu a jogar futebol na escolinha, o que revela o avanço do empresariamento do futebol na região e o grau de inserção da população indígena na sociedade nacional envolvendo.

*Meu tio me levou para uma escolinha e fui aprendendo* (Entrevistado 6).

## O primeiro contato com o futebol

### A primeira vez que viu o futebol, foi dentro ou fora da aldeia?

*Levaram pra aldeia, a gente tinha intercâmbio na época com os padres que ia rezar lá e levavam a guri-zada pra jogar [...] a bola era bem pesada de couro curtido costurados a mão* (Entrevistado 2).

É importante frisar que o contato dos indígenas umutina com o futebol deu-se inicialmente de diversas formas. Alguns informaram que os padres levaram o futebol para as aldeias. As bolas eram fabricadas também pelos umutina. O futebol permite o contato cultural dos umutina com a sociedade envolvendo.

*Foi na aldeia, o pessoal já jogava* (Entrevistado 5).

*Seriam essas, né meu tataravô que tem cem anos que começou né..., mas eu não sei se ele chegou a jogar né. [...] porque antes eles se preocupavam mais com a lavoura né? Assim, não tinha muito tempo, eles trabalhavam mais na lavoura, na pesca e não tinham muito tempo como a gente* (Entrevistado 1).

O contato com o futebol parece que foi orquestrado ou facilitado pelas gerações mais velhas, as quais tinham menos tempo livre para se dedicar a esta modalidade esportiva, segundo relato acima.

### Na aldeia, todo mundo jogava?

*Ainda não...era difícil, estava tudo começando naquela época... as bolas eram de meia...era de sacola, quando surgiu a bola de dente de leite...era uma novidade né...até hoje ainda me lembro da primeira bola de leite...foi meu avô que comprou pra todo mundo jogar...serviu pra aldeia inteira...antes era só meia* (Entrevistado 2).

O início foi difícil devido as dificuldades de aquisição de materiais para a prática do futebol na etnia Umutina. As facilidades para aquisição de equipamentos esportivas na aldeia são recentes e devem-se aos contatos com os membros da sociedade não indígena, tais como professores, pesquisadores, políticos e gestores públicos de Barra do Bugres-MT e de Cuiabá-MT.

A adoção do futebol como elemento das práticas corporais e esportivas dos Umutina não constituem de fato um processo de assimilação, visto que o processo de assimilação pode ser definido

como o processo pelo qual o grupo étnico se incorpora noutra perdendo: a) sua peculiaridade cultural; b) sua identificação étnica anterior. (Oliveira, 1976, p.103). Os Umutina não praticam futebol, se relacionam com a sociedade nacional e a sociedade branca local, sem perder suas identidades étnicas e particularidades culturais.

No caso dos Umutina, a assimilação é possível quando a população indígena sai de sua aldeia e vai morar em fazendas, vilas, distritos e/ou cidades circunvizinhas. Nas fazendas se adequam a uma estrutura rural; na cidade são incorporados ao sistema de estratificação social, geralmente engrossando as camadas mais baixas, pois trabalham na construção civil e no comércio como garçons, mas não perdem o contato com os índios que residem na aldeia no município de Barra do Bugres/MT.

E mesmo com a entrada do futebol, você acha que o arco e flecha ainda é o mais praticado na aldeia?  
*É praticado igual* (Entrevistado 6).

*Continua sendo muito praticado* (Entrevistado 13).

*É parte da nossa cultura, se aprende desde criança* (Entrevistado 9).

*Sim. Nunca vai desaparecer na aldeia* (Entrevistado 4).

*Além de esporte, é uma prática que ajuda na nossa vida* (Entrevistado 7).

Percebe-se que o arco e flecha desempenha uma certa centralidade nas práticas esportivas e corporais dos Umutina, conforme as falas acima coletadas nas entrevistas, o que pode ser interpretado como uma forma desses indígenas de manterem suas tradições e identidades, o que certamente é muito relevante do ponto de vista cultural e social. A capacidade desse povo em se apropriar do esporte moderno e não eliminar suas tradições é um indicador da possibilidade de viabilidade da diversidade cultural no Brasil e em Mato Grosso.

## Esportes preferidos para a prática entre os Umutina

### Qual o esporte que vocês mais gostam de jogar?

*Futebol e os esportes tradicionais da aldeia* (Entrevistado 1).

*Eu acho que o futebol mesmo, hoje em dia é uma das principais atividades [...] mas ainda tem campeonatos de society de homens e mulheres* (Entrevistado 2).

*Futebol* (Entrevistado 4). *Tem vários [...] volêi, natação...futebol* (Entrevistado 5)

*Ah, o futebol né?* (Entrevistado 3). *Futebol* (Entrevistado 6).

Verificamos na pesquisa que o futebol figura entre os esportes preferidos dos umutina, juntamente com o vôlei e com os jogos tradicionais indígenas.

## Por que gosta mais de jogar futebol?

*Ah, é mais fácil* (Entrevistado 6).

*Acho que é porque é um esporte que a gente sai mais da aldeia, né [...] a gente vai pra Tangará* (Entrevistado 3).

*É bom de jogar e as regras é fácil de aprender* (Entrevistado 10).

*É apaixonante* (Entrevistado 11). *Simples e fácil* (Entrevistado 13).

Simplicidade das regras, facilidade de praticar e a paixão fazem do futebol um esporte fácil de aprender, na visão dos entrevistados. Os equipamentos para a prática do futebol são mais baratos, fáceis de aquisição.

Lembramos aqui a leitura do futebol como elemento chave da sociabilidade brasileira, a partir de Roberto DaMatta (1982, p. 40). Este autor defende a tese do Futebol como uma marca da sociedade brasileira e como drama social capaz de expressar os dilemas e problemas da nossa sociedade. O futebol parece se naturalizar na nossa cultura, faz parte dos costumes e permeia o nosso cotidiano.

## Amizades, contatos culturais, relações interétnicas e conflitos sociais derivados do jogo de futebol

### Vocês acreditam que fazem amigos jogando futebol?

*Fazemos muita amizade através do futebol, interagindo com outras pessoas, pessoas de fora da aldeia* (Entrevistado 1).

*Muitos, estamos aqui aguardando o torneio e todos se conhecem porque estamos sempre aqui então toda a região conhece* (Entrevistado 2).

*A amizade é tudo na vida de uma pessoa [...] a amizade é tudo [...] se eu não tivesse amigo, eu não tava vivo até hoje* (Entrevistado 5).

*Sim traz muito conhecimento e amigos* (Entrevistado 6).

Para boa parte dos umutina entrevistados, o futebol proporciona a oportunidade de fazer amizades, conhecer novas pessoas e ampliar o leque de contatos sociais e de sociabilidade, como ilustram as falas acima.

A sociabilidade é definida por Simmel como a forma lúdica da sociação. Trata-se da forma pela qual os indivíduos constituem uma unidade no com a finalidade de satisfazer seus interesses, em que forma e conteúdo são na experiência concreta processos indissociáveis. (Simmel, 2006, p. 65).

São diversas as experiências e ações, atitudes da vida cotidiana que podem ser assinaladas como exemplos do que Simmel denomina por sociabilidade: Sair, jogar conversa fora, namorar, encontrar



com os amigos, em geral, não têm outro fim principal senão o prazer e o sentimento de estar junto e de praticar a própria sociação. (Peres, 2011, p. 105).

O jogo de futebol, as modalidades esportivas e as práticas corporais podem ser entendidas como formas de sociabilidade. É oportuno aqui mencionar o trabalho de Wacquant (2002) acerca de uma das maneiras em que a sociabilidade se expressa no dentro de um centro de treinamento de boxeadores situado na Cidade de Chicago nos anos 1980, nos Estados Unidos, ao longo de sua busca pela compreensão da tessitura das relações sociais e construções simbólicas lá surgidas:

Escudo protetor contra as tentações e os riscos da rua, a academia de boxe não apenas é o local de um exercício rigoroso do corpo; ela também é suporte do que Georg Simmel chamou de – sociabilidade (*Geselligkeit*), esses processos puros de associação que têm seu fim neles mesmo, essas formas de interação social no limite desprovidas de conteúdo ou dotadas de conteúdos socialmente anódinos. [...]. Tudo se passa, de fato, como se um pacto de não agressão governasse as relações interpessoais e excluísse da conversa todo o tema "sério", capaz de atentar contra essa "forma lúdica de socialização" [...]. (Wacquant, 2002, p. 56).

Alguns entrevistados são mais cautelosos ao falar de amizades: *Amigos, Amigos, não [...] colegas, amigos pra mim é mais o pessoal da família pra mim é difícil confiar* (Entrevistado 4).

*Porque quando a gente vem pra cá, tem o pessoal da cidade né, então fica todo mundo junto [...] mas eu não gosto muito, prefiro ficar com o pessoal da aldeia* (Entrevistado 3).

Esse entrevistado disse que não gosta de estar junto com o pessoal da cidade e prefere permanecer junto dos moradores da aldeia.

Os contatos entre grupos sociais diferentes acontecem no futebol, sendo algumas vezes marcados por conflitos e até violentos. Cabe aqui retomar a noção de fricção interétnica. Trata-se de um fenômeno que mesmo estando freqüentemente em estado latente, se manifesta através de estágios, fases, momentos, isto também porque se deve considerar que os mecanismos que levaram a formação do sistema interétnico permanecem em vigência e operação: os interesses opostos que unem os grupos étnicos em contato, como os que se manifestam na dependência dos índios dos recursos materiais postos ao seu alcance pelo alienígena, membro da sociedade nacional envolvente; e da dependência deste último de recursos postos ao seu alcance pelos índios: o índio oferecendo matéria prima onde se inclui a terra ou a mão de obra e o civilizado oferecendo bens manufaturados.

Chamamos de "fricção interétnica" o contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, na maioria das vezes, conflituais, assumindo esse contato muitas vezes em proporções "totais", envolvendo toda a conduta

tribal e não tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica. Entretanto, essa "situação" pode apresentar as mais variadas configurações. [...] Desse modo, de conformidade com a natureza sócio econômica das frentes de expansão da sociedade brasileira, as situações de fricção apresentarão aspectos específicos. (Oliveira, 1976, p. 87).

No caso dos contatos entre os povos umutina e a sociedade envolvendo não indígena, é sabido que historicamente houve conflitos, guerras e períodos tensos. No entanto, no ambiente da prática esportiva que envolve competições entre os Umutina e os não indígenas, são raros os casos de violência, conforme observamos durante a pesquisa de campo e nos relatos a seguir.

E vocês fazem inimigos no futebol, existe briga?

*A discussão acontece durante o jogo [...] o jogo tá quente e aí gera discussões* (Entrevistado 1).

*Sim, existe, mas fica só dentro de campo, com as coisas que acontecem no campo [...] acabou o jogo, aí não tem mais* (Entrevistado 3).

*Só dentro de campo [...] no jogo* (Entrevistado 6).

Os entrevistados argumentam que o futebol também é um espaço de conflitos sociais, pois durante e depois dos jogos podem acontecer brigas e desentendimento entre os atletas.

*Também, mas só durante o jogo [...] acabou o jogo acabam também as brigas* (Entrevistado 7).

*Os nossos meninos e meninas são bastante disciplinados [...] eles não procuram, né [...] mas sempre tem rixas coisa do jogo que acontece [...] mas só no jogo* (Entrevistado 2).

Os conflitos e rixas são exclusivamente decorrentes de situações dos jogos, conforme afirma o entrevistado 2, pois os umutina são bastante disciplinados.

*A gente acha né [...] a gente antes era excluído da turma, era excluído na cidade, tem muito preconceito em cima de nós... Havia um policial aqui chamado Odilon, e ele trouxe meu irmão mais velho pra cá e depois eu, pra jogar... nós temos time na aldeia e hoje podemos jogar aqui Mas hoje a gente é muito respeitados* (Entrevistado 5).

Verifica-se que a interação entre os povos indígenas e a sociedade nacional a partir do futebol proporcionou maior respeito e reconhecimento aos povos indígenas. O futebol cumprindo o que alguns estudiosos da sociologia do esporte denominam de missão civilizatória. Norbert Elias considera que por meio da evolução dos esportes os homens incorporam novas regras de convivência social, diminuindo a violência no âmbito das relações sociais e refinando os comportamentos.

Talvez o principal objeto de estudo de Norbert Elias (1992), seja a civilização, a qual é resultado de um longo processo de mudanças no nível de controle dos impulsos instintivos e das emoções dos indivíduos. O progressivo aumento das mútuas dependências e divisões funcionais e do controle (social)

e do autocontrole (psicológico) das pulsões instintivas humanas vinculou os indivíduos, cada vez mais intensamente, às teias ou redes sociais, produzindo, expandindo e sincronizando as figurações sociais. Desse processo resultaria a formação da estrutura de personalidade dos homens modernos, pautada no autocontrole e em um comportamento novo.

Sabemos que os principais elementos deste processo de civilização foram: (1) a formação do Estado, o que significa dizer o aumento da centralização política e administrativa e da pacificação sob o seu controle, processo em que a monopolização do direito de utilização da força física e da imposição de impostos, efetuada pelo Estado, constitui uma componente decisiva; (2) o aumento das cadeias de interdependências; (3) uma mudança que é inovadora no quadro de equilíbrio dos poderes entre as classes sociais e outros grupos, o que é o mesmo que dizer pelo processo de “democratização funcional”; (4) elaboração e o refinamento das condutas e dos padrões sociais; (5) um aumento concomitante da pressão social sobre as pessoas para exercerem o autocontrole na sexualidade, agressão, emoções de um modo geral e, cada vez mais, na área das relações sociais; e, no nível da personalidade, um aumento da importância da consciência (superego) como reguladora do comportamento. (Elias; Dunning, 1992, p. 30).

## O futebol e o etno-desporto indígena

Neste texto, utilizou-se o conceito que Fassheber (2006) denominou de etno-desporto: é a prática das atividades físicas tanto sob a forma de jogos tradicionais específicos e a mimesis que dinamiza esses jogos, quanto sob a forma de adesão ao processo de mimesis do esporte global. Em outros termos, é a capacidade de adaptarem-se aos esportes modernos, sem, contudo, perder a indianidade. Dentro desta mesma perspectiva, entendemos por etno-futebol indígena o processo pelo qual a mimesis do esporte – pela via da transformação dos jogos tradicionais e da incorporação do futebol nas aldeias – permite-nos pensar a afirmação da identidade étnica de forma singular, se considerarmos a construção e o uso específico que cada grupo faz de sua corporalidade. (Fassheber, 2006).

### O futebol se parece com algum jogo ou esporte indígena?

*Pra nós é tudo uma coisa só, não tem diferença aqui nessa aldeia dos Umutina não há nenhum jogo que se pareça [...] mas aqui perto na outra tribo dos pareci tem o cabeça bol onde se usa a cabeça para jogar, mas é só com duas pessoas e não pode utilizar pé nem mão é só cabeça (Entrevistado 1).*

*Da nossa tradição, em si, é difícil dizer, porque os umutina [...] pra eu contar assim [...] é uma história muito antiga, muito intenso pra contar [...] foi muito sofrido...o pessoal, desde o primeiro relato era 1700 índios até o último relato em que haviam só 23 índios umutina que resistiram, e isso não foi só confronto entre índios e não índios, poceiros, garimpeiros mas entre etnias mesmo, então aí foi recente esse contato com outras etnias*

*e gente de fora os nossos avós vieram lá dos Pareci com Rondon [...] então as brincadeiras que os umutina tinham desde o início eu não sei dizer [...] então aqui, hoje o nosso lazer já tem muita coisa de outras etnias [...] agora é uma nova história. Entre os Parecis mesmo tem o cabeça bol., o futebol de cabeça né que parece um pouco. Mas já existia antes (Entrevistado 2).*

*Não (Entrevistado 4). Nenhum (Entrevistado 5).*

*Não, não (Entrevistado 3). Não parece não (Entrevistado 6).*

O futebol não apresenta grandes dificuldades práticas e instrumentais, pelo contrário, adapta-se a várias condições e regras e parece-nos ser este um dos fatos decisivos para a difusão de sua popularidade no Brasil e em várias partes do mundo.

O futebol é de fato um esporte popular, um jogo que pode ser disputado em campos oficiais, quadras, ruas, terrenos, várzeas, pastos, com e sem inclinações e buracos; com linhas pintadas, desenhadas ou simplesmente imaginadas; com traves de ferro, madeira, gravetos, camisas e sandálias; com bolas oficiais, de couro, de plástico, de meia e até de papel e fita. Na chuva ou em areias escaldantes. De uniforme, chuteira, sem camisa e descalço. De uniforme e descalço e de chuteiras sem camisas. De manhã, de tarde, de noite ou de madrugada. Pode acompanhá-lo a água, o éter, a cerveja ou a cachaça. Antes, durante ou depois. Regras podem ser adaptadas no jogo informal. Gols e campos podem ser diminuídos, “três vira, seis acaba.” (Fassheber, 2006).

Mas com a vinda do futebol para aldeia, vocês acham que essas práticas, de outros jogos, diminuíram?

*Acho que sim, talvez porque as pessoas que mais praticavam e ensinavam, como a flechada, por exemplo, que eram as pessoas mais velhas, foram falecendo aí foi perdendo algumas das nossas tradições [...] mas agora estão voltando graças a deus. (Entrevistado 1).*

*Sim, o arco e flecha... ele se manteve (Entrevistado 2).*

Com o advento dos esportes modernos na aldeia, como por exemplo o futebol, a prática de atividades corporais tradicionais e jogos indígenas se mantêm, mas há uma diminuição por sua procura, conforme argumenta o entrevistado 1. Isso deve-se ao fato do envelhecimento e desaparecimento das gerações mais velhas, responsáveis pela manutenção e reprodução das tradições na aldeia.

## **Cabeçobol: um Jogo Haliti-Paresi**

As primeiras referências feitas a esse povo indígena datam do fim do século XVII, quando os bandeirantes paulistas adentravam os sertões à procura de ouro e escravos indígenas o que motivou a colonização de Mato Grosso e a fundação das primeiras cidades e, desde então, o contato constante gerou consequências muitas vezes devastadoras para os indígenas desta região. Aqueles que não se sujeitaram a estabelecer um contato acabaram sendo dizimados. No caso dos Haliti-Paresi a intensa

relação com as bandeiras paulistas gerou uma situação em que os Paresi se faziam presa fácil, não sendo necessário uso da força com este povo.

O posterior contato com os jesuítas deixou cicatrizes na constituição deste povo com transformações nos aspectos socioculturais deste povo, devido, ao incentivo pelos Jesuítas da união entre os diferentes povos indígenas. Em 1946 a região do salto do Utiariti se tornou um centro educacional dos grupos indígenas, sob o comando da Missão Anchieta. Nesse local, os índios eram proibidos de falar a língua materna e encorajados a realizar casamento entre as diferentes etnias da região.

Atualmente, os Paresí mostram-se preocupados em manter seus costumes e com a recuperação de outros aspectos que consideram importantes para a manutenção das suas práticas socioculturais, tendo em vista todas as consequências sofridas ao longo da sua história com os não índios. As principais ações estão voltadas para o desenvolvimento do turismo Indígena sustentável em que as danças, cânticos e um jogo de bola diferente do que conhecemos como futebol atrai turistas do mundo todo.

Os Paresí se autodenominam Haliti, termo que é traduzido como “gente” em referência explícita ao gênero humano em oposição aos animais, assim como também pode ser traduzido como “povo”, indicando a identidade exclusiva na ortografia de Haliti-Paresi, “o ser humano verdadeiro”.

A palavra “Paresí” não consta no léxico da língua, mas é o nome que, a partir do século XIX passou a ser aplicado indiscriminadamente a grupos distintos de fala Aruak. A língua Aruak está presente na América do Sul e central há pelo menos 3 mil anos, nessa região do Chapada Parecis o termo foi registrado na segunda década do século XVIII por Antonio Pires de Campos. (Silva, 2013).

No início do século XX a população Haliti-Paresí contava com 340 indivíduos distribuídos por 12 aldeias. Por intermédio de (Rondon, 1910) obteve-se o conhecimento mais exato da localização dos subgrupos encontrados por ele, habitavam o planalto denominado Parecis, desde o rio Arinos e cabeceiras do Paraguai até as cabeceiras dos rios Guaporé e Juruena. Em 1981 os Paresí tinham 533 indivíduos, divididos em 23 aldeias na reserva denominada Pareci. Atualmente, os Paresi contam com uma população de 2589 indivíduos distribuídos em 10 aldeias num território de 1147036 hectare.

Tabela 1 – Aldeias Haliti-Paresi

Terra indígena	Area (ha)	População	Situação
Estação Parecis	2170	26	Declarada
Estivadinho	2032	37	Homologada
Figueiras	9858	21	Homologada
Juininha	70537	70	Homologada
Pareci	563586	919	Homologada
Ponte de Pedra	17000	427	Declarada
Rio Formoso	19749	166	Homologada
Uirapuru	21680	28	Declarada
Umutina	28120	489	Homologada
Utiariti	412304	406	Homologada

Fonte: Instituto Socioambiental

A história desta região está ligada diretamente com a do país. Mais especificamente com o processo de integração entre os estados brasileiros, onde em 1907 o marechal Mariano Cândido Rondon passou por essas terras para a instalação de linhas telegráficas. O clima predominante na região é tropical e equatorial, quente e úmido com temperaturas bastante elevadas durante o verão. O Chapadão dos Parecis tem a topografia plana, com leves ondulações e vegetação de cerrado e floresta amazônica integrando dois, dos três ecossistemas de Mato Grosso, Amazônia e o Pantanal.

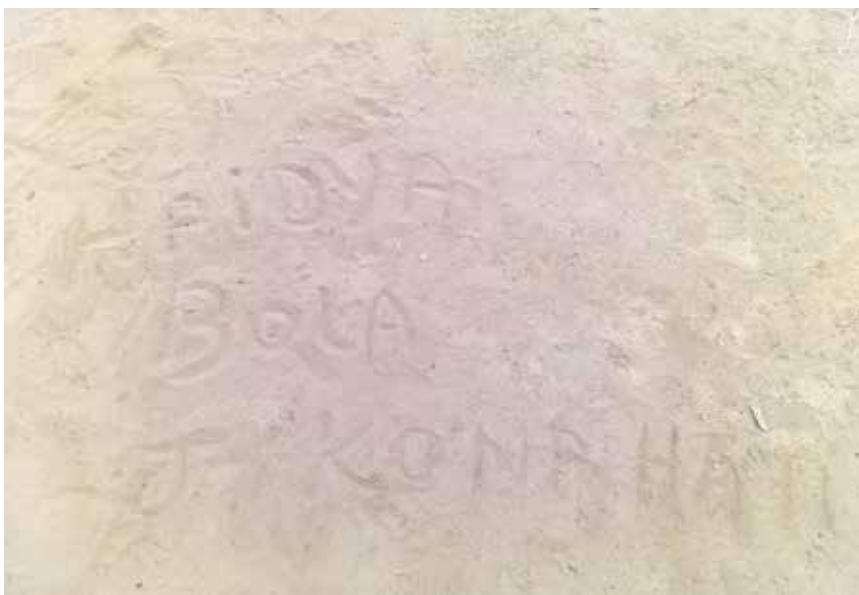
Atualmente, no Chapadão muitas aldeias estão abertas à visitação e celebração com o não índio de acordo com a instrução normativa n. 3, de 11 de junho de 2015, considerando as iniciativas de turismo já existentes em terras indígenas e o interesse de algumas comunidades indígenas desde 2011.

Nos rincões de 1900 quando o Coronel Marechal Rondon e Roosevelt subiram o planalto Paresi pelo rio Sucre, o contado do americano com os índios Haliti-Paresi fez ecoar na capital brasileira da época, o que ele denominou de Headball, um jogo de bola penas com o uso da cabeça. Na capital do Brasil, os cariocas estavam obcecados com o modelo de jogo trazido da Inglaterra por Charles Miller, o futebol já tinha se estabelecido com a criação de alguns campos de jogo, os clubes sociais para aumentar a socialização de atividades de lazer já haviam criados seus times de futebol e participavam de disputas com outros clubes promovendo a imagem do clube social. (Fassheber e Freitag, 2015).

Nesse período, em 1922 houve a realização de uma partida no estádio das Laranjeiras daquilo que foi considerado por Roosevelt<sup>19</sup> de o esporte genuinamente brasileiro. Se no futebol o uso de calções, camisas, meias compridas e sapatos de couro com cravos no solado é uma realidade desde sua implantação para os sujeitos que se dispôs a jogar o modelo de jogo vindo da Inglaterra, esses equipamentos não caíram muito bem à época, quando os índios da etnia Parecis Haliti foram fazer uma demonstração do Jikonahiti para a sociedade carioca. (Faria, 1924).

Como o futebol vindo da Inglaterra já povoava o imaginário do carioca e se espalhava pelas terras tupiniquins, e as inúmeras dificuldades encontradas pelos índios Parecis na apresentação do seu jeito de jogar futebol, manteve sua prática de forma isolada ao território do Chapadão Parecis, tornando-se a ganhar visibilidade a partir da criação dos Jogos dos Povos Indígenas em 1996.

**Figura 1 – Forma de escrita Indígena da bola e do cabeçobol**



Fonte: Elias Martins, 2019.

## Jogos Indígenas

Os Jogos dos Povos Indígenas é um evento multiesportivo, criado em 1996 através de uma iniciativa indígena brasileira, do Comitê Intertribal – Memória e Ciência Indígena (ITC), com o apoio do Ministério do Esporte do Brasil, o primeiro evento foi realizado na cidade de Goiânia no estado de Goiás e a 12ª edição a cidade de Cuiabá no estado de Mato Grosso sendo considerado um dos maiores encontros esportivos culturais de indígenas da América nesse período.

---

19 Presidente dos EUA que “desbravou” o interior do Brasil

A proposta dos Jogos dos Povos Indígenas preceitua a lei 6.001 que trata sobre Estatuto do Índio e outras providências asseguradas pelo poder público do Estado como Educação, Cultura e Saúde, artigo 47: *É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.* (Estatuto do Índio, 1973).

De acordo com o artigo 231 da Constituição Federal em que: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.* Em consonância ao artigo 217, *É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:* e o inciso IV deste artigo que se traduz na proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Ainda o artigo 31 sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, a saber:

1. Os povos indígenas têm o direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais, e as artes visuais e interpretativas. Também tem direito a manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual de seu patrimônio intelectual, seus conhecimentos tradicionais e suas manifestações culturais tradicionais. 2. Conjuntamente com os povos indígenas, os Estados adotarão medidas eficazes para reconhecer e proteger o exercício destes direitos. (ONU, 2007).

Era início dos anos 1980, quando os irmãos Terena buscavam apoio nos órgãos desportivos junto ao governo federal com a idealização de realizar a integração entre os diversos povos indígenas através da prática desportiva. Após 16 anos de tentativas, o sonho começou a se tornar realidade com a criação do então Ministério Extraordinário dos Esportes e a nomeação de Edson Arantes do Nascimento – o Pelé, como Ministro. O que os irmãos terenas percebeu à época era de que as aproximações entre os índios e os não índios estava trazendo conflitos entre as práticas culturais indígenas e não indígenas, Para Marcos Terena a realização deste sonho de integração entre os povos indígenas do Brasil traria esse desejo de manter as tradições, divulgar os cânticos assim como as atividades essencialmente indígenas. (Ferreira, 2011).

Nesse processo de organização e realização dos Jogos Indígenas é que o Xikunahity volta a ganhar espaço no cenário nacional e é apresentado como um jogo de bola específico de etnia Haliti-Paresi. O Xikunahity é apresentado nos Jogos Indígenas como um elemento de celebração cultural, estritamente,



relacionado as manifestações artísticas do contexto social e local da etnia Haliti Parecis, não sendo uma atividade destinada a disputa entre as demais etnias durante os Jogos Indígenas mais sim uma celebração do jogo com outros sujeitos que se aventuram a jogar o cabeçobol, afinal este jogo exige uma corporeidade que não se faz presente seja entre outras etnias ou seja entre os não índios.

## O Jogar

O jogo, exclusivamente, masculino é disputado com uma bola confeccionada com leite de mangaba. A principal característica do jogo é o arremesso da bola apenas com um golpe de cabeça entre equipes, que ficam dispostas em um campo retangular dividido em duas partes por uma linha riscada no solo, atualmente, é utilizado o mesmo espaço onde é prática o futebol.

As equipes são formadas por homens de um mesmo grupo local ou por indivíduos considerados parente verdadeiro. Para que haja o jogo é preciso que uma aldeia convide a outra em função das festividades, dizem que a recusa em participar de um jogo é considerada uma afronta aos que tomaram a iniciativa de realizá-lo.

Um elemento fundamental do jogo é a aposta. Ao se formar, cada equipe indica um indivíduo para cumprir o papel de apostador. Antes de o jogo ser iniciado cada jogador entrega aos apostadores objetos variados como caixas de fósforo, linhas de pesca, anzóis, pentes, sabonetes, peças de vestuário, armas, munição, que serão apostados. Os apostadores ficam lado a lado e sentam-se, geralmente, próximos à casa do chefe da aldeia.

As mulheres e as crianças assistem ao jogo juntas, perto das casas. As apostas são feitas antes de cada partida, e se sucedem até que os apostadores não tenham mais o que apostar. Dizem que um jogo só chega ao final quando ambas as equipes alcançam a vitória, o que pode levar até um mês.

## A bola (haidya)

Segundo Ribeiro (1995), os povos indígenas tiveram papel fundamental na formação do povo brasileiro. Alguns escravos, como o caso do povo Paresi que eram os preferidos dos bandeirantes paulistas antigos devido à familiaridade com a tecnologia tupi. Ao tomarmos a formação da identidade de um sujeito ou um povo, específico, como um processo interdependente de interações humanas, não podemos negar a influência paulista na formação das raízes identitárias dos Parecis. Nesse caso teríamos a hipótese de que a bola fabricada pelos Paresi com leite de mangava seria interação, ou seja, o processo de fabricação da bola para o Zicunati não é uma tecnologia exclusivamente indígena?

O látex da mangabeira já foi usado como matéria prima para fazer uma borracha que tinha a cor rosada. No Mato Grosso, a mangaba e a mangabeira são utilizadas de diversas formas, tais como alimentícia e medicinal, e também serve de alimento para a raposinha-do-campo, que é um dos menores canídeos das Américas.

A bola utilizada no jogo do Zicunati<sup>20</sup> é fabricada com o leite de mangabeira, sua confecção é de responsabilidade do cacique Narciso, a qual, não pode ser feita quando há mulher grávida na família. Após a colheita da seiva, ela é espalhada com o uso das mãos sobre uma superfície lisa, com o tempo e sob o sol do chapadão do Parecis a camada ligeiramente fina adquire certa consistência e recebe mais algumas camadas de acordo com a necessidade e possíveis falas na faixa estendida ao longo de uma tábua. (veja figura 02).

A segunda etapa de produção da bola consiste em adicionar leite de mangava aos poucos em uma vasilha de alumínio sob o fogo até adquirir a consistência e o formato de uma tapioca, a qual depois é dobrada como se estivesse fechando um pastel recheado deixando apenas um furo na ponta lateral para depois ser inflada como uma bexiga. Após esse processo está bexiga recebe várias camadas circulares da faixa de látex até adquirir o formato de uma bola com uma certa consistência que possa quicar ao solo de terra batida.

Figura 2 – Preparação capa da bola de látex



Fonte: Elias Martins, 2019.

---

20 Termo encontrado em alguns jornais e revistas da época.

## Conclusão

Os Umutina iniciam cedo a prática do futebol, repetindo algo que acontece com os brasileiros não índios. Não se deve esquecer que os jogos tradicionais indígenas e suas tradições também são transmitidos aos membros novos da aldeia desde a infância. O processo de aprendizagem do futebol e das demais modalidades esportivas pelos povos indígenas, e especialmente pelos índios Umutina pode ser analisado também como um processo de aculturação.

A aculturação compreenderia os fenômenos que resultam quando grupos de indivíduos de diferentes culturas entram em contato contínuo com mudanças subsequentes nos padrões culturais originais de um ou ambos os grupos. No entanto, acreditamos que aculturação não se confunde com assimilação e que esta, guardadas as devidas proporções, é apenas uma fase da primeira (Silva, *apud*, Ferreira, 2002, p. 59).

Entendemos por aculturação o processo pelo qual duas ou mais culturas entram em contato por meio de imigração, conquista; ou também – atualmente – das imagens na mídia, do comércio exterior; etc. Tal processo pode levar a uma indistinção das características socioculturais que individualizam os grupos em interação; tornando-os um todo homogêneo onde não se distinguem mais aspectos socioculturais fundantes de cada grupo. (Johnson, 1997, p. 52).

Sobre como, com quem e aonde aprenderam a jogar o futebol, a tradição da patrilinearidade (determinação de uma linhagem paterna) é uma manifestação da iniciação ao futebol nas comunidades indígenas e na formação das equipes para sua prática. Geralmente são os membros mais velhos e do sexo masculino os principais responsáveis pela iniciação à prática esportiva.

A televisão também funciona como veículo para ensinar a prática do futebol aos umutina, além de ser o principal meio de recepção. Os relatos mostram que os umutina aprenderam a jogar futebol com os tios, pais e parentes na aldeia, a partir da observação e da prática desta modalidade esportiva. As tradições indígenas são repassadas e transmitidas para as novas gerações através dos mais velhos. Com o futebol isso aconteceu também, não apenas no caso da etnia umutina, mas em outras comunidades indígenas, como as estudadas por Fassheber (2006), ele observou os times são formados por grupos de filhos e de genros geralmente ligados às lideranças dos povos indígenas.

É importante frisar que o contato dos indígenas umutina com o futebol deu-se inicialmente de diversas formas, alguns informaram que os padres levaram o futebol para as aldeias, permitindo o contato cultural dos umutina com a sociedade. Esse contato parece que foi orquestrado ou facilitado pelas gerações mais velhas, as quais tinham menos tempo livre para se dedicar a esta modalidade esportiva.

Seriam essas, né meu tataravô que tem cem anos que começou né [...], mas eu não sei se ele chegou a jogar né por que antes eles se preocupavam mais com a lavoura né? Assim, não tinha muito tempo, eles trabalhavam mais na lavoura, na pesca e não tinham muito tempo como a gente (Entrevistado 1).

O início foi difícil devido as dificuldades de aquisição de materiais para a prática do futebol na etnia Umutina. As facilidades para aquisição de equipamentos esportivas na aldeia são recentes e devem-se aos contatos com os membros da sociedade não indígena, tais como professores, pesquisadores, políticos e gestores públicos.

A adoção do futebol como elemento das práticas corporais e esportivas dos Umutina não constituem de fato um processo de assimilação. No caso dos Umutina, a assimilação é possível quando a população indígena sai de sua aldeia e vai morar em fazendas, vilas, distritos e/ou cidades circunvizinhas. Nas fazendas se adequam a uma estrutura rural; na cidade são incorporados ao sistema de estratificação social, geralmente engrossando as camadas mais baixas, pois trabalham na construção civil e no comércio como garçons, mas não perdem o contato com os índios que residem na aldeia no município de Barra do Bugres/MT.

Ao revelar os padrões de relações interculturais e interétnicas que envolvem as sociedades indígenas e a sociedade envolvente (regional/nacional), o presente projeto está cumprindo uma missão civilizatória, e assim contribuindo para o respeito à diversidade cultural e ampliar o diálogo entre as diferentes culturas.

Se em 1900 o futebol dominava a capital brasileira na época, não era o que acontecia nas terras dos índios Parecis, no entanto, nesta contemporaneidade o futebol bretão adentrou as terras indígenas e assim como nos umutinas o futebol é um dos esportes mais praticado, no Chapadão Parecis não é diferente, praticamente todas as aldeias dos povos Parecis tem um campo de futebol, existe até um campeonato anual de futebol tanto masculino como feminino.

O cabeçobol, antes denominado como o futebol originam do brasileiro por Roosevelt tornou-se também um elemento folclórico, um jogo de apresentado durante o turismo indígena. O jogo é apresentado para os turistas dentro das aldeias como uma prática de integração e um jogo que é praticado durante as festividades deste povo. Assim como sempre teve presente nos jogos indígenas como manifestação cultural e um momento de celebração entre os povos indígenas, mas nunca como uma competição, afinal a sua prática exige uma corporeidade que os não índios Paresi não estão habituados. O Cabeçobol é um jogo que não se esportivizou, ainda.

A pesquisa aqui apresentada constituiu-se em um empreendimento inovador na área das ciências humanas, visando ampliar a produção de conhecimentos científicos sobre a diversidade cultural e

sobre as práticas esportivas entre os povos indígenas do Mato Grosso. É inovadora pelo fato de que são poucos os estudos desta natureza, apesar da necessidade de se conhecer a recepção dos esportes e das práticas culturais ocidentais pelos índios.

Os impactos de uma pesquisa dessa envergadura são diversos, sobretudo na qualificação de recursos humanos, pois os seus resultados servirão de orientação para medidas e ações entre os próprios povos indígenas no que se refere à defesa de seus direitos e de suas tradições e práticas culturais, pois o conhecimento gera reflexão. E, não é necessário dizer que a qualificação de recursos humanos é um dos principais pilares do desenvolvimento sócio-econômico do país e do estado de Mato Grosso. Qualificados em diferentes áreas do saber e da economia.

## Referências

BRASIL. Lei n. 6001. *Estatuto do Índio*, 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. *Constituição da República Federal 1988*. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Brasília. Brasília, 1988.

CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978. BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth /Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DAMATA, R. *Antropologia do óbvio: notas em torno do significado social do futebol brasileiro*. Revista Usp. São Paulo, n. 22, p. 10-17, jun./jul./ago. 1994.

DAMATTA, R. (Org.). *O Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

€DAMO, A. S. *Para o que der e vier: o pertencimento clubístico no futebol brasileiro a partir do Grêmio de Football Porto-alegrense e seus torcedores*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FARIA, J. B. Zicunati. *Separata do Boletim do Museu Nacional do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n. 4, 1924.

FASSHEBER, J. R. M.; FREITAG, L. C. Xikunahaty (1914-2014). In: *Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos indígenas*. Porto Nacional – Tocantins, 2011 / Org. Maria Beatriz Rocha Ferreira, Marina Vinha – Dourados: UFGD, 2015.

FASSHEBER, J. R. M. *Etno-desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang*. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FREYRE, G. Introdução. RODRIGUES FILHO, M. *O Negro no Futebol Brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

FERREIRA, M. B. R. F. Jogos dos Povos Indígenas: identidade e figurações. In: *Jogo, celebração, memória e identidade: reconstrução da trajetória de criação, implementação e difusão dos Jogos Indígenas no Brasil (1996- 2009)* / Org.

- Vera Regina Toledo Camargo, Maria Beatriz Rocha Ferreira e Olga Rodrigues de Moraes von Simson. – Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- \_\_\_\_\_. The uses of diversity. In: McMURRIN, S. M. *The Tanner lecture on human values*. Salt Lake City: Utah Press, 1986, p. 251-276.
- LÉVIS-STRAUSS, C. *Tristes Tropiques*. Hutchinson Publishing Group, 1964.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- OLIVEIRA, R. C. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. (prefácio de Darcy Ribeiro). 2 ed. revisada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração da ONU sobre direitos dos povos indígenas*. 2007.
- PERES, F. F. et al. A 'sensibilidade' de Simmel: notas e contribuições ao estudo das emoções. RBSE. v. 10, n. 28, p. 93-120, abril de 2011.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- RODRIGUES, F. X. F. *O fim do passe e a modernização conservadora no futebol brasileiro (2001-2006)*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Formação do jogador de futebol no Sport Club Internacional (1997-2002)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- RONDON, C. M. S. *Comissão das linhas telegraphicas estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas*. Relatório apresentado á directoria geral dos telegraphos e a divisão geral de engenharia (G.5) do departamento da guerra. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2016.
- SIMMEL, G. *Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SILVA, G. R. *Morfossintaxe da língua Paresi-Haliti (Arawak)*. Tese (Doutorado em Linguagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- TAUSSIG, M. *Mimesis and alterity: a particular history of the senses*. New York; London: Routledge, 1993.
- WACQUANT, L. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

# Terras, territorialidades e devoções indígenas no estado de Mato Grosso do Sul

Nauk Maria de Jesus  
Marcos Mondardo

No ano de 2008 foi sancionada pelo governo federal a Lei n. 11.645, que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o ensino de estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. De acordo com ela, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena, bem como as suas respectivas contribuições nas áreas social, econômica e política devem ser enfatizados no ensino, em especial nos conteúdos programáticos de educação artística, literatura e história.

Tendo como referência essa legislação discutiremos aspectos relacionados a terra e a territorialidade dos Guarani, Kaiowá<sup>1</sup> e Terena, estabelecidos no estado de Mato Grosso do Sul,<sup>2</sup> e a devoção a São Sebastião na aldeia Terena de Limão Verde, localizada no município de Aquidauana. Com esses objetivos apresentamos um panorama geral desses povos no estado de Mato Grosso do Sul e aspectos da territorialidade religiosa indígena, que contribuiu para que os Terena afirmem a sua identidade étnica e territorial.

Nesse sentido, entendemos a territorialidade *pela relação social e cultural que o grupo mantém com a trama de lugares e itinerários que constituem seu território*. (Bonnemaison; Cambrèzy, 1996, p. 99). A territorialidade é imanente à construção da identidade e da *alteridade*, pois ela *é a expressão de um comportamento vivido*. (Bonnemaison, 2002, p. 107).

Para o desenvolvimento do texto, além do diálogo com a bibliografia sobre o tema, levantamos informações sobre a origem da devoção a São Sebastião na aldeia de Limão Verde e fizemos uma entrevista com Dona Anita Leocádia, Terena, devota do santo.<sup>3</sup> Inicialmente apresentamos dados sobre os

- 
- 1 Os Guarani se subdividem nos grupos Mbayá, Kaiowá e Nhandeva, que vem dos tempos das missões jesuíticas. Eles professam uma religião singular, mesmo após terem absorvido elementos da religião católica. (GOMES, 2014, p. 12).
  - 2 Esclarecemos que apesar de não abordarmos no presente texto os Guató, Kinikinau, Ofayé, Kadiwéu e Guarani Nhandeva lembramos as suas trajetórias ligadas à luta pela terra e pela valorização territorial-identitária.
  - 3 Os dados sobre a devoção a São Sebastião na aldeia de Limão Verde fazem parte da pesquisa desenvolvida por Jesus (2016). A entrevista com Dona Anita foi realizada em sua casa, na cidade de Cuiabá, no mês de outubro de 2016. Ela autorizou o uso das informações concedidas na entrevista.

povos Guarani, Kaiowá e Terena e suas terras, e, por fim, analisamos a territorialidade religiosa indígena e a imagem de São Sebastião.

Ao trazermos essa discussão, pretendemos valorizar a multiplicidade étnica existente no estado de Mato Grosso do Sul. Isto porque acreditamos que essa seja uma das formas de superarmos as abordagens genéricas a respeito dos povos indígenas presentes, por exemplo, nos ensinamentos de história e geografia e em alguns livros didáticos.

Alguns livros didáticos ainda insistem em apresentar um “índio genérico”, folclorizado e descontextualizado de seu espaço-tempo (Castro, 2008), que quando não assume a característica do “bom selvagem” é apresentado como bárbaro<sup>4</sup> (Schwartz, 2012). Além disso, a forma como são apresentados em alguns períodos e lugares específicos da História do Brasil, também evidenciam a necessidade de avançarmos nos debates sobre os povos indígenas para uma implementação efetiva da Lei n. 11.645/08.

Vale lembrar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 já assegurava a igualdade de direitos às histórias e culturas que formam a nação brasileira. Em 2003 foi aprovada a Lei n. 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo da história da África e dos afro-descendentes no Brasil. Em 2004 foram publicadas as *Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. No ano de 2008, a Lei n. 10.639/03 foi alterada com a promulgação da Lei n. 11.645/08.

Essas leis, pertencentes às políticas afirmativas, representaram em fins do século XX e no início do XXI um avanço na educação brasileira por tornar políticas públicas o movimento de valorização étnico-racial, a luta contra o preconceito e a exclusão social, por meio de uma educação anti-racista. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a *educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras*. Para isso, os:

[...] educadores(as) brasileiros(as), necessitam urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Esse esforço vai no sentido de contribuir para que se forje uma educação inclusiva, livre de preconceitos, democrática e não etnocêntrica. (2005, p. 14).

Kabengele Munanga afirma que *as leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil*. Elas ajudam, segundo o antropólogo, na valorização positiva desses povos, indígenas e afro-brasileiros, em território brasileiro, pois apesar da mestiçagem, o eixo central da nação é baseado nos elementos da cultura europeia. (Munanga, 2015, p. 29).

---

4 Segundo Schwartz (2012, p. 16), “o ‘bom selvagem’ representava, aliás, um exemplo de humanidade ainda não conspurcada, pura em sua essência e positividade”.



Mas considerando a realidade brasileira e sul-mato-grossense, qual a situação dos Guarani, Kaiowa e Terena no que diz respeito a população e as Terras Indígenas? A denominação Terra Indígena corresponde à porção do território nacional, pertencente à União, e que é habitada por um ou mais povos indígenas. Ela não pode ser vendida e o seu processo de regularização é complexo como veremos no item a seguir. (Collet, 2014, p. 76).

## Diversidade étnica-territorial: Mato Grosso do Sul

Segundo o Censo de 2010, residiam no Brasil 896,9 mil indígenas<sup>5</sup> e o número da população moradora nas Terras Indígenas oficialmente reconhecidas atingiu 517,4 mil, correspondendo a 57.7% do total de indígenas. (Pereira, 2016, p. 3). O Estado de Roraima é a unidade da federação que possuía maior número de indígenas residentes nas Terras Indígenas, enquanto o Rio de Janeiro apresentava o menor percentual. Essa redução de população é notada nas regiões Sul e Sudeste tanto na área urbana quanto na rural.

Essa situação pode ser explicada, parcialmente, pelos movimentos migratórios de retorno dos indígenas às suas terras e, também pela redução de declarações nas áreas urbanas. Dos que moram nas áreas urbanas, a maior participação, 33.7%, foi encontrada na região Nordeste. (Pereira, 2016, p. 1- 3).

As regiões Norte, como nos Censos anteriores, e a Centro-Oeste possuíam os maiores percentuais de indígenas residentes nas Terras, isto é, 73,5% e 72,5%, respectivamente. (Pereira, 2016, p. 3). Dentre os grupos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, os Guarani, Kaiowa e Terena estão entre as quinze etnias mais numerosas no Brasil, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 – Etnias indígenas mais numerosas no Brasil – 2010**

Nome da Etnia	População
Tikuna	46045
Guarani Kaiowa	43401
Kaingang	37470
Makuxi	28912
Terena	28845
Te ne te hara	24428
Yanomámi	21982
Potiguara	20554

5 De acordo com a última atualização do Censo Demográfico de 2010 do IBGE foram recenseadas indígenas residentes nas Terras Indígenas, as pessoas descendentes de indígenas residentes nas áreas urbanas fora das Terras Indígenas e aquelas que residem nas áreas rurais fora das Terras Indígenas, que em muitas situações abrangeria as Terras em processo de regularização fundiária.

Xavante	19259
Pataxó	13558
Sateré-Mawe	13310
Mundurukú	13103
Múra	12479
Xucuru	12471
Baré	11990

Fonte: *Etnias Indígenas mais numerosas por Unidades da Federação*, 2010 (IBGE). Disponível em [http://www.ibge.gov.br/apps/atlas\\_nacional](http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional) Consultado em 04/11/2016

Os grupos indígenas estão localizados em terras regularizadas e em processo de regularização. A esse respeito, com base em Célia Collet esclarecemos que as Terras Indígenas são definidas da seguinte maneira (Collet, 2014, p. 79-80):

- Terras em estudo: quando são feitos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais que fundamentam a delimitação de uma terra indígena.
- Terras delimitadas: são as terras que tiveram a conclusão dos estudos publicados no Diário Oficial da União pela FUNAI e se encontram em análise pelo Ministério da Justiça, para eventual expedição de Portaria Declaratória da Posse Tradicional Indígena.
- Terras declaradas: são terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória e tem demarcações autorizadas;
- Terras homologadas: são aquelas que foram demarcadas e tiveram seus limites homologados pela Presidência da República;
- Terras regularizadas: se referem às que, após a homologação de seus limites, foram registradas em cartório em nome da União e no Serviço de Patrimônio da União;
- Reservas indígenas: correspondem às terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que não se confundem com as de posse tradicional e, por esse motivo, não se submetem aos procedimentos anteriormente descritos.

De acordo com a FUNAI, no Brasil, atualmente, existem 462 terras regularizadas que representam 12,2% do território nacional. Por região, as Terras Indígenas regularizadas estão distribuídas da seguinte maneira: 54% estão no Norte; 19% no centro-oeste; 11 % no nordeste; 10% no sul; 6% no sudeste.<sup>6</sup>

A maior parte delas está concentrada na Amazônia Legal e esse fato é explicado pela política de integração nacional e consolidação das fronteiras norte e noroeste na década de 1980. Nas demais regiões do país, os povos indígenas foram mantidos em áreas reduzidas e esparsas, muitas delas reco-

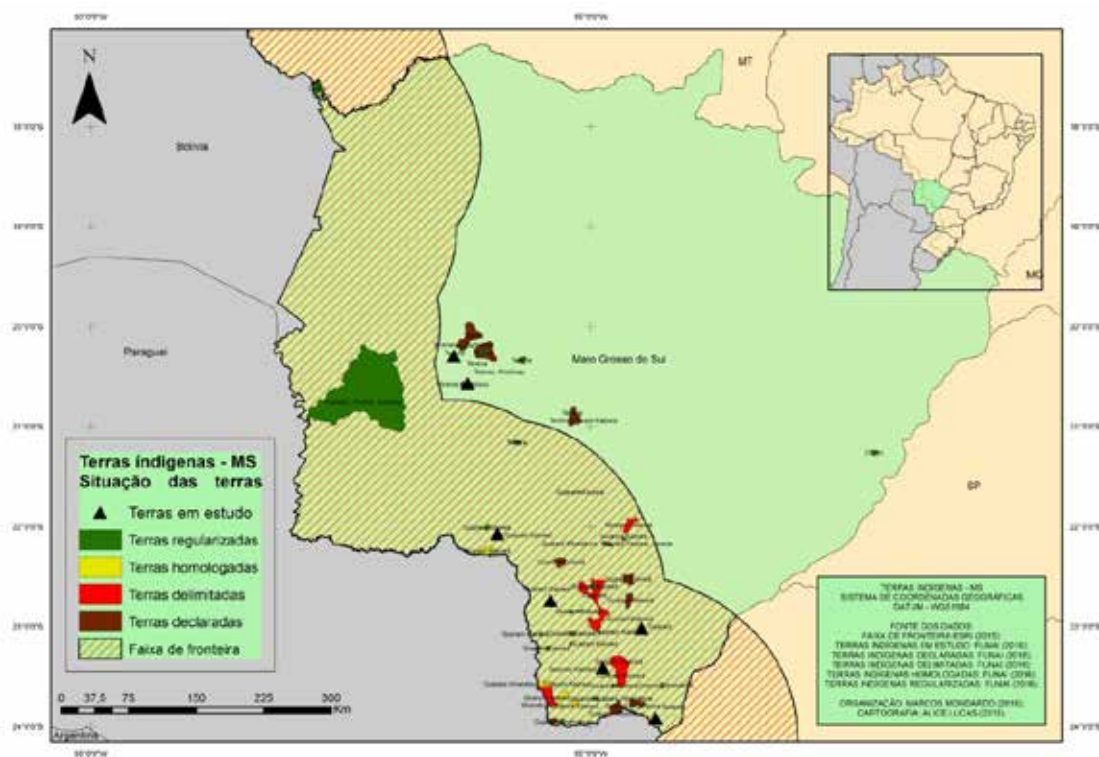
6 “Terras indígenas, o que é?”. (FUNAI). <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32?limitstart=0#>. Acesso em: 05 nov. 2016.

nhecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) entre os anos de 1910 e 1967, sem levar em conta os requisitos necessários para reprodução física e cultural dos povos indígenas.<sup>7</sup>

De acordo com os dados da FUNAI de 2016, no estado de Mato Grosso do Sul 29 terras indígenas estão regularizadas, 5 homologadas, 10 declaradas, 4 delimitadas e 15 em estudo. Essa situação territorial permite afirmar que os grupos étnicos do Estado residem em 29 Terras Indígenas, enquanto 34 Terras estão em fases de processos de regularização fundiária.

A seguir, na figura 1, apresentamos, com base nesses dados, a situação das Terras Indígenas nas fases terras em estudo, regularizadas, delimitadas e declaradas.

Figura 1 – Situação das terras indígenas no Mato Grosso do Sul

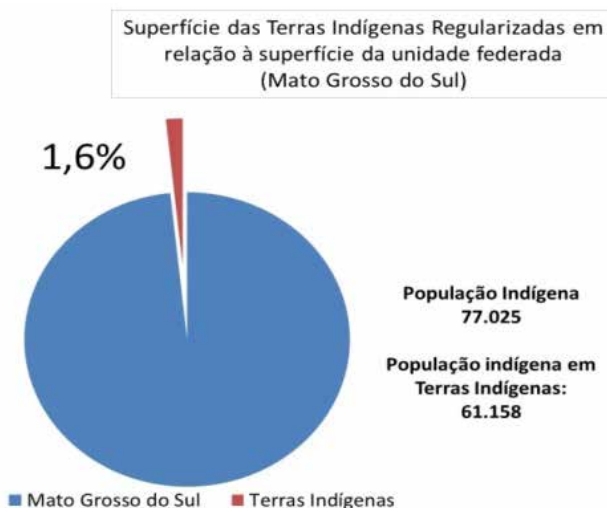


Com base nos dados do Instituto Socioambiental, Marcos Mondardo afirma que as áreas reivindicadas pelas populações indígenas no Brasil somam quase dois milhões de hectares e incluem terras em vários estados como em Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. No entanto, devido à insuficiência de terras para uma população numerosa, o estado de Mato Grosso do Sul apresenta demandas urgentes. (Mondardo, 2013).

7 "Terras indígenas, o que é?". (FUNAI). <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32?limitstart=0#>. Acesso em: 05 nov. 2016.

Mesmo em situação de “territorialização de exceção”,<sup>8</sup> vivem no Mato Grosso do Sul 77 mil índios ou 8,5% da população indígena do território nacional, segundo maior contingente do Brasil. (Mondardo, 2013). As Terras Indígenas no espaço sul-matogrossense somam apenas 0,7% da área total se comparadas às terras indígenas brasileiras. Essa situação, embora com alguma diferença em relação aos dados da FUNAI, pode ser notada no quadro abaixo, que demonstra o reduzido número de Terras Indígenas.<sup>9</sup>

Gráfico 1 – Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul



Fonte: “Terras indígenas, o que é?”. (FUNAI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32?limitstart=0#>. Acesso em: 05 nov. 2016.

Lembramos que a terra é fundamental para os povos indígenas e pode ser definida:

[...] como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada. (Luciano-Baniwa, 2006, p. 101).

8 Para Marcos Mondardo (2013, p. 16), “o indígena está numa condição de ‘territorialização de exceção’ porque permanece num limbo entre o ordenamento territorial estatal criado para ele (a reserva indígena), e a condição de ‘desterritorializado’ pela precariedade em que vive sem as condições mínimas de reprodução físico-biológica. O Estado, com isso, ‘nega’ ou suspende seus direitos socioterritoriais e assume postura de ‘terrorismo’ com medidas emergenciais que, assim, se tornam a regra da política contemporânea para esses povos”.

9 Dados diferentes são apresentados no relatório do CIMI (2015), que informa que até agosto de 2016, existiam 1.113 Terras Indígenas, sendo que apenas 398 estavam regularizadas; 15 homologadas (com Decreto da Presidência e sem registro); 63 declaradas (com Portaria Declaratória do Ministério da Justiça, e aguardando homologação); 47 identificadas/delimitadas (reconhecidas como território tradicional por Grupo Técnico da Funai e aguardando portaria Declaratória do Ministério da Justiça); 175 a identificar/em estudo (incluída no Programa da Funai e aguardando futura identificação por grupos técnicos constituídos); 348 sem providências (terras reivindicadas pelas comunidades que ainda não constam na listagem da FUNAI para realização de estudo); 6 com restrições (terras que receberam Portaria da Presidência da Funai restringindo o uso da área ao direito de ingresso, locomoção ou permanência de pessoas estranhas aos quadros da FUNAI) e 61 reservadas. (<http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>)

Tais compreensões de mundo se chocam com a sociedade guiada por princípios capitalistas e que age em nome do desenvolvimento econômico, representado, por exemplo, pela devastação dos recursos naturais ou por empreendimentos que não levam em conta as formas de viver das comunidades tradicionais. Os indígenas não se vinculam a terra como uma propriedade, por isso, para eles o:

[...] deslocamento para outro território, mesmo quando compensados com subsídios ou financiamento para projetos alternativos, pode significar a quebra de sentido de sua existência, vale dizer, de suas crenças e de sua visão de mundo. (Collet, 2014, p. 77).

Quanto ao aspecto linguístico, na realização do Censo de 2010, os recenseadores perguntavam primeiro se o indígena falava uma língua, se a resposta fosse positiva, uma segunda questão era feita a fim de saber o nome da língua. Neste caso, podia ser respondida até duas. De acordo com Nilza de Oliveira Martins Pereira, no Brasil existe a possibilidade de os indígenas falarem mais de uma língua e ela é considerada o segundo critério mais utilizado nos censos de diversos países para identificação da população indígena. (Pereira, 2016, p. 6).

Segundo o Censo, foram declaradas 274 línguas indígenas. No Brasil, o número de falantes de cinco anos ou mais atingiu 293 mil pessoas, sendo que na região Norte foi registrada a maior participação de falantes, isto é, 54,1%. Nas Terras Indígenas esse percentual foi de 57,3%, enquanto fora delas, em áreas urbanas, somente 9,7% eram falantes, e nas áreas rurais essa proporção atingia 24,6%. Foi constatado que nas regiões Norte, Sul e Centro-Oeste as línguas faladas nas Terras Indígenas alcançaram maior porcentual, sendo que na última região, 72,4% eram falantes. (Pereira, 2016, p. 6).

No conjunto das línguas mais faladas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste está o Guarani, o mesmo ocorrendo em relação aos Nhandeva e aos Mbaya nas regiões Sudeste e Sul.

**Quadro 1 – Línguas Indígenas mais numerosas no Centro-Oeste – 2010**

<b>Nomes das etnias</b>	<b>Número de falantes</b>
Guarani Kaiowa	25687
Xavante	13248
Terena	7948
Guarani Nhandeva	3899
Guarani	2097

Fonte: Línguas Indígenas mais numerosas por grandes regiões- 2010. IBGE.  
Disponível em [http://www.ibge.gov.br/apps/atlas\\_nacional/](http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/) Acesso em: 4 nov. 2016.

Esses dados evidenciam aspectos de uma geografia indígena que precisa ser mais bem conhecida, debatida e divulgada entre professores e estudantes. No âmbito das discussões sobre os povos indígenas e suas diversidades, esses dados reafirmam a diversidade étnica e cultural existente no Brasil e nos

permitem problematizar práticas culturais desenvolvidas pelas sociedades indígenas, como no caso da devoção a São Sebastião na aldeia de Limão Verde.

## A devoção a São Sebastião na aldeia Terena de Limão Verde

Os Terena residem nas Terras Indígenas localizadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Miranda, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Rochedo e Porto Murtinho, no estado de Mato Grosso do Sul. Já no estado de Mato Grosso situam-se na Terra Indígena doada pelo governo do estado. Em São Paulo estão nas Terras Indígenas de Vanuíre e Icatu (MOURA, 2009, p. 132). As Terras Indígenas Terena no estado de Mato Grosso do Sul e as suas respectivas aldeias são as seguintes:

Quadro 2 – Terras Indígenas – Terena (MS)

Município	Terra Indígena	Aldeias
Aquidauana	Taunay/Ipegue	Bananal, Lagoinha, Morrinho, Água Branca, Jaraguá*, Imbirissú, Ipegue e Colônia Nova
	Limão Verde	Limão Verde, Córrego Seco e Buritizinho*
Anastácio	Aldeinha	Aldeinha
Miranda	Cachoeirinha	Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Morrinho, Lagoinha e Mãe Terra*
	Lalima	Lalima
	Pilad Rebuá	Moreira e Passarinho
Nioaque	Nioaque	Brejão, Taboquinha, Cabeceira e Água Branca
Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia	Buriti	Água Azul, Recanto, Oliveira, Olho D'Água, Barreirinho, Córrego do Meio, Lagoinha, Tereré e Novo Bananal
Rochedo		Bálsamo

Aldeias não reconhecidas pela FUNAI. Fonte: (MOURA, 2009, p. 132).

Além dos Terena residentes nas Terras Indígenas, existem aqueles que moram nas aldeias urbanas de Marçal de Sousa, na cidade Campo Grande, na aldeia Aldeinha, no município de Anastácio e na aldeia Tereré no de Sidrolândia, todos em Mato Grosso do Sul. Aldeinha é a primeira aldeia urbana do Brasil fundada em 1933. (Moura, 2009, p. 132).

Das aldeias, destacamos que a de Limão Verde, localizada no município de Aquidauana, tem sua data de origem imprecisa, mas teve processo semelhante às das demais aldeias que surgiram após a Guerra da Tríplice Aliança. (Moura, 2009). Ela faz parte da Terra Indígena de mesmo nome e é constituída por outros núcleos, como Cruzeiro ou Mangarita, nome atribuído pelos próprios moradores.

A aldeia é constituída por diversas igrejas evangélicas. As casas são construídas por diferentes matérias-primas, como pau a pique, cobertas de palhas de palmeiras ou capim sapé, e casas barreadas com cobertura de telhas de barro ou de cimento amianto. Também há casas de alvenarias. (Jesus, 2007, p. 45).

Nos últimos anos em decorrência do Programa Minha Casa Minha Vida,<sup>10</sup> algumas casas de tijolos e cobertas de telhas foram construídas no lugar das antigas. Contudo, mesmo diante dessas construções, outra cobertura com capim ou palha foi levantada pelos moradores no terreno.

No centro da aldeia estão a sede da FUNAI, as duas escolas (estadual e municipal), o posto de saúde, a igreja católica de Santo Afonso e a sede da associação de moradores. Nesse espaço ocorrem os grandes eventos e para ele devem se dirigir os visitantes que ali chegam.

É nele que ocorre o grande festejo em comemoração ao dia de São Sebastião,<sup>11</sup> que atrai centenas de devotos indígenas e não indígenas. Na aldeia diversas famílias comemoram o dia do santo e possuem a sua imagem sacra e uma bandeira de pano com a pintura do “Martírio de São Sebastião”,<sup>12</sup> dentre elas, está a de Dona Anita Leocádia.

Dona Anita é Terena, filha única, casada, mãe de quatro filhos e moradora na cidade de Cuiabá há mais de quarenta anos. Na aldeia ela era chamada de *Haha-óti*, que significa em língua Terena, preta. De acordo com o ancião Terena Isac Dias, os Terena são batizados com nomes brasileiros, mas os mais velhos e adultos ainda possuíam nomes indígenas. Atualmente, nem todos recebem um segundo nome, mas ganham rapidamente um apelido que é incorporado ao cotidiano. (Jesus, 2007, p. 47).

Com Dona Anita, há aproximadamente vinte anos está o maior símbolo de devoção dos fiéis, que é a bandeira de São Sebastião feita de pano (figura 2), da qual apresentaremos breve histórico.

Na cidade de Cuiabá, ela não faz a festa em homenagem ao santo, apenas orações, seguidas de jantar servido aos seus convidados. Essa prática ocorre no início do mês de janeiro quando a bandeira é “aberta” e preparada para seguir viagem da capital do estado de Mato Grosso para a aldeia de Limão Verde, onde a festividade alcança a sua plenitude no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião.

A volta do santo a aldeia é comemorada anualmente pois é o “Bastião” que retorna a sua terra. Esta é fundamental para a preservação da religiosidade, pois ali estão guardadas as memórias, registrados os milagres e nela é perpetuada a fé. Por essa razão, o festejo só tem sentido se realizado nas terras da aldeia Limão Verde, onde os devotos tratam o santo como um ente querido e o recebem quando ele peregrina pela Terra Indígena. Desse modo, aliado as relações em Cuiabá, consolida-se uma territorialidade religiosa indígena no interior da aldeia.

---

10 O Programa Minha Casa, Minha Vida foi lançado em 2009 pelo Governo Federal. Esse Programa público é parte integrante do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento – e teve como intuito combater a crise econômica e minimizar o *déficit* habitacional no Brasil.

11 Sebastião, segundo a Igreja Católica, foi um soldado romano acusado de defender os cristãos quando estes foram perseguidos no império romano. Por essa razão, o imperador Diocleciano teria ordenado a sua morte com o corpo crivado por flechas. Contudo ele teria sobrevivido ao ser ocorrido por Santa Irene e em seguida levado novamente até o imperador, que o condenou pela segunda vez a morte por espancamento. Ainda assim não teria morrido. Teria falecido posteriormente quando foi cravado por uma lança. As flechas no peito e a lança aparecem em muitas das suas imagens. Como a de outros, a sua hagiografia revela o martírio pelo qual passou. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_S\\_SE-BASTI%C3%83O.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_S_SE-BASTI%C3%83O.pdf) Acesso em: 15 out. 2016.

12 O santo é representado amarrado a uma árvore e flechado.

O “retorno do santo” para a sua terra e para próximo de seus filhos tem força simbólica, pois significa que São Sebastião jamais os abandonara. Quando os festeiros peregrinam com a bandeira pela aldeia pedindo esmolas e chegam à casa dos devotos, ele, o santo, é saudado com o canto: *dá licença dona de casa para São Sebastião chegar, aqui está o glorioso que veio te visitar [...]*.<sup>13</sup>

Vale lembrar que o santo faz parte do quadro de santos antipestilentos da Igreja Católica e foi invocado na Europa medieval durante a peste negra. Na renascença ele passou a ser retratado como um jovem, com o corpo desnudo e bem definido, cravado por flechas. Diversas representações como essas são encontradas no Brasil, mas muitas delas ganham uma estética particular seja nas bandeiras ou nos bustos, como veremos no caso do santo pintado na bandeira de Dona Anita.

A devoção ao santo tem origem com o avô de Dona Anita, Mathias Gabriel, que morou em Ipegue antes de se mudar para o Cruzeiro. Ele tinha uma bandeira com a pintura do santo. Ela não sabe dizer os motivos que o teriam levado a adotar essa devoção e nem quando.

A fé e o respeito a São Sebastião também estão presentes entre os Terena das aldeias de Ipegue e do Buriti (Oliveira, 2016; Gasparini Junior, 2014). Nesta última, o início da devoção é relacionado à epidemia de febre amarela ocorrida na década de 1920. A festa teve início na aldeia Água Azul, depois passou para aldeia Barreirinha até que família responsável pela “promessa” se fixou no Buriti. (Gasparini Junior, 2014, p. 35). O que os Terena ressaltam e reafirmam perante o grupo a respeito desse momento é:

[...] a intermediação indígena, a ação em forma de promessa realizada por um Koixomuneti – pajé respeitado da aldeia. Nessa perspectiva, foi dele a iniciativa de “pedir ajuda ao santo” na busca pela cura da febre amarela, que estava levando à morte muitos índios. (Vargas, 2015, p. 5).

Segundo Vera Vargas, para os Terena de Buriti foi a ação do pajé, enquanto líder espiritual, que levou ao fim da doença na localidade. Fazer promessa é uma prática católica, mas o agradecimento pela cura da febre amarela está associada à sabedoria dos *Koixomuneti*, referência religiosa entre os Terena. (Vargas, 2012, p. 6).

Em Ipegue, Mathias Gabriel comemorava o dia de São Sebastião. A sua bandeira era de pano e na pintura o santo tinha o cabelo comprido e de cor castanho; não tinha o corpo flechado, mas estava amarrado em uma árvore, como nas frequentes representações do “Martírio de São Sebastião”.

Quando a sua esposa morreu, ele se mudou de Ipegue para o Cruzeiro, onde parece ter sido o primeiro morador. Após o seu falecimento, a bandeira, já velhinha, ficou com um dos seus filhos, que

---

13 Entrevista realizada com Dona Anita em 17 dez. 2016 na cidade de Cuiabá. As informações que seguem sobre a origem da devoção e o festejo foram concedidas por ela.



certo dia a entregou a um homem para arrumá-la. O homem, contudo, demorou a devolvê-la e quando o fez entregou outra no lugar, cuja imagem não temos. Durante esse período as comemorações ao santo foram cessadas. Não se sabe a razão da troca, apenas que a não devolução da bandeira original teria deixado a filha de Mathias Gabriel, Flaviana – mãe de Dona Anita -, entristecida.

A essa época, Flaviana, já estava casada e o seu marido, também Terena, a presenteou com uma nova bandeira (figura 2) encomendada a um morador de Aquidauana chamado curiosamente de “Bastião”. Segundo Dona Anita, quando a sua mãe recebeu a bandeira ficou muito feliz e uma grande comemoração foi feita na aldeia de Limão Verde. Essa bandeira, diferente da de Mathias Gabriel, e que está sob a guarda de Dona Anita, tem o corpo flechado.

A nova bandeira (figura 2) foi benzida e assim foi reiniciada a festança em honra ao santo sob responsabilidade de Dona Flaviana. Ela contraiu segundo casamento e após a sua morte o símbolo de devoção ficou com o seu segundo marido, que deu continuidade a procissão e a festa. Passados alguns anos, na década de 1990, a bandeira passou para as mãos de dona Anita, com quem permanece até o presente.

A sua fé no santo vem da infância e ela se lembra de na adolescência acompanhar a bandeira com a mãe. Durante as caminhadas, Dona Anita fez seus pedidos, que, segundo ela, foram realizados ao longo dos anos.

Essa breve narrativa tem por objetivo contextualizar a história da devoção a São Sebastião na família de Dona Anita, da aldeia de Limão Verde, e a existência de um símbolo devocional que une diversos moradores da comunidade e fora dela há mais de cinquenta anos. A devoção alcança a terceira geração da família de Mathias Gabriel e apesar de sua bandeira, com o martírio de São Sebastião ter se perdido, outra foi colocada no lugar como reafirmação da fé no santo.

Figura 2 – Bandeira de São Sebastião herdada de Dona Flaviana



Fonte: Fotografia registrada por Nauk M. de Jesus (2016).

A bandeira de Dona Flaviana que está sob a guarda de Dona Anita está com o tecido desgastado. Por essa razão, há uns dez anos, o marido da atual devota a presenteou com outra bandeira (figura 3) e colocou a herdada de sua mãe num quadro, como forma de preservá-la do desgaste do tempo.

Figura 3 – Bandeira de São Sebastião de Dona Anita apresentada por seu marido.



Fonte: Fotografia tirada por Nauk M. de Jesus (2016).

Notamos a repetição de uma prática, embora por razões diferentes. Tanto a bandeira de Dona Flaviana (figura 2), quanto a atual de Dona Anita (figura 3) foram presentes dados por seus companheiros, o que representa o respeito deles para com a devoção das suas esposas.

A bandeira antiga, que pertenceu a Dona Flaviana, passou por algumas intervenções que podem ter alterado a representação original. Ao vermos a pintura do santo (figura 2), sabemos que é a de São Sebastião, por causa dos símbolos comuns presentes na sua imagem, com a de um jovem desnudo e com corpo bem definido preso a uma árvore e como o corpo flechado.

Dentre os vários elementos que compõem a pintura do santo, e por ora destacados, estão a cor da pele avermelhada, o cabelo curto e castanho escuro, o corpo robusto ferido por três flechas, todas com penas azuis e vermelhas. As cores e a paisagem são indefinidas e podem ser decorrentes das intervenções a qual a pintura foi submetida no decorrer dos anos, mas que mesmo assim não alteraram a representação do santo protetor contra as pestes: um jovem preso a uma árvore e flechado.

Essas características quando comparadas às outras imagens de São Sebastião (branco, cabelo cacheado e corpo definido por músculos), como a da bandeira presenteada a Dona Anita por seu marido nos levam a algumas indagações: teria o São Sebastião da bandeira de pano cinquentenária sido transformado em índio?

Levantamos essa hipótese por causa da cor da pele avermelhada do santo (como o indígena, em geral, é caracterizado quanto a cor da pele?); a paisagem, que embora indefinida, nos parece ser mata (a aldeia?); e as flechas com penas azuis e vermelhas (penas de araras. Além disso, quando Dona Anita ganhou de presente a sua bandeira (figura 3), ela olhou com ar de estranhamento a pintura e disse que o “povo lá não ia gostar”, porque era diferente.

A análise da representação da bandeira de São Sebastião demandaria maiores discussões que, no momento, extrapolam os limites deste texto. Ainda assim a trazemos para demonstrar a devoção em torno desse símbolo que passou por transformações em sua pintura ao longo dos tempos. Da mesma maneira, outra pergunta surge no horizonte da presente investigação: estaria a veneração ao santo relacionada ao fato de alguns dos devotos atribuírem outro significado a ele? Possivelmente, sim.

O fato é que estamos perante uma devoção familiar que cruza as décadas e que evidencia os intercâmbios entre as sociedades indígenas e não indígenas. Assim, fazemos a primeira ponderação. Leituras apressadas podem levar a conclusões de que o fato de alguns indígenas da aldeia Limão Verde festejarem o dia de São Sebastião os torna não índios, já que estão comemorando uma devoção católica.

Esse tipo de conclusão pode ser associada àquela recorrente de que por usarem celulares, computadores e possuírem carros, os indígenas deixam de ser indígenas. Esta percepção considera que é índio somente aquele que vive na floresta, nu e cuja cultura é intocável. (Collet, 2014, p. 29-31). Argumentos que não se sustentam. Trazemos esses exemplos para demonstrar que assim como aqueles que incorporaram elementos da sociedade brasileira não deixaram de se identificar como indígenas, os devotos de São Sebastião da aldeia Limão Verde e que acompanham a bandeira também não.

Uma segunda ponderação diz respeito à hipótese de que apesar dos Terena de Limão Verde, adotarem essa devoção e terem incorporados elementos do catolicismo, alguns deles, homens e mulheres, podem ter ressignificado a devoção ao Santo a partir das compreensões de outros universos religiosos, inclusive os do grupo.

Neste sentido não é possível pensarmos em culturas cristalizadas no tempo ou intactas ao longo de tantas gerações. A devoção abordada nos faz pensar nas trocas culturais, pois estamos tratando de uma crença de origem europeia e católica em uma aldeia indígena, mas cuja permanência e significado atribuído a ela pelos diferentes sujeitos envolvidos na crença e devoção podem ser outros.

Martha Abreu que analisou as *Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* e os conceitos presentes nesse documento na perspectiva da história e cultura afro-brasileira, afirmou que *a diversidade cultural brasileira e sua tão propalada pluriculturalidade devem ser pensadas levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais (e não apenas raízes, blocos e essências culturais)*. Segundo a autora, é preciso avaliar e considerar a criatividade e as transformações promovidas por negros e indígenas e seus descendentes. (Abreu, 2005, p. 426).

Nessa direção, a partir da devoção analisada e dos argumentos de Martha Abreu, consideramos que a crença ao santo foi e é marcada por intensos intercâmbios culturais. Aspectos esses a serem aprofundados em outro momento.

Quanto à terceira ponderação, entendemos que a identidade Terena expressa uma territorialidade, porque ela tem como referência um território. A territorialidade religiosa dos Terena se materializa, no caso analisado, na aldeia de Limão Verde, espaço de referência de suas práticas culturais e simbólicas. Ali a realização do festejo ao santo expressa a religiosidade.

Ao apresentarmos essas reflexões, ressaltamos a importância da valorização da diversidade étnica, religiosa e territorial dos povos indígenas, bem como a necessidade do trabalho com realidades locais e o seu cotidiano com o objetivo de demonstrar a dinâmica indígena e suas potencialidades de trocas e aprendizagens. Afinal, não é possível pensar uma história e geografia indígenas com índios genéricos e congelados no tempo-espaço.

## Referências

ABREU, M. Culturas políticas, música popular e cultura afro-brasileira: algumas percepções para a pesquisa e o ensino de História. In: SOIHET, R. BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. de F. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 409-432.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L., ROSENDAHL, Z. (Org.). *Geografia Cultural: Um século* (3). Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 83-132.

BONNEMAISON, J. CAMBREZY, L. *Le Lien Territorial: entre frontières et identités*. Géographies et cultures (Le Territoire). Paris: L'Harmattan, 1996.

LUCIANO-BANIWA, G. S. *O índio brasileiro: o que voce precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, SECADI, Museu Nacional, 2006.

CASTRO, E. V. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: SZTUTMAN, E. (Org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COLLET, C. et. al. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED, 2014.

GASPARINI JUNIOR, A. *Estudo do conhecimento etnozoológicos de alunos da Escola Terena na aldeia Buriti* (Dois Irmãos do Buriti/MS). Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

JESUS, N. T. *Kohixoti-Kipaé, a dança da ema: memória, resistência e cotidiano Terena*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

JESUS, N. M. de. *A festa de São Sebastião na aldeia de Limão Verde-Terena*. Projeto de Pesquisa, 2016.

MONDARDO, M. *Conflitos territoriais entre Guarani-Kaiowá, paraguaios e “gaúchos”*: a produção de novas territorialidades no Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

MONDARDO, M. *O direito ao território tradicional Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul*: In-segurança, biopolítica e Estado de exceção. Resultados da pesquisa. Boletim DATALUTA – NERA. Presidente Prudente, 2013. p. 1-20.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 62, dez. 2015. p. 20-31.

MOURA, N. S. P. *O processo de terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunau/Ipegue no século XX*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

PEREIRA, N. O. M. Uma visão espacial e sóciodemográfica da população indígena no Brasil, com base no Censo Demográfico 2010. *Caderno Temático: População Indígenas*, 2016.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005.

### Sites consultados

Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 20 nov. 2016.

Línguas Indígenas mais numerosas por grandes regiões- 2010. IBGE. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/apps/atlas\\_nacional/](http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/). Acesso em: 4 nov. 2016

Etnias Indígenas mais numerosas por Unidades da Federação, 2010 (IBGE) Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/apps/atlas\\_nacional/](http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/). Acesso em 4 nov. 2016.

Terras indígenas, o que é? (FUNAI). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32?limitstart=0#>. Acesso em: 5 nov. 2016.

Dossiê São Sebastião. IPHAN. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_S\\_SEBASTI%C3%83O.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_S_SEBASTI%C3%83O.pdf). Acesso em: 10 nov. 2016.



III.

Ensino de História  
e História Indígena

# A presença indígena na História (didática) do Brasil de João Ribeiro: tramas e embaraços da civilização na narrativa republicana da nação

Luís César Castrillon Mendes  
Renilson Rosa Ribeiro

Se os pontos de vista aqui indicados merecem a aprovação do historiador brasileiro, ele igualmente deverá encarregar-se da tarefa de investigar minuciosamente a vida e a história do desenvolvimento dos aborígenes americanos e estendendo as suas investigações além do tempo da conquista, perscrutinará a história dos habitantes primitivos do Brasil, história que por ora não dividida em épocas distintas, nem oferecendo monumentos visíveis, ainda está envolta em obscuridade, mas que por esta mesma razão excita sumamente a nossa curiosidade.

Que povos eram aqueles que os portugueses acharam na Terra de Santa Cruz, quando estes aproveitaram e estenderam a descoberta do Cabral? Donde vieram eles? Quais as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que neles não reconhecemos senão ruínas de povos? A resposta a esta solução e outras muitas perguntas semelhantes deve indubitavelmente preceder ao desenvolvimento de relações posteriores. Só depois de haver estabelecido um juízo certo sobre a natureza primitiva dos autóctones brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar, como se formou o seu estado moral e físico por suas relações com os emigrantes; em que estes influíram por leis e comércio, e comunicação, sobre os índios; e qual a parte que toca aos boçais filhos da terra no desenvolvimento das relações sociais dos portugueses emigrados.

Karl Friedrich Philipp von Martius. Como se deve escrever a história do Brasil. RIHGB, 1844.

## Imagens (didáticas) da “raça cor de cobre ou americana”: história, memória e historiografia Oitocentista

Na sua premiada monografia “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicada na Revista do IHGB, em 1844, o naturalista e viajante bávaro Karl F. Philipp von Martius, sócio honorário do Instituto

Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ao lançar as linhas mestras de seu projeto histórico capazes de garantir uma identidade ao Brasil, pautado na ideia da mescla dos três elementos raciais formadores (português, índio e negro), elaborou algumas diretrizes necessárias para se escrever sobre os índios (a “raça cor de cobre”) e sua história como parte da história da recém independente nação.<sup>1</sup>

Para os que se aventurassem neste ofício, Martius (1982, p. 91) prescrevia que se tivesse em mente as seguintes perguntas ao tratar dos chamados “habitantes primitivos do Brasil”:

Que povos eram aqueles que os portugueses acharam na Terra de Santa Cruz, quando estes aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? De onde vieram eles? Quais as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que neles não reconhecemos senão ruínas de povo?<sup>2</sup>

Encontrar respostas para estas perguntas, na percepção deste naturalista, era fundamental para se compreender o desenvolvimento de relações posteriores. Só após haver decifrado o “juízo certo” sobre a natureza primitiva dos “autóctones” nacionais, o historiador poderia continuar a mostrar como se constituiu o estado moral e físico dos índios em suas relações com o elemento colonizador. (Martius, 1982, p. 91).

A partir deste ponto, poder-se-ia imaginar que o elemento colonizador influiu por meio de leis, comércio e comunicação sobre os índios e qual a parte que coube aos “boçais filhos da terra” no desenvolvimento das relações sociais dos portugueses emigrados. Em suma, Martius queria saber a importância deste afluente no grande rio da civilização brasileira.

Aos interessados na escrita de uma história nacional, Martius propunha a necessidade do estudo das línguas dos índios como os seus “documentos históricos” mais importantes. Para ele, através da atividade etnográfica seria possível aprender sobre os mitos, lendas, teogonias e geogonias dos “autóctones”.

Neste cenário de formulação de uma história nacional, em 1854 surgiu da pena de Francisco Adolfo de Varnhagen, futuro visconde de Porto Seguro e natural de Sorocaba, a *Historia geral do Brazil*. Nesta obra, o autor iniciou sua narrativa com uma descrição geral da natureza brasileira, uma descrição feita por alguém que a “descobre”, que a via pela primeira vez. Descreveu a flora e a fauna da nova terra como se estivesse olhando do mar, a partir da caravela de Pedro Álvares Cabral. E nesta paisagem, ele visualizou os indígenas.

Em seu livro, Varnhagen descreveu esses “homens exóticos”, habitantes duma natureza exuberante e sem riquezas fáceis, com interesse; contudo, sem muita afeição. Para o autor, os indígenas não

---

1 Para compreender a trajetória intelectual de Martius no IHGB, cf. Kodama, 1998, p. 9-30; Kodama, 2009.

2 A monografia “Como se deve escrever a história do Brasil” foi publicada originalmente na *Revista do IHGB* (t. 6, 1844, 389-411).



passavam de “uma gente” nômade que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosa em relação à extensão do território:

Por toda a extensão que deixamos descrita não havia povoações e que descobrissem em seus habitantes visos de habitação permanente. As aldeias se construíam de modo que apenas duravam uns quatro anos. No fim deles, os esteios estavam podres, a palma dos tetos já os não cobria, a caça dos contornos estava espantada; e, se a tribo ou cabilda era agricultora, as terras em grande distância pelo arredor estavam todas rateadas e cansadas, pelo que era obrigada a mudar de residência. Os lugares das aldeias abandonadas se ficavam denominando taperas. Tais aldeias não eram em grande número; e muitas cabildas, nem sequer em povoações provisórias se juntavam; pelo que o país vinha a estar mui pouco povoado. (Varnhagen, 1979, p. 37).<sup>3</sup>

Varnhagen pintou os índios nos seus escritos como violentos, pois mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros, os indígenas não nutriam sentimentos de patriotismo. Nos selvagens, segundo ele, não habitava nem mesmo o sentimento de apego a um pedaço de terra ou bairrismo. Por conta desta ausência de amor à pátria, “essas gentes” se limitavam a tão curtos horizontes as ideias de sociabilidade, que geralmente a não prolongavam para além das divisas de sua tribo ou maloca, a qual não dominava mais território que os dos contornos do distrito que temporariamente ocupavam.<sup>4</sup>

Sem amor à pátria, sentimento muito caro a Varnhagen, medida de régua para o seu conceito de civilização, essas “gentes vagabundas”, em constante estado de beligerância, povoavam o terreno que era do Brasil (imperial), e constituindo, no entanto, uma só raça ou grande nação; isto é, eram procedentes de uma raiz comum e falavam dialetos da mesma língua – a geral ou tupi.

Essa unidade de raça e língua iria, por um lado, desde Pernambuco até o porto dos Patos, e pelo outro lado quase até as cabeceiras do rio Amazonas. Desde São Vicente até os mais distantes sertões, onde nasciam vários afluentes do rio da Prata, que na visão de mundo do autor de História geral do Brasil poderia tê-los levado à formação de uma única nação, serviu de elementos facilitadores do progresso das conquistas feitas pelos colonos do Brasil.

A análise filológica realizada por Varnhagen, em História geral do Brasil, era utilizada para que conseguisse fundamentar sua teoria de que os indígenas falantes da língua geral eram todos de uma só “nação” ou “raça”, os tupis, sendo todas as denominações para as tribos diferentes, não mais do que insultos, não podendo considerá-las nomes de etnias diferentes.

---

3 Nesta coletânea, organizada por Nilo Odália (1979), foram selecionados excertos do livro História geral do Brasil, de Varnhagen (t. I, 1855; t. II, 1957).

4 Para Eduardo Viveiro de Castro (2002, p. 187), a imagem do selvagem inconstante na historiografia brasileira tem sido um lugar comum desde a obra do “eminente e reacionário Varnhagen”.

Divididos, como estavam os indígenas, apenas poderiam acudir aos interesses ditados pelo “instinto vital”. Varnhagen parecia impressionado com o fato de não ter aparecido um só chefe que estabelecesse um centro poderoso e unificasse estas tribos numa única nação, como houve no Peru:

[...] cuja aristocracia, livre de cuidar só em resguardar-se das intempéries e em adquirir diariamente, o necessário alimento, pudesse pensar no bem dos seus semelhantes, apaziguando as suas contendas, e civilizando-os como o exemplo, e servindo-lhes de estímulo, para se distinguirem e procurarem elevar-se. (Varnhagen, 1979, p. 38).

Nesse trecho, o historiador-diplomata parecia justificar diante de seus leitores a necessidade da obra civilizatória realizada pelos colonos portugueses no Brasil, berço do Brasil Império, uma vez que os habitantes da terra não tinham capacidade mental para constituírem a noção de unidade territorial, racial e linguística, alicerces fundamentais para a formação de um Estado-nação. Na sua leitura, se a intervenção da Providência Divina não tivesse acudido estas pobres almas com a bandeira da fé, da lei e do governo, trazida pelas embarcações portuguesas, eles perpetuariam no “abençoado solo a anarquia selvagem, ou viriam a deixá-lo sem população.” (Varnhagen, 1979, p. 38).

Para fundamentar seu argumento colonizador, o secretário do IHGB trouxe-nos notícias mais específicas da situação em que foram encontradas “as gentes” que habitavam o Brasil em termos de organização social e política. Varnhagen definiu que de tais povos na infância não havia história, apenas etnografia. E era através desta etnografia que o historiador do Império de Dom Pedro II nos apresentava as imagens dos indígenas.

Os laços de família “dessa gente”, primeiro elemento da organização social da visão de mundo representada por Varnhagen, eram muito frouxos. Os filhos não respeitavam a figura materna e só temiam os pais e tios. Em matéria de amor, não havia sentimentos morais. As delícias da verdadeira felicidade doméstica, na sua leitura, quase não podiam ser apreciadas e saboreadas pelo homem selvagem.

Por viver rodeado de “feras e homens-fera”, segundo o futuro visconde, não poderia desenvolver-se nele a parte afetuosa da natureza humana: a amizade, a gratidão, a dedicação. Eram beneficiados somente nos dotes do corpo e nos sentidos, mas o mesmo não acontecia com o espírito do selvagem. Eram, na sua leitura, falsos e infiéis, inconstantes, ingratos, desconfiados, impiedosos, despidorados, imorais, insensíveis, indecorosos. Brutais, passavam a vida habitual de forma monótona e triste, entrecortada pelos sobressaltos da guerra, festas e pajelanças. Aos 30 anos, o selvagem apresentava uma expressão melancólica ou feroz. Congregava num único ser os piores vícios: a hostilidade, a antropofagia, a sodomia, a vingança, o hábito de comer terra e barro. Varnhagen (1979, p. 44), embora negasse, não poupou tinta para fazer uma pintura pouco lisonjeira “dessas gentes”:

[...] que mais ou menos errantes desfrutavam, sem os benefícios da paz nem da cultura do espírito, do fértil e formoso solo do Brasil – antes que outras mais civilizadas as viessem substituir, conquistando-as e cruzando-as com elas, e com outras trazidas d’além dos mares pela cobiça.

Varnhagen, assim como o próprio Martius,<sup>5</sup> havia feito um longo estudo sobre os indígenas: línguas, usos, armas, indústria, ideias religiosas, organização social, trabalho, guerra e medicina etc. Com base nas informações colhidas, o autor se surpreendeu que houvesse ainda poetas e filósofos que encontrassem no estado selvagem a maior felicidade do homem.

Os indígenas passavam por privações, fome, não tinham lei, religião, viviam na selvageria, na ferocidade. Divididos os tupis em cabildas insignificantes, que se evitavam e guerreavam, apenas atendiam aos interesses ditados pelo “instinto vital”. A sorte da mulher era julgada tão inferior à do homem que muitas mães matavam as filhas ao nascerem. As mulheres eram pouco mais do que escravas. As descrições dos rituais de sacrifícios humanos, a antropofagia, feitas por Varnhagen, davam bem ao seu leitor o nível de barbárie dos autóctones. Ao escrever sobre os horrores praticados por “essa gente”, ele fez as seguintes considerações:

Desgraçadamente o estudo profundo da barbárie humana, em todos os países, prova que, sem os vínculos das leis e da religião, o triste mortal propende tanto à ferocidade, que quase se metamorfoseia em fera [...] As leis a que o homem quis voluntariamente sujeitar-se, depois de mui tristes sofrimentos do mesquinho gênero humano antes de as possuir, não têm outro fim senão faze-lo mais livre e mais feliz do que seria sem elas [...]. (Varnhagen, 1979, p. 44).

Para curar a alma selvagem, Varnhagen prescreveu os raios de luz da civilização e do evangelho. Sem os vínculos da lei e da religião o ser humano tenderia à ferocidade. As leis tornavam feliz o homem que se sujeitava a elas. O direito, a justiça e a razão eram melhores do que o instinto, o apetite e o capricho. O índio selvagem rodeado de perigos não sabia o que era tranquilidade d’alma porque receava e temia a tudo. Ele era inábil para concorrer para a melhoria da situação da humanidade, necessitando, portanto, de tutela.

Ao final do texto sobre os índios, o historiador Varnhagen fez uma abordagem hipotética sobre as origens dos tupis, segundo a qual eles teriam vindo da Ásia Menor, derrotados na guerra de Tróia, fugindo das crueldades que se cometiam contra os derrotados. Os seus ancestrais teriam navegado o

---

5 Cf. O Estado do Direito entre os Autóctones do Brasil (*Revista do IHGSP*, t. 11, 1907 [1832], p. 20-82); Etnografia Americana: o Passado e o Futuro do Homem Americano. (*Revista do IHGSP*, t. 9, 1905 [1838], p. 534-562); Natureza, doenças, medicina e remédio dos índios brasileiros (Editora Nacional, 1979 [1844]).

mar Mediterrâneo, permanecido no Egito por algum tempo e, finalmente, teriam enfrentado o oceano e chegado ao território que corresponde ao Brasil. Para referendar a hipótese apresentada, o historiador sorocabano traçou pontos de convergência entre a cultura indígena e a egípcia:

A forma das canoas de guerra dos tupis, semelhantes às antigas pentecontores, o uso das outras canoas de periperis, análogas, como dissemos, às de papiros dos egípcios, as pequenas canoinhas ubás, nome que também se encontrava no egípcio, sob a forma de báa e uáa, o uso do maracá, antigo sistrum, as superstições por uma ave noturna, o serem curandeiros os sacerdotes, o uso da circuncisão, que hoje temos averiguado que havia chegado até aos próprios guaranis do Paraguai, e finalmente certa semelhança entre o tupi e o egípcio antigo, não só nas formas gramaticais, como especialmente em um grande número de palavras às vezes até idênticas) [...]. (Varnhagen, 1979, p. 46)

Para Varnhagen, não havia dúvidas que os “caribs” ou tupis tinham, com inconfessáveis crueldades, invadido uma grande parcela do lado oriental do continente americano, cujos anteriores habitantes, bem em maior atraso, eram, em geral, mansos e timoratos. O dia da expiação desse povo, para o autor, por suas atrocidades havia chegado junto com o descobrimento e a colonização, efetuados pela Europa cristã e civilizada.<sup>6</sup>

Ao falar da influência dos indígenas na história colonial, Varnhagen percebeu que os colonos adotaram dos bárbaros o uso de tabaco; o uso do milho e da mandioca, e todos os meios de cultivar e preparar estas duas substâncias alimentícias, bem como as abóboras, o feijão entre outros. Além disso,

Dos índios adotaram também o uso da farinha de mandioca, bem como o das folhas de planta ou maniçoba, como hortaliça; para os que usaram também das folhas do taiá ou taiobas, e dos olhos tenros das aboboreiras jerimus, cujos guisados chamaram cambuquira. Além disso, cultivavam os carás e inhames, e ainda mais o excelente aipim ou mandioca doce, comido assado simplesmente ao borralho, e sem preparativos. – dos índios adotaram os nossos o pirão. Mingau é também nome dos tupis, que chamavam ao caldo de *mingan*. (Varnhagen, 1979, 66-67).

Varnhagen observou ainda a influência indígena nas construções das casas, na agricultura, na indústria, na navegação, na pesca e no vocabulário.<sup>7</sup>

---

6 Para uma reflexão sobre o significado dos descobrimentos do século XV e XVI para construção da noção de humanidade, civilização e etnocentrismo, cf. Todorov, 1993; Said, 1990.

7 Vocabulos de origem indígena, para Varnhagen (1979, p. 67), seriam os seguintes: “chara, guapiara, apicum, massapé, cherapi, coivara, pipoca, tipóica, picumã, chulé, chulé, tetéia, tapejara, pixuma, tocaiar, coroca, catapora, canhambola, pixaim, cauíra, pitiú, garajau e muitos outros”

Na maioria dos livros ou manuais escolares de História do Brasil, como veremos neste capítulo, produzidas desde o Segundo Reinado até os dias mais recentes, as imagens das populações indígenas têm sido criadas e representadas ainda inspirada nos estudos de Martius e Varnhagen; ou seja, a partir da ausência de certas instituições ou negação de determinados traços culturais da civilização ocidental. Em síntese, as caracterizações assemelham-se muito e são desenvolvidas com base nas seguintes categorias descritivas, não necessariamente assim ordenadas: origens e classificação; aspectos físicos e usos e costumes; organização social e política; línguas e cultura; e influências para a formação da sociedade nacional. Mesmo os autores que procuravam retratar as sociedades indígenas de outra perspectiva, isto é, como portadoras de cultura em muitos pontos correspondentes à europeia, fizeram-no a partir de tais categorias.

Os primeiros livros didáticos de História foram publicados no Brasil em meados do século XIX. Eles se inspiravam nos manuais europeus de história universal, sobretudo nos franceses, que apresentavam uma concepção europeia e cristã da história, na qual as crianças e jovens brasileiros deveriam se espelhar. (cf. Bittencourt, 2008).

Nos colégios frequentados pelos filhos das elites, chegava-se a adotar as próprias edições originais desses manuais franceses. Um dos autores de destaque era Victor Duruy, historiador que chegou ao posto de ministro da França. No final do século XIX, em meio às reformas educacionais conduzidas pelo regime republicano, outro francês, Charles Seignobos, era o autor preferido. Nestes dois manuais, o conceito de civilização era recorrente: o imperialismo europeu conquistava os territórios africanos e asiáticos, tornando necessário enfatizar-se a missão de levar a “civilização” aos povos “bárbaros” e “selvagens”.<sup>8</sup>

Já a situação dos livros didáticos de história do Brasil era mais complexa e polêmica. A partir de 1838, com o início do ano letivo no Imperial Colégio de Pedro II, momento em que a História se tornou disciplina escolar e organizada em um currículo seriado, os manuais de História do Brasil introduziram algumas representações do indígena, as quais algumas delas ainda permanecem nos dias atuais, tais como o caráter exótico e a estereotipização.

---

8 De acordo com o historiador francês Marc Ferro (1996, p. 39), no livro *História das colonizações*, o sentimento de superioridade racial dos ingleses, franceses, holandeses, espanhóis entre outros não apenas serviu para construir o sentimento de diferença ao “outro” – africanos e asiáticos –, mas também para formar uma identidade com a própria Europa. A ideia de civilização sustenta-se nessa vinculação histórica e cultural com o território europeu: “Acredito nesta raça...”, disse Joseph Chamberlain, em 1895. Ele entoava um hino imperialista à glória dos ingleses e celebrava um povo cujos esforços superavam os de seus rivais franceses, espanhóis e outros. Aos outros povos, ‘subalternos’, o inglês levava a superioridade de seu *savoir-faire*, de sua ciência também; o ‘fardo do homem branco’ era civilizar o mundo, e os ingleses mostravam o caminho. Essa convicção e essa missão significavam que, no fundo, os outros eram julgados como representantes de uma cultura inferior, e cabia aos ingleses, ‘vanguarda’ da raça branca, educá-los, formá-los – embora sempre se mantendo à distância. Se os franceses também achavam que os nativos eram umas crianças, e sem dúvida os consideravam inferiores, suas convicções republicanas levavam-nos, porém, a fazer afirmações de outro teor, pelo menos em público, ainda que estas não estivessem necessariamente em consonância com seus atos. Todavia, o que aproximava franceses, ingleses e outros colonizadores, e dava-lhes consciência de pertencerem à Europa, era aquela convicção de que encarnavam a ciência e a técnica, e de que este saber permitia às sociedades por eles subjugadas progredir. Civilizar-se. Ora, a história e o direito ocidental haviam codificado o que era a civilização – e seu vínculo com o cristianismo também.”

Os dois primeiros manuais apresentados aos jovens estudantes na Corte do Rio de Janeiro foram, respectivamente, o *Resumo da História do Brasil* e o *Compêndio da história do Brasil*, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839) e de José Inácio de Abreu e Lima (1796-1869). Essas obras de História foram adotadas no Colégio Pedro II por duas décadas e são exemplos que denotam a não interferência do IHGB, pelo menos no processo de elaboração: a obra de Bellegarde foi produzida antes mesmo da fundação do Instituto e a de Abreu e Lima a partir de outro lugar sócio institucional.

Ambas, porém, sofreriam julgamentos por parte do Instituto: as de Henrique Bellegarde seriam positivas, porém as endereçadas a Abreu e Lima manifestar-se-iam por meio da desqualificação por parte de Varnhagen e pela comissão de redação da Revista, liderada pelo primeiro secretário perpétuo Januário da Cunha Barbosa.

As outras duas obras utilizadas didaticamente no colégio foram as *Lições de História do Brasil* dos médicos Joaquim Manuel de Macedo e Luís de Queiroz Mattoso Maia, publicadas em 1861 e 1880, respectivamente. Vale observar que essas obras foram posteriores às publicações da dissertação de Martius e da *História Geral do Brasil* de Varnhagen. Dessa forma, as ideias do visconde de Porto Seguro acerca dos indígenas brasileiros seriam disseminadas ao “grande público” principalmente por meio dos manuais de Macedo e Maia.

Os militares Bellegarde e Abreu e Lima, que compuseram suas obras por iniciativas próprias, foram publicadas antes das prescrições de Martius e da história geral de Varnhagen. Apesar da primeira ser tradução e a segunda compilação de autores estrangeiros, abordaram os indígenas, de forma intensa, ainda que hierarquizada e estereotipada. Alguns deles, inclusive, poderiam ser úteis ao projeto nacional, pois foram “civilizados” pelo colonizador lusitano, caso dos indígenas Felipe e Clara Camarão, no episódio das lutas contra os holandeses no século XVII.

As *Lições* dos médicos professores, cujas obras foram produzidas intencionalmente para o público escolar, ao contrário das anteriores, buscaram legitimar a nação monárquica constitucional do Segundo Reinado a partir da pesquisa e método históricos propostos pelo IHGB, tendo como referência os trabalhos de Martius e Varnhagen.

Apesar de o indígena estar presente de forma contundente nas narrativas, mesmo que de forma genérica, exótica, estereotipada e ofuscado pela exuberância da natureza, ele se remete apenas ao passado distante, dos tempos da colonização, idealizado, romantizado, selvagem e exótico. O indígena contemporâneo não interessava aos autores.

Diante dessas tramas em torno das imagens e representações da nação e de suas gentes. Nosso objetivo neste ensaio é realizar uma leitura das representações dos índios, a chamada “raça cor de cobre” por Martius, elaboradas por João Ribeiro, professor do Colégio Pedro II, historiador, filólogo e autor de manuais escolares de História no Brasil republicano, procurando compreender como e por que ele criou

seu modelo de interpretação, ao escrever suas versões didáticas para a história nacional. A intenção é mostrar como João Ribeiro, amparado em ferramentas conceituais como raça, nação e civilização, forjou as imagens destes sujeitos históricos. Procuramos, ainda, destacar o que houve de permanências e mudanças na arte de construir esta personagem histórica e as possíveis implicações políticas, sociais, ideológicas e culturais das escolhas feitas pelo historiador sergipano ao fabricar o índio que deveria povoar os seus manuais escolares, sujeito este que acreditava ou fazia crer como “verdadeiros”, “reais”.

## Um sergipano na capital da República: João Ribeiro e escrita da História (didática) do Brasil

João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes chegou ao Rio de Janeiro em 1880, então Corte da Monarquia, apresentado por seu conterrâneo Silvio Romero. Seus primeiros escritos versavam sobre gramática, mostrando grande aptidão para os estudos de linguística. Nascera em 24 de junho de 1860, na cidade de Laranjeiras, província de Sergipe, sendo o segundo filho de Manuel Joaquim Fernandes e Guilhermina Ribeiro Fernandes. Concluiu os primeiros estudos na sua cidade natal e transferiu-se para o Ateneu de Sergipe em Aracaju. Em 1894 graduou-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade do Rio de Janeiro.

Republicano convicto e participante ativo da campanha abolicionista, por meio da atividade jornalística, presenciou os primeiros anos do novo regime de governo. Ao longo das décadas de 1880 e 1890 colaborou em diversos periódicos, tais como *O Globo*, *Gazeta da Tarde*, *Época*, *Correio do Povo* e *O País*. Escreveu também nas revistas *Sul-Americana* e *A Semana*. (Hansen, 2000).

Em 1887 presta concurso para professor de Português no Colégio Pedro II, com a tese *Morfologia e colocação de pronomes*, passando a exercer a atividade docente somente com a proclamação da República, após a Reforma do então ministro da Instrução Pública Benjamim Constant, em 1890, na qual afastou alguns professores e contratou outros, sem a realização de concurso. Nessa mudança, porém, João Ribeiro ocuparia a cátedra de História Universal do então Ginásio Nacional.<sup>9</sup>

No ano de 1901 outra reforma iria extinguir a cadeira de História do Brasil, cujo lente era Capistrano de Abreu, que, inconformado com as mudanças, foi posto em disponibilidade. Dessa forma, João Ribeiro abarcaria também essa disciplina, por três décadas, que se chamaria, a partir de então, História Universal especialmente do Brasil. Seria como professor que João Ribeiro escreveria livros dirigidos ao público escolar, tais como: *História Antiga: O Oriente e a Grécia* (1892), *História do Brasil* (1900), *Compendio de História da Literatura* (1906), *História Universal* (1918), *As nossas fronteiras* (1930) e *História da Civilização* (1932).

---

<sup>9</sup> Em 1889, por meio do decreto n. 9, de 21 de novembro, o Imperial Colégio de Pedro II passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária, que no ano seguinte, pelo decreto n. 981, de 8 de novembro, passou para Ginásio Nacional (cf. MENDES, 2016).

Para Arlete Gasparello (2004), esse contexto constituiu-se em um novo momento da historiografia didática do Colégio Pedro II, configurando-se em uma espécie de renovação do campo do ensino de História a partir das contribuições de Capistrano de Abreu e João Ribeiro. Este se destacaria pela produção voltada para o ensino e aquele, se tornaria referência nas pesquisas historiográficas sobre o passado colonial. Além de lente do renomado Colégio, João Ribeiro foi o primeiro membro eleito como sócio da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1898, e integrou o quadro social do IHGB.

Sua obra mais famosa e longeva foi a sua *História do Brasil*, publicada em 1900. As razões para tanto foram analisadas por pesquisadores como Patrícia Hansen (2000), Ciro Flávio Bandeiro de Melo (2008), Arlete Gasparello (2004) e Circe Bittencourt (2008) entre outros, e, duas questões são evidenciadas em termos de renovação: a primeira delas seria em termos de conteúdo, cujo alcance, serviu de referência para intelectuais tais como Gilberto Freyre, Euclides da Cunha, Oliveira Lima, Delgado de Carvalho e Capistrano de Abreu. Outro ponto seria acerca da renovação dos estudos históricos na medida em que rompeu com a tradição da História político-administrativa tão praticada nos tempos da Monarquia. Ao entrar em contato com a *Kulturgeschichte* alemã, nos dois anos em que esteve nesse país a serviço do governo brasileiro, pode inovar, abordando outros aspectos negligenciados pelas narrativas imperiais, nas quais haviam afastado das lições de Martius, ignorando outras matrizes da formação do povo brasileiro, dedicando-se apenas a figura do português colonizador. Outro fator a ser considerado é a longevidade de sua História do Brasil, que persistiu até a década de 1960, possuindo vinte edições, a última, data de 2001, pela Itatiaia. De acordo Patrícia Hansen (1998, p. 45),

Seu livro História do Brasil expressa de maneira bastante eloquente de que modo algumas das experiências vividas por sua geração implicavam em uma revisão da história do Brasil, fundamentada sobre pressupostos que estavam se tornando hegemônicos na produção historiográfica, para que o ensino da disciplina cumprisse seu papel em um momento considerado decisivo para o destino do país.

Até o contexto de publicação de seu livro, as narrativas, inclusive as didáticas, omitiam esses agentes, ou, quando faziam referência, abordavam apenas aspectos idílicos e exóticos dos tempos imemoriais da colonização. No caso do indígena, predominava a representação romantizada do indianismo dos tempos imperiais, e, quanto ao negro, foi simplesmente ignorado.

Na ânsia de buscar feições e fisionomias próprias para o Brasil, João Ribeiro incorpora, na narrativa histórica, a ação de colonos, mamelucos, mas principalmente indígenas e negros no processo de formação do país:

Ao contrário, nas suas feições e fisionomias própria, o Brasil, o que ele é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que



descobriram as minas, instituíram a criação do gado e da agricultura, catequizaram longínquas tribos, levando assim a circulação da vida por toda a parte até os últimos confins. Esta história, a que não faltam episódios sublimes ou terríveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus sistemas de trabalho, que podemos a todo instante verificar. Dei-lhe por isso uma grande parte e uma grande consideração que não é costume haver por ela, neste meu livro. (Ribeiro, 2001, p. 31).

Interessante se faz notar a relação entre este autor, que se dedicaria ao magistério, com o também nortista Capistrano de Abreu, que o abandonaria para se dedicar exclusivamente a pesquisa e renovação dos estudos históricos, da mesma forma, a partir das articulações com historiografia alemã. Um autor que se tornou referência, nesse contexto, foi Gottfried Heinrich Handelmann, que publicou uma História do Brasil, contendo mais de mil páginas, três anos após a conclusão do tomo II da História geral do Brasil, de Varnhagen.

Para José Honório Rodrigues (2008, p. 167), a obra de Handelmann foi a concepção mais arrojada, mais original, mais criadora que a História do Brasil já conheceu, pela novidade do plano, pelo tratamento dinâmico e não estático do processo histórico.

João Ribeiro fora decisivo nessa renovação. Vale lembrar que sua obra foi publicada anteriormente ao consagrado Capítulos de História Colonial, do escritor cearense. Para Arlete Gasparello (2004, p. 163), a razão de Ribeiro ter se dedicado ao ensino e a escrita de livros voltados ao público escolar se devia ao fato de sua sobrevivência, na medida em que possuía uma família numerosa, e sabe-se que publicar compêndios era mais rentável, ainda mais que se tratava de um lente da escola modelo. Apesar de seu livro ter a intenção didática, não impediu que seu autor, pela qualidade do texto, uma síntese fundamentada da história nacional, ocupasse lugar destacado na historiografia e o seu reconhecimento como historiador.

Fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história. Ninguém, antes de mim, delineou os focos de irradiação da cultura e civilização do país, nenhum dos nossos historiadores ou cronistas seguiu outro caminho que o da cronologia e da sucessão dos governadores, caminho seguro, mas falso em um país cuja história se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos. (Ribeiro, 2001, p. 32).

Da mesma forma que Capistrano inovou em destinar um de seus capítulos ao tema Sertão, João Ribeiro privilegiou o que ele chamou de história local, dentro do capítulo Formação do Brasil, no qual expõe as quatro células fundamentais que por multiplicação forjaram todo o tecido do Brasil antigo. Seriam elas:

PERNAMBUCO que gera os núcleos secundários da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas; BAHIA que absorve Ilhéus e Porto Seguro e gera Sergipe; SÃO PAULO onde envolve todo o oeste, com os bandeirantes, Goiás, Minas, Mato Grosso; a do RIO que pelo elemento oficial em luta com os espanhóis faz nascer, e já tarde, as capitanias do extremo Sul; a do MARANHÃO ou Pará que gera as unidades administrativas do extremo Norte, e sempre viveu separado do Brasil e até pelos portugueses lhe foi lembrado no tempo da independência que poderia manter, como um novo Canadá, o lealismo à Coroa. (Ribeiro, 2001, p. 32).

Para João Ribeiro, Martius forneceu apenas indicações vagas e inexatas, porém caracterizou a multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território. Apesar da crítica, o escritor sergipano vai associar as regiões da forma que o naturalista bávaro havia indicado na sua dissertação publicada em 1844, conforme pode ser visto na citação acima.

Dessa maneira, João Ribeiro, ao escrever o “pequeno livro”, nos seus termos, romperia com a tradição historiográfica empreendida por Varnhagen, Macedo e Mattoso Maia, tanto no Colégio, quanto no IHGB, fundamentada exclusivamente nas histórias política e administrativa do Brasil. Ele também iria abordá-las, porém, daria visibilidade para elementos econômicos, sociais e culturais. Ampliou os horizontes para a compreensão da formação do Brasil, a partir do que denominou de história comum e história local. Nelas seriam abordados temas como a escravidão vermelha, escravidão negra, além do colono, do jesuíta no Sul e no Norte.

Acompanhemos a seguir o tratamento por parte do autor sobre os indígenas no processo de formação da nação republicana brasileira.

## **Nação e Civilização no prelúdio republicano no Brasil: João Ribeiro, as imagens dos indígenas e narrativa (didática) histórica**

Em sua *História do Brasil*, João Ribeiro apresentou a temática indígena logo no primeiro capítulo, intitulado “O Descobrimento”.

Ao iniciar sua expedição pela história dos índios no Brasil, o autor fez a seguinte afirmação:

Ao ser descoberto, era o Brasil habitado por uma gente da mais ínfima civilização; vivia da caça e pesca, não conhecia outras armas de indústria ou de guerra senão arco e a clava e nadava em completa nudez. Entregues à natureza, os índios não conheciam Deus, nem lei, pois não era conhece-los possuir o terror da superstição e dos mais fortes. (Ribeiro, 1960, p. 48).

Amparado na ideia de civilização, João Ribeiro, assim como seu antecessor de ofício no Colégio Pedro II, Dr. Macedinho, não elaborou uma leitura muito diferente do índio, no que concerne ao seu

modo de vida quando os portugueses aqui aportaram em 1500. Em suma, a citação acima nos deixou bem claro que, na conceituação do indígena, não haveria muita variação quanto à visão do índio como portador de “civilização”.

Todavia, ao contrário de Macedo, o manual escolar de João Ribeiro abordou de maneira mais explícita a importância da presença indígena na formação do Brasil por aspectos como a formação da “raça brasileira” e quanto à escravidão vermelha, esta incluída no sexto capítulo. No que se refere ao conceito de raça brasileira, devemos notar que o autor considerou o brasileiro como “mameluco”, mas designado por um ser miscigenado de modo geral.

Diferente de Macedo, ao descrever o encontro entre os índios e os portugueses, o historiador sergipano deixou transparecer um clima de amistosidade. Chegou a escrever, a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, que durante a primeira missa em terra firme, os índios ajudaram a elevar a cruz e se misturaram num grupo de uns cento e cinquenta entre os cristãos. Estiveram a bordo das embarcações de Cabral, onde não foram compreendidos pelos intérpretes, mas deixaram excelente impressão entre a tripulação, “pela doçura de índole e pela curiosidade e inocência de suas maneiras primitivas e ingênuas.” (Ribeiro, 1960, p. 49).

Para João Ribeiro, apaixonado desde jovem pelos assuntos da filologia, da antropologia e da história, ao contrário do que a princípio se pensava sobre a origem dos índios, eles não eram de um mesmo tronco ou estirpe. Com base em fundamentos etnográficos mais detalhados do que Macedo, o autor notou que os índios brasileiros se distinguem muito, uns dos outros, pela diversidade de costumes, “sempre incultos”, pela índole pacífica ou feroz que apresentavam ou “ainda pelo hábito de comerem a carne humana”, prática que não era comum a todas as tribos; “e distinguem-se igualmente pela variedade das línguas.” (Ribeiro, 1960, p. 49).

No início dos tempos coloniais, segundo João Ribeiro, os índios eram divididos entre tupis e tapuias. Os tupis eram tribos, de sul a norte, com diferentes nomes, mas que falavam a “língua geral”, que não só foi fixada nos primeiros séculos do Brasil pelos jesuítas por conta da catequese, como os mesmos “enriqueceram e aperfeiçoaram a língua dos Tupis e Guaranis”, salvaguardando-a. (Ribeiro, 1960, p. 49). Observamos nesta passagem do manual escolar de João Ribeiro, de forma semelhante ao que fizeram décadas mais tarde Joaquim Silva e Borges Hermida, uma consideração positiva dos jesuítas, aliás, uma postura adotada ao longo de outros capítulos.<sup>10</sup>

---

10 O professor Joaquim Silva, autor de um dos livros didáticos mais adotados nos anos 1930 e 1940, dedicou especial atenção aos missionários religiosos da ordem inaciana. Para ele, a atuação dos jesuítas ganhou relevância na medida em que teria sido a grande responsável pela consolidação do catolicismo no Brasil, um dos principais elementos conformadores da unidade nacional, pela via religiosa. Para atender a este fim, um bom começo teria sido essencial – o promissor momento da celebração da primeira missa em terras braseiras, em 1500. Ali, a comunhão de portugueses e nativos era o anúncio do futuro da nação ainda não existente, unida pela fé e pela mistura das raças. (cf. Ribeiro, 2004).

João Ribeiro (1960, p. 49) informou que, naquele momento, ainda não se sabia muito bem em quantas famílias distintas se dividiam os índios de todo o país; eram “[...] muito conhecidos os tupis e foram quase os únicos que mais ou menos se aproximaram das povoações civilizadas, que outros mais ‘bugres’, os tapuias, por exemplo, nunca puderam suportar sem rancor”.

A noção de civilização de João Ribeiro aparecia de forma nítida quando tratou dos choques entre portugueses e índios. Na sua leitura, estes dois grupos praticavam mutuamente crueldades, porque não se entendiam e nem se podiam entender, uma vez que estavam em “diferentes graus de civilização”. Entendendo que o nível superior da civilização estava com os portugueses, de origem europeia e cristã, no trecho abaixo, o autor procurou demonstrar a inferioridade do elemento da terra, ao afirmar que este não tinha noção de propriedade privada, de criminalidade, de individualidade – conceitos-chaves para a formulação de uma ideia de contrato social:

O índio tinha o sentimento da propriedade coletiva (da tribo) mas não tinha da propriedade privada; o índio não julgava fazer mal, roubando; e assim muitos crimes que o eram para os cristãos, para eles nada significavam. Por outra parte, qualquer ultraje feito a um índio por um só português, deles eram considerados responsáveis todos os portugueses onde os encontravam, o que fazia parecer má-fé, traição ou ferocidade gratuita da parte dos selvagens. (Ribeiro, 1960, p. 49-50).

João Ribeiro fez uma ressalva, ainda neste mesmo parágrafo, ao observar que mesmo os civilizados, entretanto, na época em que ele compunha a sua História do Brasil, responsabilizavam povos inteiros, durante a guerra, pelos erros e atrocidades de poucos indivíduos.

Os indígenas, para o autor, tinham os conquistadores como homens sobrenaturais, “fantasmas vindos do mar.” (Ribeiro, 1960, p. 50). Este fato explica obviamente, na sua ótica, que fosse natural a submissão deles aos invasores. A partir da constatação da submissão do habitante local, o português pensou em escravizá-lo.

Ao abordar a questão da escravidão, João Ribeiro escreveu que o ato de escravizar não era uma ofensa para a consciência dos negros, muito menos para a dos indígenas, e sim era um ato e o principal efeito da guerra. Contudo, ao caracterizar a escravidão, demonstrou ao seu leitor-aluno indícios da não adequação do elemento indígena ao trabalho pelas particularidades do seu modo de vida primitivo: “A escravidão era também trabalho, o castigo corporal, a vida sedentária; e o índio, quase nômade, de natureza, ao nosso parecer, indolente, não podia e não gostava de trabalhar. Daí nasceram muitos tumultos e vinganças atroz.” (Ribeiro, 1960, p. 50).

Em seguida, João Ribeiro afirmou que a ação dos jesuítas, que vieram logo no século XVI com a missão de civilizar os índios, não os tornou mais cristãos do que poderiam ser,

[...] mas conservou-os agremiados, sem exigir maior trabalho que o que podiam dar, e sobretudo em muitos casos lhes poupou a degradação, os horrores da crueldade, das doenças e da morte ao contato dos conquistadores, a cujo cativo preferiam o suicídio. (Ribeiro, 1960, p. 50).

O trecho acima citado tinha a finalidade de justificar a necessidade da presença do elemento jesuíta para moralizar o indígena, não afeito ao trabalho. Os jesuítas assumiram, no seu texto didático, assim como no de Joaquim Silva, a tarefa de educar para o cristianismo os selvagens e, além disso, a de tutelar, preservá-los da degradação. Nas missões jesuíticas, os “índios” trabalhavam de acordo com as suas limitações, mas principalmente teriam uma educação dos corpos e da alma, uma vez que preferiam a morte ao cativo imposto pelo conquistador. O historiador pareceu querer nos mostrar que a ação jesuítica foi uma alternativa encontrada para a não adequação do elemento da terra ao trabalho servil.

Neste momento, João Ribeiro diferiu de Varnhagen, no que concernia à escravidão indígena ou vermelha e sobre a atuação dos jesuítas. Varnhagen, em *Historia geral do Brazil*, apresentou o seguinte argumento a favor da escravidão vermelha:

Parece que, logo a princípio, no Brasil, onde a natureza é tão fecunda que permite conseguir talvez resultados iguais aos de outros países com metade do trabalho, ninguém se lembrou de que bastava que os colonos ou os índios trabalhassem nas lavouras desde as cinco até as oito ou nove da manhã, e desde as quatro ou cinco até as seis e meia da tarde, descansando assim, ou empregando-se em casa, durante as sete horas mais calmosas do dia. E isto, apesar de que, segundo hoje sabemos, era esta, entre os próprios índios, a prática geral, antes da chegada dos europeus. (Varnhagen, 1979, p. 73).

Quanto aos jesuítas, Varnhagen reconheceu sua participação na obra civilizatória, fosse na conversão dos indígenas, na educação da mocidade, ou na construção de edifícios públicos. Entretanto, teceu algumas críticas severas à sua conduta. No caso da conversão dos autóctones, observou que, embora os inicianos fossem contrários à escravidão vermelha por parte dos colonos, fizeram uso dela nas suas missões, ou seja, granjeavam as suas fazendas com o “suor dos índios”, ao passo que os colonos tiveram de comprar escravos da África “e arruinando-se com isso, não poderiam competir com eles na cultura do açúcar etc.” (Ribeiro, 1960, p. 124).

Embora apresentasse suas particularidades em torno de algumas temáticas, o historiador republicano não poucas vezes recorreu ao livro de Varnhagen para emitir seus julgamentos sobre o “assunto dos índios”. Na apresentação que o autor realizou dos indígenas, estes eram descritos ao leitor-aluno sem qualquer outra informação mais detalhada sobre a vida e a organização dos grupos de tribos.

No tópico “A etnologia brasileira”, o autor destacou a problemática de se realizar um estudo etnográfico sobre os indígenas brasileiros, mas apontou que haveria certos aspectos claros e definidos e pontos de apoio que se poderiam considerar resolvidos na área.

Ao fazer referência aos estudos neste campo, o autor teceu comentários sobre as investigações conduzidas por Martius. Embora ele não tivesse estabelecido uma classificação definitiva dos índios, João Ribeiro (1960, p. 50) o credenciou por acumular “grande e substancial material de fatos que dentro de pouco tempo”, na sua opinião, “se tornou possível afrontar sem excessiva timidez um ensaio de generalização”.

Pela linguagem e maneira como o autor tratou o assunto, podemos perceber que esta parte do capítulo parecia voltada para o professor. Por exemplo, ele apresentou uma crítica às conceituações as quais afirmavam que os índios “constituíam uma só família, dilacerada em tribos aparentemente diversas, pouco importando as diferenças de língua e muito menos de civilização e cultura que entre elas se podiam notar.” (Ribeiro, 1960, p. 51). Para João Ribeiro, tal leitura estava envolvida num pensamento que procurava justificar a ordem vigente sob a centralização do Império: “Contribua para isso o fato de ser o Brasil civilizado uma única unidade política, e os espíritos acostumavam-se a ver debaixo do Brasil português um só Brasil indiano. A pré-história devia subordinar-se à história”.

Nesta perspectiva, escrevendo no período republicano, o autor sentenciou que este sistema de classificação, esboçado no Império, trazia a vantagem da simplificação, ao preço do sacrifício da verdade, conceito essencial para o discurso científico. Em nome da verdade histórica, ele afirmou que “muitas das tribos diferiam entre si mais do que diferem europeus e africanos atuais, no que respeita à cultura geral” e que, “pouco a pouco, estudadas as tribos nos seus múltiplos aspectos, apareceu desde logo a irreduzibilidade de muitas delas.” (Ribeiro, 1960, p. 51).

Feitas as devidas ressalvas e correções necessárias para o exercício da ciência histórica, João Ribeiro traçou a etnologia das quatro grandes nações de índios que eram absolutamente distintas: a Tupi, a Tapuia (ou Gé), a Nu-aruaque e a Cariba.<sup>11</sup> Nesta etnologia, ele fez a localização das nações indígenas no território brasileiro, as correntes migratórias, as origens e, por fim, a caracterização dos grupos. No caso das características dos grupos, como filólogo, enfatizou os aspectos linguísticos na sua descrição e classificação.

---

11 Ao falar deste esquema quádruplo, João Ribeiro (1960, p. 51) não deixou de fazer uma observação necessária ao seu leitor-aluno: “Além desses grupos principais ficam ainda várias tribos mui pouco estudadas e cujos caracteres, pelo que são conhecidos até hoje, não comportam redução ao esquema quádruplo que acabamos de indicar. É esse justamente o lado obscuro da etnologia brasileira e é que prova o ardor e a diligência dos nossos investigadores”.

Quanto à origem dos indígenas, tema não abordado por Macedo, provavelmente por este tender a conciliar os pontos de vista sagrado e profano no ensino da História,<sup>12</sup> João Ribeiro fez menção à periodização de Karl von den Stein para as migrações pré-europeias no interior do continente, as quais contrapunha às suas. O autor realizou uma discussão detalhada sobre as rotas e as datas das migrações dos ameríndios no interior do continente e silenciou-se sobre como estes surgiram no Novo Mundo. Fez referência à existência de “primitivos habitantes” expulsos do litoral e interior por povos que migravam em diversas direções. (Ribeiro, 1960, p. 53-55).

A ideia de um foco étnico, a partir do qual teriam se irradiado todas as “raças de índios”, associada ao silenciamento sobre as origens da humanidade nas Américas, para Adriane Costa da Silva (2000, p. 34), “indicaria talvez”, na obra deste autor, “uma hipótese diversa da concepção que sustentava a unidade das raças humanas, formadas de acordo com a tradição bíblica”.

Segundo a referida autora, Basílio de Magalhães, em Lições de História do Brasil – em conformidade com o programa do curso anexo a Faculdade de Direito de S. Paulo, publicado em 1895, procurou conciliar as duas versões sobre a origem: o asiatismo e o indigenismo. Essas teorias eram analisadas em todos os seus pormenores por Magalhães, “que dividiu as raças brasileiras em dois grandes grupos etnográficos, baseado na distinção de Sílvio Romero entre ‘a época das primeiras aparições do homem, noturna, impenetrável, do tempo das transmigrações, mais positivo e esclarecido.” (Silva, 2000, p. 36). Tanto o manual de João Ribeiro como o de Magalhães acabaram reafirmando as origens profanas dos índios, rompendo com a tradição do casal bíblico, ainda que não se declarassem abertamente sobre um ou mais centros criadores da humanidade. Rocha Pombo, nos anos 1920, em seu manual escolar, apresentava abertamente sua opinião diversa sobre a origem do povo ameríndio. Ele considerava a hipótese da autoctonia do homem americano como já posta de lado pela história, optando pela corrente que defendia que o continente foi povoado por antigas migrações da Ásia.

No segundo capítulo “Tentativa de Unidade e Organização da Defesa”, o autor de História do Brasil fez uma breve consideração sobre o indígena como parte do povo brasileiro, ao fazer referência às três raças que o formaram. Para João Ribeiro, esse elemento constituiu uma população muito variada nas suas tribos, como já havia dito no capítulo anterior do manual escolar, algumas destas talvez mais distantes entre si do que dos brancos, e tinha tal mobilidade de habitat que seria difícil a tarefa, ao menos em parte, de lhe assinalar região e domínio próprios.

---

12 Para entender os conflitos entre concepções profanas e sagradas na educação, em especial no ensino de História, no Brasil, cf. Bittencourt, 2008. A discussão sobre as origens do homem americano, num país de tradição católica com forte influência no ensino, envolvia questões delicadas relacionadas às explicações bíblicas sobre a origem do homem, tendo Adão e Eva como ponto de partida. Defender, portanto, a autoctonia do índio americano implicava num questionamento ao texto bíblico. Cf. Gould, 1999, cap. 2.

Agora, em termos de contribuição para a formação étnica da sociedade brasileira, João Ribeiro (1960, p. 96), em poucas linhas, resumiu a imagem do indígena que se forjou no Brasil de seu tempo:

Esse elemento étnico pouco contribuiu e contribui ainda pouco ao desenvolvimento econômico e moral do país – mas com toda a sua mesquinhez de ação é todavia simbólico e característico, e tem sido falsa ou verdadeiramente utilizado como fator aristocrático na história da luta entre colonos e jesuítas e quatro séculos mais tarde entre os revolucionários da independência; os autonomistas mais tarde dirão que descendem do caboclo.

No tópico “A escravidão vermelha”, do quarto capítulo, João Ribeiro tratou a expansão territorial pela atuação das bandeiras paulistas e da luta dos jesuítas contra os bandeirantes, em virtude da escravidão indígena, a qual os primeiros repudiavam.

Todo este item ficava restrito à questão da escravidão indígena no norte da colônia, ou seja, o confronto entre as autoridades da Companhia de Jesus, dentre as quais destacava-se padre Antônio Vieira, e os colonos taxados de insaciáveis por mão-de-obra.

Para ele, o sentimento de humanidade não justificava a escravidão negra de preferência à vermelha, tida como menos culta; antes a justificava o instinto prático, senão o prejuízo da cor, por se considerar a última mais próxima do branco. Em outras palavras, em História do Brasil, como pontuou Ciro Flávio Bandeira de Melo (2008), a verdadeira presença indígena na história da nação estava na formação do povo, mesmo que tal contribuição fosse ínfima para o desenvolvimento econômico e moral do Brasil, e que a utilização da imagem do índio na formação do povo e da nação fosse mais ideológica do que efetiva.

O historiador e professor João Ribeiro, vivendo sob a constelação da era republicana e influenciado pelas orientações da sociologia e etnologia próprias do crepúsculo do século XIX, encontrava na figura do indígena o espaço do “mameluco”, este o verdadeiro homem brasileiro, embora este termo estivesse presente no sentido de mestiço. Ao lado dos jesuítas, o “mameluco” assumiria o cenário da chamada “história interna” do Brasil, elaborada pelo referido autor.<sup>13</sup>

## Considerações finais

Com o alvorecer da República, as preocupações dirigiram-se para a valorização do novo regime, o prestígio e o elogio da colonização portuguesa sofreram alguns reveses, mas as diretrizes metodológicas básicas do IHGB se preservaram até, pelo menos, o começo dos anos 1930 do século passado. Enfim, continuou-se a confeccionar uma narrativa histórica centrada nos fatos políticos, nos feitos dos gran-

---

13 Segundo Patrícia Hansen (2000, p. 104), a nacionalidade brasileira apresentada por João Ribeiro era simbolizada pela “raça nacional mameluca”. Sua formação confundia-se, na leitura do autor, com a “Formação do Brasil”, pois ela era um dos elementos capazes de conceder à nação uma “homogeneidade integradora”, que já era a sua existência, em última instância, que permitia com que aquela história fosse comum.



des homens, nos episódios gigantescos da era dos descobrimentos, da colonização e da ocupação do território brasileiro e, especialmente, na valorização da ideia de unidade nacional. (Fonseca, 2001, p. 93).

Nesse momento, a produção dos livros didáticos de História também esteve fortemente atrelada ao IHGB, uma vez que, como já foi observado, muitos historiadores a ele vinculados escreviam os livros mais conhecidos e adotados nos ensinamentos primários e secundários. Estes vínculos garantiram a permanência das formas de interpretação então predominantes da História do Brasil, que passavam do Instituto às salas de aula das escolas por intermédio da mediação dos livros escolares, reforçando-as e difundindo-as.

Ao percorrermos as páginas da História do Brasil, de João Ribeiro, verificamos que a representação do autóctone e a visão sobre o território brasileiro sofreram algumas rupturas em relação à historiografia didática imperial, porém, muitas permanências foram mantidas. A primeira delas refere-se ao fato de que os indígenas, na visão do filólogo, ainda eram representados enquanto dotados de uma ínfima civilização, nos seus termos, além de não possuírem indústrias, muito menos artefatos bélicos e propriedade privada. Vale notar que apesar da mudança de regime de governo, não se modificou a visão acerca do autóctone entre Macedo, Mattoso Maia e João Ribeiro.

O autor sergipano inovou ao trazer o mameluco enquanto representante da brasilidade, o que se distanciará dos autores monarquistas, que viam nesse segmento a representação do atraso e da barbárie, além de serem responsabilizados pelo sentimento antinacionalista, em pleno século XVIII, cujo exemplo mais proeminente foi o mestiço Calabar, personagem amaldiçoado no episódio das lutas entre holandeses e portugueses.

Além disso, João Ribeiro, pela primeira vez, abordaria assuntos indigestos, tais como a escravidão vermelha, apesar de argumentar que o indígena não gostava de trabalhar, por ter vida nômade e responsabilizava-os pelos constantes tumultos e desorganizações. Iria divergir de Varnhagen acerca da atuação dos jesuítas, abordando-os de forma positiva, o que seria reforçado por Joaquim Silva e Borges Hermida posteriormente.

Destaca-se também uma maior diferenciação cultural das nações indígenas, ao contrário do binômio Tupi x Tapuia, das narrativas antecedentes. As rotas das migrações internas dos indígenas foram tratadas por João Ribeiro, mas o surgimento delas foi simplesmente silenciado, apesar de o autor ter lido Varnhagen, cujas ideias sobre esse assunto apontava para uma origem comum entre os indígenas brasileiros e os Cários do continente asiático.

Apesar do contexto republicano, das novas ideias e das teorias raciais, bem como da historiografia alemã, João Ribeiro não conseguiu romper totalmente com as amarras historiográficas e metodológicas monarquistas. Apesar de observar o interior, a exemplo de Capistrano de Abreu, evidenciando o mameluco (mestiço) na seção história local, sua sentença acerca dos povos originários da América, foi no sentido de que eles pouco contribuíram para o desenvolvimento da nação republicana brasileira.

## Referências

- ABREU E LIMA, J. I. Compendio da Historia do Brasil desde a mais remota antiguidade até os nossos dias. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.
- BELLEGARDE, H. L. N. Resumo da Historia do Brasil. Obra adaptada pelo governo para uso das escolas. Rio de Janeiro: Typographia de R. Ogier, 1834.
- BITTENCOURT, C. M. F. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CASTRO, E. V. A inconstância da alam selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.
- FERRO, M. História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FONSECA, T. N. L. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação.*In*: SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. (Org.). Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-121.
- GASPARELLO, A. M. Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004.
- GOULD, S. J. A falsa medida do homem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HANDELMANN, G. H. Geschichte von Brasilien. Berlim: Verlag von Julius Springer, 1860. Tradução de Lúcia Feuquim Lahmeyer; revisão de Barthold Klinger. RIHGB. Rio de Janeiro, t, 108, v. 162, 1930.
- HANSEN, P. Feições & Fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. João Ribeiro e o Ensino da História do Brasil.*In*: MATTOS, I. R. (Org.). Histórias do ensino da História do Brasil. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998. p. 45-65.
- KODAMA, K. Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Edusp, 2009.
- \_\_\_\_\_. Uma missão para letrados e naturalistas: ‘Como se deve escrever a História do Brasil’.*In*: MATTOS, I. R. de (Org.). Histórias do ensino da história no Brasil. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998. p. 9-30.
- MACEDO, J. M. Lições de história do Brasil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de D. Pedro II. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, t. 1, 1861.
- \_\_\_\_\_. Lições de história do Brasil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de D. Pedro II. Rio de Janeiro: D. J. G. Brandão, t. 2, 1863.
- MAGALHÃES, B. Lições de História do Brasil – em conformidade com o programa do curso anexo a Faculdade de Direito de S. Paulo. São Paulo: Tipografia & Litografia Ribeiro, 1895.
- MAIA, L. Q. M. Lições de Historia do Brazil. Proferidas no internato do Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1898 [1880].

MARTIUS, K. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. *In*: O estado do direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.

\_\_\_\_\_. Como se deve escrever a história do Brasil. RIHGB. Rio de Janeiro, t. 6, p. 389-411, 1844.

\_\_\_\_\_. O Estado do Direito entre os Autóctones do Brasil. Revista do IHGSP. São Paulo, t. 11, p. 20-82, 1907 [1832].

\_\_\_\_\_. Etnografia Americana: o Passado e o Futuro do Homem Americano. Revista do IHGSP. São Paulo, t. 9, p. 534-562, 1905 [1838].

\_\_\_\_\_. Natureza, doenças, medicina e remédio dos índios brasileiros. São Paulo: Editora Nacional, 1979 [1844].

MELO, C. F. C. B. Senhores da História e do Esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

RIBEIRO, J. História do Brasil (Curso Superior). 17. ed. revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960.

\_\_\_\_\_. História do Brasil. São Paulo: Itatiaia, 2001.

RIBEIRO, R. R. Colônia(s) de identidade(s): Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

RODRIGUES, J. H. História e historiografia. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAID, E. W. Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, A. C. Versões didáticas da história indígena (1870-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

TODOROV, T. Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VARNHAGEN, F. A. Varnhagen: história. Org. Nilo Odália. São Paulo: Ática, 1979.

\_\_\_\_\_. História Geral do Brazil. Madri, Imprensa da V. de Dominguez, 1. ed., 1854, t. I, 1857, t. II.

# Uma nação sem preconceitos ou questões raciais: o povo brasileiro na história ensinada de Joaquim Silva

Halferd Carlos Ribeiro Junior  
Arnaldo Pinto Júnior

O brasileiro não conhece o orgulho de ser. Nasceu ouvindo desdenhar dos antepassados [...] Sahindo do terreno da vida para o da sciencia, acceitou sem verificação axiomas firmadas em doutrinas ainda conjecturaes [...] Convenceu-se, sincera e fundamente, de que é inferior o typo brasileiro. E desse principio tirou a dedução de que 'o Brasil é um paiz perdido.' (Pereira, 1930, p. 5).

Thomas Skidmore (1969), interessado em compreender a estrutura burocrática do Estado brasileiro à época do Golpe Civil Militar de 1964, verificou que a modernização do Estado teve início com a Revolução de 1930. Para o autor, Getúlio Vargas promoveu um conjunto de ações visando à centralização administrativa, tendo como foco a industrialização e urbanização, princípios fundamentais para a construção de uma sociedade considerada moderna.

Para pôr em prática seu projeto político, Getúlio Vargas teve amplo apoio de diversos setores da sociedade brasileira, como de políticos, militares, intelectuais e da Igreja Católica. Nesse empreendimento de construção de um Estado às avessas do estado mínimo da política liberal, era necessário um projeto de Estado e de Nação, que envolvesse o povo no trabalho rumo ao progresso e à civilização.

Boris Fausto (2006) argumentou que os princípios positivistas em voga no estado do Rio Grande do Sul, defendiam a transformação do Brasil, mesmo que fosse necessário uma intervenção autoritária no Estado, a fim de promover a modernização e a formação do povo brasileiro, que viabilizasse a construção e o progresso desse Brasil idealizado.

Nesse cenário, além das reformas administrativas, o governo de Getúlio Vargas empreendeu ações que objetivavam a construção de uma identidade que estivesse atinente aos princípios deste novo Estado em construção. Gomes (2007) estudou a política cultural e as suas implicações para a constituição de uma cultura histórica entre 1937 e 1945, argumentando que:

A construção de uma cultura política e de uma cultura histórica, por conseguinte, vincula-se fortemente à implementação de políticas públicas, em particular sob regimes autoritários, que investem de maneira consciente e eficiente na busca de sua legitimidade, mobilizando valores, crenças e tradições da sociedade, com destaque para os que se referem a uma herança e passado comuns.[...] em que a leitura do passado ganha espaço privilegiado; onde o que se está chamando de cultura histórica é dimensão constitutiva e também estratégica da cultura política. (Gomes, 2007, p. 49).

Tendo como fonte documental os artigos publicados na revista mensal *Cultura Política* dirigida por Almir de Andrade, publicada entre 1941 e 1945 pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, Gomes constatou algumas características centrais nos textos produzidos com o objetivo de descrever a identidade da nação: a necessidade de construção de consciência nacional que serviria de lastro para a manutenção dos vínculos entre os brasileiros, fundamentando a unidade e a homogeneidade cultural da nação; a revalorização do passado nacional, discutindo a formação do povo brasileiro, a colonização, e o tipo ideal de brasileiro; por fim, a percepção do fundamento cristão e humanístico da identidade nacional.

Nesse sentido, o Estado empreendeu uma releitura do passado, valorizando-o positivamente e trabalhou para a sua divulgação a um amplo espectro da sociedade por meio de eventos que pudessem dialogar com o passado e deixar evidente à interpretação do Estado, estabelecendo um calendário de comemorações cívicas. A escola, congressos, eventos cívicos, imprensa, contribuíram para a divulgação desses valores, para as gerações em formação e para a sociedade brasileira.

Diante disso, no governo de Getúlio Vargas ocorreu uma trama complexa de ações envolvendo a transformação do Estado e a construção de uma cultura política voltada para a defesa da identidade nacional. Em relação às ações de fortalecimento do Estado, podemos destacar as esferas econômicas, políticas, sociais; enquanto para a construção da identidade nacional o foco central esteve na política cultural e na educação.

Segundo Schwartzman, o projeto do Estado Novo para a reconstrução da Nação teve dois aspectos fundamentais: o ideológico e o repressor. Do ponto de vista ideológico, foi construído simbolicamente os fundamentos da Nação, e do repressor, foi adotada uma política agressiva de exclusão e inserção das comunidades estrangeiras no Brasil que mantinham quase que inalterada a cultura de sua terra de origem. “[...] Parecia impossível construir uma nacionalidade com a simultânea convivência de diferenças culturais. Construir o nacionalismo era, ao mesmo tempo, destruir as diferenças e proceder a uma seleção na formação da cidadania brasileira[...]” (Schwartzman, 2000, p. 165). Assim sendo, o Estado proibiu a importação de livros didáticos, escolas foram fechadas, e o ensino no Brasil somente poderia ser ministrado em português. No sentido ideológico, o sistema de ensino cumpriu um papel fundamental de divulgação dos princípios valorizados pelo Estado.

Ao definir o inimigo da Nação, não necessariamente construía a representação do brasileiro, assim era fundamental responder a indagação de quem era o brasileiro? Como desdobramento dessa questão, mas com uma tensão entre o presente e o passado nos anos 1930, havia a preocupação de qualificar quem era o povo brasileiro, como foi a sua formação, e definir o seu caráter fundamental.

Para Lenharo, a figura heroica dos bandeirantes foi compreendida como o modelo ideal de brasileiro, da Nação, e do Estado, pois, o bandeirante simbolicamente representava a ideia de expansão e consolidação do território, de ímpeto transformador e da conquista de riqueza e do progresso, uma estrutura administrativa pautada na mistura étnica e na hierarquização.

Nesta democratização pela mestiçagem, três traços psicológicos formam a trama moral de cada bandeira: comando, obediência e movimento. O índio contribui com o seu alto grau de adaptação e mobilidade no meio natural; o negro com a abundância de sentimento, calor humano e experiência sedentária nas lavras e na agricultura; o português com o seu espírito de aventura, capacidade de organização e comando. (Lenharo, 1986, p. 62).

Neste aspecto, podemos inferir que o Estado Novo optou por uma interpretação sobre a formação e o povo brasileiro, valorizando positivamente a figura do português, pois a partir da relação entre os elementos étnicos índio, branco, e o negro, elaboraram uma cultura com características próprias, o brasileiro, tendo como base a miscigenação, as diferenças no seio de seu povo em um vasto território, que, no entanto, viviam organicamente sobre a tutela do Estado.

## **Currículo e a formação do povo brasileiro na reforma Gustavo Capanema**

Para Goodson é necessário entender a trajetória de formação de um determinado currículo, pois dessa forma torna-se perceptível a compreensão dos grupos que disputavam o poder para sua organização e para a percepção de como a sociedade desejava que os seus cidadãos fossem formados e como eles deveriam atuar nela.

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática. (Goodson, 1995, p. 28).

Portanto, consideramos importante descrever a trajetória histórica da construção do currículo ora focalizado; as disputas políticas em torno da decisão para prescrever uma determinada organização curricular representam uma luta pela valorização de certa memória, que contribui para a formação do cidadão, a maneira pela qual ele deve agir na sociedade, e na construção de identidades.

A construção de um currículo requer escolhas, que no caso do ensino de História estabelece a seleção de determinados eventos e sujeitos históricos, a fim de refletir a trajetória histórica da construção do Estado e da Nação. Nesse processo estão presentes valores de determinados grupos sociais, as memórias que pretendem ser cristalizadas e preservadas pela sociedade, reforçando uma tradição.

Antes dos anos de 1930, a responsabilidade de elaboração e organização dos programas curriculares recaía sobre a Congregação do Colégio Pedro II, os programas eram elaborados pelos seus professores catedráticos e submetidos à aprovação do seu colegiado reunido na referida instância. Uma escola para ser equiparada ao Colégio Pedro II, deveria adotar toda a sua estrutura pedagógica, assim sendo, o Colégio Pedro II ditava os fundamentos da organização das escolas no Brasil desde a sua fundação em 02 de dezembro de 1837.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a reorganização do sistema de ensino secundário brasileiro, o Estado, por meio do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública,<sup>14</sup> tomou para si a responsabilidade de elaboração dos programas curriculares, retirando do Colégio Pedro II essa prerrogativa que gozava desde a sua fundação. Para tanto, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública deveria compor comissões a fim de elaborar a estrutura e organização curricular.

Para o ensino de História, a Reforma Francisco Campos adotou a concepção de História da Civilização, que incluía conteúdos de História Geral, da América e do Brasil, de forma que a História do Brasil era estudada no interior da disciplina História da Civilização, a organização curricular era pautada na ideia de pontos, ou seja, uma lista de temas que seriam trabalhados pelo professor durante o ano letivo.

Segundo Reznik (1992, p. 108), “[...] Após a implantação do Estado Novo, criou-se um clima intelectual e político propício para redirecionar o sentido do ensino de História no secundário”. Diante desse cenário, o fervor patriótico foi fortalecido, de forma que a ideia de reconstruir a Nação foi assumida por diversos setores sociais. No entanto, compreendia-se que a responsabilidade da implementação desse projeto cabia ao Estado, assim ocorreu uma mobilização pública a fim de influenciar a tomada de decisão do Estado Novo.

De acordo com Reznik, em 1938 foi organizada uma “Maratona Intelectual” para a disciplina História da Civilização, em que foi solicitado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que oferecesse

---

<sup>14</sup> Criado pelo Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública teve sua denominação alterada no dia 13 de janeiro de 1937, pela Lei nº 378, quando passou a ser conhecido como Ministério da Educação e Saúde.

ao aluno vencedor mais um prêmio, além do que seria concedido pelo então denominado Ministério da Educação e Saúde. O IHGB propôs oferecer ao aluno o livro *História do Brasil*, de Handelman, que fora traduzido e publicado pelo instituto. No entanto, o ministério indicou que esse prêmio deveria ser apenas para o aluno da quinta série; diante dessa circunstância, ficou evidente que a História do Brasil possuía um tempo muito diminuto no currículo, estabelecendo um paradoxo entre o desejo patriótico e estudo da história no Brasil no ensino secundário. Diante disso, o IHGB pronunciou que era favorável ao ensino da história pátria de maneira autônoma em várias séries do sistema de ensino.

Diante dessa circunstância, ocorreram vários debates na sociedade solicitando a autonomia do ensino da História do Brasil em relação à História da Civilização. Em 1938, no III Congresso Nacional de História do IHGB, foi aprovada a moção solicitando a autonomia para a disciplina História do Brasil, ao mesmo tempo em que elogiava as iniciativas das escolas de ensino superior que acrescentaram essa disciplina em seu currículo. (Reznik, 1992). Em 1939, o Colégio Militar por iniciativa própria incluiu na sua grade curricular a disciplina História do Brasil. Essa campanha não ficou restrita aos debates acadêmicos e pedagógicos nas instituições de ensino, também contou com a participação da imprensa.

O jornal Correio da Manhã, aproveitando o ensejo do recém restabelecimento de História do Brasil no Colégio Militar, inicia uma campanha com reportagens, entrevistas, editoriais e artigos quase diários a favor da criação daquela disciplina. A amplitude da campanha – por si só abrangente já que verificada pela diversidade de depoimentos coletados: o inspetor de educação do Colégio Militar, catedráticos do Colégio Pedro II, o reitor da Universidade do Brasil, o presidente do IHGB, o diretor do Arquivo Nacional, além de articulistas com peso político social como o Padre Arlindo Vieira, o editorialista Costa Rego ou o literato Bastos Tigre. (Reznik, 1992, p. 110).

De acordo com Reznik, essa campanha em prol da autonomia da História do Brasil no currículo do ensino secundário, teve como lógica discursiva que o estudo da história pátria pela juventude era o caminho mais adequado para combater as ideias consideradas perniciosas, como o comunismo. Em decorrência dessa questão, o enfoque na História da Civilização foi considerado pernicioso, pois poderia fundamentar na juventude às encruzilhadas ideológicas presentes na Europa, reafirmando a necessidade da autonomia da História do Brasil.

Assim sendo, para a construção desse projeto cívico, era crucial que no ensino secundário a disciplina História do Brasil fosse independente da História da Civilização, a história nacional deveria servir de orgulho para o povo brasileiro, de lastro para a unidade nacional e para a harmonia entre os diversos grupos sociais.



Em 1940, o Ministro Gustavo Capanema pronunciou no Colégio Pedro II o restabelecimento da disciplina História do Brasil no ensino secundário. Ficou evidente o clamor de setores da sociedade para a manutenção da autonomia e da importância da História do Brasil na formação da juventude brasileira. Dinâmica que esteve presente na organização curricular do ensino de História a partir da Reforma Gustavo Capanema. Com a reorganização do ensino secundário em abril de 1942, tornou-se novamente mister a reformulação do currículo.

Diante dos debates em relação à autonomia da História do Brasil, a Lei Orgânica do Ensino Secundário optou pela autonomia da História Geral e História do Brasil, com especial relevo para a História do Brasil, e descartando as concepções de História Universal e de História da Civilização. Para o desenvolvimento do sentimento patriótico foi colocado em simultaneidade o estudo da História e da Geografia do Brasil nos últimos anos do ginásio.

Para a seleção dos temas que deveriam compor o currículo do ensino de História, segundo Reznik, foi consultado Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano, ambos possuíam relações diretas com o Ministério da Educação. Reznik destacou alguns detalhes, para o primeiro tema da História do Brasil na terceira série ginasial, o Descobrimento, Delgado de Carvalho destacou que deveria ser estudado o Ciclo Ocidental de Navegação, enquanto Jonathas Serrano mencionava estritamente as viagens diretamente ligadas ao Descobrimento do Brasil. Em relação ao Elemento Indígena, Carvalho propôs o estudo dos diversos grupos indígenas no Brasil, a sua distribuição geográfica, a sua organização política e cultural; enquanto Serrano, defendia o estudo da catequese, da figura José de Anchieta, e a influência do elemento indígena. Desse modo, é evidente a diferença de concepção de currículo e de interpretação histórica, Delgado de Carvalho deseja uma estruturação curricular com mais detalhes, com todos os temas que deveriam ser tratados em sala de aula; enquanto Serrano preferia oferecer menos opções para o professor, mas aglutinando o conceito que considerava mais interessante, como no caso do estudo do elemento indígena, priorizava não a cultura indígena em si, mas a ação da Igreja em catequizar o índio, para, a partir desse princípio, perceber a influência indígena na formação do povo brasileiro, deixando explícita uma interpretação histórica que considerava a ação da Igreja Católica como fundamental na configuração cultural do brasileiro.

Reznik compreendeu que essas duas propostas refletem os embates e polêmicas sobre a historiografia didática desde a década de 1930, a disputa entre uma história dos eventos e tradicional e outra que se pretendia renovadora. E no caso de Serrano, enfatizando uma interpretação histórica voltada para a formação da consciência patriótica. (Reznik, 1992, p. 125). A interpretação de Serrano foi preponderante para a proposta curricular do ensino de História para o ginásio.

Como já afirmamos, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário em abril de 1942, tornou-se necessário a reformulação do currículo. Diante disso, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 27 de abril de 1942, por meio da Portaria Ministerial n. 101, nomeou a comissão responsável pela

elaboração do programa curricular para o ramo ginasial do ensino secundário, sendo composta pelo próprio Ministro da Educação como presidente, o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos como secretário, sem cargos específicos: o diretor-geral do Departamento Nacional de Educação e o diretor da Divisão de Ensino Secundário e o diretor da Divisão de Educação Física, o alto escalão da estrutura administrativa do sistema de ensino federal e somando os renomados professores<sup>15</sup> responsáveis pela elaboração do currículo, como era de suma importância para a implantação dos princípios ideológicos do Estado Novo, fundamentava-se uma nova seriação dos conteúdos escolares.

Por um lado, diante da dinâmica internacional, as rivalidades entre os regimes de governo fascistas, democráticos, socialistas, era necessário assumir uma posição. Por outro, procurava formar o povo brasileiro de acordo com essa posição política adotada. Assim sendo, a opção por uma determinada cultura política a ser divulgada e ensinada para a população era fundamental para a política e manutenção do Estado Novo.

Diante desse cenário, a composição da comissão para organização curricular com o alto escalão do Ministério da Educação e por importantes figuras da educação brasileira no período, denotava que os integrantes dessa comissão estavam de acordo com os princípios políticos do Estado, como os professores do Colégio Pedro II: Jônatas Serrano e Euclides Roxo; o primeiro foi examinador dos livros didáticos de história na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) criada em 1938, e o segundo foi o responsável pela construção da matriz curricular de matemática da Reforma Francisco Campos de 1931.

Embora os professores que elaboraram os novos programas tivessem posturas pedagógicas definidas devido à experiência docente e os estudos da área, eles deveriam seguir um conjunto de orientações para formular a proposta curricular. Por meio do conjunto de verbos (prescrever, dever, seguir) utilizados para definir as funções da comissão tanto do professor e quanto dos alunos, o Ministro da Educação Gustavo Capanema deixou evidente que todos envolvidos no processo pedagógico, deveriam trabalhar de acordo com os princípios do governo, o programa curricular não teve um caráter de orientação da ação pedagógica docente, mas de prescrição dos temas que deveriam ser abordados em sala de aula e da maneira como eles deveriam ser ensinados.

A Portaria Ministerial n. 101 delineou claramente os pressupostos do ensino secundário, inicialmente assumiu que o público-alvo era o adolescente, que está em fase da constituição de sua personalidade, defendendo que a organização curricular e o professor deveriam dar especial atenção à formação patriótica e moral do aluno. Indicava que o método de ensino mais adequado era o ativo, em que o aluno deveria participar do processo de construção do conhecimento.

---

15 Os professores eram: Coronel Pedro Mariani Serra, Sousa da Silveira, Ernesto de Faria, Maria Junqueira Schmidt, Osvaldo Serpa, Euclides Roxo, Costa Ribeiro, João Pecegueiro, Melo Leitão, Jônatas Serrano, Delgado de Carvalho, Neréu Sampaio, Rocha Lima, Heitor Villa-Lobos e Germaine Marsaud (BRASIL, Portaria Ministerial n. 101, de 27 de abril de 1942. *Diário Oficial da União. Poder Executivo*, Rio de Janeiro, DF, 28 de abril de 1942, Seção 1).

A portaria normatizava os pressupostos da proposta curricular, tendo três quesitos fundamentais como referência: por que ensinar (a justificativa)? O que ensinar (o conteúdo)? Como ensinar (a metodologia)? No entanto, a resposta para cada uma dessas questões foi fundamentada no princípio pronunciado por Capanema em 2 de dezembro de 1937 no Colégio Pedro II, a educação deveria estar a serviço do Estado e da Nação, preparando o cidadão para viver em sociedade, de acordo com as diretrizes morais, políticas e econômicas que sustentavam a base ideológica do Estado Novo.

Diferentemente da Reforma Francisco Campos que organizou o currículo em tópicos, ou seja, cada título era uma aula que deveria ser ministrada, a organização do ensino de História a partir da Reforma Gustavo Capanema, preconizava que o currículo deveria ser agrupado em unidades didáticas, ou seja, um tema geral que era formado por várias aulas, dessa forma objetivava-se articular os conteúdos em sala de aula a uma temática mais abrangente, e se possível com várias disciplinas.

Os programas deveriam estar de acordo com as finalidades do ensino secundário definidas pelo Artigo 1º do Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, favorecer a formação integral da personalidade dos adolescentes; acentuar a formação espiritual, a consciência patriótica e humanista, e preparar intelectualmente os alunos para dar continuidade aos estudos.

Conforme argumentamos, o artigo 9 da Reforma Capanema estabeleceu que o ensino secundário fosse articulado com o ensino primário e propiciando condições para os alunos continuarem os estudos no ensino superior. O artigo 42 estabeleceu que a relação entre professor e aluno fosse ativa, preparando-o intelectualmente, com ênfase no aspecto qualitativo do ensino do que na grande quantidade de temas a serem abordados, contribuir para o amadurecimento do espírito do aluno. Nesse sentido, a escolarização formaria padrões de comportamento e de conduta social.

O item IV da Portaria Ministerial n. 101 estabeleceu que os programas de ensino deveriam contribuir para a formação moral e patriótica dos alunos, fundamentando essa atitude nos artigos 22, 23 e 24 do Decreto-Lei n. 4244, de 9 de abril de 1942, assim, é perceptível a preocupação em formar o indivíduo do ponto de vista moral e patriótico, a todo instante no conjunto de leis sobre o ensino secundário, reafirma o papel moralizador da escola, que deve defender o pensamento do Estado para a formação da Nação.

A Portaria Ministerial n. 101 reafirmou a opção pedagógica da Reforma Gustavo Capanema, citando que os programas deveriam ser elaborados de acordo com o Artigo 27, rezando que os estabelecimentos de ensino adotariam o processo pedagógico ativo, que desse sentido a vida, cabendo ao responsável pela organização do programa curricular explicitar essa proposta pedagógica por meio das instruções metodológicas que deveriam acompanhar o programa curricular. Por fim, a portaria determinava que a organização curricular, o sumário e as orientações metodológicas seriam publicados no Diário Oficial, sob a responsabilidade do Ministro da Educação.

Coube a Jonathas Serrano a responsabilidade de elaborar o programa do ensino de História para o curso secundário. Serrano foi professor de história do Colégio Pedro II, sócio do IHGB, membro da CNLD, autor de livros didáticos e de manuais de metodologias para o ensino de História. Freitas (2006) argumentou a ligação de Serrano com o governo de Gustavo Capanema, além de escolanovista, “[...] É necessário registrar, contudo, a condição de católico militante e de homem próximo a Lourenço Filho e Gustavo Capanema. Isso, certamente, contou bastante para sua inclusão no seleto grupo que ditaria o padrão do novo didático brasileiro” (p. 145).

Segundo Santos (2009), Serrano foi a figura de maior destaque para o ensino de História entre o final dos anos 20 até os 40 do século XX, pois ocupou importantes cargos administrativos do sistema de ensino, e procurou inovar a proposta metodológica para o ensino de História, propondo que ela fosse voltada para a reflexão e crítica em detrimento da memorização, e ainda postulava a separação entre a História Geral e a História do Brasil. No entanto, em sua interpretação histórica manteve um discurso tradicional, pautado nos conceitos de civilização, considerando como ápice a sociedade europeia, interpretava a História do Brasil a partir dos acontecimentos europeus, portanto uma explicação eurocêntrica para a compreensão do Brasil.

Desse modo, para a construção do currículo de história, a escolha por Serrano representava a manutenção dos ideais do Estado Novo, uma proposta inovadora para o ensino de História, mas a preservação de uma interpretação histórica tradicional, pautada na narração da construção do Estado, da Nação, no estudo dos heróis como exemplos de conduta moral, o caráter humanístico para o sistema de ensino, expressando os ideais das correntes ideológicas para a educação dos católicos, dos militares, e, com menos intensidade, da escola nova.

Serrano organizou o currículo de história com base no conceito de unidade didática, como prescrevia a Portaria Ministerial n. 101, cada série teve 9 unidades didáticas. O principal destaque dessa organização curricular é o empenho em ampliar a carga horária do estudo da História do Brasil, pois em relação à História Geral, com um recorte temporal superior a 3 mil anos, teve 18 unidades didáticas para abordar os temas principais de várias regiões geográficas, nos dois primeiros períodos letivos do ensino secundário, no momento em que a criança ainda está marcada principalmente pelo pensamento concreto, sendo favorável a uma história com base em episódios e menos analítica; enquanto a História do Brasil, com um recorte temporal de aproximadamente 450 anos, teve também 18 unidades didáticas para tratar dos temas principais dispostos em 2 anos de estudo, no momento em que os adolescentes têm o início do desenvolvimento cognitivo abstrato, portanto é o momento mais apropriado para as discussões históricas, com base em análises da sociedade focando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais.<sup>16</sup>

---

16 Em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno para o estudo da história pode-se conferir o livro Bittencourt, 2004, em especial o momento relativo à discussão apresentada sobre Piaget e Vygotsky.

Desse modo, o principal foco da organização curricular decorrente da Reforma Gustavo Capanema é o estudo da História do Brasil, pois no decorrer da escolarização do ginásio do ensino secundário, 4 anos, 50% do tempo eram dedicados ao estudo da História do Brasil. Em segundo lugar, fica a História da Europa, enquanto o estudo do Oriente e da América são oferecidos em função dos acontecimentos europeus, e em relação a África e a Ásia não aparecem diretamente no programa. É interessante ressaltar que nessa organização curricular, a história do Brasil não é atrelada a história da América, ela se relaciona com a Europa.

Tendo em vista os propósitos desse texto, delimitaremos a nossa análise dos conteúdos relativos a formação étnica do povo brasileiro.<sup>17</sup> Em relação à História do Brasil, Serrano não optou por descrever o modo de vida dos habitantes desse território antes da chegada dos portugueses, pelo contrário, a primeira etapa da história do Brasil não ocorreu no Brasil, mas na Europa, com a formação do Estado português e a sua expansão marítima. Destacamos que o título da primeira unidade é *O Descobrimento*, o que sugere uma visão eurocêntrica para a compreensão da história brasileira.

Na segunda unidade, Serrano selecionou o papel do português como colono, considerando como o elemento fundamental da construção do Brasil, e não destacando o papel do negro. Propôs o estudo da organização política administrativa de Portugal para a colonização do Brasil, como a introdução das capitanias hereditárias, a organização do Governo Geral, sendo o reino português católico, destacou a ação de catequização da Igreja Católica.

Na terceira unidade, intitulada *A Formação Étnica*, Serrano propõe que seja trabalhado a formação do povo brasileiro, a relação entre as três raças: o branco, indígena e o negro. Definindo, assim, a constituição do povo brasileiro como um grupo miscigenado, tendo como raiz fundamental a matriz europeia, no caso a portuguesa, que conduziu a construção da Nação, ancorando essa interpretação na proposta de Von Martius para escrita da história do Brasil, em Varnhagen, e pela tradição do IHGB.

Após o tratamento dado a formação étnica, tornou-se necessário elencar a ação do povo no território brasileiro e a configuração do seu caráter cultural. Desse modo, Serrano prescreveu que deveria ser ensinando aos alunos a expansão e a defesa do território, para que o aluno compreendesse o processo de construção do território brasileiro, dessa forma, indiretamente, mostrando que o índio, habitante natural da terra, precisava ser combatido para o colono conquistá-la. Diante das invasões estrangeiras, como os franceses e holandeses, era crucial a defesa do território para a manutenção do Estado.

A unidade VII, para a terceira série ginásial, "Do Descobrimento até a Independência", intitulada *Desenvolvimento Espiritual*, é proposta anterior à constituição do Sentimento Nacional, a unidade VIII, o elemento fundamental na construção do caráter cultural do brasileiro foi a ação dos jesuítas no

---

17 Para uma análise mais detalhada, pode ser conferido a tese: Ribeiro Júnior, 2015.

trabalho de conversão do índio e moralização do colono, ensinando os fundamentos da fé católica. Após a ação evangelizadora, Serrano propõe o estudo da construção do sentimento nacional (com base nas revoltas coloniais) e do processo de independência, culminando com a emancipação política e a construção do Estado brasileiro. Assim, inferimos que Serrano compreende que a sociedade brasileira é caracterizada por um povo mestiço, católico, com um sentimento nacional que defende a manutenção e construção do Estado.

Desse modo, o aluno no final do terceiro ano ginasial, teria acesso à memória histórica em que criava uma representação sobre a formação do povo brasileiro e da construção do seu território e do Estado. Com essa organização curricular, Serrano elaborou um ideal de sociedade em que sua raiz estava na sociedade europeia, que o povo brasileiro era mestiço, com a principal ascendência portuguesa, o caráter cultural do povo era fundamentado na fé católica e no sentimento patriótico, o Estado brasileiro deveria defender os interesses da Nação e da Pátria, mesmo que para atingir esse objetivo fosse necessária a centralização administrativa pelo Estado e o cerceamento da liberdade do cidadão.

Com a apresentação dessa dinâmica de construção do currículo, compreendemos que o principal grupo social envolvido na sua construção foi o Estado. Mas para a execução desse projeto, foram travadas disputas no interior do Ministério da Educação e Saúde, pois a proposta de Delgado de Carvalho que defendia a prescrição curricular com vários pontos no interior das unidades didáticas, as concepções de história universal e história da civilização, a ênfase do ensino de História geral em relação à história do Brasil, foram deixadas de lado; resultando na proposta que adotou o conceito de História Geral e História do Brasil, com ênfase no ensino de História do Brasil, o que denotava o momento de clamor social pelo sentimento pátrio na dinâmica da Segunda Guerra Mundial e os princípios ideológicos do Estado Novo; a prescrição curricular de Serrano foi elaborada de acordo com os seus princípios pedagógicos e historiográficos, uma interpretação profundamente marcada pela presença da Igreja Católica para a construção do Brasil, a valorização da herança colonial portuguesa, a defesa do Estado autoritário de Getúlio Vargas, o pressuposto de que o ensino de História deveria instigar a reflexão e a crítica, questionando a pura memorização de nomes e datas, a organização das unidades didáticas com apenas os temas essenciais, para viabilizar a autonomia didática do professor, e a história compreendida como o repositório de exemplos de conduta moral.

Assim sendo, para a organização curricular do ensino de História proveniente da Reforma Capanema, estão presentes os interesses do Estado Novo, os princípios políticos do Ministério de Capanema e a postura política e intelectual de Jonatha Serrano, atrelados à dinâmica política e social de 1942.

Ainda, nos resta o questionamento, como essa proposta foi efetivada em sala de aula? Para buscar elementos para a reflexão dessa indagação, abordar a prescrição curricular não é suficiente para compreender como a história brasileira foi trabalhada nas salas de aula. Os alunos do ensino secundário não

tiveram acesso direto ao estudo da organização curricular proposta pelo Estado, apenas os professores e os profissionais da educação se depararam em discutir as prerrogativas estabelecidas pelo Estado e, como sabemos, o mais importante do que as discutir era colocá-las em prática.

Diante dessa dinâmica, apresentaremos o discurso do livro didático, pois ele foi o principal recurso que o professor tinha em mãos, configurando-se como uma síntese da proposta do Estado, um roteiro, com textos e atividades, para implantação prática em sua aula da prescrição curricular, e favorecendo a configuração e cristalização da identidade nacional.

## **Joaquim Silva e a construção de uma interpretação sobre a formação étnica do povo brasileiro**

Diante do cenário de uma memória histórica, que pressupunha a impossibilidade do sucesso da sociedade brasileira, constituída pelas interpretações dos intelectuais brasileiros do primeiro quartel do século XX, a partir da Revolução de 1930 o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade de reconstruir a Nação. Essa responsabilidade abarcava a configuração de um novo projeto para a interpretação da formação do povo brasileiro, da herança colonial portuguesa, do Estado e da Nação.

Para atingir tal objetivo, o Estado adotou uma política voltada para criação de uma nova representação sobre o Brasil e o brasileiro, reconfigurando a imagem da Nação por meio de intelectuais que estavam de acordo com os seus princípios ideológicos, promovendo diversas atividades para divulgar esses ideais, como desfiles cívicos, a nacionalização do sistema de ensino, com base nos princípios morais, cívicos e cristãos, utilizando a escola como o principal meio de divulgação da ideologia do Estado.

Diante disso, tomando como referência a educação escolar, foi criada a CNLD, e a Reforma Capanema reorganizou o ensino secundário, sendo necessária uma nova seriação curricular para o ensino de História, que foi elaborado pelo Jonathas Serrano. Agora, nos debruçaremos na interpretação histórica de Joaquim Silva sobre o Brasil, tendo como indagação central: qual a interpretação atribuída a formação étnica do povo brasileiro? Como o sujeito é construído no seu meio social e cultural, a sua formação e trajetória profissional são elementos importantes para a compreensão dos nexos de sentido de seu discurso.

Com base na tese do Arnaldo Pinto Júnior (2010) intitulada *Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)*, apresentamos os dados biográficos de Joaquim Silva que consideramos relevantes para a análise de nosso objeto de estudo. Joaquim Silva nasceu em 23 de novembro de 1880 na cidade de Sorocaba, interior paulista; faleceu na capital do mesmo estado em 21 fevereiro de 1966, com 85 anos. A sua formação no magistério ocorreu na Escola Complementar de São Paulo, onde formou-se no dia 15 de dezembro

de 1898. Ao retornar para sua cidade natal com o diploma em mãos, o jovem professor foi recebido com grande festa realizada pelos familiares e amigos.

Logo em seguida, em março de 1899 começou a lecionar no primeiro grupo escolar da cidade, instituição vinculada ao Estado de São Paulo. Depois de 12 anos atuando como professor no magistério público, em março de 1911, foi incumbido de assumir a direção do Grupo Escolar na cidade de Tatuí. Em 1914 retornou para Sorocaba, para assumir a direção do segundo Grupo Escolar de Sorocaba, que recebeu o nome de Visconde de Porto Seguro, permanecendo na direção até 1921, quando foi nomeado para assumir o cargo de professor da Escola Normal em Pirassununga, onde foi catedrático da cadeira de Psicologia e Pedagogia. Em 1927 aposentou-se da carreira do magistério público do Estado de São Paulo.

Logo após deixar a carreira pública, mudou-se para a capital de São Paulo para compor o corpo docente da recém-fundado Lyceu Nacional Rio Branco, onde ensinou História no ensino ginasial. Nos anos 30 também atuou em escolas confessionais<sup>18</sup> de São Paulo e iniciou a produção de materiais didáticos, portanto com a idade de aproximadamente 50 anos, concomitantemente às transformações do ensino secundário empreendidas pelo governo Vargas.

No colégio Rio Branco foi professor de História no Ensino Ginasial a partir de 1930. Já em 1931 começou a trabalhar para a CEN [Companhia Editora Nacional], com a publicação de material didático destinado a preparação para o exame de admissão, obra coletiva. Como professor, sua atuação se intensificou na década de 1930. Além das aulas no Rio Branco, Joaquim Silva passou a trabalhar em instituições confessionais como o Colégio São Luís, o Colégio Madre Cabrini e o Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho (Pinto Júnior, 2010, p. 119).

A atuação de Joaquim Silva nas referidas escolas ocorreu até meados de 1941, pois se mudou para Santos, a fim de cuidar da saúde da esposa. No entanto, continuou trabalhando para a Companhia Editora Nacional até o início da década de 1960.

Do ponto de vista sociocultural, Joaquim Silva foi influenciado pela produção tipográfica de seu pai, um imigrante português que possuía um jornal na cidade de Sorocaba com o título *O 15 de Novembro*. Na passagem do século XIX para o XX, Joaquim Silva atuou diretamente na produção das matérias e do editorial do jornal, defendendo os ideais republicanos e da liberdade, sempre se afrontando aos princípios monarquistas.

---

<sup>18</sup> Além das informações coletadas nas respectivas instituições de ensino, sua experiência profissional é registrada nas páginas iniciais dos livros didáticos *História da Civilização*, publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN) entre 1938 e 1942.



Por outro lado, a maçonaria foi o palco inicial de fundamentação do posicionamento político de Joaquim Silva, colocando-se contra a Igreja Católica, os jesuítas, e mais uma vez defendendo os ideais republicanos e de liberdade. No entanto, em torno de 1906 e 1908, ocorreu uma reviravolta na vida de Joaquim Silva, pois deixou a sua atuação junto à maçonaria, e tornou-se católico praticante.

Diante desse cenário, por um lado, podemos inferir que a produção didática de Joaquim Silva foi influenciada pela sua vida profissional e política, pois a experiência na produção jornalística, associada à vida no magistério foi fundamental para a construção de um texto coeso, simples e voltado para o público escolar. Por outro, a defesa dos princípios republicanos e a crença no catolicismo são elementos políticos fundamentais para a compreensão de sua escrita da história voltada para o público escolar.

Embora, acredita-se que a produção didática de Joaquim Silva fosse mais apropriada para as escolas confessionais, não podemos perder de vista, que a corrente católica era um posicionamento político forte no Governo Vargas, com lideranças importantes na estrutura burocrática do sistema de ensino, portanto, o próprio sistema de ensino como um todo, era influenciado pela proposta católica para educação. Dessa forma, os livros didáticos de Joaquim Silva estavam de acordo com os fundamentos do sistema de ensino de seu período.

Como percebemos, a produção didática de Joaquim Silva ocorreu a partir de 1930, cenário de transformações significativas do Brasil, ao mesmo tempo em que houve a construção de importantes interpretações sobre a história do Brasil. Para a análise da interpretação histórica de Joaquim Silva, utilizaremos o livro intitulado *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*, 16ª edição, publicado pela Companhia Editora Nacional (CEN) em 1945.<sup>19</sup> O livro didático que seguia a orientação curricular aprovada pelo Ministério da Educação e Saúde, deveria abordar o tema da formação do povo brasileiro na terceira unidade didática do terceiro ano ginásial, logo após a apresentação da colonização.

Para discutir o processo de formação do povo brasileiro, Joaquim Silva adotou a mesma organização proposta pelo currículo oficial. Desse modo, essa unidade didática foi organizada com os seguintes itens: a) O elemento branco, b) O indígena brasileiro, c) O negro, d) A etnia brasileira. Tais temas que foram abordados entre as páginas 86 e 107, totalizando 22 páginas, dispostas em 2 páginas para o elemento branco, 13 páginas para o indígena brasileiro, único tema que possui ilustrações, 3 páginas para o negro e 4 páginas para a etnia brasileira.

Para abordar a interpretação de Joaquim Silva, elaboramos as seguintes questões: 1) quais são as qualidades atribuídas ao branco, ao índio e ao negro em relação à formação do povo brasileiro? 2) Quais sujeitos são considerados fundamentais para a formação do povo brasileiro no discurso do Joaquim Silva?

---

<sup>19</sup> O livro didático de Joaquim Silva intitulado *História do Brasil para o Terceiro Ano Ginásial*, publicado em 1950, constava na contracapa a inscrição Livro de Uso Autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde sobre o n. 611, que possui a mesma editoração e paginação desde 1943, a terceira edição.

No tema relativo à formação étnica do povo brasileiro, tanto pela disposição da organização curricular, quanto pela sistematização e a argumentação do texto didático de Joaquim Silva, a matriz portuguesa é compreendida como o principal elemento constituinte do povo brasileiro, tendo como elementos diversificadores o índio e o africano.

Na formação do brasileiro entraram três elementos diversos: o branco, o indígena e o negro. O sangue português, o elemento branco, constituiu, segundo escreve Martius, o grande rio cujos afluentes foram o índio e o africano.

Os portugueses são um dos povos europeus de mais complexa formação: descendem dos celtiberos, que remotamente habitavam a península e aos quais se mesclaram elementos fenícios, gregos, cartagineses e romanos (mediterrâneos), godos e suevos (germânicos) e árabes ou mouros (semitas). (Silva, 1945, p. 86).

No primeiro parágrafo Joaquim Silva desenvolve duas informações básicas, por meio da metáfora de Martius: o elemento branco constituiu o grande rio cujos afluentes foram o índio e o africano, ressaltando que o principal elemento formador do povo brasileiro foi o português, além de registrar que o povo brasileiro é um grupo miscigenado. No entanto, para um discurso histórico não é aconselhável recorrer a metáforas para a sua explicação, suas principais afirmações devem ser pautadas nas obras de referência e de prestígio entre os historiadores. Então, para justificar a sua interpretação, assume um elemento discursivo para reforçar a sua interpretação citando o ganhador do concurso para escrita da história do Brasil legitimado pelo IHGB, com a expressão segundo escreve Martius. Dessa maneira, a sua singela metáfora adquiriu ares de cientificidade e de uma interpretação legitimada pelo principal órgão responsável pela elaboração e preservação da História do Brasil no período.

Por outro lado, o autor procurou amenizar essa assertiva, colocando entre o sujeito da frase, o sangue português, e o verbo constituiu, uma explicação bastante evidente, que o português é o elemento branco, essa situação apenas se justifica por duas questões, para dispersar o sentido de sua afirmação, e ratificar que seu texto está de acordo com o programa oficial; entre o verbo e o predicado, o grande rio cujos afluentes são o índio e o africano, há outra explicação, a referência à Martius, com o objetivo de mostrar que a sua opinião reflete a visão de uma parte da sociedade. A palavra afluente contribui para essa informação básica, pois, inicialmente, o prefixo "a", indica negação, logo a palavra afluente indicaria o sentido de não fluente, ou seja, os traços culturais do índio e do africano foram lentamente em direção da maneira de ser do português. Entretanto, o termo afluente faz parte do vocabulário comumente para tratar dos assuntos hidrográficos. Como ele utilizou a expressão grande rio, é esse sentido que Joaquim Silva deseja imprimir no seu discurso, que o português foi o principal grupo formador do brasileiro, a ação e a cultura portuguesa foram fundamentais para a formação do brasileiro, de certa forma, o brasileiro seria uma variação do português, pois os afluentes de um rio, não modificam o principal rio, mas apenas o torna mais caudaloso.

Logo após a sua afirmação sobre a importância do português para a formação do povo brasileiro, começa a explicação sobre a natureza do português, afirmando que “os portugueses são um dos povos europeus de mais complexa formação”, dessa forma assume que o português foi constituído a partir de vários elementos étnicos e culturais, entre os diversos grupos destaca: fenícios, gregos, romanos, germânicos, árabes; para esses povos foi constituída uma memória social, com as seguintes características: comerciantes, navegadores, filósofos, sábios, militarmente dominantes, com tecnologia desenvolvida. Assim, a complexa formação do português, associada as qualidades de seus formadores, fundamenta a compreensão de Joaquim Silva de que os portugueses possuíam as características necessárias para fundar e construir uma nova nação. Portanto, a herança portuguesa é valorizada positivamente pelo autor. Embora o texto didático de Joaquim Silva tivesse como público-alvo os alunos do ginásio, usou como fundamento de sua interpretação o pensamento de Oliveira Vianna contida no livro *Evolução do Povo Brasileiro*, mais uma vez, argumentando que a complexa formação do povo português foi o responsável pelos atributos de sua inteligência e sensibilidade.

Os colonos. – Ao tempo do descobrimento, bem pouco numerosa era a população de Portugal, e os que para as terras do Brasil então vieram pertenciam à nobreza lusa e outras, e a classe de plebeus, que ‘foram elementos preponderantes da sociedade colonial’. Desses elementos todos, fidalgos e plebeus, ‘uns poucos vinham por senhores, outros, e na sua maioria, por governados, senão detentos; – melhor parte era a que pesquisava a fortuna e as aventuras, ou fugia à sanha de perseguição religiosa’.

Eram muitos, também, os degredados; deve-se, entretanto, notar não serem todos estes, necessariamente, criminosos como ladrões ou assassinos; naquele tempo condenava-se ao degredo e a outras penas maiores por motivos que hoje não constituem delitos puníveis, havendo assim, entre os degredados, gente realmente honesta e trabalhadora. (Silva, 1945, p. 86-87).

Joaquim Silva para tratar dos colonos utilizou como referência o livro do João Ribeiro intitulado *História do Brasil*, e dois livros de Oliveira Vianna o *Evolução do Povo Brasileiro* e *Populações Meridionais do Brasil*. De João Ribeiro utilizou o argumento de que os portugueses que colonizaram o Brasil eram compostos por nobres, plebeus e degredados. Da argumentação de Oliveira Vianna apresentou que a portugueses que colonizaram o Brasil eram nobres, plebeus, detentos, que desejam conquistar fortuna, aventuras ou fugiam da perseguição religiosa. Ainda, compartilhou do pensamento de Oliveira Vianna de que estiveram presentes no Brasil, colonos de outras regiões da Europa, no entanto de maneira insignificante, e de que os degredados foram um número bastante reduzido, que não tiveram importância na formação do povo brasileiro, e que a acusação que a maior parte dos colonos era de degredados, é uma afirmação com base em preconceito.

Mais uma vez, Joaquim Silva utilizou do recurso discursivo de citação para defender a sua opinião, que os colonos possuíam capacidade suficiente para construir uma grande nação. Assim, Joaquim Silva optou por valorizar a base portuguesa para formação do povo e da sociedade brasileira.

Em relação à matriz indígena, Joaquim Silva compartilhou da opinião na qual os índios que habitavam no Brasil viviam de maneira semelhante aos homens da Pré-História, e acreditava que esse era o período histórico em que viviam os indígenas. “Ao tempo do descobrimento nossos índios achavam-se ainda na idade neolítica, ignorando o uso dos metais. Obtinham o fogo pelo prolongado atrito de dois paus. Alimentavam-se com frutas e produtos de caça e pesca.” (Silva, 1945, p. 94).

A apresentação sobre o índio brasileiro foi organizada por meio de um texto linear com as características principais dos grupos estudados, acompanhada de notas de rodapé em que há citações e trechos dos livros que utilizou como referência para o seu argumento. Desse modo, o texto didático de Joaquim Silva oferece uma leitura direta para o aluno e a fundamentação de sua narrativa para o professor. Para esse tema, utilizou como referência: R. Furano, *Prehistoire Générale*, Serrano, *História do Brasil*, Pittard, *Les races et l’Histoire*, Pagdberg-Drenhol, Calmon, *História da Civilização Brasileira*, Abreu, *Capítulos da História Colonial*, Calmon, *História do Brasil*, Plínio Airosa, Afonso A. de Freitas, *Os Guaianós de Piratininga*, Roquete Pinto, Padre Colbacchini, Abreu, *Descobrimento do Brasil*, Cardim, *Tratado da Terra do Brasil*, Padre Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*.

No decorrer do texto, Joaquim Silva apresentou as características sociais, econômicas, políticas e culturais dos índios que habitavam o Brasil, deixando evidente que o modo de vida do brasileiro era distinto da maneira de ser do índio. Descrevendo as formas de alimentação, de vestimenta, da relação com a guerra, do casamento, da religião, os grupos linguísticos. Utilizou as ilustrações de Rugendas para demonstrar o tipo físico dos índios. Citando Serrano, Joaquim Silva acredita que a visão romântica sobre o índio é uma ficção elaborada pela literatura. No final da unidade, relaciona a importância do índio para a formação do povo brasileiro.

Nos primeiros tempos da colônia foi notável a influência do indígena sobre os costumes e mesmo sobre a linguagem dos brancos, que com ele conviviam.

A própria língua dos colonos sofreu o influxo dos aborígenes; não só numerosos nomes de lugares ou acidentes geográficos, pessoas, plantas, animais são de origem tupi mas, ainda, até o começo do século XVIII, era corrente o uso da língua dos índios ao lado da portuguesa. (Silva, 1945, p. 98).

Para descrever a matriz indígena, Joaquim Silva optou pela discussão historiográfica e etnográfica em que frisava a diferença da maneira de ser do índio com o português, do colono, e com o brasileiro da sociedade contemporânea, ficou evidente que, para Joaquim Silva, a influência indígena na formação

do povo brasileiro foi diminuta, ficando restrita a nomeação de lugares, pessoas, fauna e a flora. Portanto, embora a cultura indígena tenha contribuído para a formação do povo brasileiro, ela não é valorizada como o elemento fundamental da maneira de ser da sociedade e do povo brasileiro.

No decorrer do texto de Joaquim Silva, o objetivo foi mostrar que os índios no Brasil não formavam um grupo único homogêneo, pois podiam ser divididos em dois grandes grupos, os tupis-guaranis e os tapuias, que falavam idiomas diferentes, então se no Brasil há um idioma predominante, não é fruto da herança indígena. Outra questão, são os nexos de sentido contidos na oração, Viviam os indígenas do Brasil divididos em numerosas tribos, se seguimos a orientação sujeito, verbo e predicado, a frase ficaria “os indígenas do Brasil viviam divididos em numerosas tribos”, os indígenas seriam os agentes da ação, que por motivos próprios viviam divididos. Diferente dos traços de sentidos construídos com o uso da voz passiva, pois, no caso elaborado por Joaquim Silva, os indígenas do Brasil não são os sujeitos, mas sim os objetos da ação, o verbo viver é colocado como o elemento principal que conduz a construção de sentidos, indicando a ideia de passado, e, ao mesmo tempo em que a vida, o ato de viver, domina a maneira de ser do índio, então o índio não planejava e nem se organizava, apenas fazia o que a vida desejava, são divididos não por motivos próprios, mas pelo desejo da vida, da sorte, do destino.

Para tratar da matriz africana utilizou apenas o título O Negro, não descreveu com detalhes as características dos grupos que vieram para o Brasil, também os caracterizou como um modo de vida próprio do período da Idade dos Metais.

O primeiro parágrafo tratou que os índios não resolviam de maneira satisfatória a quantidade de trabalhadores necessários à produção colonial no Brasil, para tanto, foi necessária a importação da mão de obra escrava proveniente de algumas regiões da África.

Desde os primeiros anos da colônia recorreram os portugueses ao escravo negro para os árduos trabalhos da lavoura e outros aos quais não se prestavam bem os indígenas, que a proteção dos jesuítas e as leis do reino não permitiam escravizar. Da África, terra da escravidão, era possível trazer, aos milhares, pretos que já eram escravizados por seus régulos e que, vindos para o Brasil, trocavam um cativo por outro, aliás, menos desumano que o sofrido na terra natal. (Silva, 1945, p. 101).

Joaquim Silva destacou a função desempenhada pelo negro no Brasil colonial, a mão de obra para a obra colonizadora portuguesa. O elemento "já" é fundamental nesse parágrafo, pois significava que na África, havia escravidão independente da ação dos portugueses, esses apenas adotaram uma prática corrente naquele continente. Quem começava o processo de escravidão era o próprio africano, e o português apenas comprava esse escravo que o senhor africano de escravos facilmente vendia. Por fim, justifica a escravidão na medida em que afirma que o cativo no Brasil era mais humano do que na África.

Os negros, dada a variedade de sua procedência, não tinham todos o mesmo grau de civilização; em sua maioria, entretanto, estavam socialmente mais desenvolvidos que os nossos indígenas, ainda no período da pedra polida. Os africanos que aqui chegaram já trabalhavam, em geral, alguns metais principalmente, o ferro; estavam habituados à vida sedentária; facilmente aprenderam o uso de utensílios e ferramentas, tornando-se hábeis operários.

Havia muitos, nas tribos mais adiantadas, que acreditavam no Creador; a maioria, porém, era grosseiramente feiticista. Dentre os sudaneses contavam-se os mais desenvolvidos e de mais perfeito físico; no grupo dos berberes encontravam-se tradições árabes ou muçulmanas. (Silva, 1945, p. 101-102).

Do mesmo modo, como Joaquim Silva comparou os indígenas com as formas de vida do período da Pré-História, compreendia que os negros estavam no último período da idade dos metais, em que os homens vivem em pequenas cidades e fabricam ferramentas de metais. Para Joaquim Silva, essa situação denota que o negro estava acostumado com a divisão social do trabalho e com o uso de ferramentas, uma característica valorizada para o trabalho no Brasil colonial.

No segundo trecho, Joaquim Silva desqualifica a religiosidade dos africanos, para ele apenas uma parte dos africanos acreditava em Deus, ou melhor, o Deus que os portugueses acreditavam. Portanto, mostra que há uma grande quantidade de infiéis, pagãos, que poderiam ser explorados.

A partir desse ponto, Joaquim Silva utilizou quatro parágrafos para justificar a influência do negro na formação do povo brasileiro, concluindo com:

Foi grande a influência exercida pelo escravo negro no Brasil; uma antiga crônica referia mesmo que 'os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles, no Brasil, não é possível fazer, conservar ou aumentar fazenda, nem ter engenho corrente'. Não só na vida econômica, porém, se verificava tamanho influxo; também na constituição do tipo brasileiro, na formação moral, nos usos e costumes, e até na linguagem.

Dos costumes e usos africanos ficaram certas danças (congadas, cateretês) e, na arte culinária, particularmente nalguns estados, a confecção de grande número de iguarias como o vatapá, o cururu, o bobó, o acarajé, o mungunzá, o cuscuz.

Na poesia popular encontram-se vestígios da influência do negro, assim como nos contos e tradições. Na linguagem nacional assinala-se o influxo africano pela introdução de numerosas palavras.

As crendices, as superstições dos pretos, com sua afetividade, refletiram-se na formação de nossa gente que deles herdou 'uma certa negligência creoula, uma resignação heróica para suportar a miséria, uma concepção um pouco fatalista e quiça leviana da vida, sem grandes preocupações do futuro, o hábito do trabalho sem amor, mas também sem revolta, e, enfim,

a melancolia impressa mais na música e na poesia do que no estado de alma habitual do povo'. (Silva, 1945, p. 102-103).

O termo influxo é utilizado para ligar a relação entre o negro e a formação do povo brasileiro, ele pode ser substituído por influência, no entanto o prefixo *in* indicaria uma não influência, ou uma influência de maneira ruim. É bastante evidente que Joaquim Silva procurou menosprezar a influência do negro no povo brasileiro, pois trata a religião dele como credice e superstição, um ser sem preocupações com o futuro, o trabalho sem empenho, se na época colonial o negro foi a principal mão de obra.

Joaquim Silva argumentou que o brasileiro não é uma raça pura, pois, desde o início da época colonial as raças formadoras caldearam-se dando origem ao brasileiro. Em outro sentido, o brasileiro só pode existir a partir do momento em que o português chegou nesse território. Enfaticamente, o ser brasileiro é fruto da miscigenação, assim o brasileiro e o povo brasileiro não são homogêneos. A expressão “formam considerável parte de nosso povo”, promove a ideia de que entre o brasileiro, povo mestiço, há brasileiros mais puros, possivelmente mais brancos; e há diferenças entre os mestiços, os bens sucedidos que se assemelham aos portugueses, que possivelmente se destacam na sociedade, e os que vivem sem serem considerados importantes.

A absorção ou assimilação de elementos indígenas e pretos na massa de nossa população continua-se, a par de contingentes portugueses, italianos, alemães, sírios, eslavos e outros que afluem do Velho Mundo. As estatísticas mostram que, pela situação estacionária da raça negra e redução do fator indígena cresce, cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco.

Não há em nossa terra preconceitos ou questões raciais; e por isso, o grande estadista americano Teodoro Roosevelt, com razão, notou que o futuro nos reserva uma grande benção; ‘ter evitado e solvido um problema altamente perigoso, quiçá mortal, – um conflito racial de vida e morte.’ (Silva, 1945, p. 105).

A palavra “assimilação” contribui para a reflexão sobre a população brasileira, pois ela se articula com “nossa população”. Assim, o núcleo central da população brasileira é o elemento português, grupo mestiço branco, que se apropriou dos traços culturais dos indígenas e dos negros, a fim de assegurar a sua melhor adaptação no território brasileiro.

Ainda, em relação à população, o autor sugere que há um grande grupo mestiço, mas que o elemento branco é grupo dominante e sintetizador da cultura, é ele que deve incorporar à sua maneira de ser, os traços culturais do índio e do negro. Implicitamente está o ideal de branqueamento da população brasileira, que é fortalecido pelo processo de imigração de pessoas provenientes da Europa. A palavra “mas” cumpre justamente essa função, o povo é mestiço, mas está em um processo

de branqueamento; ainda a expressão “cresce cada vez mais, nos grupos mestiços, a porcentagem de sangue branco”, Joaquim Silva afirma, e logo em seguida reafirma, que o povo mestiço brasileiro está em um processo de branqueamento.

Com o termo “nossa população”, Joaquim Silva assume uma visão de mundo e dos valores da sociedade, dirigindo-se aos leitores em geral e aos alunos, na realidade ele se coloca participando do mesmo grupo dos alunos, logo o aluno é um grupo da classe média urbana, tendo em vista a própria situação social do autor, formado principalmente por pessoas brancas, ou “mestiços mais puros”, que devem se preparar para ocupar cargos de liderança nos novos postos de trabalhos da sociedade urbana e industrial em desenvolvimento.

Dessa maneira, o autor valoriza o povo branco europeu, considerando que é o grupo mais desenvolvido, no entanto procura esconder a existência de preconceitos sociais e raciais no país, ou seja, o Brasil é formado por um grupo bastante heterogêneo, mas consegue viver em harmonia, o país conseguiu superar as suas diferenças étnicas e construiu uma sociedade em que vive em paz, para tanto utilizou o início do parágrafo, “É de notar que não há em nossa terra preconceitos ou questões raciais.” (SILVA, 1945, p. 105), ainda, procura reafirmar a sua posição com a citação do presidente dos Estados Unidos, ou seja, utilizando a fala de outra pessoa no seu discurso, para reafirmar a sua opinião, argumentando que no Brasil os conflitos raciais foram superados.

## Considerações finais

O experiente professor Joaquim Silva, descendente de portugueses, fiel católico alinhado aos jesuítas, autor dos livros didáticos de História mais vendidos pela CEN entre as décadas de 1930 e 1960, construiu um discurso pedagógico voltado para o apagamento das diferenças entre o povo brasileiro, valorizando uma vida social sem conflitos e justificando as desigualdades sociais, estando em conformidade com o conceito de solidariedade proposto pelo Estado Novo e presente na interpretação de Oliveira Vianna.

Assim, para esse renomado autor de livros didáticos, o elemento branco é considerado o grupo predominante para a formação do brasileiro, a principal matriz da raça e da cultura brasileira. O indígena é o grupo que foi cristianizado para tornar-se um elemento formador do povo brasileiro, sobretudo o grupo mais assimilável, ou melhor, o mais receptivo a ação do colonizador e do jesuíta; ainda, o grupo indígena mais selvagem deveria ser combatido. O elemento negro serviu como mão de obra, no entanto contribuiu para uma má formação da alma do brasileiro, trabalhar sem vontade e amor, não lutar pela transformação de sua condição, portanto, aquele que aceita passivamente o que os outros impõem. Por fim, o povo brasileiro é um grupo mestiço em branqueamento, trabalhador e submisso ao Estado e ao governo vigente.



## Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 18 de novembro de 1930, Seção 1, p. 20.883.
- BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 15 de janeiro de 1937, Seção 1, p. 1.210.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5798.
- BRASIL, Portaria Ministerial n. 101, de 27 de abril de 1942. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 28 de abril de 194, Seção 1.
- FAUSTO, B. *Getúlio Vargas: o Poder e o Sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FREITAS, I. *A Historiografia Escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: Pareceres de Jonhatas Serrano (1938/1941)*. *História & Ensino*, Londrina, v. 12, p. 141-156, ago. 2006.
- GOMES, Â. C. Cultura Política e Cultura História no Estado Novo. In: Abreu, M., Soihet, R.; Gontijo, R. (Org.). *Cultura Política e Leituras do Passado: Historiografia e Ensino de História*. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2007. p. 43-63.
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LENHARO, A. *Sacralização da Política*. Campinas: Papirus, 1986.
- PEREIRA, B. *A Formação Espiritual do Brasil*. São Paulo: Saraiva e Companhia, 1930.
- PINTO JÚNIOR, A. *Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- REZNIK, L. *Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos, 1931 a 1945)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1992.
- RIBEIRO JUNIOR, H. C. *Ensino de História e Identidade: Currículo e Livro Didático de História de Joaquim Silva*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.
- SANTOS, B. B. M. dos. *O Currículo da Disciplina História no Colégio Pedro II*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B. e COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Ed. FGV, 2000.
- SILVA, J. *História do Brasil: Para o Terceiro Ano Ginásial*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- SKIDMORE, T. *De Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

# As representações do índio na sala de aula<sup>20</sup>

Luciano Pereira da Silva

## Apresentação

Esse ensaio discute a questão do Ensino de História Indígena a partir da percepção de alunos do 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas de Cáceres e Rondonópolis, os quais produziram frases e imagens acerca de “quem é o índio”. As questões elencadas dizem respeito a quatro questões: a Lei n. 11.645/08; os movimentos indígenas e sua representação na sociedade nacional contemporânea; a intensificação das pesquisas sobre História Indígena; as fontes analisadas como diagnóstico, refletindo uma perspectiva favorável ao protagonismo na escola.

Sobre a Lei n. 11.645/08, os estudos sobre a teoria da História Indígena enfatizam algumas linhas e demandas para sua aplicação: intensificação das pesquisas e a abertura de campos de trabalho nas universidades; criticar a prática de ensino eurocêntrica; aplicação de conteúdos conectados com as demais disciplinas; análise severa sobre os livros didáticos. (Cavalcante, 2011). Se por um lado a lei confere a importância histórica desses povos, por outro, sua origem é desconstruir a péssima imagem existente, dessa forma, procura situar os índios como agentes plenos de suas histórias.

Principia-se afirmando sobre a necessidade para que esses povos não sejam vistos de forma estereotipada, estigmatizada e estática. O perfil demográfico dos povos indígenas no Brasil demonstra que:

[...] as unidades societárias e a situação de contato dos índios brasileiros já não mais correspondem às antigas interpretações sobre as frágeis micros sociedades isoladas na floresta amazônica. A mobilização por terra, as escolas básicas, os postos de saúde, as diferentes confissões religiosas, o rádio e, algumas vezes, o telefone e a televisão não se constituem mais em fatores de presença rara e eventual, mas incorporam-se à vida cotidiana nas aldeias. (Oliveira, 2010, p. 131).

As pesquisas na História Indígena ao adotar o método da etnohistória em profícuo diálogo com a antropologia, história e arqueologia remete a três pontos: formação de profissionais com visão interdisciplinar; ofertar disciplinas destas áreas nas graduações; ampliação de ações interdisciplinares nas

---

20 O texto é resultado do projeto “Ensino de História africana, afro-brasileira e indígena em Mato Grosso”, financiado pela Fapemat e desenvolvida por historiadores da Unemat e UFMT nos anos de 2010 e 2011.

universidades. Tais perspectivas, além de produzir e difundir conhecimentos da História Indígena nas escolas, podem inserir egressos do curso de História no mercado de trabalho de consultoria para licenciamento ambiental, perícias judiciais em antropologia jurídica e ações junto a populações indígenas em projetos diversos. (Oliveira, 2014).

Enquanto protagonismo na escola entende-se a participação ativa de alunos na resolução de problemas sociais e históricos, dentre eles a causa indígena que no Estado de Mato Grosso é deveras relevante pela grande presença de índios. Como método de ensino considera-se que a prática educacional se constrói dentro do universo concreto e cultural do aluno (Freire, 1999), sobre o qual o contexto e enunciado das problemáticas são fatores determinantes para a vida enquanto processo de transformação e ato político. (Freire, 2002). É necessário compreender a realidade do indivíduo para pensar formas de transformá-la, esse conjunto percepção e ação fazem do indivíduo o “homem-história.” (Freire, 2001, p. 31).

As visões do senso comum sobre os índios na História, nos manuais escolares e na história memorialista destacam as populações indígenas apenas nos anos iniciais da colonização e como empecilhos do progresso frente à expansão territorial. A situação se repete quando reaparecem em eventos e episódios, como importantes auxiliares dos luso-brasileiros contra os holandeses, vítimas dos bandeirantes ou como protegidos do Marechal Rondon.

Esse índio imaginado e reproduzido nas escolas até os dias de hoje concebe a atualidade desses povos como remanescentes e sobreviventes agarrados ao pouco que restou depois dos longos cinco séculos de contato. (Monteiro, 1999). Tais conclusões configuram uma visão unilateral do passado que mascara e “oculta os múltiplos processos históricos de questionamento, negação e reelaboração de identidades indígenas que informam e direcionavam as maneiras pelas quais diferentes segmentos sociais nativos se posicionavam diante da nova ordem.” (Monteiro, 1999, p. 238).

A construção de uma identidade nacional para o Brasil esteve sempre voltada para a dignificação de uma elite disposta a colonizar, conquistar e civilizar o outro, assim mitos foram criados: o da identidade nacional, da ciência e o da fronteira. Não bastava apenas colonizar tinha-se que provar o porquê, era necessário edificar uma história nacional pautada na conquista dos sertões e de sua gente, como foi o caso da figura do bandeirante. (Funari, 1999; 1995; Monteiro, 1999; Rouanet, 1991; Schiavetto, 2003).

Na elaboração do estado nação e concomitante identidade nacional, relações e instituições de poder foram fundamentais para a produção e estabelecimento de novos conhecimentos e ordens, pois nenhum poder é exercido sem extração, apropriação, distribuição ou retenção de conhecimento. (Said, 1990). A identidade e a memória nacional forjada pelo estado brasileiro estabeleciam um determinado passado a ser recuperado (Funari, 1995), que negava o passado étnico existente e buscava suas matrizes identitárias na Europa. A imagem personificada nesse intento foi o índio, mas o tupi histórico, “domesticado” e desaparecido como povo, que por ser mestiço e devido a herança da língua contribuiu para construção

da nação. (Schwarcz, 1993). Essa imagem resgatada contribuirá para idealização do índio morto como parte do patrimônio nacional, desvalorizando-o e estereotipando-o, até os dias de hoje. (Monteiro, 1999).

Nesse contexto discriminatório, a Lei n. 11.645/08 busca contrapor o discurso preconceituoso e discriminatório que denigre e leva a violência que é manifestada de várias formas contra os índios. Esse grande objetivo e a própria consolidação da História Indígena são vitais para o exercício da cidadania e defesa da diversidade cultural, traduzidos como tolerância e respeito.

Para tanto alguns quesitos devem ser enfaticamente discutidos (Cavalcante, 2011): 1) que a temporalidade colonial não seja exclusiva na produção intelectual da história indígena, a Arqueologia deve estar incluída; 2) contrapor a ideia dos índios como meras vítimas da colonização, situando-os como “sujeitos históricos plenos”; 3) condenar a ideia de “encontro” entre o europeu e o índio e afirmar o fato da conquista, interação e trocas; 4) problematizar o termo índio e indígena como monolítico e generalizante; 5) ampliar o sentido de história indígena para história da presença indígena; 6) ponderar o isolamento e considerar os contatos indiretos com artefatos e micro-organismos, assim uma narrativa dos índios sobre a interferência da colonização em suas vidas (Trigger, 1982); 7) fundamentar a presença indígena nas questões da sociedade nacional enquanto história do indigenismo que investigue a história da política indigenista e a história da política indígena; 8) adoção do método etno-histórico para o manejo de fontes (orais, escritas, visuais, materiais e audiovisuais) e situar os índios como protagonistas de suas histórias; 9) condenar o discurso do índio eterno estático no tempo e avesso as suas historicidades, ressaltar a dinâmica cultural nos processos históricos que mudam os grupos humanos; 10) impugnar a ideia de perda cultural e dimensionar o controverso termo resgate cultural para fortalecimento e reconhecimento das dinâmicas socioculturais e históricas, enquanto circularidade cultural em que elementos não indígenas são indigenizados e aqueles indígenas foram ocidentalizados (Sahlins, 1997); 11) situar que os referenciais de identificação étnica são mais condizentes com as relações sociais, ao invés daqueles culturais (sinais diacríticos que espelham a diferença com a sociedade ocidental) como o uso de roupas e computadores que erroneamente os desqualificam como grupo étnico; 12) respeitar a ética profissional nos trabalhos de história indígena, em especial nos relatórios de identificação de terras por serem vitais para manutenção da vida indígena. (Cunha, 1992; Oliveira, 2001).

## A questão indígena em desenhos e frases

O contexto da presença indígena em Cáceres e Rondonópolis é importante para refletir a relevância de pesquisar e divulgar a história indígena dos povos Chiquitano e Bororo. Entre os Chiquitano existe a terra indígena (TI) Portal do Encantado (43.057 ha), no município de Cáceres, que foi “Declarada” e encontra-se sob júdice. Outras duas são a TI’s Chiquitano e Lago Grande localizadas nos municípios de Pontes e Lacerda, Porto Espiridião e Vila Bela da Santíssima Trindade, que estão em processo de “Identificação”.

O contato desse povo foi com os jesuítas espanhóis no final do século XVII. Os Chiquitano no Brasil (existem aproximadamente 40.000 na Bolívia) ocupam a região oeste do Estado de MT, na fronteira com a Bolívia entre os municípios de Cáceres, Porto Espiridião e Vila Bela da Santíssima Trindade. No Brasil, em 2012, a população foi estimada em 473 habitantes, que vivem na beira da estrada entre Cáceres e San Matias, em pequenas comunidades entre 5 a 8 famílias, e também em comunidades maiores de 10 a 30 famílias, cujas terras foram loteadas pelo INCRA e ali foram “assentados”. Outras 30 a 40 famílias habitam agrupamentos militares da fronteira como permissionários, podendo ali plantar e viver.

Na Bolívia, também se encontram no Departamento de Santa Cruz, província de Nuflo Chaves, Velasco, Chiquitos e Sandoval. Fernandes Silva (2005) propõe que discutir a situação atual dos Chiquitano é considerar os limites da interculturalidade em uma sociedade que, no contato com outra majoritária, perde parte importante de seu território, adota uma nova língua sob o risco de perder a sua própria, mas não perde a sua especificidade. A historicidade de média duração desse povo situa que foram atraídos inicialmente para terras brasileiras por ocasião da fundação, no final do século XVIII, de Vila Maria do Paraguai, hoje Cáceres. Os Chiquitano vivenciaram novas práticas culturais nas missões da colônia espanhola durante o período de 1691 a 1754. Ao longo do século XX, foram bastante requisitados para trabalharem nas fazendas, por serem “habilíssimos vaqueiros.” (Silva, 2005, p. 123). Essa experiência foi incorporada à subsistência, produção, venda de produtos e prestação de serviços fora da aldeia. Ademais, na área urbana de Cáceres pesquisas recentes apontam a presença indígena Chiquitano e Guató no bairro EMPA e Jardim Padre Paulo (bairro próximo à Escola Ana Maria).

Os Bororo, cuja população foi estimada no ano de 2012 em 1.677 habitantes, ocupam o leste do Estado de MT, no Vale do rio São Lourenço. Ocupam seis TI's descontínuas, descaracterizadas e 300 vezes menor que o território tradicional. A TI Jarudore foi continuamente invadida e hoje está integralmente ocupada por uma cidade. O contato com esse povo foi realizado em 1887 pela Diretoria Geral dos Índios. As terras indígenas, dimensão e municípios em que se localizam são as seguintes: Merure (82.301 hac.) em Barra do Garças, General Carneiro; Perigara (10.740 hac.) em Barão de Melgaço; Sangradouro / Volta Grande (Bororo, Xavante) (100.280 hac.) em General Carneiro, Novo São Joaquim, Poxoréo; Tadarimana (9.785 hac.) em Pedra Preta, Rondonópolis; Jarudore (4.706 hac.) em Poxoréo; Teresa Cristina (34.149 hac.) em Santo Antônio do Leverger. A situação jurídica dessa última é “Declarada. Em revisão” e a anterior é “Reservada”, as demais estão “Homologadas e Registradas”.

Importante também foi a presença dos índios Terena originários da ainda muito conflituosa, devido aos litígios fundiários, terra indígena de Buriti, entre os municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse grupo Terena há pelo menos vinte e cinco anos está no atual Estado de Mato Grosso. Em 1984 se instalaram por quatro anos em uma aldeia Bororo, depois passaram a ocupar bairros na periferia da cidade. Em meados de 2003, as famílias foram transferidas

para aldeia Kopenoty no município de Peixoto de Azevedo, norte do Estado de Mato Grosso e distante 1.800 km da região ocupada em Mato Grosso do Sul.

Os desenhos e frases dos alunos mostram, por um lado, que o índio moderno está em outra margem do rio, distante, inacessível, isolado, lesado em seus direitos, ignorado e estereotipado. Mas também o mostra participando da sociedade nacional com o voto, vestimenta e alguns outros elementos, assim como são colocados simplesmente como pessoa “normal igual a qualquer um”, de qualquer forma se mostra que ele é o outro no limite das fronteiras do conhecimento.

O filósofo Walter Benjamin (1985; 1986; 1987; 1993) tem por base de sua concepção de história a experiência, a análise das margens, os limites e as zonas de comunicação, nesses espaços melhores se compreende o discurso de cada qual, nessa faixa limítrofe que encontramos a verdade. Nesse limite está a chave para análise benjaminiana, quando define alegoria “dizer o outro”, aura “algo peculiar”, literatura “historiografia inconsciente”, ruínas “indícios da existência de um passado”, símbolo “como uma forma de transcendência que traz o outro”, metáfora “figura de linguagem usual”. Tais definições dirigem-se ao relato e compreende as práticas políticas e a atividade de narração e não o processo histórico em si. Para ele não existe a possibilidade de recuperar integralmente o passado, cada presente “chama” determinados passados.

Foram analisados desenhos e frases produzidas por alunos de quatro escolas públicas. Em Cáceres as Escolas Ana Maria e Natalino Mendes e de Rondonópolis as Escolas Adolfo Augusto e La Salle. Almeja-se apresentar um tipo de diagnóstico sobre a percepção de quem é o índio, o qual demonstre potencial e simplicidade para ser feito por qualquer professor de história com seus alunos. Por exemplo, que sejam feitas as trocas dos desenhos e frases entre os alunos, de posse do material do outro aluno esse fará a descrição da imagem relacionando-a com a frase e por fim interpretará o conjunto.

A triagem, caracterização e tipologia das fontes imagéticas definiram algumas terminologias: 1) cena: ação ou momento; 2) lugar: aldeia, extra aldeia; 3) semblante; 4) indumentária: adornos, roupas ocidentais e trajes tradicionais, pintura corporal; 5) cultura material: objetos; 6) habitações: modelos; 7) natureza e paisagem: flora, fauna, hidrografia, relevo; 8) gênero; 9) criança (Figuras 1 a 25).

Sobre as frases produzidas assinalam-se (Quadro 1): 1) moradia: ambiente, habitação, litígios fundiários e situação de contato; 2) alimentação: subsistência de caça, pesca e coleta; 3) filosofia de vida: organização social, relação com o capitalismo (dinheiro), privilégio ambiental e respiratório, liberdades plenas; 4) passado: história para nação, primeiros habitantes do Brasil, ascendentes da nossa população, mudança e dinâmica cultural, precursores de inovações tecnológicas; 5) trabalho: organização social por gênero, faixa etária, economia de subsistência, produção artesanal; 6) alteridade; 7) o que significam: para nação, relação com a natureza, educação e caráter, duas autoafirmações de identidade indígena na Escola La Salle; 8) relação com o não índio: representam a cultura nacional, voto, relação com a cidade, atividades

colaborativas de intercâmbio; discriminação, aliciamento para desmate ilegal; 9) o nu; 10) relação com a natureza: conservacionistas e emotivos, harmonia, preocupação com poluição, detentores do mundo natural, subsistência, não tementes; predadores dos animais; 11) conforto pessoal face ocidente: onde dormem, energia elétrica, vida aprazível, ausência de tecnologia, semelhantes a vida ocidental devido a TV, estabilidade de moradia e local de banho; 12) integridade física: risco de violência e boas condições de vida; 13) biótipo: cabelo liso em franja, moreninhos, pardos e escuros (ver tabela abaixo).

Figuras 1 e 2



Figuras 3, 4 e 5





Figuras 6, 7 e 8

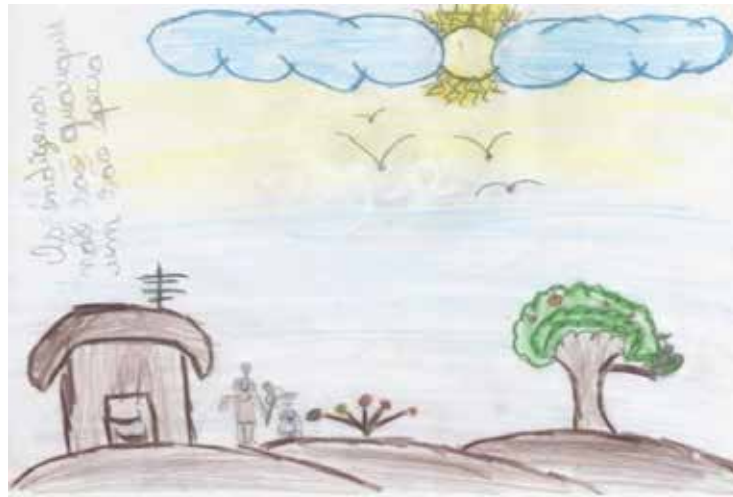


mas ainda tem pouco índios que temo calçados de p

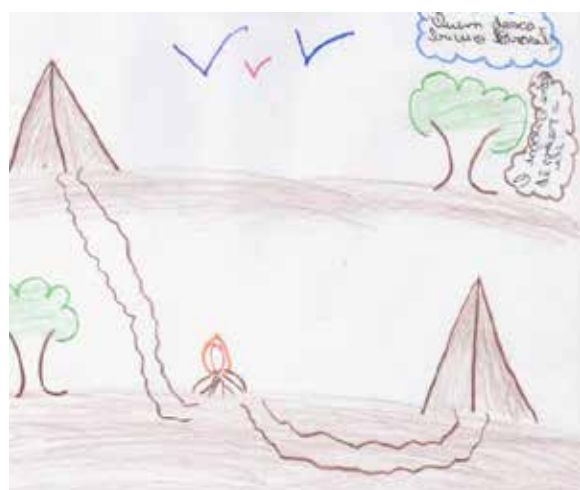
Figuras 9, 10, 11 e 12



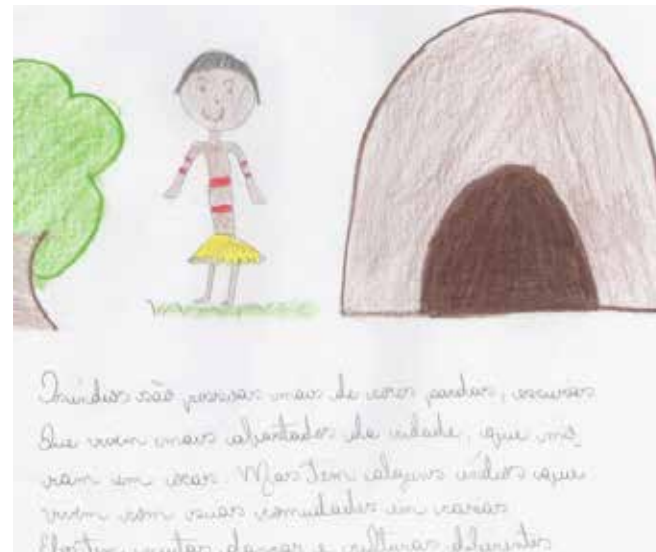
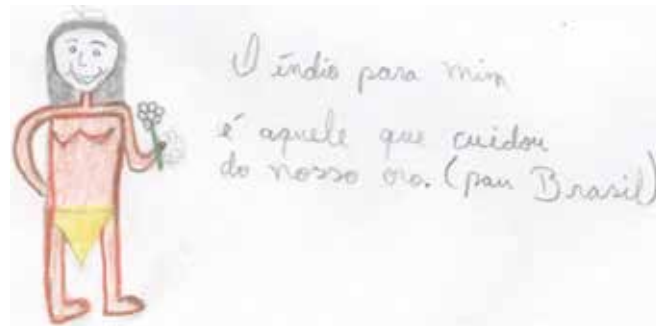
Figuras 13, 14 e 15



Figuras 16, 17 e 18



Figuras 19, 20 e 21



Figuras 22, 23 e 24



Os índios tem culturas  
diferentes:

Figura 25



	DESCRIÇÃO DOS DESENHOS	FRASES (grifo meu)
1	Índio feliz com arco e flecha e pena na cabeça; oca ovalada; lago com peixes; flores; árvore	O índio representa o <b>cuidado com a natureza</b>
2	Índio (curumim) feliz com arco e flecha; oca cobertura ovalada; saia tradicional; pena; descalço	Índio é <b>representado pela natureza</b> e ele <b>não poderia ser discriminado</b> pois nós <b>somos descendentes dele</b> é isso
3	Índio feliz com cocar, saia tradicional e arco e flecha; árvore frutífera	Índio é <b>protetor da floresta</b>
4	Índio feliz pintado com pena na cabeça e arco e flecha; calça e sapato	O índio é um <b>ser humano</b> que <b>cuida do meio ambiente</b> eles <b>cuidam do desmatamento cuida da poluição dos rios e cuida do nosso Brasil</b>
5	<b>Índia</b> com saia e bustiê; palmeira; sol estilizado e humanizado	O índio <b>vive na floresta em sua cabana</b>
6	Índio musculoso (estilo desenho oriental) portando lança, arco e flecha, carcaz; duas ocas ovaladas; assando peixe no espeto; sol estilizado	Acho <b>índio legal</b>
7	Índio pintado com saia tradicional; oca cônica; ferramenta; animal assando inteiro no espeto	O índio é uma <b>pessoa legal</b>
8	Índio pintado com cachimbo, brinco alargador, pena na cabeça	Na aldeia tem <b>pouco índio</b> que <b>fuma cachimbo</b>
9	Índio; oca cobertura cônica; margem de rio; peixes; porto com barco ancorado; roça de milho; vegetação, saia tradicional	O índio <b>não mata ninguém</b> ele <b>ajuda nós tenha consciência</b>
10	Índio musculoso com cocar, arco e flecha, carcaz; oca cônica; árvores	<b>Índio é bom não faz mal para ninguém</b>
11	<b>Índia</b> de sutiã e índio; rio com peixes	O índio para mim é um <b>ser humano</b> <b>muio trabalhador</b> eles vão <b>caçar</b> e as <b>mulher</b> vão <b>pescar</b> e eles <b>comem peixes ou biju</b> e as <b>crianças vão pescar</b>
12	<b>Índia</b> de saia tradicional, pintada, cocar, tornozela e braçadeira, rio?; montanha	O índio é uma pessoa indígena mas ele é <b>super curiosos</b>
13	Índio feliz segurando uma flor, com uma pena na cabeça; <b>criança</b> feliz, oca cobertura ovalada com antena, duas redes, árvore frutífera, três aves, sol entre nuvens	Os indígenas <b>não são qualquer um são especial</b>
14	Índio com colar pena na cabeça de shorts e descalço	Os índios <b>antigamente</b> eram pessoas que <b>viviam na mata</b> . Mas <b>hoje</b> as tribos dos índios já <b>tem energia</b> eles até já <b>votam para</b> eleger o <b>presidente, governador etc.</b> Os índios eles <b>caçam e plantam a comida deles</b> não como nós que só vamos lá e compramos nosso alimento
15	Índio (a) sentado (a) em banco dentro de oca ovalada; índio (a) com cocar (?) em um <b>fogo</b>	Os índios <b>é legal</b> mas <b>se tentar invadir o domicílio deles é perigoso</b> eles até matar teve uma história que o índio fez o caçador pular de cima de uma rocha
16	Índia feliz com cabelo longo vestindo camisa de bolso e botão, com calçado, está na porta da "cabana do índio"	O índio é um <b>ser humano</b> que <b>vive em</b> uma <b>reserva de mata fechada</b> e que <b>mora em</b> uma <b>cabana</b>
17	Dois ocas cônicas com <b>caminho</b> ligando-as, entre elas um <b>fogo</b> elas, árvores e aves	Quem <b>descobriu o Brasil?</b> O índio então <b>dê valor a ele</b>
18	Índio feliz com pena na cabeça, disparando um arco e flecha; montanhas, rio com peixes, sol e nuvens	O índio que foi o que <b>descobriu o Brasil</b>



19	<b>Índia</b> de cabelos longos e objeto na cabeça, com flor na mão; trajando uma tanga e com seios a mostra	O índio para mim é aquele que <b>cuidou do nosso ouro (pau-brasil)</b>
20	<b>Índia</b> feliz com rosto pintado e pena na cabeça; de sutiã e saia	O índio é um <b>ser humano igual a todos</b> apenas <b>muda o jeito de ser</b> e como é, <b>o índio sendo ou não da mesma forma que a gente vai continuar sendo</b> uma <b>história para nação brasileira</b>
21	Índio feliz pintado e corte tradicional de cabelo; oca ovalada	Os índios são pessoas de <b>cores pardas, escuras</b> . Que vivem mais <b>afastados da cidade</b> , que <b>moram em ocas</b> . Mas <b>tem alguns</b> índios que vivem <b>com suas comunidades em casas</b> . Eles tem <b>muitas danças e culturas diferentes</b> .
22	Um índio fisingando um peixe; dois índios (as) sob uma árvore; sol humanizado e nuvem.	Para mim o índio <b>não devia ser discriminados</b> pois todos nós <b>somos descendentes</b> dos índio.
23	Índio com pena na cabeça e saia portando lança, arco e flecha, carcaz e bernal; animal de médio porte assando espetado direto ao fogo; barco atracado com cesto de peixes. <b>Índia</b> com top, saia e pena na cabeça localizada na porta de oca ovalada; sol e nuvens; caminho entre a casa e o rio	O índio é um <b>homem trabalhador, honesto e bondoso</b> . Uma <b>excelente pessoa</b> .
24	Índio com pena na cabeça, saia de pena e disparando arco e flecha	Os índios tem <b>culturas diferentes</b>
25	Índio com cabelo longo e disparando arco e flecha, saia, quatro frutíferas; oca ovalada	Os índios tem <b>várias culturas diferentes</b>

Para compreender as sociedades indígenas, o diálogo entre a Antropologia, História e Arqueologia (longa-duração) conferem a pesquisa maior relevância e superioridade intelectual para compreensão das mudanças e permanências. Em decorrência dos processos fundiários de demarcação de terras indígenas que se acentuaram na década de 1990, laudos periciais foram requisitados para *experts* destas áreas no âmbito da antropologia jurídica. Tais estudos tornaram premente a concepção que diferentes historicidades refletem distintas mudanças nas dinâmicas culturais, sobre as quais se ressalta: 1) a crítica sobre o conceito de “aculturação” que é impreciso, sem valor operativo e analítico; 2) a infundada e perigosa ideia de autenticidade de culturas. Dessa forma, a perspectiva é um campo de análise “que fuja de uma idealização do passado e de uma pureza original, da naturalização da situação colonial e ainda de uma etnologia das perdas culturais.” (Oliveira, 1999, p. 117-118).

Esse entendimento de cultura trata as coisas e os costumes como questões de formação histórica na cultura global, dessa forma são trajetórias em um contexto de movimento cultural em inter-relação entre os modelos de sociedades tradicional e ocidental. (Boas, 2005). A teoria interacionista proposta pelo antropólogo Frederic Barth (1969), acerca da persistência das fronteiras étnicas afirma que “as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, freqüentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes.” (Barth, 1988, p. 188).

A análise a ser empreendida considera em especial: 1) o conhecimento e percepção dos alunos como decorrente da apreensão de saberes; 2) em grande parte os desenhos mostram contextos coloniais; 3) o modo como os índios são representados nas frases; 4) de que forma a interação é nociva entre índios e não índios. São imensas as possibilidades que os desenhos e as frases oferecem para análise, contudo dois pontos serão mais detalhados: meio ambiente e instituições; a criança.

Acerca da questão ambiental e sua relação com as organizações civis afirma-se que a década de 1970 foi marcada pela ofensiva brutal dos governos militares com seu “Plano de Integração Nacional” para as populações indígenas. Marcado pelo envenenamento, inoculação de doenças, tortura e até mesmo a crucificação de índios, tais narrativas estão vindo à tona de forma mais ampliada pelos trabalhos da Comissão da Verdade. A violência e o autoritarismo fizeram com que algumas dezenas de povos indígenas fossem exterminadas para cederem forçosamente espaços às frentes de colonização e integração.

Devido à gravidade do caso, movimentos internacionais ligados à anistia e aos direitos humanos influenciaram o Banco Mundial sobre a destinação de recursos para projetos desenvolvimentistas, especialmente na Amazônia. Na América Latina a “Reunião de Barbados” (1971) e a “Reunião de Peritos sobre Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina”, em São José da Costa Rica (1981), analisaram e avaliaram tais políticas como etnocidas. Em tais ocasiões foram marcantes as proposições sobre desenvolvimento alternativo, com objetivos e estratégias próprias dos povos indígenas e conceituado como etnodesenvolvimento. Tais embates envolveram um número bastante significativo de intelectuais que vieram a desenvolver atividades em ONGs, muitos deles mantendo vínculos com universidades brasileiras. Estas instituições formam hoje o terceiro setor e estão embasadas em pressupostos da Antropologia Social em projetos de pesquisa para intervenção social. A participação dos movimentos da sociedade civil organizada que visou à autodeterminação indígena, almejada até hoje, via interlocução com os próprios índios, suas organizações e associações e outras formas nativas de representação.

Por um lado, as ações desenvolvidas pelas ONGs regularizam várias questões em terras indígenas principalmente em função da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO 92) e as articulações com programas de cooperação internacional dessa década. (Arruda, 2005; Oliveira, 2010). Por outro, evidenciam o desmantelamento dos serviços públicos federais e a inexistência de um plano de administração e de ação pública indigenista na esfera federal. (Lima, 2002). No contexto de preservação do meio ambiente ocorre a predileção dos povos indígenas como conservacionistas natos, assim organismos internacionais repassaram recursos ao Estado e em seguida para ONGs e posteriormente para as organizações indígenas. Dessa forma o foco dos direitos humanos em vigor cede espaço para demanda ambiental.

No âmbito da História Indígena situa-se que os índios lançaram mão de categorias analíticas, imagens e representações que são produtos de uma sociedade altamente industrializada com demandas e obrigações relativas à preservação ambiental, e não propriamente anseios tradicionais indígenas. Entretanto, os anos das décadas de 1990 e 2010 permitiram a inserção dos povos indígenas nas discussões de seus territórios, saúde e educação. (Oliveira, 2010). Esse envolvimento permitiu decifrar códigos da sociedade ocidental e desconstruir elementos constitutivos da política indigenista branca, oficial, civil e pessimista. Nesse contraponto, constituiu-se uma visão otimista e confiante sobre a política indigenista quando protagonizada pelas organizações e associações indígenas, dessa forma lançando mão de categorias e representações ocidentais. (Monteiro, 1999).

Atualmente, existe uma ofensiva de aviltar os direitos indígenas, representados politicamente por uma bancada ruralista articulada com a Federação, Estados e municípios, os interesses são também pela mineração e obras de engenharia. Dessa forma, inclusive, discutindo e propondo a revogação no Brasil da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual é signatário desde 2003, esse instrumento normativo assegura os direitos e a sobrevivência digna de indígenas, quilombolas e povos tradicionais. (Combate Racismo Ambiental, 2014). Isso ocorre após os protestos indígenas de maio de 2014, em que esses povos conquistaram a promessa de que a PEC n. 215 deverá ser consenso no Congresso Nacional e não maioria. Essa breve consideração remete a coerência de se estudar em sala com os alunos materiais produzidos pelo Conselho Indigenista Missionário e da Comissão Pastoral da Terra que versam sobre a violência sofrida pelos índios. (CIMI, 2012; CPT, 2014). A violência contra as populações indígenas é crescente em face da inoperância, desinteresse e descaso do governo federal, o qual acaba por agir de forma aguerrida contra os índios. Esse é o painel indígena no Brasil atualmente, nebuloso, incerto e violento.

Tais questões refletem também em outra questão, que é o próprio futuro desses povos, suas crianças. Uma crítica teórica das disciplinas preocupadas com a formação dos processos históricos nas sociedades contemporâneas acusa suas práxis de exclusão de segmentos sociais como as mulheres, os velhos e as crianças, colocando-os como meros reflexos do mundo masculino, o qual determinaria as regras do mundo social.

As recorrências que fundamentam os paradigmas sobre a criança e a infância, segundo os antropólogos, mostram dois pontos: a potencialidade ainda não explorada e a execução de novos estudos justificados por pesquisas anteriores. Dessa maneira seis princípios são colocados: 1) a infância é uma construção social, específica e diversa culturalmente; 2) a variedade de infâncias é caracterizada por gênero, idade, classe e etnicidade, o que amplia a análise social; 3) as relações sociais na cultura da criança por si demandam investigação; 4) as crianças são ativas socialmente e culturalmente para si e para o mundo ao redor; 5) a relevância etnográfica pela voz direta e participativa da criança; 6) dupla

hermenêutica sobre a criança: novo paradigma e processo de reconstrução da infância. Sobre a criança indígena a importante coletânea escrita por antropólogos “Crianças Indígenas: ensaios antropológicos” (Silva, Nunes, Macedo, 2002) traz relevantes artigos que dimensionam para diversos aspectos tradicionais e de interação.

Os temas discorrem sobre: 1) o sistema classificatório da flora e fauna entre as crianças Xavante como prática corrente e rotineira que se configura como educação ambiental; 2) Dois grupos Guarani, que habitam um lixão de São Paulo, em que três crianças brincam de “cantor, cozinheira e apanhador de latinha” e o outro grupo encena “o médico, o índio e o chofer da ambulância”, em que se retrata o drama e o impacto da morte do seu irmão e ainda a questão da reciprocidade da comida, mostrada no item “Viajantes, missionários e o xondoro okayguá”; 3) a questão da adoção entre os kaiowá é explicada a partir das relações de parentesco pautada em uma lógica sistêmica de parentelas, sociabilidade e prestígio; 4) sobre os Xavante, com sensível olhar etnográfico, a vida da criança é retratada por meio da idéia de liberdade no tempo e espaço, assim se situam no mundo social. Analisando as suas brincadeiras e rotinas do cotidiano, suas atividades nas estações de seca e das águas, as companhias, ensinamentos e relação com os pais e familiares, é traçado um perfil bastante interessante e completo sobre a criança indígena Xavante; 5) ainda sobre esse mesmo povo é analisado “os processos próprios de aprendizagem, transmissão e expressão de conhecimentos concebidos e praticados” para almejar uma conduta de “força, coragem, disciplina, ação articulada, expressividade, respeito, obediência aos mais velhos, consciência de pertencimento”, tais atitudes são também valorizadas no espaço da educação escolar; 6) outra situação mostra as mudanças culturais na sociedade Assurini, em processo de extinção na década de 1970 com o contato. O artigo relata o nascimento da primeira criança depois da drástica de população em função da mortandade até a existência de “bandos” de crianças na aldeia, assim como se estuda a participação dos jovens nas práticas rituais dessa sociedade; 7) entre os Xikrin são explicados os cuidados, restrições e o lugar social das crianças desde o nascimento, mas em especial discute tais questões em relação ao ensino, aprendizado e a escola. Entre esse povo, aprender principia nos olhos e ouvidos, por sua vez o coração precisa estar “forte e desenvolvido” para guardar os ensinamentos de forma paulatina com o passar do tempo. O objetivo é mostrar a necessidade de uma educação escolar dialógica estreitamente relacionada ao processo de aprendizado tradicional.

Várias questões identificadas nos desenhos e nas frases certamente são importantes referenciais para análise, contudo, apenas outras três serão aqui comentadas. A primeira diz respeito ao fogo indígena, repleto de significados e aqui exemplificado, no caso do povo Ikpeng, o qual é o terceiro grande nível da organização social; o povo é o primeiro, seguido pela casa. A concepção cosmológica do espaço da aldeia é elíptica; o centro ou praça ritual é a “lua”, constituída por uma elipse com dois fogos onde está o *mungie*. O *mungie* não é uma casa dos homens no modelo alto-xinguano, pois normalmente

permite a entrada de mulheres. O centro de cada uma das casas compõe, com o *mungie*, o percurso de uma dança elíptica nos cerimoniais. (Menget, 2003). Os tipos de fogo, iconografia, etnografia, cortes de lenha e a sua presença como informação arqueológica (datação de carbono 14, organização espacial) seriam outros pontos a serem referidos.

A cultura material demonstrada por lança, arco e flecha, adornos, cocares, habitações, antena de televisão e roupas seriam outros referenciais específicos a serem analisados, o simbólico e o social manifestado na materialidade, enquanto alteridade étnica e interação entre distintos modelos de sociedade. Contudo, em grande parte a cultura material em interação é pouco mostrada.

## Considerações finais

Ressalta-se a importância da Lei n. 11.645/08 no que diz respeito a sua justificativa e objetivos. Contudo, observa-se a dificuldade de cumprir efetivamente esse dispositivo da lei em termos de: 1) capacitação de professores do ensino fundamental e médio, 2) produção, distribuição e uso em larga escala de recursos didáticos apropriados e consistentes sobre História Indígena, 3) maior atuação da universidade em fomentar ações que propiciem intensificar a pesquisa e sua difusão.

Apesar do diagnóstico não haver observado situações de intolerância e racismo, existe a necessidade de que a questão indígena seja abordada de forma mais aprimorada aos novos contextos que, para além do conhecimento científico, traga a solidariedade. Dessa forma a sociedade pode contribuir para paz de duas formas: pelo saber que conduz ao respeito e pela campanha de voto de protesto contra a bancada ruralista, setores de mineração e madeireiro, esses setores colocam a diversidade cultural em risco quanto a sua integridade física. Assim como ocorreu em toda História do Brasil os índios até hoje lutam por seus direitos e sua sobrevivência.

## Referências

- ARRUDA, R. *Territórios indígenas no Brasil: aspectos jurídicos e socioculturais*. Goiânia: UCG, 2005.
- BARTH, F. 1998. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo, Ed. Unesp, 1998. p. 187-227.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1986.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo: Iluminuras, 1993
- CAVALCANTE, T. L. V. *Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. História. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

- CIMI. *Povos indígenas aqueles que devem viver Brasília*. 2012. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/cimi40anos/0-%20Livro%20-Cimi%2040%20anos%20-%20Final%20%281%29.pdf>. Acesso: 17 abr. 2012.
- CIMI. *Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas – Dados 2012*. Brasília. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/viol/viol2012.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- COMBATE RACISMO AMBIENTAL. *Até onde isso vai? “Deputados Ruralistas promovem debate sobre revogação da Convenção 169 da OIT”*. 01/06/2014. Blog de Tania Pacheco. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2014/06/ate-onde-isso-vai-deputados-ruralistas-promovem-debate-sobre-revogacao-da-convencao-169-da-oit/#more-149004>. Acesso: 17 abr. 2012.
- CPT. *Conflitos no campo 2013*. Brasília. 2014. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/noticias-2/12-conflitos/2042-conflitos-no-campo-brasil-2013>. Acesso: 17 abr. 2012.
- CUNHA, M. C. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FUNARI, P. P. A. A importância da teoria arqueológica internacional para a Arqueologia sul-americana: o caso brasileiro. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*. São Paulo, supl. 3, p. 231-220, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A cultura material e a construção da mitologia bandeirante: problemas da identidade nacional brasileira*. *Idéias*. Campinas, v. 2, n. 1, p. 29-48, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Memória Histórica e Cultura Material*. *Revista de Ciências Históricas*. Porto, v. 10, p. 327-339, 1995.
- LIMA, A. C. S. Questões para uma política indigenista: Etnodesenvolvimento e políticas públicas. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFMANN, M. (Org.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002. p. 7-28.
- MENGET, P. Ikpeng. 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ikpeng>. Acesso em: 14 abr. 2012.
- MONTEIRO, J. M. Armas e armadilhas. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 237-249.
- \_\_\_\_\_. *Negros da Terra*. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo, no séc. XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, J. E. A História Indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas. *Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 2, n. 2, p.115-124, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Jus Sperniandi*: proposta de criação de uma graduação em antropologia em Mato Grosso do Sul, Brasil. Pelotas: LEPAARQ. v. XI, n. 21, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/2802/2939>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- OLIVEIRA, J. P. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. In: REIS, D. A.; MATTOS, H., OLIVEIRA, J. P.; MORAES, L. E. S.; RIDENTI, M. (Org.). *Tradições e Modernidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. p. 29-46.

- \_\_\_\_\_. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história & Entrando e saindo da “mistura” os índios nos censos nacionais. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999. p. 99-151.
- ROUANET, M. H. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- SAHLINS, M. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003
- SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SCHIAVETTO, S. N. O. *A Arqueologia Guarani: construção e desconstrução da identidade indígena*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, A. L., NUNES, A.; MACEDO, A. V. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, J. F. Fronteira compartilhada, território fragmentado: os Chiquitanos no Brasil e na Bolívia. In: SALOMON, M.; SILVA, J. F.; ROCHA, L. (Org.). *Processos de territorialização: entre a História e a Antropologia*. Goiânia: Ed. UCG, 2005. p. 119-146.
- TRIGGER, B. G. *Etnohistoria: problemas e perspectivas*. Traduciones y Comentarios. San Juan, p. 27-55, 1982, v. 1.

# Interculturalidade e relações étnico-raciais: uma estratégia metodológica para compreender as ideias dos jovens estudantes a partir das relações entre os indígenas e os europeus na América portuguesa

Marcelo Fronza

## Introdução

Pretendo investigar neste capítulo o modo como a interculturalidade e as relações étnico-raciais podem ser trabalhadas nas aulas de História por meio de uma estratégia metodológica que busca entender as ideias históricas de jovens estudantes do 6º ano do ensino fundamental a partir do contato entre os indígenas e os europeus na América Portuguesa.

Tendo como ponto de partida as investigações empíricas em Educação Histórica que dialogam com a teoria da consciência histórica (Rüsen, 2001, 2012), é um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização. Estas pesquisas são promovidas pelos professores historiadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação Histórica – Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH-UFMT), os quais investigam a cognição histórica situada (Schmidt, 2009, p. 22) que tem seus princípios e finalidades ancorados na epistemologia da História.

O meu objetivo é compreender se como os conceitos de intersubjetividade e verdade, ligados à identidade, estruturam a ideia de interculturalidade e interferem na orientação de sentido no tempo, dos jovens, quando eles produzem as suas próprias narrativas históricas. Com isso, apresento, também, como a teoria da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2012; 2014) propõe alguns parâmetros que sustentam que a aprendizagem histórica é o objeto por excelência da didática da história, e que uma formação histórica docente socialmente responsável precisa levar em conta a apropriação, pelos



estudantes da diferença temporal entre as experiências do passado e do presente, a subjetividade como princípio da liberdade e autonomia para o autoconhecimento, e a intersubjetividade sustentada no diálogo e na argumentação racional com o outro.

Parti da proposta desenvolvida pela professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008) referente à Unidade Temática Investigativa em História, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento de uma temática histórica a partir de fontes e narrativas históricas que permitam que os estudantes formem um sentido de orientação no tempo por meio da compreensão histórica das experiências do passado de modo que possam construir suas identidades tendo em vista perspectivas de futuro.

Optei por utilizar fontes majoritariamente ligadas às experiências do passado objetivando dialogar com a história dos encontros e confrontos entre os indígenas e os europeus no que hoje a historiografia chama de América portuguesa. Neste momento escolhi abordar a metodologia construída e a respectiva apresentação da oficina<sup>1</sup> produzida em 2009-2010 na época em que eu trabalhava no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (DEB/SEED-PR) e abordada em diversos cursos de formação continuada de professores de História em todo o estado ocorridos neste período.

## **As narrativas históricas como princípios articuladores da interculturalidade nas aulas de História**

Pretendo compreender quais são as operações mentais da consciência histórica que os jovens estudantes mobilizam quando entram em contato com narrativas históricas escritas e visuais sobre o encontro entre os europeus e os indígenas na América Portuguesa. Para tanto, o meu objetivo foi compreender quais as categorias mobilizadas por estas fontes históricas para expressar os conceitos de intersubjetividade e verdade ligados a sua identidade histórica desses estudantes.

Nesse sentido, compreendo que conceitos históricos ligados aos nomes próprios (Rüsen, 2007, p. 93), dão sentido às ideias substantivas apresentadas aos estudantes quando leram duas versões históricas em quadrinhos. Sob esse aspecto, o historiador inglês Peter Lee (2006) estabelece alguns princípios da cognição histórica, ou seja, os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial etc.; e os conceitos de segunda ordem, os quais estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais – permanências, rupturas, periodizações

---

1 Agradeço à professora Juraci Santos na construção conjunta na escolha de fontes, historiografia e da unidade temática investigativa desta oficina que aqui foi analisada. Originalmente o nome desta unidade temática investigativa em História era “As relações entre os indígenas e os europeus na América Portuguesa”. No entanto, o enquadramento teórico da interpretação desta experiência investigativa e os possíveis equívocos presentes nesse texto são de responsabilidade do autor.

etc. – e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, empatia, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas. Entendo que o potencial protonarrativo dos nomes próprios e das imagens, ligados às situações históricas que os estudantes reconheceram nas narrativas gráficas, fornecem possibilidades de interpretação sobre o modo como eles mobilizam as operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação históricas.

Os nomes próprios são conceitos substantivos que constituem elementos para a construção de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas. Os nomes próprios – tais como Júlio César, D. Pedro I, Momboré-uauçu, América portuguesa, Copa do mundo, Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão de 1789, Governo Geisel – são conceitos geralmente baseados nas fontes históricas de uma determinada época, mas podem, também, receber seus nomes posteriormente pelos historiadores. Essas ideias referem-se aos estados de coisas e sujeitos do passado em sua ocorrência singular em um contexto histórico. (Rüsen, 2007, p. 93; Sobanski *et al.*, 2010, p. 24).

Segundo Jörn Rüsen (2009, p. 9-10), imagens e símbolos, dentre os quais podem ser aproximados, por analogia, os nomes próprios, interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. No entanto, geram as mesmas. Como "portadoras de sentido" ou "semióforas", as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser "princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal".

A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma "abreviação narrativa" que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história. (Rüsen, 2009, p. 10).

A narrativa histórica é a expressão da consciência histórica mobilizada por quatro operações mentais. A operação da experiência histórica se objetiva nas relações entre o passado e presente inferidos a partir de evidências pautadas em fontes e testemunhos históricos. A operação mental da interpretação histórica diz respeito aos quadros de interpretação teóricos que dão significado às experiências históricas. A operação da orientação histórica fornece o sentido orientação no tempo entre passado, presente e futuro organizado por uma ideia histórica que estrutura as interpretações e as experiências históricas tendo em vista a construção, pelo sujeito, de uma identidade pautada no autoconhecimento a partir do outro. Já a motivação histórica é o processo argumentativo que leva os sujeitos a compreenderem as condições históricas para a realização de suas ações de intervenha na práxis contemporânea. (Rüsen, 2001).

À luz das operações mentais da consciência histórica e de sua expressão, a narrativa histórica, entendendo que a interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário da diferença cultural

que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. Os conflitos pelo reconhecimento estão na base das lutas culturais contemporâneas. Contudo é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural acontecem, pois as "culturas se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se, aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo." (Rüsen, 2014, p. 296).

No que diz respeito à formação dos professores de história e a aprendizagem histórica dos estudantes, duas premissas problemáticas, predominantes nas academias ocidentais, devem ser enfrentadas a partir do princípio da interculturalidade: "a monadologia cultural e a lógica da formação de sentido eurocêntrica". A primeira parte do princípio de que as civilizações são organizadas em códigos semânticos próprios e se relacionam superficialmente umas com as outras. Essa ideia é sustentada no relativismo cultural e cognitivo dos povos; de certa forma, é uma reação reversa às concepções etnocêntricas que não as supera, mas a replica como num espelho invertido. Já o etnocentrismo se baseia em um discurso que compreende a diferença cultural como um princípio assimétrico que afirma a si próprio em detrimento do outro. É a base para as concepções imperialistas/e ou autoritárias das relações culturais. Esses discursos acadêmicos só podem ser superados quando se tem como princípio o reconhecimento mútuo, onde o tempo teleológico centrado na linha quadripartite eurocêntrica é suplantado pela reconstrução temporal policêntrica. Esta reconstrução é possível quando os sujeitos fazem uso de um entendimento intercultural por meio universais antropológicos e em valores humanistas e igualitários presentes em todas as culturas humanas. (Rüsen, 2014, p. 295-297).

Por meio desses princípios teórico-metodológicos apresento o encaminhamento realizado na oficina apresentada nesse trabalho.

Também chamada de Unidade Temática Investigativa em História (Fernandes, 2008), a metodologia desta oficina seguiu o seguinte caminho.

Primeiramente foi proposta uma sensibilização para a problemática relativa ao confronto entre indígenas e europeus na América Portuguesa. Para isso, propôs-se aos estudantes que produzissem uma narrativa histórica sobre a unidade temática investigada.

Feita essa sensibilização apresentei fontes a serem trabalhadas para fundamentar essa temática. Foram utilizados como documentos fontes oficiais produzidas pelas autoridades do império português nos séculos XVI e XVII, que foram confrontadas com um filme histórico, uma pintura histórica, uma história em quadrinhos baseados nos relatos de um explorador alemão no século XVI. Por fim, foi proposto um diálogo entre essas fontes e fragmentos historiográficos que abordam as concepções religiosas e políticas de indígenas que viveram na América no século XVI e uma narrativa contemporânea sobre a situação de conflito que os indígenas vivem contemporaneamente com a sociedade brasileira.

## Sensibilização para a problemática do encontro entre as comunidades indígenas e os europeus na América portuguesa

Antes de apresentar a sensibilização realizada para que os estudantes concebam para si o sentido histórico da relação intercultural conturbada entre europeus e indígenas é importante indicar as finalidades da estratégia metodológica aqui investigada.

Com o objetivo de pesquisar as ideias históricas prévias ou protonarrativas de estudantes do 6º ano do ensino fundamental busquei investigar dois tipos de finalidades: a) em relação aos conceitos históricos relativos ao encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI e b) em relação às ideias meta-históricas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento histórico.

As finalidades relativas aos conceitos históricos são as seguintes: 1) investigar as ideias históricas que os jovens estudantes já possuem sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI; 2) verificar se e como o encontro entre os indígenas e os europeus nos séculos XVI e XVII aparece na práxis contemporânea dos jovens estudantes; e 3) investigar perspectivas teóricas referentes ao encontro entre os indígenas e os europeus nos séculos XVI e XVII.

Já as finalidades relativas aos conceitos meta-históricos ou de segunda-ordem dizem respeito a desenvolver a construção do pensamento histórico, tais como evidência histórica a partir de fontes, explicação histórica a partir da historiografia e produção de narrativas históricas pelos jovens estudantes.

A experiência histórica do passado a ser investigada é a ação das comunidades indígenas e dos europeus na América no século XVI.

Para realizar a investigação das protonarrativas dos estudantes construiu-se uma problematização que permitisse sensibilizá-los a partir de uma efeméride clássica dos currículos de história no Brasil. A comemoração do “Dia do Índio”, prática que praticamente todos os estudantes brasileiros de ensino fundamental já passaram em contextos de escolarização.

Você já sabe que o dia 19 de abril foi instituído como o Dia do Índio. Será que os indígenas têm algo para comemorar nesta data? Por quê? Como você acha que aconteceu o primeiro contato dos índios com europeus? Como agiram os indígenas e os europeus no primeiro contato? O que você sabe sobre os indígenas no Brasil atual?

Essa sensibilização tem como finalidade motivar os estudantes a construir um sentido de orientação temporal para si mesmos em relação a um outro considerado por eles distante: os indígenas brasileiros. O pedido para que esses alunos pensem na situação histórica dos indígenas tem como função provocar a compreensão da dinâmica intercultural entre esses sujeitos em estado de opressão política e cultural e as sociedades ocidentalizadas que os oprimiram ou ainda oprimem na contemporaneidade.

A partir dessa provocação é possível investigar as ideias históricas prévias dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

## A investigação das protonarrativas dos estudantes e a intervenção pedagógica do professor de História

Por meio das ideias prévias produzidas pelos educandos foi proposta uma intervenção pedagógica para o educador. Esta foi estruturada por fontes históricas e narrativas historiográficas relativas ao encontro entre indígenas e europeus na América portuguesa. Foi importante que a organização dessas ideias fosse construída junto com eles.

As protonarrativas dos estudantes foram construídas a partir da seguinte atividade: *“Escreva uma narrativa histórica sobre o que você sabe sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI.”*

Por meio dessa atividade o professor de história poderá categorizar as respostas dos educandos considerando: a) se o estudante produz ideias históricas sobre o encontro entre os indígenas e os portugueses no século XVI; b) como ele compreende esse encontro; c) se este encontro tem algum significado para a vida contemporânea dos jovens; d) se, para eles, o encontro entre os indígenas e os portugueses no século XVI se refere apenas a elementos culturais ou se refere também a outros aspectos; e) se eles conhecem alguns encontros deste tipo na atualidade e se eles existiram em outros momentos históricos.

A partir das ideias históricas construídas através da categorização das narrativas históricas prévias produzidas pelos estudantes é possível propor uma intervenção pedagógica. Esta será estruturada por fontes históricas e narrativas historiográficas. É importante que esta categorização seja comunicada aos estudantes e, se possível, construída junto com eles.

Agora que o professor fez a recolha das ideias prévias dos estudantes é o momento da sua intervenção pedagógica.

Para que o estudante fundamente as diversas perspectivas geradas por suas narrativas históricas é necessário que o professor construa uma intervenção pedagógica a partir dos teóricos e da historiografia de referência sobre o encontro entre os indígenas e os portugueses no século XVI. Para isto, o professor deverá fazer uso de fontes históricas e de fragmentos de textos teóricos e de narrativas historiográficas que se confrontem e/ou dialoguem entre si.

### Fontes históricas

Neste momento é necessário adentrar brevemente na discussão referente à teoria relativa à produção da documentação histórica. Para que isso seja possível desenvolveremos uma definição relativa às fontes históricas. Nesse sentido, “as fontes históricas são todo aquele material, instrumento ou ferramenta,

símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através da qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.” (Aróstegui, 2006, p. 491).

O que distingue a concepção de fonte histórica em relação aos documentos dos outros saberes é a “finitude” dos vestígios humanos do passado. O problema é como descobrir e de que maneira transformar um vestígio do passado em fonte histórica. Contudo a historiografia não depende somente de novos documentos para produzir interpretações melhores que outras, mas sim de novas teorias históricas.

Seguimos essa concepção ao organizarmos as fontes a partir das temáticas históricas ligadas ao encontro entre indígenas e europeus na América portuguesa.

### Fontes históricas testemunhais

Em relação a todas as fontes históricas pediu-se que os educadores as observassem sem nenhuma explicação prévia fornecida por mim. Após as interpretações propostas por estes educadores discutimos as mesmas à luz da crítica histórica.

#### Fonte 1

O olhar dos portugueses sobre os indígenas Tupinambás em 1500.

Parece-me que são pessoas [*os indígenas*] de tanta inocência que, se pudéssemos compreendê-los e eles a nós, em breve tornar-se-iam cristãos porque não parecem ter ou compreender nenhuma forma de religião. [...] Porque é certo que esta gente é boa e de simplicidade pura e que pode facilmente gravar-se neles qualquer crença que se lhes deseje dar. E, ademais, Nosso Senhor lhes deu belos corpos e boas caras como a homens bons, e se Ele nos trouxe aqui, creio, não foi sem propósito. (CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rei D. Manuel (1500). Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>. Acesso em: 24 jan. 2005. In: Oliveira; Miucci; Paula, 2006, p. 82).

A primeira fonte histórica utilizada nesta oficina foi a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha escrita em 1500 para o rei D. Manuel de Portugal. Escolheu-se intencionalmente esse documento, pois este estava localizado num livro didático de História muito utilizado nas escolas públicas paranaenses nos anos 2000, o *História em Projetos*. O objetivo do uso dessa fonte histórica é compreender a concepção que os portugueses tinham dos indígenas no primeiro contato que tiveram com uma das etnias autóctones no que vira a ser a América portuguesa. É digno de nota que a percepção histórica desses europeus para com os indígenas está marcada por preconceções negativas em relação a estes sujeitos, pois são definidos pela falta de atributos civilizacionais do Ocidente. Por exemplo, a descrição dos indígenas como não parecendo “ter ou compreender nenhuma forma de religião” acompanhada de uma ingenuidade e de uma plasticidade que levaria a aceitarem facilmente as crenças cristãs europeias. Esse dado é importante para se discutir com os estudantes: a primeira definição dos indígenas brasileiros feita por um português se dá pela falta de civilização, apesar de sua saúde, beleza física e bons modos

no convívio humano, os quais são entendidos como caminhos para a “domesticação” europeia desses sujeitos históricos.

A próxima fonte, a perspectiva indígena sobre os portugueses, causa um contraste relevante em relação à fonte 1.

#### Fonte 2

O olhar dos indígenas Tupinambás sobre os portugueses em 1612.

Vi a chegada dos *peró* [*portugueses*] em Pernambuco e Potiú [*o atual estado da Paraíba*] [...] De início, os *peró* não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência. Nessa época, dormiam livremente com as raparigas, o que nossos companheiros de Pernambuco reputavam grandemente honroso. Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e edificarem cidades para morarem conosco. (Relato do chefe Tupinambá Momboréuaçu. Digo apenas simplesmente o que vi com meus olhos. Aldeia Essauap, Maranhão, 1612. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/tupinamba.shtm>. Acesso em 1º fev. 2005. *In*: Oliveira; Miucci; Paula, 2006, p. 82).

Essa segunda fonte histórica foi retirada do mesmo livro didático de História apresentado anteriormente. Portanto, é um documento acessível a muitos estudantes de ensino fundamental brasileiros. Essa fonte é interessante porque é a narrativa de um cacique indígena que revela algumas características da cultura Tupinambá, hoje desaparecida, e sua diferença com as práticas culturais portuguesas no século XVII. Um dos elementos culturais dessa etnia foi expresso na frase que os portugueses ou *peró* “dormiam livremente com as raparigas, o que nossos companheiros de Pernambuco reputavam grandemente honroso”. Mas a diferença cultural também se revela na frase digna de preocupação “disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e edificarem cidades para morarem conosco”. Implicitamente essa aparente frase de convívio intercultural pacífico revela os temores que os Tupinambás sentiam em relação às práticas de violência exercidas por portugueses na América demonstrada pela construção de fortalezas e cidades coloniais próximas dos locais de habitação indígenas.

Enquanto as duas fontes anteriores eram experiências históricas vivenciadas e sofridas pelos sujeitos que as vivenciaram, a seguinte é uma narrativa fílmica sobre a primeira missa no Brasil e o processo do que foi chamado pela historiografia tradicional de descobrimento do Brasil.

Fonte 3

O filme histórico e o olhar do Estado getulista sobre o Descobrimento do Brasil.



Cartaz do filme *O Descobrimento do Brasil*. Aventura. Direção: Humberto Mauro. Brasil: Cinédia, 1936, pb, 90 min. Cartaz disponível em: <http://entretenimento.r7.com/blogs/andre-di-mauro/artes-e-entretenimento/humberto-mauro/>. Acesso em: 31 out. 2015.

Filme completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKl4miH0kl>. Acesso em: 31 out. 2015.

Essa fonte histórica é de natureza diversa das fontes 1 e 2, pois é uma narrativa histórica fílmica oficial produzida sobre o patrocínio do governo de Getúlio Vargas em 1936. Ao contrário das fontes citadas, não é um testemunho de época, mas sim uma representação narrativa sobre uma experiência do passado. Produzida pelo diretor Humberto Mauro e com trilha sonora composta pelo compositor Heitor Villa-Lobos, o filme *"O Descobrimento do Brasil"* representa a continuidade de concepções tradicionais da História sobre a relação entre os indígenas e os europeus na América portuguesa. Tendo como uma das principais fontes a carta de Pero Vaz de Caminha, a concepção de que os indígenas que se encontraram com os portugueses eram ingênuos e prontos para adotarem a fé cristã é gritante nesse filme histórico. Um dos fragmentos desse filme representa o cacique vestido com roupas europeias se ajoelhando e beijando a mão do frade que reza a primeira missa no Brasil, na qual, a cruz é construída a partir do trabalho dos indígenas sobre a supervisão dos portugueses.



O filme representa, portanto, além dessa leitura da experiência histórica do encontro intercultural entre portugueses e indígenas do século XVI, a aproximação da Igreja católica como suporte cultural para a instituição do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que será uma das bases ideológicas do futuro Estado Novo, que começaria em 1937. Com esta narrativa fílmica é possível investigar como se dão as relações entre as diversas orientações de sentido no tempo entre o período representado, o período de sua elaboração e a vida contemporânea dos estudantes que os assiste. Para investigar o diálogo possível entre essas formas de orientação de sentido no tempo pode ser importante perguntar aos estudantes para que criem uma percepção sobre as imagens relativas à primeira missa no Brasil representadas nessa narrativa fílmica e os valores que as mesmas procuram representar.

A próxima fonte, uma pintura histórica, representa as diversas atitudes indígenas em relação à primeira missa realizada no Brasil.

Fonte 4

A pintura histórica e olhar de um artista do século XIX sobre a primeira missa no Brasil.



MEIRELLES DE LIMA, Víctor. A primeira missa no Brasil. (1861). Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes, Brasil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>. Acesso em: 31 out. 2015.

Essa fonte histórica visual é acompanhada, na oficina, de uma breve biografia do autor da pintura em questão:

MEIRELLES DE LIMA. Victor, (dito apenas Vítor), pintor brasileiro (Desterro [hoje Florianópolis], SC, 1832 – Rio de Janeiro, 1903). Ainda estudante, conquistou (1852) o prêmio de viagem à Europa. Estudou em Roma, Florença, Milão, Paris. Consagrou-se na pintura histórica, especialmente com a execução de *A primeira missa no Brasil*, exposta no Salão de Paris de 1861. Nesse mesmo ano retornou ao Brasil, onde passou a exercer o magistério e formou uma geração de pintores importantes. Quadros principais: *Combate naval de Riachuelo*, *Passagem de Humaitá*, *Batalha dos Guararapes*, *Juramento da princesa Isabel*.  
(Fonte: Enciclopédia Koogan-Houaiss).

A pintura histórica expressa pela fonte 4 é uma representação de Victor Meirelles de Lima, um pintor brasileiro do século XIX, relativa a uma imagem canônica presente em todas as mediações de comunicação visual quando se refere ao primeiro encontro entre portugueses e indígenas na América portuguesa: o quadro "*A primeira missa no Brasil*" de 1861. As imagens canônicas são ícones coercivos, pois são "imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual". São pontos de referência de caráter inconsciente, baseados em significados subliminares relacionados às estruturas de poder, e que permitem uma identificação coletiva. (Saliba, 1999, p. 437). O poder desses ícones canônicos está na disposição típica de narrativas tradicionais e exemplares: os sujeitos, professores e estudantes, acostumaram-se com elas, ao ponto de não conseguirem imaginar outra possibilidade de representar, significar ou valorar determinado caso no passado, pois enfraquece a possibilidade de estranhamento próprio às imagens alternativas. O poder do uso público da História, nesses ícones, não está exatamente na representação da imagem sobre o presente, mas sim no uso da imagem de uma experiência ou personagem do passado, que, quando canonizada, fica universalizada em todos os lugares onde o caso no passado é abordado: nas aulas de História, nos livros didáticos, nos filmes, minisséries e até nos quadrinhos. O que deveria ser a diferença temporal entre presente, passado e futuro passa a ser uma imersão irrefletida e alienada no cotidiano. (Saliba, 1999, p. 440-441, 449).

No entanto, mesmo sendo "*A primeira missa no Brasil*" uma imagem canônica, pois foi uma das fontes para a narrativa fílmica de Humberto Mauro (fonte 3), ao contrário desta última, representa à multiplicidade de reações dos indígenas em relação às práticas religiosas dos europeus em sua terra. Esse elemento revela a força da interculturalidade na dimensão estética da cultura histórica que forma a memória histórica de uma comunidade. A nudez indígena presente no momento do ritual máximo da missa católica que é o culto da eucaristia (a transformação do vinho em sangue de Cristo), já é uma imagem alternativa que burla a rigidez moral da mensagem oficial do quadro. Também as diversas reações desses personagens em relação ao culto católico demonstram certa indiferença ou até espanto em

relação aos valores cristãos europeus. Podemos então verificar que a visão de um pintor novecentista (1861) que ajudou a construir a identidade nacional brasileira oficial relativiza a concepção autoritária presente no filme de Humberto Mauro (1936).

A próxima fonte demonstra uma representação do indígena diversa das apresentadas no documento anterior, pois também, como as duas primeiras fontes é um testemunho de época.

#### Fonte 5

A religiosidade indígena Tupinambá por volta de 1550.

Como os chefes se reuniram à noite, sob a luz da lua

Ao anoitecer daquele mesmo dia os líderes da aldeia reuniram-se sob a luz da lua, na praça entre as cabanas. Debateram e decidiram quando eu deveria ser morto. Fui conduzido até eles, que escarneram de mim e fizeram ameaças. Derrubaram-me no chão e eu olhei para a lua no alto, pensando comigo: 'Oh, meu senhor, ajuda-me a sair desta desgraça para um final bem-aventurado'. Perguntaram-me porque eu estava olhando daquele modo para a lua. Respondi: "Vejo, pela aparência que ela está zangada." Pois as sombras na lua tinham mesmo uma aparência ameaçadora. Deus que me perdoe por ter pensado que Ele e todas as criaturas deviam estar zangados comigo. O chefe que queria mandar matar-me, Nhaepepo-oaçu, perguntou com quem a lua estava zangada. Respondi: "Ela está olhando para a sua cabana." Então, ele se voltou para mim, muito irritado. Para abrandar um pouco o efeito de minhas palavras, acrescentei: "Não deve ser a sua cabana. Ela está zangada por causa dos escravos Carijó." — "Sim", concordou, "sobre eles caía toda a infelicidade." Ficou por isso a conversa, e eu esqueci o caso. (STADEN, Hans. A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens, encontrados no Novo Mundo, a América. (1548-1555) Rio de Janeiro: Dantes Editora, 1999, p. 76).

A fonte 5 é um relato autobiográfico escrito entre 1548 e 1555 que contrasta com os documentos 3 e 4, pois pretende apresentar aos estudantes como um explorador alemão, Hans Staden, via e dialogava com a religiosidade dos indígenas Tupinambá que viviam no século XVI. Isto porque em sua experiência vivida com os indígenas, Staden estava prestes a ser morto e consumido pelo ritual da antropofagia. Pensando em escapar ele faz uso das crenças das forças da natureza para conseguir a liberdade de seu cativo. A antropomorfização dos elementos da natureza está expressa na passagem "Derrubaram-me no chão e eu olhei para a lua no alto, pensando comigo: 'Oh, meu senhor, ajuda-me a sair desta desgraça para um final bem-aventurado'. Perguntaram-me porque eu estava olhando daquele modo para a lua. Respondi: 'Vejo, pela aparência que ela está zangada'".

Mesmo implicitamente, esta fonte testemunhal representa o que os documentos anteriores não faziam: apresentar a religiosidade indígena de maneira positiva, ou seja, os Tupinambás tinham suas crenças e seus rituais, tais como a crença nos poderes da lua ou na antropofagia, mesmo que para os europeus estes parecessem desumanos ou bárbaros. É visível neste documento a presença de um

diálogo intercultural entre culturas ainda estranhas uma em relação à outra, isso apesar do próprio título da obra alemã representar ainda o domínio desse estranhamento, “A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens, encontrados no Novo Mundo, a América”.

A próxima fonte demonstra um tipo de resistência diversa e explícita em relação à experiência histórica do encontro entre europeus e indígenas que contrasta com a visão não conflitiva apresentada nas fontes 1, 3 e 4.

Fonte 6

O olhar dos Tupinambás sobre o encontro com os portugueses no século XVI.

OLIVEIRA, Jô. Hans Staden: Uma aventura no Novo Mundo (adaptado em quadrinhos). São Paulo: Conrad, 2005.

Essa fonte histórica é uma história em quadrinhos produzida pelo quadrinista Jô Oliveira em 2005, que adapta o relato autobiográfico de Hans Staden (1548-1555). Em relação à narrativa fílmica “*O Descobrimento do Brasil*” (1936) e à pintura histórica “*A primeira missa no Brasil*” (1861), esta narrativa histórica gráfica apresenta uma imagem alternativa que a ponta a consciência do caráter conflitivo do encontro entre os indígenas e os europeus na América portuguesa do século XVI. Experiência histórica que foi relatada implicitamente no documento dois (o relato de um cacique tupinambá do século XVII), aqui ela é representada explicitamente no interior da dimensão estética de uma imagem histórica alternativa.

Para a didática da História que tem como objeto a aprendizagem histórica (Rüsen, 2012) num primeiro momento, quando estudantes e professores entram em contato com imagens alternativas, que desestruturam os estereótipos ocorre a rejeição em nome de uma verdade dogmática, reproduzida ao infinito pelas imagens canônicas. Essa atitude leva a outra, mais problemática, que diz respeito à diminuição da capacidade de comparar, e, portanto, de pensar de um modo plural; fechando, assim, o caminho para a intersubjetividade. (Saliba, 1999, p. 438). Contudo, as imagens alternativas causam o sentimento estético, que pode ser vital porque possibilitam a consciência do distanciamento entre o passado e o presente, abrindo espaço, assim, para um primeiro passo de um processo de ordenamento do tempo. O professor de história, juntamente com seus alunos, pode fazer um ordenamento do tempo que supere o presentismo inerente às imagens canônicas e dominantes na condição juvenil. Isto porque o *ordenamento no tempo* é uma “operação crítica” de comparação, aproximação e distanciamento temporal das imagens e seus significados. (p. 440).

As imagens não falam por si mesmas, pois nos quadrinhos são naturezas mortas mobilizadas pelas ideias históricas dos sujeitos. Essa história em quadrinhos narra a história da experiência do encontro entre os Tupinambás com os europeus, desde sua origem até os momentos de conflitos mais candentes, e busca construir um ordenamento temporal do conteúdo a partir da estrutura básica da

narrativa: alguém conta a outra pessoa como eles se tornaram o que são no presente, com vistas a novas perspectivas de futuro. (Rüsen, 2001). Creio que é importante ler qualquer história em quadrinhos a partir dos diálogos dos seus personagens, pois ali são expressas as ideias que problematizam as carências da vida prática.

Depois da apresentação desses materiais relativos à experiência histórica investigada, orientei, nessa oficina, que os professores de História pedissem aos estudantes que selecionassem três dessas fontes históricas, para que pudessem desenvolver o critério da seleção de documentos. Mas antes foram realizadas duas questões relevantes, quais sejam, *“Os documentos 1 a 6 foram produzidos todos na mesma época? Por quê?”* e *“Como os autores dos documentos 1 a 6 contaram a sua versão sobre o encontro entre os indígenas e os portugueses na América?”*. O objetivo dessas questões diz respeito à verificação sobre a forma como os estudantes orientam temporalmente essas fontes e que sentido eles dão as ações desses sujeitos.

Só depois dessas perguntas é que foi sugerida aos educadores a realização desta atividade: *“Selecione apenas três fontes históricas que se relacionam com o tema o encontro entre os indígenas e os portugueses no século XVI”*. A partir dessa seleção pede-se aos estudantes que reflitam sobre questões que digam respeito à intersubjetividade e à interculturalidade de uma maneira bem compreensível para o 6º ano. *“Você reconhece algum sujeito e situação do passado nesta fonte histórica? Quais?”*; *“O que estes sujeitos e situações do passado representam para você?”*; *“Em que conteúdos históricos você incluiria estes sujeitos e situações do passado?”*; e *“Qual a relação destes sujeitos e situações do passado com a sua vida cotidiana?”*.

Aqui é importante considerar uma estratégia metodológica relevante. Neste momento é fundamental que o professor permita que os estudantes produzam livremente suas inferências e até mesmo a sua empatia com as fontes. É a partir das inferências históricas (ou seja, os conceitos históricos prévios em relação a estas fontes) destes sujeitos que o professor montará a sua intervenção.

Este momento é necessário para que o estudante compreenda a diversidade de perspectivas que os sujeitos de uma determinada época possuem em relação a determinados acontecimentos históricos. As fontes históricas são vestígios do passado no presente para que os historiadores tenham algum acesso às outras temporalidades e aos outros períodos. Agora o estudante deverá produzir uma narrativa histórica sobre o tema abordado a partir das fontes escolhidas.

A finalidade dessas questões investigativas é que os educandos compreendam um modo de construir sua própria orientação de sentido no tempo desenvolvendo seu autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro no horizonte histórico do sofrimento e da alegria. Esse é o princípio que dá à interculturalidade a dimensão da humanidade. A expectativa ainda não realizada da igualdade entre os seres humanos em sua diferença. (Rüsen, 2012, p. 107-108).

## A historiografia como possibilidade de compreensão da interculturalidade na aula de História

A primeira narrativa (narrativa 1) foi produzida pelo antropólogo francês Pierre Clastres e se refere às concepções políticas e religiosas dos povos Tupinambás séculos XVI. Já a narrativa 2, produzida pelo historiador brasileiro Lúcio Tadeu Mota, diz respeito ao processo de imposição dos valores culturais ocidentais aos indígenas Kaingang por parte dos organismos públicos e missionários religiosos no Paraná durante o século XX.

Eis a primeira narrativa.

Narrativa 1

A PERCEPÇÃO DOS KARAI SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICA DAS

O discurso dos karai pode se resumir em uma constatação e uma promessa. Por um lado, afirmavam sem cessar o caráter intrinsecamente mal do mundo e, por outro lado, exprimiam a certeza de que era possível conquistar um mundo bom. [...] O discurso dos karai, muito anterior à invasão branca cristã, não era resposta aos conquistadores, nem contraponto de mitos indígenas cristianizados, mas discurso autóctone referido à experiência da própria sociedade Guarani.

*Qual o mal, quais as doenças que os karai haviam percebido e sobre os quais alertavam os demais?*

Através do efeito conjugado de fatores demográficos (forte crescimento populacional), sociológicos (tendência em concentração em grandes aldeias, em vez da dispersão) e políticos (emergência de chefias poderosas), eclodia, nessa sociedade, a inovação mais mortal: a da divisão social, da desigualdade. Um mal-estar profundo, sinal de crise grave, agitava essas aldeias e foi desse mal que os karai tomaram consciência e, para reconhecê-lo e enunciá-lo, falaram na maldade do mundo, na feiúra da vida e no cansaço da terra. Havia concordância profunda entre os indígenas e o profeta que lhes dizia: é preciso mudar o mundo.

*Que remédio propunham os karai?*

Exortavam os indígenas a abandonar a terra má e dirigir-se à Terra Sem Males, lugar de repouso dos deuses, onde as flechas partem sozinhas à procura da caça, onde o milho cresce sem que ninguém cuide dele, território dos adivinhos, do qual toda alienação está ausente, território que foi, antes da destruição da primeira humanidade pelo dilúvio universal, o lugar comum aos humanos e aos divinos. A radicalidade da promessa não estava nela apenas, mas no fato de que com ela toda a norma e toda a regra eram abandonadas numa subversão da antiga ordem. (CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado *apud* CHAUI, M. In.: NOVAES, A. (org.), 1998, p. 500-501).

Nessa narrativa histórica, Pierre Clastres apresenta uma interpretação de que nas comunidades Tupinambás estava ocorrendo um processo de mudanças independente das relações com os europeus, quais seja, o aparecimento da desigualdade social entre os indígenas. Em contraposição a este processo histórico aumentou o número de “*karai*” espécie de profetas que apontavam sobre os males da sociedade contemporânea e indicavam a esperança de um futuro mais igualitário. Esse sonho desses “*karai*”, na perspectiva da teoria da consciência histórica se aproxima da expectativa de uma interculturalidade inclusiva e igualitária, mas com a consciência de que a realidade a ser enfrentada está repleta de carências de orientações temporais causadas pelo sofrimento humano.

A segunda narrativa permite um diálogo intercultural com a primeira narrativa ao apresentar as consequências contemporâneas do encontro entre os indígenas e os europeus no Brasil.

#### Narrativa 2

As ações do estado em relação às comunidades indígenas no Brasil do século XX

No séc. XX, com a aceleração do processo colonizador, o “cerco” sobre as áreas aumenta. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as demais políticas do estado nacional para com os kaingang aumentam as pressões e falar português passa a ser uma necessidade, “... deixar de ser identificado como bugre pelos regionais passa a ser um sonho” (p. 311), sobretudo dos mais jovens. É preciso falar português, converter-se e adquirir bens materiais. Essas são etapas para se alcançar a “civilização”. Vários projetos são elaborados, feitos sempre de fora para dentro, com manipulações políticas de toda ordem, envolvendo missionários das várias religiões que atuam entre eles e a FUNAI. Os autores consideram o projeto de ensino bilíngue mantido pelo *Summer Institute of Linguistics (SIL)* problemático, pois valoriza o português em detrimento da língua kaingang.” (MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K., 2000).

A narrativa histórica em questão desenvolvida pelo historiador Lucio Tadeu da Mota apresenta as políticas públicas do estado brasileiro em relação às comunidades indígenas no século XX, e que podem ser estendidas para as práticas políticas e culturais no século XXI. Detecta-se nesta narrativa que a relação de interculturalidade entre os indígenas e os brasileiros é exclusiva e marcada pela opressão linguística do português em relação aos idiomas autóctones e pelo termo “*bugre*” como marca dessa relação marcada pelo desrespeito para com o outro. Conceitos superados como o de “civilização” ainda dominam as ações das comunidades religiosas e do estado brasileiro para com os indígenas.

Existe, portanto, um contraste grande entre as duas narrativas aqui apresentadas, pois uma defende que a desigualdade já estava se desenvolvendo entre os Tupinambás, hoje uma etnia extinta pelo processo de extermínio colonial português e brasileiro, antes da invasão europeia da América, e, outra

compreende que a exploração desigual está inscrita nas políticas públicas brasileiras em relação aos indígenas. Esse debate é fundamental para que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental compreendam como o sofrimento humano solidificado pelas experiências do passado e problematizados pela consciência de determinadas práticas desumanas no presente possa gerar uma expectativa de futuro pautada numa interculturalidade inclusiva e igualitária.

## A avaliação da metacognição histórica dos estudantes

A metacognição histórica é o momento em que o professor investiga o aprendizado histórico do estudante. É o momento em que o estudante poderá compreender se aprendeu e como aprendeu sobre o encontro entre os indígenas e os portugueses no século XVI. Esta metacognição apresenta dois momentos. A primeira sobre o aprendizado do conteúdo e dos princípios do pensamento histórico (evidência histórica a partir de fontes e narrativas históricas a partir de narrativas historiográficas explicativas) e a segunda sobre o que o estudante aprendeu em relação a sua consciência histórica.

Para isso, orienta-se aos professores que os educandos produzam uma narrativa histórica por meio das fontes escolhidas e das narrativas historiográficas apresentadas.

**Produza uma história em quadrinhos representando o que você aprendeu sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no Brasil. Para produzir esta história em quadrinhos você tem as três fontes históricas escolhidas por você e as duas narrativas historiográficas apresentadas.**

É importante que o professor sistematize uma comparação entre as primeiras e as últimas narrativas históricas produzidas pelos estudantes com a finalidade de investigar se houve mudanças nas ideias históricas destes sujeitos. São vitais aqui questões como, por exemplo, a) *O trabalho com fontes históricas na aula de História fornece pistas para entender como funciona o ofício do historiador? Por quê?*; e b) *O trabalho com narrativas históricas de diversos autores com visões diferentes sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI permite aprender e pensar em História? Por quê?* Essas questões permitem que o jovem entenda como funciona a operação histórica de constituição de sentido no tempo a partir de critérios da ciência da História, sem cair em detalhes cronológicos que impeçam os estudantes de constituírem os conhecimentos históricos para si mesmos a partir dos significados que dão a eles.

Outras questões meta-históricas são fundamentais para que se ampliem as possibilidades da compreensão intercultural inclusiva. Dentre elas é importante destacar a) *O que você aprendeu sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI que se relaciona com a compreensão do nosso presente?*; e b) *O que você aprendeu sobre o encontro entre os indígenas e os europeus no século XVI que se relaciona com a compreensão dos nossos projetos de futuro?* Essas problematizações não apresentam respostas fáceis



para os professores e para os educandos. Contudo, possibilitam a compreensão do reconhecimento do outro como constituidor na nossa própria identidade histórica no processo e desenvolvimento temporal do encontro entre os sujeitos.

## Considerações finais

Considero que as experiências investigativas explicitadas buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica (Schmidt, 2009; Rüsen, 2012; 2014) que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação docente em História e na aprendizagem histórica dos estudantes.

O confronto entre fontes históricas de múltiplas qualidades, tais como relatos históricos testemunhais de pessoas que viveram a experiência histórica narrada, filmes históricos, pinturas artísticas e histórias em quadrinhos que narrativizam e interpretam sobre o olhar de uma época outra temporalidade diferente permitem, portanto, aos estudantes acessarem o passado por meio dos significados históricos presentes nos valores científicos, religiosos, estéticos e culturais que dialogam e estão em confronto na práxis contemporânea. Com isso, podem construir uma compreensão de que o encontro intercultural entre as diversas etnias e comunidades são diálogos que podem ser exclusivos, se partirem de uma perspectiva etnocêntrica ou relativista, mas existe a possibilidade de serem inclusivos, caso entendam que a humanidade é o critério fundamental do reconhecimento do outro.

A estratégia metodológica desenvolvida expressa sim as diferentes formas de abordagem em relação à multiperspectividade das experiências históricas, a controvérsia das interpretações e a pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações intersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual a iniciação docente está intimamente ligada. Todo professor de História é um professor historiador. E isso vale para o processo de formação docente e para aprendizagem histórica dos sujeitos.

Além disso, reconhecer que o critério da humanidade enquanto igualdade está inscrito em todas as utopias das mais diversas culturas humanas, do confucionismo ao cristianismo; do islamismo ao socialismo e à luta pelos direitos humanos ainda não realizados em sua plenitude, até a crença Tupi-Guarani da Terra sem Males, onde homens e deuses viviam como iguais, porque os homens e as mulheres eram os deuses e as deusas no convívio com a natureza. Essa consciência histórica possibilita, sim, a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de uma identidade histórica baseada na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

## Referências

- ARÓSTEGUI, J. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.
- CAMINHA, P. V. Carta a El Rei D. Manuel (1500). Disponível em: [www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html](http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html). Acesso em: 24 jan. 2005. In: OLIVEIRA; MIUCCI; PAULA. *História em projetos: velhos mundos e novos mundos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. São Paulo: Ática, 2006, p. 82.
- DESCOBRIMENTO DO BRASIL. Aventura. Direção: Humberto Mauro. Brasil: Cinédia, 1937, pb, 90 min. Cartaz disponível em: <http://entretenimento.r7.com/blogs/andre-di-mauro/artes-e-entretenimento/humberto-mauro/>. Acesso em: 31 out. 2015. Filme completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKI4miH0kl>. Acesso em: 31 out. 2015.
- FERNANDES, L. Z. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 08., 2008, São Paulo. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes*. FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- LEE, P. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Task se 1 to 3. Theorizing historical consciousness*. Toronto/ Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006.
- MEIRELLES DE LIMA, V. *A primeira missa no Brasil*. (1861). Óleo sobre tela. Museu nacional de Belas Artes, Brasil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg>. Acesso em: 23 dez. 2009.
- MOMBORÉ-UAÇU, Chefe Tupinambá. Digo apenas simplesmente o que vi com meus olhos. Aldeia Essauap, Maranhão, 1612. Disponível em: [www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/tupinamba.shtm](http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/tupinamba.shtm). Acesso em 1º fev. 2005. In: OLIVEIRA; MIUCCI; PAULA. *História em projetos: velhos mundos e novos mundos: encontros e desencontros — do século XV ao XVIII*. São Paulo: Ática, 2006, p. 82.
- MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. *Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos kaingang*. Londrina: Eduel, 2000.
- NOVAIS, A. (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- OLIVEIRA, J. *Hans Staden: Uma aventura no Novo Mundo* (adaptado em quadrinhos). São Paulo: Conrad, 2005.
- RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Ed. UnB: 2001.
- \_\_\_\_\_. *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- \_\_\_\_\_. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Disponível em: [http://www.culturalhistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturalhistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf) Acesso em 27 mai. 2011
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALIBA, E. T. As imagens canônicas e o Ensino de História. *In*: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 434-452.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51.

SOBANSKI, A. Q. *et al. Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Editora Base, 2010.

STADEN, H. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens, encontrados no Novo Mundo, a América*. (1548-1555) Rio de Janeiro: Dantes Editora, 1999.

# Cineclubes e audiovisual indígena: a Lei n. 11.645/08 e o ensino de história indígena

Naine Terena de Jesus

## Introdução

A Lei n. 11.645/08, que obriga o ensino da cultura e história afro e indígena no país,<sup>1</sup> tem suscitado desde a sua obrigatoriedade diversos debates e tentativas de elaboração de conteúdos pertinentes a sua aplicação. Sua utilização é proposta para todas as disciplinas, porém, fica a cargo dos professores de história e artes, desempenhar o papel principal, de acordo com o que está determinada na Legislação.<sup>2</sup>

Aos educadores cabe definir o tipo de material que se deve utilizar, em quais níveis a temática deve ser apresentada aos alunos e como dialogar com os estudantes, sem criar um universo fantasioso e embasado no que foi difundido até o presente momento sobre os povos indígenas. Antecedendo a esta atuação do professor em sala de aula, é preciso pensar na formação dele, para que, posteriormente, ele esteja preparado para encarar o desafio de trabalhar a diversidade, diante de todo o discurso construído até hoje.

Em se tratando da produção de imagens dos indígenas no Brasil, observamos nos últimos anos, que os maiores veiculadores desses conteúdos são os meios de comunicação de massa, que ainda retratam em grande parte do tempo os indígenas de forma estereotipada, criando uma imagem genérica e uniformizada, do “índio puro”, “natural”, “preguiçoso” e desordeiro.

Ricardo (1996) lembra que é preciso estar atento aos erros cometidos pela imprensa, como a troca de nomes das “tribos”,<sup>3</sup> grafados ou pronunciados de forma aleatória, assim como informar a localização geográfica errada dos diversos povos, relacionando-os a locais onde nunca viveram, ou utilizar imagens de um povo para representar outro. Isto, simplesmente para ilustrar matérias, rejeitando as diferenças culturais, sociais e linguísticas de cada povo e assimilando informações de um povo a outro.

---

1 Tenho constatado esse debate nas palestras e eventos acadêmicos que tenho participado nos últimos 4 anos.

2 “§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR).

3 De acordo com a ABA – Associação Brasileira de Antropologia, convencionou-se a utilização dos termos etnias, povos indígenas, no lugar de tribo.

A Lei n. 11.645/08 tem o intuito de superar a reprodução desses erros que se arrastam há anos no país, e dessa forma, desfazer mecanismos de dominação racial que já estão naturalizados na sociedade. No entanto, a legislação ainda não é aplicada e/ou existem questões a serem superadas quando o assunto são as metodologias, materiais didáticos e formação de educadores para o ensino da história e cultura indígena.

Por ser um assunto importante e que tem movido diferentes grupos de pesquisadores, escolhi refletir sobre a construção da imagem do indígena no Brasil e práticas de formação. Para isso, busco estudos realizados por mim anteriormente em conexão com a atividade atual, a fim de dissertar sobre o impacto de vídeos indígenas em um grupo de professores da rede pública de ensino de Cáceres. O que pretendo é observar o discurso dos educadores ao mesmo tempo em que friso o fato de que as diferentes mídias e Tecnologias de comunicação e informação (TIC) estão no cotidiano dos estudantes e também dos educadores, e isso deve ser levado em consideração nos diferentes processos educacionais e não somente como momentos de lazer.

Napolitano (1998) aponta que tem sido cada vez mais frequente o uso de novas tecnologias para motivar os alunos e também para atualizar a concepção de documento histórico, porém, nem sempre a utilização do audiovisual consegue alcançar níveis de reflexões que passem a linha do lazer e do entretenimento em sala de aula. Outra autora, Fischer, argumenta que as tv's, aparelhos de dvd's, *datashow*, no ensino fundamental e médio, são tratados ainda como meros recursos didáticos, que podem, eventualmente, atenuar o desinteresse do aluno.

A TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e sobretudo – como objeto de estudo. Televisão para ajudar a educar, sim, mas simultaneamente a uma educação para a televisão. A formação para a cidadania não pode mais dispensar uma consistente educação para as mídias, em especial para a mídia televisual. (2010, p. 113).

Para a autora, às vezes, os equipamentos são subutilizados por falta de vídeos adequados, de metodologias que os insiram nas aulas e, em alguns casos, da falta de domínio do educador sobre os equipamentos. Esta última ponderação de Fischer deve ser levada em consideração por aqueles que desejam atuar com o audiovisual, e permeou a nossa leitura sobre a Sessão do Cineclube, descrita a seguir. A Sessão do Cineclube aqui apresentada, projetou dois filmes indígenas que serão abordados mais adiante.

Cabe apenas ressaltar neste momento, que de acordo com Fischer, a escolha do vídeo foi bastante feliz, já que se tratava de produções contemporâneas dirigidas por indígenas, o que condiz com o que a autora aponta como sendo aspecto importante para aqueles que desejam atuar com o audiovisual: domínio dos equipamentos, vídeos e metodologias adequadas para abordar o público-alvo.

## Audiovisuais produzidos por indígenas

Dentre as vantagens de se utilizar esses materiais na formação de professores e na sala de aula, é observar que os vídeos produzidos por indígenas trazem suas visões e o que desejam apresentar ao mundo sobre si mesmo. Machado (2003) escreve que os diversos grupos indígenas estão aprendendo a dominar criativamente as modernas tecnologias de enunciação para utilizá-las em seu benefício – seja como registro de suas memórias, seja como luta política.

Com características orais, os povos indígenas vêm demonstrando cada vez mais afinidade com os equipamentos de áudio e vídeo. Diante disso observamos que dois fatores são importantes na utilização dos equipamentos audiovisual pelas comunidades indígenas: o primeiro está relacionado à preocupação com o registro da memória, da manutenção da cultura, da transmissão cultural; o segundo, à necessidade de apresentar a cultura e modos de viver dos indígenas aos não indígenas, para que estes entendam, compreendam e respeitem o sistema de vida indígena.

Enquanto a história oficial insiste em reproduzir a imagem de quem é (ou quem foi o indígena no Brasil), os indígenas propõem através do audiovisual a contra-informação. Na perspectiva Deleuziana “a contra-informação só se torna eficaz quando ela é — e ela o é por natureza — ou se torna um ato de resistência” (1987, p. 12). Assim se constituíram os vídeos indígenas: como atos de resistências contra um sistema hegemônico, onde a história indígena, de acordo com Daniel Munduruku (2012) tem sido relevada a um patamar pouco dignificante por culpa da própria historiografia oficial, que foi contada tendo como referência uma ótica eurocêntrica.

Na perspectiva da contra-informação e de romper com a historiografia oficial, em meados da década de 1980, a produção audiovisual indígena se fortaleceu através do projeto “Vídeo nas Aldeias”, realizado pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Com o passar dos tempos o “Vídeo nas aldeias” ganhou uma instituição jurídica própria e continuou a formação audiovisual entre os povos indígenas brasileiros, sendo responsável por pelo menos 60% do acervo de audiovisual indígena existente no país. Atualmente o projeto encerrou suas atividades devido a falta de recursos e financiamentos, além da dificuldade com processos burocráticos que o impede de concorrer em diferentes editais do setor audiovisual.

Nessa trajetória, outras iniciativas foram tomando corpo e ganhando espaço, aumentando consideravelmente o número de cineastas indígenas em território nacional, contrariando uma visão pessimista sobre o futuro do indígena brasileiro. Acreditavam que eles seriam extintos e perderiam totalmente a sua cultura, principalmente quando o contato com as tecnologias não indígenas aumentasse nas aldeias. Porém, o que vemos é o processo de adaptação, assimilação e apropriação de elementos da cultura não indígena com o intuito de manter os costumes.

Esse é um tema bastante relevante para o estudo dos povos indígenas: a forma como os indígenas atuais transitam entre sua cultura tradicional e a cultura absorvida pelo contato com os não indígenas. O trânsito de informações e a digitalização dos discursos, além da “virtualização das nossas entidades” (Matuck, 2011, p. 481) estão acessíveis a toda a população mundial, inclusive aos indígenas. Autores como Hall, Lévi e Henn, debatem sobre a mobilidade sem o deslocamento no espaço geográfico,<sup>4</sup> que no caso dos indígenas, tem se realizado justamente através da utilização das tecnologias de comunicação. Ao virtualizar suas entidades, conseguem apresentar ao maior número de pessoas sua realidade, costumes e anseios.

Num cenário local, em pesquisa recente (2014), levantei pelo menos 15 realizadores indígenas no estado de Mato Grosso, que de forma individual ou orientados por um projeto não governamental, produziram e produzem registros de elementos da cultura de seus povos através do audiovisual. Esses vídeos circularam e circulam em eixo Nacional de Mostras de Vídeos e alguns deles ganharam projeção e repercussão internacional, além de tornarem seus diretores premiados em festivais, como é o caso do cineasta indígena Takumã Kuikuro, com o recente “As hiper mulheres”<sup>5</sup> (2011). O longa metragem tem agradado o público e a crítica tendo recebido pelo menos três premiações.<sup>6</sup>

As produções dos cineastas indígenas de Mato Grosso estão bastante atualizadas, tendo os últimos exemplares sido editadas entre os anos de 2000 e 2016. Como perfil dos seus diretores, estão indivíduos pertencentes a povos que vivem na região do Parque Nacional do Xingu e ao povo Xavante. O gênero fílmico comum entre eles é o documentário, quase sempre retratando rituais, mitos, festas e o cotidiano.

As obras, que pudemos ter acesso, tem sido produzidas em *hd* ou *full hd* e tem tido a edição com cortes secos,<sup>7</sup> dando o poder da narrativa aos próprios indígenas, dispensando a presença da narração/voz *off*, deixando que seus protagonistas conduzam a história.

Para sua realização, essas obras contam com a presença da comunidade e essa participação causa um efeito interno bastante interessante, como podemos observar no vídeo “Uma casa, uma Vida” (2013). O vídeo apresenta a construção de casas de alvenaria em terras tradicionais Xavante, através do projeto Minha Casa, Minha vida, implementado pelo Governo Federal em parceria com as esferas estadual e municipal em diferentes regiões do país e a reflexão dos Xavante sobre esse tipo de edificação nas

---

4 Hall (2002) fala em mover-se de seu lócus, tornarem-se não presentes; Levi (2005), cita a virtualização de uma pessoa ou coletividade, como sendo a possibilidade de alguém romper o tempo e o espaço e se autorrepresentar sem estar presente no local, ou em contato direto com as pessoas com quem se comunica. Henn (2013), destaca o cybercontencimento (Henn, 2013), que se traduz na articulação de informações em redes públicas.

5 Sinopse: Temendo a morte da esposa idosa, um velho pede que seu sobrinho realize o Jamurikumalu, o maior ritual feminino do Alto Xingu (MT), para que ela possa cantar mais uma última vez. As mulheres do grupo começam os ensaios enquanto a única cantora que de fato sabe todas as músicas se encontra gravemente doente.

6 Festival Olhares Brasil: Prêmio do Público, Prêmio da Crítica e Prêmio Olhar-Melhor Filme; Melhor documentário “As hiper mulheres” na entrega do 10º Prêmio Fiesp/Sesi-SP de Cinema 2014.

7 O corte é a passagem de um plano para outro. O corte ocorre quando não se utiliza qualquer efeito intermediário.

aldeias. O vídeo foi produzido simultaneamente a um projeto denominado Tiba'Uwe, idealizado pelo produtor cultural Alexandre Lemos, que propôs a construção de duas casas utilizando a técnica de bio-construção. Para a produção do documentário, jovens Xavante foram capacitados e se envolveram na realização do vídeo, que foi projetado para as comunidades envolvidas e outras aldeias deste povo.

Através deste fato, observamos que a produção com autoria e participação dos próprios indígenas, tem uma grande repercussão entre o público interno – os próprios Xavante – e o público externo, pois, este tem a possibilidade de conhecer um pouco mais a cultura indígena. Ao se envolverem com a produção audiovisual, os indígenas começam a refletir sobre sua existência, identidade, processos educativos e a utilização das tecnologias em prol do movimento de memória e resistência.

## Cineclubes – a experiência compartilhada

O projeto “Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo” teve início em 2015, com o objetivo de criar na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus universitário de Cáceres “Jane Vanini”, um Ateliê de Imagem e Educação. Dentre as ações pensadas para o Ateliê, está a realização de cineclubes, concebidos como espaços-tempos em que se possa ver, discutir e pensar a partir de filmes não comerciais a diferença. Participam das sessões de cinema, cerca de 60 (sessenta) professores das redes públicas de ensino da cidade de Cáceres, em Mato Grosso.

Dentro desta proposta está a minha pesquisa atual denominada “Arte do vídeo: Memórias e narrativas da infância entre *praticantes pensantes* do contexto educacional”. Neste projeto, busco o registro de memórias e percepções de educadores que compõe o cotidiano escolar da região de Cáceres, verificando a importância do audiovisual no contexto educacional, como suporte para registro de memórias, atividades e propagação de informações para pesquisadores deste campo de atuação.

Para concretizar tais objetivos, acompanho os cineclubes e as transcrições dos debates realizados ao final de cada sessão, sendo uma dessas sessões, o recorte que trago para este capítulo, pois ele me possibilita o debate proposto para esta obra.

O recorte que apresento relaciona-se ao 4º encontro, realizado no dia 26/04/2016, quando foram projetados os filmes: “Kiarãshã Yõ Sâti” (O amendoim da Cutia) e “Das crianças Ikpeng para o mundo”, ambos produções indígenas. O primeiro vídeo, “Kiarãshã Yõ Sâti” (O amendoim da Cutia) foi realizado durante oficina “Vídeo nas Aldeias”, coordenada por Vincent Carelli, na aldeia Nasepotiti, do povo Panará, no Mato Grosso. O vídeo mostra o cotidiano da aldeia Panará durante a colheita do amendoim e é apresentado por um jovem professor, uma mulher pajé e o chefe da aldeia. Ele é narrado em língua Panará, com legenda em língua portuguesa.



Já o segundo, *Das Crianças Ikpeng para o mundo*, é conduzido por quatro crianças desse povo, apresenta a aldeia do povo Ikpeng. As crianças realizam o trabalho em resposta a um vídeo carta enviada por crianças da Sierra Maestra, em Cuba. Com base nas questões, as Ikpeng apresentam as suas famílias, brincadeiras e modos de vida.

Como metodologia de apresentação do conteúdo extraído das transcrições, utilizo blocos de depoimentos gravados após a apresentação desses filmes, e as ponderações sobre a temática indígena, sendo este um material que nos dá a dimensão da importância das Sessões do Cineclube como ferramenta para que os professores de história<sup>8</sup> possam analisar o conjunto de falas e programar formações continuadas embasadas na realidade dos educadores:

[...] eu conheço bastante gente de lá porque eu também morei no município e depois eu fui conhecer a aldeia, que era meu sonho conhecer a aldeia. As casas realmente, as ocas, são aquilo ali do filme. Ao entrar, do lado de fora tá muito claro e do lado de dentro é escuro, aí aos poucos os olhos da gente vai costumando com o escurinho de lá e aí você percebe que tem uma fogueira no meio da aldeia, que tem as redes penduradas, são redes de branco, não é mais rede feita por mão de indígena. (Professora 1).

[...] A outra observação que eu pude fazer no primeiro filme é que os índios, hoje analisando, eles já estão utilizando material ou matéria humana branca... espingardas, apesar que não acerto um tiro, graças a Deus, mas uso! (Risos) Infelizmente! Porque os índios de verdade é arco e flecha, acabou. Então, a diferença é cultural, dos índios, mesmo hoje é muito grande. (Professor 2).

Observando as duas transcrições, nota-se que as mesmas remetem a impressão do ser indígena vinculado aos bens materiais, o que exclui o fato de que as trocas ocorridas nos 516 anos de contato alteraram hábitos de muitos povos indígenas brasileiros. Esse é um argumento bastante comum, devido a imagem difundida por meios de comunicação de massa e até mesmo pelos livros didáticos que caracterizam o indígena pelo que ele apresenta visualmente: seja seus objetos, seja pela sua aparência física.

O retrato do indígena ideal é pregado diariamente, ao expor imagens de indígenas caracterizados com seus ornamentos e pinturas tradicionais, portando instrumentos como o arco e a flecha, e realizando atividades como a caça, a pesca e as atividades manuais. No que diz respeito a essa imagem, é necessário sempre esclarecer que os povos indígenas do Brasil passaram e passam por constante processo de adaptação cultural. Isso significa dizer, que o indígena (e também o não indígena), estão sempre realizando trocas culturais, oferecendo e adquirindo elementos oriundos de outras culturas como afirma Canclini:

---

8 Em formulário recente detectamos a presença de professores graduados em Pedagogia, Geografia e História nos cineclubes.

‘Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais. (Canclini, 2009, p. 41-42).

É preciso propor que se pense não em uma perda cultural progressiva, ou um “deixar de ser”, mas sim que, todos de alguma forma tornam-se interculturais. Nesse sentido, vale também destacar o que Hall escreve acerca da identidade, descrevendo-as como global e local:

As sociedades de periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais, e agora, mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares fechados – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a alteridade: uma fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como puros e de seus lugares exóticos apenas como intocados. (Hall, 2002, p. 79-80).

O indígena puro, conforme a argumentação de Hall, seria uma criação baseada num pensamento excludente, que deseja manter o indígena como um ser intocado por trás da proposição deste estereótipo, convencer a população de que o indígena já não é mais indígena e dessa forma, manipulá-la para militar contra os direitos adquiridos pelos povos originários a partir da Constituição de 1988.

A ação de invisibilização dos povos indígenas sempre teve o objetivo de fazer com que deixassem de existir historicamente e assim, o Estado não deveria cumprir com as obrigações de “reparo”<sup>9</sup> do extermínio físico e cultural empregado no país durante décadas. Desse processo, os povos indígenas, atualmente, aprenderam e precisam negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente se deixarem assimilar por elas e sem perder completamente suas identidades. Escreve Hall (2002, p.88): “Elas carregam os traços culturais, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas”.

Cabe ressaltar que a Lei n. 6.001/73 (Estatuto do índio) explicita que o sujeito no Brasil é considerado indígena em duas situações: a autoidentificação e o reconhecimento por parte de algum povo originário brasileiro, independentemente da localização em que está no momento. Assim, sabe-se que o que torna o indivíduo indígena não são os aparatos e tecnologias que portam ou a sua aparência física, mas sim o reconhecimento (pessoal e do coletivo) de sua identidade, e nesse caso o que é analisado são os aspectos imateriais e subjetivos que compõe o indivíduo.

---

9 Reparar não é a palavra adequada, mas sabe-se que a Constituição de 1988 garante Direitos de vida autônoma aos povos indígenas, o que acaba por ferir os desejos de ruralistas, garimpeiros, madeireiros e políticos, entre outras classes que necessitam do indígena fora de suas áreas para avançar sob as terras demarcadas e não demarcadas.

Nesta perspectiva, faz-se necessário sempre que houver debates e reflexões, abarcar o contexto do que seria a educação indígena e propor que se pense o 'ser' indígena a partir dos elementos que compõe esta educação.

No contexto dos depoimentos do Cine Clube, por mais que as falas inicialmente apresentadas representem num primeiro momento a visão sobre o índio genérico, observo no decorrer da leitura das transcrições que os filmes projetados aguçam a percepção dos professores de que existe algo além do corriqueiro (o apresentado aos não indígenas) nas culturas indígenas, e que isso não se relaciona somente ao material.

Mesmo que uma parte dos discursos realizasse a assimilação do ser indígena com o visível, o material, este mesmo discurso foi marcado pela percepção que os filmes despertaram sobre aspectos da cultura indígena:

[...] me chamou a atenção para ver o novo, usar o novo sem deixar de viver também aquilo que era, que já é nosso, que já era nosso, que a gente conhece também. Então, é tentar colocar os dois na vida das crianças, na vida escolar. Eu vi por aí, por essa parte, achei muito rica essa questão do que entrou na cultura deles, mas que eles preservavam muito o que as avós falavam, o que os mais velhos colocavam pra eles, né? Achei muito interessante isso! (Professora 3).

Quando aquela menina do segundo filme tava mostrando o cachinho de flor, que é... Não sei se vocês perceberam [...] tavam falando que aquilo ali era doce. Realmente, de manhã bem cedinho, o sereno da noite transforma aquele cacho ali em um doce, fica cheinho de água doce como o mel. Você pega, ele chega a ficar grudando, assim, a gente colocava na boca, chupava, quando era criança, sujava o rosto, assim, porque tem o néctar e tem um negocinho amarelo que é quase igual o pólen. Era pólen e néctar que tinha naquele cachinho de flor, aquele cachinho ali do mato. Aquela questão da pescaria também com o veneno, eu já havia visto em outra reportagem também, né? Interessante! E aí educação das crianças se dá o tempo todo junto com os pais, aonde eles vão, eles levam as crianças, tudo que eles fazem, as crianças estão no meio. Eles estão participando e aprendendo, por isso que os meninos do segundo filme já pegaram o timbó, cortaram e foram ensinar como é que fazia. Isso eles já aprende desde quando eles estão mamando, porque os pais fazem as coisas com eles ali do lado, né? Uma educação muito interessante, que é diferente da nossa e é bem diferente dos outros filmes que a gente viu também. (Professor 1).

Quando pequeno eu passei por uma tribo indígena, em Terenos – Mato Grosso do Sul, que a gente é natural de lá e o interessante da tribo indígena, [...] é que nós crescemos em um "não". Menino não pode fazer isso, menino não pode ir pra lagoa, não pode entrar no mato. Enquanto a tribo indígena, os pais não proibem. Se os pais forem, entrando na mata, fazendo uma

caçada ou de animal ou de aves e os filhos, os kuruminos, adentrarem atrás, eles não mandam voltar e as crianças sabem até aonde devem ir, quando eles se sentem que adentraram muito dentro do mato e parte o medo, eles voltam pra traz e os pais não ficam “ai, cadê meu filho, onde eles estão, o que aconteceu?”, não! Eles sabem e isso tanto faz de uma caçada, como uma pescaria, eles sabem se defender. Já nós observando a nossa cultura, não! (Professora 2).

Eu fiquei encantada com o processo de ensino e aprendizagem, né? É todo voltado pra cultura. Quando eles estão lá aprendendo a ler... No primeiro filme eles estão falando do amendoim, então, é voltada pra um conceito que eles vivem, por um conceito histórico deles, aonde eles estão, a forma que eles vivem e como é rico. (Professora 3).

“Então, assim, eu fiquei maravilhada, encantada com o filme e o que me chamou a atenção é que apesar do novo que chega na cultura deles, que provoca toda essa mudança naquele espaço [...] eles não abandonam o que era deles. Então, eu vejo aquelas meninas falando, que lindo! “A minha avó fazia assim” e hoje a gente pouco fala. Na nossa cultura de branco, como eles dizem, a gente pouco usa isso, né? (Professora 4).

Esse conjunto de depoimentos demonstra como o audiovisual cumpre a função de despertar informações que às vezes estavam invisíveis. Em um processo de educação para as mídias, onde os vídeos são utilizados para desmistificar a visão do “índio original”, nota-se que os filmes projetados alcançam os professores, que diante de uma produção autoral começam a identificar produções que realmente apresentam a realidade dos povos indígenas e dessa forma tornam-se mais críticos ao que lhe é oferecido no dia a dia e a partir desse momento, começarão a analisar as reportagens, documentários e outros produtos midiáticos com um olhar mais apurado. Ao acessar produtos oriundos de cineastas indígenas, passam a ter leituras diferenciadas da vida nas aldeias e conseqüentemente, a observar a mídia com um maior senso crítico.

Nota-se que os professores se encantam com o ensino aprendizagem, com a educação indígena e vemos que essa educação pode ser uma chave para compreender diferenças e derrubar preconceitos. Para abordar com um pouco mais de exatidão sobre a educação entre os povos indígenas, torna-se interessante atualizar alguns números.

No Brasil, segundo o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), existem cerca de 305 etnias e 274 línguas. Com este número expressivo de povos (já foi maior em 1500), podemos ter uma noção de que não estamos tratando de uma cultura única, mas de formas de educar semelhantes, pois caracteriza-se como educação indígena os processos de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, sendo os conhecimentos transmitidos de formas que variam deste a oralidade até os rituais e mitos.

Dentro das etnias, as crianças são apresentadas ao mundo, de acordo com a cultura de cada povo. Daí ser necessário deixar sempre bem claro que existem diferentes infâncias, o que faço a partir de Barbosa (2000, p. 84):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade (...) importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*.

Cohn (2000) faz uma abordagem sobre a infância entre os Xikrin-Kayapo, que nos serve como um bom exemplo. Primeiro a autora faz um alerta sobre a participação das crianças em atividades de adultos, ou ainda, sobre a reprodução das atividades dos adultos em suas brincadeiras. Ela explica que não se trata de adultos em miniatura ou reprodução da vida adulta, mas que devemos olhar a criança e entendê-las em sua especificidade, e não como adultos em miniatura.

A autora explica que a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, e não se deve pensá-la como tendo inculcido valores e comportamentos. Deve-se realizar análise, não a partir da constituição em pessoa plena rumo a um produto social já conhecido de antemão (Schildkrout, 1978), ou como mera reprodutora de um mundo adulto, mas sim como um ator social ativo e produtor de cultura. (Caputo, 1995; Pelissier, 1991).

Ao analisar a experiência dos Xikrin, a autora nos ensina que a criança indígena não é um ser incompleto, mas sim, um ser autônomo que tem validade por si, aprendendo por imitação e antes de chegar à puberdade, aprende brincando todas essas habilidades, tornando-se gradativamente um “ser social pleno”.

Os estudos sobre a noção de pessoa vêm possibilitar que se apreenda o modo como cada sociedade concebe a infância e também o “ser pleno” em que ela se desenvolve, permitindo que se veja do interior de cada sociedade analisada o modo como este é definido, e, portanto, não o estabelecendo como uma construção do pesquisador. Eles permitem entender qual a definição social de humanidade, quais os processos necessários para que se adquira o atributo de ser humano, como a sociedade intervém nesses processos, que não são tidos como finitos, mas contínuos, e como o conjunto dessas variáveis atua para definir a infância e, em alguns casos, os estágios que a conforma. (Howell, 1988; Overing, 1988 *apud* Cohn, 2000).

O que Cohn escreve, relaciona-se aos princípios listados por Silva, Macedo e Nunes e pensado por Allison James e o sociólogo Alan Prout (James e Prout, 1990 *apud* Silva, Macedo, Nunes, 2002, p. 18) e que serve para aprofundar o estudo sobre as diferentes infâncias:

1. A infância deve ser entendida como construção social;
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social;
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas;
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social;
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados;
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Em outro conjunto de depoimentos apresentados abaixo, dedico a pensar na naturalização, utilização e, por conseguinte a atualização de termos e discursos utilizados ao se referir aos povos indígenas:

Lá são duas tribos e uma tribo eles fazem pedágio. Eles ganham dinheiro, além da bolsa família, além daquela bolsa também, da questão da criança, todo mundo que tem criança lá, eles ganham uma ajuda do governo. Quanto mais bebê nasce, mais ajuda do Governo eles ganham. Então, e tinha uma tribo mais... que não fazia pedágio, ganhava menos. Essa tribo que faz pedágio, eles também arrendam terras, enfim [...]. (Professor 5).

Eu nasci bugre, índio, morava em uma chopana de sapê, andando descalço, que não tinha chinelo que cabia no meu pé [...] Olha a transformação do bugre, né? Então, veja como nós temos identidades [...]. (Professor 6).

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) faz uma orientação para que não se utilize os termos ‘tribos’ e ‘índios’. O motivo, é que os mesmos acabam por minimizar a quantidade de povos, culturas e línguas existentes no país (dados já apresentados anteriormente).

Nota-se também a naturalização da forma como o indígena sobrevive, tendo como fonte de renda a bolsa família. Cabe esclarecer que nem toda família indígena recebe o bolsa família ou outro benefício social, pois estes, são concedidos de acordo com uma classificação que nem sempre é a realidade de muitas famílias. O fato de realizar pedágios também é muitas vezes visto com maus olhos, pois, não se tem o esclarecimento real do fato pelo qual os indígenas o fazem.<sup>10</sup>

---

10 Indígenas Paresi de Mato Grosso, por exemplo, realizam a cobrança do pedágio de uma estrada que corta uma de suas terras. Os Paresi, estão em municípios como Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Nova Lacerda, Conquista D'Oeste e Sapezal e o recurso arrecadado no pedágio é utilizado entre outras formas, para a manutenção da saúde e educação das comunidades. A implantação do Pedágio faz parte de acordo firmado com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Ibama, o que permitiu o asfaltamento da rodovia que atravessa a Terra Indígena Utiariti. A pavimentação da MT-235 foi realizada na gestão do então Governador Blairo Maggi.

Por fim, no conjunto de expressões que aqui destacamos, chegamos ao termo *bugre*, no qual farei uma maior reflexão, pois, referir-se ao indígena como *bugre*, em primeiro momento pode provocar estranhamento a um indígena ou a um pesquisador da temática. Isso por que o termo, como descreve Guisard (1999), traz sempre conotações negativas:

Aos poucos, no Mundo Ocidental, o sentido da palavra *bugre* vai se transportando de um mundo religioso para um mundo profano, levando consigo a ideia do *bugre* como o devasso, o sodomita, o pederasta, o infiel em que não se pode confiar, que representa a porção mais baixa da sociedade europeia. (Guisard, 1999).

Guisard (1999) explica que no Brasil, o termo *bugre* foi utilizado para caracterizar os povos nativos pelos portugueses que aqui chegaram, taxando os costumes indígenas, os hábitos alimentares, o fato de andarem nus, a cor da pele, os traços faciais, a “imoralidade” e a relação com o meio ambiente, como sinais de proximidade ou mesmo plena imersão na natureza, configurando uma pré-humanidade que se confundia a animalidade – estavam diante do *bugre* datado nos séculos IX na Bulgária e no século VII na Ásia Menor, locais de onde o termo teve sua primeira utilização.

Contudo, este mesmo pesquisador, ao analisar o termo *bugre* nas mediações da cidade de Cáceres, nos leva a um esclarecimento de que a utilização da palavra no cotidiano cacerense tornou-se algo corriqueiro e dito por seus moradores. Compreende-se que com a naturalização do termo e ao utilizá-lo, o cidadão faz referência a um indivíduo que está nas proximidades da natureza, vivendo na zona rural e quase sempre com características indígenas e pouco acesso a educação e trabalho formal, como bem explicita o trecho selecionado para análise acima “Eu nasci *bugre*, índio (...) Olha a transformação do *bugre*, né?” Falar de *bugre*, corresponde a dizer, daquele que é o primeiro, o original, aquele que está ali desde o começo, os pioneiros ou ainda, aqueles que tem um sistema mais rústico de vida.

O que se propõe aos educadores que se deparam com termos naturalizados e que historicamente surgiram de utilizações errôneas ou pejorativas, é que realizem debates, buscando a contextualização histórica de sua utilização. *Bugre*, *índio* e *Tribo* são termos que reduzem a dimensão simbólica, subjetiva e linguística dos povos indígenas brasileiros, o que dificulta o entendimento das peculiaridades e dessa forma acaba dificultando a compreensão de aspectos das diferentes culturas indígenas brasileira. Além disso, também oculta uma história e memória de lugares e pessoas, impedindo de se pensar em contribuições que povos originários deram ou podem dar em contexto local.

Na mesma referência de Guisard (1999), o autor nos esclarece por que o termo *bugre*, entre outros, deve ser repensado quanto a sua utilização cotidiana e em sala de aula:

Esta palavra, cujo sentido pejorativo predomina sobre o sentido meramente jocoso, empregada constantemente no cotidiano, aplica-se, na verdade, a uma multiplicidade de etnias, a uma heterogeneidade de culturas, tradições e costumes bastante grande. No seu emprego aleatório, ela opera como fator de desconhecimento de inúmeras diferenças étnicas e culturais.

Outro ponto bastante interessante que o autor ressalta em seu texto e que vale a pena trazer para este contexto, é a utilização termo bugre no diminutivo bugrinha, bugrinho, sendo o “inho(a)” considerado carinhoso, acolhedor, caridoso, reconhecimento da situação de inferioridade em que se encontra o seu portador, necessitando de amparo e proteção. Este é o local que as crianças e povos originários ocuparam (e ocupam) por muito tempo. Seres infantis que necessitam de proteção e aprendizado. São os outros, que mantêm posição minoritária e desprovida de assistência, tecnologias e recursos financeiros.

Por fim, desta experiência ocorrida na projeção dos vídeos, destaco um último conjunto de depoimentos, que demonstram como as trocas realizadas através dos Cineclubes são enriquecedoras e trazem contribuições eficazes e que fogem a rotina das cadeiras escolares e materiais didáticos disponibilizados para a aquisição de conhecimentos:

“Então gente... Começar falar “um dia o índio foi índio, foi índio, foi índio, tudo índio se desvaido, nada tivemos sorrindo, o mesmo que índio”. Então, é a concepção da gente de cócoras [...] Os índios gritavam arfantes: Kyvaverá... Que quer dizer em Guarani? O rio da lontra brilha aqui, mas os índios foram chegando, ... em busca de ouro e fortuna matando gente de cá, vinha em monções, bandeiras e predações [...] O ouro tornava os olhos dos brancos brilhantes. Enquanto isso as lontras picava a mula, fugia pra prainha distante. Enquanto as lontras fugiam, tribos inteiras desapareciam [...]. (Professora 7).

É só uma provocação... Semana passada nós comemoramos o dia do índio, né? Assim, se vocês puderem se lembrar de alguma... eu acompanhei pelo Facebook algumas comemorações do dia do índio nas escolas, mas de repente vocês podiam trazer alguma comemoração que foi feita na escola e relacionar com essas realidades que nós vimos de filmes que foram produzidos em aldeias por indígenas, por eles mesmos, nos dizendo quem eles são e como eles vivem. Alguém queria falar sobre isso? Provocação negada, calada! Cruzes! (Professora 6)

“Primeiro tem já notado por todos nós uma ideia de que o índio é preguiçoso. Quando o europeu chega aqui e faz o nosso Brasil, já tem uma ideia de que o índio é bobo, é besta, é idiota. É a primeira noção que o povo branco tem. Por essa noção, nós, hoje muitas vezes, temos medo, vergonha, um certo receio de dizer que somos descendentes de índios [...] quando a gente discutiu em sala (em história) ele dizia “o índio ele é índio, é gente ou é povo? É um ser humano, só que com sua cultura diferente, com seu jeito de vida diferente” até porque o



alimento deles estava na floresta, ele não precisava, talvez, nem... preocupar. Hoje nós temos que fazer de tudo e o povo não aceita dizer que tem sangue indígena, a cultura indígena. Se olharmos os brancos, homens, mulheres, brincos, colares, pulseiras, pinturas, maquiagem, vem de que? Cultura indígena! Nós usamos e temos vergonha de dizer que temos ou que não temos sangue indígena. (Professora 4).

Esse choque entre culturas, que o professor acabou de mencionar é muito perigoso e que, infelizmente, os próprios livros didáticos, quando nós vamos trabalhar com nossos alunos, já vem com imagens estereotipadas do índio, do negro, né? E eu vou ser, assim, bem particular... Na minha casa eu cresci vendo, assim, vários estereótipos até dentro de casa, né? Quando que isso vai acabar? Quando que vai acabar um pouco aquele medo de dizer que você tem a cultura indígena, do negro? Quando você começa a ter conhecimento das coisas, né? Quando você começa a perceber o outro lado da história e eu percebi que eu tenho uma história e que não é só do europeu e que essa história ela me orgulhou a partir do momento que eu conheci o passado, que a gente tem presente, como a professora lá disse, mas a minha avó, meu avô, minha bisavó... E o trabalho, ele, o próprio trabalho do homem aqui no planeta, ele vai criar uma identidade pro local, a cultura indígena, essa dita capitalista, né? E que é muito importante a gente saber criar mesmo o respeito. Por exemplo, o indígena, o que já está integrado, tem que também, ter a noção de que houve uma evolução, uma mudança, até porque o mundo mudou e que não tem mesmo tanta caça, assim, que a gente sabe que pelo impacto no meio ambiente, tem animais em extinção e que, portanto, ele não vai mais poder caçar apenas, né? E a gente sabe que tem aldeias que tem casas mobiliadas, internet, todo o equipamento agrícola, né? E as pessoas criticam “nossa ele é índio, mas ele tem dinheiro”, tem dinheiro! Tem que ter mesmo! E tem que ter autonomia na terra. Eu até admiro a questão da cidadania, que tem de autonomia de lutar pelos direitos deles, coisa que, às vezes, a gente não tem. A gente não tem essa coragem que eles tem. Então, é muito interessante mesmo essas questões! (Professora 3).

No currículo escolar tá lá, a gente tem um dia por ano pra ser o dia do índio, um dia do ano pra ser dia da consciência negra, um dia do ano pra ser o dia da criança. [...] Deve ser desse processo de criação de estereótipos que façam com que o processo de escolarização gire em torno de estereótipos e aqui está correto, está perfeito quando diz “olha, o estereótipo reduz todos os índios”... Há aquele indiozinho que tá lá, que faz uns rabiscos no rosto e põe uma peninha na cabeça, pronto! Um dia por ano é o dia da celebração, né? E ai de fato acaba impedindo todas as outras formas de ver, de ser índio, fazer com que essas outras formas de ser índio, chegue até a escola pra que nossas crianças conheçam, porque sem isso elas não vão conhecer mesmo. Se a gente continuar todo ano fazendo o dia do índio do modo como ele é feito, como uma celebração, uma comemoração em torno de um estereótipo... Isso impede, impede... ai eu não sei por ousadia de um professor ou de outro, que resolve

enfrentar a questão de frente e perceber que há muito mais coisa pra ser dita, ensinada e trabalhada sobre o índio do que só aquela figura estereotipada e aí a gente perpetua-se uma geração toda imaginando que o índio, ele vive isolado caçando e pescando, que anda pelado e com peninha na cabeça e só de arco e flecha, né? (Professor 4).

Esse conjunto de falas expressivas é uma provocação para que se observe a diversidade a partir dos conhecimentos que adquirimos sobre a própria diversidade. Esta metodologia, a de utilizar ferramentas distintas e neste caso o audiovisual, nos desperta o olhar para o que até então estava convencionalizado. Nichols (2005) pondera que os documentários nos dão a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. O autor destaca que as visões (fílmicas) do mundo que conseguimos apreender através do audiovisual nos colocam diante de questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social. (Nichols, 2005, p. 27).

Este último conjunto de falas traz exatamente o que Nichols (2005) explicita: a possibilidade de ver questões que necessitam de atenção. Ainda que as imagens tragam essa possibilidade, o autor pondera que imagem não consegue dizer tudo o que queremos sobre o que aconteceu e que as imagens podem ser alteradas tanto durante quanto após o fato, por meios convencionais e digitais, ou seja, elas apresentam maneiras distintas de mostrar a realidade. No caso do audiovisual indígena, apresentam a visão que os indígenas têm deles mesmos e o que gostariam de representar para a sociedade externa, sendo este fato um bom pontapé para um debate em grupo.

Sobre esta representação, Nichols (2005, p. 30) argumenta que os documentários podem conceber o mundo da mesma forma que um advogado representa os interesses de um cliente, colocando a defesa de um determinado ponto de vista ou uma determinada interpretação das provas diante do seu público. Os vídeos intervêm mais ativamente, afirmam qual é a natureza do assunto, para conquistar consentimento ou influenciar opiniões.

As falas transcritas do Cineclube nos mostram que houve uma interpretação reflexiva dos professores quanto aos vídeos assistidos, “utilizando o acervo cultural para processar as interpelações recebidas durante a Sessão”, conforme afirmam Braga e Calazans (2001). Para esses autores, todas as interpretações fazem parte da aprendizagem. A leitura dos depoimentos nos demonstra isso. Os participantes do Cineclube utilizaram todo o repertório que adquiriram durante suas vidas e a partir das provocações fomentaram o debate sobre o ‘ser indígena no Brasil contemporâneo.

Essa é a atitude esperada também junto aos seus alunos: de que possam conduzi-los a problematizações, a medida em que estes assumem o papel ativo na investigação, produzindo conhecimento histórico na sala de aula, a partir do olhar de um documento, que neste caso, é representado pelo audiovisual.

Mas como fazer isso? aqui farei uma breve lista de sugestões:

1. Para começar o professor pode se alimentar de suas próprias dúvidas e das dos seus alunos, mesmo que surjam questões rotineiras (vejam, a partir dos depoimentos do Cineclube, detectamos as dúvidas e incertezas apresentadas pelos professores). Pode-se a partir daí trabalhar com os conceitos que foram criados no imaginário nacional, em que situa os povos indígenas de uma forma unificada.
2. Uma boa coletânea de vídeos é eficaz para apresentar a diversidade cultural indígena do país, e fortalecer a compreensão de que 'índio' não é apenas 'índio' e sim, povos indígenas, com culturas, línguas e realidades diferenciadas.
3. Desnaturalizar termos, auxilia o aluno a buscar sua própria identidade, e verificar que existem traços específicos e como o indígena contemporâneo que sobrevive culturalmente meio ao processo global.
4. Levar vídeos para sala de aula não se trata de entretenimento, mesmo que não exista uma regra de utilização. O professor pode escolher filmes relacionados ao que deseja ensinar, visando a faixa etária do estudante.

Uma boa consideração sobre o repertório é feito por Moran:

O professor deve poder documentar o que é mais importante para seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo assim como tem seus livros e apostilas, para preparar suas aulas. O professor estará atento para obter o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos nossos programas. (1995, p. 27-35)

5. Além dos vídeos, recorrer as redes sociais, blogs e sites da internet, é uma boa opção para se demonstrar como os indígenas têm produzido conteúdo em diferentes partes do Brasil. A presença virtual dos indígenas nesses espaços tem sido cada vez maior e é possível promover uma interlocução entre seus estudantes e os indígenas presentes no espaço virtual.
6. Expandir os horizontes através das Tecnologias da informação, das redes sociais e do audiovisual, fazem parte de uma série de ferramentas úteis e engendradas aos novos tempos em que alunos estão quase sempre conectados e em relação direta com as tecnologias.

Chegando a parte final, é importante encerrar este texto salientando o quanto as contribuições ofertadas pelos educadores durante os Cineclubes nos inspiram e são esclarecedoras e norteadoras para se pensar novas práticas educacionais versus as redes educativas por quais nossos professores passaram ou passam, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da utilização do Cineclube como capacitação dos educadores.

Nos cineclubes verificamos como se estabelecem as relações de filmes e o repertório educacional-cultural-social dos docentes. Vemos também, o quanto estamos envoltos a clichês, como assiná-

-la Deleuze. Este autor narra o clichê como sendo uma imagem sensório-motora da coisa. Ao citar Bergson, Deleuze (2007, p. 31) escreve que nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas.

Deleuze escreve isso não somente focando o cinema, mas a vida como um todo. O que percebemos é que, projetos como o Cineclube atuam para desconstruir tais clichês, através do som, da imagem e das narrativas. Verificamos que visualizar somente o indígena padrão genérico, está relacionado apenas ao que nossos interesses iniciais possibilitam, ou as narrativas que foram constituídas até então. Porém as outras narrativas, provocações e conversas realizadas no cineclube, nos fazem ver além do que estamos habituados a ver.

Vemos outros contextos e refletimos sobre ele. Conforme escreve Alves (2000), é possível começar a entender que, talvez, narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento.

Friso este trecho, pois precisamos a todo momento intercambiar narrativas com e entre os educadores acerca de sua memória e cotidiano para que possamos de fato, compreender os contextos em que estamos inseridos e interagir com ele de forma a vislumbrar caminhos para processos educacionais que privilegiem outros olhares e formas de pensar e agir.

## Referências

- ALVES, N. A NARRATIVA COMO MÉTODO NA HISTÓRIA DO COTIDIANO ESCOLAR Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122\\_nilda.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf). Acesso em: 26 dez. 2016.
- BARBOSA, M. C. S. *Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. *In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.
- BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. *Comunicação e educação*. São Paulo: Hacker, 2001.
- DELEUZE, G. Palestra de 1987, Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 jun. 1999.
- FELDMANN, M. G. *Formando Professores na Perspectiva Transdisciplinar*. disponível em [http://cetrans.com.br/artigos/Marina\\_Graziela\\_Feldmann.pdf](http://cetrans.com.br/artigos/Marina_Graziela_Feldmann.pdf), São Paulo, 2005, Acesso em: 1º jul. 2014.
- FISHER, R. M. B. *Televisão e Educação: fluir e pensar TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- GUISARD, L. A. *A violência disseminada, O bugre, um João-Ninguém: um personagem brasileiro*, São Paulo Perspec. São Paulo, v. 13, n. 4, out./dez. 1999, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88391999000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400010). Acesso em: 26 dez. 2016.
- LOPES, A. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1 e 2 graus*. Brasília: Ed. Brasiliense, 1987.
- MESQUITA, C. Alargando as margens. In: MACHADO, A. (Org.). *Made in Brazil – três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995.
- MUNDURUKU, D. *Mundurukando*. São Paulo: Editora do Autor, 2010.
- NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2005.
- RICARDO, C. A. A Sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: *Povos indígenas do Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.
- SÁNCHEZ, F. In *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- SILVA, R. H. D. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre os povos indígenas e ensino superior. *Educação ano XX*. Porto Alegre, n. 1 (61), p. 93-107, jan/abr. 2007.
- SILVA, A. L. et al (Org.). *Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.
- TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. A. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# As visões de Albert Eckhout sobre o indígena: uma análise a partir de livros didáticos de História – PNLD 2018

Arnaldo Martin Slzachta Junior  
Wílian Junior Bonete

## Introdução

A temática indígena no ensino de História está amparada pela Lei federal n. 11.645/08 que instaurou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado, em todo o Brasil. Todavia, conforme salientam Coelho e Rocha (2018), mesmo com a regulamentação prevista, incluindo às exigências do PNLD, muitos estudos sinalizam a permanência da representação do indígena enquanto vítima do processo da colonização. Em outros termos, a presença da dizimação étnica ou física é um fator recorrente nas produções didáticas ou aulas de história que utilizam tais materiais.

Bergamaschi e Gomes (2012), ao realizarem investigações com diferentes alunos de escolas públicas, em Porto Alegre, RS, identificaram que muitos deles possuíam imagens estereotipadas sobre os indígenas. Nos desenhos produzidos pelos alunos, os indígenas apareceram, com muita frequência, nus, com corpos pintado, de cocares e em contato com a natureza. Em nenhum momento foi percebido nos desenhos o retrato de indígenas em situações sociais, nem mesmo nos livros didáticos analisados pelas autoras.

Neste sentido, cabe questionar: como desenvolver uma abordagem crítica sobre o ensino de história indígena? Como superar e combater as práticas docentes e visões que convergem para uma espécie de eurocentrismo, acerca do indígena, no ensino de História? Quais são as imagens e representações dos indígenas nos livros didáticos de História da atualidade? Essas indagações iniciais nos conduzem a pensar a relevância deste tema, sobretudo na atualidade, em que diferentes povos indígenas vêm sendo constantemente ameaçados, seja nos processos de demarcações de terras, seja no sentimento de insegurança em relação à saúde, alimentação, educação e até mesmo à integridade física.

A proposta deste texto é contribuir para o avanço dos estudos acerca das representações dos povos indígenas em livros didáticos de História. Deste modo, no primeiro momento apresentamos diferentes

obras do pintor holandês Albert Eckhout (1610-1666), cujo trabalho se destacou na elaboração de retratos humanos, nas naturezas mortas e no detalhamento de personagens que ocupavam o Brasil holandês, criando, assim, uma estética europeia que valorizava o exótico. No segundo momento buscamos identificar e analisar como os diferentes livros didáticos – presentes no PNLD/2018 – articulam a reprodução de algumas obras produzidas por Eckhout na História ensinada sobre os indígenas no Brasil.

## A presença de Albert Eckhout no Brasil: visões sobre o novo mundo

A presença de Albert Eckhout no Brasil está atrelada à invasão holandesa e a vinda do conde Maurício de Nassau, em Pernambuco, em 1637, com uma comitiva formada por 300 soldados, 800 marinheiros e 600 homens entre nativos e negros (MELLO, 2006, p. 274). Em um empreendimento de cunho político e econômico como foi a invasão do Recife pela Companhia das Índias Ocidentais, não haveria espaço para letrados, cientistas e artistas, mas a atitude do nobre holandês estava além da mera administração financeira colonial. Ele representava todo um pensamento humanista próprio dos séculos XVI e XVII. Nassau trouxe, para o Nordeste pintores, médicos, arquitetos e outros membros de sua comitiva.

Entre os membros dessa comitiva estavam Frans Post (1612-1680), um já conhecido pintor holandês especializado em paisagens e irmão de Pieter Jansz Post (1608-1669), um arquiteto amigo pessoal de Nassau e que também fez parte da comitiva do príncipe holandês, e Albert Eckhout (1610-1666), um jovem pintor cujo trabalho se destacou em retratos humanos e nas naturezas mortas.

As obras de Eckhout “revelam” aspectos detalhados dos personagens que ocupavam o Brasil holandês, bem como da fauna e da flora, destacando pequenas minudências e criando uma estética europeia que valorizava o exótico. As impressões de Eckhout, ao desembarcar no Recife, devem ter sido uma mistura de surpresa e fascínio, e, ao observarmos suas obras, inclusive seus esboços e rascunhos, é possível verificar que ele teve a liberdade de pintar diversos corpos étnicos como, por exemplo, o retrato de uma índia canibal, uma mulher tapuia, que leva no cesto um pé cortado e segura uma mão decepada. Eckhout demonstrava ser aberto a experiências, possivelmente auxiliado pela religiosidade protestante.

A obra de Eckhout pode ser considerada um marco para a História do Brasil e das Américas, pois além de ser um dos primeiros artistas de formação no Novo Mundo, foi também pioneiro em fazer o que Rebecca Parker Brienen (2010) denomina de registro *in situ* ou seja, são construções imagéticas realizadas por quem teve acesso a esse ambiente e não construídas por meio de um relato de viajante.

A maioria das obras de Eckhout estão no Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhagen, com destaque para um conjunto de oito retratos, em grandes dimensões, identificados como etnográficos, dentre uma coleção mais ampla de 24 quadros que o pintor realizou quando estava a serviço de Maurício de Nassau, no Brasil.

É conveniente destacar que a visão que o Velho Mundo tinha dos trópicos não era das melhores, mesmos após as primeiras cartas de expedições que se dedicaram a destacar as riquezas. No século XVII, por exemplo, o Novo Mundo passou a ser representado por meio de relatos de viajantes como um local de perigos, com uma população que devorava carne humana, como podemos ver nas ilustrações de Theodor de Bry. Os holandeses foram responsáveis por mudar esta visão.

A vinda do príncipe Nassau alterou toda a organização do Recife, pois passou-se a construir casas semelhantes às que eram construídas na Europa, foi feito um plano urbanístico com a abertura de ruas, pontes e outras estruturas que não existiam no Novo Mundo. Tais ações foram oriundas de um projeto de urbanização do Recife que objetivava facilitar a produção do açúcar.

Charles Boxer (1961, p. 157) chama Nassau de “o príncipe humanista no novo mundo” e, analisando sua administração durante a conquista holandesa, o classifica como “o homem mais notável entre os que jamais se envolveram na indústria do açúcar.”

É válido ressaltar que a presença holandesa no nordeste brasileiro acabou por marcar a cultura brasileira de maneira inapagável. Por se tratar de um humanista, como destaca Boxer, durante a dominação holandesa, juntamente com Nassau, não vieram apenas militares e comerciantes, mas também pessoas que integraram uma comitiva de intelectuais com pintores, médicos, arquitetos, entre outros, que imprimiram um novo estilo de vida, uma nova perspectiva de mundo e de sociedade, inaugurando formas de representar aqueles homens por meio da arte e da arquitetura, coisa que era privilégio somente dos europeus.

Naquela “Missão”, especialmente importantes foram os pintores. Eram documentaristas da nova terra e do seu exotismo. Pintaram paisagens, pessoas, animais e naturezas mortas do nordeste em que moraram temporariamente. As obras deles [...] foi o que melhor se fez no Brasil em termos qualitativos no século XVII. Grifo nosso (Lopes, 1984, p. 60).

Um dos exemplos dessas atitudes ligadas a um humanismo do Velho Mundo foi a constituição de um projeto arquitetônico de uma cidade planejada, a cidade de Maurícia, deixando claros os interesses de Nassau em transplantar o Renascimento para a América, estimulando as artes por meio de artistas que registrariam o espaço e principalmente os feitos de Nassau, dentre os quais, Eckhout que destacou os tipos étnicos na América.

O olhar exótico, presente nas obras de Eckhout revela uma visão ao mesmo tempo de distanciamento no aspecto de civilização, mas também de pertencimento de um nacionalismo que nem existia, mas foi eternizado pelos livros didáticos, como pontua Jaime Pinsky (1992, p. 14):



Na verdade, (a nação) começa a constitui-la quando narra a chamada “invasão holandesa” ao Brasil, no final do século XVI até 1654. A ideia de qual o Brasil (que não era independente, à época) fora invadido pelos holandeses que aqui se estabeleceram à revelia dos proprietários de engenhos de açúcar está na base de uma historinha contada até hoje aos jovens em manuais didáticos. Ai temos os personagens secundários da novela: os índios maus (ajudando os holandeses) e os índios bons e patriotas (ajudando os portugueses); temos também a figura cujo nome é até sinônimo de “traidor” no Brasil, Calabar, que teria de amigo “nosso” se tornado amigo “deles”; e temos, finalmente, o “sentimento nativista”, um nacionalismo *avant la lettre*, fruto do suposto encontro de negros, índio e brancos todos envolvidos pelo sentimento comum de identidade nacional. Dessa forma, a luta contra a companhia das índias Ocidentais transforma-se na semente e ao mesmo tempo no primeiro fruto de um nacionalismo que parece absurdo aos nossos olhos, mas é apresentado como viável e legítimo pela pena de Varnhagen.

Anteriormente à presença holandesa no Brasil e à administração de Nassau, possivelmente não teríamos a dimensão sobre as imagens e cores do Novo Mundo, e essa visão diferenciada não estaria presente, reinando somente os relatos e ilustrações simples feitos a partir de relato dos viajantes. Foi por conta de Nassau que novas imagens surgiram do Novo Mundo, encantando os europeus e constituindo um novo imaginário calcado no vislumbre de personagens jamais retratados e de cores da natureza jamais vistas. As imagens exóticas constituíram também a nossa visão da América colonial e estabeleceram a história pública com sua permanência nos livros didáticos.

## O Índio na visão do Outro

O outro é uma é uma temática muito presente na pintura de Eckhout. O modo como ele retrata os tipos étnicos e sua relação com o meio evidencia o olhar de um homem europeu protestante em relação aos outros que eram nativos ou estavam habitando o Novo Mundo. Sergio Buarque de Holanda em seu livro *Visão do Paraíso* (1985), faz uma análise sobre o que os europeus esperavam e enxergavam dos nativos americanos.

Essas lembranças clássicas costumam ser postas principalmente em esteira relação com a teoria de excelência do estado natural, que já é um traço da *áurea aetas* dos antigos, ou com opiniões eclesiásticas e, em verdade, cristãs, sobre o *statu innocentiae*, compediadas na Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, que um e outras, por intermédio talvez de Montaigne e, em menor grau de Las Casas, hão de frutificar, com o tempo, no postulado, rico em consequência, da bondade natural do homem. (Holanda, 1985 p. 229).

Sergio Buarque de Holanda enfoca a visão edênica, constituída pelos portugueses, sobre os nativos, mas podemos assimilar essa visão pelo contexto geral do europeu dessa época e por essas perspectivas que se mantiveram durante toda a invasão holandesa. O nativo tem destaque importante na obra de Eckhout, pois trata-se do homem da terra e era muito importante fazer o registro desse outro para o Novo Mundo.

O modo como os índios são retratados nas pinturas de Eckhout foram objeto de diferentes pesquisas, dentre elas, o trabalho de Ronald Raminelli (1996), *Imagens da colonização a representação do índio de Caminha a Vieira*, em que há um destaque acerca do entendimento dos índios tupis, que seriam dóceis e amáveis para a colonização em relação aos tapuias, que seriam selvagens e perigosos. Tais perspectivas já eram presentes antes da invasão holandesa e delas há menções nos sermões de padre Vieira.

Associavam-se os denominados tapuias a um grupo desordeiro, de difícil acesso e que possuía um linguajar difícil. Pelo fato de existir grupos que praticavam o canibalismo, este era um tema recorrente nas produções iconográficas em geral, como também está presente na obra de Eckhout. Nas imagens a seguir vamos utilizar uma divisão em quadrantes verticais e horizontais, marcados com letras e números. A combinação desses quadrantes possibilita definirmos um recorte da imagem que irá delimitar o olhar para aqueles detalhes.



F1 – ECKHOUT – Índia Tarairiu (Tapuia), 1641. Óleo sobre tela, 272 x 185 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca) (BRIENEN, 2010).

A obra retrata uma jovem mulher, com uma pele de tom castanho-avermelhado, próxima a um riacho, com o corpo nu, tendo a região genital protegida por uma folhagem que rodeia seu corpo até o ânus (quadrantes A3 e B3), na mão esquerda segura um ramo de folhagens (quadrantes A2 e B2) e, na direita, parte de um braço e uma mão humana (quadrante A3). Seus cabelos são curtos, muito semelhante aos atuais timbiras, na cabeça há uma faixa de sustentação de um cesto (quadrante B2), pelo traço parece ser de folha de palmeira, no outro braço há uma pulseira de sementes, uma proteção em seus pés (quadrantes A4 e B4), que, segundo Valladares (1981), poderia ser retirada de gravatás<sup>40</sup> (Valladares, 1981 p. 116), e de acordo com Markgraf que relata como tais calçados eram feitos pelos jê do nordeste.

O cenário compõe o espaço de vivência, seus pés se apoiam entre a terra e o riacho, isso demonstra domínio sobre o ambiente, o que fica mais evidente ainda com a presença de um canino (quadrantes B3 e B4), muito parecido com o lobo guará, que bebe água sob seus pés. Ao fundo, uma árvore enorme em seu estágio de frutos<sup>41</sup> (quadrantes A1, B1, B2 e B3), a posição desta e das vagens que caem abaixo demonstra que a composição da natureza é de um cenário para destacar a personagem.

Brienen (2010), chama a atenção para a construção imagética, visto que ela soa como uma alerta, pois, diferente da pintura Índio *Tarairiu* (que veremos adiante), a mulher tem uma construção mais suave do rosto, mas que entra em choque com as partes humanas que carrega, fato associado às práticas canibais. Ao nos deixar levar pelo olhar da índia, o julgamento primário não é o de uma pessoa perigosa e assassina. (Brienen, 2010 p. 88). Essa imagem talvez possua um dos elementos mais fortes da generalização e da construção de estereótipos sobre os indígenas, a prática de canibalismo. Os relatos sobre tarairius (também conhecidos como tapuias) é que de fato praticavam um canibalismo ritualístico, conhecido como *endocanibalismo*, na qual os membros do grupo devoravam seus mortos (Vilaça, 1998), cortando-os em partes menores.

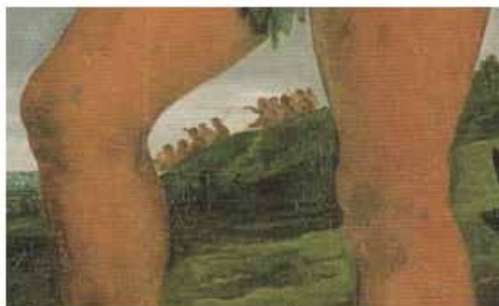
Os mortos eram repartidos e comidos sob a justificativa de que não haveria melhor sepultura do que o corpo dos sobreviventes. O cadáver era lavado, assado e comido. Os ossos recolhidos e depois reduzidos a pó eram misturados com farinha e ingeridos em outra oportunidade. (Valladares, 1981 p. 116).

Na simplificação sobre a prática de canibalismo não se destacam a questão ritualista e a simbologia que informa tais práticas. Possivelmente Eckhout elabora a construção dessas imagens a partir de relatos e interpretações de terceiros. Zacarias Wagener, naturalista e também membro da comitiva de Nassau, evidencia a percepção que se tinha das mulheres denominadas de tapuias (ou tarairius):

[...] As mulheres tapuias são gordas, atarracadas e de cabelos curtos; como os homens, andam completamente desnudas, sendo porém, mais pudicas e recatadas ao considerarem o belo avental verde rejeitado por Eva e por elas novamente utilizado, com o qual se cobrem de uma

maneira especial na frente e atrás, estimando mais essas cintas de verdura pelo ornamento e pelo sentir-se bem (com elas) do que pelo receio de que os cegos possam ser estimulados a desagradáveis aborrecimentos [...]. (Wagener, p. 169. *Apud* Chicangana-Boyona, 2008, p. 595).

Wagener, com seu relato, demonstra a imagem que é construída desses indígenas, inclusive, trazendo elementos precisos e presentes nas imagens de Eckhout como o uso de “belo avental verde”. Mas, além disso, percebemos que o agir da mulher é distinto naquela sociedade indígena, como percebemos na obra *A dança dos tapuias*, na qual aparecem as mulheres dissociadas dos homens, na construção da imagem os responsáveis pela guerra são de fato os homens.



ECKHOUT – Detalhe fundo Índia Tarairiu (Tapuia), 1641.

Na figura anterior, temos o detalhe que demonstra a chegada de guerreiros tapuias, e, apesar de a pintura não ser precisa, sendo quase secundária, percebemos que Eckhout tenta demonstrar o quanto essa etnia é perigosa, o quanto podem nos enganar, pois, apesar do olhar doce da índia canibal, há grande chance de haver um grupo de guerreiros fortes, prestes a atacar.

Outro ponto interessante é uma análise antropológica, possivelmente não intencional do artista, na qual demonstra papéis distintos da mulher e do homem no grupo social. É importante destacar que a nomenclatura dada pelo artista holandês seguia parâmetros da época, possivelmente os próprios portugueses classificavam as nações dessa maneira superficial, já que tapuia não é uma autoidentificação de nenhuma etnia, os grupos que se associam a essa nomenclatura geral seriam os xavantes, xerentes, javaés, karajás, entre outros. (Almeida, 1999).

O termo tapuia vem do tupi e significa algo como “fugidos da aldeia”, a composição do termo seria a origem de taba (aldeia) e puir (fugir), ou seja, podemos depreender que se trata de uma classificação de origem tupi, que seriam as primeiras etnias com que os portugueses tiveram contato. (Monteiro, 2001, p. 12).

Os tupinambás da Bahia eram o modelo dos tupis para os portugueses, quando os lusos realizaram a classificação das etnias indígenas, e tal classificação portuguesa foi tomada pelos holandeses. Tratava-se de uma perspectiva vinda da visão dos povos conhecidos como tupis, pelos portugueses; esses povos indígenas mais próximos dos europeus tinham como inimigo aqueles que os portugueses

denominaram como tapuias. Os europeus tomaram para si as concepções negativas como rebeldia, detentores de uma língua travada e colocados como perigosos e muito selvagens. Tal perspectiva continua até o século XIX quando observamos Varnhagen, em 1854, na obra *História Geral do Brasil*. (Monteiro, 2001, p. 12).

Os jesuítas e missionários que estiveram muito próximos dessas nações tentaram aprender ao máximo sobre esses povos, e, por mais que uma etnia fosse das nações tidas como tapuias, se colaborasse e fosse “dócil”, era chamada pelos missionários de tupis, ou seja, durante muito tempo tal classificação perdeu suas bases étnicas e se orientou pela classificação do olhar do outro. (Monteiro, 2001, p. 151).



ECKHOUT – Índio Tarairiu (Tapuia), 1643. Óleo sobre tela, 272 x 161 cm. Museu Natinalmuseet (Copenhague, Dinamarca). (BRIENEN, 2010).

Um dos elementos que mais chama a atenção nessa obra é a certeza nela aplicada. Não se trata de sugestão de uma vida selvagem, como acontece em obras que sugerem isso como as realizadas de acordo com uma temática associada ao Renascimento, aqui enxergamos os elementos colocados de uma forma que demonstra “a realidade”.

O selvagem ganha o maior espaço de representação, a construção do corpo maior, o amarrão pe-niano (quadrante A3), os dardos de madeira e o tacape na mão esquerda nos revelam que se trata de

um guerreiro pronto para a guerra e o ataque. Destacamos ainda a face, com implantes de madeiras faciais (quadrantes A1 e A2), e uma espécie de cocar da cabeça às costas até a altura da região dos rins, o que nos permite entender que se trata não de um guerreiro simples, mas sim de alguém que se destacou no grupo por seus atos.

Eckhout estabelece aqui um limiar entre aquilo que é selvagem e o que é desenvolvido, já que tal distinção e adorno não poderiam vir de povos extremamente selvagens. Trata-se de povos que têm sua organização, mas são de difícil trato. Um dos elementos que destaca esse aspecto selvagem, ou o diálogo desses povos com tais elementos, é o ambiente a que está associado o indígena, percebemos que se trata de uma construção na qual o pintor seleciona uma série de elementos simbólicos para gerar no observador tais concepções, como evidencia Valadares.

As representações de animais incluem uma jibóia [...] que parece acabada de ser morta pois o sangue ainda lhe escorre, estirada aos pés do caçador [...] O Pintor, talvez por um exagero da inusitada tropicalidade que lhe aguçou a imaginação, imprime à cabeça do réptil uma nota de ferocidade que não corresponde a seu aspecto normal. No canto, à direita, está realisticamente figurada uma aranha caranguejeira [...]. É esta indubitavelmente sua primeira iconografia. É aranha bastante agressiva [...]. Não constitui ninhos e ocupa abrigos ocasionais. Produz ooteca encerrando cerca de 800 ovos [...]. Ainda quanto aos animais figurados no quadro é possível ver, com grande precisão de minúcias, abaixo da mão direita do índio, uma lagarta. É o bicho fogo [...]. (Valladares, 1981 p. 114).

Eckhout é um artista que aponta os detalhes, como bem vimos em outras obras, muito possivelmente pela tradição da pintura da época. Nessa pintura em questão destacamos um detalhe ao fundo, à esquerda (quadrante A4).



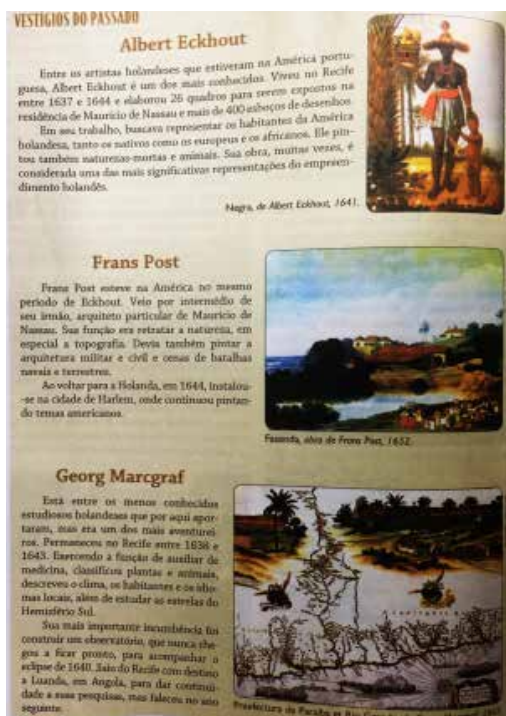
ECKHOUT – Detalhe fundo Índio Tarairiu (Tapuia), 1643. A fim de evidenciar as personagens em estudo (indígenas), fez-se necessária uma alteração na imagem realizada pelo autor.

## A imagem do exótico nos livros do Guia PNLD 2018

A partir deste momento o foco da análise será direcionado sobre as pinturas de Eckhout presentes em diferentes livros didáticos de História do Guia PNLD de 2018. Para tanto, apresentamos a página em que está presente a imagem, o título, os autores, o volume, a editora, o código PNLD e em qual página está presente a descrição do livro no catálogo.

O livro *Por Dentro da História*, volume 2, dos autores Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, da Editora Escalada Educacional, tem o código 0124P18043 estando presente na página 61 do catálogo PNLD de 2018.

O livro é construído sob uma narrativa tradicional e apresenta os acontecimentos de maneira cronológica e factual. Não encontramos grandes propostas de análises ou aprofundamentos de debates. Em relação ao nosso objeto, há uma seção do livro intitulada “Vestígios do passado” e nela são elencados diversas fontes e documentos históricos. Todavia, elas são colocadas como uma espécie de vitrine para o passado, como se estivessemos num museu. Na página 90 são apresentados Albert Eckhout, Frans Post e Georg Marcgraf, além das obras *Mulher Negra*, de Eckhout (a qual denomina apenas como Negra sem dimensões, técnica e local da obra), *Fazenda*, de Post, e uma cartografia de Marcgraf denominada *Prefectura de Paraíba et. Rio Grande*.



Página 90 do livro didático. Registro dos autores.

Destacamos aqui o que o livro aponta sobre Eckhout:

Entre os artistas holandeses que estiveram na América portuguesa, Albert Eckhout é um dos mais conhecidos. Viveu no Recife entre 1637 e 1644 e elaborou 26 quadros para serem expostos na residência de Maurício de Nassau e mais de 400 esboços de desenhos. Em seu trabalho, buscava representar os habitantes da América holandesa, tanto os nativos como os europeus e os africanos. Ele pintou também naturezas mortas e animais. Suas obras, muitas vezes é considerada uma das mais significativas representações do empreendimento holandês. (Santiago, Cerqueira, Pontes, 2016, p. 90).

A construção do texto não aponta de onde os autores teriam retirado as informações, sendo algumas delas bastante questionáveis como, por exemplo, “elaborou 26 quadros para serem expostos na residência de Maurício de Nassau” ou de que Eckhout “buscava representar os habitantes da América holandesa, tanto os nativos como os europeus” sendo que seus retratos procuravam representar os tipos étnicos distintos que havia nos domínios americanos dos holandeses.

A seção em questão, deste livro, não apresenta nenhum exercício sobre o texto ou algo relacionado à leitura das imagens. Dessa forma, concordamos com Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Oliveira Luca (2004) que destacam justamente esse aspecto de um livro didático que apresenta uma história meramente ilustrativa.

É claramente perceptível a presença de um grupo predominante – **que se designa genericamente como tradicional** – que aborda a História em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. (Miranda; Luca, 2004, p. 140) Grifo da autora.

O livro *Caminhos do Homem*, volume 2, dos autores Adhemar Marques e Flávio Berutti, da Editora Base Editorial, tem o código 0119P18043 estando presente na página 50 do catálogo PNLD de 2018.





Página 239 do livro didático. Registro dos autores.

O livro apresenta uma narrativa que explora melhor as problematizações que são pertinentes à História, e em vários momentos, logo que um assunto é abordado, há na sequência um box que explora aquele item, e o próprio guia destaca isso quando trata dos usos iconográficos do livro:

O trabalho com as fontes visuais é rico e diversificado. Em todos os volumes, no texto principal e nas diversas seções, encontra-se um conjunto expressivo de imagens com legendas ampliadas que informam sobre o contexto de produção, autoria e comentários acerca de seus usos. Dessa forma, isso contribui para a leitura e interpretação das imagens como fontes históricas, possibilitando aos estudantes compreenderem parte do trabalho do historiador na produção do conhecimento. (Brasil, 2016 p. 50).

A dinâmica que o livro assume fica clara em quase todos os capítulos. Nessa página em destaque, por exemplo, há um texto sobre como as diferentes fontes podem construir uma visão sobre o Brasil. Logo temos a seção “trabalhando com fontes históricas” e o guia também destaca isso em sua análise, ponderando, inclusive, sobre a fragilidade em relação aos debates que envolvem as populações indígenas:

Destaca-se o uso adequado do conjunto iconográfico ao longo dos volumes, com ênfase nas legendas que acompanham as imagens, suas descrições e contexto de produção. As indicações de origem da fonte, também são adequadas. [...] Ao trabalhar com a história e cultura dos povos indígenas, sugere-se, se julgar pertinente, buscar outras referências que

contribuam para ampliar conhecimentos sobre múltiplas experiências vivenciadas por estes povos ao longo do tempo. (Brasil, 2016, p. 55).

Entretanto, o livro não propõe ao aluno reflexões sobre o assunto, sendo que novamente está presente a análise primária com a narrativa sobre aqueles indígenas que representam o civilizado e o incivilizado. O livro entrega uma interpretação pronta e acabada sobre a imagem. Não faz o aluno (e também não há nenhuma indicação ao professor) chegar às conclusões dessa interpretação. E, como não há um exercício de leitura das imagens, encontramos novamente a imagem como mera ilustração de uma narrativa pronta e acabada.

O livro *Conexões com a História*, volume 2, dos autores Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, da Editora Moderna, tem o código 0122P18043 estando presente na página 56 do catálogo PNLD de 2018.

**Sociedade e cultura no Brasil holandês**

Uma vez estabelecido o governo holandês em Pernambuco, a tarefa de dominar uma nova paisagem geográfica, econômica, social e cultural persistiu. Uma das formas de “domesticar” esse panorama, de melhor conhecê-lo para melhor explorá-lo, foi a contratação de artistas holandeses encarregados de representá-lo em pinturas e mapas.

Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos de nativos. Nessas obras, é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, representadas por meio de traços muito fortes. Também fazem parte dessas imagens carnavais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obra.

Durante sua permanência no Brasil, os holandeses empregaram no trato com as religiões a mesma lógica aplicada no terreno das artes. Majoritariamente protestantes, mas zelosos dos interesses econômicos e políticos, eles perceberam desde cedo que a tolerância religiosa renderia bons frutos ao seu governo. Judeus, cristãos-novos (judeus cristianizados) e católicos desfrutaram de um ambiente de relativa liberdade durante o governo de Nassau.

A tolerância religiosa, no entanto, não se deveu a razões humanitárias. Os holandeses eram colonizadores e, assim como os portugueses, queriam fundamentalmente lucrar com seus empreendimentos na América. Sabiam que, para obter ganhos maiores, deviam contar com a adesão dos portugueses da terra e com os empréstimos dos judeus. Assim, por meio do trabalho de artistas e pelas relações estabelecidas com adeptos de diferentes crenças, os holandeses foram aprendendo a impor seu domínio sobre uma parte do Brasil.



Mulher (1638), pintura de Albert Eckhout, Museu Nacional de Universidade Esportiva.

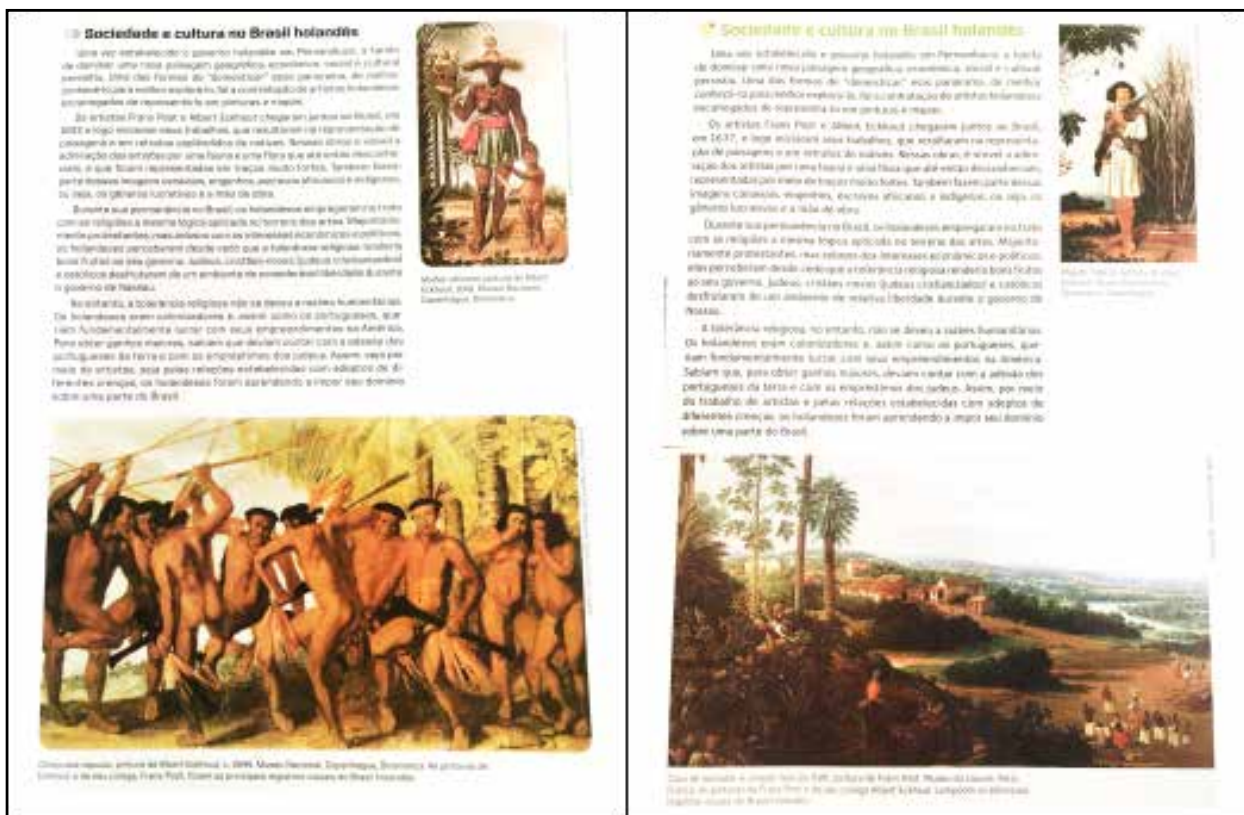


Casa de feitor e vila de São João, pintura de Frans Post, Museu do Louvre, Paris, França. As pinturas de Frans Post e de sua colega Albert Eckhout compõem os principais registros visuais do Brasil holandês.

Página 27 do livro didático. Registro dos autores.

Ao observar essa coleção no guia PNLD 2018,<sup>1</sup> destacamos que ela traz imagens, muito distintas que evidenciam que ocorre o diálogo entre as imagens com o texto. Entretanto, a análise presente no guia PNLD 2018 aponta que as imagens apresentam “cenas do cotidiano”, indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças em seu agir diário:

As imagens apresentam cenas do cotidiano de indivíduos de diferentes segmentos sociais, indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças, em seu agir diário. As atividades e os excertos apresentam um diálogo entre questões históricas e suas conexões com a atualidade. [...] Os conteúdos e as atividades apresentam uma progressão gradativa de complexidade na mudança de um volume da obra para o subsequente e apresentam a possibilidade de retomada de conteúdos prévios, adquiridos nos anos anteriores de escolaridade. (Brasil, 2016 p. 59).



Comparativo das páginas 25, de edição do livro de 2013 presente no Guia PNLD 2015, com a página 29 da edição do livro didático de 2016, presente no guia PNLD 2018. Registro dos autores.

1 Sobre esse livro também fizemos a análise dos elementos presentes no guia PNLD 2015 e constatamos que as imagens não dialogavam com o texto. Optamos por apresentar novamente esse livro, no PNLD, 2018 porque constatamos a presença de novas imagens.

Ao observarmos esse quadro, fica evidente a condição do livro didático como “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação.” (Bittencourt, 2004, p. 71). Além de agradar os olhos dos professores, que são aqueles que escolhem os livros que os alunos utilizarão em sala de aula, busca também compor todos os requisitos para a aprovação no guia do PNLD, já que isso significa participar de um mercado milionário.

Nessa breve análise sobre as imagens enxergamos que a troca de *Mulher Negra* por *Homem Mulato*, ambas de Eckhout, revela a “renovação” da construção gráfica do livro pois mantém o debate sobre a multiplicidade étnica durante a invasão holandesa.

Já a transição das imagens entre as edições de 2013 e 2016 de *A dança dos tapuias*, de Eckhout, por *Casa de lavrador e vilarejo* (que não apresenta as informações de data, técnica e dimensões), de Frans Post, não foi feita simplesmente como uma mera troca da identidade visual, mas percebemos que a obra de Post, que mostra uma paisagem com um vilarejo ao fundo, demonstra uma movimentação de mulheres lavadeiras com crianças no canto inferior direito, dialoga com um dos pontos positivos descritos pelo guia, “indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças, em seu agir diário.” (Bittencourt, 2004, p. 59).

Nesse mesmo fragmento, encontramos outra evidência importante quando o guia, ao fazer a análise do livro, descreve que “apresentam a possibilidade de retomada de conteúdos prévios”. Nesse caso o guia elenca que o livro dialoga com outros conhecimentos pertencentes a séries anteriores. Acreditamos que, além dessa relação do uso e retomada do livro didático, o ensino de História precisa ser significativo para o aluno, e essa possibilidade é discutida pela consciência histórica e pela linha metodológica da educação histórica.

O [...] princípio, de natureza metodológica [da consciência histórica], está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. Esse conhecimento do passado pode ser articulado em diversas situações de aula, com outras formas de conhecimento histórico – por exemplo, com as narrativas de historiadores, de autores de manuais didáticos e com conteúdos históricos veiculados pela mídia. (Schmidt; Garcia, 2005, p. 302).

Dessa maneira, o livro didático, principalmente nos atuais tempos, apesar de ser o responsável por organizar e ser o elemento que conduz o debate em sala de aula, não se reduz a uma exclusividade, visto a dinâmica das sociedades na era da informação digital.

## Considerações finais

Com esse capítulo, não pretendemos encerrar ou concluir a discussão e o debate sobre o assunto, mas pelo contrário, desejamos corroborar com a pesquisa histórica. Ao delimitarmos nossa análise aos tipos étnicos de Eckhout, especialmente as populações indígenas, constituímos uma visão de certa forma antropológica e procuramos enxergar como Eckhout, um holandês protestante do século XVII, vinculado aos discursos e práticas do renascentistas e que conviveu com judeus que eram grandes financiadores da Companhia das Índias, enxergava que, apesar da exploração da mão de obra negra e da submissão dos indígenas aos holandeses, havia o processo de civilização desses personagens, mostrando as feições, práticas e indumentárias de nativos pela primeira vez na Europa.

Ao tomarmos como base os livros didáticos presentes no Guia PNLD 2018, reiteramos um compromisso com a educação pública e ao mesmo tempo conseguimos observar as produções que chegaram à maior parte das escolas do país, sendo esses livros os principais responsáveis por trazer o conhecimento histórico para a grande maioria da população.

Destacamos ainda a importância do trabalho com imagens, ressaltando que estas passaram a se constituir como fontes históricas. No nosso caso o exótico ganhou um destaque grande, e percebemos que a percepção do olhar holandês, não necessariamente de Eckhout, mas um olhar como um todo do projeto da Companhia das Índias, a temos no Brasil esse mesmo tom da estranheza em relação ao outro demonstrando que se trata de uma História de longa duração que permanece em nosso imaginário, olhando as populações indígenas partindo do distanciamento. Tais como a de Eckhout deixam de ser uma ilustração da verdade e passam a ser entendidas como produção de um tempo e espaço, tendo historicidade. Tais imagens, vistas como fonte pela academia, ganharam um espaço considerável sendo inclusas nas propostas de ensino de História e estando nos materiais didáticos desde a segunda metade do século XIX. Reconhecemos que a imagem tem importância muito grande no processo de ensino e aprendizagem e é muito utilizada como recurso em sala de aula, assim como elemento gráfico para melhorar a construção estética dos livros didáticos.

Conseguimos observar que a nossa questão, nesse breve texto, de visualizar o culto ao exótico indígena nas obras de Eckhout, e encontrar tais elementos nos livros didáticos foi comprovada tanto nas análises iconológicas de Eckhout como na permanência desse olhar exótico nos livros presentes na coleção PNLD 2018. Finalmente, procuramos colaborar com os debates sobre livros didáticos e com as pesquisas que analisam imagens no contexto da sala de aula, no ensino de História.

## Referências

- ALMEIDA, R. H. 'Tapuío', Povos Indígenas do Brasil, *In: Instituto Socioambiental*. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/tapuiio>, Acesso em: 10 ago. 2020.
- BARGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.
- BOXER, C. R. *Os holandeses no Brasil: 1624-1654*. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- BRIENEN, R. P. *Visions of Savage Paradise: Albert Eckhout, Court Painter in Colonial Dutch Brazil*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- CHICANGANA-BAYONA, Y. A. *Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio*. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 591-610, 2008.
- COELHO, M. C.; ROCHA, H. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.
- HOLANDA, S. B. *Visão do paraíso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- LOPES, L. R. *História do Brasil colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- MELLO, E. C. *Nassau: Governador do Brasil Holandês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNL. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123- 144, 2004.
- MONTEIRO, J. M. *Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígenas e do Indigenismo*, Departamento de Antropologia. Tese (Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.
- PINSKY, J. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992.
- RAMINELLI, R. *Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In: ALMEIDA, J.; MAUAD, A.; SANTHIAGO, R. (Org.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.
- SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. G. B. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história*. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.
- VALLADARES, R. *La conquista de Lisboa: violencia militar y comunidad política en Portugal, 1578-1583*. Marcial Pons Historia, 2008.

## Livros didáticos

SANTIAGO, P.; CERQUEIRA, C.; PONTES, M. A. *Por dentro da história*. São Paulo: Escala Educacional, v. 2, 2016.

MARQUES, A. M.; BERUTTI F. C. *Os caminhos do homem*. Curitiba: Editora Base Editorial, 2016.

CATELLI JR, R. *Conexão História*. São Paulo: AJS, 2013.

# Temática indígena e ensino escolar de História: novas abordagens, antigos problemas

Mauro Cezar Coelho  
Leonardo Castro Novo

Os últimos vinte anos assistiram a uma transformação significativa nas discussões sobre o currículo de História. Desde a promulgação da Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003), alterando a abordagem da História do Brasil, até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2018), a narrativa histórica escolar tem sido debatida e problematizada. A discussão envolve um sem-número de questões, relativamente ao que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e porque deve ser ensinado. Ela também agrega um conjunto de agentes variados: o Estado, a sociedade civil, os profissionais da Educação e os historiadores. Os diálogos resultantes não poderiam ser menos acalorados!

A narrativa histórica escolar está vinculada ao desenvolvimento cognitivo de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica. Ela concorre para a formação de valores, para o desenvolvimento de princípios caros à vida em sociedade: a presunção do conflito como parte inerente da vida social; a assunção de que as diferenças subjacentes a tais conflitos não são necessariamente ruins e decorrem de um dado contexto, cuja compreensão exige a investigação de dados e evidências confiáveis; a premissa de que a atenção para o Outro, a empatia, é condição necessária tanto ao convívio social quanto à compreensão histórica.

A consideração sobre como a narrativa histórica escolar aborda a temática indígena nos permite problematizar as abordagens adotadas para fazer frente aos desafios da História ensinada nesse início de século XXI e às demandas colocadas pela sociedade civil. Nosso objetivo a seguir é perceber como as exigências de inclusão e de reconhecimento da Diversidade, propostas por instrumentos legais estabelecidos a partir da movimentação de grupos sociais, têm sido incorporadas pela literatura didática. Para tanto, analisamos dois grupos de obras didáticas publicadas antes e depois da promulgação da Lei n. 11.645/08 (Brasil, 2008), a qual estabelece o trato com a temática indígena.



## Ensino de História e temática indígena no Brasil

O ensino de História está diretamente associado à conformação da Escola e da Nação, no Brasil Independente. Já em 1827, a lei que estabelecia a construção de escolas no Império, definia que:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Brasil, 1827, p. 71).

O aprendizado da leitura, da gramática e os princípios da moral cristã deveriam se dar, preferencialmente, a partir da leitura de textos relativos à formação do Império: uma demanda do tempo. A herança colonial não previa a unidade entre as diferentes partes do território e, tampouco, o sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade. Caberia à narrativa histórica forjar o Brasil e o brasileiro. Além da Escola, outras instituições participaram de um projeto político voltado para a formulação não somente de uma narrativa, mas de uma perspectiva acerca da trajetória brasileira. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi um deles. (Mattos, 1990, p. 9-18).

Manuel Luiz Salgado Guimarães, em análise sobre a primeira geração de sócios daquele instituto, aponta a opção por uma narrativa que privilegiava o papel dos *brancos* e destacava os vínculos com a Europa. (Guimarães, 2011, p. 205). Francisco Adolpho Varnhagen foi o principal expoente da produção do instituto, em função de sua contribuição para a conformação de uma obra baseada na busca pela consolidação do Estado nacional e pelo espírito nacionalista, a qual foi decisiva na conformação da produção historiográfica e no desenho assumido pela narrativa histórica escolar ao longo dos séculos XIX e XX. (Wehling, 1999, p. 195-216).

Estas considerações iniciais são importantes, pois situam a emergência da História como disciplina escolar, no Brasil. Elas apontam os princípios que delimitaram os rumos da história escolar. A preocupação com a construção de uma Memória da Nação confundiu-se com a produção de uma História do Brasil, quer se trate do que foi produzido desde as academias, quer se leve em conta o que foi formulado a partir da Escola. O lugar dos povos indígenas na narrativa histórica escolar é evidência disso. Os povos indígenas fizeram parte do rol de preocupações dos sócios do IHGB, de modo a indicar o seu papel na História do Brasil e na conformação do Império. (Kodama, 2009). A narrativa escolar, em acordo com aquelas discussões, relegou o índio ao passado colonial e à condição de coadjuvante dos processos históricos que conformaram a nação, relacionando-o a todo tipo de estereótipos: selvagem, bárbaro, ingênuo, hostil, submisso etc. (Bittencourt, 2015, p. 81-89; Novo, 2020).

Foi apenas nas décadas de 1960 a 1980, com a implantação dos programas de pós-graduação em história nas universidades brasileiras, que a matriz varnhageniana, eurocêntrica e nacionalista, passaria a sofrer contestação sistemática, com desdobramentos no ensino escolar de primeiro e segundo graus. (Wehling, 1999, p. 218-219). Neste ambiente, emergiu um conjunto de estudos atentos ao lugar dos povos indígenas na narrativa histórica escolar. Em 1979, a obra *As Belas Mentiras* analisa livros didáticos indicados pelo Ministério da Educação (MEC), apontando as abordagens que situavam os indígenas como inferiores aos europeus. (Nosella, 1979, p. 181-187). O mesmo é sustentado por um dos primeiros trabalhos acerca da temática indígena na Educação Básica. Organizado por Aracy Lopes da Silva, *A questão indígena na sala de aula* (Silva, 1987) indica a presença do racismo nos livros didáticos do período, expressa no enfoque demarcado por estereótipias e preconceitos. (Telles, 1987, p. 73-99).

A partir de então, a emergência do campo da História Indígena e a consolidação do campo do Ensino de História concorrem para a construção de uma reflexão sobre a temática indígena na Educação Básica. Informada tanto pelos estudos que buscam destacar o protagonismo indígena quanto pelas análises sobre o lugar da História Ensinada nos processos de formação de crianças, adolescentes e adultos, essa produção problematiza o lugar que os povos indígenas ocupam na narrativa histórica escolar. Menos que apontar deficiências, lacunas ou erros, os estudos se voltam para a reflexão sobre a tradição curricular da História Ensinada e a perspectiva que a pontua, reiterando preconceitos e obliterando a oferta de uma educação comprometida com o combate ao racismo e a à adoção da Diversidade como um valor.

O texto que encaminhamos a seguir, se filia a tais estudos. Ele pretende discorrer sobre a evolução da narrativa histórica escolar, presente na literatura didática, analisando o espaço destinado aos povos indígenas antes e depois da promulgação da Lei n. 11.645/08. Como parte da política de caráter afirmativo, ela tem por objetivo promover uma revisão na abordagem escolar da História do Brasil, de modo a garantir o reconhecimento da contribuição de africanos, indígenas e negros nos processos que nos constituíram como país e como nação. Nesse sentido, nosso objetivo é perceber o impacto dessa legislação na narrativa histórica oferecida por livros didáticos editados na década de 2010, em comparação com os publicados anteriormente, nas décadas de 1990/2000.

Para tanto, consideraremos dois conjuntos de livros de história destinados ao Ensino Fundamental, verificando o modo pelo qual a temática indígena é abordada em cada um deles. Por meio do recurso aos conceitos de Discurso, de Mikhail Bakhtin (1997), e de Representação, de Roger Chartier (1990), buscamos analisar como as coleções dialogam com o contexto no qual estão inseridos, sobretudo, a legislação educacional e as orientações curriculares. Argumentamos que as políticas de caráter afirmativo promoveram uma inflexão na produção de livros didáticos, garantindo a incorporação de temas, abordagens e questões pouco frequentes nos livros editados antes de 2008. Não obstante, a temática

indígena permanece restrita aos mesmos espaços e os povos indígenas continuam ocupando o lugar do Outro, sendo, geralmente, desconsiderados enquanto sujeitos históricos plenos.

## Os livros didáticos e seus contextos

Uma das questões que afetam à História das Ideias – e a reflexão sobre a temática indígena nos livros didáticos conforma os problemas e questões experimentados por esse campo da pesquisa histórica – é o dimensionamento do contexto que informa autores e obras. O tema é abordado por diferentes autores e ocupa o centro de uma discussão voltada para os caminhos necessários à investigação histórica, no trato de ideias, obras, autores e o contexto de sua produção. (Skinner, 1988; LaCapra, 2013; Diggins, 1984).

Qual o contexto de produção das obras didáticas? A resposta não é simples nem fácil. No caso dos livros didáticos de história quais são os fatores determinantes na conformação da narrativa histórica formulada? Partimos do pressuposto de que o contexto a ser levado em conta nas análises sobre as obras didáticas é sempre complexo. Ele compreende, certamente, a tradição disciplinar – o modo pelo qual se conformou, entre nós, o conhecimento historiográfico – mas alcança, também, outras instâncias, como a cultura escolar e as orientações curriculares, por exemplo.

A História Escolar ocupa um lugar na cultura da Escola. O trato com a formação cívica, com a construção da identidade nacional, com a propagação dos valores considerados relevantes, sempre esteve associado à disciplina, desde o século XIX. Nesse sentido, a História Escolar é credora tanto da relação que mantém com a história acadêmica quanto dos vínculos com a Memória. As orientações curriculares são, também, decisivas no desenho assumido pelas narrativas didáticas. Conforme apontou Leonardo Castro Novo, desde o século XIX, sempre que possível, os autores de livros didáticos destacaram a adequação de suas obras aos currículos oficiais. (Novo, 2020).

Diante disso, no presente trabalho, consideraremos as obras em estudo a partir de dois horizontes. De um lado, a produção historiográfica e o lugar que nela ocupam os povos indígenas; de outro, as orientações curriculares acerca de como se deve ensinar a história do Brasil. Antecipamos que o período recortado por nós sugere que, nos últimos trinta anos, houve uma mudança decisiva em um dos horizontes que conformam o contexto de produção dos livros didáticos. Foram as orientações curriculares demandadas pela sociedade civil e incorporadas nos processos de avaliação dos livros didáticos, instituídos pelo Estado, os fatores determinantes na promoção de alterações no modo pelo qual os povos indígenas vêm sendo representados. Senão vejamos.

Desde a década de 1970, os estudos antropológicos têm se voltado para outras questões, além dos temas clássicos, como as relações de parentesco e as cosmogonias indígenas. A partir de então,

muitos pesquisadores se voltaram para o estudo dos povos indígenas em chave histórica, buscando compreender as mudanças decorrentes das dinâmicas internas dos grupos étnicos e aquelas originadas do trato com a sociedade envolvente. Isso significou uma alteração no modo como os povos indígenas vêm sendo percebidos – de testemunhos de relações estáticas, eles passaram a ser vistos como agentes de sua própria trajetória, vivenciando escolhas, construindo agendas, negociando pautas, participando, enfim, dos processos nos quais estiveram envolvidos. (Melatti, 1970; Ribeiro, 1970; Vidal, 1977).

Os historiadores acompanharam os antropólogos, a partir da década de 1990. É desde então que se constitui o campo da História Indígena, no qual as pesquisas sobre os povos indígenas assumem o protagonismo indígena como pressuposto. Os trabalhos germinais de Manuela Carneiro da Cunha, John Monteiro, Francisco Jorge dos Santos e Maria Regina Celestino de Almeida (para citar apenas alguns) apontaram outros caminhos para a pesquisa envolvendo povos indígenas – especialmente o reconhecimento da sua condição de agentes históricos plenos, com atuação efetiva nos processos históricos nos quais estiveram envolvidos. (Cunha, 1992; Monteiro, 1994; Santos, 1999; Almeida, 2013).

No entanto, em que pese a importância desses trabalhos, eles não afetam de modo decisivo o modo pelo qual a literatura didática aborda os povos indígenas, como se verá a seguir. O mesmo pode ser dito da cultura escolar. Mesmo considerando as alterações vivenciadas pela Escola, a História, como componente curricular da Educação Básica, permaneceu comprometida com o propósito de difusão de uma certa Memória da Nação, pautada na perspectiva eurocêntrica e na ação de certas personagens, expressa em um conjunto de limitado de eventos e processos. Os debates em torno da BNCC tornaram evidentes esse vínculo da História Escolar com os objetivos que lhe foram atribuídos ainda no século XIX. (Calil, 2015; Pinto Júnior; Bueno; Guimarães, 2016; Fernandes da Silva Júnior, 2016; Pereira, Rodrigues, 2018).

As orientações curriculares, por seu turno, sofreram mudanças significativas no período de que nos ocupamos. Desde a década de 1990, uma série de instrumentos orientam os sistemas educacionais à valorizarem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial. O Plano Decenal de Educação (PDE), de 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são evidências nesse sentido. O plano demandava novas diretrizes educacionais que reconhecessem a diversidade étnica e cultural do país. (Brasil, 1993, p. 21). A LDBEN estipulava que o ensino da história do Brasil deveria levar em conta *“as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”* (Brasil, 1996).

Os PCNs concretizaram as determinações do PDE e da LDBEN, orientando o trato com a trajetória indígena ao longo da Educação Básica, definindo temáticas para as duas fases do Ensino Fundamental: para as séries ou ciclos iniciais (1ª a 4ª série), foram sugeridos conteúdos que trabalhassem com questões da vida social, econômica, cultural de grupos indígenas da região ou da localidade dos discentes

(Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 68); para as séries ou ciclos finais (5ª a 8ª série), foram indicados alguns conteúdos, tais como a resistência indígena na sociedade colonial, os confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro e as relações de trabalho entre os povos indígenas. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 60-69).

Os PCNs afetaram não apenas os currículos construídos desde os Estados da federação, mas, também, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para a aquisição e distribuição de livros para alunos e alunas da Educação Básica. Os editais do PNLD estabeleceram como critérios para a avaliação das obras a serem adquiridas e distribuídas às redes públicas de ensino. Entre eles, a verificação da presença de estereótipos e preconceitos era condição para a desaprovação das obras. (Caimi, 2017).

Estes fatores constituíram o contexto de produção de livros didáticos desde a década de 1990. No entanto, não provocaram mudanças decisivas no trato da temática indígena nos livros didáticos. Ainda que se possa verificar a incorporação do emergente campo da História Indígena nas obras editadas até 2005, não se nota uma mudança decisiva no trato dispensado aos povos indígenas na escrita escolar da História do Brasil, expressa nos livros didáticos. Foi a aprovação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, alterando a LDBEN que, efetivamente, promoveu mudanças concretas no roteiro seguido pelos livros didáticos. Neste sentido, a partir de 2010, o MEC, através do PNLD, estabeleceu como critério o respeito e o cumprimento das referidas leis, obrigando as obras a abordarem a História da África, a história dos povos indígenas, para a aprovação de livros didáticos das séries iniciais, a partir de 2010 (Brasil, 2009. p. 11-12), e finais do Ensino Fundamental, a partir de 2011 (Brasil, 2010. p. 22-23), e do Ensino Médio, a partir de 2012. (Brasil, 2011. p. 11).

Resultantes das demandas dos movimentos sociais – indígenas e negros – as leis expressam uma crítica ao modo pelo qual a trajetória brasileira vem sendo percebida pela narrativa escolar. Credora de sua relação com a Memória e com a produção historiográfica, aquela última tem relegado africanos, negros e indígenas à condição de coadjuvantes nos processos históricos abordados. Via de regra, os povos indígenas cumprem a função de ingênuos ou de vítimas, que sofrem as consequências das ações de outros, marcadamente *brancos*, os quais movimentam a história contada. (Coelho, 2009; Coelho; Rocha, 2018).

Pois, as leis determinam uma reorientação dessa história. Elas não exigem, simplesmente, a inclusão de conteúdos da história indígena (ou da história da África e da cultura Afro-brasileira). O que ela pretende é o reconhecimento da participação efetiva dos atores sociais africanos, indígenas e negros, como o objetivo de promover uma educação antirracista. As leis estão comprometidas com a oferta de uma Educação avessa ao Racismo e os seus desdobramentos – a discriminação e o preconceito. (Brasil, 1996, artigo 3º; Brasil, 2003; Conselho Nacional de Educação, 2004[a]/[b]; BRASIL, 2008; Conselho Nacional de Educação, 2015).

Sugerimos que as exigências legais foram apropriadas pela literatura didática na letra da lei e não nos seus fundamentos. Menos que promover a reorientação da perspectiva que tem informado a narrativa histórica escolar – eurocêntrica, racista e excludente – a legislação supracitada tem sido cumprida por meio da inclusão de conteúdos. Os espaços destinados aos povos indígenas foram alargados nos livros didáticos editados a partir da promulgação da Lei n. 11.645/08, mas seu lugar permanece, a rigor, o mesmo. Vamos aos livros!

## **A temática indígena e seu lugar na narrativa histórica escolar**

A fim de compreender a abordagem da temática indígena na Educação Básica, buscamos analisar livros didáticos de diversos autores, voltados para o ensino de 1º e 2º graus/Ensino Fundamental e Médio, publicados e utilizados em dois períodos distintos. Almejamos compreender as mudanças relacionadas à abordagem da temática indígena no principal instrumento de ensino da Educação Básica. Seleccionamos obras que compreendem as décadas de 1990 e 2000, período marcado pelas primeiras referências educacionais voltadas à valorização da questão da diversidade étnica e cultural. Analisamos as obras de Elza Nadai (1991), Osvaldo Rodrigues de Souza (1992), Francisco de Assis Silva (1994), Cláudio Vicentino, (1994), Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota (1995), Claudino Piletti e Nelson Piletti (1995), Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (1997), Antônio Carlos Meira (1998), Gilberto Cotrim (1999), Mario Furley Schmidt (1999), Francisco M. P. Teixeira (2000), Flávio de Campos (2005), Gislane Campos Azevedo Seriacopi (2005).

Também analisamos obras didáticas publicadas depois da promulgação da lei nº 11.645/2008: foram analisadas três coleções voltadas para o Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos (2015), de Gilberto Cotrim (2012) e do Projeto Araribá (2010); e três para o Ensino Médio, de Gislane Campos Azevedo (2010), de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick (2013), e de Cláudio Vicentino (2013).

Ao analisar as obras didáticas, sopesamos a origem e formação dos autores dos livros didáticos e a localidade das editoras (conforme a tabela a seguir), ambos elementos responsáveis pela escrita da história escolar.

Tabela 1 – Formação de Autores dos Livros Didáticos.

<b>Autor</b>	<b>Graduação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>
Adriana Lopez	História	USP	SP
Alfredo Boulos Júnior	Não encontrado		
Antônio Carlos Meira	História	Universidade do Sagrado Coração	SP
Carlos Guilherme Mota	História	USP	SP
Claudino Piletti	Filosofia e Pedagogia.	Universidade de Caxias do Sul, (UCS); USP	RS/SP
Cláudio Vicentino	Ciências Sociais	USP	SP
Elza Nadai	História	Universidade de São Paulo (USP)	SP
Flávio de Campos	História	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); USP	SP
Francisco de Assis Silva	Não encontrado		
Francisco M. P. Teixeira	Filosofia e História	USP	SP
Gilberto Cotrim	História	USP	SP
Gislane Campos Azevedo	História	PUC-SP	SP
Maria Raquel Apolinário	História	USP	SP
Mario Furley Schmidt	Não encontrado		
Myriam Becho Mota	História	UnIBH	MG
Nelson Piletti	Filosofia, Jornalismo e Pedagogia	UCS; USP; Faculdades Integradas de Guarulhos	RS/SP
Oswaldo R. de. Souza	Não encontrado		
Patrícia Ramos Braick	História	Centro Universitário de Belo Horizonte (UnIBH)	MG

Fonte: Tabela produzida pelos autores, a partir de dados disponíveis nos livros pesquisados e na Plataforma Lattes.

Verificamos, também, as editoras dos livros que consideramos neste estudo:

Tabela 2 – Obras e suas editoras dos Livros Didáticos de História analisados.

<b>Obra</b>	<b>Editora</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
<i>História do Brasil: da colônia à República</i>	Saraiva	São Paulo	1991
<i>História do Brasil</i>	Ática	São Paulo	1992
<i>História do Brasil</i>	Moderna	São Paulo	1994
<i>História memória viva</i>	Scipione	São Paulo	1994
<i>História e Vida</i>	Ática	São Paulo	1995
<i>Brasil: Recuperando a nossa História</i>	FTD	São Paulo	1995
<i>História e Civilização</i>	Ática	São Paulo	1995
<i>História: das cavernas ao Terceiro Milênio</i>	Moderna	São Paulo	1997
<i>História e consciência do Brasil</i>	Saraiva	São Paulo	1999
<i>Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história malcontada</i>	Nova Geração	São Paulo	1999
<i>Brasil: História e Sociedade</i>	Ática	São Paulo	2000
<i>A escrita da História: ensino médio</i>	Escala	São Paulo	2005
<i>História: volume único</i>	Ática	São Paulo	2005
<i>História em movimento: ensino médio</i>	Ática	São Paulo	2010
<i>História: ensino fundamental</i>	Moderna	São Paulo	2010
<i>Saber e fazer história</i>	Saraiva	São Paulo	2012
<i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	Moderna	São Paulo	2013
<i>História geral e do Brasil</i>	Scipione	São Paulo	2013
<i>História: sociedade e cidadania</i>	FTD	São Paulo	2015

Fonte: Tabela produzida pelos autores, a partir de dados disponíveis nos livros pesquisados.

As tabelas I e II apontam que os livros didáticos são produzidos, geralmente, desde o Sudeste. Autores e editoras não apenas estão situados na região, mas produzem uma história informada por uma certa visão da História do Brasil. (Priore, 2003). Que história, então, tais livros, escritos e produzidos em tal ambiente, encaminham?

Um dos pontos que tem informado a escrita da história é a discussão sobre as origens. A busca pela gênese dos processos, movimentos, nações e ideias é uma constante na produção historiográfica. (Bloch, 2001, p. 56-60). Ela informa mais que a definição de um ponto de partida, mas a indicação do signo que empresta significado ao processo. Levamos em conta, então, como os autores das obras pesquisadas situam o início da História do Brasil. Trata-se de tema controverso, cujo aprofundamento ultrapassa



nosso objetivo neste texto. A considerar a narrativa histórica escolar promovida pela literatura didática, o Brasil participa da trajetória da civilização, de modo que sua história remonta aos gregos. No entanto, o que nos interessa pontuar neste texto é o evento que demarca a flexão da história europeia – que organiza a narrativa didática em todos os livros pesquisados – para a história da América e do Brasil.

Notamos que todos os livros pesquisados reservam uma ou duas unidades para a tratar da temática indígena. Elas demarcam a flexão na narrativa, introduzindo um novo palco da ação histórica, no qual se desenrola a trajetória brasileira. Pois, considerando os livros analisados, publicados nos anos 1990 e 2000, tais seções apontam que, para a maior parte dos autores, a História do Brasil tem início com os povos habitantes da América, antes da chegada dos europeus. Dos treze livros do período 1991 e 2005, apenas três (Cotrim, 1999; Meira, 1998; Teixeira, 2000) assumem a expansão ultramarina e seus desdobramentos como o ato fundador da trajetória brasileira. Coisa muito diversa ocorre com os livros publicados após a promulgação das leis de caráter afirmativo: todas as coleções situam o início da História do Brasil na abordagem dos povos indígenas que habitavam as terras que hoje conformam o Brasil.

Ocorre que em ambos os casos, a diferença na instituição do ponto de partida não significa uma mudança no signo que demarca o início da trajetória brasileira. Todas as coleções, independentemente do ano de sua publicação, demarcam o início da vida brasileira no fato colonial. Isso não quer dizer, apenas, que os livros assumem a presença portuguesa como o fato gerador de novas relações que demarcam a gênese da história brasileira, *stricto sensu*. Isso significa que as narrativas didáticas analisadas situam o fato colonial como a ação histórica fundadora. Consideremos, então, o que segue.

A abordagem sobre os povos indígenas, no período anterior à chegada dos europeus, é livre da perspectiva histórica. Identificamos quatro grandes presentes temas em todas as obras, nas unidades ou capítulos exclusivamente voltados para o trato da temática indígena: teorias sobre a origem dos povos indígenas (questão relacionada à ocupação humana na América); indicação da diversidade linguística dos povos indígenas; designação da presença de sítios arqueológicos e do que testemunham; descrição da cultura material indígena. Estão ausentes dessa abordagem a preocupação com a mudança, com o significado das relações sociais, com as transformações impostas pelo tempo, seja na alteração do ambiente natural, seja na conformação das relações sociais.

Coisa muito diversa ocorre, quando os livros iniciam a abordagem da experiência colonial portuguesa na América. Os povos indígenas passam a ser percebidos como agentes no tempo, sua trajetória é demarcada por mudanças, a paisagem na qual estão inseridos sofrem alterações significativas, assim como as relações sociais nas quais são envolvidos vivem inflexões. Não obstante, não são percebidos como agentes do tempo. Sua organização social e política é percebida como estática, sofrendo pouca ou nenhuma alteração no tempo. E todas as obras, não importa o período de sua publicação, dão destaque ao lugar das guerras e dos rituais antropofágicos na vida indígena. Também há grande

preocupação com a descrição de seus “usos e costumes”. Em todas elas, ainda, os autores se ocupam com a resistência dos povos indígenas às investidas dos colonizadores.

Percebe-se, então, uma diferença na abordagem dispensada ao período anterior à chegada dos europeus, quando comparada ao período subsequente: em relação ao primeiro momento, todos os livros assumem uma narrativa demarcada pela sincronia, na qual pouca ou nenhuma atenção é dada à evolução do tempo; no segundo, os povos indígenas são situados em um processo de grandes mudanças sociais, no qual suas vidas vivenciam transformações significativas. Ocorre que, em nenhum dos casos, os povos indígenas são percebidos como sujeitos dos processos nos quais estão inseridos. Eles são retratados como vítimas da História, não como sujeitos.

As narrativas didáticas escolares, encaminhadas pelos livros didáticos consultados, sugerem, então, que o início de nossa história se dá com a ação portuguesa. Não apenas porque o empreendimento colonial dá início a uma nova dinâmica no espaço americano, mas porque ele introduz o mundo americano e seus habitantes na história e na trajetória ocidental. A origem da história do Brasil estaria, então, na Europa. Não apenas porque é de lá que parte a expedição fundadora, mas porque a América e seus habitantes são livres de história. Quando aborda o espaço americano antes da chegada dos europeus, a narrativa não aborda processos, demarcados por mudanças, mas um estado perene, no qual os indígenas são percebidos num passado estático.

Quando consideramos o espaço destinado aos povos indígenas nas demais unidades dos livros, além das que se voltam exclusivamente para a temática ameríndia, esse signo ainda mais evidente. Tome-se o Quadro I, por exemplo. Nele, apontamos os temas que situam os povos indígenas nas unidades ou capítulos que não se voltam, exclusivamente, para a problemática indígena. Como se pode observar, em quase todos, a abordagem se volta para a reação dos indígenas à presença do colonizador e a única agenda associada aos povos indígenas é a resposta às demandas do agente *branco* ou europeu.

Quadro 1 – Temas relacionados aos povos indígenas em unidades não exclusivas

Temas nos livros de 1991-2005.	Temas nos livros de 2010-2015.	Período
1. Primeiros contatos: índios e europeus.	1. Primeiros contatos: índios e europeus.	Colonial
2. Caramuru em contato com indígenas.	2. Capitânicas Hereditárias e resistência indígena.	
3. Capitânicas Hereditárias e conflitos entre indígenas e colonos.	3. Trabalho: escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	
4. Trabalho: Escambo de pau-brasil e escravidão indígena.	4. Confederação dos Tamoios: 1554-1567.	
5. Resistência indígena à escravidão.	5. Resistência indígena à escravidão.	
6. Confederação dos Tamoios: 1554-1567.	6. Catequização e as Missões religiosas.	
7. Catequização e as Missões religiosas.	7. Guerra dos Bárbaros (1683-1713).	
8. Santidade de Jaguaripe (1580).	8. Guerra de Itapuã.	
9. Guerra dos Bárbaros (1683-1713).	9. Santidade de Jaguaripe.	
10. Entradas e Bandeiras: caça aos índios.	10. Entradas e Bandeiras: caça aos índios.	
11. Fundação do Maranhão e Pará: contato com indígenas e aldeamentos (XVII).	11. Fundação do Maranhão e Pará: contato com indígenas e aldeamentos (XVII).	
12. Revolta de Beckman (1684).	12. Revolta de Beckman (1684).	
13. Indígenas no trabalho de extração das Drogas do Sertão (Amazônia).	13. Indígenas no trabalho de extração das Drogas do Sertão (Amazônia).	
14. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Felipe Camarão (Poty).	14. Índios na luta contra os holandeses (XVII): índio Felipe Camarão (Poty).	
15. Pombal e liberdade dos índios (1750-1777).	15. Pombal e liberdade dos índios (1750-1777).	
16. Guerra Guaranítica (1753-1756) – Sete Povos das Missões (RS).	16. Guerra Guaranítica (1753-1756) – Sete Povos das Missões (RS).	
1. Cabanagem e participação de índios.	1. Política integracionista ao indígena – governo de D. Pedro I.	Imperial
	2. Cabanagem e participação de índios.	
1. Governo Sarney (1985-1990): direito dos indígenas na Constituição de 1988.	1. Serviço de Proteção ao Índio (SPI).	Republicano
	2. Expedição para o Oeste e Parque Indígena do Xingu.	
	3. Indígenas no Tocantins.	
	4. Governo José Sarney (1985-1990): índios na Constituinte; direito dos indígenas na Constituição de 1988.	
	5. Movimento indígena.	
	6. Luta pela demarcação de terras.	

Fonte: Quadro produzido pelos autores a partir da análise dos livros pesquisados.

O quadro aponta a postura recorrente na apropriação da legislação de caráter afirmativo: a incorporação de assuntos sem a alteração da narrativa consolidada sobre a nossa formação. Senão vejamos. Face ao exposto acima, as obras didáticas de períodos distintos, 1991-2005 e 2010-2015, tratam de assuntos congêneres em relação aos povos indígenas, sobretudo no período colonial, com aproximadamente dezesseis temas. As mudanças ocorrem na abordagem dos períodos imperial e republicano.

Os livros didáticos publicados no período 1991-2005 situam os povos indígenas predominantemente no período colonial. Os temas recorrentes são: os primeiros contatos com os europeus (Souza, 1992, v. 1, p. 22; Vicentino, 1994, v. 1, p. 33; Meira, 1998, p. 12; Cotrim, 1999, p. 21; Teixeira, 2000, p. 19); a catequização e as missões religiosas (Nadai, 1991, p. 53-54; Vicentino, 1994, v. 1, p. 78; Lopez; Mota, 1995, v. 1, p. 67; Teixeira, 2000, p. 53; Seriacopi, 2005, p. 195); as Capitânicas Hereditárias (Silva, 1994, v. 1, p. 42; Vicentino, 1994, v. 1, p. 47; Lopez; Mota, 1995, v. 1, p. 40; Meira, 1998, p. 41; Cotrim, 1999, p. 42-43; Schimidt, 1999, p. 41); o uso do trabalho indígena na exploração do pau-brasil (Nadai, 1991, p. 30; Vicentino, 1994, v. 1, p. 41; Lopez; Mota, 1995, v. 1, p. 37; Meira, 1998, p. 20-25; Schimidt, 1999, p. 26; Teixeira, 2000, p. 36; Seriacopi, 2005, p. 188) e a “caça ao índio” pelos bandeirantes. (Nadai, 1991, p. 81; Souza, 1992, v. 1, p. 71; Vicentino, 1994, v. 1, p. 90; Meira, 1998, p. 49; Cotrim, 1999, p. 103; Teixeira, 2000, p. 59).

Um tema recorrente é a resistência dos povos indígenas à escravidão. (Nadai, 1991, p. 42; Piletti; Piletti, 1995, v. 1, p. 28; Schimidt, 1999, p. 45; Campos, 2005, p. 172). O discurso da resistência indígena torna-se mais presente. A Confederação dos Tamoios passa a ser o marco inicial da resistência indígena. (Nadai, 1991, p. 43; Souza, 1992, v. 1, p. 39; Vicentino, 1994, v. 1, p. 49; Cotrim, 1999, p. 46). A virada do milênio assiste a incorporação de novos eventos à narrativa histórica escolar construída pelos livros didáticos, como a Santidade de Jaguaripe, na Bahia (Teixeira, 2000, p. 114-115), a Guerra dos Bárbaros (Cariris), no Nordeste (Teixeira, 2000, p. 65) e principalmente a Guerra Guaranítica, no Sul do país. (Nadai, 1991, p. 112;; Vicentino, 1994, v. 1, p. 92; Meira, 1998, p. 58; Cotrim, 1999, p. 111; Teixeira, 2000, p. 129; Campos, 2005, p. 263).

Nas obras publicadas no período de 2010-2015, verificam-se as mesmas temáticas: os primeiros contatos entre índios e europeus (Azevedo, 2010, v. 1, p. 47; Cotrim, 2012, v. 2, p. 24; Vicentino, 2013, v. 2, p. 28; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 238); o escambo do pau-brasil (Azevedo, 2010, v. 1, p. 48; Cotrim, 2012, v. 2, p. 128; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 33; Vicentino, 2013, v. 1, p. 28; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 239); as Capitânicas Hereditárias (Azevedo, 2010, v. 1, p. 51; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 34); a catequização (Azevedo, 2010, v. 1, p. 62-63; Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 12-13; Cotrim, 2012, v. 2, p. 173; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 69; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 285); a “caça ao índio” pelos bandeirantes. (Azevedo, 2010, v. 1, p. 134; Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 16; Cotrim, 2012, v. 2, p. 220; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 57; Vicentino, 2013, v. 2, p. 90; Boulos Júnior, 2015, v. 3, p. 36).

Percebe-se que a produção deste período mantém a atenção à resistência indígena. Todavia, se verifica um alargamento das questões. Os livros passam a abordar a resistência à escravidão, à ocupação de suas terras e às ações dos missionários. (Azevedo, 2010, v. 1, p. 113; Cotrim, 2012, v. 2, p. 163; Vicentino, 2013, v. 2, p. 94; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 279). Neste sentido, destacam-se as referências à Guerra dos Bárbaros (Azevedo, 2010, v. 1, p. 113; Cotrim, 2012, v. 2, p. 226; Vicentino, 2013, v. 1, p. 90-91; Boulos Júnior, 2015, v. 3, p. 43), à Guerra de Itapuã (Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 282), à Santidade de Jaguaripe (COTRIM, 2012, v. 2, p. 176), à Confederação dos Tamoios (Azevedo, 2010, v. 1, p. 108) e à Guerra Guaranítica (Azevedo, 2010, v. 1, p. 138; Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 16; Cotrim, 2012, v. 2, p. 228; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 69; Vicentino, 2013, v. 2, p. 90; Boulos Júnior, 2015, v. 3, p. 45) enquanto símbolos da reação, resistência ou luta dos povos indígenas.

Em relação ao Brasil Independente, as obras publicadas no período de 1991-2005, dão destaque à presença de índios entre os elementos populares que se envolveram no movimento cabano. (Braick; Mota, 1997, p. 393; Meira, 1998, p. 109; Cotrim, 1999, p. 187; Teixeira, 2000, p. 186). Já nas obras publicada no período 2010-2015, a mesma questão permanece. (Azevedo, 2010, v. 2, p. 295; Cotrim, 2012, v. 3, p. 237; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 69; Boulos Júnior, 2015, v. 3, p. 217). Uma novidade neste último período é a discussão, em algumas obras, sobre a política integracionista criada por José Bonifácio durante o governo de D. Pedro I. (Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 196; Vicentino, 2013, v. 2, p. 238-239), que visava integrar e civilizar os povos indígenas através da catequese.

Em relação ao Brasil Republicano, nas obras do recorte 1991-2005, os indígenas são referidos no trato da década de 1980, citados enquanto elementos da sociedade que tiveram direitos garantidos na Constituição de 1988. (Souza, 1992, v. 1, p. 62; Braick; Mota, 1997, p. 589; Schimidt, 1999, p. 368; Teixeira, 2000, p. 314). Já nos livros do recorte 2010-2015, verifica-se um aumento de temáticas relacionadas aos povos indígenas em algumas obras, em comparação aos livros didáticos do período anterior. Gilberto Cotrim trata do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), salientando a importância da criação deste órgão para preservação dos indígenas e suas terras durante a Primeira República. (Cotrim, 2012, v. 3, p. 28). No livro de Gislane Azevedo, temos a referência à Expedição Roncador-Xingu para o Oeste, durante o governo Vargas, à criação do Parque Indígena do Xingu e à diversidade da presença indígena região do Tocantins, sobretudo dos povos Karajá, Krahô e Xerente. (Azevedo, 2010, v. 3, p. 240-241 e 316-317). Os indígenas continuam sendo referidos em relação à garantia de seus direitos na Constituição Federal de 1988 (Projeto Araribá, 2010, v. 4, p. 220; Cotrim, 2012, v. 4, p. 311; Braick; Mota, 2013, v. 3, p. 219; Boulos Júnior, 2015, v. 4, p. 245), dando-se mais ênfase à participação de suas entidades representativas. Neste sentido, nos livros publicados no último recorte considerado por nós, há a abordagem do protagonismo indígena na sua organização enquanto movimento social, como, por exemplo, na atuação da União das Nações Indígenas (UNI) e na luta por seus direitos, sobretudo, em relação à demarcação de terras.

(Azevedo, 2010, v. 3, p. 390-391; Cotrim, 2012, v. 2, p. 103; Cotrim, 2012, v. 2, p. 229; Braick; Mota, 2013, v. 1, p. 207; Braick; Mota, 2013, v. 3, p. 219; Boulos Júnior, 2015, v. 4, p. 321-324).

Verificamos, então, que a principal diferença entre os livros produzidos antes e depois da promulgação da Lei n. 11.645/2008 é o volume do conteúdo. Os povos indígenas continuam sendo abordados, com maior ênfase, no trato do passado colonial, e em menor medida nos períodos subsequentes. Notamos, todavia, ter havido uma ampliação dos aspectos apontados na narrativa – após a promulgação da lei supracitada, há maior incorporação da historiografia voltada para o estudo dos povos indígenas em chave histórica. Acrescentam-se, então, outros eventos, tanto na narrativa sobre o passado colonial, como nos períodos imperial e republicano.

O alargamento do espaço, no entanto, não significa uma mudança no signo que demarca nossa trajetória e na forma como os povos indígenas são representados. Nos livros didáticos do recorte 1991-2005, a condição de submissos é recorrente, especialmente quando os povos indígenas são representados como força de trabalho na exploração do pau-brasil, nos engenhos de açúcar (Nadai, 1991, p. 47; Souza, 1992, v. 1, p. 34; Silva, 1994, v. 1, p. 34; Vicentino, 1994, v. 1, p. 79; Piletti; Piletti, 1995, v. 1, p. 44; Braick; Mota, 1997, p. 198; Cotrim, 1999, p. 53-56; Teixeira, 2000, p. 36; Campos, 2005, p. 205) e na exploração das drogas do sertão (Teixeira, 2000, p. 74; Seriacopi, 2005, p. 218). Isto não quer dizer que os livros publicados no período desconheçam a resistência interposta pelos povos indígenas – alguns livros a abordam (Nadai, 1991, p. 13; Souza, 1992, v. 1, p. 61; Silva, 1994, v. 1, p. 21-22; Schimidt, 1999, p. 45). Porém, o que predomina nos livros didáticos é a visão pessimista acerca da reação/resistência indígena, já que a derrota e/ou o massacre dos indígenas foi o resultado alcançado na maior parte das vezes. Por isso, é recorrente nos livros analisados a representação dos indígenas enquanto vítimas diante do processo colonizador, das guerras e da contaminação por doenças (Nadai, 1991, p. 53; Silva, 1994, v. 1, p. 55; Teixeira, 2000, p. 68; Seriacopi, 2005, p. 219), levando à dizimação de grandes contingentes demográficos (Souza, 1992, v. 1, p. 61; Lopez; Mota, 1995, v. 1, p. 76; Piletti; Piletti, 1995, v. 1, p. 28; Campos, 2005, p. 172). Os povos indígenas são, ao final e ao cabo, os “vencidos” (Cotrim, 1999, p. 29) que “levaram a pior” (Piletti; Piletti, 1995, v. 1, p. 30) e passariam a viver “restritos em reservas indígenas” (Vicentino, 1994, v. 1, p. 78).

Como observado, as obras didáticas nesse primeiro recorte também representam os indígenas enquanto sujeitos detentores de direitos, especificamente no processo de redemocratização do Brasil, no contexto da promulgação da Constituição de 1988 (Nadai, 1991, p. 15; Souza, 1992, v. 2, p. 62; Silva, 1994, v. 2, p. 124; Braick; Mota, 1997, p. 589; Schimidt, 1999, p. 368; Teixeira, 2000, p. 314; Seriacopi, 2005, p. 178). Porém, o indígena “cidadão” é o tutelado, para quem tais direitos foram outorgados, desconsiderando-se as lutas dos movimentos indígenas pela conquista e garantia de seus direitos.

Nas obras de 2010-2015, no período colonial, os indígenas continuam sendo representados enquanto força de trabalho no escambo do pau-brasil (Azevedo, 2010, v. 2, p. 48; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 33;

Vicentino, 2013, v. 2, p. 28; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 274), como os primeiros escravos da economia açucareira (Azevedo, 2010, v. 2, p. 60; Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 16; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 57; Vicentino, 2013, v. 2, p.46; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 293) e como os extratores das drogas do sertão (Braick; MOTA, 2013, v. 2, p. 45; Vicentino, 2013, v. 2, p. 89; Boulos Júnior, 2015, v. 3, p. 41). O indígena submetido pelas ordens religiosas também continua presente nas obras didáticas (Azevedo, 2010, v. 2, p. 63; Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 13; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 69; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 285). O indígena permanece na condição de vítima das ordens religiosas (Azevedo, 2010, v. 2, p. 63; Braick; Mota, 2013, v. 2, p. 69), dos bandeirantes (Projeto Araribá, 2010, v. 3, p. 18), da violência e das doenças (Vicentino, 2013, v. 2, p. 46; Boulos Júnior, 2015, v. 2, p. 276).

Na abordagem do período republicano, os livros produzidos no recorte 2010-2015, também dão ênfase à ação indígena na luta por suas terras e na garantia de seus direitos. No entanto, o reconhecimento da ação indígena não significa que ele ocupe lugar distinto na narrativa didática. Sua presença permanece restrita a eventos específicos, como se ele participasse, apenas, de processos incidentais, os quais dizem respeito exclusivamente a eles próprios e não participassem das dinâmicas da vida brasileira.

## Considerações finais

A narrativa histórica escolar promovida pelos livros didáticos sofreu uma inflexão significativa, desde a década de 1990. A considerar o modo pelo qual os povos indígenas são retratados, percebemos uma ampliação das abordagens. A narrativa passou a compreender eventos e processos históricos antes desconsiderados. Todavia, a perspectiva permanece inalterada: os povos indígenas não são personagens de toda a trama histórica que conforma a trajetória brasileira. Eles compõem alguns episódios, quase sempre na função de atores coadjuvantes.

Ao sopesarmos livros didáticos produzidos antes e depois da promulgação da legislação que ordena a revisão da perspectiva que orienta a narrativa histórica escolar, concluímos que o aumento do espaço destinado aos povos indígenas não significou uma mudança no modo pelo qual eles são percebidos. A narrativa histórica escolar, produzida pela literatura didática, mantém os povos indígenas na condição de pacientes da história contada. Eles não são agentes dos processos específicos ou da trama de fundo – a construção da nação.

Antes ou depois da promulgação da Lei n. 11.645/08, os povos indígenas são mencionados em alguns momentos da narrativa didática: no passado colonial, em vários episódios que destacam sua condição de vítimas da presença europeia; no período imperial, em um único episódio, no qual sua participação não é devidamente colocada; no período republicano, em alguns episódios que não modificam o modo como os povos indígenas são dimensionados nos períodos anteriores.

Em que pese o avanço da temática indígena, a análise empreendida sugere que sem que a narrativa histórica escolar enfrente a crítica demandada pela legislação de caráter afirmativo, novas abordagens não resolverão o antigo problema de nossa Memória e de nossa produção historiográfica: a manutenção de uma escrita pautada pelo princípio da exclusão e comprometida com a perpetuação de uma hierarquia fundada no racismo. Como demonstram a literatura especializada e como testemunham as ações dos povos indígenas na condução de suas agendas, os povos indígenas estão presentes de modo propositivo em toda a trama histórica que nos conforma como país e como nação.

## Referências

- ALMEIDA, M. R. C. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- AZEVEDO, G. C. *História em movimento: Ensino Médio*. 3 v. São Paulo: Ática, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2015.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOULOS JÚNIOR, A. *História: sociedade e cidadania*. 4 v. São Paulo: FTD, 2015.
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. São Paulo: Moderna, 1997.
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 3 v. São Paulo: Moderna, 2013.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=6031:pnld-2010-historia>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=6036:pnld-2011-apresentacao>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:



<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:914>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: MAGALHÃES, M. S.; REZNIK, L.; ROCHA, H. (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 33-54.

CALIL, G. *Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História*. Giramundo. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez./2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670/574>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CAMPOS, Flávio de. *A escrita da História: Ensino Médio*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, M. C. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: MAGALHÃES, M. S.; REZNIK, L.; ROCHA, H. A. B. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 263-280.

COELHO, M. C.; ROCHA, H. A. B. *Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil*. Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB 14/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/08. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 mai. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 3/2004a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso: 19/02/2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 1/2004b*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso: 10/11/2020.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer história*. Ensino Fundamental. 4v. São Paulo: Saraiva, 2012.

- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DIGGINS, John Patrick. *The Oyster and the Pearl: The Problem of Contextualism in Intellectual History*. *History and Theory*. Middletown, v. 23, n. 2, p. 151-169, may, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2505004?seq=1>. Acesso em: 14 out. 2020.
- FERNANDES DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo. *BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo*. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, n. 41, p. 91-106, set.-dez./2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055007.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.
- GUIMARÃES, M. L. S. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- KODAMA, K. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 a 1860*. São Paulo: Edusp, 2009.
- LACAPRA, D. *History, Literature, Critical Theory*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.
- LOPEZ, A.; MOTA, C. G. *História e Civilização: o Brasil Colonial*. v. 1. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- MATTOS, I. R. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MEIRA, A. C. *Brasil: Recuperando a nossa História*. São Paulo: FTD, 1998.
- MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. Brasília: Coordenada – Editora de Brasília, 1970.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.
- MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantismo nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NADAI, E. *História do Brasil: da colônia à República*. São Paulo: Saraiva, 1991.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- NOVO, L. C. *Nação, ensino escolar de História do Brasil e o “selvagem” brasileiro no Oitocentos*. In: *Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.
- PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. *BNCC e o Passado Prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe*, v. 26, n. 107, p. 1-22, set./2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 22/05/2020.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. *História e Vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v. 1. São Paulo: Ática, 1995.

- PINTO JÚNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. *A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história?* In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016. p. 61-82.
- PRIORE, M. Prefácio. In: PRIORE, M.; GOMES, F. S. (Org.). *Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- PROJETO ARARIBÁ. *História: ensino fundamental*. 4 v. São Paulo: Moderna, 2010.
- RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- SANTOS, F. J. *Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas-EDUA, 1999.
- SCHMIDT, M. F. *Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada*. São Paulo: Nova Geração, 1999.
- SERIACOPI, G. C. A. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.
- SILVA, A. L. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SILVA, F. A. *História do Brasil: 1º grau*. 2 v. São Paulo: Moderna, 1994.
- SKINNER, Q. *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton Univesity, 1988.
- SOUZA, O. R. *História do Brasil*. 2 v. São Paulo: Ática, 1992.
- TEIXEIRA, F. M. P. *Brasil: História e Sociedade*. São Paulo: Ática, 2000.
- TELLES, N. A imagem do índio no Livro Didático: enganadora. In: SILVA, A. L. (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 73-99.
- VICENTINO, C. *História geral e do Brasil*. 3 v. São Paulo: Scipione, 2013.
- VICENTINO, C. *História memória viva: Brasil – Período colonial e Independência*. v. 1. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- VIDAL, L. B. *Morte e Vida de uma Sociedade Indígena Brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- WEHLING, A. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a Construção da Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

# As contradições históricas da educação escolar indígena e o caso do povo Karipuna, na aldeia do Espírito Santo (Amapá)

Edson Kayapó

## Introdução

Desde o desembarque das caravelas colonizadoras nos nossos territórios originários, inaugurou-se por aqui um brutal processo de violência que culminaria no extermínio dos nossos povos, se não fossem as habilidosas estratégias de resistências historicamente planejadas e executadas ao longo da história. A educação foi um dos aparelhos ideológicos amplamente utilizado pelos agentes opressores, com finalidades diversas, entre elas catequizar, civilizar, amansar e integrar os nossos povos à comunhão nacional.

O presente estudo analisará os processos educacionais implantados entre os povos indígenas, e seus impactos na organização social, política e espiritual desses povos, fazendo o contraponto com os seus modos próprios de educação e com a criação da proposta de educação escolar indígena diferenciada. Ao fechar o foco da investigação, as análises recaem nas transformações pelas quais passaram a escola do povo Karipuna do Amapá, na aldeia Espírito Santo, desde a sua criação em 1934 até os tempos mais recentes.<sup>1</sup>

Sem desfocar da temática proposta para o debate, é importante ressaltar que na atual conjuntura política brasileira assistimos a uma situação de absoluto descompromisso do Estado brasileiro com a educação escolar indígena. Os bruscos cortes orçamentários, as exigências administrativas abusivas junto às instituições promotoras das formações iniciais e continuadas de formação de professores indígenas e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), através Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, evidenciam nítidos sinais de recuo

---

<sup>1</sup> O texto apresentado é parte da minha pesquisa de doutoramento, defendido no Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo, orientado pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, com financiamentos da Capes e CNPq.

nas conquistas educacionais que os povos indígenas tinham alcançado, em diálogo com a setores progressistas da sociedade nacional.

Criada pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, a Secadi era uma espécie de embaixada da educação escolar indígena diferenciada, a responsável pelos encaminhamentos da educação escolar demandada pelos povos indígenas, contribuindo de forma efetiva para a implementação de uma educação que valorizasse e fortalecesse os modos de organização sociopolítica e as línguas desses povos. A sua extinção foi acompanhada pelo afastamento da equipe de profissionais especialistas e experientes na modalidade educação escolar indígena.

Desde a extinção da SECADI, a educação escolar indígena foi alocada na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), e os representantes desta Secretaria anunciaram em uma reunião, realizada em Goiânia, que a presença de indígenas na gestão da educação escolar indígena na SEMESP/MEC é dispensável, pois os atuais gestores (não-indígenas) são pessoas competentes e bem intencionadas, segundo o parecer deles próprios.

O que vemos nos dias de hoje é uma tendência de continuidade do passado opressor. Quijano (1997) afirma que a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, configurando-se num padrão de poder resultante da montagem de uma experiência colonial moderna. Desse modo, podemos conceber que a atual situação da educação escolar indígena no país é tributária de práticas etnocidas e epistemicidas.

Diversos estudos demonstram que por séculos na nossa história, o Estado brasileiro reservou aos povos indígenas o lugar da exclusão, do silenciamento, da integração e do aniquilamento das diversidades desses povos, sendo a educação uma agência usada por excelência para tal fim. Reportando-se a esta situação, Zoia (2010) afirma:

No entanto, desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de domesticação e homogeneização cultural. (Zoia, 2010, p. 60).

## Quem são os Karipuna do Amapá?

Situados geograficamente na Terra Indígena Uaçá (TI Uaçá),<sup>2</sup> no município do Oiapoque, estado do Amapá, numa região identificada como baixo Oiapoque, os Karipuna do Amapá vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, na margem do rio Curipi, afluente do rio Uaçá. São falantes da língua *kheoul* ou creoulo, mais comumente denominada de *patuá*, uma língua geral utilizada pelos indígenas e habitantes da Guiana Francesa.

Os Karipuna do Amapá realizam uma diversificada produção econômica de pequeno porte, dentre outros, produzem frutas e hortaliças, farinha, artesanatos diversos, canoas de madeira, entre outros produtos que são semanalmente comercializados na cidade do Oiapoque. Parte do artesanato é comercializada com pessoas e agências europeias, através das diversas organizações indígenas locais.

A TI Uaçá está situada em uma das áreas mais preservadas da Amazônia brasileira, acessível pela BR 156, que liga a capital do estado do Amapá, Macapá, ao município do Oiapoque. A única alternativa de acesso à região é por via terrestre e o tempo de viagem varia de acordo com as condições do tempo, pois durante a chuva, a BR 156 fica em péssimas condições de tráfego.

A aldeia Espírito Santo está situada à margem do rio curipi, sendo que da cidade do Oiapoque para aldeia o acesso se dá por um trecho de estrada e outro trecho pelo rio uaçá e curipi, em pequenas embarcações denominadas de “catráia”. Os Karipuna da aldeia do Espírito Santo formam uma população de mais de 500 pessoas, organizadas em aproximadamente 90 famílias.

Os Karipuna mantêm, há séculos, relações Interétnicas com diversos povos (indígenas e não-indígenas), contudo, mantêm traços identitários que demarcam fronteiras entre eles e os “outros”, como demonstra Vidal (2009).

## A educação para os povos indígenas: catequizar, civilizar, abasileirar e integrar

Importa lembrar que os primeiros grupos de Jesuítas que se instalaram no Brasil em 1549 levaram em consideração a bula do papa Paulo III, apresentada em 1534, que definia o caráter humano dos povos indígenas. No entanto, o Diálogo Sobre a Conversão do Gentio, escrito por Manuel da Nóbrega (1557), evidenciava que os colonizadores acreditavam piamente que os nossos antepassados eram biologicamente e culturalmente inferiores, sendo eles herdeiros diretos de Cam, o filho maldito de Noé, segundo Nóbrega. O padre prossegue seu parecer afirmando que os povos originários são crédulos

---

2 A Terra Indígena do Uaçá tem uma superfície de 470.164,06 há. Foi homologada pelo Decreto Presidencial 298, publicado no Diário Oficial da União em 30/10/91. Nota-se que no município do Oiapoque há três terras indígenas contigua: Uaçá, Juminã e Galibi, onde estão abrigados os povos Karipuna, Galibi Kalinã, Galibi Marworno e Palikur. A população indígena na região é composta por cinco mil indivíduos, organizados em 21 aldeias (IBGE, 2000).

mas não têm fé, e sua credulidade é vinculada a uma espiritualidade inferior, que precisa ser combatida. A esse respeito, Cunha escreve: *Sem fé, mas crédulos: os jesuítas imputam aos índios uma extrema credulidade, e a coisa é só aparentemente contraditória. No fundo, a fé é a forma centralizada da crença, excludente e ciumenta.* (Cunha, 1990).

Os discursos do cristianismo, seguidos por tantos outros escritos dos colonizadores sobre os povos indígenas, fundamentaram práticas brutais de dominação, desembocando nas “guerras justas”, na conversão forçada e escravidão dos que se demonstrassem infiéis e insubordinados.

Os jesuítas, que tiveram a hegemonia educacional na colônia até a sua expulsão, em 1759, eram habilidosos na arte de catequizar e transformar os indígenas em “sujeitos fiéis”, tementes ao deus cristão. Ribeiro (2009) sugere que os jesuítas buscavam atingir três objetivos complementares com as suas ações entre os indígenas: catequizar, produzir excedentes para comercializar na Europa, e servir à colonização, com o fornecimento de mão de obra indígena para os empreendimentos colonizadores.

O Diretório dos Índios substituiu as políticas jesuíticas na colônia. Instituído pela coroa portuguesa como a doutrina do índio cidadão, seus noventa e cinco artigos estabelecem novos parâmetros educacional extremamente violentos para os povos indígenas. Coelho (2001) lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, oficializando a demarcação das fronteiras entre os dois países nas terras sul-americanas. Com as fronteiras definidas pelo Tratado, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses”, e nesta perspectiva, o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados da fronteira” e trabalhadores na nova ordem capitalista.

O Diretório de 1755 determinava a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa entre os indígenas, criação de vilas com moradias modernas, devendo todos assumirem sobrenomes portugueses, além de autorizar o casamento de não-índios com os indígenas, uma decisão que de certo modo pode ser entendida como a oficialização do estupro, especialmente das mulheres indígenas. Ao mesmo tempo que o Diretório representou uma política educacional para os povos indígenas- inclusive com a realização de cursos profissionalizantes de curta duração, ele também foi uma política etnocida, uma vez que pretendeu apagar as marcas do pertencimento originário desses povos.

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, que revogou o Diretório dos Índios, estabeleceu a relação paternalista entre brancos e índios a serviço, retomou o conceito de guerras defensivas e promoveu os indígenas à condição de órfãos (GOMES, 1988). A partir de então veremos a montagem de uma orquestra desafinada que promovia o extermínio dos nossos povos.

A independência proclamada em 1822 pouco mudou a estrutura sociopolítica do país, mantendo-se a escravidão, o latifúndio, a concentração de renda e o antiindigenismo oficial. A constituinte criada era basicamente formada por senhores de escravos e latifundiários que pouco ou nenhuma sensibilidade tinham para enxergar os povos indígenas espalhados pelo país. Nos seus “Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil”, apresentado à assembleia constituinte em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva assim define aquilo que chamava de “índios bravos”: “São povos vagabundos, entregues à preguiça, praticantes de bebedices e da poligamia, corrompidos por costumes brutais, além de apáticos e estúpidos.”

Depois da dissolução da constituinte por D. Pedro I, veremos que a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, e a Constituição republicana de 1891, não fazem qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira.

O Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários. (Cunha, 1992).

Em 1831 o governo regencial criou a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, um documento que prolonga o sistema de aldeamento, declarando que tal política é apenas uma prática transitória para assimilação completa desses povos.

O documento determina que cada aldeamento missionário terá um Diretor leigo, cabendo aos missionários somente a função de assistência religiosa e educacional. Na prática, os missionários (de várias Ordens) assumiram comumente a função de Diretores de Índios.

Ademais, o século XIX foi particularmente prolifrador de teorias racistas e de profecias de extinção dos povos indígenas. Tanto o romantismo de José de Alencar, quanto os escritos científicos de Francisco Adolfo de Varnhagen, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apontam para a fatídica extinção desses povos, num franco movimento de apologia do colonizador.

Em meios às pressões nacionais e internacionais pela proteção aos povos indígenas, o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910. No desdobramento das ações do SPI foram criadas formalmente as primeiras escolas indígenas, com currículos, metodologias, prédios, corpo docente e todos os elementos que fazem parte da moderna estrutura escolar. Segundo Luciano (2006), as escolas indígenas promovidas pelo SPI eram regidas pelos mesmos parâmetros curriculares e administrativos das escolas rurais, com ênfase em atividades profissionais e a alfabetização ocorria em língua portuguesa. Diante das orientações da Unesco na década de 1950, o SPI adotou o ensino bilíngue, não sem



protestos, pois os técnicos da Instituição defendiam que o bilinguismo era uma prática educacional que contrariava os objetivos “assimilacionistas” previstos em lei. As escolas missionárias continuaram desenvolvendo as suas atividades educacionais nas aldeias, em parceria com o SPI e, na prática, as os currículos das escolas indígenas eram descontextualizados e ensinavam na língua portuguesa.

O Estado brasileiro passou a assumir compromissos legais com a temática indígena a partir de 1934, apontando para o direito desses povos a terra, tendo a União como a instância fundamental para lidar com o assunto. Tais compromissos se mantiveram nas constituições de 1937 e de 1945, mantendo-se também a ideia de incorporação dos indígenas à comunhão nacional e as escolas mantiveram os currículos integracionista.

A instituição do governo autoritário em 1964, provocou uma guinada conservadora para a questão indígena no Brasil. Segundo Gomes (1988), durante o regime militar ocorreram denúncias de torturas de indígenas, enquanto o SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967, mantendo-se a política de integracionista. No mesmo ano foi criada a FUNAI, presidida por militares da “linha dura do exército brasileiro”.

Em dezembro de 1973 foi criado o Estatuto do Índio, reafirmando a relativa incapacidade dos indígenas e estabelecendo a tutela como política oficial. No campo educacional, a FUNAI criou programas de educação que, segundo Gomes (1988):

[...] baseava-se em pressupostos mais realistas do que aqueles desenvolvidos pelo SPI, quando a ênfase era em ofícios como, marcenaria, carpintaria, mecânica, ou em conhecimentos gerais. Uma das cartilhas de português usada na década de 40, por exemplo, começava com a frase: ‘A terra é um planeta do sistema solar’. Na época das missões jesuíticas ensinava-se até gramática latina. Ao contrário, a FUNAI partiu da ideia de que os índios aprenderiam melhor se fossem ensinados em sua própria língua e por professores índios. Foram os ‘programas bilíngues’ que funcionaram, para alguns casos, por anos [...]. Após alguns anos, os programas perderam o incentivo do órgão e passaram a ser repetitivos e sem objetivo. (Gomes, 1988, p. 93).

O autor prossegue, afirmando que, apesar da lei estabelecer a obrigatoriedade do ensino nas línguas originárias, na maioria das escolas indígenas o ensino ocorria na língua portuguesa, sendo que em muitos casos acontecia que a língua portuguesa era utilizada por exigência das próprias comunidades indígenas, que mostravam preferência pelo modelo de educação tradicional não-indígena. De toda forma, o modelo de educação escolar “assimilacionista” se manteve, com fortes marcas de patriotismo e civismo, típicos dos governos militares.

Diante do exposto até aqui, é evidente que até recentemente houve a imposição de um modelo escolar que, para os povos indígenas, serviu para desaprender e para extrair a alma de pertencimento

dos nossos antepassados. Pesquisadores da educação indígena identificam esses projetos educacionais etnocidas como “educação para os índios”, que buscam implantar novos hábitos, suprimindo as tradicionais formas de organização sociopolítica e cosmológica dos povos indígenas. Sobre esse modelo de educação, Silva (1997) esclarece que: *A escola entrou como corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono.* (Silva, 1997, p. 51).

## Invertendo a lógica colonizadora: a educação indígena na escola

A história tem demonstrado que a despeito da violência incessante do Estado brasileiro contra os povos indígenas, estes últimos têm organizado formas diversas de resistências que garantem a continuidade e ressignificação das suas tradições, línguas, saberes, organização sociopolítica e espiritual, não sem perdas. No campo educacional, Meliá (1999) lembra das “estratégias próprias” e “ações pedagógicas próprias” criadas e utilizadas no âmbito da educação indígena comunitária, através das quais os conhecimentos são transmitidos oralmente de geração para geração, independente da escola. O autor prossegue na defesa de que a educação indígena comunitária deva assumir um papel preponderante na escola, estabelecendo o diálogo em que a escola passe a ser uma demanda convergente com os projetos societários dos povos indígenas.

Considerando o histórico de brutal violência educacional contra os povos indígenas no Brasil, veremos que a partir do final da década de 1970 esse histórico será colocado em xeque, acompanhando a formação do movimento indígena nacional, no bojo dos movimentos sociais pela redemocratização do país. Os debates na Constituinte indicavam novos rumos para a política indigenista no Brasil, e a Constituição promulgada em 1988 indicou nos artigos 210, 215 e 231 os parâmetros que a educação escolar indígena deveria seguir.

O Decreto 26/1991 do Ministério da Educação transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação que, dessa maneira, assumiu a coordenação as ações educacionais junto aos povos indígenas no país, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior, tanto em termos de financiamento, cooperação técnica, quanto em relação a definição de diretrizes curriculares, estabelecendo a necessidade do diálogo franco e participativo com as comunidade indígena nas definições curriculares. Faz parte das políticas de educação escolar indígena diferenciada a criação de programas de formação específica para professores indígenas e de publicação de materiais didáticos-pedagógicos diferenciados contextualizados e bilíngues, além da elaboração de programas específicos para o atendimento das necessidades das escolas indígenas.

Um conjunto de instrumentos jurídicos específicos foram instituídos para balizar a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, comunitária, específica e sustentável. Portanto, a educação

escolar indígena diferenciada é um projeto em construção na sociedade brasileira, que busca superar os rastros de colonialidade, a esse respeito, Dias (1997) concebe essa modalidade de educação como um instrumento “que pode vir a ser algo que contribua para a vida dos povos indígenas (operando não sem riscos e contradições) apesar de sua história e objetivos integracionistas.” (Silva, 1997, p. 64).

A educação escolar indígena diferenciada é aqui analisada como um projeto imbricado por contradições que projetam avanços, limites e possibilidades para o presente e para o futuro da educação escolar indígena. Sobre esse modelo de escola Luciano (2006) escreve:

As escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. (2006, p. 159).

A perspectiva do autor concebe a educação escolar indígena diferenciada como um instrumento de respeito aos complexos sistemas de pensamentos e modos de produzir e de organização social que os povos indígenas criam e reelaboram ao longo do tempo. Tais conhecimentos devem ser potencializados com o diálogo com os demais conhecimentos não indígenas.

O entendimento do autor acima converge com a proposição da Mindlin (1994), que escreve:

O ponto de partida para todo o conteúdo a ser ensinado aos índios é a cultura indígena – valorizar o que são, fazer deles pesquisadores do próprio mundo e do saber dos mais velhos, extrair os fios antigos de um conhecimento e formas de vida que estão sendo abandonados. (Mindlin, 1994, p. 235).

Os autores acima apontam para caminhos inovadores e diferentes das políticas públicas que o Estado projetou para os povos indígenas até o final do século passado, quando teve início o movimento pela educação escolar indígena diferenciada.

## **O papel da escola no abasileiramento dos Karipuna do Amapá**

As pesquisas de Expedito Arnaud (1989), Lux Vidal (2009) e Antonella Tassinari (2003) analisam as relações entre a nacionalização da fronteira territorial local, o projeto de abasileiramento dos povos indígenas no Amapá e o papel da escola nesse contexto. São estudos que levantam evidências sobre as tensões históricas entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, descortinando o caráter opressor da escola no meio indígena naquela localidade.

Analisando a questão, Tassinari (2003) assinala que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) assumiu compromissos educacionais efetivos na região do Oiapoque a partir da década de 1930, quando foi criada a Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, inaugurada no dia 01 de fevereiro de 1934. Através da escola os indígenas e, particularmente os Karipuna, foram obrigados a aprender a língua portuguesa e, em lugar dos rituais originários, a escola impôs o civismo, o patriotismo e o desenvolvimento de atividades manuais, em conformidade com Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto n. 736, de 06 de abril de 1936, criado durante o governo Getúlio Vargas.

A Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi estava vinculada imediatamente ao governo do estado do Pará<sup>3</sup> e, suas atividades iniciaram com 57 alunos matriculados. A escola deveria contribuir com os ideais de “abrasileiramento” dos Karipuna e para a “elevação dos níveis de civilidade e progresso”, por intermédio da transmissão de valores novos, que promovessem o patriotismo, o civismo, a higiene e a preparação para o mundo do “trabalho produtivo.” (Arnaud, 1989).

Em suas análises Tassinari (2003) identifica “sinais cotidianos de ordem, respeito às autoridades e aos símbolos nacionais”, assim como a autora observa sobre a utilização dos métodos da palmatória e da proibição do uso do *patois* na sala de aula na aldeia do Espírito Santo. São métodos pedagógicos que confirmam a implantação da escola desestruturadora dos modos de organização dos povos locais, ditando regras exteriores para o funcionamento da vida comunitária, colaborando para a extinção de línguas, culturas e concepções de mundo. A esse respeito Barros (1997) lembra sobre as históricas políticas de estado que geraram a extinção de línguas e saberes, sendo necessário repensar as práticas escolares genocidas. A autora escreve:

A necessidade da educação escolar, admitida e reivindicada pelos povos indígenas, provem do sistema multiétnico [...].

A educação indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta. Assim sendo, não é compatível com a escola como terra estrangeira. (Barros, 1997, p. 30).

Vale lembrar, como o faz Aranha (1996), que a criação da escola em análise ocorreu num momento político tendencialmente centralista, em que o Estado brasileiro desenhava um modelo educacional voltado para os ideais nacionalistas e para o progresso nacional, ou seja, uma escola que formava para o mundo do trabalho e para o civismo. O Regulamento do SPI, como demonstrado acima, estruturava um modelo educacional para as escolas indígenas em consonância com os ideais do governo Vargas.

---

3 O Amapá parte integrante do estado do Pará, sendo desvinculado daquele estado do Pará em 1943, quando foi criado o Território Federal do Amapá, através do Decreto-Lei n. 5.812, de 1943.

O caráter opressor da escola implantada na aldeia do Espírito Santo pode ser identificado no depoimento de dona Acelina Forte, uma anciã Karipuna de 75 anos que narrou a seguinte situação:

Naquele tempo era bom. Não era igual hoje que os pequenozinho ficam solto por aí. Tinha que estudar; saber os números, tinha que ler. A professora Verônica era pessoa boa, mas ela era braba. Ela tinha uma régua de pau que batia na mão de quem não aprendesse o que ela ensinava. Eu estudei a terceira série com ela e levei muitas palmadas para aprender e aprendi a língua dos Brasileiros.

Dona Acelina expressa um saudosismo em relação a professora Verônica e lembra dos métodos de ensino rigorosos utilizados na escola, no entanto, fica evidente no depoimento a prática pedagógica autoritária, com o desenvolvimento de atividades curriculares absolutamente descontextualizados do modo de vida do povo Karipuna. Tassinari (2003) esclarece que a referida professora lecionava na região do Curipi desde a década de 1920, sendo reconhecida por seus métodos rigorosos de ensino, que previa a obrigatoriedade de todos falarem a língua portuguesa, não apenas na escola, mas em toda a aldeia.

Sobre a permanência da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, Arnaud (1984) esclarece que todas as escolas criadas na região do Uaçá tiveram duração curta. A escola da aldeia do Espírito Santo encerrou suas atividades em 1937, no entanto, avaliando os seus resultados, o Marechal Rondon fez as seguintes observações:

Em 1934, o Cel. Magalhães Barata, então interventor federal do Pará, entre as incontáveis escolas que criou no estado, criou também 3 entre os índios Galibir, Palicur e Caripuna, sendo que esta última, pelo grau de adiantamento em que se achavam os índios, deu ótimos resultados. Este é o motivo por que, entre os Caripuna, existem alguns que leem e escrevem, embora pouco.

A ação do Serviço de Proteção aos Índios tem sido benéfica e a ela muito se deve o progresso econômico e cultural dessa gente, que faz questão de ser índia e que ainda conserva muitas das suas tradições e costumes. (Rondon, 1953, p. 282).

As atividades das escolas implantadas da região do Uaçá e, particularmente na Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, foram suspensas entre os anos de 1937 e 1948, período que coincide com a implantação do Estado Novo e a criação do Território Federal do Amapá. Arnaud (1989) sugere que a escola não teve continuidade por falta de recursos financeiros e apoio técnico.

Encerradas as atividades na Escola da aldeia do Espírito Santo, o novo prédio escolar da região foi construído na aldeia de Santa Isabel, em forma de internato. Segundo Ricardo (1983), a escola criada na aldeia de Santa Isabel (localizada em frente a aldeia Espírito Santo, do outro lado do rio Curipi) foi

inaugurada em 1948 e manteve uma média de setenta e cinco alunos matriculados por ano, com idade entre sete a dezessete anos, sendo que a sua estrutura curricular seguia o modelo escolar implantado no Território Federal do Amapá, incluindo o ensino de orações cristãs, hinos patrióticos e das festas cívicas nacionais.

A partir do diálogo com os estudos acima apresentados, fica evidente que o projeto educacional implantado pelo Estado brasileiro entre os Karipuna do Amapá desconsiderou a realidade social e as especificidades daquele povo, assim como ignorou a realidade regional com todos os seus elementos socioambientais. Constata-se a imposição deliberada de ações políticas autoritárias e de interesses nacionais que se sobrepuseram às línguas e aos modos próprios de vida do povo Karipuna, reproduzindo-se a política indigenista perpetuada desde os tempos coloniais.

Arnaud (1989) ressalta que a partir da década de 1950 a representação do SPI local sofreu um drástico corte orçamentário, pois o seu departamento nacional decidiu concentrar suas finanças na resolução de conflitos abertos no sul do Pará, envolvendo indígenas e seringueiros, fato que provocou o desdobramento de dois problemas imediatos na região do Uaçá: a precariedade salarial dos servidores e a constante rotatividade destes, que pediam dispensa do serviço devido aos baixos salários, principalmente os professores. De toda forma, o autor esclarece que: “no setor escolar, os trabalhos não sofreram interrupção, havendo a frequência nas duas escolas se mantendo com médias idênticas à da fase anterior.” (Arnaud, 1989, p. 107).<sup>4</sup>

A partir de 1964, as escolas indígenas do Uaçá passaram a contar com professores contratados pelo Governo do Território Federal do Amapá, através de convênio firmado entre o SPI e o governo local, visando resolver o problema da carência de profissionais docentes. No entanto, a rotatividade desses profissionais permaneceu, pois, as longas distâncias em relação às cidades e as diferentes formas de vida nas aldeias, típicas dos povos do Uaçá, não foram superadas por esses professores.

Analisando a situação escolar na região partir da década de 1950, Ricardo (1983) identifica que entre 1950 e 1967 as escolas do Uaçá funcionaram de forma precária e irregular. A partir do final da década de 1960, a escola entre os Karipuna passou a contar com mais recursos financeiros e contratação de pessoal efetivo, agora sob administração a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na região,<sup>5</sup> em parceria com o Governo do Território Federal do Amapá. De acordo com Assis (1981), a partir da década de 1970 a FUNAI oficializou definitivamente, por meio de convênios, a transferência da educação escolar indígena no Amapá para o Governo do Território Federal do Amapá.

---

4 As duas escolas às quais Arnaud se reporta são as escolas Karipuna de Santa Isabel e a escola do povo Galibi, na mesma região.

5 A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Segundo Ricardo (1983) a FUNAI se efetivou na região do Uaçá através da criação do Posto Indígena Uaçá, na aldeia do Manga, criado pela Portaria n. 136 de 1969.

Tassinari (2001) argumenta que em 1976 foi criada uma escola na aldeia do Espírito Santo, que viria a se chamar posteriormente de Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte. A partir de 1978 as escolas indígenas do Amapá adotam o novo programa curricular para as escolas de zona rural de primeira à quarta séries, o qual incluía Comunicação e Expressão (Português), Matemática, Ciências, Integração Social e Estudos Sociais.

Analisando o funcionamento das escolas indígenas e seus programas curriculares na década de 1970 no Amapá, Ricardo (1983) faz a seguinte observação:

Os principais problemas dessas escolas são os seguintes: carência de professores, nível baixo de escolarização dos professores, base física da escola deficiente, aglomeração de séries e idades diferentes nos mesmos horários, calendário escolar divorciado da realidade social dos grupos, cartilhas e livros que não atendem a realidade cultural dos índios, carência de material didático e as diferenças linguísticas. (1983, p. 16).

A partir das problemáticas levantadas pelo autor, é possível observar a sistemática continuidade de um modelo escolar opressor, que não atende às demandas societárias do povo Karipuna, com professores que desconhecem a realidade local, a língua e os saberes específicos do povo, além do material didático-pedagógico descontextualizado.

Sobre o descompasso entre a escola e a realidade da aldeia do Espírito Santo, é significativo o depoimento do senhor Manuel dos Santos, Karipuna de 88 anos, que não soube identificar com precisão o tempo cronológico dos fatos que narrou, mas afirmou que quando criança estudou na escola da aldeia. Na sua narrativa o depoente expressou o seguinte:

Não lembro quanto tempo estudei, mas lembro que só tinha até a 5ª série, depois não tinha mais nada pra estudar. A escola não era lá em cima onde é hoje, ela era em outro lugar. Lembro que a escola ensinava matemática, português e outras coisas dos brasileiros. Era a FUNAI que trazia os professores para a aldeia, eles eram brabos, batia com uma palmatória, batia na mesa, na mão da gente, mas ao menos a gente aprendia. As coisas dos índios não podiam fazer na escola, eles não deixavam. Foi bom que a gente aprendeu a língua deles.

Seu Manuel é enfático em afirmar que “as coisas dos índios não podia fazer na escola”, o que significa que a escola veio impor um novo jeito de ser entre os Karipuna, que convergia com os interesses do projeto de nacionalização das fronteiras nacionais e da “regeneração social” prevista no projeto nacional de educação vigente.

A década de 1980 foi promissora para os povos indígenas. No bojo do processo de redemocratização do país, os povos indígenas da Bacia do Uaçá e suas organizações encampam as lutas em torno dos

direitos à terra e à educação escolar indígena diferenciada, entre outras bandeiras. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi assumindo compromissos com a educação escolar na aldeia do Espírito Santo, com o apoio do poder público, dando início a um programa de educação na língua *Patuá*, produzindo materiais didáticos mais próximo da realidade Karipuna. No entanto, segundo (Arnaud, 1984), tais iniciativas foram rejeitadas como políticas públicas por parte da Secretaria de Educação do Amapá, “sob alegação de que a população do Curipi e do Uaçá não têm características indígenas que justifiquem um programa especial.” (Arnaud, 1984:16). Portanto, manteve-se um currículo autoritário, que não dialogava com as realidades locais.

Na mesma década, algumas lideranças Karipuna acompanharam as mobilizações do movimento indígena nacional que emergia naqueles anos, assim como acompanharam as articulações políticas em torno da constituinte e dos direitos indígenas, especialmente o direito a educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. A esse respeito, o líder Karipuna Fernando Forte, da aldeia do Espírito Santo, fez a seguinte observação:

Desde a década de 80 a gente vem discutindo sobre a escola diferenciada aqui no Oiapoque. Eu fui em Brasília em 1991, se não me engano, participar de um encontro pra discutir vários assuntos, um deles era a educação pro nosso povo. Em 1992 nós fundamos aqui no Oiapoque a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO), que eu sou presidente hoje, e depois fundamos a Organização dos Professores Indígenas do Município do Oiapoque (OPIMO), onde sempre discutimos nas assembleias sobre a educação. Hoje tem vários índios fazendo a Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Amapá e queremos formar muitos dos nossos parentes lá, porque eles estão correspondendo com o que a gente quer, que é fazer uma educação que fortaleça nós, Karipuna.

As demandas do movimento indígena em termos da educação escolar indígena diferenciada foram paulatinamente debatidas e incorporadas pelo Estado brasileiro, gerando um modelo formal de educação pautada no diálogo respeitoso do conhecimento acadêmico-científico com os saberes indígenas, buscando a construção de conhecimentos que fortaleçam e valorizem as tradições, saberes, memórias históricas, e línguas de cada povo, com ampla autonomia das comunidades indígenas na gestão das suas escolas. A Lei n. 9394/96 (LDB) estabelece de forma pontual os parâmetros diferenciados e os objetivos da educação escolar indígena diferenciada, especialmente nos artigos setenta e oito e setenta e nove, assim como há um conjunto de legislação específica que rege esse modelo de educação no país.

É importante ressaltar que o processo de transformação do Território Federal do Amapá em estado do Amapá desembocou na promulgação da sua primeira constituição estadual em 1991, trazendo no Capítulo IX um artigo que estabelece o direito à educação escolar indígena diferenciada no estado.



No mesmo ano da promulgação da constituição estadual foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado à Secretaria de Educação do estado. A partir de então a educação escolar indígena diferenciada passou a ser pauta da agenda do governo do estado do Amapá, com amplo protagonismo dos povos indígenas.

Sobre os encaminhamentos para a implementação da educação escolar indígena diferenciada na Escola Estadual Indígena João Teodoro Forte, a diretora da escola, Sueli Aniká, informou em entrevista concedida em 2010 que a atual escola da aldeia foi criada na década de 1970, mas manteve-se como escola anexa da Escola Estadual Joaquim Nabuco, localizada na cidade do Oiapoque. Foi a partir de 2009 que ela ganhou autonomia e reconhecimento da categoria escola indígena, passando a denominar-se Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte. Foi a Resolução n. 56/2009 do Conselho Estadual de Educação que estabeleceu tal reconhecimento, sendo que a mesma Resolução aprovou também a proposta curricular diferenciada da escola que, segundo Sueli Aniká, foi discutida e aprovada com ampla participação da comunidade da aldeia do Espírito Santo. No entanto, tal resolução foi aprovada sob pressão da comunidade indígena regional, sendo que a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque (APIO) e a Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO) tiveram relevante protagonismo nos encaminhamentos de tais decisões e políticas implantadas.

Atualmente a Escola Estadual Indígena Joaquim Teodoro Forte conta com um prédio moderno para funcionamento, tendo professores indígenas e uma forte atuação da comunidade nas ações escolares. As crianças da escola participam de atividades comunitárias vinculadas ao currículo escolar, a exemplo do ritual do Turé.<sup>6</sup> A esse respeito, o professor Iranilson Forte, ex-cacique da aldeia observa que:

A gente faz o Turé das crianças todo mês de outubro. Enquanto os adultos vão pro ritual de noite, as crianças fazem de dia, mas são os professores que organizam. As crianças se pintam, preparam os artesanatos, as roupas, cada grupo fica com uma tarefa e o pajé ajuda, canta e eles dançam. É assim a festa. A escola se envolve em cada atividade do ritual, colaborando na afirmação do nosso pertencimento.

No entanto, o mesmo professor pondera:

Apesar da escola ter melhorado muito em relação a cultura Karipuna, temos muitos problemas para resolver: os recursos do caixa escolar não são suficientes, muitas vezes falta merenda escolar e quase sempre a merenda não atende as nossas tradições e atrasa o pagamento dos funcionários contratados. O governo federal fica a desejar, atrasa os repasses dos recursos e às vezes o dinheiro é muito pouco.

---

6 Todo mês de outubro, na lua cheia, os Karipuna realizam o Turé, que dura entre três a quatro dias, com danças, cantos e ingestão de bebidas e comidas tradicionais. No meio da roda das danças, ficam posicionadas diversas esculturas talhadas em madeira com aproximadamente dez metros de comprimento, identificadas pelo nome Karuãna, com formato de animais.

É importante ressaltar que o antigo prédio da referida escola foi demolido em 2010 para a construção do novo prédio. O período entre a demolição do antigo prédio e a construção do novo significou um grande transtorno para a comunidade, pois o início das obras foi muito demorado, e enquanto isso as aulas aconteciam em barracos de madeira improvisados, enquanto a parte administrativa da escola funcionava na casa da diretora, a professora Sueli Aniká, também Karipuna da aldeia Espírito Santo. A comunidade da aldeia ficou muito apreensiva com a situação e o professor Lino Forte expressou a sua indignação com o seguinte depoimento: “Bem na hora que eles estão dizendo que a escola dos índios tem que ser fortalecida e valorizada, eles derrubaram a nossa escola e agora não tem mais nada, e o pior é que ninguém sabe quando a escola vai ser construída”.

Depois meses, a obra teve início, mas foi paralisada por seguidas vezes, por diversos problemas administrativos e de prestação de contas da empresa construtora, de tal maneira que depois de mais de cinco anos de obras, os Karipuna ocuparam o prédio sem ser concluído, e até o momento é onde as atividades escolares estão funcionando.

É importante ressaltar que por décadas o ritual do Turé e a língua usada pelos Karipuna foram proibidos nas ações escolares da aldeia. No entanto, como atestam os Karipuna, nas últimas décadas o Turé vem assumindo elevado *status* dentro da escola e da comunidade, assim como a língua *patuá* foi revitalizada, mantendo-se como elemento unificador dos Karipuna do Amapá.

Apesar das mudanças na concepção da escola na aldeia, permanecem muitos desafios que precisam ser superados em nome da valorização e fortalecimento do povo Karipuna do Amapá. A comunidade percebe problemas que podem ser resumidos nos seguintes aspectos: ainda há muitos professores não-índigenas atuando na escola da aldeia, faltam iniciativas do Estado para a formação específica para os professores – tanto formação inicial quanto continuada, escola carece de material didático específico, na língua materna e contextualizado com a realidade local, e os recursos financeiros não atendem as demandas da escola.

Enquanto a escola Karipuna na aldeia Espírito Santo esbarra em limites para superar a educação escolar opressora, observa-se a capacidade histórica de resistência desse povo. Depois de mais de oitenta anos da fundação da sua primeira escola para “abrasileirar” e integrar, os Karipuna daquela aldeia continuam falando a língua *patuá*, realizando os seus tradicionais rituais xamânicos e mantendo relações socioambientais respeitáveis e equilibradas entre eles e com o meio em que vivem.

## Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber uma tradição escolar integracionista e brutalmente opressora que quer se perpetuar entre os povos indígenas. O diálogo intercultural, tão propagado pelos entusiastas da educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue, específica, comunitária e sustentável, vira letra morta ou não passa de intenção.

Ora, que escola intercultural é essa que mantém em sua biblioteca pilhas de livros didáticos de cunho eurocêntrico? Como que professores que não falam o patuá vão ensinar crianças e jovens que falam o patuá no cotidiano da aldeia? Que interculturalidade é essa em que os currículos escolares se mantêm presos a conhecimentos e disciplinas isoladas, apartadas pelo rigor cronológico cartesiano que mede o tempo de cada disciplina? Como a interculturalidade será promovida se o currículo escolar e as disciplinas estão dissociadas dos saberes dos anciões?

De todo modo, seguindo os passos da resistência histórica dos povos originários, os Karipuna da aldeia Espírito Santo têm mostrado grande capacidade de manter as suas tradições socioculturais, superando as investidas integracionistas do Estado brasileiro, num dinâmico processo de atualização das suas tradições.

A partir da experiência da escola entre os Karipuna é possível verificar também as limitações da educação escolar indígena integracionista (educação para os índios), que podem ser entendidas sob duas perspectivas complementares: a) os povos indígenas mantêm uma histórica resistência e capacidade de moldar suas tradições às novas realidades. A esse respeito Meliá (1999) observa que no Brasil esses povos "não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes." (Meliá, 1999, p. 12); b) o Estado não assume seus compromissos efetivos para instrumentalizar as escolas implantadas nos meios indígenas, abrindo brechas para que esses povos protagonizem seus processos escolares, com foco nas suas pedagogias próprias, frustrando assim as políticas integracionistas.

No entanto, é evidente que o Estado não limita o processo integracionista às ações das escolas indígenas, utilizando-se dos mais diversos instrumentos<sup>7</sup> para tal finalidade. Isso significa pensar que a relativa ineficiência das escolas nos meios indígenas pode ser compensada pela utilização de outros mecanismos e estratégias de dominação por parte do Estado. De toda forma, esses povos apresentam uma forte resistência originária.

Quanto ao projeto educacional implantado entre os Karipuna, analisando sob a ótica da proposta da educação escolar indígena diferenciada, para a comunidade da aldeia Espírito Santo está evidente

---

7 Sobre as iniciativas do Estado em relação à política de "integração dos povos indígenas à comunhão nacional", cf. Gomes, 1988.

que a escola colonizadora não faz parte da demanda local, assim como ela não é o espaço para formar a identidade Karipuna, pois esta formação ocorre fundamentalmente no processo de educação comunitária, que se dá nas relações práticas cotidianas e pela oralidade, com o acompanhamento dos mais velhos. Assim sendo, a escola é o espaço do diálogo intercultural, que deve visar a produção de conhecimentos que valorizem o pertencimento, a língua materna, os saberes, as memórias e o cuidado com a proteção dos seus territórios, que são jardins herdados dos antepassados, espaços cosmogônicos de criação e reprodução da vida em todas as suas dimensões.

Atualmente, professores, estudantes, agentes escolares e a comunidade em geral vêm fazendo esforços conjuntos para consolidar uma proposta curricular que entrelace a escola daquela aldeia com os seguintes aspectos: biomas preservados, rituais, língua materna, saberes ancestrais e os conhecimentos científicos. A expectativa é que a educação escolar indígena diferenciada esteja convergente com os anseios da comunidade, com a anuência dos Karipuna e geridas por eles próprios.

Passadas oito décadas da fundação da Escola Isolada Mixta da Vila do Espírito Santo do Curipi, os Karipuna estão fortalecidos em suas tradições originárias. A ironia de todo o processo de “abrasileiramento” pelo qual passaram é eles identificam os demais grupos indígenas como “parentes”, enquanto os não-índios são identificados como “brasileiros.”

## Referências

- ARANHA, L. A. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARNAUD, E. *Os índios Palikur do rio Urucaúá – Tradição tribal e protestantismo*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1984 (publicação avulsa, 38).
- ARNAUD, E. *O índio e a expansão nacional*. Belém: CEJUP, 1989.
- ASSIS, E. C. *Escola Indígena: uma frente ideológica?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 1981.
- BARROS, E. P. Reflexões sobre a educação escolar indígena na conjuntura atual. *In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 25-34.
- COELHO, M. C.; QUEIROZ J. M. *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- CUNHA, M. C. *Imagens de índios do Brasil: o século XVI*. Estudos Avançados. São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, set./dez. 1990.
- CUNHA, M. C (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 736, de 6 de abril de 1936*. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1936.

- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- GOMES, M. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.
- MARQUES, A. *Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue*. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso em: 10 out. 2020.
- MELIÁ, B. *Educação indígena na escola*. Cadernos Cedes, São Paulo, 49, p. 11-17, 1999.
- MINDLIN, B. *O aprendiz de origens e novidades: o professor indígena, uma experiência da escola diferenciada*. Estudos Avançados. São Paulo, v. 8, n. 20, jan./abr. 1994.
- NÓBREGA, M. *Diálogo sobre a conversão do Gentio*. São Paulo: Meta & Lire, 2006.
- QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 2006.
- RIBEIRO, B. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 2009.
- RICARDO, C. A. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI (Amapá/Norte do Pará, 3), 1983.
- RONDON, C. M. *Índios do Brasil das cabeceiras do rio Xingu, dos rios Araguaia e Oiapoque*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura (v. II), 1953.
- SILVA, R. H. D. Povos indígenas, Estado Nacional e relações de autonomia: o que a escola tem com isso? In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 49-70.
- SILVA, J. B. A. *Apontamentos para a civilização dos Índios Bárbaros do Reino do Brasil*. Lisboa: Agência Ultramar, 1963.
- TASSINARI, A. M. I. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.
- VIDAL, L. B. *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. Rio de Janeiro: Museu do índio/IEPE, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. Rio de Janeiro: Museu do índio/IEPE, 2009.
- ZOIA, A. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, B.; PASSOS, L. A. (Org.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 69-86.

# A relação de gênero indígena e a introjeção colonial

Lindomar Lili Sebastião (Linda Terena)

No tocante à instauração do patriarcado, em que o homem é considerado agente opressor das mulheres, o feminismo comunitário não o vê dessa forma, ao afirmar: *O inimigo aqui não é o homem, é o sistema*. São também vítimas de um sistema instaurado tanto quanto as mulheres, diz Julieta Paredes, enquanto compartilhava sua visão – em sua sala de estar, sob a lareira que nos aquecia do inverno que me castigava – a respeito do patriarcado ancestral e colonial e a difusão de ambos, no que denomina de o entronque *patriarcal*.

A luta das mulheres Aymara e Maya Chínca é contra o machismo instaurado desde os povos pré-colombianos que violentam as mulheres, afirma Paredes e Guzmán (s/d, p. 7):

Las feministas no odiamos a los hombres, nuestra lucha es contra el machismo, no contra los hombres, nuestra lucha es contra el machismo porque el machismo discrimina a las mujeres, los machistas violan y pegan a las mujeres y a las niñas.

Conforme os estudos direcionados pelo feminismo comunitário, a radicação do patriarcado é, sobretudo, fruto da difusão dos patriarcados: ancestral e eurocidental durante o processo de colonização na América Latina. Nesse sentido, conforme Paredes (2014), é preciso reconhecer que houve historicamente um *entronque patriarcal* entre o patriarcado pré-colonial e o ocidental.

Segundo o autor (Escobar, 2014), o conceito de *entronque patriarcal* é um importante elemento para repensar a complementaridade homem/mulher, como também é importante para novas discussões que envolvem descolonização epistêmica e despatriarcalização, discutidas por feminismos autônomos e descoloniais entre diversos povos, no que tange aos povos da América Latina. Cabe também colocar, conforme Paredes (2014), que a proposta apresentada pelo feminismo comunitário não é proposta unilateral, que atenda necessidades femininas, cabe também aos homens, heterossexuais, intersexuais, como também não cabe apenas à Bolívia, mas sim a todas as sociedades.

Trata-se de um evento histórico que é preciso descolonizar, superar e transcender, à medida que radicou uma relação desigual entre homens e mulheres, fruto colonial. Despatriarcar, desneoliberalizar e transcender, a partir da memória ancestral, tem sido uma tarefa revolucionária do feminismo comunitário. Para Paredes (2014, p. 24),

Eso significa reconocer que las relaciones injustas entre hombres y mujeres aquí en nuestro país, también se dieron antes de la colonia y no que sólo es una herencia colonial. Hay también un patriarcado y un machismo boliviano, indígena y popular. Descolonizar el género, en este sentido, significa recuperar la memoria de las luchas de nuestras tatarabuelas contra un patriarcado que se instauró antes de la invasión colonial.

Para as feministas comunitárias, descolonizar o gênero implica dizer que a opressão de gênero não veio somente com os espanhóis, seus colonizadores, mas que já havia uma opressão de gênero nas culturas e sociedades pré-colombianas, que antecede o patriarcado ocidental. No entanto, a junção de ambos colocou a mulher na situação pior que anteriormente, é esse o movimento denominado de entronque.

Durante o diálogo com Julieta, ela delineou esse momento da condição social da mulher equiparando as mulheres indígenas às eurocentrais, condição essa processada historicamente a partir desse marco referencial nos calendários: 1.492 (calendário ocidental) e 5.521 (calendário indígena). No referido calendário ocidental, que marca o ano de 1.492, antes desse tempo havia mais equidade na relação de homens e mulheres entre a população indígena e mais desigualdade entre a população ocidental. O interessante nessa observação é o que Julieta enfatiza:

Após esse período, houve uma brusca mudança na condição social das mulheres indígenas e ocidentais: ocorre que para as indígenas, sua condição social que era mais igualitária, transforma-se quando sofre, após sua colonização, uma transformação radical ao ser colocada na posição assimétrica na sua sociedade, enquanto que os ocidentais, através de seus movimentos político-ideológicos, conquistaram espaço mais simétrico em sua sociedade. (Roda de conversa, 2017).

No que diz respeito às nossas indígenas, em especial às Terena, a presença do machismo é reconhecida, como podemos analisar na voz de uma das lideranças masculinas: *O homem é machista, nós somos machistas, eu sou machista; muitas vezes não abrimos muito os espaços para a mulher atuar*. O fato de os espaços de atuação política, fora do contexto do grupo doméstico, não serem um campo aberto na sua totalidade para as mulheres, sendo eles os agenciadores, é possível afirmar que são frutos de um entronque patriarcal e da contínua colonização em tempos conhecidos como modernos.

No tocante a esse debate, importa-nos apresentar estudos realizados por Rita Laura Segato (2012), no texto *Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. O Estado moderno, formado após o longo processo colonial europeu, em que se estabeleceu a colonialidade e, com isso, a ordem moderna, onde o Estado expande suas instituições e mercado no interior das nações, ocorre, segundo a autora (p. 13), *desarticulando, rasgando o tecido comunitário, levando o caos e introduzindo uma profunda desordem em todas as estruturas que existiam e no próprio cosmos*.

Tendo em vista o processo de colonização europeu e depois do estado republicano de ordem colonial/moderna, a *pré-intrusão*, instaurou o agravamento e a intensificação das hierarquias na organização social. Parte da ordem comunitária foi desestruturada e as hierarquias tornaram-se mais autoritárias. Conforme a especulação se é possível o Estado de ordem moderno/colonial devolver o foro às nações no mundo/aldeia é apenas uma questão, afirma Segato (2012, p. 114):

A situação em que vivemos que pode ser descrita como entre-mundos, porque o que realmente existe são situações intermediárias, interfaces, transições, entre a realidade estatal e o mundo-aldeia, entre a ordem colonial/moderna e a ordem pré-intrusão. Com cruzamentos variados de influências benignas e malignas, um entre-mundos regressivo, conservador e um entre-mundos progressivo; uma infiltração maléfica da modernidade na comunidade e uma infiltração benéfica da modernidade na comunidade.

No tocante aos benefícios da modernidade no interior das aldeias, considera-se que as influências negativas são caracterizadas pelos princípios de mercado e o *status* de representatividade em forma de democracia, gerando, muitas vezes, a cooptação das lideranças comunitárias. Torna-se benéfico, quando há o discurso de igualdade e da razão histórica. O Estado, no entanto, teria como papel a restituição da autonomia das populações indígenas, promovendo um discurso mais igualitário em que preze a introjeção da modernidade podendo, dessa forma, minimizar e/ou recuperar a descaracterização da organização social, resultado da colonialidade (Segato, 2012, p. 14-15):

Um papel para o Estado, como dissemos o de restituir aos povos seu foro interno e a trama de sua história, expropriada pelo processo colonial e pela ordem da colonial / modernidade. Promovendo ao mesmo tempo, a circulação do discurso igualitário da modernidade na vida comunitária. Contribuir-se-ia, assim, para a recuperação do tecido comunitário rasgado pela colonialidade e o restabelecimento de formas coletivistas com hierarquias e poderes menos autoritários e perversos do que os que resultaram da hibridação com a ordem colonial primeiro, e depois com a ordem republicana.

A intrusão do gênero colonial moderno no gênero da aldeia ocorre modificando a relação entre homem e mulher, apreende essas relações e reorganiza-as conforme as novas. Reforça a posição dos homens como agenciadores do mundo externo, cumprindo a agenda de representatividade social da comunidade. Nesse sentido, pontua Segato (2012, p. 118):

Se a aldeia sempre esteve organizada pelo status, dividida em espaços bem caracterizados e com regras próprias, como prestígios diferenciais e uma ordem hierárquica, habitados por criaturas destinadas a cada um deles que podem ser, de forma bastante genérica, reconhecidas



desde a perspectiva moderna como homens e mulheres por seus papéis, próprios desses espaços, e que se mostram marcados por este destino de distribuição espacial, laboral, ritual; o discurso da colonial/modernidade, apesar de igualitário, esconde em seu interior, como muitas autoras feministas assinalam, um hiato hierárquico abissal, devido ao que poderíamos chamar aqui, tentativamente, de totalização progressiva pela esfera pública ou totalitarismo da esfera pública.

No que diz respeito à relação de gênero entre o povo Terena, de acordo com a entrevista de Janilson Paulo Francisco (33 anos), que coloca: *Antigamente os antepassados deixavam as esposas dentro de casa, agora a esposa acompanha o marido dentro dos movimentos, das reuniões...* Nesse sentido, essa introyecção colonial moderna, ao restabeler a ordem das relações internas de gênero, também a modifica, alterando não somente o homem, como também transforma a mulher.

É evidente, nessa sociedade, que as representatividades exteriores são delegadas ao homem, fruto dessa nova ordem de relação mais hierarquizada. Novas normas foram impostas advindas do mundo colonial moderno, concomitantemente, em conjunto com o Estado republicano, nas aldeias. Por exemplo, entre a sociedade Terena, a mudança na relação de gênero ganha força com a nova ordem do Estado, o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, reforçado pelo cristianismo salvacionista, quando delega liderança aos homens, assumindo tarefas internas e externas, e encobrindo a mulher indígena, sua voz e participação nos espaços considerados públicos.

Ocorre que deliberar, guerrear, ausentar-se, conforme as expedições para caça ou guerras, negociar com outros povos, foram tarefas masculinas desde ancestralmente. Ocorre que no mundo colonial moderno presente nas aldeias, os mesmos papéis ancestrais são transformados pelas novas agências que produzem e reproduzem a colonialidade, por exemplo, o Estado, quando delega aos homens papéis que lhes nutrem prestígio como agenciadores no mundo externo. Conforme Segato (2012, p. 119):

É por isso que, da perspectiva da aldeia, as agências das administrações coloniais que se sucederam entram nesse registro em relação com quem se parlamenta, com quem se guerreia, com quem se negocia, com quem se pactua e, em épocas recentes, de quem se obtêm os recursos e direitos (como recurso) que se reivindicam em tempos de política de identidade. A posição masculina ancestral, portanto, se vê agora transformada por este papel relacional com as poderosas da colonialidade.

Nesse sentido, conclui Segato (2012, p. 119), *é com os homens que os colonizadores guerrearam e negociaram, e é com os homens que o Estado da colonial/modernidade também o faz.* A convivência que temos pautada nessa ordem relacional entre *mulheres e homens* ou *homens e mulheres* em nossa sociedade, convém dizer que vivemos em tempos coloniais, dirigidos pela modernidade e reforçados pelo Estado

Republicano, e, como afirma Paredes (2014), é preciso buscar a memória longa, de nossos ancestrais, para despatriarcar e descolonizar o gênero em nossa sociedade, fruto desse entronque patriarcal que Segato (2012) nomeia de pré-intrusão ou pré-história patriarcal da humanidade

## Violência e violação de direitos contra as mulheres indígenas

Que papel cumpre o Estado enquanto aparelho legal entre a população indígena?

A saber, levantamento realizado pela ONU – Organização das Nações Unidas, na África, Ásia e América Latina, revela que a violência contra meninas e mulheres indígenas é velada, na maioria dos países. De acordo com a ONU, o histórico de dominação colonial, exclusão política e ausência de serviços básicos é fator intensificador da violência contra a mulher.

Vivemos uma época de barbárie chamada *feminicídio*. Esse tipo de violência antecede o feminicídio contemporâneo quando lançamos nossos olhares mais profundos para a população da América Latina, onde se construíram as colônias em nome de grandes impérios colonizadores, sejam elas espanholas ou portuguesas, para além do feminicídio, praticou-se sob toda soberba eurocêntrica o holocausto.

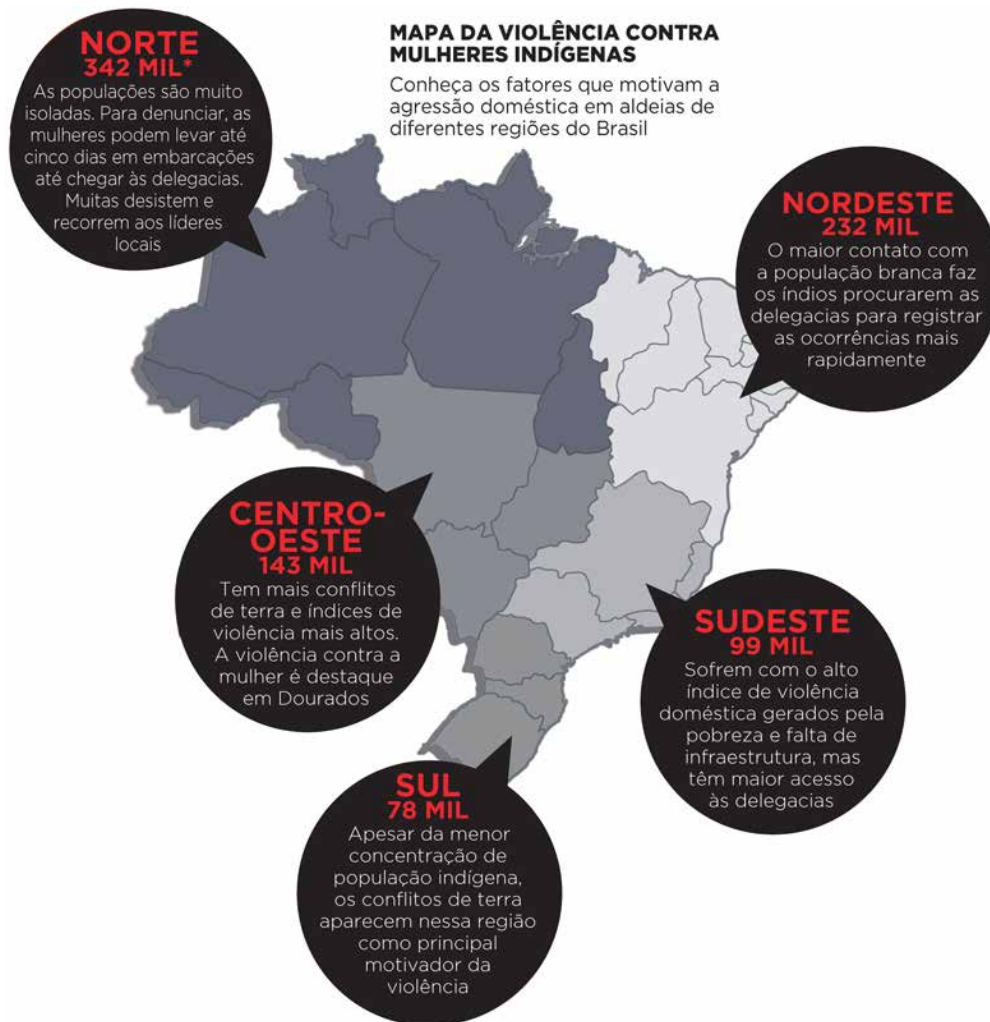
Na América Latina, a taxa de assassinatos tem saltado para além do pensado, no que diz respeito também ao Canadá colonizado pelos ingleses e franceses, segundo Todd (2015), em 2009, o Primeiro Ministro Stephen Harper declarou que o Canadá não tem *história colonial*. A verdade é que o Canadá também vive uma história de feminicídio em que mulheres lutam pelo “basta” à violência, quando os assassinatos de mulheres indígenas são mais elevados que os de não indígenas: nos últimos 40 anos, foram 1.200 mulheres indígenas assassinadas.

No tocante à América Latina, o feminicídio é, sobretudo, uma forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, que apresenta um aumento percentual de 40% para homens e 111% para mulheres em El Salvador, nos anos de 2000 a 2006; na Guatemala, 68% para homens e 144% para mulheres, entre 1995 e 2004; e, em Honduras, o total chega a 40% para homens e 166% para mulheres (Segato, 2012).

O contínuo processo de colonização, de genocídio étnico e genocídio de gênero torna-se preocupante à medida que se alastra sem contenção em decorrência da expansão da modernidade e do mercado que se instalam nas regiões de forma devastadora. Para Segato (2012, p. 108): *A rapinagem sobre o feminino se manifesta tanto sob as formas de destruição corporal sem precedentes, como sob as formas de tráfico e comercialização de tudo o que estes corpos podem oferecer, até ao seu limite.*

Com relação ao Brasil, o mapa da violência contra a mulher indígena – violência doméstica, que também acaba em assassinatos –, conforme o mapa de violência a seguir, mostra também um estado crítico *dos corpos femininos*, sendo a região Norte a de maior número de vítimas, com 342 mil casos; Nordeste, com 232 mil; Centro-Oeste, com 143 mil; Sudeste, com 99 mil; e Sul, com a taxa de 78 mil casos.

Figura 7 – Mapa da violência contra mulheres indígenas



Fonte: <https://www.revistaplaneta.com.br/violencia-nao-registrada/>.

Verifica-se que a violência nas regiões é motivada por alguns fatores presentes, entre os quais evidenciamos: o isolamento geográfico, que impede as mulheres de denunciarem, ao órgão do Estado, condição socioeconômica, como a falta de infraestrutura e o índice alto de pobreza, conflitos territoriais e também o alcoolismo, todos associados como geradores da violência enfrentada pelas indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul, consta um índice alarmante de mulheres que sofreram violência, como bem pontua Emmerick e Praça (2017, p. 32): *Só no Mato Grosso do Sul, estado com a segunda maior população indígena do país, com 72 mil pessoas, entre 2010 e 2014 houve um aumento de aproximadamente 495% nos casos de violência contra a mulher indígena.*

De acordo com a publicação da *Revista Planeta* a esse respeito, os fatores intensificadores dessa violência, tais como o isolamento e a logística de mulheres para realizarem as denúncias, muitas vezes são os complicadores que as levam a desistir, como ocorre na região Norte do país. O preconceito cultural também é outro complicador apontado, quando as mulheres levam as denúncias aos órgãos públicos. O consumo de bebidas alcoólicas e uso de drogas também contribuem para a violência, principalmente na região Centro-Oeste, como ocorre entre o povo Guarani; o acirramento dos conflitos por terras é um forte gerador para o feminicídio, principalmente com as lideranças, como ocorreu com Marinalva Manoel Guarani, morta a facadas após participar da mobilização em protesto ao STF, em Brasília, pelo descaso de seu povo, desterritorializado.

De acordo com Emmerick e Praça (2017, p. 32), as mulheres atuantes como líderes em seus territórios tornam-se alvo maior da violência contra a mulher indígena:

Os feminicídios, a exploração sexual, o tráfico de pessoas e as agressões de outras naturezas contra as mulheres indígenas se acentuam na medida em que elas afirmam a sua liderança em defesa dos seus povos e seus territórios. No entanto, para as mulheres indígenas, a luta pela terra é uma luta de enfrentamento da violência contra as mulheres, pois é na terra e nos territórios onde garantem a subsistência e reprodução material e cultural das comunidades indígenas.

Apesar também de as mulheres, por meio de suas organizações, terem colocado a questão de gênero em suas pautas, procurando compreender melhor os direitos da mulher, no que tange a Lei n. 11.340/06, a Lei Maria da Penha, que tem por objetivo criar mecanismos para coibir a violência contra a mulher e aumentar o rigor das punições, nas culturas tradicionais não tem sido o mecanismo de uso das mulheres indígenas, embora sofram violências provenientes de homens indígenas e não indígenas.

No artigo de minha autoria, intitulado *A Lei Maria da Penha no contexto indígena: das Marias diversas às Marias indígenas*, a esse respeito, compartilho a ideia:

A violência contra a mulher é considerada uma violação de Direitos Humanos. Esta violação presente dentro do universo feminino engloba as diversas formas de violência, tal como podemos aqui registrar: física, psicológica, sexual, matrimonial e moral. É evidente a preocupação do legislador ao construir as contemplações da referida Lei. Porém, peca-se, se assim podemos designar a forma de operacionalização desta Lei, dentro do contexto das Marias Indígenas! O que fazer? Como fazer? Que lei aplicar? (Sebastião, 2014, p. 8).

Nesse sentido, é evidente que, durante a criação da Lei em favor da mulher violentada, não foi pensada a diversidade étnica; sendo um país pluriétnico, com diversas etnias, diferentes povos, que

compunham, cada qual, uma forma de organização social ímpar. No entanto, pontuo a seguinte ideia, de acordo com Sebastião (2012, p. 8):

Assim cremos ser necessárias e pertinentes, reflexões e discussões no âmbito do contexto e convívio das mulheres indígenas, para então chegarmos ao denominador comum das resoluções das violências contra as próprias. Nesse sentido, é provável que a violência contra essas mulheres pode não estar tão explícita (como por exemplo, entre os Terena), o que nos leva a pensar a sua inexistência [...] na forma mais silenciosa na qual não vemos e nem ouvimos.

A realização de oficinas abordando o tema “violência contra a mulher” foi mecanismo para debate nessa sociedade. A participação de homens, jovens e adultos, foi determinante para repensar a condição da mulher indígena no tocante a respeitar sua opinião e ouvi-las. Para os participantes, há necessidade de diálogo entre o Estado e as lideranças tradicionais quando o problema de abordagem é violência. A escola é colocada como ponto de referência para conscientização da comunidade num todo, trazendo-a para maior participação.

Figura 8 – Oficina sobre violência doméstica



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

No tocante à questão sobre a violência contra a mulher, afirma Segato (2012, p. 110):

Da mesma forma, a colaboração com a Coordenação de Mulheres Indígenas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na divulgação da Lei Maria da Penha contra a Violência Doméstica levou-me à necessidade de pensar na defesa das mulheres indígenas perante a violência crescente que as vítimas em número e grau de crueldade, não só a partir do mundo branco, mas também dentro de seus lares e sob as mãos de homens também indígenas. Apresenta-se aí um dilema semelhante, pois como seria possível recorrer ao amparo dos direitos estatais sem propor a progressiva dependência de um Estado permanentemente colonizador cujo projeto histórico não coincide com o projeto das autonomias e da restauração

do tecido comunitário? É contraditório afirmar o direito à autonomia e, simultaneamente, afirmar que se deve esperar que o Estado crie as leis que deverão defender os frágeis e prejudicados dentro dessas autonomias.

No que diz respeito à busca de respaldo no Estado brasileiro enquanto órgão de aparato organizacional e legal, as mulheres indígenas começam a fazer seu uso realizando denúncias de situações de violências enfrentadas. No *13º Mundo de mulheres e fazendo gênero*, mulheres indígenas da etnia Kaingang denunciaram as violências ocorridas dentro do órgão institucional na SESAI – Secretaria de Saúde Indígena, vindas de homens indígenas e não indígenas constituintes de poder para nomear e deliberar cargos no órgão. Assédio moral, sexual e chantagem foram as denúncias realizadas que levaram a advogada Fernanda, do povo Kaningang, junto aos caciques Ângela Kaingang e Kretã Kaingang, a somar-se na causa das mulheres.

Figura 9 – Mulheres Kaingang



Fonte: Jornal Mídia Ninja, 2017.

A denúncia foi apresentada na CDH – Comissão de Direitos Humanos e também na Legislação Participativa do Senado Federal, com a participação da Procuradoria da Mulher. Alguns jornais<sup>8</sup> publicaram uma série de reportagens a respeito da denúncia, por exemplo: *Povos indígenas Kaingang do sul do Brasil denunciam série de assédios sexuais, morais e chantagem contra indígenas e servidoras públicas por parte de servidores da secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI)*.<sup>9</sup>

Com medo de perder o emprego, algumas acabam cedendo à violência sexual, como coloca uma servidora, em entrevista aos jornais citados: *Eu tive medo. Tenho quatro filhos para sustentar e não podia perder aquele emprego. Eu estudei pra trabalhar, eu tinha direito de estar ali*.<sup>10</sup> Essa é apenas uma denúncia que veio a público, de inúmeras que ocorrem em diversas etnias, presentes nos setores públicos ou em convivência com a sociedade nacional, existentes também em áreas de exploração de minérios, madeiras, entre outras que ocorrem no país.

O uso do aparato jurídico muitas vezes é restrito, uma vez que não são aceitas denúncias realizadas pelas próprias mulheres desacompanhadas de lideranças tribais. Caso semelhante ocorreu entre as Terena de Mato Grosso do Sul: a indígena Lucília Lemes, de 48 anos, descobriu que sua filha havia sido estuprada pelo padrasto, procurou a delegacia no município de Miranda, da qual fazia parte sua aldeia, mas foi ordenada a retornar para a aldeia e procurar o cacique. *Só depois que fui com o cacique na delegacia eles me atenderam*, diz a Terena, em entrevista à *Revista Planeta*.<sup>11</sup>

De acordo com o índice de violência, é preocupante a situação enfrentada pelas mulheres indígenas no país. Nesse aspecto, Segato (2017) questiona: *Pode o Estado proteger as mulheres indígenas?* Uma carta foi redigida pelas vítimas e publicada no jornal eletrônico Mayroses,<sup>12</sup> em 2011:

Nós, mulheres indígenas, temos sido as principais vítimas das bebidas alcoólicas; somos agredidas, abusadas sexualmente, e vivemos sob ameaça das consequências da bebida. Nossas comunidades já escreveram inúmeras cartas pedindo providências para a retirada dos bares que comercializam bebidas no interior das aldeias indígenas, mas até o momento não temos resultados em nossos pedidos. É a nossa vida que está em questão, e não podemos calar, mas cobrar.

---

8 Cf. QUEIROZ, Nana. *Indígenas denunciam casos de assédio sexual no SUS*. 2017. Disponível em: <http://azmina.com.br/2017/07/indigenas-denunciam-casos-de-assedio-sexual-no-sus/>. Acesso em: 24 nov. 2017; e NINJA. *Mulheres indígenas do Sul denunciam assédio sexual de servidores públicos no Senado Federal*. Disponível em: <http://midianinja.org/news/mulheres-indigenas-do-sul-denunciam-assedio-sexual-de-servidores-publicos-no-senado-federal>. Acesso em: 24 nov. 2017.

9 Cf. NINJA. *Ibidem*.

10 Cf. Idem, *Ibidem*.

11 Cf. PEREZ, Fabíola. *Violência não registrada*. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/violencia-nao-registrada/>.

12 Ver: MAYROSES. *Mulheres indígenas – Violência, opressão e resistência*. Disponível em: <https://mayroses.wordpress.com/2011/11/25/mulheres-indigenas-violencia-opressao-e-resistencia>. Acesso em: 7 dez. 2017.

Estrategicamente, a Casa da Mulher Brasileira foi construída na região Centro-Oeste atendendo às demandas indígenas e não indígenas. Como estratégia, duas servidoras foram contratadas pelo órgão para atender à demanda indígena, sendo uma Terena e outra Guarani, falantes da língua de origem, para melhor atendimento às vítimas que geralmente enfrentam a barreira linguística. Segundo consta, a média de atendimento de mulheres indígenas vítimas de violência era considerada baixa. É provável que, apesar da disponibilização da Casa em atendimento à demanda, são as indígenas urbanas que procuram ajuda quando necessário.

No que diz respeito à violência sofrida pela mulher na relação com seu parceiro, a ativista feminista comunitária e psicóloga Galindo (2013), em seu texto *Detrás de una mujer feliz hay un machista abandonado*, observa a violência na relação dos pares. De acordo com a ativista, é falsa a ideia de que homem violento o é por falta de respeito à igualdade dos sexos, e que um bom tratamento poderia mudá-lo. Na realidade, o homem violento não muda, ele promete, mas não cumpre, promete que vai se tratar para mudar, chora, se sente culpado pela violência praticada sobre o corpo da mulher, mas, se trata de uma depressão transitória e logo ele reincide.

É também falsa a ideia de que quando se é violento é produto de um pai violento que passou anos violentando sua mãe, como um trágico destino. É falso porque há exemplos de filhos oriundos desse meio que passaram a ser solidários com as mulheres em virtude da convivência com a violência, como também é uma inverdade sobre a violência estar apenas na classe baixa, na camada popular, porque ela está presente em todas as classes, sem distinção de raça e nem de profissão.

No entanto, afirma Galindo (2013, p. 67) que *no es la mujer que sufre violencia que tiene un problema, porque ella tiene una solución y esa es dejarlo. El que tiene el problema es él, i él no está dispuesto a verse a sí mismo como su próprio problema*. Nesse sentido, os conceitos constitutivos do feminismo comunitário têm colaborado para a despatriarcalização da violência nos corpos femininos e nos corpos masculinos, vítimas do patriarcado instaurado, que repensa a condição da mulher em que *o mundo masculino está em crise, requebrando-se, apodrecendo-se*.<sup>13</sup>

Em minha etnografia, enquanto aprendiz de antropologia, ouço mulheres que viveram e vivem a violência conjugal. Ao ouvi-las, o conceito de família religiosa está sempre acima do rompimento da relação, dado que faz parte dos preceitos religiosos a não dissolução do casamento cristão, ao afirmarem: *Não me separo por causa da igreja*.

A esse respeito, Galindo (2013, p. 69-70) é esclarecedora ao tratar da violência sofrida pela mulher em nome da sacralização familiar, tanto do Estado quanto das Igrejas:

---

13 Cf. GALINDO, María. *Detrás de una mujer feliz hay un machista abandonado*. Fe y Pueblo: *Violencia contra la mujer el dolor que es también nuestro*. Bolívia, 2013.



Las iglesias en su conjunto predicán para que seamos las mujeres quienes suportemos la violència machista silenciosamente y pretenden persuádinós de que resignándonos y guardando silencio salvamos algo que és más sagrado que nuestra própria vida, la família[...] La predica de la resignación frente a la violència, la predica de la sacralización de la família a cualquier precio, la predica de la culpabilización de las mujeres por la disolución de la família, del matrimonio, la cualificación del núcleo que formam las mujeres con sus wawas, como una família rota, como una no família son atos de violència simbólica contra las mujeres.

Com relação à desestruturação do tecido comunitário, Segato (2012, p. 110) sugere ao Estado moderno colonial:

Minha primeira afirmação nessa tarefa é que o Estado entrega aqui com uma mão aquilo que retirou com a outra. Devem criar lei que defenda as mulheres da violència à qual estão expostas porque esse mesmo Estado já destruiu as instituições e o tecido comunitário que as protegia.

Se couber ao Estado como aparato governamental proteger as mulheres indígenas, que o faça sem negligência ao construir as políticas públicas direcionadas aos povos nativos. Tais negligências afetaram as mulheres também. É crucial fomentar um diálogo coletivo averiguando suas pautas e demandas prioritárias, sobretudo como solucionar os problemas de violència fora e dentro de suas aldeias a partir do diálogo mútuo em comunhão com as respectivas lideranças femininas e masculinas.

## Mulheres em movimentos

O protagonismo das mulheres indígenas no campo político não é recente. Recente é a incorporação da perspectiva de gênero na pauta de discussão. (Matos, 2012). Os recentes trabalhos encontrados sobre mulheres indígenas sugerem um novo olhar para a temática no que diz respeito a *gênero* na sociedade indígena. O novo enfoque traz releituras sobre a condição feminina em seu contexto etnicossocial para compreensão da distintividade da mulher não indígena ocidental, a exemplo das esferas antagônicas da sociedade ocidentalizada: *público* e *privado*.

O olhar menos apurado traz interpretações superficiais da condição feminina na cultura indígena. É necessário o esforço do pesquisador para apreensão do objeto em seus mínimos detalhes a fim de compreender seus significados. O olhar implica uma *descrição densa*,<sup>14</sup> mas necessária, para analisar as práticas culturais do objeto investigado. (Geertz, 2011). Matos (2012, p. 146), ao lançar o olhar etnográfico

---

14 Sobre a descrição densa, proposta por Geertz (2011), refere-se ao fazer a etnografia que implica um esforço intelectual do pesquisador/etnólogo. Este deve ter cuidado ao buscar compreender significados de práticas realizadas pelo grupo investigado.

fico sobre as mulheres indígenas, evidenciou uma singularidade que passaria despercebida ao olhar menos apurado: *O fato de as mulheres indígenas não frequentarem lugares públicos ou mesmo de serem limitadas quando dele participam, não significa que estão sendo mantidas alienadas de decisões coletivas.*

Arendt (2008) analisa o espaço público como sendo o lugar onde tudo pode ser visto e ouvido por todos; local onde há maior divulgação, em que ser visto e ouvido é a garantia para a visibilidade do indivíduo. Na ótica de Segato (2003), o espaço público na sociedade indígena abrange as relações, os assuntos, as decisões e as atividades em sua vida comunitária que afetam diversas unidades domésticas do povo. Todas as atividades de caráter público ocorrem nos espaços públicos, que são espaços comuns, compartilhados pelos representantes de todos os grupos domésticos, ou seja, representantes da família extensa. Segundo a autora, em diversas sociedades são os homens que representam o seu grupo doméstico nesse espaço. É interessante notar que, na sociedade Terena, na ausência masculina – seja por ser mãe solteira, separada ou viúva –, é a mulher que representa a sua família doméstica no espaço público, como consta na fala de Ana Soeli (48 anos), ao relatar a sua participação nas reuniões com os representantes dos grupos domésticos na área de retomada territorial:

O que sinto falta é na parte que falta o companheiro que tem que tomar decisões na comunidade e eu tive que tomar porque a retomada no início era só os homens. Assim que tive que me separar, (eu estou chorando) por causa que depois eu tive que falar no meio de muitos homens, e dizer eu estou aqui, eu quero fazer parte é por causa do meu filho, do direito do meu filho, porque agora o pai não está então eu tenho que defender o direito do meu filho. Então é um pouco complicado lembro quando tinha que fazer barraco, por que só era eu e mamãe, e mamãe também não tinha marido aí só tínhamos meu irmão. Só tinha ele para nos ajudar. Nós passamos vários desafios como mulher mãe solteiros dentro da comunidade.

Espaço público na sociedade Terena abrange o espaço *doméstico*, opondo o conceito de lugar limitado, invisível, empobrecido – tratado pelos ocidentais como privado. O espaço doméstico para esse povo é o lugar do *grupo doméstico* constituído pela família extensa, composto de um tronco familiar – o tronco pode ser também feminino – de grande atuação da mulher, onde ocorrem as discussões entre parentais que impactam, afetam e alteram as decisões aparentemente masculinas nessa sociedade.

Posto isso, Segato (2003, p. 14) pontua que:

Na sociedade indígena tradicional, o âmbito doméstico goza de mais prestígio e autonomia que na sociedade moderna, e ali se deliberam e encaminham decisões que afetam a reprodução da vida não somente doméstica, mas também do grupo como um todo. Nesse sentido, o que acontece no espaço doméstico é também político e tem impacto na vida da comunidade. Poder-se-ia dizer que o público e o doméstico são ambos políticos, ou melhor,

que a política atravessa os dois, faz-se nos dois. Por isso, é mais interessante e produtivo falarmos não somente em esfera doméstica e esfera pública, mas também em espaço doméstico e espaço público. A “esfera doméstica” está constituída pela rede de relações de família – consanguínea ou não – **e, mais exatamente, o conjunto das pessoas que compartilham um mesmo “espaço doméstico”, habitando a mesma moradia e dependendo de uma economia doméstica única, integrada e interdependente. A ideia de esfera doméstica se refere aos assuntos, decisões e atividades relativas à vida dessa rede de familiares e agregados caracterizada pela convivência e a coabitação.** Em alguns povos tradicionais, todas as atividades que as mulheres realizam encontram-se confinadas no **espaço doméstico**, mas não por isso deixam necessariamente de afetar e ser parte da **esfera pública**, alcançando-a e até orientando o que nela acontece mediante o debate sobre assuntos públicos e decisões que sobre o público são tomadas no espaço doméstico. Nesses casos, **pode-se dizer que, nestas sociedades, pode acontecer que a “esfera pública atravesse o “espaço” doméstico. Contudo a “esfera doméstica” diz respeito a decisões que têm a ver exclusivamente com a unidade econômica e política da família e seus agregados.** (grifos da autora).

Sobre a influência feminina no grupo parental, Rocha (2012, p. 118) faz uma consideração às mulheres Kaingang: *É impossível desconsiderar as influências que exercem entre as próprias lideranças masculinas e como articuladoras dos núcleos familiares que operam como vetores da organização sociopolítica Kaingang.* No que diz respeito ao espaço doméstico, há um grau de distanciamento variável entre a dicotomia dominação/subordinação em culturas diferentes, visto que é possível encontrar melhor ou pior distribuição de poderes. Há também culturas onde existe uma interdependência entre as pessoas, sendo possível um espaço de autonomia mais equilibrada ou distribuída entre o gênero; a exemplo, o espaço doméstico e a vida econômica do grupo são espaços em que a mulher exerce autonomia (Segato, 2003).

É importante termos claro que as decisões que envolvem o grupo na sociedade Terena são discutidas internamente no grupo familiar. Esse é o lugar mais intenso para as discussões/reflexões que serão conduzidas nas grandes reuniões, norteadas as decisões tomadas pelos homens. É importante também frisar que as grandes reuniões não são restritas à participação das mulheres, haja vista que décadas anteriores eram mais limitadas como espaço masculino. Atualmente, há uma grande participação direta de mulheres nesses espaços decisórios, como já dito anteriormente. Nesse sentido, Matos (2012, p. 147) aponta:

É fundamental entender que, nas sociedades indígenas, os assuntos políticos e decisões que afetam a coletividade mais ampla também são tratados no espaço doméstico e não reservados somente ao espaço público. Se, por um lado, as atividades femininas pertencentes

ao espaço doméstico, por outro, as ações (incluindo falas) protagonizadas pelas mulheres indígenas também chegam a afetar o espaço público, por estarem inseridas em comunidades cujo caráter doméstico implica em atuação política.

Nesse mesmo cenário de atuação feminina, as decisões finais só ocorrerão após consulta às mulheres, conforme afirmado por Rocha (2012, p. 118), em seus estudos sobre os Kaingang:

Entre os/as Kaingang, observa-se que, apesar de os homens salientarem sua centralidade nas tomadas de decisões que se referem a seus grupos domésticos ou à coletividade da vida aldeã, é muito comum que tais decisões sejam adotadas somente após a consulta das opiniões das mulheres. É quando as reuniões são paralisadas e os homens retornam para suas casas que as mulheres colocam suas posições.

Contudo, se, nas sociedades tradicionais, como é a sociedade Terena, a política transcorre também na esfera doméstica, inferimos que esse espaço de autonomia feminina goza de prestígio, como afirma (SEGATO, 2003, p. 15):

Ao afirmar que, nas sociedades tradicionais, a deliberação política transcorre também no espaço doméstico, dizemos que, nelas, o espaço doméstico goza de maior prestígio que na sociedade moderna e, portanto, que, nelas, a mulher também goza de um prestígio maior, devido a que o espaço doméstico e a esfera doméstica são, por excelência, o domínio das mulheres.

Nos últimos anos, as mulheres indígenas passaram a frequentar espaços de domínio masculino no que tange a interlocuções com a exterioridade. O discurso de negociações com agentes estatais, entre outros, como as Ongs, foi espaço por muito tempo exclusivamente masculino. Com o *deslocamento feminino* do espaço doméstico, que abrange a parentela no interior de suas comunidades, passaram também a ter acesso à exterioridade, ainda que com menor intensidade que os homens. Nesse aspecto, é explícito esse deslocamento na voz da Terena Eva Bernardo (50 anos):

Até o ano de 2000, a mulher indígena não tinha muita voz dentro da comunidade, dentro da reunião, as mulheres nem iam para as reuniões, a decisão era somente dos homens. Daí em meados de 2005, começa as mulheres a participarem das decisões dentro da comunidade.

Em relação à abertura para as mulheres poderem participar desse espaço amplo de discussão e domínio masculino, a entrevistada coloca:

Tivemos que observar muito, ouvir muito para falar num grupo de homens. Eu vou falar de mim, como eu comecei a participar das reuniões e decisões entre os homens. Eu falo que

isso ocorreu de duas formas, primeiro, o cacique começou a observar a nossa capacidade, a valorizar não como mulher, mas a nossa capacidade de pensar, então eles foram nos observando, não somente eu mas assim também como outras mulheres que hoje estão aí na comunidade. Hoje o cacique deu uma abertura, então hoje nós participa, nós fala nas reuniões.

Não tinham voz nas decisões (grandes reuniões) por não participarem dos locais externos do grupo doméstico, mas o fato é que as decisões levadas para o grupo eram decisões já preestabelecidas no grupo familiar, onde suas vozes eram e continuam intensamente presentes. É evidente o momento no qual as mulheres despertam para observá-los e ouvi-los, para atuarem como estratégias extraídas a partir dessas experiências, visto que o campo do discurso sempre foi domínio masculino. A valoração recebida nesse campo transcende o sexo biológico feminino e recai na cultura, em seu potencial discursivo (de fala, de argumentos, de persuasão), em sua atuação, como elas bem souberam apreender.

Contudo, essa nova mulher teve seus papéis ampliados em suas comunidades, assumindo diversos campos de atuação em conjunto com as lideranças masculinas, quando novos desafios foram postos em campo, como podemos ouvir na fala da Terena Cledeir. P. Alves (30 anos):

A mulher hoje assume vários papéis dentro da sociedade indígena, falo da mulher da aldeia Buriti, porque hoje ela não é mais a mulher dona de casa, fazendo os afazeres domésticos, hoje a mulher ela trabalha, assume o papel de liderança junto com as lideranças tradicionais, o papel de ajudar a organizar a comunidade, então ela hoje assume diversos papéis dentro de sua comunidade. Ela está na parte da educação, da saúde, do Território, então ela está presente em vários lugares. E a gente percebe que a liderança tem uma confiança em nós mulheres, nós somos chamadas e somos ouvidas e isso se deve ao trabalho de longos anos porque é uma conquista das mulheres pois foi através do nosso trabalho nós mostramos ser capazes de ajudar na organização e isso foi importante. Hoje nós somos bem-vistas em nossa comunidade, nós somos chamadas, hoje a liderança diz vamos primeiro ouvir as mulheres, o que as mulheres têm a dizer. Antes, a gente ia pra reunião e ficávamos só ouvindo as lideranças tomarem as decisões, e hoje não, nós falamos e também ajudamos a tomar decisões, eu acho isso um fato muito importante.

Importa destacar que a conquista de novos espaços ampliados de atuação feminina na sociedade Terena, em especial a aldeia Buriti,<sup>15</sup> torna-se um evento de grande importância para as mulheres ao serem confiadas e a ocuparem diversos cargos de caráter público e também de atuação na organização social do grupo. É pertinente observarmos que esses papéis são reforçados à medida que elas se

---

15 O fato de essas vozes serem oriundas da aldeia Buriti, em Terra Indígena Buriti, não difere das outras aldeias Terena na região de Mato Grosso do Sul, como veremos no próximo capítulo.

capacitam como professoras, para atuarem em diversas áreas, enfermeiras, agentes de saúde, e atuando também nos processos de reocupação territorial – este último será discussão do próximo capítulo.

Evidentemente, a mulher indígena, que conquistou novos saberes, embora ocidentais, nas instituições acadêmicas, mas de extrema importância política, é posta como exemplo a ser seguido no tocante à formação superior e na Pós-Graduação, conferindo a ela maior prestígio, como narra Edineide Bernardo Farias (31 anos):

A liderança durante uma reunião me chamou na frente! E chamou todos aqueles que tinham mestrado e éramos em torno de cinco e eu era a única mulher mestra. Aí eu observei isso que já era uma conquista por ser a única mulher. Nesse momento a nossa anciã fez o canto e o cacique disse assim: nós temos que valorizar a nós mesmos. Está aqui uma mulher, quero dizer a todos os pais que incentivem seus filhos a estudarem, está aqui um de nossos exemplos. O cacique me fez uma coisa que eu nem esperava. E até hoje vejo que nós, enquanto professores, contribuimos. Hoje eu ocupo um espaço importante dentro do município de Dois Irmãos de Buriti, que é a representação nas políticas públicas para as mulheres, que não existia para as mulheres indígenas.

Durante a entrevista realizada na TI Buriti, Edineide relatou o processo de ocupar o cargo referente a Políticas Públicas para mulheres indígenas do município de Dois Irmãos do Buriti. A escolha de Edineide para participar da reunião de debates sobre as políticas públicas para as mulheres foi realizada em reunião com a sua comunidade. Visto que não havia nenhuma abordagem sobre políticas para as mulheres indígenas, Edineide cobrou dos representantes governamentais a necessidade de criar uma representatividade indígena. Sua nomeação não ocorreu de forma isolada, mas de forma coletiva, em que o cacique e demais lideranças tribais foram consultadas depositando o total apoio.

Nos últimos anos, o contato com a sociedade nacional da população indígena das diferentes etnias tem aumentado significativamente, principalmente no que diz respeito às articulações, reivindicações e negociações com as agências federais, estaduais e municipais e ONGs parceiras. Essa mobilização fortaleceu e visibilizou a atuação masculina nas esferas externas como interlocutoras e representantes de seus povos ou comunidades, visto que o papel discursivo sempre pertenceu aos homens, atuação que lhes confere maior prestígio. Contudo, Segato (2003) constata que há hierarquia de prestígio pautada nas atividades atribuídas a homens e mulheres. A participação política, decisões e tarefas direcionadas aos espaços considerados públicos são prerrogativas preferencialmente masculinas em todas as sociedades, atividades essas que demandam maior prestígio.

É importante ressaltar a participação das mulheres indígenas nos movimentos sociais, ocupando posições distintas do movimento feminista ocidental. Enquanto as feministas articulam nas especificidades,

as indígenas trabalham ora com a complementaridade, somando-se às lutas masculinas, ora nas especificidades. Nesse aspecto, é válida a colocação de Maria Helena Ortolan Matos, no livro *Gênero em povos indígenas*. Matos (2012, p. 149) afirma:

Diferentemente do posicionamento político antagônico assumido por feministas, as mulheres indígenas se colocam no movimento indígena, sobretudo em sua fase inicial, de modo complementar à luta dos líderes masculinos formularam demandas específicas ao gênero feminino, como cuidados com a saúde reprodutiva e criação dos/as filhos/as, combate à violência contra mulheres (em decorrência do alcoolismo), reivindicação por maior participação feminina nos espaços públicos indígenas e indigenistas.

O movimento social iniciado nos anos 1970, que se fortaleceu ao longo dos anos até a década de 1990, atingindo seu ápice na história do movimento indígena, agregando homens e mulheres, foi significativo, principalmente para as mulheres ampliarem seu campo discursivo, espaço que fomentou a maior participação feminina nos debates aos direitos territoriais, educação, saúde, meio ambiente, cidadania, políticas públicas, entre outras demandas, afirmando algumas lideranças de homens e mulheres a partir do movimento indígena. Nesse sentido, Matos (2012, p. 148) explica:

Assim como muitos dos líderes homens do movimento indígena no Brasil, a grande maioria das mulheres que se afirmaram como lideranças nos espaços públicos interétnicos foram aquelas com maior experiência de vida urbana. É bastante compreensível, considerando-se que, para atuar politicamente no campo indigenista, os/as representantes indígenas necessitam ter conhecimentos específicos para lidar com o funcionamento do Estado brasileiro (nas suas diversas instâncias, federal, estadual e municipal), a organização da sociedade (composta por diversas categorias sociais, econômicas, profissionais, geracionais e de gênero) e com políticas públicas internacionais.

É perceptível que tais espaços, ocupados tanto por homens quanto por mulheres agenciando organizações e movimentos sociais, são agentes sociais que, de fato, têm um amplo conhecimento da esfera externa, ao que se refere a conhecimentos sobre o funcionamento do Estado. Mulheres e homens que acumularam experiências em torno de direitos e políticas estatais, que proporcionaram a sua atuação, nos movimentos sociais indígenas instaurados no país.

Com relação à participação feminina, em especial à Terena, nos movimentos sociais, a organização Conselho Terena, no estado de Mato Grosso do Sul, no decorrer de sua décima primeira realização, vem dando abertura às mulheres que atuam na formação de mesas femininas, apresentando demandas, propondo diálogos interculturais como forma de dar a elas a voz. Na IX Assembleia realizada em Terra Indígena Taunay/Ipegue, entre as mulheres mais atuantes estão as da aldeia Buriti, como a professora

Eva Bernardo. Seu discurso chamou a atenção para a importância da participação das mulheres no movimento: *Somos mulheres pensantes, é importante a nossa participação na nossa luta, somos a força dos homens e através de nossa organização (interna) elegemos nosso representante na Câmara Municipal de Dois Irmãos de Buriti*. Professora em sua comunidade, Eva Bernardo busca fortalecer a participação das mulheres, principalmente para garantir nossa representatividade na esfera política como espaço a ser ocupado por mais indígenas como forma de avançar, ocupar e garantir maior atenção e trabalhos voltados para a população indígena.

Sobre as lutas indígenas ocorridas no país, nem sempre as mulheres aparecem como protagonistas. A esse respeito, Prézia (2017, p. 195) afirma: *Nas lutas indígenas, nem sempre as mulheres aparecem em primeiro plano, destacando-se quase sempre os homens, que se tornam os enfrentantes nos conflitos ou os interlocutores com as autoridades oficiais*. Posto isso, cabe descrevermos algumas atuações significativas de mulheres ícones nos movimentos indígenas, como a trajetória de *Maninha Xukuru-Kariri*, grande guerreira.

Seu nome de registro, Etelvina Santana da Silva, filha de pajé, sempre presenciou as lutas indígenas de seu povo, ao lado de lideranças. Desterritorializados, os Xukuru-Kariri permaneceram na antiga terra trabalhando para os fazendeiros e mantendo suas práticas rituais. No ano de 1991, a Comissão Leste Nordeste surgiu para articular as lutas indígenas da região e Maninha foi entre os nomes escolhidos para atuar na coordenação ao lado de importantes lideranças.<sup>16</sup> Em 1995, a Comissão se transformou em APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santo, e Maninha foi eleita para a coordenação. Em sua gestão, colocou a questão de gênero em pauta das lutas. Maninha, apesar de muito discreta, conquistava um espaço real entre as lideranças majoritariamente masculinas. A mulher Xukuru-Kariri, que vinha conquistando espaço e coordenando uma das maiores organizações indígenas do Brasil, se destacou em 1994 em território de retomada (Retomada Mata da Jiboia). Nessa ocasião, era a terceira retomada de território tradicional ocupada por fazendeiros. No entanto, Maninha contou com apoio de outras etnias: Kariri-Xokó, Tingui-Botó, Karapotó, Pankararu e Xukuru. A vida de Maninha já corria risco por ameaça de morte. Dizia: *Não quero morrer, mas não posso viver fugindo. Vou ficar com meu povo*.

Assim foi Maninha Xukuru-Kariri, uma guerreira destemida que lutava pelo seu povo. Mesmo com tantas atribuições, Maninha ainda conseguiu cursar Filosofia em Palmeira dos Índios. Morreu precocemente, por falta de atendimento adequado, em 11 de novembro de 2006. Uma grande mulher, exemplo de luta para os povos indígenas, em especial às mulheres e à nova geração. (Prézia, 2017).

---

16 Xicão Xucuru, Girleno Xokó, Zé Xucuru, Nailton Pataxó Hã-hã-hae, Manuelzinho Pataxó Hã-hã-hae, Jonas Tupinikim e Caboquinho Potiguara.



Uma das lideranças femininas da atualidade, de destaque nacional e internacional, é Sonia Bone, do povo Guajajara, do estado do Maranhão, conhecida como Sonia Guajajara. Encontramos sua biografia na qual relata sua militância no movimento indígena, tendo como inspiração de luta a figura de “Che” Guevara:

Sou filha do guerreiro povo Guajajara /Tentehar, que habita nas matas da Terra Indígena Arariboia, estado do Maranhão. Meu nome é Sonia Bone. Sou casada e mãe de três filhos. Graduada em Letras e Pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão. Com muito orgulho, fui diretora de uma das entidades mais representativas da luta indígena no Maranhão, a COAPIMA – Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão, por um período de seis anos, correspondente a dois mandatos, e hoje sou a Vice-Coordenadora da COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, com sede em Manaus – AM, e que faz uma luta há 24 anos na defesa dos povos indígenas da Amazônia. Desde menina ouvia falar na tutela dos índios. Ouvia com rejeição os preconceitos de que índio não pensava, que era um bicho violento, que não podia exercer um trabalho além da roça, que deveria ficar isolado na mata, que existe muita terra para pouco índio, que índio bom é índio morto, entre outras barbaridades. Sempre quis estudar, pois acreditava que a educação poderia transformar o mundo, que a revolução poderia ser feita por meio da educação, mesmo que para mim tudo parecesse impossível, ainda assim dizia: “qualquer luta é vitoriosa quando se luta por educação”. A partir desse Encontro, minha vida se transformou, e me inspirava muito nas palavras do Che: “se você se sente indignado perante as injustiças da vida, então somos companheiros” e assim fui ampliando a minha visão em relação à luta indígena. Conheci muitas pessoas ligadas ao movimento, como as representações da APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, por exemplo. Foram eles que me mostraram a importância do movimento organizado. O que mais me chamou a atenção foi a luta pela retomada das terras no Nordeste, as consequências como ameaças e assassinatos de lideranças indígenas.

Guajajara tem um excelente currículo de luta pela causa indígena. Em uma de suas atuações, entregou à senadora Kátia Abreu uma motosserra em sinal de protesto pelo desmatamento no Brasil.

Sua luta é pelos direitos dos povos indígenas do Brasil. Sua atuação vem sendo conhecida nacionalmente e no exterior pelas denúncias realizadas no descaso com os povos nativos, o genocídio indígena, o ecocídio no Brasil, a violação de direitos indígenas e originários, entre outras atrocidades. Atualmente, Sonia preside a APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, uma referência nacional de movimentos indígenas no país.

Na esfera estadual de Mato Grosso do Sul, Silvana Terena, oriunda da aldeia Limão Verde, do município de Aquidauana, migrou ainda na infância com seus familiares para a capital do estado em busca de melhores condições para viverem com mais dignidade e recursos. Silvana cresceu na cidade onde construiu família, casada e mãe de quatro filhos. Seu envolvimento no movimento indigenista político lhe permitiu ocupar funções ligadas ao órgão governamental do estado. Atualmente, responde pela sub-secretaria Agrária em atendimento aos povos indígenas do estado subsidiando-os com maquinários, sementes e combustível para cultivarem a agricultura, mas sem grande autonomia, uma vez que o órgão é subordinado ao órgão estatal de interesse na manutenção do poder daqueles que governam o meio.

Tendo em vista que não são mais somente os homens que se deslocam para as esferas externas, mas há participação das mulheres, mesmo que minoria, ainda são os homens que mantêm o domínio político para fora. É análogo, como posto por Segato (2003, p. 17), em algumas sociedades tradicionais:

Finalmente, é importante fazer notar que, **ainda nos casos em que as mulheres atuem nos espaços públicos da comunidade, essa participação fica mais restrita e tolhida quando se trata de mediar e negociar fora, com agências externas, recursos e direitos para o grupo.** A guerra e a negociação de conflitos e interesses com o mundo de fora – com outras aldeias ou com agências do estado ou organizações não governamentais – constituem o domínio político dos homens por excelência. (grifo da autora).

Convém, entretanto, sublinhar a experiência com o movimento social e a educação, possíveis eixos desse *deslocamento* que resultaram na ampliação dos papéis femininos na sociedade Terena, atuantes, presentes nos debates que dizem respeito ao destino de sua comunidade/aldeia ocorridos nos amplos locais de decisões em conjunto com os homens. As mulheres na sociedade Terena sempre estiveram presentes nos espaços públicos ligados e reforçados pela tradição, ora dividindo os espaços com os homens, ora ocupando espaços exclusivos de prestígio e autonomia. Posto isso, fica evidente que nessa sociedade homens e mulheres tendem mais como partes complementares e interdependentes de que posições sociais antagônica de dominação/subordinação.

## Referências

- ARENDE, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- EMMERICK, J.; PRAÇA, M. (Org.). *Mulheres e conflitos ambientais: nem nossos corpos nem nossos territórios da invisibilidade à resistência*. Rio de Janeiro: Instituto PACS – Políticas Alternativas para o Cone Sul, 2017.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- ESCOBAR, A. *Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

- GALINDO, M. Detrás de uma mujer feliz hay um machista abandonado. In: Fe y Pueblo: *Violencia contra la mujer el dolor que es también nuestro*. Editora Bolivia, 2013.
- GALINDO, M. *Feminismo urgente: ¡a despatriarcar!* La Paz: Ed. Lavaca, s/d.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MATOS, M. H. O. *O processo de criação e consolidação do movimento Pan-Indígena no Brasil (1970-1980)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília. Brasília, 1997.
- MATOS, M. H. O. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementaridade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Â.; GRANKOW, M. M. (Org.). *Gênero em povos indígenas*. Brasília; Rio de Janeiro: Funai/Museu do Índio, 2012. p. 140-171.
- MAYROSES. *Mulheres indígenas – Violência, opressão e resistência*. Disponível em: <https://mayroses.wordpress.com/2011/11/25/mulheres-indigenas-violencia-opressao-e-resistencia>. Acesso em: 7 dez. 2017.
- PAREDES. J. *Hilando fino: desde el feminismo comunitario*. La Paz: Ed. Moreno Artes Gráficas, 2014.
- PAREDES, J. C.; GUSMAN. A. A. *El tejido de la rebeldía: qué es el feminismo comunitario? Bases para la despatriarcalización*. 2. ed. Ed. Moreno artes gráficas. s/d.
- PREZIA, B. *História da Resistência Indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.
- ROCHA, E. P. G. *O que é Étnocentrismo? Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense, 1951.
- SEBASTIÃO, L. L. *A Lei Maria da Penha no contexto indígena: das Marias diversas às Marias Indígenas*, 2014.
- SEGATO, R. L. *Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial*. e-cadernos ces 18 | 2012. Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical. Brasília, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 15 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. Uma agenda de ações afirmativas para as mulheres indígenas do Brasil, 326 (nova versão). *Série Antropologia Departamento de Antropologia Universidade de Brasília*. Brasília, 2003. Disponível em: <https://searchworks.stanford.edu/view/5480884>. Acesso em: 15 maio 2018.
- TODD, Z. *Uma interpelação feminista indígena à “Virada Ontológica”*: “ontologia” é só outro nome para colonialismo. 2015. Disponível em: <https://antropologiacritica.wordpress.com/2015/12/22/uma-interpelacao-feminista-indigena-a-virada-ontologica-ontologia-e-so-outro-nome-para-colonialismo/>. Acesso em: 15 mai. 2018.

# Indígenas no sul do Brasil: o povo Kaingang em Santa Maria-RS e a organização da aldeia Três Soitas

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos  
Eduardo Perius

## Introdução

Na atualidade vive no Rio Grande do Sul indígenas do Povo Guarani, Povo Charrua e Povo Kaingang, sendo estes um dos povos mais numerosos do estado, com aproximadamente 17.231 indígenas, conforme o censo de 2010 do IBGE. Este povo fala a língua pertencente à cultura de língua Jê e junto com o Povo Xokleng se constituem nos povos de cultura Jê meridional.

O Povo Kaingang está disperso em diferentes regiões do Rio Grande do Sul, no caso, nossa proposta neste capítulo é analisar as trajetórias dos Kaingang até se organizarem na atualidade em Santa Maria, na região central rio-grandense, particularmente uma parcialidade que organizou a aldeia Três Soitas, no começo do século XXI, a fim de manter o seu modo próprio de viver a memória de seus ancestrais, projetando o futuro, a partir de seus valores, conhecimentos, códigos culturais, ressignificando as trajetórias do passado e do presente, para que se possa garantir uma vida melhor à comunidade Kaingang organizada.

A importância da narrativa a seguir é que ela foi elaborada a partir de diferentes fontes, porém priorizando as fontes orais e a oralidade da narrativa histórica de diferentes sujeitos indígenas – mulheres, homens, crianças, adultos – que constroem cotidianamente a experiência Kaingang na aldeia Três Soitas de Santa Maria, cujas narrativas históricas são presentes na História Ensinada na E.E. Indígena de Ensino Fundamental e EJA Augusto Ope da Silva,<sup>17</sup> fundada 2012, a qual evidencia as trajetórias do Povo Kaingang presente na História do Rio Grande do Sul. O professor Kaingang Joceli Sirai Sales, licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) informa que:

A forma da história ensinada, eu diria que é uma história partindo das concepções kaingang, por exemplo não partimos do big beg, ou criacionismo. Partimos do mito ou surgimento

---

17 Liderança Kaingang da terra indígena de Iraí, referência na luta pela demarcação e garantia das terras indígenas no Rio Grande do Sul, falecido em 2014.

dos kamé e kanhru. Obviu que as outras formas vão sendo trabalhadas nos decorrer. Pois elas precisam ser trabalhadas também. Deste ponto podemos. Trabalhar o que acontecia no nosso continente e o que acontecia na Europa não no mesmo tempo mas uma ideia de mundos diferente e visões diferentes. Até chegarmos ao contato. E mesmo do contato trabalhamos dessa forma na ótica dos acontecimentos na vida kaingang que estão atreladas as mudanças sociais e econômicas do mundo.

Partindo desta premissa, construímos a presente narrativa como forma de preservar a trajetória recente dos Kaingang que organizaram e vivem na aldeia Três Soitas.

## Dos antecedentes Kaingang à organização da aldeia Três Soitas

Os Kaingang é um dos povos originários que vivia da caça, da coleta à sombra dos pinheirais, cujas fronteiras étnicas e culturais se distribuíam entre as áreas do Rio Tietê (SP) e o Rio Ijuí (RS), na direção da região de Serra. Durante o século XIX o Povo Kaingang expandiu as suas fronteiras até San Pedro, na província de Misiones, na Argentina. Na atualidade estima-se que 50.000 Kaingang ocupam pouco mais de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, entre São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

As notícias dos contatos entre Kaingang e os ibéricos têm por marco a expansão luso-brasileira rumo ao Sul do Brasil, a partir de 1812, nos Campos de Guarapuava (PR) (D'Angelis 1984, p. 8-10), seguidas dos contatos em 1839 nos campos de Palmas (PR). As notícias dos contatos dos Kaingang da Província de São Pedro (atual RS) com os rio-grandenses ocorrem de meados do século XIX, em 1845, quando os indígenas de Nonoai e em 1848, dos habitantes de Guarita, quando teve início o processo de aldeamentos entre Kaingang, no projeto de evangelização da Companhia de Jesus, liderada pelo padre Bernardo Parés.

Entre os pontos marcantes e de destaque da cultura Kaingang é a designação de metades clônicas, para a divisão que marca a distinção social, a associação das metades Kamé/Kairú homônimos das metades, em seus respectivos “pais ancestrais”, ou seja, é uma forma de manter viva a lembrança da memória ancestral, que explica a descendência e a aliança entre os Kaingang.

Ao longo do século XX a situação das terras indígenas dos Kaingang no Rio Grande do Sul passa por situações de conflitos, analisadas por Henrique Kujawa e João Carlos Tedesco em três momentos de reconfiguração territorial, processo de reterritorialização forçadas de agricultores e indígenas, assim dispostos:

[...] nas primeiras décadas do século XX, quando se consolida a políticas de aldeamento e se desenvolve o projeto de colonização; a segunda, entre as décadas de 1940-60, quando se reduz as áreas indígenas demarcadas destinando-as para a criação de reservas florestais

e para loteamento vendido para agricultores e, por fim, após a Constituição de 1988 e a reconfiguração do direito indígena sobre as terras tradicionalmente ocupadas, quando, nessa última ocorre a retomada das terras indígenas historicamente demarcadas no início do século XX. (Kujawa; Tedesco, 2014, p. 70).

Dessa forma, ao longo do século XX se configura a reterritorialização dos antigos territórios Kaingang, acompanhadas pela cobiça de setores privados e públicos, invasões, dilapidação e grilagem, quando ocorre o surto da expansão agrícola e o governo rio-grandense a tomar as terras demarcadas aos indígenas a partir de 1940, acentuando-se na década de 1960. Simultaneamente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) atuante nesse período, desenvolve a política de misturar diferentes etnias nas áreas indígenas, o que poderia favorecer a perda de identidade Kaingang e garantir a prática do esbulho e ocupação das terras por pequenos agricultores não indígenas. Segundo o professor e intelectual Kaingang Danilo Braga, avalia que o SPI:

[...] passa nesta nova conjuntura a comprometer-se com fazendeiros, colonos, colonizadores e demais interessados em explorar as terras indígenas. Inclusive os próprios agentes do órgão passam a introduzir e estimular a entrada de colonos para morar dentro das terras indígenas. O que isso pode significar na vida destes indígenas? Percebe-se que o objetivo é fazer com que os Kaingang produzam como os pequenos produtores, como os colonos que viviam no seu entorno e agora, também, passaram a viver dentro das terras indígenas. (Braga, 2015, p. 12).

Danilo Braga entende que se trata de um projeto de transformar o Kaingang em “civilizado”, como principal objetivo do Estado brasileiro desde sempre. Entretanto no período de 1955-1967 ocorre o enfraquecimento do SPI, com denúncias de fraudes e corrupções do alto escalão da entidade e aos poucos os governantes da ditadura civil-militar instalada em 1964 no Brasil percebem a entidade se constituía em um poder paralelo no que concerne a exploração do trabalho e das terras indígenas. Assim, aproveitando a turbulência que estava a entidade, tratam da sua extinção e fundam em 1967 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o intento de dominar as terras indígenas e para consolidar tal intenção, promulgam em 1973 a Lei n. 6.001, o “Estatuto do Índio”, que em consonância com o Código Civil Brasileiro de 1916, considera os povos indígenas como “relativamente incapazes”, sendo tutelados pela FUNAI, até a sua integração na sociedade brasileira. Em seu primeiro artigo, a lei estabelece que seu objetivo é “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”.

As invasões e ocupações das terras indígenas não cessaram, o que levou “os próprios Kaingang iniciaram um movimento em 1978, nas reservas de Nonoai (RS), Rio das Cobras (PR). Sob a liderança de Nelson Xangrê e Angelo Kretã, os indígenas iniciaram a expulsão, usando suas próprias forças, dos ocupantes não-indígenas de suas terras.” (Braga, 2015, p. 13).

O laudo da antropóloga Ligia Simonian, pelo Museu Antropológico “Diretor Pestana”, FIDENE/Ijuí, 1978, é alarmante sobre o esbulho da terra Kaingang de Nonoai, onde a mesma já apresenta a revolta de grupos indígenas daquelas terras:

Área Indígena de Nonoai: Medida em 1911 com um total de 34.908 .ha., 1941 – dividida pelo interventor federal, destinando 19.998 ha para reserva florestal; em 1949, a mesma foi constituída através de decreto, nº 6~8, de 10 de março. Da área da reserva foram retiradas 2.4-99 ha, através do decreto 13.795 de 10.-07. J:~t e entregue aos posseiros, .num total de 143 lotes. Até inícios de maio de 1978 com 9 .• 634, 2 ha ocupadas por:posseiros (dados afiei-ais).\_ 1ª. semana de maio revolta grupos indígenas da Area, Area em litígio judicial: l. 200 há.

Mediante a esta situação de esbulho, a luta pela terra leva os Kaingang a se organizarem em Movimento Indígena, característico da década de 1970, evento que ficou conhecido como a Guerra dos Kaingang, quando 2.000 Kaingang liderados pelos guerreiros Niré, Menfá, Xangrê e Kacrê, lutaram contra 7.500 invasores da terra indígena, quando na noite do dia 04 de maio de 1978, 10 indígenas incendiaram 07 escolas municipais de não indígenas em Nonoai, deixando 300 alunas e alunos sem escola, conforme o repórter Caco Barcelos. O laudo antropológico de Ligia Simonian retrata este momento tenso entre os Kaingang e os invasores (assim denominados pelos primeiros):

A presença de arrendatários desde inícios da década de 50. Contrato com Hermínio Tissiani e Cfa, Ltda. em 22.12,54, área máxima a ser cultivada – 2,000 ha .... 1962 – invasão de cerca de 500 famílias de “sem terra”; período de grandes perturbações e violências; nova invasão em 1969, sendo que 400 teriam...) sido expulsas e 200 assinado contratos: e arrendamento ~ Continua a penetração de posseiros; 1974 situação bastante tensa, levantamento feito pelo Governo do Estado, pela FUNAI e pelo INCRA, neutraliza as tensões (1975); 1977 – movimento contra a presença do DGPI; 1978/maio início da expulsão dos posseiros pelos próprios Kaingang. Atualmente – área “sob controle” do aparato repressivo do. Estado: a Brigada Militar.

Nas décadas finais do século XX os Kaingang saboreavam a vitória contra os invasores e lembravam os acontecimentos de 1978 em suas rodas de conversa, como um momento importante de luta pelos seus direitos. Este século ainda é marcado pela promulgação da Carta Magna de 1988, que fortaleceu os movimentos sociais, ratificando os direitos indígenas em seus artigos 231 e 232, como fruto de mobilização indígena secular e particularmente a partir da década de 1970. Sobre este momento, outro intelectual indígena Gersem S. Luciano do Povo Baniwa destaca que o ano de 1986 é importante para “o início da mobilização indígena no processo de discussões na Constituinte que visava à garantia dos direitos indígenas, tenho dedicado minha vida à luta indígena, acompanhando e participando de todo o processo de mudança do Brasil e dos povos indígenas.” (Luciano, 2006, p. 19). Conclui Gersem

Luciano que o ano de 1988 representa a “conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada, que mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil” (p. 19), pois de “transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária.” (p. 19).

Inspirados nestes princípios, no início do século XXI as conquistas se expressam em avanços nas lutas pela garantia de terras, preservação da cultura e autodeterminação dos Povos Indígenas, com base nestes princípios os Kaingang se expandem pelo Rio Grande do Sul e chegam em Santa Maria, no intento de a princípio comercializarem o seu artesanato, no entanto, à medida que expandem suas redes comerciais, também reconstróem suas concepções de territorialidade, mantendo seus modos próprios de viver, o que significa a garantia de formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva.

Nesse sentido, no presente capítulo, procuramos compreender as territorialidades Kaingang no Rio Grande do Sul em um contexto temporal recente – a partir das garantias constitucionais – especialmente quando se trata da presença destes indígenas na cidade de Santa Maria a partir de 1999, tem-se como princípio de análise um conjunto de fatores que ajuda a compreender estas distribuições espaciais e as mudanças histórico-culturais a ela inerentes. São problemáticas as situações que se consolidam por meio da circulação destes indivíduos em espaços urbanos e as ressignificações adotadas no que se refere às práticas cotidianas.

Com o intuito de fundamentar o estudo deste processo de busca por territórios considerados tradicionais pelos Kaingang em tempos recentes, são apresentados como eixos norteadores vários elementos, elencando a formação das chamadas cidades indígenas (Nunes, 2010) (elemento novo e que gera discussões complexas a respeito do “ser indígena”), a reivindicação de direitos presentes na Constituição Federal de 1988 potencializadas pela autodeterminação,<sup>18</sup> as mudanças interpretativas a respeito do tempo e espaço por parte dos próprios indígenas inseridas no caráter dinâmico das culturas e os vínculos mantidos com os territórios tradicionais por meio da memória coletiva. Levar em consideração os aspectos supramencionados possibilita compreender a atuação destes sujeitos, embasados na adoção de novas estratégias de organização não mais restritas às práticas puramente tradicionais de manutenção da cultura e modo de ser Kaingang,<sup>19</sup> mas em um movimento que é resultado do contexto historicamente transformado no qual estes sujeitos passam a atuar.

---

18 O princípio da autodeterminação está garantido nos aportes legais da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas elaborada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2008.

19 Entende-se por *modo de ser*, todas as formas de comportamento, de agir e pensar que fazem referência às narrativas contadas pelos velhos e presentes nos mitos de origem.



Com a organização e desenvolvimento do Brasil enquanto capitalista, a forma de sustento econômico partindo das bases tradicionais de caça, pesca e outras atividades relacionadas diretamente com a natureza encontram cada vez mais desafios. O ambiente transformado historicamente, principalmente pela ação dos colonizadores que abriam roçados em áreas anteriormente marcadas pela predominância do mato e da exploração de madeira, fez com que estas práticas sofressem transformações, como é o caso do artesanato.

Para fins norteadores, ao falar a respeito do conceito de territorialização que é fundamental nos processos de etnogênese, utilizamos como referência a obra do antropólogo João Pacheco de Oliveira (1998). Para o autor,

[...] a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (Oliveira, 1998, p. 55).

No que se refere as quatro situações acima elencadas, pelo menos três podem ser relacionadas com o estudo da aldeia Três Soitas, nome do local denominado pelos Kaingangs. A constituição de mecanismos políticos especializados pode ser percebida através da atuação cada vez mais efetiva de indígenas nos próprios aparelhos administrativos do Estado, na inserção de sujeitos no ambiente da política e na educação, seja pela realização de palestras em universidades e escolas ou na própria educação escolar bilíngue garantida aos indígenas pela Constituição de 1988. O que muitas vezes pode parecer uma “assimilação” destes indivíduos pela sociedade, nada mais é do que uma estratégia adotada visando ampliar os campos de reivindicação de direitos. Sobre esta prática, Entrevistado Aa afirma sobre as gerações atuais dos Kaingang que se busca

[...] formar pessoas [...] através da educação, fazendo com que a gente reconheça cada vez mais daquilo que é do nosso direito [...] tem nascido nessa geração nova nossa, guerreiros que vêm lutar por nós, principalmente para trabalhar com a burocracia do próprio Estado. Então é bem interessante isso [...] de ver os nossos filhos se engajando nessa luta por espaço que é nosso, dos territórios tradicionais. (Entrevistado Aa, 2019).

A respeito do controle de recursos naturais e a reelaboração de seu manejo, inclui-se nesta problemática a ocupação de áreas em meio urbano, criando mecanismos para acessar matérias-primas, utilizadas principalmente no fabrico do artesanato. Tem-se como exemplo, o caso relatado por Perius (2017), quando aborda os sistemas de coleta de chás, cipós e taquaras em áreas particulares e a obtenção destes produtos pelos indígenas de Santa Maria junto aos Kaingang de Guarita. Durante muito tempo,

a fabricação do artesanato Kaingang estava restrita para as situações de usos cotidianos (para guardar alimentos, auxiliar na colheita etc.). Porém, décadas atrás já se iniciou, de acordo com as informações dos entrevistados Kaingang, o aumento significativo de mudanças na estrutura de organização e economia, ou seja, o artesanato passa a ser utilizado para fins de comércio com não indígenas, tido a partir daí como suporte econômico das parcialidades Kaingang. O comércio do artesanato enquanto saída para as dificuldades de abastecimento e sustento, tem como base essencial os núcleos urbanos, uma vez que é nestes aglomerados humanos em que a troca e venda de produtos se torna mais efetiva.

[...] em todo o lugar que eu for, a renda familiar é o artesanato. Aqui [...] 99% da renda familiar vem do artesanato. A gente está numa cidade grande, está lutando por um espaço [...] não só em feiras anuais, até nós pedimos [...] de nós participarmos do evento no município. A gente sabe que acontecem diversos eventos no ano que o município organiza, [...] patrocina, apoia [...]. (Entrevistado Aa, 2019).

Desta forma, os Kaingang que exercem a retomada de territórios tradicionais, muitas vezes, decidem por fixar-se nas cidades ou próximo destas, reivindicando o reconhecimento permanente de ocupação, a fim de alcançar uma melhor qualidade de vida. Tal evidência é encontrada no caso de Três Soitas e das terras indígenas *Foxá* e *Por Fi Gâ* nos contextos urbanos dos rios Taquari-Antas e Sinos pesquisados por Lappe (2015), tendo este último estudo grandes semelhanças ao que se pretende na presente pesquisa. É possível assinalar a existência de dois elementos que embasam as decisões sobre a formação dos acampamentos e/ou aldeias. Um deles trata-se do potencial desempenhado pelo centro urbano no desenvolvimento da comercialização do artesanato e o outro faz menção à territorialidade Kaingang, expressa na memória dos indivíduos que buscam reocupar espaços nos quais circulavam e viviam seus ancestrais. “Nós Kaingang, a gente só ocupa onde sabe que tem ligação com aquele espaço” (Entrevistado Ab, 2019). Considerando as aproximações com o trabalho de Lappe (2015), é importante destacar uma situação narrada pela autora, que explica que

Durante uma saída de campo à Terra Indígena Por Fi Gâ, um Kaingang que chegou à comunidade no ano de 2005 [...] relatou que a escolha da cidade de São Leopoldo não foi por acaso, mas apresenta um caráter simbólico em decorrência de representar o tradicional território Kaingang e por ser um local adequado para comercializarem seu artesanato. (Lappe, 2015, p. 107).

Partindo deste princípio, e analisando as afirmativas de Tommasino e Almeida (2014), os Kaingang passam a atuar com novos parâmetros, ou seja, a quarta situação apontada por Pacheco de Oliveira (1998), buscando reocupar antigos espaços que foram transformados. Tommasino e Almeida explicam essa reestruturação organizacional a partir da diferenciação do tempo em duas situações, o *vãsy* e o

*uri*. “Os Kaingang classificam o tempo antigo [...] como *vãsy*. Trata-se de um tempo onde viviam da caça, pesca e coleta e tinham territórios imensos e repletos de alimentos.” (Tommasino; Almeida, 2014, p. 22). Já o *uri* é aquele constituído como consequência da redução das áreas de ocupação indígena e a exploração dos espaços tradicionais por colonizadores apoiados pelo Estado, seguido de sua degradação a partir de práticas como o arrendamento e a extração de madeira para lucro de particulares.

No *uri*, os Kaingang buscam novos meios e espaços para manterem sua cultura. Neste modelo de interpretação do tempo e do mundo, os Kaingang buscam cada vez mais a atuação em contextos urbanos, tendo como principal fonte econômica, a venda de artesanato. No tocante ao processo pelo qual passaram/passam os Kaingang de Três Soitas, em Santa Maria, novamente são encontrados pontos que se cruzam com a dissertação de Lappe (2015), enfatizando principalmente o recorte temporal e a situação de ocupação em ambiente urbano para comercialização de artesanato como forma de subsistência e o reconhecimento destes territórios como tradicionais.

O *uri* se forma com as espacialidades territoriais, ou seja, “a demarcação propriamente do espaço físico, histórico envolvendo a legalização das Terras Indígenas nas cidades e a nomeação dessas Terras Indígenas” e “as movimentações pelos tradicionais territórios e o estabelecimento destes indígenas em contextos urbanos [...]” (Lappe, 2015, p. 22). Estas mudanças que acabam implicando na fixação dos Kaingang em ambientes urbanos são claramente definidas por Entrevistado Aa quando relata as dificuldades encontradas nas Terras Indígenas demarcadas e as mudanças nas condições para viver de acordo com o modo de vida tradicional Kaingang. Segundo o mesmo,

[...] tem atualmente várias terras demarcadas do nosso povo Kaingang, localizadas em vários municípios do Estado. Mas [...] não é porque tem uma aldeia, uma terra demarcada que também há condição de vida, de criar teus filhos, de sustentar tua família [...] nós indígenas no espaço que a gente ocupa, planta para consumo próprio, mas muitas das vezes falta esse incentivo do próprio Estado brasileiro, a nós continuar com nossa cultura [...] Muitas vezes a gente opta por sair de uma aldeia e viver perto de uma cidade. (Entrevistado Aa, 2019).

As mobilidades Kaingang, ademais, possuem fatores que são determinantes na formação de aldeias nos centros urbanos, influenciando em maior ou menor grau cada grupo que se rearticula. Dentre estes elementos como desenvolvido anteriormente, podemos citar a mudança nas condições de suprimento de necessidades básicas e tradicionais, implicadas pelo processo de deterioração acelerado do meio, consequência direta das práticas colonizadoras, levando os indígenas a buscar novas formas de subsistência. Estas mudanças podem ser estabelecidas pelo surgimento da diferenciação dos tempos *vãsy* e *uri*. “O mato que tinha não é mais aquele de cem, cento e cinquenta, duzentos anos atrás, não é mais. Então, a gente opta por [...] viver perto da cidade pra buscar condições melhores pra [...] comunidade [...]” (Entrevistado Aa, 2019).

É importante assinalar que o tempo para os Kaingang não é compreendido a partir de uma concepção linear, mas cíclico, implicando em uma sucessão e consequente substituição do *vāsy* pelo *uri*. Por tratar-se de uma visão que tem como base as condições do ambiente no qual se vive, podem estar presentes partes do tempo antigo como do atual em um mesmo dia ou semana. As concepções de tempos acabam se misturando, estando um contido em outro, podendo tomar como exemplo as ressignificações adotadas pelos Kaingang que se utilizam de formas antepassadas de ver e pensar o mundo (tempo antigo) traduzidas em práticas específicas do contexto socioambiental modificado (tempo recente). Esta presença concomitante de ambos os tempos pode ser percebida na narrativa de um dos informantes indígenas:

Desde sempre tomava remédio do mato. Hoje não, hoje toma as vezes. [...] eu tenho uma filha [que] quando nasceu, eu fui com meu sogro lá no mato, colhemos remédio do mato [...] minha mulher tomando só remédio por 23 dias, só tomando remédio. Ela não tomava água, só remédio. (Entrevistado B, 2019).

Outro fator, não menos importante, trata das possibilidades criadas a partir de um novo contexto social e jurídico, com reconhecimento dos direitos à terra e às diferenças, garantidos com a Constituição de 1988, assim como, a autodeterminação defendida pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. No

[...] contexto histórico dos Kaingang e da legislação que passou a vigorar a partir do final dos anos 1980, temos, nas últimas décadas do século XX, uma intensa movimentação de famílias Kaingang em contextos urbanos do Rio Grande do Sul, a fim de procurar sobrevivência física e cultural. Mesmo fazendo movimentações sistemáticas de um território para outro, questões relacionadas à memória são as motivações para esses deslocamentos. (Lappe, 2015, p. 19).

O princípio da autodeterminação, ou seja, a garantia afirmada aos indígenas de viverem de forma diferenciada, de acordo com seus padrões culturais e de organização social, se torna importante fator no reconhecimento identitário, especialmente, quando fora de terras demarcadas ou inseridos nos ambientes das cidades. Tal pressuposto foi primeiramente referenciado na Convenção 169 da OIT, realizada em 1989, em Genebra. No Brasil o processo de aprovação foi bastante demorado, tendo sido assinado o Projeto de Decreto Legislativo pelo Executivo em 1991, passando pela Câmara Federal em 1993 e ficando sob avaliação do Senado até 2002.

Uma das principais propostas da Convenção 169 a respeito dos povos indígenas era estabelecer as bases do Direito Internacional a respeito das populações indígenas e tribais, visando garantir, como

dito anteriormente, a diversidade e a superação do viés assimilacionista vigente durante um grande período da História.

Considerando a evolução do Direito Internacional desde 1957 e desdobramentos ocorridos na situação de povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo, em decorrência dos quais considerou adequado adotar novas normas internacionais sobre a matéria, com vistas a corrigir a orientação assimilacionista das normas anteriores. (Organização Internacional do Trabalho, 2011, p. 12-13).

Neste âmbito, o reconhecimento pela diferença e autodeterminação se torna elemento central das disposições da Convenção, sendo responsabilidade dos governos garantir a integridade e direitos em ação conjunta com os interessados. De acordo com o artigo 5º: “os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais desses povos deverão ser reconhecidos e a natureza dos problemas que enfrentam, como grupo ou como indivíduo, deverá ser devidamente tomada em consideração”. (Organização Internacional do Trabalho, 2011, p. 18).

Ampliando o contexto de análise e comparando com o trabalho de Emeli Lappe (2015), pode-se afirmar que essa reocupação de territórios não ocorre de forma isolada em Santa Maria. Diversos são os estudos que tratam desta perspectiva e com outros grupos em outras cidades. A autora destaca que existem atualmente, somente no Estado do Rio Grande do Sul, além da aldeia Três Soitas, oito Terras Indígenas Kaingang no meio urbano.

Três delas estão na cidade de Porto Alegre, que são as Terras Indígenas Morro do Osso, Morro Santana e Lomba do Pinheiro; uma na Serra Gaúcha: *Pó Nãnh Mág*, na cidade de Farroupilha; uma no vale do Sinos: *Por Fi Gã*, na cidade de São Leopoldo; e três no vale do Taquari, que são as terras indígenas *PóMÿg*, em Tabaiá, *Jamã Tÿ Tãnh*, em Estrela, e *Foxá*, em Lajeado. (Lappe, 2015, p. 19).

A formação do *Êmã Kětÿjug Tēgtũ* deve ser analisada enquanto processo, pois não se deu “da noite para o dia”. Os Kaingang passaram a frequentar o território e suas proximidades, buscando legitimidade de ocupação já no ano de 1999. A ocupação dos Kaingang na região que corresponde ao atual município de Santa Maria é de tempos anteriores à Constituição de 1988. Tal informação é encontrada em diversos autores quando estes abordam a questão da distribuição espacial através da delimitação por bacias hidrográficas. O rio Jacuí, tendo como afluente o Vacacaí-Mirim que passa por Santa Maria na Depressão Central do Rio Grande do Sul, é um dos delimitadores das territorialidades tradicionais Kaingang (Laroque, 2007).

Considerando-se as regiões fisiográficas do Rio Grande do Sul, a área Kaingang abrange: Litoral (norte), Campos de Cima da Serra, Encosta inferior e superior do Nordeste, Planalto médio, Alto Uruguai, Missões e Depressão Central ocupando sempre as áreas mais altas. (Becker, 1976, p. 33).

Os próprios movimentos de ocupação dos territórios Kaingang, como já problematizados anteriormente não se trata de eventos isolados decorrentes da atualidade, mas que se espelham em práticas adotadas já pelos antepassados no início do processo de colonização e contato, buscando através de articulações e visitas aos centros urbanos, requerer frente aos responsáveis pela administração, melhores condições para as famílias que habitavam territórios delimitados pelo Estado. É característica da dinâmica Kaingang a contração de alianças com o poder público, se estendendo temporalmente desde o século XIX até os dias atuais, tendo como exemplo, o caso da presença de famílias indígenas não só Kaingang, mas também, Guarani na cidade de Santa Maria e outros municípios do Estado.

Através da pesquisa realizada em jornal “A Razão” a partir do ano supramencionado, foram constatados os chamados acampamentos (*vãre*), confirmando a informação obtida em trabalho de campo. Porém, como já esclarecido, a ocupação deste espaço tradicional urbano é de caráter lento, gradual e provisório em seu início, com diferentes indivíduos e famílias que se alternaram, garantindo uma ocupação permanente do espaço, mesmo que não pelos mesmos sujeitos. A fonte entrevistada afirma que a ocupação “[...] permanente na cidade de Santa Maria é desde o ano de 1999. [...] a gente já vem ocupar esses espaços [...] na cidade de Santa Maria [...], assim, se trocando” (Entrevistado Aa, 2019). Tal situação deve ser compreendida como característica da organização Kaingang dada sua constante mobilidade pelo espaço. Mesmo já tendo estabelecido *ẽmã* em Santa Maria, Entrevistado Ab (2019), demonstrando esta dinâmica, afirma que os indígenas que vêm de Guarita para Santa Maria, permanecem um tempo nas casas de parentes, comercializando o artesanato na cidade, retornando em seguida para a Terra Indígena de origem.

Neste sentido, um problema encontrado pelos indivíduos que habitam na aldeia de Três Soitas é referente a legitimidade do movimento de ocupação, uma vez que, não são as mesmas as pessoas que iniciaram o processo de territorialização em 1999 e as que residem atualmente no espaço. A fim de garantir o espaço, como mencionado anteriormente, os sujeitos foram se “trocando”, se alternando. Enquanto um grupo permanecia em Santa Maria, fabricando e vendendo o artesanato, o outro retornava para a Terra Indígena de origem ou acabava indo para outra cidade, demonstrando uma certa mobilidade no território reconhecido por estes como tradicional.

Reconhecendo a identidade indígena destes sujeitos que saem das terras demarcadas pelo governo já desde os tempos do regime político imperial, buscando viver, mesmo que nas cidades em

contexto recente, é que se aplica o conceito de etnogênese, ou seja, partir de uma análise que leva em consideração não somente a presença e manutenção de elementos culturais do passado, mas também, a participação e implicações de situações que são geradas ao longo do processo histórico de colonização e reconhecimento de direitos nos dias de hoje, possibilitando assim, uma percepção histórica do grupo Kaingang no que tange ao reconhecimento cultural e identitário indígena. Sendo assim, ocorre a interligação de diversos fatores no que trata à reivindicação de identidade, mesmo que modificada, em situações do presente.

Pacheco de Oliveira (1998) ainda inclui nesta discussão, a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos que reelaboram sua identidade a partir do contato com outros grupos indígenas, com o objetivo de se diferenciar da categoria generalizante atribuída ao termo “índios”.

As afinidades culturais ou lingüísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros [...] serão retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções. (Oliveira, 1998, p. 56).

Segundo Boccara (2005) a análise da constituição das identidades indígenas, a fim de englobar um ponto de vista mais complexo, parte da etnogênese, processo este, que estabelece vínculos entre características específicas de cada grupo que se identifica com um passado comum, mas que, ao mesmo tempo, encontra-se atualmente inserido em um contexto social, econômico e cultural modificado. Entendo, desta maneira que as etnogêneses<sup>20</sup> são processos de reelaboração e ressignificação das identidades que visam delinear aquilo que se entende por etnicidade em um contexto historicamente transformado, principalmente, pelo processo de conquista e colonização na América. Valorizando as histórias dos antepassados e suas narrativas míticas presentes na tradição oral (fator fundamental na atribuição de sentidos às vivências no mundo) são aplicadas interpretações e estratégias diferenciadas para situações diversas. Exemplo disto é a etnogênese Kaingang de Três Soitas, na qual os indígenas passam a formar seus núcleos de moradia em espaços urbanos, comercializando artesanato produzido na comunidade como fonte de renda principal e exercendo sua territorialidade com base nas memórias dos seus antepassados que vinham para a cidade com objetivos diferentes.

As interpretações que levam em consideração somente o estudo de elementos ditos tradicionais podem significar alguns problemas, como por exemplo, a aplicação de um viés essencialista e não histórico (estático), negando o direito ou a condição de cultura dinâmica que se modifica de acordo

---

20 Partindo do pressuposto da existência de diversas etnias, cada qual com suas características de organização social e cultural, torna-se imprescindível a utilização do termo no plural a fim de abarcar toda a diversidade de elementos que compõe estes movimentos de ressignificação.

com interações estabelecidas historicamente, seja de maneira violenta e hostil ou de transformações propositais e independentes dadas a partir do contato.

[...] las aproximaciones en términos de mestizaje, etnogénesis y etnificación representan [...] un aporte real a la producción de un nuevo conocimiento etnológico y etnohistórico pues, además de permitírnos ir más allá de la dicotomía resistencia/aculturación, dejan definitivamente atrás la perspectiva arcaizante sobre las sociedades indígenas y su devenir histórico. (Boccaro, 2005, p. 44).

Ao ressaltar a etnogênese enquanto processo histórico Bartolomé (2006), assinala um desafio que parte da desconstrução do amálgama de culturas estabelecido por uma identidade nacional homogênea, a fim de perceber no reconhecimento de grupos indígenas a partir do sentimento e exaltação do coletivo, garantindo ampliação das reivindicações, ou seja, os indígenas destacam uma certa unidade étnica para fins de legitimidade e reconhecimento perante a sociedade. A respeito disto, o entrevistado quando perguntado se estava em Santa Maria no início da ocupação, responde: “Não, em 99 eu não estava ali. Estavam outras famílias. Eram Kaingang. E como é hoje? Não são as famílias de 1999? [...] Mas a comunidade é a mesma.” (Entrevistado Aa, 2019). Ainda, em outro trecho da entrevista o informante destaca

[...] o Kaingang é um povo. [...] hoje eu estou aqui, mas amanhã eu posso estar em outro lugar, em uma outra cidade, em uma outra aldeia. Sendo Kaingang, aquela aldeia é minha. [...]. Começaram a nos dividir, nos tirar de um lugar e colocar em outro, quem fez isso com nós foi o próprio estado brasileiro [...] em questão de luta [...] a gente tem feito a luta em conjunto, principalmente com a ocupação tradicional dos espaços nossos. (Entrevistado Aa, 2019).

Há diferentes formas de identificação e reconhecimento de indivíduos em relação à sua etnia. O processo de etnogênese geralmente quando se trata de povos indígenas, possui amplas ligações com elementos característicos da cultura ancestral (cosmovisão, representações, rituais, valores, hábitos e códigos culturais), criando um enraizamento do presente para com o passado, ao mesmo tempo em que se busca na memória um sistema capaz de armazenar e difundir a trajetória do grupo no espaço e no tempo. [...] as relações das comunidades atuais com as do passado produzem-se por meio da seleção e da recriação de aspectos da memória e de traços culturais emblemáticos, capazes de atuarem como sinais externos de reconhecimento entre aquelas instâncias de poder que declararam sua extinção. (Bartolomé, 2006, p. 49-50).

Ainda neste sentido, existe por trás das etnogêneses um conjunto legislativo capaz de legitimar as reivindicações por identidade e território no tempo presente. Bartolomé (2006) traz considerações indispensáveis sobre esta questão, contribuindo para a referida problemática. O autor afirma que não



se deve cometer o equívoco de pensar estes grupos como que gerados espontaneamente somente pelas leis, mas que estes existiam e ocupavam espaços na sociedade, sendo vistos como estigmatizados ou tendo sua identidade negada pelos demais setores.

Em 1999 já se encontram notícias no jornal *A Razão* a respeito da ocupação de espaços em Santa Maria. O primeiro caso, datado em 20 de abril, referenciando o Dia do Índio, na Semana do Índio, buscava dar atenção para as condições precárias de vida de um grupo que se situava próximo à BR-158. Esta matéria trata da Kaingang Santa Pinto que teria vindo à cidade com mais outros onze familiares para vender artesanato. “A kaingang lembra que desde pequena era carregada pelos pais de uma cidade para outra, assim, ela se acostumou a viver fora da aldeia.” (Borelli, 1999, p. 7). Logo, é válido destacar esta realidade inerente às práticas adotadas já antes da redemocratização e da importância atribuída à convivência das crianças com os adultos, principalmente nas relações sociais e, inclusive, no acompanhamento nas viagens para cidades para fins de comercialização do artesanato.

A historiadora Ítala Becker (1976) ao analisar os aspectos econômicos desenvolvidos pelos Kaingang de Guarita nos fornece elementos para compreender a informação da reportagem, demonstrando que a comercialização de artesanato já vinha sendo desenvolvida muito antes da redemocratização. No Posto Indígena de Guarita desenvolviam-se por meio de incentivos da FUNAI a agricultura mecanizada de soja e trigo, o beneficiamento de madeira de lei e “além dessas atividades básicas, os Kaingang de Guarita praticam um regular artesanato: cestas, chapéus, ventarolas etc., feitos de imbé e outros materiais elaborados não só para o seu reduzido consumo, mas especialmente para a venda. (Becker, 1995, p. 67-68).

Analisando as características da ocupação Kaingang em Santa Maria novamente se apresentam semelhanças ao processo que é descrito por Lappe (2015), enfatizando um período em comum para a busca por territórios tradicionais de forma mais significativa (no caso, final de 1999 e início de 2000), assim como, os lugares onde estes erguiam acampamento (áreas próximas da rodoviária). “[...] quando um grupo ou família sai para fora da aldeia vender o artesanato, sempre procuram o espaço perto da rodoviária, perto do centro, fica mais fácil o acesso em trânsito. (Santa Maria, 2011).

A reportagem do jornal “*A Razão*” que trata da indígena Santa Pinto, menciona as dificuldades encontradas pelo coletivo, principalmente no quesito alimentação e moradia, pelo fato de estarem morando sob barracos de lona e estando sem consumir carne há três dias, mantendo uma dieta à base de pipoca e leite, além, de demonstrar uma mobilidade que vinha ocorrendo há mais de uma geração. (Borelli, 1999, p. 7).

A respeito das condições de vida e de saneamento que sofreram poucas mudanças de 1999 até o ano de 2011, encontramos informações em entrevista realizada por Dorilda Woltmann em 2012. “Sanitários sempre abrimos buracos e tapamos logo. A água a Companhia Rio-grandense de Saneamento

(CORSAN) improvisou e colocamos uma manga para vir [...] até aqui no acampamento. Falta luz [...] usamos lamparinas e o fogo onde fizemos a comida [...]” (Entrevista, 2012). Ainda, em trecho das reivindicações presentes no documento gerado a partir da “I Assembleia Popular Indígena” de 2011, destacam-se como dificuldades a “falta de alimentos, material de higiene e limpeza, água potável, energia elétrica, escolas para as crianças, assistência adequada de saúde.” (Assembleia, 2011, p. 4).

Sobre este aspecto do início da fixação, em entrevista o informante ressalta que

[...] em todo lugar que a gente vai é difícil, de começar do zero em muitas vezes, mas sabendo que [...] o espaço em que tu estás tem uma garantia que [...] tu vais conseguir criar teus filhos, formar uma família, criar uma comunidade. A gente tem essa expectativa positiva no meio da nossa luta, muitas vezes com dificuldade, mas a gente tem essa esperança de dias melhores. (Entrevistado A, 2019).

Durante esta fase inicial de fixação na cidade de Santa Maria, com a visibilidade possibilitada pelo jornal, apesar dos empecilhos, os Kaingang chegaram a receber apoio da comunidade. Em um projeto de solidariedade desenvolvido pelo Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Sentinela da Querência, as prendas (Figura 2) do referente ano arrecadaram junto a instituições e pessoas e “entregaram a uma família de índios acampada na avenida Fernando Ferrari, próximo a BR-158, 70 quilos de alimentos, roupas e outros mantimentos.” (A Razão, 1999, p. 4).

Figura 2 – Entrega de mantimentos pelas prendas do CTG Sentinela da Querência. (A Razão, 2000).



Como citado anteriormente, a situação de vida dos Kaingang na cidade se apresentava de forma precária. Um caso apresentado e que está relacionado ao grupo da indígena Santa Pinto (Figura 3), é um incêndio que ocorreu nos barracos de lona nos quais viviam. O fato teria ocorrido na madrugada do dia 22 de julho de 1999, não sendo descoberta a causa do mesmo, se teria sido criminoso ou acidental. Os Kaingang perderam no incidente “cobertores, alimentos, fogão e três balaios artesanais que [...] iriam comercializar.” (A Razão, 1999, p. 10).

Figura 3- Santa Pinto e familiares após o incêndio. (A Razão, 1999).



Mesmo com [...] planos de ir embora de Santa Maria no final de agosto, a família de Santa Pinto, que percorre as cidades vendendo artesanato, terá que permanecer no município por tempo indeterminado até que os prejuízos sejam revertidos. (A Razão, 1999, p. 10). Além disto, passando por situações adversas, o número de indígenas na área aumentou, tendo presentes quatro famílias e totalizando 18 pessoas em mais três barracos construídos. O movimento, desta forma, começava a ganhar cada vez mais força na territorialização do espaço tradicional.

Seguindo a linha temporal de matérias do jornal apresentando a temática indígena, é interessante assinalar a presença também de indígenas Guarani no meio urbano. Estes teriam acampado na cidade e estariam vendendo ervas medicinais para complementar a renda. Não cabe aqui desenvolver sobre esta etnia, mas é notável que o processo de busca por assistência social e médica, assim como, a etno-gênese não se aplicam somente à realidade Kaingang.

Já no ano de 2000, seguindo a mobilidade que vinha sendo estabelecida e através do revezamento enquanto forma de garantir o espaço, os Kaingang, sendo a maioria proveniente da Terra Indígena do Guarita, passam a manter o acampamento em um terreno baldio próximo do terminal rodoviário de Santa Maria.

Por meio da análise das reportagens que trazem como foco a situação de indígenas Kaingang em Santa Maria é visto que geralmente se tratavam núcleos familiares diferentes em cada uma delas. Geralmente se tratava de uma pessoa mais velha acompanhada de filhos, genro, nora, netos ou indivíduos com outro laço de parentesco. Nomes como Santa, Maria, Ezequiel demonstram a diversidade de famílias que frequentavam o centro santa-mariense. (Figura 4).

Cerca de 19 índios da tribo caingangue, da reserva de Guarita, em Tenente Portela estão em Santa Maria. Eles chegaram na tarde de terça-feira e não tem onde se instalar. Os adultos que vieram, em torno de seis, trouxeram artesanato, cestos e ervas medicinais para vender pela cidade. Instalados provisoriamente no Albergue municipal, os índios agora ocupam um terreno baldio próximo à Estação Rodoviária de Santa Maria, onde solicitam doações de lonas e alimentos à comunidade. (Brum, 2000, p. 5).

Figura 4 – Ezequiel, Kaingang que veio para Santa Maria com a esposa e dois filhos. (Brum, 2000, p. 5).



## Casa do Índio: uma experiência ímpar

No ano de 2001, a situação dos indígenas em Santa Maria mudou em alguns aspectos. Com a posse da gestão do prefeito Antônio Valdeci Oliveira de Oliveira do Partido dos Trabalhadores (PT) (2001-2009) no governo municipal que, passaram a ser adotadas algumas políticas públicas que buscaram garantir melhores condições a estes sujeitos. As ações adotadas visavam alcançar tanto o bem-estar com estabelecimento da “Casa do Índio”, como a visibilidade e valorização das culturas indígenas por meio do desenvolvimento da “Semana dos Povos Indígenas”. De acordo com Entrevistado Aa foi realizada:

[...] muita coisa nessa gestão que também legitimou a nossa luta pelo espaço. [...] foi até hoje, a gestão que nos apoiou para ter um espaço [...] quem deu o pontapé inicial para que a gente tivesse visibilidade na cidade. [...] vários encontros [...] aconteceram que acabaram dando visibilidade do nosso povo para a sociedade em geral. (Entrevistado Aa, 2019).

Sobre a Casa do Índio é possível afirmar que esta possibilitou maior comodidade e segurança para os Kaingang que vinham para Santa Maria, garantindo teto para até 35 pessoas. Porém, o estabelecimento funcionava somente como uma casa de passagem, ou seja, existia um prazo estabelecido pelo regulamento, estipulando a permanência máxima em 15 a 20 dias na mesma, devendo ser desocupada após transcorrido o período. A casa foi uma iniciativa conjunta de quatro Igrejas Cristãs – Católica Romana, Evangélica Luterana, Episcopal Anglicana e Metodista – e estava situada no atual Parque da Medianeira.

A casa de passagem ligada ao Conselho Ecumênico composto pelas Igrejas mencionadas anteriormente também contava com o apoio e organização da Prefeitura Municipal na administração de Valdeci Oliveira. De acordo com depoimento concedido por Entrevistado C (2019), essas questões de amparo aos indígenas estavam ligadas a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. Num primeiro momento, no início do funcionamento da casa e antes desta, a vinda dos indígenas para o município se dava somente próximo de datas comemorativas como Natal e Páscoa, passando a ocorrer de forma mais intensa em todas as épocas do ano devido à estrutura e espaço oferecidos.

Após a construção houve um aumento significativo na demanda devido a sua popularização tanto entre os Kaingang, como entre os Guarani que habitavam o mesmo espaço (Entrevistado C, 2019). “[...] quando eu cuidava de uma coordenadoria que era equidade de gênero dentro da secretaria de assistência social, [...] na questão da parceria da prefeitura com esta casa de passagem, era a [...] alimentação e a doação de algumas roupas. (Entrevistado C, 2019).

A Casa do Índio teve papel importante na etnogênese Kaingang em Santa Maria, em especial, no que tange ao processo de territorialização. As experiências vivenciadas neste espaço, anteriormente ocupado pelos antepassados, possibilitou a criação de vínculos mais efetivos com o território tradicional,

passando do enraizamento por meio das memórias compartilhadas para a construção de laços em seu aspecto físico. As relações mantidas entre os indígenas Kaingang para com outras etnias, principalmente Guarani, também contribuíram na ressignificação identitária por meio do reconhecimento de diferenças e do estabelecimento de limites entre os grupos étnicos que se encontravam no mesmo espaço.

A partir do momento em que vinham em número maior, a situação se tornou mais complexa, não havendo mais um espaço suficiente que abarcasse o objetivo inicial da criação da Casa, que era abrigar somente algumas famílias que já vinham fazendo parte da dinâmica da venda de artesanato em Santa Maria. Entrevistado C (2019) afirma que situação semelhante aconteceu na cidade de Cruz Alta, demonstrando que a territorialização não é um caso isolado no Rio Grande do Sul. Além da Casa do Índio em si, a informante segundo concepções próprias assinala que “eles vêm para a cidade por causa disso, porque eles ganham muita coisa [...] nessa época eles ganham roupas. Na época do Natal a gente fazia até ceia que o pessoal levava para eles lá.” (Entrevistado C, 2019). Muitas vezes, inclusive, a prefeitura disponibilizava caminhões para o transporte dos bens que eram arrecadados para as Terras Indígenas de origem.

De acordo com a informante não indígena, no espaço ocupado pelos indígenas no Parque da Medianeira localizado aos fundos do Santuário Basílica Nossa Senhora da Medianeira, na Rua General Osório, n. 150, os conflitos eram recorrentes, ocorriam brigas, principalmente, devido ao alcoolismo, o que acabou gerando um certo desconforto por parte de moradores da área circundante e da própria Igreja, levando ao fechamento da Casa do Índio no ano de 2006.

Com a demolição da habitação provisória, várias foram as tentativas de organizar as famílias que chegavam.

Começamos nós do município tentar achar espaço e local. Eles fluíam, eles estavam nômades. Botávamos uns no Farreão, ficavam um tempo ali, [...] levamos eles uma vez para a Gare, aí montamos todo um espaço que tinha [...] a gente limpou, colocamos os índios lá. (Entrevistado C, 2019).

Com a desativação da Casa do Índio a luta por um espaço fixo de moradia vai se tornar mais intensa, uma vez que a mesma implicou em experiências de territorialização na cidade. Segundo Entrevistado Aa (2019), a extinção da moradia foi utilizada como importante argumento, pois necessitavam de um novo lugar para morar e o que existia havia sido fechado. Alguns destes, segundo informante não indígena, adotaram outros mecanismos visando a permanência em Santa Maria, como alugar casas em bairros distintos e até constituir famílias com não indígenas da cidade.

A Semana dos Povos Indígenas foi um importante evento do período, organizada pela Casa do Índio e pela Prefeitura Municipal de Santa Maria em 2001. “O Conselho Estadual do Índio, o Centro Regional

de Geração de Trabalho e Renda e o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher apoiam a realização do evento [...]” (A Razão, 2001, p. 5). Neste evento foram realizadas diversas atividades culturais, com apresentações de danças tradicionais, oficina de culinária indígena, almoço típico e exposições de arte, buscando promover a valorização e respeito da diversidade.

Os indígenas Kaingang ao buscarem a reestruturação de símbolos compartilhados delimitadores de sua etnicidade, assim como, reconhecerem as mudanças nas condições sociais e ambientais para manutenção de características tradicionais com a ação colonizadora, passam a frequentar lugares diferenciados em busca de uma ampliação de suas vozes. A ocupação e utilização de mecanismos, mesmo que não os tradicionais, torna-se central na etnogênese, uma vez que possibilita além do fim instrumental para obtenção de recursos (dos mais variados tipos), uma forma de reconhecimento e dinâmica social capaz de mobilizar a coletividade em torno de ações conjuntas, não deslegitimando suas formas de agir e organizar. Bartolomé (2006) aborda situações relacionadas à escrita que é transformada em ferramenta para a busca de melhorias nas condições de vida e na construção de uma identidade comum. “O processo de construção ou reconstrução identitária supõe assim um nível de reflexividade coletiva orientada para a valorização da história e da cultura compartilhada, em alguns casos mediada pela escrita”. (Bartolomé, 2006, p. 58). Seguindo este raciocínio e corroborando o referido autor, um dos entrevistados Kaingang afirmou que a utilização do suporte escrito possibilita “[...] com que a nossa história que era só contada oralmente está indo hoje para o papel. Isso também [...] tem sido uma segurança a mais para nós.” (Entrevistado Ab, 2019).

Ao analisar a situação dos Kaingang em Santa Maria, percebe-se que estes, não se utilizam somente da escrita, buscando também, através da organização de eventos, principalmente de cunho educativo, estabelecer um lugar frente à sociedade que gera e perpetua preconceitos. Um caso encontrado no jornal e que pode ser citado é o “IV Seminário das Populações Indígenas no Meio Urbano” ocorrido nos dias 7 e 8 de agosto de 2001. A respeito do evento a [...] coordenadora do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, Maria Luiza Soares, destaca que Santa Maria foi escolhida para sediar o Seminário, pois a cidade necessita criar políticas públicas para o índio. No Rio Grande do Sul existem aproximadamente 15 mil índios, sendo 500 em áreas urbanas. (A Razão, 2001, p. 4). Sendo assim, percebe-se que a presença indígena não se tratava de um evento isolado ou que abrangia um número reduzido de indígenas, gerando discussões nas quais estes sujeitos desempenhavam papéis centrais, estando concatenado com a proposta interpretativa da Nova História Indígena, que trata destes como protagonistas e ativos no processo histórico.

## Considerações finais

Por fim, o que se ensina e preserva na História ensinada na E.E. Indígena de Ensino Fundamental e EJA Augusto Ope da Silva, são as diferentes trajetórias do Povo Kaingang no Rio Grande do Sul, desde as suas ancestralidades e tradição oral, elaboradas séculos antes dos primeiros contatos entre os Kaingang e os luso-brasileiros, no início do século XIX.

O eixo da ancestralidade Kaingang se fixa no mito das metades clônicas Kamé/Kairú, princípio da organização social deste povo. Com base neste princípio os Kaingang organizaram a aldeia Três Soitas em Santa Maria, na passagem do século XX para o XXI. Baseados na tradição oral, o povo busca os seus territórios tradicionais, lembrando um outro tempo, quando os ancestrais ocupavam aquele lugar.

Para se pensar sobre os lugares tradicionais de ocupação Kaingang, o mapa etno-histórico organizado por Curt Nimuendajú em 1944, sobre a ocupação indígena no Brasil, Danilo Braga (2015, p. 123) situa as informações no Rio Grande do Sul.



Fonte: Mapa etno-histórico organizado por Curt Nimuendajú, em 1944.

No século XX, a reterritorialização dos antigos territórios Kaingang, o que os levou lideranças Kaingang resistirem pelos seus direitos e expulsar os invasores, em maio de 1978, em meio a repressão das forças militares rio-grandenses, comprovando assim que quando é preciso os Kaingang lutam pelos seus direitos.

Durante o período da Assembleia Constituinte, em 1986, os Kaingang também estiveram mobilizados e celebraram as vitórias das conquistas históricas dos seus direitos na Constituição cidadã de 1988 e assim como os demais indígenas ficaram orgulhosos do protagonismo durante o processo, tornando-se



sujeitos de seus direitos, o que se torna referência à reinvenção para consagrar a autodeterminação do Povo Kaingang. Imbuídos deste princípio, reforçam e expandem as suas redes comerciais.

Neste momento, o que se produz da conquista constitucional, aprimoram as suas concepções de territorialidade, aprofundando os conhecimentos de ancestralidade e tradição, enquanto modo próprio de organização sociocultural.

Esta situação paradigmática contribui à autoestima de mulheres e homens Kaingang, os quais se tornam mais frequentes em Santa Maria a partir de 1999 e se percebe naquele momento o aumento significativo do artesanato de cestaria em seus padrões tradicionais no comércio local da cidade.

Na medida que aumenta a autoestima e autoconfiança dos comerciantes Kaingang na cidade, os mesmos passam a imprimir a territorialização, pautada na etnogênese, quando da reelaboração da cultura em sua relação com o passado. Nas entrevistas, as e os indígenas expressam as suas reelaborações e ressignificações de identidades, que visam delinear aquilo que se entende por etnicidade Kaingang. Na medida que o artesanato se sobressaía no comércio reforça a autoidentificação, o que cria novas perspectivas de autorepresentação e, por fim, autoprojeção do Kaingang em Santa Maria, como forma deles se verem a si mesmos e da sociedade envolvente de uma maneira geral.

O número de artesãos comerciantes Kaingang aumenta na cidade e o poder público municipal junto com clérigos de diferentes igrejas cristãs, em especial a pastoral da terra da Igreja Católica, organizam a Casa do Índio, para abrigar estes comerciantes que vinham de outros lugares do Rio Grande do Sul. Em pouco tempo a Casa do Índio contribuiu à visibilidade e valorização das culturas indígenas no município. Trata-se de uma entidade filantrópica que funciona como casa de passagem, auxiliando os artesãos no comércio local. Consideramos este espaço importante por exercer um papel significativo na etnogênese Kaingang, acentuando as suas “memórias compartilhadas” e projeções do futuro. Neste processo de “memórias compartilhadas”, os Kaingang ativam as lembranças ancestrais, o saber através da tradição oral e como referiu um entrevistado: “a gente só ocupa onde sabe que tem ligação com aquele espaço”, ou seja, o grupo parte a busca de territórios tradicionais de forma mais significativa.

Por fim, a extinção da Casa do Índio contribuiu para que os artesãos-comerciantes Kaingangs acionassem as suas antigas referências na cidade, num momento em que se fazia necessário organizar a comunidade. O resultado foi a ocupação de uma área, denominada de Três Soitas, onde havia a árvore Açoita-cavalo, árvore caducifólia, com 3,5 a 15 m de altura e 20 a 50 cm de diâmetro, podendo atingir até 30 m de altura e 100 cm de diâmetro, na idade adulta. O tronco é tortuoso, nodoso, com reentrâncias e a casca externa possui coloração parda-acinzentada-escura. As folhas são simples, alternas, dísticas, irregularmente serradas, com três nervuras longitudinais típicas, ásperas na face ventral e tomentosas na face dorsal. As flores são vistosas, de coloração rósea, roxa ou, raramente, branca e do Sulos frutos são cápsula lobada de valvas lenhosas contendo de cinco a quinze sementes. A árvore é conhecida entre os

Kaingang, utilizada para fins medicinais, usada na medicina popular para o tratamento de reumatismo, além de ter ação adstringente. Os ancestrais ensinaram a usar a casca e as folhas da Açoiça-cavalo para descolorir o cabelo, tratamento do câncer, de bronquite, gastrite, mal digestão e vermes.

Dessa forma, a comunidade se estabelece no local onde estava uma árvore muito conhecida pelos Kaingang, fundando ali a aldeia Três Soitas, para a comunidade trata-se de uma reocupação de espaço no qual circulavam e viviam num passado remoto os seus ancestrais. Em suma, esta é a narrativa da História Ensinada na E.E. Indígena de Ensino Fundamental e EJA Augusto Ope da Silva, sobre a origem recente da aldeia que orgulha os Kaingang crianças, jovens e adultos na volta para casa de seus ancestrais.

## Fontes

A Razão, Santa Maria, 1999-2002.

ALMEIDAH, E. *Agravada situação dos índios*. A Razão, Geral, 23 abr. 2008, p. 6.

ALMEIDAH, E. *Índigenas deverão ganhar área em SM*. A Razão, Geral, 19 e 20 abr. 2008, p. 8.

ALMEIDAH, E. *Índios na cidade por mais cinco meses*. A Razão, Geral, 17 e 18 abr. 2008, p. 5.

ALMEIDAH, E. *Índios precisam de ajuda*. A Razão, Geral, 22 abr. 2008, p. 5.

AZEVEDO, M. *Comissão de Saúde debate melhorias para comunidade indígena*. 13/12/2017. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

AZEVEDO, M. *Comissões de Saúde e de Educação recebem representantes de aldeia indígena*. 08 mar. 2018. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BARROS, C. L. *Avanços nas tratativas da aldeia indígena debatidos em reunião da Comissão* (16 ago. 2018). Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BARROS, C. L. *Situação de aldeia indígena será discutida em reunião no MPF* (05 abr. 2018). Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BORELLI, V. *Lembranças e tristezas no Dia do Índio*. A Razão, Santa Maria, 20 abr. 1999. n. 164. Geral, p. 7.

BRUM, E. *Índios pedem ajuda de SM*. A Razão, Santa Maria, 6 abr. 2000, Geral, p. 5.

DARONCO, M. Projeto digno para os hóspedes. *Diário de Santa Maria*, Geral, 6 mai. 2008, p. 9.

DIÁRIO DE CAMPO 18 nov. 2019. *Visita ao Ëmã Kět̥jjug Tēgt̥ em Santa Maria*. Projeto aldeia Três Soitas: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria: UFSM. 18 nov. 2019. 1p.

DIÁRIO DE CAMPO 30 nov. 2019. *Visita ao Ëmã Kět̥jjug Tēgt̥ em Santa Maria*. Projeto aldeia Três Soitas: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria: UFSM. 30 nov. 2019. 1p.

ENTREVISTADO Aa. Depoimento [mai. 2019]. Entrevistador: E. Perius. Santa Maria: Aldeia Kaingang Três Soitas. *Entrevista concedida ao Projeto aldeia Três Soitas*: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria.

ENTREVISTADO Ab. Depoimento [nov. 2019]. Entrevistador: E. Perius. Santa Maria: aldeia Kaingang Três Soitas. *Entrevista concedida ao Projeto aldeia Três Soitas: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria.*

ENTREVISTADO B. Depoimento [nov. 2019]. Entrevistador: E. Perius. Santa Maria: aldeia Kaingang Três Soitas. *Entrevista concedida ao Projeto aldeia Três Soitas: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria.*

ENTREVISTADO C. Depoimento [jun. 2019]. Entrevistador: E. Perius. Santa Maria: aldeia Kaingang Três Soitas. *Entrevista concedida ao Projeto aldeia Três Soitas: memória, identidade e territorialidade Kaingang em Santa Maria.*

I ASSEMBLEIA POPULAR INDÍGENA DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS, Santa Maria, 2011.

[Relatório PROLICEN/UFSM] REMPEL, M. B.; KONRAD, D. A. *A compreensão das Práticas Educativas Guarani e Kaingang para a implementação da Educação Escolar Indígena e o Cumprimento da Lei n. 11.645, no Município de Santa Maria, Relatório Prolicen/UFSM, Santa Maria, 2012.*

SANTA MARIA. Justiça Federal. *Seção Judiciária do Rio Grande do Sul. Reintegração/Manutenção de posse*, n. 5009281-91.2011.4.04.7102, 30 nov. 2011.

SANTA MARIA. *Decreto executivo n. 46*, de 6 de março de 2017. Declara de Especial Interesse Cultural e Social, uma área localizada em zona rural no Município de Santa Maria, e dá outras providências. Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SANTA MARIA. *Decreto executivo n. 47*, de 6 de março de 2017. Declara de Especial Interesse Cultural e Social, uma área localizada em zona rural no Município de Santa Maria, e dá outras providências. Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ÍNDIOS KAINGANGS SANTA MARIA. In: WOLTMANN, D. *Comunidade Indígena "Kaingang" na cidade de Santa Maria-RS: É possível fiscalizar e proteger o meio ambiente e a saúde sem prejudicar a cultura indígena?* 2012.

## Referências

ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

ALMEIDA, M. R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 27-37.

BAINES, S. G. As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade. *Revista Brasil Indígena*, Brasília: FUNAI, v. 7, p. 15-17, 2001.

BARCELOS, C. Fon-koréin tun kaingang! (Intrusos, fora da terra caingangue!). *Revista Repórter*, 1 jun. 1978

BARTH, F. *Los Grupos Etnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Economica: Mexico, 1976.

BARTOLOMÉ, M. A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Revista Mana*. Rio de Janeiro, n. 12, p. 39-68, 2006.

BECKER, Í. I. B. *O índio Kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1976.

- BOCCARA, G. *Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo*. Débats, 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/426>; DOI: 10.4000/nuevomundo.426. Acesso em 30 abr. 2019.
- BOCCARA, G. *Génesis y estructura de los complejos fronterizos euro-indígenas: repensando los márgenes americanos a partir (y más allá) de la obra de Nathan Wachtel*. Memoria Americana, 2005. p. 21-52.
- BRAGA, D. *A História dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2019.
- CATROGA, F. *Memória, História e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.
- CAVALCANTE, T. L. V. *Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. História. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.
- CAVALCANTE, T. L. V. *Terra indígena: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico*. História. São Paulo, v. 35, p. 1-22, 2016.
- CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- CUNHA, M. C. Política Indigenista no século XIX. In: CUNHA, M. C. (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 133-154.
- D'ANGELIS, W. R. *Toldo Chimbanguê: história e luta Kaingang em Santa Catarina*. Xanxerê: Cimi-Regional Sul. 1984.
- FLORES, A. R. A Educação Escolar de Índios Kaingang em Santa Maria/RS. *Anais do III Encontro de Pesquisas Históricas – PPGH/PUCRS*. Porto Alegre, 2016. p.102-115.
- FRANCISCO, A. R. Relações políticas entre nativos Kaingang, fazendeiros e poder público provincial e imperial (1808-1861). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, 2011.
- FREITAS, E. B. *Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História Indígena*. História Oral. São Paulo, n. 7, p. 181-197, 2004.
- GONZÁLEZ, E. T. Q.; LIMA, G. L. S. P. *Guerra Justa: a pretensão civilizatória e os direitos humanos na ocupação da América Latina*. CONPEDI. Uberlândia, 2012. p. 11919-11934.
- HECK, E. D. *Os índios e a caserna: políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Campinas: São Paulo, 1996.
- IGGERS, G. *Desafios do século XXI à historiografia*. História da Historiografia. Ouro Preto, n. 4, p. 105-124, 2010.
- JAMÃ TÝ TÃNH. IG VĚJ KAINGANG. *Morada do Coqueiro*. Jeito de viver Kaingang. (Org.). São Leopoldo: Oikos, 2014.
- JELIN, E. Las luchas políticas por la memoria. In: JELIN, E. *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid/ Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores/ Siglo XXI de Argentina Editores, 2002. p. 39-62.

- JELIN, E. Historia y memoria social. In: JELIN, E. *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid/ Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores/ Siglo XXI de Argentina Editores, 2002. p. 63-78.
- KUJAWA, H.; TEDESCO, J. C. *Demarcações de terras indígenas no Norte do Rio Grande do Sul e os atuais conflitos territoriais: uma trajetória histórica de tensões sociais*. Revista Tempos Históricos. Marechal Cândido Rondon, v. 18, p. 67-88, 2014.
- LAPPE, E. *Espacialidades sociais e territoriais Kaingang: terras indígenas Foxá e Por Fi Gâ em contextos urbanos dos rios Taquari-Antas e Sinos*. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento). Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2015.
- LAROQUE, L. F. S. *Lideranças Kaingang no Brasil Meridional (1808-1889)*. Pesquisas. Antropologia 56. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas/Unisinos, 2000.
- LAROQUE, L. F. S. *Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no Sul do Brasil (1889-1930)*. Pesquisas, Antropologia. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2007.
- LITTLE, P. E. Espaço, memória e migração. Por uma teoria de reterritorialização. Textos de história. *Revista de Pós-Graduação em História da UNB*. Brasília, v. 2, n. 4, p. 5-25, 1994.
- LUCIANO, G. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação; SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. de. *História oral como fonte: problemas e métodos*. Historiæ. Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.
- MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOTA, L. T. Os índios Kaingang nos campos do Brasil meridional na metade do século passado. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (Org.). *Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Eduel, 2000.
- NASCIMENTO, J. A. M. do. *"Muita terra para pouco índio": ocupação e apropriação dos territórios Kaingang da Serrinha/RS*. São Leopoldo: Oikos, 2014.
- NIMUENDAJÚ, C. *Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará*. GONÇALVES, M. A. (Org.) Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- NONNENMACHER, M. S. *Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul: século XIX*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- NUNES, E. S. *Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades*. Espaço Ameríndio. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, 2010.
- OLIVEIRA, J. P. *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Mana. Rio de Janeiro, v. 4, p. 47-77, 1998.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011.
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

- OSOWSKI, R. O Marco Temporal para demarcação de Terras Indígenas, memória e esquecimento. *Revista Mediações*. Londrina, v. 22, n. 2, p. 320-346, 2017.
- PERIUS, E. *Aldeia Kaingang Três Soitas: trajetória, lutas pela terra e protagonismo indígena em Santa Maria*. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PORTELA, C. A. *Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade*. Sociedade e Cultura. Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2009.
- SANTOS, J. R. Q.; PERIUS, E. Histórias dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul: as disputas entre os silenciamentos e os protagonismos. In: LISBOA FILHO, F. F.; SILVA, T. J. (Org.). *Cultura e identidade: subjetividades e minorias sociais*. Santa Maria, FACOS-UFSM, 2018. p. 293-312.
- SANTOS, J. R. Q.; PERIUS, E. História: métodos e as memórias dos povos indígenas enquanto fontes. In: QUEVEDOS DOS SANTOS, J. R.; VENTURINI, S. (Org.). *Missões jesuítico-indígenas: antigos atores sociais, novas interpretações*. Santa Maria, Editora Caxias, 2018. p. 197-211.
- ROSADO, R. M.; FAGUNDES, L. F. C. (Org.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*; Núcleo de Políticas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.
- SIMONIAN, L. T. L. *Grupos Indígenas no Sul do Brasil em dados (alguns)*. Museu Antropológico "Diretor Pestana". Ijuí: FIDENE/Departamento de Ciências Sociais, mai. 1978.
- SILVA, G. J. Diálogos entre História e Antropologia em contextos coloniais e pós-coloniais. In: *Protagonismo indígena na história*. SOUZA, F. F.; WITTMANN, L. T. (Org.). Tubarão: Copiart; UFFS, p. 207-230, 2016.
- SILVA, J. B. S.; LAROQUE, L. F. S. *A história dos Kaingang da Terra Indígena Linha Glória*, Estrela, Rio Grande do Sul/Brasil: Sentidos de sua (re)territorialidade. Sociedade & Natureza. Uberlândia, n. 3, p. 435-448, 2012.
- TOMMASINO, K. *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma Sociedade Jê Meridional em Movimento*. Dissertação (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- TOMMASINO, K. *Os novos acampamentos (wãre) Kaingang na cidade de Londrina: mudança e persistência numa sociedade Jê*. Mediações. Londrina, v. 3, n. 2, p. 66-71, 1998.
- TOMMASINO, K.; ALMEIDA, L. K. *Territórios e territorialidades Kaingang: a reinvenção dos espaços e das formas de sobrevivência após a conquista*. Mediações. Londrina, v. 19, n. 2, p. 18-42, 2014.
- VEIGA, J. *Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang*. Campinas; São Paulo: Ed. Curt Nimuendajú, 2006.
- VEIGA, J. *Organização Social e Cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.
- WAGNER, C.; ANDREATTA, H.; PEREIRA, A. *A Guerra dos Bugres: A Saga da Nação Caingangue no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Tchê! Editora, 1986.

# Trabalho compulsório indígena: o papel dos índios na expansão da colonização no Espírito Santo no século XIX<sup>21</sup>

Francieli Aparecida Marinato

No dia 8 de setembro de 2006 o maior jornal impresso do Espírito Santo, *A Gazeta* trouxe em seu editorial um texto pontuado por uma linguagem irônica e de desprezo aos índios e suas lutas no estado. Intitulado *Isentos da lei* e assinado por Carlos Lindenbergh Filho, diretor e herdeiro da Rede Gazeta, o texto contribuía para exacerbar ainda mais o debate já existente na sociedade capixaba naquele momento, com a opinião pública fortemente levantada contra os índios, inclusive com a negação da existência de povos originários no Espírito Santo. Segue um trecho do editorial com as opiniões que se formavam:

Vejam: no final da década de 40 o governo federal pediu ao governo do Estado para realizar um censo da população indígena no Espírito Santo. Apareceu apenas um em todo o Estado, e concluiu-se, ainda, que não existia nenhuma aldeia. A Vale e a Aracruz, lá pelo ano de 82, após a Funai não ter comprovado a existência de terras indígenas, doam grande área para a criação de uma reserva e, em seguida, fazem nova doação para ampliá-la.

Evidentemente que não defendo a tese de que se retorne aos métodos de Mem de Sá. Jamais o faria. Todavia, embora esses índios e pseudo-índios sejam todos importados, há que se pôr ordem em seus comportamentos inadequados que afrontam autoridades, empresas e pessoas, sem que se lhes dê um corretivo exemplar previsto em lei. A BR 101, no Sul da Bahia, é constantemente paralisada por horas, assim como, recentemente, ocorreu no acesso a Aracruz. No momento eles voltam e, por enquanto, impunemente, a roubar madeira da celulose. Não há a menor dúvida de que os privilégios de que gozam os indígenas, hoje, são muito maiores do que os de qualquer brasileiro. São praticamente isentos da lei. Até quando? (Jornal *A Gazeta*, 8 set. 2006).

O Espírito Santo tem apenas uma área contínua de 18.212 hectares reservada a povos indígenas, localizada no município de Aracruz. Esta área engloba três Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas

---

21 O presente ensaio foi parcialmente retirado da minha dissertação de mestrado intitulada: *Índios imperiais: os botocudos, os militares e a colonização do rio Doce (Espírito Santo, 1824-1845)*, defendida no Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2007.

(TIs), constituídas por aldeias de povos Tupiniquim e Guarani Mbya. Os estudos para a demarcação do território começaram na década de 1970, com a primeira demarcação ocorrendo em 1983, seguida por uma longa disputa judicial entre os índios e a empresa multinacional produtora de celulose que ocupava/ocupa a região. Entre os anos de 2005 e 2006, os conflitos aumentaram porque os índios algumas vezes ocuparam estabelecimentos da empresa ou o seu território tomado pelo plantio de eucalipto para a produção de celulose.<sup>22</sup> Por isso, naquele momento as notícias sobre as ações dos índios frequentemente foram veiculadas nos noticiários televisivos, nas páginas dos jornais impressos e na *internet*, com discurso muito próximo ao trecho do editorial de Lindenbergh Filho acima reproduzido. Dessa forma, a opinião pública capixaba foi fortemente moldada pela visão que foi transmitida, marcada pelo desconhecimento histórico, pelo negacionismo da presença indígena e repulsa aos índios e suas lutas, colocando-se em questão a identidade dos Tupiniquim e Guarani e a legitimidade de suas reivindicações.

Ao longo de toda sua história, o Espírito Santo tem sua formação social e cultural com uma relação e dependência intrínseca com os povos indígenas, que eram muito numerosos e de grande diversidade até fins do século XIX. Neste capítulo, um dos objetivos é discutir a importância que os índios tiveram na composição e formação da população e da sociedade capixaba. Abordamos a centralidade dos povos Botocudos no debate político em razão dos interesses para a expansão da colonização por todo o território e para a utilização destes índios, juntamente com os Tupiniquins, na arregimentação para o trabalho militar e braçal.

A história indígena alcançou grande relevo na historiografia brasileira nas últimas décadas, possibilitando a revisão e renovação da nossa história, inclusive com maior destaque à história local. Os estudos sobre os índios possibilitaram pôr em evidência regiões deixadas em segundo plano na gestação da historiografia nacional ou tidas como pouco importantes nas análises socioeconômicas. O Espírito Santo, por exemplo, mesmo localizado na região litorânea e centro-sul, foi abordado na historiografia nacional como uma capitania, depois província, pobre, de lenta colonização e fraco povoamento, sem relevância político-econômica. As razões para isso seriam justamente a numerosa presença indígena,

---

22 Na década de 1960 o governo estadual doou terras devolutas para o plantio de eucalipto à empresa Aracruz Florestal. A partir de 1975, os índios que viviam na região assistidos pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio, depois Funai, passaram a pressionar pela demarcação das suas terras. De um acordo feito pelo órgão indigenista com a empresa monocultora de eucalipto e dos estudos antropológicos realizados com a população indígena, saiu a decisão de reservar aos índios uma área de 4.491 hectares para a formação de quatro aldeias, enquanto a propriedade privada da empresa foi assegurada. Demarcada em 1983, as terras não supriam as necessidades dos índios, ilhados pela monocultura de eucalipto. Por isso, a partir de 1994, os Tupiniquim e Guarani Mbya que viviam nas aldeias do território demarcado passaram a pressionar a Funai para a realização de novos estudos a fim de revisar os limites das terras indígenas. A Funai acatou a proposta de demarcação que ampliaria o território para mais de 18 mil hectares, agudizando as disputas políticas e judiciais com a empresa, que se arrastaram por mais de 15 anos, porque esta se recusava a desocupar e devolver as terras. Entre 2005 e 2007 a situação encontrava-se tão conflituosa que as notícias da luta dos índios reverberavam na sociedade capixaba com opinião fortemente contrária às reivindicações e direitos dos índios, incentivada pela imprensa. (Cf. Firpo, *et al.*; Campos, 2007. Confira ainda “Nota dos povos indígenas do Espírito Santo”, Amaral, 2006).



com enorme diversidade de povos ocupando todo o território, que impediram a penetração para o interior, o desenvolvimento da economia açucareira, a descoberta mais rápida do ouro e a fixação de povoadores luso-brasileiros com empreendimento colonizatório por toda sua extensão.

Assim, os novos estudos sobre os índios no Espírito Santo<sup>23</sup> explicitam a presença contínua e ininterrupta dos povos nativos em terras capixabas, refutando aqueles que questionaram/questionam as identidades dos índios na atualidade. Além disso, também demonstram sua relevância numérica, já que os índios possivelmente constituíam a maioria da população estabelecida no território até meados do século XIX, pelo menos. Muito importante também foi o espaço ocupado pelo Espírito Santo nos debates políticos da Coroa Portuguesa, depois nos gabinetes do Império, em relação às pautas da questão indígena devido aos contínuos “problemas” causados pelos nativos. Portanto, a exploração de novas fontes e a centralidade à história indígena tem possibilitado uma ampla revisão da história do Brasil, com maior destaque para a história local e a inserção de regiões “periféricas” nos debates e interpretações mais globais, pelo viés da valorização e abordagem de novos temas e diferentes atores e protagonistas.

## A colonização do Rio Doce: da guerra ofensiva ao aldeamento dos Botocudos

No início do século XIX, a região do vale do rio Doce permanecia como um dos últimos territórios na faixa litorânea pouco conhecido e controlado, reduto absoluto dos povos nativos designados genericamente pela categoria “Botocudos”. Eles eram tidos como os maiores inimigos e obstáculos à colonização portuguesa. Por isso, os índios Botocudos não poderiam ser e não foram ignorados pela administração portuguesa das últimas décadas da colonização e, com a Independência (1822), pelo nascente Governo Imperial. A eles foram destinadas orientações urgentes e pontuais. Uma das principais, marcante e decisiva para o destino desses povos, foi a determinação de guerra ofensiva por meio da Carta Régia de 13 de maio de 1808.<sup>24</sup> Essa Carta Régia seria oficialmente revogada em 1831 e acabou sendo sobreposta por outra legislação urgente destinada ao Espírito Santo, o *Regulamento para Civilização dos Índios Botocudos nas margens do Rio Doce*, de 28 de janeiro de 1824. Este Regulamento orientava a formação de aldeamentos para reunião dos índios Botocudos, apregoando os discursos de boa recepção e hospitalidade para se promover a pacificação e civilização dos Botocudos, pondo fim às hostilidades existentes.

---

23 Podemos citar o vasto estudo da professora Vânia Losada Moreira (UFRRJ) através da publicação de variados artigos e dois livros sobre os índios no Espírito Santo (Moreira, 2017; Moreira, 2019). A coleção organizada pelo professor Júlio Bentivoglio (Ufes) intitulada História dos Povos indígenas no Espírito Santo – 4 v.

24 Cf. Carta régia de 13 de maio de 1808. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html). Acesso em: 15 jul. 2021.

Desde fins do século XVIII, a penetração no território do rio Doce exigia apoio de forças militares destacadas, já que o território mineiro estava pontuado por diversos quartéis para *servir de base à fixação da população e impedir as incursões de índios que, vindo das matas, atacavam os povoados fronteiriços aos sertões*. (Espindola, 2005, p. 57).<sup>25</sup> A construção de quartéis militares em posições estratégicas visava formar uma linha defensiva para evitar os ataques dos índios às povoações e populações estabelecidas.

Preservar a posição defensiva frente aos índios como a Coroa recomendava foi impossível desde os primeiros momentos da alocação das forças militares, pois os luso-brasileiros alimentavam um espírito de ódio em relação aos Botocudos. Segundo Espindola (2005, p. 114), os mineiros não se contentaram com o princípio defensivo que limitava as investidas aos sertões, *queriam atacar os índios nos seus redutos e tomar-lhes os territórios. Eram contra o que chamavam de posição passiva e reivindicaram a guerra ofensiva*”.

As frequentes investidas dos índios, furando a linha defensiva formada pelos quartéis, foram constantemente apresentadas nas correspondências dos administradores e comandantes militares locais. Assim, o Governo mineiro, entre 1806 e 1808, foi bastante persuasivo com a administração portuguesa ao sugerir diversas medidas para favorecer a colonização, o comércio e a navegação no rio Doce.<sup>26</sup> No que se refere aos Botocudos, argumentou-se que a posição militar defensiva não era suficiente para contê-los. Era preciso combatê-los. Diante da forte persuasão oriunda das correspondências do Governo de Minas, principalmente uma correspondência de abril de 1808 que criticou a política indigenista dirigida aos Botocudos, a Coroa Portuguesa declarou guerra ofensiva aos índios do rio Doce através da Carta Régia de 13 de maio de 1808. Essa Carta denota consentimento a todas as argumentações do Governo mineiro – o que pode ser lido em seu preâmbulo –, absorvendo algumas de suas proposições, como a criação do Corpo de Pedestres. A Carta de 1808 ainda permitiu a escravidão dos índios aprisionados nas guerras: os cativos poderiam ser entregues para o serviço do comando das Divisões Militares por dez anos *e todo o mais tempo em que durar sua ferocidade*, ou em favor de serviços particulares.

A partir de então, uma verdadeira operação de guerra foi organizada e reforçada nos “Sertões do Leste” e nos sertões do rio Doce espírito-santense, composta essencialmente por quartéis e presídios militares.<sup>27</sup> A Carta de 1808 primeiramente foi destinada ao Governo Mineiro, determinou a formação

---

25 Em 1786, colonos moradores da Capitania pediram licença e favores para povoar as terras às margens do rio Doce, o que foi autorizado pelo Governo. No entanto, seguiram-se as “prudentes condições” para se estabelecerem: “[...] consiste em conservar uma guarda, e destacamento de Tropa, em distância das suas povoações, para as defender, e resguardar dos índios bravos, de que podem ser acometidos [...] recomendando que se tenham as mais vigorosas cautelas, a fim de se obviarem também as desordens, e extorsões, que se tem praticado pelo interior do dito Sertão.” (Oliveira, 2008, p. 256, nota 1 – Ofício de D. Rodrigo José de Menezes em 22 de novembro de 1786 ao capitão-mor da capitania do Espírito Santo).

26 Em correspondências de 14 de setembro de 1807 e 11 de abril de 1808, o governador mineiro Pedro Maria Xavier Ataíde e Mello (1803-1810) fez copiosas observações ao governo colonial acerca das vantagens da navegação no rio Doce e de ações dirigidas aos Botocudos, concluindo que a única alternativa era o extermínio desses povos.

27 “Sertões do leste” é a expressão utilizada para designar o território mineiro compreendido pelas bacias dos rios Jequitinhonha, Mucuri, Doce e parte do Paraíba do Sul (Zona da Mata Mineira). Formava, a partir das fronteiras com o Espírito Santo, Rio de Janeiro e Bahia, uma vastíssima região que foi alvo do esforço colonizatório que teve início no século XIX (Cf. Cambraia e Mendes, 1988, p. 138). O vale do baixo rio Doce no Espírito Santo também formava uma região inexplorada chamada de “sertões”.

de um corpo de soldados pedestres e a divisão do território habitado pelos índios Botocudos em seis partes estratégicas para empreender a guerra, chamadas de Divisões Militares do Rio Doce.<sup>28</sup> Logo depois, em 21 de maio a Carta Régia foi enviada ao governador do Espírito Santo, Manoel Vieira de Albuquerque e Tovar (1804-1811). A partir de suas determinações, foram organizadas duas Divisões Militares no território espírito-santense: uma ao sul, para onde a colonização também avançava pela bacia do rio Itapemirim, local de grande número de índios Puris e cada vez mais grupos Botocudos deslocados; e outra na região do rio Doce, para empreender a *desinfestação* dos Botocudos.<sup>29</sup>

No Espírito Santo, com a colonização definitiva do rio Doce se iniciando a partir de 1800, as instituições políticas e sociais que se formaram baseavam-se na militarização, reorganizada a partir da sanção à guerra ofensiva em 1808. De forma geral, a Carta Régia de 13 de maio ordenou três ações para orientar as providências contra os Botocudos: entradas para assalto aos grupos indígenas, alocação de soldados pedestres nos quartéis e estabelecimento de um comando geral centralizado para as Divisões Militares formadas em todo o vale do Doce. No território espírito-santense, esse comando ficou localizado em Linhares. Até o início da década de 1820, a região chegou a ter 9 quartéis militares.

A Divisão Militar do rio Doce era subordinada na capitania à Junta de Colonização e Civilização dos Índios. Esta instância administrativa era presidida pelo governador e composta pelas maiores autoridades militares, pelo ouvidor e pelo escrivão da Junta da Fazenda. Na Corte, os assuntos ligados ao rio Doce ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Guerra e Negócios Estrangeiros. Portanto, a questão estava sob jurisdição militar e os índios eram tratados como estrangeiros. (Espindola, 2005, p. 123). De fato, o contato violento e as práticas de extermínio contra os índios Botocudos foram cotidianas em todo o Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX, especialmente no rarefeito meio social formado no Doce. (Marinato, 2007, p. 33-34).

Com a independência do Brasil em 1822, os temas da política e legislação indigenista foram pautados nas discussões em torno da Constituição e da definição da cidadania brasileira. Apesar disso, os índios não foram reconhecidos como cidadãos brasileiros e nem sequer foram mencionados na Constituição de 1824. O fato de não ter sido elaborada uma legislação indigenista ampla e geral no Império até 1845 (Regulamento das Missões), para Manuela Carneiro da Cunha (1992) significou um “vazio de legislação”, enquanto para Fernanda Sposito (2012, p. 71) esta falta é *devido à complexidade, aos inúmeros conflitos e embates políticos próprios à construção do Estado e da nação brasileiras*. Na verdade, as duas historiadoras ignoram a formulação do “Regulamento para Civilização dos Índios Botocudos nas margens do Rio Doce” (1824), que foi especialmente destinado ao Espírito Santo e aos índios Botocudos e era totalmente baseado nas discussões em torno da questão indígena no Primeiro Reinado (1822-1831), sobretudo

---

28 Em 1810, foi criada a 7.a Divisão Militar do rio Doce no Jequitinhonha. (Espindola, 2005, p. 135).

29 Cf. Moreira, 2001a, p. 115.

nas ideias apresentadas por José Bonifácio. (Marinato, 2008, p. 50). Criada a partir dessa legislação, a Diretoria de Índios do Rio Doce deveria promover a reunião dos Botocudos em aldeamentos, fazendo ecoar os discursos de pacificação e integração dos índios à sociedade.

## A presença indígena na formação da sociedade capixaba: trabalho e protagonismo dos Botocudos e Tupiniquins

Podemos afirmar que o maior mecanismo de integração das populações indígenas à sociedade colonial foi a redução ao trabalho. Assim, os aldeamentos coloniais foram vistos como locais de fornecimento ou repositório de força braçal para os serviços particulares e de “Sua Majestade.” (Almeida, 2003, p. 81). No Espírito Santo, a população indígena se manteve significativamente numerosa e até superior à dos demais elementos sociais até fins do século XIX e foi explicitamente utilizada para o trabalho em diversos tipos de serviços públicos e particulares. O trabalho foi defendido como a alternativa mais viável e rápida para a integração e controle dessas populações.

É preciso compreender as formas como a colonização se processou e avançou sobre as populações indígenas e as diferentes estratégias de inserção e exploração dos nativos no seio da “sociedade nacional” em formação. De acordo com Luiz Felipe de Alencastro (2000, p. 160), a partir da política civilizatória pombalina, *estava em curso um processo de dominação e exploração baseado numa política de repovoamento [...] que conduzia ao aniquilamento dos povos indígenas cercados pela junção dos enclaves coloniais*. De fato, na passagem do século XVIII para o XIX, a Capitania do Espírito Santo tinha grande população de índios considerados *domesticados* e nichos de povoamento reconhecidamente maciços desses elementos étnicos nas vilas formadas a partir dos antigos aldeamentos jesuítas: Reis Magos e Iiritiba (ou Reritiba). As duas aldeias foram elevadas à categoria de vila respectivamente em 1758 e 1759, com os nomes de Nova Almeida e Benevente, atual município de Anchieta. (Oliveira, 2008, p. 217). Elas eram responsáveis pelos números avultados da população indígena oficialmente recenseada na capitania:

[...] a percentagem de *brancos* reduzia-se a um índice mínimo, pois a comunidade de índios domesticados era enorme. Em Benevente, por exemplo, predominava sobre as demais. Aqui, para 3.017 habitantes *livres* existiam 102 escravos. Em Nova Almeida também: 2.712 livres e 42 escravos. As duas vilas vinham de aldeias jesuíticas, de catequese. (Oliveira, 2008, p. 249).

O autor deixa explícito que os números da população livre recenseada se referiam majoritariamente aos índios, ao apontar que nas vilas de Nova Almeida, Benevente, Guarapari e a própria vila de Vitória, *predominava ali o elemento índio* (p. 229). Com o fim do período pombalino, as populações destas vilas indígenas passaram a ser regidas pela Carta Régia de 1798, que reconhecia a liberdade e posse da terra aos índios e o governo indígena formado nas Câmaras Municipais. (Moreira, 2010, p. 20).

De um modo geral, o número de índios continuou bastante expressivo no Espírito Santo no Período Imperial. Em 1828, dos 22.165 habitantes livres na Província, apenas 8.094 eram brancos, 5.788 eram índios civilizados, 5.601 mulatos e 2.682 negros. Porém,

Enquanto os Tupiniquim e os Temiminó (*índios civilizados*) representavam pouco mais de ¼ da população livre da província durante o primeiro quartel do século XIX e 16,5% da população total, os dados estatísticos sobre a população indígena dos sertões eram imprecisos. (Moreira, 2001, p. 81).

Em relação aos índios Botocudos dispersos pelas florestas, ou sertões como se consideravam até o século XIX os territórios não dominados e pouco conhecidos pelos colonizadores, os números eram bem incertos. As estimativas da quantidade de Botocudos assistidos pela Diretoria do rio Doce inscritas na documentação analisada são muito parciais e referem-se ao número de índios que passavam pelos quartéis e/ou aldeamentos nos meses relatados. Em momento algum os diretores fizeram uma avaliação mais abrangente sobre o número de índios perambulantes nem mesmo em torno dos aldeamentos da Diretoria no território espírito-santense, apenas inscreveram a expectativa de que existiam milhares de indivíduos. Para uma noção mais exata, temos como referência a estimativa de Guido Marlière, comandante das divisões militares em Minas Gerais, que incluía os índios do Espírito Santo que frequentavam os quartéis mineiros. Em 1827 Marlière apontou a existência de 20 mil índios. Porém, reiterou que o número era aproximado, *porque contar aos índios em matas e um formigueiro, é sinônimo*. (apud MATTOS, 2004, p. 116).

Portanto, a presença de índios na sociedade espírito-santense era muito habitual, além de numerosa e marcada por grande diversidade étnico-cultural. É importante compreender também que a população nativa se encontrava em diferentes estágios de contato e relação com os colonizadores. Isso nos faz citar a caráter de exemplo uma informação do ouvidor da capitania, Manuel José Batista Felgueiras, ao Governador da Bahia em 1803, sobre *os progressos da civilização* dos índios em sua jurisdição, de que muitos destes já viviam *imitando os brancos no modo do vestido: e entre os mesmos índios já aparecem alguns que se não distinguem na civilidade daqueles*. (apud Oliveira, 2008, p. 264).

Os *progressos da civilização* entre os índios levavam o Governo e, principalmente, a sociedade em geral a cada vez mais considerá-los como misturados à massa da população. O príncipe austríaco viajante Maximiliano observou a civilização alcançada por aqueles que povoavam intensamente o litoral:

[...] o litoral é quase que exclusivamente habitado por famílias esparsas de índios. Falam apenas a língua portuguesa e trocaram o arco e a flecha pela espingarda; até as moradas diferem muito pouco das dos colonizadores portugueses, ocupam-se principalmente da lavoura e da pesca do mar. (Wied-Neuwied, 1989, p. 151).

Ao considerar os índios misturados na sociedade nacional como *civilizados* ou *domesticados*, buscava-se negar sua identidade étnica original e inviabilizar os direitos e a condição jurídica diferenciada que as legislações indigenistas prescreviam, notadamente a Carta Régia de 1798, que reconhecia a posse da terra coletiva aos índios das Vilas formadas com a extinção dos antigos aldeamentos jesuítas. Estava garantida a estes a plena liberdade e administração de famílias, bens e comércio. Era o caso dos índios da antiga aldeia de Reis Magos, atualmente Vila de Nova Almeida no município de Serra. Com a expulsão dos padres jesuítas e a criação da vila, foi concedida aos que ali residiam uma vasta sesmaria e assegurados os direitos de posse e administração de seus bens. (Moreira, 2002, p. 152).

No entanto, os interesses pela apropriação territorial e a exploração compulsória e desmedida da mão de obra indígena nos trabalhos públicos e particulares atalharam a plena consolidação e gozo desses direitos à população de Nova Almeida. O mesmo ocorreu em outros povoados formados pelas populações nativas civilizadas, como Benevente, aldeia Velha e Lagoa do Aguiar, no rio Doce, que serviram ao Estado e à sociedade como repositórios de força de trabalho. O próprio Governo dava o exemplo de exploração do trabalho, pois, a partir dos primeiros anos do século XIX, os índios *foram frequentemente recrutados para a guerra e para realizarem compulsoriamente uma vasta gama de trabalhos para a administração pública*. (Moreira, 2001, p. 95).

O primeiro presidente do Espírito Santo após a Independência, Ignácio Accioli de Vasconcellos (1824-1829), explicitou a questão em sua Memória de 1828. Ao apontar um crescimento populacional pequeno entre os índios nos dados recenseados, o que indicava uma emigração, atribuiu a situação *ao recrutamento para a Força de terra, Arsenal, e Marinha da Corte para onde se tem remetido por vezes não poucos*. (Vasconcellos, 1977, p. 28). Referiu-se ainda ao trabalho de índios nas fazendas como jornaleiros, ao custo de 12\$800 (doze mil e oitocentos réis) anualmente (p. 33).

O recrutamento de índios para o serviço militar era oficialmente autorizado pelo Governo Imperial. Assim, por exemplo, em 20 de dezembro de 1825, foi aprovada a criação de uma companhia de índios para o serviço do Arsenal da Marinha no Maranhão e para os navios da Armada. Já em 5 de setembro de 1827, a Decisão n.º 82 recomendava a remessa de índios para serem empregados no Arsenal da Marinha na Corte e nos navios da Armada Imperial. (Cunha, 1992, p. 127 e 130).

No Espírito Santo, há referências frequentes à realização de recrutamento e ao envio de levas de índios para o serviço militar para a capital da Província, Vitória, ou para a Corte, especialmente para servir na Marinha. Foi o que provavelmente ocorreu no ano de 1826, quando foi ordenado um recrutamento para o serviço da Marinha na Corte, e em 1830, quando o diretor de índios no rio Doce, João Antônio Lisboa, apontou a facilidade de encontrar *candidatos* ao recrutamento nos povoados indígenas da região. Neste caso, o diretor argumentava sobre a necessidade de trabalhadores para atuarem na

Diretoria, executando trabalhos em torno da segurança e produção para beneficiar o contato com os Botocudos e a expansão da colonização:

Tomo a honra de lembrar a V. Ex<sup>a</sup>. que é fácil haver por Vila Nova d'Almeida, aldeia Velha e Lagoa d'Aguiar alguns índios casados, sem arranjo nenhum e até sem bom procedimento, os quais a ser do agrado de V. Ex<sup>a</sup>. podiam ser recrutados para praças da Diretoria, trazendo suas famílias, afim de se irem isentando os jornaleiros que com tanto incômodo d'eles aqui restaram; e por ser assim melhor para aumento do rio Doce e Diretoria.<sup>30</sup>

Ao tomarmos o relato dos viajantes que passaram pelo Espírito Santo no século XIX, constatamos a exploração das populações indígenas em fartos e impressionantes exemplos. O príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, o naturalista Auguste de Saint-Hilaire e o artista Auguste-François Biard narraram corriqueiras situações de aliciamento e deslocamento de índios para o trabalho compulsório, de administração privada dos órfãos para a exploração, do comércio de crianças e do esbulho das terras nativas.<sup>31</sup> Em sua passagem por Vitória, Biard notou a trivialidade do aliciamento de nativos, referindo-se ao temor de um índio que o ajudava (e do seu dono) de ser recrutado para o serviço militar, *como acontecia frequentemente com os indígenas*. (apud Moreira, 2001, p. 99).

A documentação manuscrita por nós analisada é composta por um conjunto de correspondências produzidas no âmbito da Diretoria do Rio Doce, sendo elas em sua maioria escritas pelos diretores e remetidas ao governo provincial e imperial. O compilado de documentos é bastante volumoso e trata de assuntos muito variados, mas nesta análise nos detivemos nos numerosos relatos sobre o trabalho prestado pelos povos indígenas. A petição de Antônio das Neves Teixeira Pinto em 22 de julho de 1836, por exemplo, é esclarecedora em relação à posse particular e ao corriqueiro recrutamento realizado pelo Governo:

Diz o capitão Antônio das Neves Teixeira Pinto, da Vila da Serra, que ele suplicante vindo a esta cidade trazendo em sua companhia dois índios, um deles casado com uma sua escrava e tem o ofício de carpinteiro o qual lhe é muito útil para a sua fábrica de açúcar, o outro tem o ofício de oleiro que também trabalha em uma olaria do suplicante ensinando os seus escravos, os quais foram presos por ordem do Juiz de Paz e se acham na cadeia desta cidade. Por isso o suplicante recorre a V. Ex<sup>a</sup>. que sendo servido atender a falta que os ditos índios lhe fazem às suas fábricas lhos mande soltar [...].<sup>32</sup>

30 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 3 de março de 1830, fl. 204.

31 Para uma análise dos relatos destes viajantes em relação à população indígena, cf. Moreira, 2001, p. 96 et seq.

32 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Petição de Antônio das Neves Teixeira Pinto ao Presidente da Província do Espírito Santo. Vitória, 22 de julho de 1836, fl. 354.

O suplicante expõe explicitamente a situação dos dois índios reclamados: eram por ele utilizados em seus negócios particulares, além dos escravos negros que possuía. Apesar de se fazer a distinção entre os trabalhadores escravos e os trabalhadores índios, um com a profissão de carpinteiro e o outro oleiro, fica o questionamento se recebiam a devida remuneração pelos seus ofícios ou se estamos diante de um explícito relato de escravização dos índios.

A exploração do trabalho indígena por particulares não só foi permitida pelo Governo, como também era considerada uma maneira rápida e barata de civilizá-los. Em correspondência da Junta do Governo da Província a José Bonifácio em 2 de maio de 1823 essa posição foi defendida abertamente:

[...] tendo buscado todos os meios benignos de civilizar o Gentio, não tem podido conseguir, se não à custa de grandíssimas despesas, e dilatado tempo. Estes bárbaros não se querem de sorte alguma acomodar ao trabalho, e nem ainda a residirem em um lugar preferindo sempre o viverem vagabundos roubando os lavradores a quem tem feito um prejuízo incalculável tendo-se apenas abtido de assassinos, tudo o mais destroem com a maior brutalidade [...] nestas circunstâncias querem antes a guerra do que a paz.

Por isso nos ocorre, com o parecer de muitas pessoas, propor a V. Excia. que talvez seja mais útil remeter para essa Cidade e outras mais populosas, porções destes bárbaros para serem distribuídos ao serviço de casas particulares, e dos Arsenais, e obras públicas, com o que mais depressa se civilizarão, sem tanta despesa. (*apud* Oliveira, 2008, p. 285).

Em 1836, um recrutamento na Vila de Benevente motivou petições de dois índios em favor de seus filhos. Trechos dos documentos citados a seguir explicitam a condição dos índios que, sem representação política e cidadania reconhecidas, eram onerados com o tributo que sobrecarregava os homens pobres e desclassificados. Apesar da argumentação enquadrada nos moldes das isenções do recrutamento e com evocações da contribuição com o serviço público, as duas petições receberam pareceres desfavoráveis do Presidente da Província:

Diz Alexandre da Silva, índio nacional da Vila Nova de Benevente, homem pobre, carregado de numerosa família, acontece que por vingança de seus inimigos, Joaquim Pereira da Vitória com Manoel Fernandes, presidente da Câmara Municipal desta, foram à casa do suplicante e lhe prenderam o seu filho José por ordem do Juiz de Paz para fim de salvar dois irmãos brancos e homens de boa presença, quando o suplicante é único que tem que lhe trabalha para sustentar a mais família, sendo este doente dos peitos e aleijado de um dos pés por ter um peixe cortado o nervo do calcanhar [...].<sup>33</sup>

---

33 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Petição de Alexandre da Silva ao Presidente da Província do Espírito Santo. Vitória, sem data, ano de 1836, fl. 357.



Diz Domingos Freitas, índio nacional da Vila de Benevente, que ele suplicante é viúvo e tem 3 filhos de menores e um filho de nome Modesto, único e de menor de 15 anos, e porque o suplicante é doente e surdo [?] dos pesados serviços que fez da virtude da estrada de Minas e o suplicante nunca foi premiado e por isso humildemente se curva aos respeitáveis pés de V. Ex<sup>a</sup>. para fim de atender a justa razão de um pobre pai de família, pobre que pelo trabalho de seu filho se nutre o suplicante e suas inocentes filhas; acontece o Juiz de Paz desta Vila recrutar o filho único do suplicante, talvez por se doer dos ricos e não dos pobres.<sup>34</sup>

O recrutamento indígena na Província tornou-se rotineiro no período de funcionamento da Diretoria do rio Doce. Forçados a diversos tipos de trabalho, os índios eram empregados sob diferentes títulos: *jornaleiros, paisanos, paisanos jornaleiros, soldados* ou *pedestres*. A utilidade da colonização e do serviço público incumbido à Diretoria justificou a constante prestação de favores exigida no rio Doce. Inicialmente, a existência dessa demanda recaiu sobre os colonos locais, homens pobres, mas, em certos períodos e para trabalhos extraordinários, o serviço público e militar na Diretoria incidiu principal e ininterruptamente sobre as populações indígenas. Desde pelo menos 1824, levadas de índios revezaram-se periodicamente na prestação do serviço público no rio Doce.

Conforme já explicamos, a Diretoria do Rio Doce foi estabelecida a partir de 1824, sendo formada pelos quartéis já alocados na região e com a incumbência principal de formar aldeamentos dos Botocudos. Os diretores que a comandaram foram quase todos militares, sendo os responsáveis pelo comando militar, pela condução dos aldeamentos e das diversas atividades a serem promovidas para viabilizar e incrementar o empreendimento colonial na região.<sup>35</sup> Assim, estavam sob sua responsabilidade o auxílio à navegação e o controle da barra do rio Doce, em que se empregava um patrão-mor, a guarda militar destacada no território e os antigos quartéis da Divisão Militar do rio Doce, e o hospital da região com o cirurgião-mor que nele trabalhava. O Regulamento determinava a formação de três grandes aldeamentos para que, à medida que os índios fossem pacificados, se tornassem trabalhadores da própria Diretoria, dos colonos da região, ou se transformassem em colonizadores inseridos na sociedade local.

---

34 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Petição de Domingos Freitas ao Presidente da Província do Espírito Santo. Vitória, sem data, ano de 1836, fl. 358.

35 O Regulamento tinha caráter peculiar e temporário, como foi expresso na Portaria do ministro João Severiano Maciel da Costa (Marquês de Queluz), que o acompanhou: Manda S. M. I. remeter, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império ao Governo da Província do Espírito Santo o brevíssimo regulamento interino (que servirá somente para lançar os primeiros fundamentos à grande obra de civilização dos índios nessa parte do mesmo Império) para que o ponha logo em prática, dando regularmente parte do que se for passando e apontando as providências que julgar adequadas (Cf. Regulamento para a civilização dos índios Botocudos nas margens do rio Doce de 28/1/1824. In: OLIVEIRA, José Joaquim Machado de (Org.). Notas, apontamentos e notícias para a história da Província do Espírito Santo. *Revista do IHGB*, tomo XIX. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1856, p. 221-224). No entanto, o Regulamento e a Diretoria do rio Doce vigoraram no Espírito Santo até o Regulamento de 1845, que foi a maior e mais completa legislação indigenista do Império. O Regulamento de 1824, juntamente com outras determinações pontuais que já vinham sendo dirigidas antes ao governo do Espírito Santo, denotam a preocupação com os Botocudos e a importância e centralidade dos índios e da realidade capixaba nos discursos políticos do nascente Estado Imperial (Cf. Decisões e Decretos imperiais contidos em: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *Legislação Indigenista no século XIX: uma compilação (1808-1889)*. São Paulo: Edusp, 1992, págs. 103, 106 e 116).

Em 1825, o secretário Carlos Augusto Nogueira da Gama ofereceu ao Governo uma relação dos serviços realizados no aldeamento de São Pedro de Alcântara entre os anos de 1824 e 1825. O documento é uma minuciosa amostra dos tipos de trabalhos executados na Diretoria que recaíam inequivocamente sobre os índios aldeados e os contratados, ou recrutados. Estavam empregados na construção e reparo de casas e quartéis, no cuidado e deslocamento de gado, na condução de víveres das lavouras colhidas e de diversos gêneros para as construções, como palhas, madeiras, barro e batinga, no corte e serragem de madeiras, na direção das canoas, entre outros. Mas o principal emprego a que se destinavam era a lavoura, conforme previsto no Regulamento de 1824. Além disso, o secretário informou que no período nove índios foram servir na Corte. O documento oferece outras importantes informações: ao apontar as entradas e saídas de jornaleiros em cada mês, demonstra o intenso trânsito de índios pela Diretoria. Na ocasião, chegou a existir de uma só vez, 85 índios submetidos ao trabalho. Nogueira da Gama afirmou sem constrangimento que eles realizavam atividades que, de acordo com o Regulamento de 1824, ficariam a cargo dos militares, isso *por falta de soldados em todo este tempo*.<sup>36</sup>

O Regulamento de 1824 estabelecia uma diferenciação entre soldados e jornaleiros, sugerindo que os últimos fossem contratados preferencialmente entre os indígenas. No entanto, não havia um corte definido nas suas atribuições. Nos Arts. 7º, 8º e 9º refere-se, por exemplo, ao trabalho de ambos na agricultura. Com isso, tornou-se comum nos destacamentos a presença de índios, a princípio empregados sob o título de *jornaleiros*, que, imbuídos de autoridade militar, passavam a ser chamados de *soldados paisanos*. Algumas vezes, os diretores apontaram o número de índios que compunha os quartéis, como em 21 de dezembro de 1826, ocasião em que o Porto de Souza possuía um guarnecimento de seis soldados, todos índios.<sup>37</sup> A correspondência abaixo refere-se diretamente ao trabalho dos jornaleiros índios no guarnecimento dos quartéis:

Il<sup>mo</sup>. Senhor.

Em observância do ofício de V. S. de 14 do presente mês, remeto a V. S. a relação dos jornaleiros que aqui servem presentemente, mostrando nela que vencem diariamente 160 réis e um décimo de farinha e que estão empregados nos diferentes quartéis da Diretoria, fazendo neles todo o serviço como os soldados de que suprem a falta desde o dia 26 do mês de novembro de 1826 até hoje, sendo rendidos por outros quando é tempo próprio ou quando eu o requeiro.

---

36 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de Carlos Augusto Nogueira da Gama ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 11 de junho de 1825, fl. 61.

37 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 21 de dezembro de 1826, fl. 126.

Informo, que o número de lavradores que há no Distrito da Diretoria é de setenta, entrando vinte índios que estão estabelecidos na Povoação da Barra.<sup>38</sup>

Desde os tempos coloniais, alguns dos serviços mais corriqueiros feitos pelos índios era o corte de madeiras e o emprego de catraieiros (ou remeiros). (Almeida, 2003, p. 202). No Doce, essas atividades eram comuns. O precário serviço de navegação mantido na Barra do rio Doce (Regência) contava com a indispensável contribuição dos índios. Nos períodos de maior oferta de mão de obra, mantinham-se em torno de seis índios empregados na catraia.

Diante dessas exemplificações que demonstram a regularidade do trabalho indígena, considerada como a forma de civilizá-los e integrá-los mais rapidamente, poderíamos asseverar que esse foi um meio de sobrevivência pacificamente aceito e até mesmo almejado por essas populações. Como vimos, o trabalho era remunerado, mesmo que pessimamente. Na Diretoria do rio Doce, as mesmas leis que autorizavam o trabalho indígena também regulavam sua remuneração. Neste contexto, em 11 de novembro de 1826, o Presidente da Província determinou para os índios o mesmo soldo e vencimento que recebiam os soldados, isto é, 160 réis ao dia. Em 1834, as gratificações aumentaram para 220 e 240 réis diários, além da alimentação oferecida.<sup>39</sup>

No entanto, os nativos resistiam fortemente ao trabalho e recusavam o transporte para locais longínquos. Em 1827, Lisboa informou que *índios do norte* não queriam destacar na Barra do Rio Doce, tampouco os de Nova Almeida, por ficarem longe de suas famílias. O diretor alegou que não podia ficar sem a contribuição dos índios por contar, naquele momento, com apenas 31 soldados, e quis justificar a obrigação deles em destacarem:

O comandante do Distrito do Rio Doce deve saber que, se V. Ex<sup>a</sup> não tem mandado dinheiros que cheguem para andarem bem pagos os paisanos que tem aqui destacado, é porque as circunstâncias da Província assim o têm exigido; por isso deverá animar a sua gente e não mandá-los render.<sup>40</sup>

As constantes deserções podem ser tomadas como forte evidência da insatisfação com o trabalho compulsório e a documentação apresenta muitos exemplos. Em 1828 oito jornaleiros índios de Nova Almeida desertaram, mas foram presos e forçados a retornar ao serviço. A razão apontada pelo dire-

---

38 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 25 de dezembro de 1829, fl. 179-180.

39 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 12 de janeiro de 1830 e 30 de abril de 1835, fls. 188 e 334/SA. Correspondência de João Antônio Lisboa a Carlos Augusto Nogueira da Gama. Linhares, 23 de maio de 1835, fl. 335.

40 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 30. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 3 de agosto de 1827, fl. 213.

tor para esta e as inúmeras fugas dos trabalhadores estava nos atrasos dos pagamentos e na falta de *socorros pecuniários*. Os anos de 1829 e 1830 foram de privação financeira e ruína da Diretoria do Doce, o que ocasionou um longo período de escassez de trabalhadores e contínuas deserções. Em 1.º de setembro de 1830, por exemplo, Lisboa informou que os índios remetidos para servirem na Diretoria fugiam antes mesmo de lá chegarem, pelas notícias recebidas no caminho de atrasos nos pagamentos e longo tempo de serviço:<sup>41</sup>

Il<sup>mo</sup>. e Ex<sup>mo</sup>. Senhor.

Tenho a honra de participar a V. Ex<sup>a</sup>. que chegaram no quartel da Regência os índios da Nova Almeida que V. Ex<sup>a</sup>. mandou para este serviço, e que depois d'estarem na Povoação do Norte, a fim de virem por terra até Linhares, não o fizeram assim e foram indo para o norte, porque ali os amedrontaram com a notícia de vinte meses que se deve de jornais e de haverem aqui jornaleiros há dez meses sem serem rendidos.

Dessa realidade, resultou um temor ainda maior entre a população pobre: o do envio para trabalhar na região do rio Doce. Dentro desse extrato populacional invariavelmente se encontravam os índios. A perspectiva de trabalho remunerado na região não apenas não interessava aos nativos, como também amedrontava os homens recrutados à força pelos comandantes dos distritos. Entre essa população, as informações de exploração por longos períodos, maus-tratos, doenças e atrasos nos pagamentos encontravam grande ressonância. O que levava à desconfiança em relação aos atrasos nos pagamentos e que abatia os índios recrutados antes mesmo de serem engajados no trabalho. Em 1834, para garantir a remessa de índios para o Doce e motivá-los ao trabalho, o presidente Manoel José Pires da Silva Pontes (1832-1834) prometeu pagar-lhes semanalmente. João Antônio Lisboa alertou para a necessidade de cumprir essa promessa:

[...] se apresentaram no quartel da Regência os seis jornaleiros que requisitei em 12 [de março] ao Juiz de Paz deste Distrito, aos quais se prometeu pagar todas as semanas segundo as ordens de V. Ex<sup>a</sup>., e eu assim o farei para que eles não digam que se lhes faltou com o que V. Ex<sup>a</sup>. prometeu. Se bem que não tenho dinheiro da Fazenda à minha disposição, nem o tenho tido para tão certas e indispensáveis despesas e abonos que forçosamente se hão de fazer [...]. Eu estou certíssimo da bondade imensa de V. Ex<sup>a</sup>., por isso não receio me aconteça

---

41 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 1º de junho de 1828, fl. 246 e 1o. de setembro de 1830, fl. 237. A documentação algumas vezes menciona as dívidas da Diretoria do Rio Doce com os vencimentos dos soldados e jornaleiros, que se arrastaram pelos anos seguintes. Há a informação de que em janeiro de 1834 devia 1:162\$520 (um conto, cento e sessenta e dois mil e quinhentos e vinte mil réis) aos índios que trabalharam na Diretoria de julho de 1829 até dezembro do ano seguinte. Parte da dívida foi liquidada nos anos seguintes, mas não se sabe se totalmente, tendo os trabalhadores recebido os seus proventos integralmente.

com estes abonos e pagamentos o que me aconteceu com os abonos que fiz e mandei fazer aos desgraçados jornaleiros da Diretoria, nos anos de 29 e 30.<sup>42</sup>

Outro importante relato da situação dos índios na Diretoria demonstra uma visão do diretor Lisboa completamente desvinculada dos interesses e anseios do universo nativo. Ao informar a fuga dos índios que tinha a seu serviço, argumentou que não havia motivo para isso, pois eram pagos semanalmente e foram tratados do mal das bexigas (varíola) contraído em serviço. Não ocorreu ao diretor que, se eles estivessem junto de suas famílias, cuidando de suas terras, inseridos no meio social de suas comunidades, certamente não estariam expostos à contaminação de doenças.

Il<sup>mo</sup>. Senr.

Participo a V. S. que fugiram os cinco jornaleiros que se achavam nesta Vila a serviço da Diretoria em consequência das requisições que fiz a V. S. em março deste ano. Eu creio não ter dado motivo para cometerem semelhante fuga: todos eram pagos de seus vencimentos semanalmente; todos adoeceram de bexigas e foram tratados do melhor modo possível, de maneira que todos escaparam de morrer, o que talvez não sucederia se estivessem nas suas casas; e até três ainda estavam no hospital restabelecendo-se e de lá fugiram com o enfermeiro e o outro que estava por pronto, tendo saído do hospital há poucos dias. Eles principiaram a servir em 29 de junho último e já em setembro me pediram rendimento.<sup>43</sup>

Relatos dos próprios índios ou de seus representantes sobre essa situação existem e são bastante significativos na expressão de anseios, interesses e o modo de ver e lidar com a exploração a que eram submetidos. Em tais relatos, podemos depreender a insatisfação e a revolta decorrentes da humilhação e dos prejuízos morais causados pela submissão obrigatória ao trabalho, das perdas em função dos atrasos nos pagamentos e da extensão das obrigações de serviço por longos períodos, o que causava o abandono de suas famílias, lavouras e propriedades. Os habitantes nativos da Vila de Nova Almeida, sem dúvida os que mais engrossaram as fileiras de trabalhadores no Doce, ofereceram a maior parte destes relatos.

## O trabalho dos índios Tupiniquim no Doce

No conjunto de documentos consultados, há requisições frequentes de grupos de índios para o serviço compulsório temporário na região do rio Doce a partir de 1827. Neste período foi oficialmente determinado à Vila indígena de Nova Almeida o suprimento da força de trabalho necessária para o

---

42 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 5 de abril de 1834, fl. 290.

43 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa a Carlos Augusto Nogueira da Gama. Linhares, 11 de novembro de 1834, fl. 316.

*serviço da Nação* em curso no Doce. Diante disso, o envio de homens de Nova Almeida para a Diretoria passou a ser constante: inicialmente, um total de vinte índios trabalhavam por um período de seis meses; a cada jornada vencida, outros vinte índios seriam enviados para dispensa dos anteriores. Porém, nem sempre se cumpria com regularidade a remessa de indivíduos para dar término ao serviço dos que estavam engajados. Em junho de 1827, por exemplo, havia dois meses de vencimento do prazo dos que estavam em serviço sem que novos chegassem para a substituição.

Já em janeiro de 1828, Lisboa reclamou que, em vez de vinte homens, o comandante de Nova Almeida só havia mandado seis, alegando *que não sabe se poderá mandar os quatorze que faltam, porque os índios lhe não aparecem; e os da Lagoa [do Aguiar] que aqui estão há quatro meses não acham de requerer a sua retirada*. Em fevereiro do mesmo ano, os índios esperados ainda não tinham sido enviados. Com isso, crescia a insatisfação dos que estavam trabalhando:

[...] os índios da Nova Almeida, que deveriam ter vindo no último novembro [...] ainda não vieram; os da Lagoa d'Aguiar, aqui destacados há seis meses sem receberem um só real de seus jornais, estão sempre reclamando seu rendimento, dizendo que não podem mais trabalhar pelas muitas fomes que estão passando e que outro tanto está acontecendo a suas mulheres e filhos. Eu para os agradecer vou lhes dando licença de seis ou oito dias para irem a suas casas, dizendo-lhes que tenham paciência, porque cedo serão pagos e rendidos. Os soldados largam os serviços em que se acham e vão caçar ou pescar para mitigarem a fome de suas mulheres e filhos; e eu nada lhes posso dizer por conhecer o estado de miséria em que se acham por falta de seus pagamentos.<sup>44</sup>

O descontentamento com o prolongado tempo de serviço era agravado pelos atrasos nos pagamentos. Em 1828, começavam a se acumular os vencimentos de soldados e jornaleiros, o que geraria um montante de dívidas e um dos mais graves períodos de ruína da Diretoria de índios do rio Doce. A documentação também apresenta copiosas reclamações da falta e/ou atrasos nos pagamentos, em que os índios reclamavam frequentemente e diziam não querer *mais destacar na Diretoria, e [...] para vir algum é necessário ser preso e escoltado*. O próprio diretor do rio Doce em muitas correspondências foi porta-voz das reclamações dos índios e intercedeu por eles, como podemos ler neste trecho de 1829: *A V. Ex<sup>a</sup>. querer diminuir as despesas da Fazenda, aliviando do serviço os paisanos deste lugar, também é justo fiquem aliviados os pobres Índios do Sul, aos quais acompanham rogações dobradas*.<sup>45</sup>

44 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 30. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 1º de janeiro de 1828 e 12 de fevereiro de 1828, fls. 239 e 241.

45 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 21 de novembro de 1828, fl. 251 e 02 de maio de 1829, fl. 159.

Diante das dificuldades da Vila de Nova Almeida em cumprir regularmente com o envio de índios para os serviços requisitados pelo Governo, o povoado indígena do Aguiar também passou a arcar com o fornecimento contínuo de mão de obra para a Diretoria. A partir de 1828, houve uma alternância no envio de homens entre essas duas localidades. Em correspondência de 1829, Lisboa mencionou o revezamento dos índios na Diretoria e a situação deles por ficarem tanto tempo em trabalho, distantes de suas moradias e famílias, muitas vezes sem receberem os pagamentos:

Em virtude de um ofício que tenho do capitão-mor da Nova Almeida, em que diz que os índios para o serviço da Diretoria devem vir do Distrito d'Aguiar, officiei no 1º. deste mês ao capitão comandante do mesmo Distrito para mandar render os que aqui estão há perto de oito meses e até o presente nada tem feito; e os pobres índios andam já tão esfarrapados, que se envergonham de aparecer na Povoação, e não acham nela que lhes abone nem o valor de um vintém.<sup>46</sup>

A documentação selecionada aqui analisada é composta sobretudo de correspondências remetidas pelo diretor no rio Doce ao governo provincial. São copiosos relatos sobre a prestação de serviços pelos índios e, para facilitar a compreensão, fizemos um levantamento das principais reclamações e/ou reivindicações dos índios dos povoados mencionados que cumpriam com a obrigação de prestar serviço no rio Doce. Entre as reclamações mais frequentes estão os constantes atrasos no revezamento dos índios em trabalho que esperavam ser substituídos. Entre 1828 e 1831 encontramos treze correspondências ao governo provincial registrando essa situação. Em 1830, numa das respostas do governo, ficou acertado que os trabalhadores indígenas seriam rendidos a cada três meses. Porém os atrasos ou o não cumprimento do prazo continuavam sendo corriqueiros, o que levava à outra situação: as fugas e deserções. Entre os índios, a insatisfação com as péssimas condições vividas gerou frequentes e reincidentes deserções, que serviram de exemplo para os demais: *todos farão o mesmo e ficarão os quartéis abandonados*.<sup>47</sup>

Outro tipo de correspondência que chama a atenção na documentação explorada são as petições dos próprios índios ou de seus representantes ao Governo Provincial. Foi assim que se produziu a correspondência transcrita abaixo, documento assinado por nove índios e remetido ao vice-presidente José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim em 20 de junho de 1830. Apesar dos assinantes não se mencionarem na petição como “índigenas”, pudemos identificá-los por meio da verificação de seus nomes em outros documentos da Diretoria, que os apontam como índios habitantes de Nova Almeida.

---

46 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 14 de março de 1829, fl. 147-148.

47 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 3 de janeiro de 1830, fl. 184, e 01 de junho de 1830, fl. 219.

A despeito da aceitação da condição de prestarem serviço ao Estado, os suplicantes demonstravam explícita consciência de sua cidadania e dos direitos que possuíam:

O deplorável estado de nossas famílias, de nossas casas e de nossas lavouras, ocasionado pela nossa ausência de mais de oito meses nos obriga, assim [como] a falta do pagamento de nossos jornais, a recorrermos a proteção de V. Ex<sup>a</sup>. implorando-a a nosso benefício.

Este pequeno número de indivíduos, que tem a honra de se denominarem “cidadãos brasileiros”, clama por seus direitos ofendidos e quebrantados; porque, Ex<sup>mo</sup>. Snr., é a maior desrazão e a maior injustiça tirar do centro de uma família o seu cabeça para enviá-lo a qualquer serviço, retê-lo grande tempo e não lhe pagar seus vencimentos senão depois de esquecido tempo, e expor por semelhante maneira tantas famílias aos dezares que as nossas sofrem.

Já tem acontecido a alguns dentre nós, quando somos rendidos, achar mortas nossas mulheres, nossos filhos, e consumidos nossos pequenos bens [...].

Ex<sup>mo</sup>. Snr., nós não pretendemos escusarmos com esta súplica do serviço, mas sim [requeremos] a nossa moeda, o nosso pagamento e finalmente providências para ser o destacamento parcial a todos, de tempo certo, razoável e conforme a falta extraordinária que fazemos às nossas famílias.<sup>48</sup>

Os índios apresentaram a precária situação que padeciam, gerada pelo injusto e forçado recrutamento compulsório, em que eram enviados para *qualquer serviço*, retidos por longos períodos, não pagando *seus vencimentos senão depois de esquecido tempo* e expondo *por semelhante maneira tantas famílias aos dezares*. Apesar de se denominarem *cidadãos brasileiros*, os suplicantes reivindicavam que não encontravam favorecimento e garantias do Governo para suas prerrogativas merecidas como trabalhadores e indivíduos nacionais, tampouco em relação aos seus direitos indígenas de administrarem suas famílias e *pequenos bens*. No conjunto da documentação, encontramos 5 abaixo-assinados ou petições dos índios, todas elas com relatos bem sofridos da situação reclamada. Os atrasos ou a falta de pagamento ao trabalho nativo foram constatados em todo o conjunto da documentação, sendo as ocorrências de 25 correspondências no período entre 1828 e 1831.

Em 1831, o comandante da Vila de Nova Almeida, Severo Francisco Thomas, registrou a constante exploração de *sua gente* por colonos em trabalhos particulares. Ao apontar as dificuldades para atender os reiterados pedidos da Diretoria pela falta de homens, os pesados serviços a que eram submetidos, a falta de pagamentos a muitos dos que já haviam sido rendidos e a ruína que a Diretoria causava na população da Vila, o documento faz também a denúncia de que eles eram destinados mais a trabalhos particulares do que aos da Nação:

---

48 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Abaixo-assinado dos trabalhadores índios do rio Doce ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 20 de junho de 1830, fls. 223-224.



[...] fiz ver ao antecessor de V. Ex<sup>a</sup>., o Ex<sup>mo</sup>. Senr. Presidente [trata-se do vice-presidente José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim], que no meu Distrito não tinha mais para mudar esses 20 homens e que o povo estava se mudando para outros Distritos por causa do muito aperto de serviços, de não ter quem os mudasse, no que S. Ex<sup>a</sup>. ordenou-me visto estas circunstâncias concorresse com 12 [índios], ou com aqueles que conviesse no possível [...]. Novamente participo a V. Ex<sup>a</sup>. que a gente que se acha na mesma Diretoria a mim se queixam que vivem trabalhando em diferentes serviços particulares e não no serviço da Nação, no que disso mesmo faço ver a V. Ex<sup>a</sup>. a fim de providenciar sobre este objeto, porque não havendo necessidades destes homens, é bem que venham para suas casas acudir a obrigação das suas famílias, a fim do povo viver com algum socego, cuidarem suas lavouras, pois se acha tudo atrasado e destroçado, tanto de povo como de lavouras, tudo se está inundando por causa de semelhante Diretoria.<sup>49</sup>

O trabalho indígena em favor de particulares era pouco mencionado, mas foi relatado em seis correspondências entre 1828 e 1831, das quais se depreende que a situação era cotidiana e banal entre os colonos. O que mais impressiona são as informações sobre as crianças Botocudos mencionadas como posse particular de colonos e solicitadas inclusive por autoridades políticas da província, com a justificativa de que se civilizariam com o trabalho junto a estas famílias no processo de crescimento.<sup>50</sup> O recrutamento de índios para o serviço público é relatado diretamente em doze correspondências nos anos de 1830-1831. As justificativas, de forma geral, apontavam a necessidade de homens principalmente para ocupar postos de trabalho militar na região do rio Doce ou pela província. As detalhadas informações da documentação nos exemplificam os tipos de trabalhos impostos, por exemplo no ano de 1830, quando pelo menos 8 nativos especialistas na construção de canoas trabalharam durante quase todo o ano para atender a solicitação da confecção de três delas para uso público.

Um dos mais significativos relatos sobre a visão e os sentimentos nativos a respeito da situação subalterna e humilhante que o trabalho compulsório impunha foi feito por João Antônio Lisboa, em 26 de julho de 1833. O diretor expôs os fatos sobre a morte do capitão-mor de aldeia Velha, o capitão índio Francisco José Pinto. No dia 17 de julho ele entrou pelos sertões do rio Doce com 22 homens de *sua gente*, ou seja, todos índios, para sair nas margens do rio com a obrigação de prestar auxílio ao engenheiro Luís D'Allincourt. O capitão solicitou o auxílio de catraieiros para conduzi-los quando chegasse à margem do Doce. Segundo o diretor, apesar dos esforços para atender à solicitação, enviando quatro homens com duas canoas ao seu encontro, no dia 24 chegaram todos com o capitão índio morto:

49 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 30. Correspondência de Severo Francisco Thomas ao Presidente da Província do Espírito Santo. Vila de Nova Almeida, 4 de janeiro de 1831, fl. 824.

50 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Correspondências de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 25 de dezembro de 1829 (fl. 179) e 12 de janeiro de 1830 (fl. 187). Livro 30, 25 de janeiro de 1831, fl. 835.

[...] e perguntando eu àqueles de que tinha morrido o seu capitão-mor, responderam que lhes parecia que tinha morrido de paixão por não achar pronta a canoa que tinha requerido e esperava achar pronta para descer a Linhares; pois que vindo descendo com eles por terra, não falava senão na falta da canoa e que tudo assim sucedia pela pouca conta que dele se fazia em razão de ser índio: fiquei admiradíssimo [...].

Diz o cirurgião-mor e outros, que o capitão-mor morreu de uma apoplexia, e eu assim o creio, porque morrer de paixão por não achar a canoa pronta logo no instante em que viu o rio Doce, tendo estrada aberta pela margem do rio para vir descendo como vinha, isso não é de crer.

Contaram os índios que saíram do [rio] Piraqueassú no dia 17 já tarde e chegaram às margens do rio Doce no dia 23 ao meio dia. Por consequência gastaram 6 dias, e que gastariam menos se o capitão-mor não cortasse tanto para oeste, em razão de querer sair perto do Pau Gigante [...].<sup>51</sup>

O que podemos compreender das entrelinhas desse relato? Sem dúvidas havia uma hierarquia que colocava os índios em posição subalterna, em condição de servir ao Estado atendendo as constantes requisições de força humana para o trabalho braçal. Por outro lado, a própria inserção dos índios na hierarquia sociopolítica local possibilitava a expectativa do capitão dos índios de que poderia fazer uma exigência e ser atendido pela sua condição de capitão. O reconhecimento da posse territorial coletiva aos índios Tupiniquim da Vila de Nova Almeida, o controle político local da Vila pelos capitães índios, a correspondência frequente destes com as demais autoridades políticas da província são demonstrações de como estas comunidades de índios considerados civilizados estavam de fato inseridos na dinâmica sociopolítica provincial e do Brasil Imperial. Mas a realidade é que esta admissão se fazia pela via da submissão. Muitos dos relatos aqui reproduzidos expressam a consciência dos índios da sua situação de exploração, como percebemos da tristeza do capitão pelo seu pedido não atendido.

## Considerações finais

Neste estudo, buscamos evidenciar dois aspectos na realidade do Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX. Em primeiro lugar, é evidente a importância numérica dos povos nativos na sociedade em formação. Além disso, compreendemos a sujeição ao trabalho imposta aos índios como forma de integração ao seio da colonização e até mesmo como condição para esta inserção e reconhecimento das comunidades dos índios civilizados no contexto sociopolítico que se desenrolava localmente. Em seu conjunto, as legislações indigenistas que vigoraram nesse período previam explicitamente ou tinham brechas que permitiam o uso da mão de obra indígena, sendo os índios largamente utilizados

---

51 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 31. Correspondência de João Antônio Lisboa ao Presidente da Província do Espírito Santo. Linhares, 26 de julho de 1833, fls. 36-38.

em diversos tipos de trabalhos particulares e em favor do Estado, sobretudo na região do rio Doce, onde se concentrava um esforço colonizatório.

Entretanto, a despeito da marginalização social em que os índios se encontravam, os direitos fundiários e a identidade indígenas encontravam lugar e foram muitas vezes reconhecidos. É inegável a visibilidade e atenção dada aos povos indígenas nas discussões políticas em voga desde os gabinetes do governo imperial. E isso certamente se devia à sua expressividade numérica e às formas de convivência com sociedade dominante. Se os índios estavam misturados à população “brasileira”, adequando-se ao modo de vida “comum”, buscavam também afirmar sua identidade étnica, o que representa uma forma de resistência.

A sustentação da identidade dos índios que há muito eram tidos como “civilizados” no Espírito Santo pode ser demonstrada com a petição abaixo, em favor do direito de posse das suas terras. Nela os índios expuseram sua percepção sobre o processo histórico que os envolvia, sobre os direitos adquiridos e demonstraram uma impressionante consciência política, inclusive em relação à situação que os marginalizava, com postergações e tergiversações de seus direitos:

Il<sup>mo.</sup> e Ex<sup>mo.</sup> Snr.

Dizem Pedro de Araújo e Silva [?] e outros índios, naturais e residentes em Piraqueassú de aldeia Velha, que estando eles ali estabelecidos com privilégio de posse dessas terras por doação dos antigos Monarcas do país, que fizeram dessas terras uma doação perpétua aos índios avós dos suplicantes para eles e seus descendentes, não podendo por tal modo índio algum ser esbulhado por título algum do terreno que precisa para sua cultura. Acontece frequentemente que a título de compra de usufructos e logradouros (pois que não pode ser de outro modo por ser o terreno inalienável) introduzem-se por todas as partes diversos colonos, e vendo sem proteção os suplicantes, os lançam fora e os esbulham de seus sítios e culturas. Isto que de próximo acontece aos suplicantes com um Miguel Nunes Pereira, que os quer lançar fora do terreno em que os suplicantes estão estabelecidos, fez com que os suplicantes recorressem à Câmara Municipal, a quem cabe administrar; e a Câmara não dando logo as providências, dá todo tempo ao sobredito para esbulhar aos suplicantes. Por isso os suplicantes recorrem a V. Ex<sup>a.</sup> para que atendendo a estas injustiças contra os pobres suplicantes haja de fazer manter-lhes seus direitos. E para este fim [pedimos] a V. Ex<sup>a.</sup> haja de expedir ordem à Câmara e Juizes de Paz do Distrito para que protejam e não consintam que os suplicantes sejam inquietados em seus terrenos e lavouras por título nenhum, que não pode existir sem fraude e tergiversão das Leis que protegem os suplicantes e que lhes concederam usufruir perpetuamente aquelas terras.<sup>52</sup>

---

52 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo Governadoria – Série Accioly, Livro 67. Abaixo-assinado de índios da Vila de Nova Almeida ao Presidente da Província do Espírito Santo. Vila de Nova Almeida, 8 de julho de 1840, fl. 442.

O parecer do Presidente João Lopes da Silva Coito (1838-1840) a esta petição foi favorável: *Nesta data se expede ordem ao respectivo Juiz de Paz para que dê providências a fim de que os suplicantes não sejam perturbados no gozo do que lhes pertence*. Como podemos observar, não foi negado aos índios os direitos fundiários adquiridos perpetuamente. Porém, conforme argumentou Moreira (2002), o *status* social indefinido a que eram submetidos, ora identificados como índios, ora como cidadãos brasileiros, os colocava à margem das leis protetoras específicas destinadas às identidades indígenas. Como índios, tinham seus direitos fundiários garantidos, porém eram sobrecarregados com o ônus do trabalho compulsório à Nação, que invariavelmente barrava a plena administração e gozo de seus próprios bens. Como cidadãos brasileiros, na situação de mistura em meio à sociedade por força da própria obrigação do trabalho colonial, foram considerados como indignos do gozo dos direitos garantidos aos cidadãos nacionais.

## Referências

- ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, M. R. C. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- AMARAL, A. Tupinikins e Guaranis do Espírito Santo: para onde vai a Aracruz e o desgoverno? *In: A Nova Democracia*. ano IV, n. 29, abr. 2006. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-29/504-tupinikins-e-guaranis-do-espírito-santo-para-onde-vai-a-aracruz-e-o-desgoverno>). Acesso em: 15 jul. 2021.
- CAMBRAIA, R. B.; MENDES, F. F. A colonização dos sertões do leste mineiro: políticas de ocupação territorial num regime escravista (1780-1836). *Revista do Departamento de História*. Belo Horizonte, n. 6, p. 137-150, 1988.
- CAMPOS, A. Tupiniquins lutam há décadas no Espírito Santo por terras em poder da Aracruz. *In: Repórter Brasil*. 2007. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2007/04/tupiniquins-lutam-ha-decadas-no-espírito-santo-por-terras-em-poder-da-aracruz/>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- CUNHA, M. C. (Org). *Legislação indigenista no século XIX: uma compilação (1808-1889)*. São Paulo: Edusp, 1992.
- ES – Comunidades tradicionais, agricultores e indígenas lutam contra degradação provocada por estaleiro. *In: FIRPO, M. (Coord.). Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil*. NEEPE/ ENSP/ Fiocruz. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/es-comunidades-tradicionais-agricultores-e-indigenas-lutam-contra-degradacao-provocada-por-estaleiro/> Acesso em: 15 jul. 2021.
- ESPINDOLA, H. S. *Sertão do Rio Doce*. Bauru: EDUSC, 2005.
- MARINATO, F. A. *Índios imperiais: os botocudos, os militares e a colonização do rio Doce (Espírito Santo, 1824-1845)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=92459](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=92459). Acesso em: 15 jul. 2021.

- \_\_\_\_\_. *Nação e civilização no Brasil: os índios Botocudos e o discurso de pacificação do Primeiro Reinado*. Dimensões. Vitória, n. 21, p. 41-62, 2008.
- MATTOS, I. M. *Civilização e revolta: os Botocudos e a catequeses na Província de Minas*. Bauru: Edusc, 2004.
- MOREIRA, V. M. L. A produção histórica dos vazios demográficos: guerra e chacinas no vale do rio Doce (1800-1830). *História*. Vitória, n. 9, p. 99-123, 2001.
- \_\_\_\_\_. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. *Diálogos Latinoamericanos*. Dinamarca, p. 87-113, 2001.
- \_\_\_\_\_. Nem selvagens nem cidadãos: os índios da Vila de Nova Almeida e a usurpação de suas terras durante o século XIX. *Dimensões*. Vitória, n. 14, p. 151-167, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Espírito Santo indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios, 1798-1860*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Reinventando a autonomia: liberdade, propriedade, autogoverno e novas identidades indígenas na capitania do Espírito Santo, 1535-1822*. São Paulo: Humanitas, 2019.
- OLIVEIRA, J. J. M. (Org.). Notas, apontamentos e notícias para a história da Província do Espírito Santo. *Revista do IHGB*, t. XIX. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1856.
- OLIVEIRA, J. T. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Secretaria de Estado da Cultura, 2008.
- SPOSITO, F. *Nem cidadãos, nem brasileiros*. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.
- VASCONCELLOS, I. A. *Memória estatística da Província do Espírito Santo escrita no anno de 1828*. Vitória: APE-ES, 1977.
- WIED-NEUWIED, M. *Viagem ao Brasil [1823]*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

# história indígena no Rio Grande do Sul e educação patrimonial em meio digital: um estágio na pandemia

André Marchi Becker  
Caroline Nogueira da Silveira  
Giulia de Quadros Cavalli Oliveira  
João Vinicius Chiesa Back  
Vander Gabriel Camargo

Na segunda metade de 2020, em meio à agudização da pandemia causada pelo novo coronavírus, uma turma de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial,<sup>53</sup> do curso de Graduação em Licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se deparava com o desafio de realizar o estágio de forma remota, inteiramente online. Dentre as opções de instituições com as quais se poderia trabalhar, as e os autores deste artigo, por sua afinidade e interesse nas áreas de arqueologia e história indígena, optaram pelo Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia da UFRGS (MUAE/UFRGS). Assim, para além das adversidades relacionadas à adaptação ao novo formato de ensino, surgiram também instigantes questionamentos: como realizar a prática de estágio em educação patrimonial em um museu de arqueologia sem acesso físico ao Museu? Mais do que isso, como trabalhar com a arqueologia e a educação patrimonial, em que a materialidade é tão cara, com artefatos fisicamente (e em alguns casos, socialmente) tão distantes? Como as redes sociais e ferramentas digitais poderiam ajudar a construir conhecimento coletivamente na área da história indígena?

O presente artigo tece um relato da experiência de estágio realizado entre setembro e dezembro de 2020 no MUAE, bem como explora brevemente as questões conceituais que embasaram esse projeto. Somados às discussões sobre como contornar as complicações impostas pela pandemia estiveram presentes também, desde o princípio da empreitada, debates sobre como trabalhar com uma história profunda do território do atual Rio Grande do Sul (RS), de onde provém boa parte da coleção do Museu. Mergulhar na história antiga de nosso território significava, estava claro, falar de uma profunda história indígena – tendo como foco o povoamento inicial do atual RS e as sucessivas ondas migratórias indígenas de povoamento que se seguiram, abrangendo um longo período que se inicia há 12000 anos

---

53 Orientado pelas professoras Caroline Pacievitch e Carmem Zeli de Vargas Gil. No MUAE, o estágio foi também orientado pela professora Sílvia Copé.

antes do presente (AP), com a chegada dos primeiros humanos, grupos de caçadores e coletores, e se estende até cerca de 2000 AP, com a entrada de populações ceramistas e agricultoras, do tronco linguístico Macro-Jê e da família linguística Tupi-Guarani.

Partindo da contextualização acerca do MUAE, expomos a visão de educação patrimonial que guiou nossa dinâmica de estágio. Em seguida, o foco passara à discussão sobre o conceito de Pré-História e algumas das consequências de sua adoção para a área de história indígena, passando também por considerações sobre alternativas conceituais como as noções de história profunda e de história antiga, adotadas em nossa perspectiva. Por fim, trazemos o relato de como foram empregadas ferramentas digitais e a rede social *Instagram* em nossa prática de estágio, bem como discutimos os resultados, vantagens e especificidades do meio digital no contexto da história indígena perspectivada em nosso trabalho, extrapolando a noção de uma história indígena iniciada apenas após o contato/choque com populações do Velho Mundo.

## **MUAE/UFRGS, um museu para além das paredes**

O Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia da UFRGS tem uma trajetória bastante particular, marcada mais por suas ações educativas e exposições ao longo dos anos em outros espaços do que pela existência física de uma sala com uma exposição de longa duração, enquanto construção de quatro paredes. Foi a partir da organização de uma exposição temporária e itinerante intitulada *Arqueologia: o que é? Como se faz?*, por ocasião do Salão de Iniciação Científica da Universidade em 1995, que nasceu o que viria a ser o MUAE. Fundado oficialmente no mesmo ano pela professora Silvia Moehlecke Copé, da História, e pelo professor Sérgio Baptista da Silva, da Antropologia, a instituição esteve sempre ligada às atividades de educação patrimonial, extensão e difusão do conhecimento histórico e arqueológico produzido na universidade.

Seu acervo é constituído de peças coletadas desde a década de 1950 e em especial durante as décadas de 1960 e 1970, quando a pesquisa arqueológica no Rio Grande do Sul se intensificou com o Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas (PRONAPA), e décadas de 1990 e 2000, quando foram consolidados os núcleos de pesquisa arqueológica e etnológica da Universidade, o Núcleo de Pesquisa Arqueológica (NuParq/UFRGS, ligado ao Departamento de História) e o Laboratório de Arqueologia e Etnologia (LAE/UFRGS, ligado ao Departamento de Antropologia). (Copé; Back; Silva, 2020, p. 8-9). É importante destacar, portanto, que tanto as atividades educativas do Museu quanto seu acervo são anteriores à sua formação enquanto instituição museológica universitária e espaço físico – apenas em 1995 recebe um local para exposição permanente, uma sala localizada no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade, no Campus do Vale. Contudo, ao longo dos anos, com a redução física e localização precária de espaços importantes como o NuParq/UFRGS e o LAE/UFRGS, o espaço

de exibição do Museu acabou também sobrecarregado e reduzido. O Museu está, hoje, em local não adequado para maiores ações junto ao público geral (sobretudo crianças), restringindo-se à salvaguarda e pesquisa do acervo através dos núcleos supracitados (com ações de extroversão do conhecimento bastante pontuais).

O MUAE, portanto, é um museu com muitas especificidades, cuja existência nunca esteve atrelada basicamente à alvenaria que o compõe. Sua última grande exibição foi aquela intitulada *12000 Anos de história: arqueologia e pré-história do Rio Grande do Sul*, realizada entre os anos de 2013 e 2014, com grande sucesso de público, no Museu da UFRGS (localizado no Campus Centro). Dessa exposição foi criado um catálogo de 120 páginas, com fotografias dos artefatos, bem como textos explicativos de divulgação científica sobre o contexto do povoamento inicial do atual RS. Esse material foi crucial para nossa prática de estágio: sem acesso físico aos artefatos, as imagens em boa resolução do catálogo, bem como a organização de apresentação cronológica dos objetos foram nossos guias para pensar e organizar nossa dinâmica. Construindo sobre uma base assentada pelo incansável trabalho da professora Silvia Moehlecke Copé, bem como de outros docentes e discentes que de alguma forma produziram contribuições junto ao MUAE, pudemos dar continuidade à tradição de ações educativas do Museu.

Restava, porém, a questão sobre como reaproximar o Museu de seu público, visto que ele não contava com site ou redes sociais próprias. Foi pensando nisso e no contexto da pandemia que a opção pelo uso do *Instagram* surgiu como possível saída. Seria preciso (re)apresentar o Museu ao público e, a partir da construção de uma rede, de uma comunidade, dar início a mais uma “nova” exibição itinerante, desta vez online. Nas seções seguintes, serão discutidas qual foi a noção de educação patrimonial que nos embasou nessa jornada, bem como de que forma ferramentas digitais e o *Instagram* foram empregadas em nossa prática.

## Educação patrimonial em perspectiva dialógica

Após o reconhecimento do espaço em que estávamos inseridos, de suas possibilidades e impossibilidades para as ações pedagógicas, especialmente no contexto da pandemia do novo coronavírus, foi preciso refletir sobre a perspectiva de educação patrimonial que seria a norteadora de nossa prática. Para isso, a pesquisa e entendimento da história do próprio conceito de patrimônio foram essenciais para a escolha do caminho a se traçar. O conceito de patrimônio, elaborado no contexto de constituição do Estado Nação moderno, esteve profundamente associado ao papel de ensinar às próximas gerações sobre grandes marcos e grandes personalidades da história nacional. No Brasil, a inserção do conceito foi perpassada por um viés eurocêntrico, materializando-se aqui no enaltecimento do próprio passado colonial do país e tendo como consequência duradoura o apagamento dos referenciais nativos do território e daqueles que tinham sua origem no continente africano. (Tolentino, 2018, p. 42-45). Em nosso



país, as políticas institucionais de tombamento privilegiaram por longos anos a patrimonialização de pedra e cal, de monumentos e edificações coloniais, dando importantes contribuições ao apagamento de uma longa história indígena que em muito antecede a chegada europeia ao território.

Essa noção de patrimônio, ligada às grandes narrativas nacionalistas enraizadas num passado colonial, por muito tempo embasou uma prática educativa voltada para o “conhecer para preservar”, como postula Simone Scifoni (2019). Nesse sentido, o papel da educação patrimonial seria apresentar os patrimônios nacionais às pessoas, para que elas então ajudassem na sua “preservação”, já que a maior parte da população do país não compartilhava das referências culturais representadas pelos bens tombados naquele segundo quartel do século XX. (Scifoni, 2019, p. 18-20). Com a fundação, na década de 1970, do Centro Nacional de Referência Cultural, que valorizava a multiplicidade e as especificidades locais, e do desenvolvimento do pensamento decolonial no Brasil, novos rumos para a educação patrimonial aparecem. Essa, que muitas vezes costumava destacar símbolos e pessoas associadas com as classes hegemônicas brasileiras, passa a dar maior atenção para a diferença e a interculturalidade, bem como à atuação democrática na consolidação do conhecimento sobre o patrimônio e nos processos de patrimonialização. (Tolentino, 2018, p. 45-58).

Assim, partindo do entendimento do patrimônio histórico-cultural como um bem constituído pela heterogeneidade identitária da população do país e pela sua multiplicidade de referenciais culturais, o conceito de educação patrimonial por nós adotado não se reduz(iu) à transferência de informações acerca de patrimônios alheios à comunidade. Ao contrário, tomamos a educação patrimonial como processo de ativa participação das pessoas na construção do conhecimento sobre o patrimônio e a sua apropriação por esse conjunto de sujeitos (*ibid.*, 2018, p. 56-58). Também buscamos encarar a educação patrimonial como elemento de importante contribuição no próprio processo de patrimonialização, dado que ela oportuniza discussões sobre o que é ou não relevante e representativo para os grupos envolvidos nesse processo (e os porquês de alguns posicionamentos relativos a isso). Essa dinâmica de ensino e aprendizagem favorece relações de encantamento e de sensibilidade que são, também, fatores motivadores do cuidado em relação aos bens culturais, distintamente do “mero’ conhecer”, que não garante a sua preservação (Scifoni, 2019, p. 27), promovendo também o “sensibilizar-cuidar”, como proposto por Carmem Gil (2020, p. 116-117).

Alejandra Saladino, em seu artigo *Museus e Arqueologia: algumas reflexões*, traz discussão razoavelmente semelhante acerca do que pode uma educação patrimonial sensível. Mais focada no contexto dos museus arqueológicos, ela sugere que o desafio destes deve ser elaborar discursos que contribuam para a reflexão acerca da condição humana e para a apropriação e valorização do patrimônio arqueológico a partir da contextualização dos vestígios por meio de experiências sensoriais e afetivas. (Saladino, 2017). Assim, também nos guiou o exercício de uma educação patrimonial que fosse crítica

e que discutisse as tensões e disputas concernentes aos processos de seleção, tombamento e proteção do patrimônio. (Scifoni, 2019, p. 26). Especialmente em nosso contexto de trabalho, em um museu de arqueologia e com artefatos de cultura material representativos de uma história indígena de longa duração (em um território com grupos que enaltecem exacerbadamente um passado “europeu”), foi essencial nos deixar guiar pelo objetivo de promover encontros afetivos, sensíveis e sensoriais do público com os artefatos. Assim, tais objetos poderiam agir como mediadores na abertura de um diálogo com uma população que talvez se visse muito distante temporalmente do mundo e das sociedades nos quais eles estavam inseridos. Encurtar essa distância, fazendo-a ser percebida, visibilizando os laços que unem o tempo das primeiras ocupações do nosso atual território com o presente e tornar visível também os elementos que agem na contramão desse esforço, como nosso passado colonial, foi tarefa levada a cabo com a ajuda dos próprios artefatos e do público, não apenas dos educadores, neste caso estagiários de educação patrimonial.

Construída a base teórica de nossa proposta pedagógica, escolhemos a plataforma do *Instagram* para desenvolver as ações educativas, que são abordadas em maior detalhe na seção *história indígena e o meio digital*. Outro elemento, porém, que embasou nossa experiência educativa foi a discussão acerca dos próprios conceitos de História e Pré-História, que, muito cedo em nosso planejamento notamos, escondem por debaixo de uma aparente neutralidade, muitas camadas de naturalização de violências como a negação do direito à História a povos originários, como será discutido na seção seguinte.

## Como falar da antiguidade de um “novo mundo” (ou da “novidade” de um “velho mundo”)

Ao definirmos o conteúdo para as atividades de estágio, de imediato uma questão surgiu: por quais caminhos seria possível ensinar a história indígena “pré-colonial”? Melhor ainda, como pensá-la como uma história profunda (Deep History), ideia utilizada por Gamble (2014) e Bueno (2019) ou ainda, uma história antiga (Neves, 2006) dos povos indígenas? Para pensar essa questão deveria refletir-se, primeiramente, a partir de quais fontes realiza-se a “escrita/construção” da História. Até pelo menos o século XIX (em alguns casos, até a contemporaneidade), havia uma primazia dos documentos escritos sobre as outras formas de manifestação da experiência humana no mundo. Porém, quando se pondera que *durante a maior parte do tempo, só uma fração do mundo teve textos, enquanto a maioria das sociedades não teve* (Macgregor, 2010, p. 16), evidencia-se o quanto a centralidade (isolada) nas fontes textuais pode ser, também, responsável por uma história desigual, especialmente quando transpostos os modelos de sociedades “europeias” para estudar aquelas que apresentam modos de experienciar o mundo profundamente diversos, como as populações originárias do continente americano. Defende-se que a própria visão socialmente construída do que é ou não uma “fonte escrita”, transportando os moldes do

Velho Mundo para a América Indígena, possui limitações (é limitada, limitante e limitadora).<sup>54</sup> Ademais, como nos mostra Brokaw:

O problema com declarações sobre a ausência de escritura não é de que elas estão incorretas, mas provavelmente, que os termos e condições que as tornam corretas são determinados por um contexto sociocultural, político e histórico que é incompatível com os objetos e práticas desenvolvidas por outra cultura. [...] Dizer que outra sociedade não possuía uma forma de escrita tem pouco valor descritivo. Além disso, a perspectiva informada por tais declarações define os parâmetros que tornam difícil, senão impossível, entender as estruturas conceituais de outras culturas e como elas se relacionam às práticas materiais. (Brokaw, 2017, p. 23-24).

Neste sentido, a própria conceitualização da temática, abordada como *história indígena*, e não *Pré-História do Brasil*,<sup>55</sup> carrega importantes sentidos teóricos e mesmo políticos. Se recusamos a primazia dos documentos escritos, devemos, conseqüentemente, recusar a divisão entre História e Pré-História,<sup>56</sup> determinada pela existência ou não de escrita. Consideramos que, neste caso, o prefixo *pré* carrega conotações particulares e negativas, semanticamente próximas às noções de “arcaico”, “ultrapassado”, além de determinar que só fazem verdadeiramente parte da História aquelas sociedades que apresentam formas muito específicas de Estado, de sujeito, de produção, de organização social, de cosmovisões como um todo. Assim, adotamos como orientação para nossa prática docente a questão posta por Lucas Bueno: “Quão antigo pode ser um Novo Mundo?” (Bueno, 2019, p. 490).

Como possibilidade para contornar a subalternização das populações ágrafas (e/ou supostamente ágrafas<sup>57</sup>) nas narrativas históricas e a *tradição logocêntrica*, pautada na palavra e texto (Menezes, 2011, p. 421 *apud* Menezes; Siman, 2018, p. 121), a cultura material tem importante papel. A análise dos artefatos produzidos pela mão humana em interação com a natureza pode revelar diversas informações sobre o passado, já que os objetos contam múltiplas histórias (ou guardam seus vestígios), e não apenas dão testemunho de um só evento (Macgregor, 2010, p. 15), apresentando, assim, inúmeras possibilidades para o ensino de História dentro de uma instituição patrimonial como o MUAE, onde se pode encontrar um vasto acervo de artefatos arqueológicos.

---

54 Cf. Brokaw, 2017. p. 23-45.

55 Satiricamente terminada para alguns às 23:59 do dia anterior à invasão/chegada de Cabral (trazendo consigo o “contato” com o mundo “civilizado” europeu).

56 E significativamente visualizar o fim, tanto no sentido de término/encerramento/perecimento, quanto no sentido de objetivo/propósito/intenção, da Pré-História.

57 Cf. Funari; Noelli, 2019, p. 13.

Portanto, compreendendo o grande potencial da cultura material, a ação se apropriou do catálogo produzido pelo Museu a partir de sua última exposição, *12000 Anos de História: Arqueologia e Pré-História do Rio Grande do Sul* (2013-2014), para selecionar os artefatos que seriam utilizados na dinâmica do estágio. Como frisado anteriormente, dado o contexto da pandemia, o catálogo era a principal via de acesso para a coleção do MUAE, pois nele encontram-se fotografias dos artefatos em boa resolução e a contextualização de cada um deles com atribuições culturais da sociedade que o produziu (ou reclamou/reutilizou). Através desse material, foram escolhidos cinco objetos, cada um representando uma das populações abordadas na exibição e no catálogo: uma ponta de flecha, para se pensar os caçadores e coletores que primeiro chegaram ao território hoje atribuído ao estado sul-rio-grandense (Museu da UFRGS, 2013, p. 35); uma bola de boleadeira, dos caçadores e coletores do Pampa (p. 42); um peso de rede, das populações construtoras de Sambaquis (p. 63); um machado semilunar polido, dos grupos do tronco linguístico Macro-Jê (p. 76); e uma urna funerária, de população tupiguarani (p. 93).

## Remotamente<sup>58</sup> temporal e digital

Como já apontado, o ambiente virtual escolhido para a realização da ação pedagógica foi o *Instagram*.<sup>59</sup> Mas como estudar a história indígena através de artefatos nessa rede social? Das opções existentes, uma delas é mais frequentemente encontrada no meio digital, a publicação de fotos dos objetos junto de suas informações técnicas, uma alternativa válida quando pensamos na difusão do patrimônio arqueológico. Todavia, adotar essa perspectiva é tentar educar através da “exposição”, transmitindo o conhecimento para o público, que se reduz à condição de ouvinte, o que encontra paralelo com uma pedagogia educacional diretiva e hierárquica, na qual o professor é aquele com todas as respostas prontas e apenas as entrega para os alunos e alunas, que as recebem passivamente. (Becker, 1999).

Outra das opções é a adoção de uma epistemologia interacionista e dialógica para o ensino, na qual o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando seus alunos a construí-lo conjuntamente. Entre os pressupostos dessa perspectiva, evidencia-se o entendimento do aluno como um agente ativo e, como concebe Paulo Freire, portador de um saber prévio que será mobilizado em conjunção ao saber do professor no caminho da construção do conhecimento. (Amarante, 2018, p. 108). Adotando esse ponto de vista para a educação patrimonial, ela torna-se um “fazer com”, em que o visitante entra em relação com os objetos, e não um “fazer para”, em que a informação está pronta para ser transmitida para o interlocutor.

---

58 *A remotis* (def. Latim): em afastamento.

59 O perfil do museu pode ser encontrado através do user @muae\_ufrgs. Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia MUAE. Perfil. Porto Alegre: MUAE\_UFRGS, 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/muae\\_ufrgs/](https://www.instagram.com/muae_ufrgs/). Acesso em: 30 ago. 2021.

Portanto, com o objetivo de praticar uma educação dialógica e interacionista, buscou-se utilizar as ferramentas disponíveis no *Instagram* que maiormente possibilitariam a comunicação e as trocas entre as pessoas no “museu”. Visto que dentro da modalidade *stories* – em que o usuário publica uma foto ou vídeo que fica disponível apenas por 24 horas – existe o instrumento “perguntas”, que quando selecionada, cria uma caixa em que se insere uma indagação e disponibiliza-se um espaço para digitar respostas, escolheu-se esse recurso como um canal aberto para as dinâmicas e as construções conjuntas de publicações a serem feitas. Essas ferramentas foram usadas da seguinte maneira: primeiro, em uma publicação do *feed*, eram inseridas uma ou mais indagações; posteriormente, o post era compartilhado nos *stories* com a caixa de perguntas aberta, assim os usuários poderiam responder em ambos os locais (método utilizado em toda ação). As respostas enviadas serviam de material para a confecção dos textos e imagens das próximas publicações, que eram, assim, construídos a partir dos temas e saberes trazidos pelos “seguidores”.

As primeiras publicações que foram abertas para a comunicação com o público tiveram enfoque em discutir suas hipóteses sobre quando teria começado a História no Rio Grande do Sul, o que serviu como ponto de partida para pensar o início da ocupação do estado, os próprios conceitos de História e Pré-História e sobre a partir de quais documentos trabalha a historiografia. Essa discussão foi encaminhada para a questão do povoamento inicial do território pelos diferentes grupos indígenas e para aquela referente aos vestígios dessas ocupações que chegaram até o presente, bem como sobre a arqueologia como uma disciplina importante no estudo desse passado. Dessa maneira, introduziu-se a base para trabalharmos com a cultura material nos posts seguintes e qual seria a perspectiva de história adotada nesse percurso.

Quanto à utilização da dinâmica das perguntas, na etapa em que foi introduzida a cultura material, elas adquiriram um papel de catalisadoras na criação de relações entre os artefatos e o público que interagia com eles, objetivando a reintrodução desses objetos no circuito da vida, conforme postulam Isabella Menezes e Lana Siman. (2018, p. 131). Nesse caminho, o primeiro meio de contato era em formato de “adivinhação/questionamento”: publicava-se uma sombra da silhueta do objeto e perguntava-se “O que é isso?” (anexo 1). Todas as sugestões enviadas pelos seguidores eram anotadas, servindo para a elaboração do próximo post, a “revelação” da imagem e uma nuvem de palavras com as hipóteses colocadas.

Dentre as intenções da adivinhação, estava o envio de hipóteses dos seguidores que poderiam indicar objetos do seu cotidiano como possíveis respostas para a pergunta, criando relações com o seu dia a dia. Esse propósito foi ainda mais desenvolvido na publicação que se seguia, em que era compartilhada uma animação de simulação em 3D do artefato girando, acompanhada de novas perguntas que pudessem aguçar a curiosidade dos visitantes e incentivá-los a refletir sobre os documentos. Sobre as

indagações, algumas delas tinham aspecto “mais técnico”, com muitas aspas, – “Para o que foi usado?” “Como você o utilizaria?” –, porém, outras carregavam um caráter mais subjetivo – “O que mais te chama atenção nesse artefato?” –, a partir do que era possível serem revelados os diversos sentidos que o objeto teria no passado e aqueles que ele poderia adquirir no presente na relação com o público. Assim, buscava-se o *poesificar das coisas* referido por Carina Costa, o processo de desnaturalização do olhar sobre as coisas e a percepção de outras camadas e significados. (2007, p. 102).

Além de se conectar com a linguagem virtual em que a ação pedagógica se desenvolveu, a produção e o uso dos modelos digitais tridimensionais tinham como finalidade contornar a estaticidade que a exposição do acervo apenas por fotos poderia causar. Desse modo, os vídeos com rotação de 360º das simulações 3D e o compartilhamento dos links das publicações feitas no *Sketchfab* – plataforma que permite a manipulação dos modelos -, contribuíram na superação da comunicação somente visual 2D, visto que no segundo caso era demandado o manuseio dos artefatos pelo público, o que possibilitava a autonomia do visitante em analisar diferentes ângulos do mesmo. (Winchers *et al.*, 2017, p. 102-103). Ademais, foram elaboradas reconstituições dos acabamentos daqueles artefatos que possivelmente os possuíam, permitindo a maior aproximação com a aparência que tinham no passado (anexo 2).

A totalidade das respostas enviadas ao longo da dinâmica de adivinhação e de análise dos artefatos virtuais era explorada no *post* final sobre cada objeto, em que eram elaborados textos e imagens que indexavam todas as informações e interesses demonstrados no contato entre o público e os objetos (anexo 3). É importante evidenciar, portanto, que a construção das últimas publicações era feita através da comunicação com os conhecimentos, hipóteses e relações compartilhados pelos visitantes com o Museu.

Aliada à ação na rede social, os estagiários do MUAE também realizaram duas aulas, em formato remoto, com alunos do sétimo e do segundo ano da E.E.M. Sarmiento Leite, localizada no Bairro Cristo Redentor (Porto Alegre, RS). Realizadas no período da disciplina de História, trabalhou-se a temática da ocupação inicial do estado pelas populações indígenas utilizando dinâmica semelhante àquela do *Instagram*, mas desta vez, ao invés de se iniciar pelas imagens das silhuetas dos artefatos, tomava-se como ponto de partida as próprias simulações disponibilizadas no *Sketchfab*,<sup>60</sup> as quais eram manuseadas ao vivo pelos educadores e educadoras com o compartilhamento da tela do computador (e por discentes, disponibilizando o link de cada uma), o que tornou a experiência muito atrativa aos alunos e alunas, que participaram ativamente como verdadeiras/os cientistas, como arqueólogas(os), tentando formular hipóteses sobre os documentos e construindo conhecimento a partir e acerca destes.

---

60 Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia. Perfil Sketchfab. Porto Alegre: MUAE\_UFRGS, 2020. Disponível em: <[https://sketchfab.com/muae\\_ufrgs](https://sketchfab.com/muae_ufrgs)> Acesso: em 30 ago. 2020.

Observando o sucesso da aplicação da dinâmica na sala de aula, a ação pedagógica foi transformada em um livro digital paradidático destinado a servir de apoio a professores e professoras da educação básica no ensino sobre as populações indígenas que primeiro povoaram o território do atual Rio Grande do Sul. (Becker *et al.*, 2021). A adaptação em livro conta com *links* para acesso às simulações tridimensionais dos artefatos que também podem ser impressas em 2D (potencializando ainda mais sua adoção em contextos com limitações a maiores meios eletrônicos), permitindo a fabricação desses artefatos em formato *papercraft* pelos(as) estudantes, oportunizando um aspecto sensorial no estudo da cultura material e que podem ser utilizadas no ensino através da proposição das mesmas indagações sobre os objetos aos discentes, como feito no *Instagram* (anexo 4). Adicionalmente, a publicação também conta com textos que contextualizam cada artefato, trazendo informações técnicas sobre cada um, dicas de como utilizar os recursos didáticos e referências especializadas sobre os temas e populações abordados.

## Considerações finais

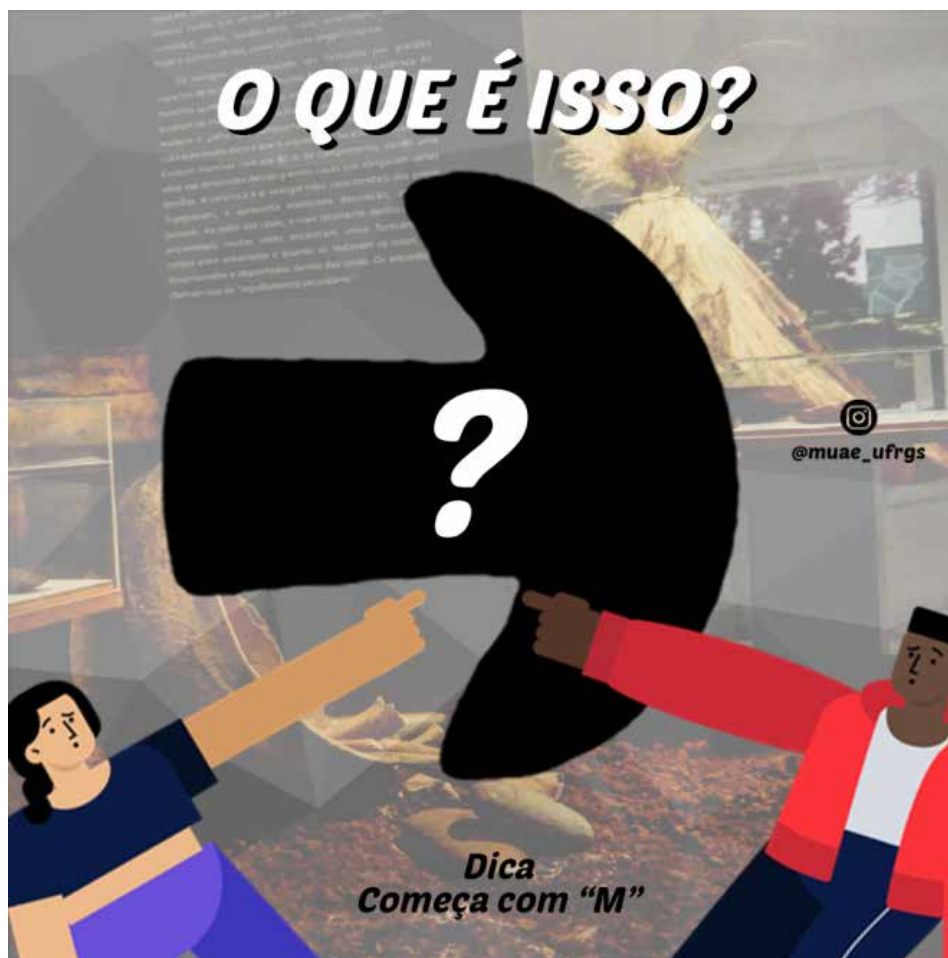
Este texto teceu um relato da experiência de estágio em educação patrimonial realizada pelos(as) autores(as) no MUAE/UFRGS entre setembro e dezembro de 2020. Partindo de breve apresentação do Museu, discutimos a perspectiva de educação patrimonial que guiou nossa prática docente, apresentamos algumas considerações acerca de conceitos norteadores dessa experiência, em especial aqueles referentes às noções de Pré-História, História, escrita e cultura material no contexto da história indígena e da história profunda do território do atual RS, tema central de nossa dinâmica. Por fim, com uma apresentação dos passos executados durante a prática de estágio, debatemos o papel e os potenciais de ferramentas digitais como modelagens 3D e de redes sociais, em especial o *Instagram*, na criação de experiências museais remotas, de educação patrimonial e na área da história indígena.

O projeto procurou a valorização do patrimônio como uma fonte para as aulas de História e o rompimento com a primazia dos documentos escritos nessa disciplina. Também foi essencial a preocupação em focar as pessoas, a partir de perguntas participativas, que permitiram a criação de relações entre os indivíduos e os bens culturais, criando experiências sensíveis e sensoriais, em que o diálogo fosse contínuo e mediado pelos artefatos.

Ademais, a ação de educação patrimonial proposta teve como importante objetivo a problematização de ideias associadas ao campo do patrimônio (e às formas como ele é percebido pela sociedade) e a construção coletiva de conhecimento acerca e a partir dele. Dada a relativamente limitada bibliografia direcionada a um público mais geral, que aborda os artefatos sob salvaguarda do MUAE, as publicações dos objetos em meio digital abrem ainda mais a potencialidade de estratégias colaborativas da extroversão desse patrimônio junto a um público maior e mais diverso. Assim, em meio ao diálogo criado com o público através do *Instagram*, buscou-se a difusão do conhecimento arqueológico e do

próprio patrimônio – provocando maiores contatos com os artefatos mesmo em contexto pandêmico e diálogos relativos à cultura dos grupos que os produziram, datação aproximada, dimensões, região em que fora localizado, além da discussão sobre suas funções e relações com o presente -, sempre com o fito de contextualizar esses artefatos e aproximar o mundo em que foram produzidos, inclusive seus produtores, do nosso presente e de questões caras ao nosso tempo.

## Anexos



Anexo 1. Imagem com a silhueta do machado semilunar para adivinhação.



Anexo 2. Captura de tela com alguns dos artefatos e das reconstituições disponibilizadas para manuseio online.

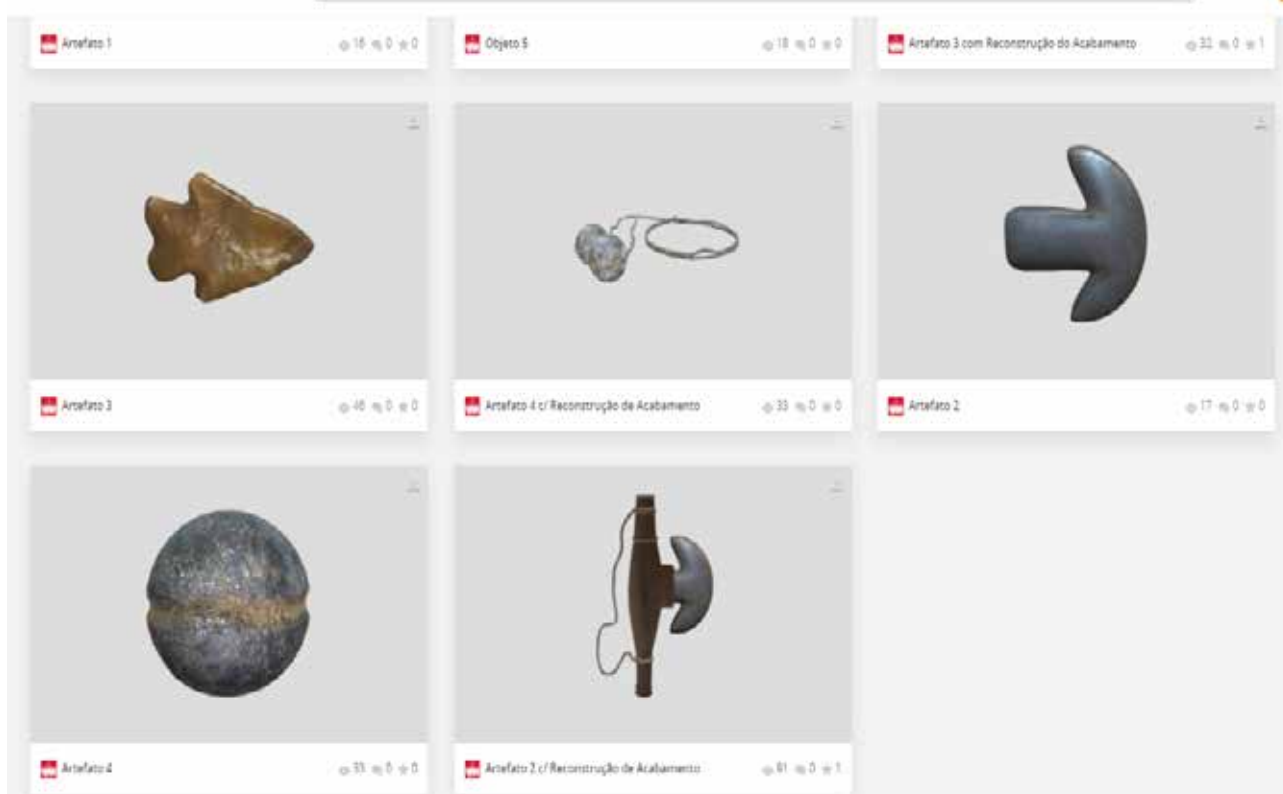


Foto: Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia. Perfil Sketchfab. Porto Alegre: MUAE\_UFRGS, 2020.  
Disponível em: [https://sketchfab.com/muae\\_ufrgs](https://sketchfab.com/muae_ufrgs). Acesso: em 24 ago. 2021.

Anexo 3. Imagem que acompanhava a publicação final do machado semilunar.



Anexo 4. Páginas do livro com a adaptação da ação feita no *Instagram* destinada a ser replicada nos espaços de ensino: adivinhação; revelação e perguntas; e por fim, moldes para imprimir e montar os artefatos.



## Referências

- AMARANTE, C. Práticas Educacionais nos Museus de Arqueologia do Brasil: diálogos com a Arqueologia Pública e o “Fazer com”. In: FUNARI, P. P.; CAMARGO, V. R. (Org.). *Divulgando o patrimônio arqueológico*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p.107-131.
- BECKER, F. et al. *Arqueologia digital e história indígena no RS: o povoamento inicial através de artefatos*. GIL, C.; PACIEVICH, C.; COPÉ, S. (supervisoras). Porto Alegre: UFRGS, 2021.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.
- BROKAW, G. Semióticas, estéticas e o conceito quéchuwa de quilca. In: BERTAZONI, C.; SANTOS, E. N.; FRANÇA, L. M. (Org.). *História e Arqueologia da América Indígena: tempos pré-colombianos e coloniais*. Florianópolis: Ed. Ufsc, 2017. p. 23-45.
- BUENO, L. Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*. Belém, v. 14, n. 2, p. 477-496, 2019.
- COPÉ, S.; BACK, J. V. C.; SILVA, C. K. M. *Um depósito embaixo da escada (que virou museu): conhecendo o acervo do Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia – MUAE/UFRGS*. Manuscrito, 2020.
- COSTA, C. M. A poesia das coisas no ensino de História: exercícios de sensibilização. In: SIMAN, L. M. C.; MIRANDA, S. R. (Org.). *Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. p. 95-121.
- GAMBLE, C. The anthropology of deep history. *Journal of the Royal Anthropological Institute*. London, v. 21, n. 1, p. 147-164, mar. 2014.
- MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- MENEZES, I. C.; SIMAN, L. M. C. Museu e imaginação histórica. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, v. 51, p. 119-135, 2019.
- MUSEU DA UFRGS. *12000 Anos de História: Arqueologia e Pré-História do Rio Grande do Sul (catálogo)*. Porto Alegre: UFRGS, 2013/2014.
- NEVES, E. G. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- SALADINO, A. Museus e Arqueologia: algumas reflexões. *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa, v. 54, n. 10, p. 89-112, 2017.
- SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista do CPC*. São Paulo, n. 27, v. Especial, p. 14-31, jan./jul. 2019.
- TOLENTINO, Á. *Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal*. *Sillogés*, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.
- TORRES, J. et al. Aplicaciones de la digitalización 3D del patrimonio. *Virtual Archaeology Review*. Valencia, Universitat Politècnica de València, n. 1, v. 1, p. 51-54, 2010.
- WICHERS, C. A. M.; ZANETTINI, P.; TEGA, G. Entre seres e coisas: a aplicação de tecnologias 3D como ponte entre patrimônio arqueológico e sociedade. *Vestígios – Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica*. São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 80-106, 2017.

# História local e a temática indígena na escola

Éder da Silva Novak  
Elemir Soare Martins  
Bruna Aparecida Azevedo Gayozo

A história tem, assim, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas, além de práticas de agressão, violência e extermínio. (Albuquerque Jr., 2012, p. 33).

Ao iniciarmos esse capítulo com o excerto acima pretendemos reforçar a importância da história, enquanto ciência, para o tempo presente dos brasileiros e de toda a humanidade. Vivemos um momento de intensa intolerância, em que o respeito a diversidade cultural e o reconhecimento da alteridade étnica, presentes na Constituição Federal de 1988, estão sob ameaças. Novamente ideias homogeneizadoras tentam-se impor, com apoio do estado brasileiro, por meio do uso de falas e discursos mentirosos, promovendo um clima de tensão e de ações violentas por todo o Brasil. Entre os alvos dessa violência figuram novamente os negros, as mulheres e os povos indígenas, entre outros sujeitos geralmente marginalizados na história desse país.

Destarte, num contexto em que se busca a desvalorização da ciência, da escola, da universidade e do papel do(a) professor(a), é que precisamos responder com ações estratégicas para conter o avanço do negacionismo, da barbárie e do caos. Dessa forma, entendemos que nós historiadores, professores e educadores não podemos ficar omissos diante dessa realidade.

Portanto, esse texto apresenta parte dos resultados de uma ação de extensão intitulada “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, desenvolvido a partir de 2018, pelo curso de História, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).<sup>61</sup> Esse projeto atua nas escolas públicas de Dourados e região e tem como objetivo

---

61 Na edição de 2020 o projeto de extensão precisou passar por alterações devido ao contexto de excepcionalidade provocado pela pandemia do coronavírus. Foi criado um canal no *Youtube*, onde estão as oficinas gravadas em formato de vídeos, e disponibilizado o *link* de acesso para os professores e escolas participantes do projeto, para ser trabalhado durante as aulas *online*. *Link* de acesso: [https://www.youtube.com/channel/UCqIQZSFEHE3hhE-qlie\\_iiGg](https://www.youtube.com/channel/UCqIQZSFEHE3hhE-qlie_iiGg).

a desconstrução de mitos e estereótipos sobre a história e cultura dos povos indígenas do Brasil, assim como contribuir para a efetivação da Lei n. 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História e cultura indígena em toda a educação básica.

Para este momento, os resultados apresentados são frutos da experiência realizada no município de Caarapó, no ano de 2019, na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo. Caarapó é um município do estado do Mato do Grosso do Sul, onde se destaca a presença dos indígenas Guarani e Kaiowa, que além de habitarem na Reserva Indígena, também vivem nos espaços urbanos da cidade, estabelecendo diferentes relações com os moradores não-indígenas, que muitas vezes, por falta de conhecimento da história e cultura dos indígenas, acabam reproduzindo determinados preconceitos e estereótipos, que inúmeras vezes leva ao cometimento de atos de ameaças e violências contra os Guarani e Kaiowa da localidade e à descaracterização das estratégias de luta e de sobrevivência dessas etnias.

Dessa forma, ressalta-se a importância da história local, nesse caso conectada com a história e cultura dos Guarani e Kaiowa, nas aulas de história das escolas do município de Caarapó/MS. Destaca-se também a essencial aproximação da universidade com a escola, para que as pesquisas acadêmicas possam chegar até ao espaço escolar.

Conquanto, o capítulo está dividido em três partes: primeiro se apresenta um breve histórico dos Guarani e Kaiowa do município de Caarapó, demonstrando detalhes do seu território e aspectos de sua cultura, assim como dados demográficos, entre outros; em segundo se faz uma caracterização da ação de extensão, sua metodologia e etapas; e por último é realizada a análise das ações do projeto desenvolvido na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo, em Caarapó-MS, durante o ano de 2019. Vale destacar que esse texto é escrito por um intelectual indígena, membro da comunidade da Reserva de Caarapó, por uma professora de história da rede estadual que atuava na escola onde o projeto de extensão foi desenvolvido, e por um docente do curso de história da UFGD, coordenador da ação e pesquisador na área de história indígena.

## Os Guarani e Kaiowa da Reserva Indígena de Caarapó

A Reserva Indígena *Te'yikue* (aldeia antiga) localiza-se no município de Caarapó (cerca de 15 km do espaço urbano dessa cidade), no Estado de Mato Grosso do Sul, com uma área de 3.594 hectares (ha). Nessa área vive hoje uma população de 5.172 habitantes, das etnias Guarani e Kaiowa (DSEI-MS, 2017).<sup>62</sup> Somam-se a essa população as famílias indígenas que moram na cidade de Caarapó, fora da área reservada.

---

62 Para mais detalhes sobre os dados da população distribuídos por Municípios/UF, Polos Bases, Aldeias e Etnias, disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/08/Anexo1659355-dsei-ms.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Cabe ressaltar que o deslocamento de uma aldeia para outra é uma tradição dessas etnias, em virtude da falta de trabalho, de conflitos políticos, da falta de subsistência das famílias devido à escassez da terra que já não produz como antigamente, entre outros fatores, que acabam alterando os dados demográficos de uma forma bastante dinâmica nas áreas ocupadas pelos Guarani e Kaiowa.

Figura 1 – Localização da Reserva Indígena de Caarapó/MS



Fonte: Smaniotto, Skowronski (2009).

Em 20 de novembro de 1924, a área de Caarapó foi demarcada como Reserva Indígena pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com 3.600 ha, no formato de um retângulo de 4 km de largura por 9 km de comprimento, denominada de Posto Indígena José Bonifácio. (Benites, 2014). A Reserva Indígena de Caarapó correspondia a terceira em tamanho das 8 áreas demarcadas no então estado de Mato Grosso, pelo órgão indigenista na primeira metade do século XX. (Cavalcante, 2014; 2016).

Historicamente essa área recebeu os indígenas das etnias Guarani e Kaiowa que sofreram esbulhos territoriais das frentes de colonização em todos os lugares/*tekoha*<sup>63</sup> próximos, como *Takuara*, *Javevyry*, *Ypytã*, *Javorai*, *Pindo Roky*, *Piratiyã*, *Joha*.

Com uma presença milenar na região, os Guarani e Kaiowa consideram a terra como algo fundamental para continuar fortalecendo a sustentabilidade, a religião indígena, a harmonia com a natureza, e assim, para fortalecer sua identidade, a língua e sobretudo o bem-viver. A reserva indígena de Caarapó, antes da 1970, conforme a fala dos indígenas mais velhos, era um *tekoha* ou uma aldeia onde os

63 *Tekoha*, dentro da política Guarani Kaiowa, é o conceito de espaço de pertencimento étnico e ocupação das áreas de desenvolvimento da vida, a partir de dentro da lógica originária.

indígenas conseguiam a sua subsistência por meio da caça e da pesca, pois até então, pelas regiões da Te'yikue, tinham muitas matas. (Martins, 2020). A figura a seguir retrata os tipos de vegetação existentes no local, na primeira metade do século XX, durante o contexto da demarcação da área pelo SPI.

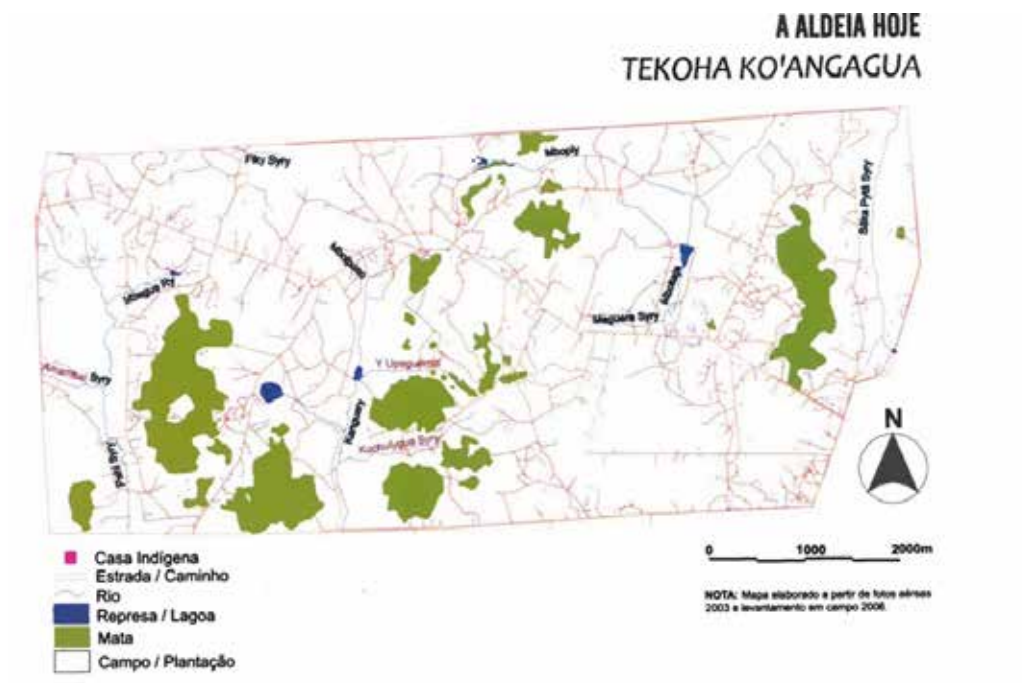
Figura 2 – A Reserva Indígena Caarapó e a vegetação na primeira metade do século XX.



Fonte: Smaniotto, Skowronski (2009).

O confinamento ou a acomodação, como Brand (1997) e Pereira (2004) denominam, ocasionou aos povos Guarani e Kaiowa desta região um superpovoamento e sobreposição de famílias extensas a partir da década de 1950, ocasionando assim vários problemas dentro da Terra Indígena Te'yikue. O povoamento dessa região, somado ao extrativismo da madeira e a intensificação das atividades agropecuárias, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, provocaram a degradação ambiental, o enfraquecimento do solo e a troca de vegetação nativa por uma vegetação exótica (capim colônio e braquiária) nas áreas indígenas demarcadas. Esses e outros fatores impossibilitaram as práticas e o jeito de ser tradicionais dos Guarani e Kaiowa, promovendo mudanças culturais e religiosas e, em especial, no plantio tradicional (*ñemitĩ guasu*) das roças agroecológicas, gerando dificuldades na produção de alimentos na aldeia e nas práticas dos rituais. A figura a seguir mostra o resultado da situação supracitada.

Figura 3 – Situação do espaço geográfico atual da Reserva Indígena Caarapó.



Fonte: Smaniotto, Skowronski (2009).

Os Guarani e Kaiowa, desde então, começaram a enfrentar vários tipos de problemas, como o desmatamento pela redondeza da reserva, a desassistência quanto ao planejamento de políticas públicas, deixando-os desamparados dentro da área confinada. Conforme a narrativa de Anselmo Lescano, na 2ª Sessão de Audiência da Comissão Nacional da Verdade, realizada na cidade de Dourados/MS, em 2014, percebe-se que a partir da delimitação da área pela agência do estado brasileiro, os indígenas teriam que buscar uma alternativa para não deixar os elementos sociais tradicionais serem invisibilizados. (Martins, 2020). Surgem, então, novos arranjos sociais, constituindo-se outras estratégias políticas e negociações entre as famílias extensas. (Benites, 2014, p. 45).

Portanto, essas são ações dos Guarani e Kaiowa da Reserva Indígena de Caarapó, sempre negociando com a política interna e externa, demonstrando assim para a sociedade ocidental, de que não são dominados completamente. Conquanto, em virtude do aumento demográfico da população indígena de Caarapó, do desgaste do solo e desmatamento da área, tornou-se inviável a sobrevivência da comunidade no território demarcado há mais de 90 anos. Dessa forma, iniciaram as retomadas, como agenda política dos Guarani e Kaiowa da região.

A grande retomada começou em 2013. Uma nascente de água na região *Mbopei* (nascente de morcego), juntamente com as nascentes *yyyku'i veve* (a areia da nascente que voa) e *sakã pytã* (voçoroca



vermelha), formam um riozinho onde os indígenas sempre iam pescar e buscar remédios tradicionais, mas por conta da chegada da fazenda e da cerca dificultaram o *jeguata* desses povos. *Jeguata* significa o trânsito indígena, onde eles circulam para buscar o bem viver, proteger a natureza, mapear os recursos necessários, ter contato com os guardiões da natureza (os *jara*) para garantir suas sobrevivências. Mesmo com essas adversidades impostas pelos sistemas latifundiários, a comunidade sempre transita por essa região, mas para o proprietário e ao sistema judicial brasileiro, sempre é considerada ilícita essa circulação dos indígenas.

Muitos relatos, como por exemplos de Florencio Barbosa (rezador Kaiowa Guarani), retratam inúmeros casos em que os indígenas sofreram exploração de mão de obra, utilizada para a derrubada da mata, colheita de sementes de braquiária etc. E assim continuaram até o tempo presente. (Martins, 2020). Por enfrentar várias dificuldades, algumas famílias, como por exemplo da família Barbosa, saíam sempre para pescar, caçar nas terras dos fazendeiros, mas numa noite, no dia 17 de fevereiro de 2013, o indígena Denilson Barbosa foi assassinado.

Por conta dessa perda irreparável, no dia seguinte, os parentes do jovem Kaiowa, assassinado brutalmente nesse antigo *tekoha*, começaram a ocupar seu lugar de pertencimento, segundo o professor Jesus de Souza (*in memoriam*), chamando os demais indígenas da *Te'yikue* para ajudá-los a buscar força diante da situação de luto e na busca pela justiça. (Martins, 2020).

Iniciou a reocupação do *tekoha* com vários rezadores Kaiowa e Guarani coordenando a reza e a luta. Na reportagem do VIOMUNDO,<sup>64</sup> publicado no dia 22 de fevereiro de 2013, o pesquisador Marcelo Zelic retrata a tentativa de manipulação dos fatos, que algumas mídias e parte da sociedade não indígena tentaram estabelecer. A família Barbosa e outras 88 famílias Kaiowa permanecem no local, conhecido como *Pindo Roky* (coqueiro que brota), esperando que a área seja reconhecida como terra indígena, mesmo sofrendo constantemente ameaças de reintegração de posse a favor dos fazendeiros.

A segunda grande retomada pela região da reserva *Te'yikue* ocorreu em 2014, quando os Kaiowa resolveram salvar o lugar dos seus antepassados, pois viram que estava sendo destruído pelo agrotóxico, poluindo os rios com os agrotóxicos, sem contar o uso desmedido dos recursos hídricos e os desmatamentos e a prática da monocultura, sempre predadora à terra. Atualmente, esse *tekoha* continua com o processo de demarcação tramitando judicialmente. Conhecido como *Te'yi Juçu* o local conta com a presença de aproximadamente 20 famílias indígenas.

E a terceira grande retomada aconteceu no ano de 2016, quando o presidente da Fundação Nacional de Índio (FUNAI), João Pedro Gonçalves da Costa, assinou o despacho, para a publicação no Diário Oficial da União, do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena

---

64 Disponível em: Marcelo Zelic: Apuração de morte de Guarani-Kaiowá corre risco de manipulação – Viomundo. Acesso em: 23 jan. 2021.

Dourados Amambaieguá I. Localizada nas cidades de Amambai, Caarapó e Laguna Carapã, na região sul do Mato Grosso do Sul, a área de 55.590 ha é tradicionalmente ocupada pelo povo Guarani Kaiowa.<sup>65</sup>

Nesse contexto, os Guarani e Kaiowa decidiram pela retomada de outras 7 áreas tradicionais: *Guapo'y, Kunumi, Ñamoi Guaraviray I, Ñamoi Guaraviray II, Ñandeva, Itagua e Tavyterã*. A importância da retomada, segundo o líder de *Kunumi*, Hipolito Martins, é fortalecer novamente a espiritualidade indígena, reforçar sua cultura, suas rezas e danças, as histórias das etnias Guarani e Kaiowa, assim como recuperar as matas, os animais, acima de tudo, cuidar da mãe terra.

Diante disso, as questões presentes são: esse conhecimento da história e cultura dos indígenas de Caarapó chegam até aos alunos das escolas presentes no município? As pesquisas e estudos sobre os povos indígenas, inclusive com a produção dos próprios intelectuais indígenas, têm marcado presença nos espaços escolares? Demonstraremos que não, conforme a experiência realizada em Caarapó, assim como ressaltaremos a importância de ações como essa, para a desconstrução dos estereótipos e mitos que insistem em permanecer no imaginário da sociedade brasileira.

## Aproximando universidade e escola

Apesar de constantes mudanças na educação brasileira nos últimos 50 anos, a temática história e cultura indígena continuou não fazendo parte dos componentes curriculares das escolas (Coelho; Coelho, 2015), mantendo-se uma longa trajetória de ensino eurocêntrico, que insistiu em omitir os povos indígenas das explicações e aulas sobre a formação histórica do Brasil.

Portanto, a promulgação da Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas de educação pública e privada no Brasil, foi uma conquista das organizações indígenas como forma de reconhecimento e valorização da diversidade cultural e da alteridade étnica presente no país, atribuindo aos povos indígenas papel de protagonistas na história do Brasil. (Silva, 2013).

Entretanto, como era de se esperar, a existência da lei não equivale a sua efetivação de maneira exitosa, pois apesar de estabelecer o ensino da história e cultura indígena, não o assegura de maneira específica nas legislações educacionais. Soma-se a isso o jogo de interesses, de disputas e tensões, presente no espaço escolar, que busca impor resistências às mudanças curriculares. Conforme Coelho e Coelho (2015) a história cristalizada no mito das três raças, influenciada pelo paradigma europeu, dificulta a concretização da Lei n. 11.645/08.

Tratar a história e cultura indígena no ambiente escolar, por si só, não garante um ensino que destaque os povos indígenas na sua diversidade, complexidade e especificidade e enquanto sujeitos históricos. Isso porque diversas vezes a história e cultura dos povos indígenas é apresentada de maneira

---

65 Disponível em: Aprovado estudo de demarcação em Caarapó, Amambai e Laguna – *A Gazeta News*. Acesso em: 23 jan. 2021.

estereotipada, reafirmando preconceitos, com visões romantizadas, exóticas e meramente vitimizadas. Alguns fatores pesam para a concretização da Lei n. 11.645/08: a formação inicial dos professores não permitiu acesso aos conteúdos de história e cultura indígena, os materiais didáticos ainda não contemplam a temática indígena como deveriam abordar, as formações continuadas são escassas e de curta duração e o distanciamento entre a universidade e escola.

Justamente esse último ponto é o que motivou a realização do projeto de extensão “Aproximando universidade/escola e teoria/prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”. As pesquisas em história indígena nas universidades cresceram significativamente nas últimas três décadas, com a constituição de laboratórios, grupos de trabalho, linhas de estudos. Outro fator importante é a formação de intelectuais indígenas que colaboram com suas experiências e conhecimentos e enriquecem as pesquisas na área.

A indagação que se faz: os resultados dessas pesquisas em história indígena estão chegando aos espaços escolares e aos materiais didáticos? Pensando nisso alguns professores e pesquisadores do curso de História, da UFGD, têm buscado alternativas para contribuir no ensino da história e cultura indígena nas escolas.

Neste sentido o projeto de extensão tem levado informações fundamentais para as escolas públicas de Mato Grosso do Sul, alcançado diferentes escolas, realidades e municípios. Entre essas experiências está a realizada na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo, no município de Caarapó/MS, no ano de 2019. A equipe da ação extensionista é composta por professores do curso de história da UFGD (pesquisadores da temática indígena e do ensino de História), por alunos da graduação e por discentes da pós-graduação (da linha de pesquisa História Indígena e do Indigenismo), inclusive com a presença de acadêmicos indígenas.

Primeiramente, a equipe do projeto encaminhou um questionário, que foi aplicado pelas professoras de história da escola, a todos os alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. O questionário era composto de 6 perguntas, em que cada estudante respondeu apenas uma, de forma aleatória. Essas são as questões:

1. Os índios do Brasil estão acabando? Justifique.
2. O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? Justifique.
3. Os índios são preguiçosos e primitivos? Justifique.
4. No Brasil tem muita terra para pouco índio? Justifique.
5. Os índios do Brasil falam a língua Tupi? Justifique.
6. Os índios do Brasil vivem em ocas? Justifique.

São questões baseadas no livro “Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”, de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, publicada em 2014. A única orientação repassada aos alunos, no momento da entrega do questionário, é que respondessem conforme seus conhecimentos obtidos no seu dia a dia: na própria escola, pelas redes sociais, na internet, na igreja, na família. Não era obrigatório que o aluno se identificasse no questionário.

A segunda etapa do projeto consistiu na sistematização das respostas dos alunos. Portanto, a equipe do projeto de extensão analisou os conhecimentos que os alunos possuíam sobre a temática história e cultura indígena, a fim de cooperar no planejamento e organização das oficinas. Após a sistematização e análise dos resultados das sondagens, iniciaram-se os encontros/reuniões com os integrantes da equipe do projeto para a elaboração das oficinas, buscando incorporar conhecimentos da antropologia, arqueologia, história, geografia e linguística, apresentando dados demográficos e territoriais, as reduções de terras durante os processos históricos no Brasil, assim como a organização social/política/econômica dos indígenas, suas visões distintas em relação à terra, trabalho e educação e seus etnoconhecimentos, abordando o indígena enquanto sujeito histórico. Sempre considerando os dados e conteúdos pertinentes às etnias existentes no estado do Mato Grosso do Sul, sobretudo, do município de Caarapó, dando enfoque à história local/regional, considerando a realidade dos alunos da escola participante da ação.

A História precisa reconhecer sua importância na tratativa com os problemas contemporâneos e gerar um conhecimento que seja significativo para a sociedade e que possa ser ensinado na escola (PENNA, 2014). Construir o conhecimento histórico em sala de aula, a partir do cotidiano dos alunos e de seus lugares de pertencimento é fundamental, observando toda riqueza de narrativas oferecidas pela cidade, problematizando-as e identificando os agentes históricos representados (ou não) nelas.

Após a organização dos conteúdos as oficinas foram realizadas com o objetivo de esclarecer cada uma das questões aplicadas aos alunos, ou seja, desconstruir o pensamento de que os indígenas estavam acabando, eliminar ideia de que o verdadeiro índio vive pelado na floresta, demonstrar que os indígenas não falam Tupi, não vivem em ocas, não são preguiçosos e primitivos e, sobretudo, que os povos indígenas não têm muita terra. Conquanto, as oficinas foram organizadas para quebrar preconceitos e estereótipos que insistem em marcar presença quando se fala dos indígenas de Caarapó, do Mato Grosso do Sul e de todo o Brasil.

Ao final das oficinas o mesmo questionário foi novamente aplicado e cada aluno respondeu, de forma aleatória, apenas uma questão. Os resultados da ação são detalhados no item a seguir e revelam a importância da aproximação universidade e escola e da história local no ensino de História.

## Os resultados da ação de extensão em Caarapó-MS

Primeiramente faremos a análise das respostas dos alunos ao questionário aplicado antes da realização das oficinas. Ao todo foram obtidas 229 respostas dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo, sendo quatro turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. Os resultados dessa primeira etapa estão expressos na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Dados do questionário aplicado antes da realização das oficinas

Questões	Total de respostas	SIM	NÃO
Os índios do Brasil estão acabando?	43	23	20
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	42	6	36
Os índios são preguiçosos e primitivos?	37	13	24
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	32	16	16
Os índios do Brasil falam a língua Tupi?	39	32	7
Os índios do Brasil vivem em ocas?	36	9	27
TOTAL	229	99	130

Fonte: Elaborada pelos autores.

A análise dos dados contidos na Tabela 1 revela a presença de estereótipos nos alunos em relação à temática história e cultura indígena, mesmo em uma escola de um município com presença significativa de indígenas, que circulam pelos espaços urbanos, inclusive nas próprias escolas, da cidade de Caarapó-MS. Na soma total, mais de 43% dos alunos responderam ‘SIM’, quando na verdade a alternativa correta seria ‘NÃO’. Além disso, quando se observa as justificativas das respostas, mesmo os alunos que responderam ‘NÃO’ (quase 57%) também se utilizam de estereótipos. Dessa forma, apresentamos a seguir detalhes de cada questionamento.

A primeira pergunta “Os índios do Brasil estão acabando?” foi aplicada a 43 alunos. Desse total, 23 (53%) responderam ‘SIM’, enquanto 20 (47%) assinalaram ‘NÃO’. Entre os que responderam de forma afirmativa duas justificativas se sobressaíram: a brutalidade do processo de colonização do Brasil e a aculturação (ideia na qual os indígenas deixam de ser indígenas a partir do contato e convívio com os ‘brancos’).

Sim, devido ao extermínio indígena ocorrido na colonização do Brasil, e ao pouco auxílio de terras do Estado brasileiro.

Sim, porque os índios estão vindo para a cidade e se relacionado com os brasileiros, e não estão se procriando com índios, então não está nascendo muitos índios. E também está tendo muita briga por terras e muitos índios estão morrendo. (LABHIS/FCH/UFMGD, 2019).

Os dois exemplos acima revelam essa ideia vitimizadora em relação aos povos indígenas, tanto no contexto colonial, quanto no presente devido aos conflitos fundiários. Inegavelmente, os povos indígenas do Brasil sofreram/sofrem, sobretudo, com o esbulho de seus territórios. Mas é preciso superar essa visão de ‘índio’ apenas como vítima do processo colonizador e enfatizar suas ações políticas, enquanto sujeitos, no processo de formação histórica de nosso país. (Almeida, 2010).

Também se evidencia a percepção dos alunos quanto às relações socioculturais de indígenas e não indígenas, em que os primeiros perdem sua identidade ao conviverem com o restante da sociedade brasileira. Sem contar o uso do termo pejorativo ‘procriando’, descaracterizando à própria humanidade dos indígenas.

Entre os estudantes que responderam ‘NÃO’, ou seja, que os índios não estão acabando, as justificativas demonstram a ideia de superioridade do ‘homem branco’ e que a partir do contato com a cultura não indígena, os índios passam a ter mais conhecimento.

Não, pois estão se socializando melhor, começando a viver nas cidades, frequentando escolas e sendo valorizados na sociedade sem preconceitos.

Não, pelo fato de estarem se envolvendo com a cultura do homem branco, não estão acabando, estão se camuflando. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Dessa forma, interpreta-se que os indígenas com menos convívio junto à sociedade não indígena têm menos valor ou são inferiores, incapazes e primitivos. São estereótipos reproduzidos de forma cotidiana em toda nossa sociedade. Sem contar a ideia do ‘índio esperto’, quando a justificativa apresentada utiliza o termo ‘camuflando’, como se estivessem querendo burlar regras para obter benefícios.

Além disso, foi possível identificar a crença enganosa – bastante difundida nas redes sociais e nos meios de imprensa – de que os povos indígenas possuem demasiado assistencialismo do governo e por isso o aumento demográfico, como demonstram os exemplos abaixo:

Não, pois eles têm muitos benefícios e devido a esses benefícios eles passam a gente ter mais filhos para ter mais benefícios.

Não, pois muitas mulheres indígenas fazem muitos filhos pensando no benefício que vão ganhar, e com as tecnologias na cidade, já deve também estar nas aldeias, hoje em dia eles tem muita vantagem na área da saúde e podem e estão se cuidando mais. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Em relação a segunda pergunta “O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?” a grande maioria respondeu corretamente, assinalando o ‘NÃO’, inclusive com algumas justificativas contundentes, que mostram a compreensão que cultura é algo dinâmico e se transforma e que vestimentas e objetos não definem uma identidade étnica.

Não, qualquer índio é verdadeiro, morando ele na floresta pelado ou na cidade grande.

Não, pois existem índios que se apropriam da cultura dos “homens brancos” utilizando roupas, mas isso não muda o fato de serem índios, apesar de todos os costumes, eles não perdem sua essência. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Por outro lado, mais de 14% dos alunos assinalaram ‘SIM’, com respostas que reproduzem a ideia de cultura estática, enfatizando que os indígenas deveriam permanecer nas florestas, andar sem roupas e com suas tradições.

Sim, porque os indígenas verdadeiros só andavam nus, sem roupa nenhuma, os indígenas de antigamente não usava roupa e não tinha roupa, porque eles seguiam sua tradição e sempre com suas culturas e vestimentas, eles tinham que usar roupas de folhas de árvore tipo como as palmeiras. Na minha opinião, os índios têm que andar pelados no meio da floresta que é a sua tradição. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Trata-se de uma quantidade relevante de alunos, pois vivem em Caarapó-MS, encontram os indígenas Guarani e Kaiowa rotineiramente, pelas ruas e praças da cidade, nas próprias escolas etc. São exemplos que externam preconceitos e que precisam ser trabalhados em sala de aula, congregando temas como relações étnico-raciais e alguns conceitos como cultura e identidade, com a pretensão de desconstruir a formação eurocêntrica da sociedade brasileira.

A terceira questão analisada é: “Os índios do Brasil são preguiçosos e primitivos?” Os resultados da tabela evidenciam que mais de 35% dos alunos manifestaram a ideia que os indígenas não trabalham e não desenvolvem tecnologias e/ou ciência, desvalorizando os etnoconhecimentos.

Sim, a maioria não são primitivos mas são preguiçosos, não gostam de trabalhar (alguns), é complicado!

Sim, porque eles invadem fazendas e deixam a propriedade suja e abandonada. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Nota-se uma clara influência eurocêntrica da ideia de trabalho, caracterizada pelo ideal capitalista de produção de excedentes, que considera a terra enquanto mercadoria. Conquanto, uma grande parte dos alunos desconhece a forma como os povos indígenas tratam a terra, não sabe como se organiza a divisão do trabalho entre as mais diferentes etnias e ignora o saber indígena. Mesmo entre os quase 65% que responderam ‘NÃO’, ou seja, justificando que os indígenas não são preguiçosos e primitivos, encontram-se respostas recheadas de estereótipos, pela falta de conhecimento das historicidades e das culturas das etnias indígenas do Brasil, reproduzindo, por exemplo, a ideia da improdutividade das terras indígenas, ignorando as formas de organização social de cada etnia, sua relação com o território e com os recursos naturais.

Não. Na minha opinião os índios não são preguiçosos e primitivos. Essa ideia vem de longos conflitos entre índios e fazendeiros, ou até mesmo com o pessoal da zona urbana em disputa por direitos e terras. Também acho que deviam aproveitar o território que possuem para produzir, pois há pessoas que querem cultivar naquelas áreas e não podem, devido a essa divisão. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Estereótipos que voltam a constar nas respostas da quarta questão: “No Brasil tem muita terra para pouco índio?” Exatamente a metade dos alunos respondeu ‘SIM’, enquanto a outra metade assinalou ‘NÃO’. Vale ressaltar que esta temática sobre a terra foi o que mais apresentou desacordo e discussão em sala de aula. É comum os estudantes associarem as questões referentes à terra sob a lógica do capitalismo, vinculando produção a lucro, ignorando o uso da terra sob a ótica dos povos indígenas, com a prática da subsistência, do manejo e do cuidado com a fauna e flora presente em seus territórios. A opinião dos alunos é muito influenciada pelas mídias locais que destacam o agronegócio na região onde se localiza Caarapó/MS e em praticamente todo o centro oeste brasileiro.

Sim, pois eles têm muita terra, mas, não aproveitam nada, eles deveriam plantar algo, aproveitar a terra que tem ponto ele já tem muita terra, e querem invadir ainda mais. Eu acho muito injusto porque os fazendeiros lutaram muito para ter as terras, e aí vêm os índios e tomam parte da terra deles.

Os índios de hoje em dia estão com muitas terras e com pouca população. E, além disso, estão lutando por mais terra, coisa que não é necessário, e com isso os trabalhadores estão sendo prejudicados. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Nota-se uma aquisição do discurso da elite agrária local, que controla os meios de imprensa e tem seus representantes no poder político e no judiciário. Portanto, mesmo alunos de escolas públicas, em sua grande maioria de baixo poder aquisitivo, reproduzem os estereótipos das classes mais abastadas. Importante ressaltar que além de afirmarem a existência de muitas terras aos indígenas, os exemplos acima denotam outro estereótipo, discutido acima, na primeira questão: os índios são poucos e não numerosos.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de aprofundar a temática indígena em sala de aula, sobretudo, a questão territorial. Demonstrar a presença milenar dos povos indígenas em solo brasileiro, a perda territorial das etnias devido ao avanço do processo colonizador durante a formação do Brasil, os conflitos agrários, a violência, ameaças e mortes de indígenas, assim como as estratégias e ações políticas dos povos indígenas para a manutenção de partes dos seus territórios. É preciso eliminar o discurso irreal que descaracteriza a luta indígena pelos seus direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

“Os índios do Brasil falam a língua Tupi?” foi a quinta pergunta constante no questionário. Mais de 82% dos alunos responderam ‘SIM’ para essa questão. Isso evidencia a necessidade de trabalhar a te-



mática indígena nas escolas, especificamente, nesse caso, a complexidade dos dados linguísticos das etnias indígenas do Brasil: os grandes troncos, as famílias, línguas e dialetos, revelando toda a riqueza linguística indígena existente no Brasil e sua influência em nossa língua portuguesa, como nomes de cidades, locais, ruas, rios, animais etc.

A última questão era “Os índios do Brasil vivem em ocas?” Exatamente 25% dos alunos assinalaram ‘SIM’ para essa pergunta. Novamente fica explícito a influência que programas de TV, filmes, desenhos animados, músicas e mesmo algumas atividades escolares desde a educação infantil exercem na formação desses jovens e adolescentes. Um exemplo: quem não se lembra da atividade “Ligue o indiozinho à sua oca?” Urge desconstruir essas visões errôneas sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil. Nesse tema específico, é preciso revelar a complexidade de moradias e habitações das etnias indígenas no Brasil, seus significados e suas simbologias para cada grupo étnico, os diferentes tamanhos e as diversas formas de casas, devidamente contextualizadas historicamente.

As oficinas na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo ocorreram no dia 23 de outubro de 2019, durante todo o período matutino. Foram utilizadas 5 salas de aulas, em que os alunos da escola permaneceram nas salas e a equipe do projeto fez o rodízio entre as salas, apresentando todas as temáticas para um público de 148 alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio. Devido a uma outra atividade, os alunos do terceiro ano não participaram. Alguns professores, de diferentes disciplinas, também participaram das oficinas.

Como já mencionado, as oficinas levaram em conta as respostas dos alunos durante a primeira etapa (aplicação do questionário). As seis questões foram aprofundadas, trazendo dados e exemplos das etnias Guarani e Kaiowa, presentes no município de Caarapó/MS e, portanto, no dia a dia dos alunos. Ao término das oficinas as mesmas seis questões foram aplicadas aos estudantes, como uma forma de mensurar os resultados da ação extensionista. Os dados sistematizados estão na Tabela 2 abaixo.

**Tabela 2 – Dados do Questionário aplicado após a realização das oficinas**

<b>Questões</b>	<b>Total de respostas</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Os índios do Brasil estão acabando?	26	1	25
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	24	1	23
Os índios são preguiçosos e primitivos?	25	0	25
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	25	6	19
Os índios do Brasil falam a língua Tupi?	23	6	17
Os índios do Brasil vivem em ocas?	25	0	25
<b>TOTAL</b>	<b>148</b>	<b>14</b>	<b>134</b>

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados da Tabela 2 evidenciam os resultados do projeto de extensão em Caarapó-MS. Na somatória total, menos de 10% dos alunos responderam 'SIM'. Comparados aos mais de 43% de respostas 'SIM', constantes anteriormente às oficinas, os números pós-oficinas revelam que a ação foi eficiente e alcançou bons resultados. Por conseguinte, mais de 90% dos alunos assinalaram 'NÃO' como resposta, que era alternativa esperada. Além desses dados gerais, as justificativas dos alunos, em sua grande maioria, se apresentaram de forma mais contundentes, embasadas e com argumentos. Abaixo, detalhamos a análise de cada uma das seis questões.

Com relação à pergunta "Os índios do Brasil estão acabando?", de todos os estudantes que responderam somente um afirmou que 'SIM', equivalente a menos de 4% das respostas. Antes das oficinas o percentual de alunos que acreditava que os indígenas estavam acabando era de 53%. Conquanto, esses números revelam a eficiência da proposta extensionista e que mais de 96% dos estudantes compreenderam que os povos indígenas do Brasil, nas últimas três décadas, têm apresentado um crescimento demográfico, inclusive, superior à população não-indígena.

Não, porque como mostrado na palestra, os números indicam que a população dos índios vem crescendo nos últimos tempos.

Não, os índios do Brasil não estão acabando, é só olhar as estatísticas e os gráficos que mostram a quantidade de índios. O que está acabando, na minha opinião, é o estereótipo de que índios são aqueles que não usam a tecnologia, pois a cada dia mais eles vêm se modernizando.

Não, com dados nas pesquisas, a população indígena cresce cada vez mais, conseguem um lugar com mais destaque no Brasil (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

No que tange à segunda questão "O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?" os resultados também evidenciam a importância do projeto de extensão. Obviamente se faz presente no imaginário de muitos brasileiros a ideia de que para ser índio é necessário se comportar e viver de determinada forma, sob forte influência do etnocentrismo, que direciona para o pensamento preconceituoso e estereotipado, no qual o indígena verdadeiro é o que vive pelado no meio da floresta. Por conseguinte, são comuns no cotidiano escolar exemplos de frases que descaracterizam a identidade indígena: "Ah, como assim é índio, mas anda de caminhonete ou usa celular?"

Dessa forma, mais de 14% dos alunos, anteriormente às oficinas, assinalaram o 'SIM', afirmando que o verdadeiro indígena é o que vive no meio da floresta e não utiliza roupas. Após as oficinas, esse número caiu para aproximadamente 4% (somente um aluno). Isso denota que a grande maioria dos estudantes compreendeu a diferença entre cultura e identidade e que não importa o tipo de vestimenta, de alimentação e de objetos utilizados pelos indígenas, assim como, tanto faz o local em que se encontram (urbano ou rural), continuarão sendo indígenas.

Não, porque como nós não índios, mudamos nossa cultura, nosso jeito e estilo, eles também mudaram seus estilos.

Não, porque se adaptaram com os dias de hoje. As pessoas pensam que índio tem que andar pelado porque eles cresceram com essa ideia, mas na verdade os índios não são bem assim, eles usam roupas, utilizam tecnologia, alguns vivem em casas materializadas, o índio também usa roupa da moda e por causa disso eles não deixaram de ser índio. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

As respostas dos alunos no pós-oficinas demonstram a ideia de cultura enquanto algo dinâmico e mutável, tecendo comparações entre a sociedade indígena e não-indígena e que ambas passam por transformações de hábitos e costumes, mas que essas mudanças nos elementos culturais não representam a perda de identidade.

Concernente a terceira questão “Os índios são preguiçosos e primitivos?”, é importante ressaltar que mais de 35% dos estudantes, anteriormente às oficinas, tinham assinalado a alternativa ‘SIM’. Conquanto, conforme a Tabela 2 acima, após as oficinas, 100% (25 estudantes) assinalaram o ‘NÃO’. Houve, portanto, a compreensão das diferentes formas de organização do trabalho indígena, do significado de trabalho não apenas na visão da sociedade ocidental e capitalista e a participação dos indígenas, enquanto mão de obra, na formação histórica do Brasil, inclusive atualmente, em diversas atividades, assim como a valorização dos etnoconhecimentos indígenas e suas influências em diversas áreas, como na medicina, engenharia, educação, botânica, ecologia, entre outras.

Não, pois os indígenas tem sua cultura diferente dos não indígenas, por isso eles não costumam trabalhar 8-10 horas por dia que nem os não indígenas, eles trabalham o suficiente para sobreviver, e também não são primitivos, pois eles evoluem conforme as condições em que vivem.

A princípio sim, mas depois das apresentações notei que meu pensamento estava errado (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

A quarta questão analisada é: “No Brasil tem muita terra para pouco índio?”. Anteriormente às oficinas exatamente 50% dos alunos responderam de forma afirmativa e outros 50% assinalaram o ‘NÃO’ como resposta. Depois dos diálogos da oficina este quantitativo se alterou, revelando que 76% dos estudantes passaram a considerar que ‘NÃO’, ou seja, que os indígenas não têm muita terra. Algumas respostas merecem ser destacadas, pois consideraram os interesses capitalistas na política econômica do estado brasileiro e também demonstraram conhecer o grande problema fundiário no Brasil, que é a concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários.

Não, na realidade o Brasil tem pouca terra para muito indígena, decorrente de grande injustiça em relação as diversas etnias desses povos. O governo capitalista não investe nos indígenas, por os mesmos na maioria cultivarem para seu próprio sustento e não gerando lucro ou capital para o governo.

Não, não existe muita terra para pouco índio e nem muito índio para pouca terra, o que existe é a divisão desigual de terras. Os índios tem uma porcentagem maior em população do que os fazendeiros e infelizmente eles ficam com a menor parte, enquanto isso os fazendeiros tem terra para esbanjar.

Não, pois as terras que são por direito dos indígenas foram tomadas. Hoje, uma pequena parte do território brasileiro pertence aos indígenas, muitas vezes, esse território é pequeno para o tamanho da população indígena existente no Brasil hoje. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Por outro lado, 24% (6 alunos) assinalaram o 'SIM', alternativa que demonstraria a ideia de que os povos indígenas possuem muita terra. Entretanto, ao analisarmos detalhadamente as justificativas dos alunos que marcaram a opção 'SIM', foi possível perceber uma certa dificuldade na compreensão da questão, pois apresentaram respostas com argumentos diferentes em relação a alternativa assinalada, como evidenciado nos exemplos abaixo.

Bom sim, muita pouca terra, para eles que cuidam da terra, não desmatam, cultiva o que é necessário para sobreviver. Acho que deveria ter mais terra aos indígenas.

Sim, pois a maior parte das terras são para o agronegócio e não para os índios.

Sim, é muita terra, mas os fazendeiros e tals roubaram terras, as terras do Brasil são dos índios.

Sim, por conta da desigualdade dos não índios porque eles pensam que os índios tem que ficar excluídos.

Sim, o Brasil tem pouca terra para os índios, pois muita terra foi tomada pelos fazendeiros. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Esses exemplos demonstram que os resultados do projeto de extensão podem ser ainda mais satisfatórios, quando analisados de forma pormenorizada. Para a tema da terra, coloca-se um certo estranhamento na mente dos alunos, para que associem a concentração fundiária existente no Brasil ao processo histórico de desigualdade e injustiça social, que assola o nosso país, que dificulta a sobrevivência dos povos indígenas e também da grande maioria das famílias desses estudantes das escolas públicas.

A questão sobre os dados linguísticos das etnias indígenas no Brasil demonstrou-se a mais complexa para o entendimento dos alunos. Antes das oficinas mais de 82% dos estudantes assinalaram 'SIM' para a pergunta "Os índios do Brasil falam a língua Tupi?". Após a apresentação das oficinas esse

número reduziu para aproximadamente 26%. Por um lado, os dados da diversidade e complexidade linguística dos povos indígenas, apresentados durante as oficinas, foram compreendidos por quase 74% dos alunos que participaram das oficinas. Por outro, ainda é necessário aprofundar o tema nas escolas, detalhando o que são troncos e famílias linguísticas, evidenciando as 274 línguas indígenas presentes no Brasil, conforme dados do Censo do IBGE em 2010, e toda sua influência em nossa língua portuguesa.

Por último, a questão “Os índios do Brasil vivem em Ocas?” foi respondida de forma afirmativa por 25% dos alunos anteriormente à realização das oficinas. Após as apresentações nenhum aluno assinou a opção ‘SIM’, ou seja, todos reconheceram que os povos indígenas habitam variadas formas de moradias, com simbologias e significados diversos, conforme suas condições socioeconômicas e recursos disponíveis, e que isso não interfere na sua identidade, como ressaltado por um dos alunos:

Não. Eles não vivem em ocas, muitos tem casas, eles não precisam morar em ocas para serem verdadeiros índios, e não é porque não seguram sua cultura que não vão ser mais considerados índios. (LABHIS/FCH/UFGD, 2019).

Os resultados do projeto de extensão em Caarapó/MS são considerados positivos e colaboram na efetivação da Lei n. 11.645/08. Apesar disso, é evidente que se trata de uma ação pontual, que necessita de uma articulação mais sistematizada entre universidades, escolas e professores, para que possa ser desenvolvida de forma contínua, pois como afirma Oliveira (2006, p. 45):

Não basta mudar as valorações da narrativa convencional, informando às crianças e à opinião pública de que os índios não são maus, indolentes ou traiçoeiros. Quando trazemos para livros didáticos, exposições e entrevistas exemplos belíssimos da humanidade dos indígenas, da elevação de seus valores éticos e estéticos, elementos de que as nossas etnografias estão repletas, não somos de fato ouvidos. De pouco vale enxertar dados e imagens em uma estrutura complexa que lhes é totalmente adversa, montada para excluir ou ressignificar informações que contrariem seus pressupostos.

Vale ressaltar que o conhecimento histórico não se formula simplesmente nas escolas e universidades (espaços formais de ensino-aprendizagem). Presenciamos cotidianamente a influência da internet, das redes sociais, das mídias, das igrejas etc. na interpretação dos acontecimentos e na produção do conhecimento histórico. Conquanto, disserta Oliveira (2016, p. 45-46):

Nossos dados e interpretações não permanecem na cabeça das pessoas porque contraditam uma narrativa que lhes é antagônica, assentada em pressupostos não demonstrados, mas inteiramente naturalizados pelas pessoas e instituições. Assim, é importante que façamos um esforço de crítica de algumas categorias e esquemas analíticos que são aplicados

em geral para compreender a presença indígena no Brasil atual. Trata-se de uma história com interpretações do Brasil baseadas em categorias coloniais e imagens reificadoras que precisam ser revistas, pois os instrumentos de essencialização com que operam não servem mais nem à pesquisa científica, nem contribuem para o aumento do protagonismo indígena. É imprescindível implodir esta narrativa, anular os seus efeitos de verdade e instituir outra chave de leitura da história do país.

Desse modo, é muito importante que os professores de história e das ciências humanas como um todo, atuem no sentido de tornar a história e a cultura indígena presente em todo o ano letivo, perpassando por todas as disciplinas. É possível perceber que os estudantes estão acostumados a ver o conteúdo sobre os povos indígenas, na sala de aula, somente no mês de abril, no dia do índio, ou em momentos temporários. Portanto, os alunos mantêm, ainda no ensino médio (quase término da educação básica), uma imagem extremamente caricaturada sobre os indígenas no Brasil.

Não se pode pensar a história e cultura indígena como uma temática a ser tratada em sala de aula apenas em determinado período de ano. É preciso produzir reflexões que promovam o diálogo entre a história e cultura indígena e não-indígena, demonstrando suas relações e conexões, aproximações e distanciamentos, transformações e permanências. Por meio dessa abordagem, se pode construir na sala de aula, um local de compreensão e respeito da diversidade cultural presente no Brasil e um espaço de reconhecimento da alteridade étnica, possibilitando a transformação do pensamento dos estudantes das escolas, desconstruindo estereótipos e favorecendo a compreensão da história e cultura dos povos indígenas.

As ações desenvolvidas em 2019, pelo projeto de extensão “Aproximando universidade/escola e teoria/prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, na Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo, município de Caarapó/MS, podem ser consideradas como um ponto de partida importante para fortalecer a presença e a participação dos indígenas na formação do Brasil, apresentando-os como protagonistas da história, como salienta Almeida (2010).

## Considerações finais

A ação extensionista relatada articulou os conteúdos teórico-metodológicos ensinados/aprendidos na universidade com a realidade de ensino da escola, aproximando teoria e prática e auxiliando na formação dos futuros professores e historiadores. Dessa forma, os resultados das pesquisas acadêmicas sobre a temática história e cultura indígena chegaram aos bancos escolares, com dois importantes pontos que precisam ser destacados: o projeto levou em conta o conhecimento prévio dos alunos, com a aplicação dos questionários anteriormente às oficinas, pois a escola não deve ser tratada apenas como um local de reprodução e transmissão de conhecimento; e o trabalho com a história local, em

que foram apresentados dados e informações sobre os Guarani e Kaiowa, especificamente de Caarapó/MS e região, que são tangíveis para os alunos da escola onde se desenvolveu o projeto.

Conforme os resultados apresentados, a ação de extensão possibilitou a desconstrução de determinados estereótipos e mitos que insistem em permanecer no imaginário de grande parte dos brasileiros, quando se trata da temática história e cultura indígena. Conquanto, o projeto destacou a historicidade e diversidade cultural dos povos indígenas, priorizando as etnias Guarani e Kaiowa, que estão mais presentes no cotidiano dos estudantes de Caarapó/MS. Como exemplo, os processos de retomadas organizados recentemente pelos indígenas na região (citados na primeira parte desse texto), são melhores analisados pelos alunos, quando se demonstra todo o processo de expropriação dos territórios indígenas Kaiowa e Guarani do Mato Grosso do Sul. Conhecer toda essa historicidade é fundamental para não cair nas falácias das elites agrárias locais e não reproduzir os estereótipos de que os indígenas têm muita terra ou são invasores de terras.

Certamente, o projeto de extensão favoreceu um novo olhar dos estudantes sobre a história e cultura indígena. Trata-se de um importante passo para a mudança de uma realidade local marcada pela intolerância, preconceito, ignorância e violência contra os Guarani e Kaiowa do município de Caarapó e de todo o estado do Mato Grosso do Sul. É preciso implodir a narrativa enganosa, na qual os indígenas não trabalham e estão perdendo sua identidade, entre outras falsas informações que visam à descaracterização da luta e das reivindicações indígenas na atualidade.

A compreensão das historicidades das etnias indígenas e da sua diversidade cultural – apresentando dados demográficos, linguísticos, antropológicos, arqueológicos, territoriais, entre outros – pode promover um convívio mais democrático entre indígenas e não-indígenas e, sobretudo, possibilitar a concretização da vida material dos povos indígenas no Brasil, como forma de assegurar sua sobrevivência étnica, por meio da demarcação de seus territórios, assim como garantias nas áreas da educação, saúde, meio ambiente etc.

Por fim, essa conjunção entre um intelectual indígena (conhecedor da história e cultura de seu grupo étnico), um professor pesquisador na área (história indígena e do indigenismo) e uma professora da rede estadual (comprometida com a educação e com a qualidade do ensino de História nas escolas) demonstrou um caminho interessante para a realização de propostas que articulem ensino/pesquisa/extensão e que aproximem universidade e escola, para auxiliar na solução de problemas presentes em todo o país, como os conflitos fundiários em virtude dos processos de demarcação de terras aos indígenas. São ações que colaboram no fortalecimento do papel da educação, da escola, da universidade e do(a) professor(a), em tempos tão sombrios vivenciados por todos nós na atualidade. São nesses momentos que a história e o(a) professor(a)/historiador(a), precisam entender sua função social e estabelecer estratégias para o enfrentamento de um contexto de retrocessos.

## Referências

- ALBUQUERQUE JR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. A. et. al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.
- ALMEIDA, M. R. C. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- BENITES, E. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da aldeia Te'yikue*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.
- BRAND, A. J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.
- CAVALCANTE, T. L. V. *Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- CAVALCANTE, T. L. V. Demarcação de terras Indígenas Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul: Histórico, desafios e perspectivas. *Fronteiras: Revista de História*. Dourados, v. 16, n. 28, p. 48-69, 2014.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. O ensino de História e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei n. 10.639/2003. In: MAGALHÃES, H. R. M. et. al. *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. p. 283-305.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014.
- LABHIS/FCH/UFGD. *Projeto de extensão – Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio*. Edição 2019. Laboratório de Ensino de História, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (LABHIS/FCH/UFGD), 2019.
- MARTINS, E. S. *Transformações nos papéis desempenhados pelas lideranças tradicionais na Reserva Indígena de Caarapó, a partir da entrada de líderes evangélicos (1980-2017)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2020.
- OLIVEIRA, J. P. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.
- PENNA, F. A. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, A. M. et al. (Org.) *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014. p. 41-52.
- PEREIRA, L. M. *Imagens Kaiowa do sistema social e seu entorno*. Tese. (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- SILVA, A. C. O. A implantação da Lei n. 11.645/08 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. In.: SILVA, E.; SILVA, M. P. (Org.). *A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei n. 11.645/08*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 101-136.
- SMANIOTO, C. R.; SKORWRONSKI, L. (Org.). *Atlas Socioambiental Terras Indígenas Te'yikue*. Campo Grande: UCDB, 2009.



# Nós (pobres) e eles (ricos): modos de identificação e alteridade para o povo indígena Chiquitano<sup>66</sup>

Verone Cristina da Silva

O presente artigo analisa o uso da terminologia “pobre” como categoria de autoidentificação do povo indígena Chiquitano que vive na fronteira Brasil e Bolívia. Proponho demonstrar que a noção de pobre (*tchaküsuruka*) é uma categoria inclusiva que dialoga com a teoria ameríndia transmitida oralmente pelos anciãos, por meio de histórias e aconselhamentos,<sup>67</sup> com prescrição de regras de comportamentos e de relações com humanos e não humanos.

As fontes privilegiadas deste estudo são as orais e as narrativas míticas recolhidas da pesquisa etnográfica. A análise do material pesquisado nos orienta pensar que o termo “pobre” utilizado pelos Chiquitano para expressar o seu modo de vida, o parentesco e a diferença dos outros, os não indígenas.

O povo Chiquitano é falante da língua isolada chiquitano. Ocupa os dois lados da fronteira Brasil e Bolívia e são registrados na literatura histórica como ameríndios que participaram da Missão Jesuítica de Chiquitos, entre 1691 e 1767. Na república da Bolívia as famílias vivem ao Noroeste do departamento de Santa Cruz, nas províncias de Nuflo de Chaves, Velasco, Chiquitos e Sandoval e, ainda, no departamento de Beni, com uma população aproximada de 108.206 indivíduos. (Bolívia, 2012). No Mato Grosso do Sul a presença chiquitana se evidencia por meio do etnônimo “Camba” cujas famílias lutam pela identificação da terra indígena. (Henrique, 2015).

No estado de Mato Grosso as famílias estão organizadas predominantemente no sudoeste do Estado, em assentamentos, comunidades, aldeias e bairros urbanos dos municípios de Cáceres, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, com uma população aproximada de mais de duas mil pessoas (ISA, 2021). Contudo, os seus territórios tradicionais ainda não foram demarcados e a única

---

66 Para a grafia Chiquitano sigo a regra da Associação Brasileira de Antropologia, sem flexionar o nome quando expressar o sentido de povo indígena.

67 Os Chiquitano utilizam o termo *ma-tuziñakatarsch* (demonstração) quando se referem às suas próprias histórias e narrativas. Os termos na língua chiquitana deste artigo foram recolhidos a partir de entrevistas com a anciã Clemência Muquissai Urupe e Saturnina Urupe Chuê da aldeia Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião, Mato Grosso.

terra indígena declarada pela Portaria n. 2.219, de 31 de dezembro de 2010, é a Terra Indígena Portal do Encantado,<sup>68</sup> fato que acarreta ameaças às famílias de expulsão das terras, discriminação e violências.<sup>69</sup>

Os diferentes estudos sobre o povo Chiquitano no Brasil e na Bolívia as famílias foram classificadas de pobres. Entre eles, o arqueólogo e etnólogo belga Erland Nordenskiöld, que, entre os anos de 1901 e 1913, realizou pesquisas no Vale do Guaporé, na região da Chiquitania e em Mojos (Bolívia).

Em sua obra “Índios e Blancos”, o etnólogo registrou as péssimas condições vividas pelos Chiquitano que trabalharam na extração do caucho e da borracha e suas relações com os patrões que os identificavam como “servos dos brancos” e “escravos por dívidas”, que não lhes permitiam que as quitassem. Muitas crianças foram vendidas nas matas de caucho do rio Beni e que desde San Joaquim e que os brancos viajavam com seus índios até as cataratas do rio Madeira, levando os produtos para serem trocados por outras mercadorias. (Nordenskiöld, 2003, p. 32 e 121).

A relação entre famílias chiquitanas da Bolívia e seus patrões foi compreendida também como patriarcal, pois os filhos dos patrões e dos índios cresciam juntos e, alguns indígenas, recebiam os nomes dos patrões de seus pais.

Segundo o etnólogo,

Casi todos los churapa son sirvientes de los blancos, quienes los tratan relativamente bien [...] Las deudas que los churapa tienen con sus patronos, no les permiten que los abandonen. Incluso algunos blancos tienen la idea de que todos los niños indígenas que han nacido en sus propiedades les pertenecen, hasta creen tener el derecho de regalarlos [...]. Entre los churapa y sus señores hay una clara relación patriarcal. Los hijos de los indios y de sus patronos crecen juntos. En algunas estancias es muy difícil diferenciar a quién pertenecen los niños, ya que a menudo los hijos de los sirvientes, con razón o sin ella, reciben los nombres de sus señores. Son considerados buenos trabajadores, tiene también sus sembradíos, pescan con arco e flecha y veneno e cazan. (Nordenskiöld, 2003, p. 24-29).

Esse registro do início do século XX reporta aos Chiquitano quando trabalhavam na extração do látex da borracha, através do sistema de aviamento, que os forçava a permanecer com a família na atividade extrativista. As relações de trabalho entre famílias chiquitanas e donos de seringais recebeu o nome de “empatronamento”, que significa que os trabalhadores estavam vinculados a um patrão (estavam empatronados). Esta prática teria iniciado no final do século XIX, com o requerimento da mão de obra dos indígenas para trabalhar nas estâncias e fazendas, por meio de uma imposição do governo. Nesta

---

68 A Terra Indígena Portal do Encantado está localizada entre os municípios de Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade; constituída por quatro aldeias: Nautukirsch Pisiorsch (8 famílias), Pama Mastakama (15 famílias), Acorizal (23 famílias), Fazendinha (19 famílias).

69 Sobre o tema da violência na fronteira ver Joana Fernandes Silva (2008) e Aloir Pacini (2020).

condição, os Chiquitano tornavam-se “propriedade” de seus patrões que os podiam vender juntamente com a terra. (Riester, 2008, p. 79).

Os patrões também administravam a justiça por sua própria conta, resolvendo conflitos internos (fugas ou faltas) à sua maneira, ordenando castigos corporais aos indígenas, como os açoites distribuídos em arrobas. A esposa do patrão se ocupava dos assuntos de religião e de saúde, fazendo chamar o padre de vez em quando, para regularizar as uniões de fato, batizar os recém-nascidos e lavar o registro dos mortos. (Garrett, 2009, p. 106).

A luta do povo Chiquitano contra a fome e o desprezo dos governantes, após a Guerra do Chaco (1932-1935), foi descrita pelo major Frederico Augusto Rondon (1938, p. 269) em sua viagem pelo rio Guaporé, pelo rio Jauru e pela fronteira entre Brasil e Bolívia afirmando que o lugar teria se transformado em uma zona empobrecida e as autoridades não lhes consentiam viver independentes, mas sempre os submetendo a um patrão.

Para o antropólogo Aloir Pacini (2012, p. 71; 541) o “empatronamento” e as práticas laborais de exploração dos Chiquitano permaneceram no século XX e muitos fazendeiros da fronteira Brasil e Bolívia teriam se enriquecido à custa do trabalho dos indígenas, mantidos sob o seu controle e vinculados por dívidas a pagar, garantindo desse modo, a manutenção de um sistema desigual e profundamente opressor de restrição ao território e aos recursos naturais.

O antropólogo relata que, no ano de 2009, em uma festa de santo na comunidade Asa Branca, localizada no entorno do Destacamento Santa Rita (Mato Grosso), alguns fazendeiros lhe indagaram se os Chiquitano seriam índios ou pobres, e se os estranhos na região, referindo-se aos pesquisadores, os livrariam da pobreza. Em resposta ao fazendeiro, o pesquisador respondeu que nos padrões socioeconômicos do governo brasileiro a maioria dos indígenas seria pobre e nenhum indígena teria enriquecido trabalhando em fazendas, ao contrário, permaneceram pobres.

Esses estudos partiram de um ponto de vista exterior, com observações e registros das condições socioeconômicas dos indígenas com restrições de sua autonomia sociopolítica, de seu acesso ao território tradicional e, conseqüentemente, de limites para a qualidade de vida. São considerações importantes, pois revelam os processos históricos das relações entre indígenas e não indígenas, entretanto, meu propósito neste texto será compreender o termo pobre a partir das narrativas dos próprios indígenas, me aproximando dos conteúdos de sua teoria ameríndia e do que dizem quando afirmam serem pobres utilizando dessa categoria como autoidentificação, revelando, como veremos, reflexões complexas que fundamentam a sua perspectiva para tal escolha.

## Pobres, parentes e compadres

O relatório para identificação da Terra Indígena Portal do Encantado no Mato Grosso, coordenado por Joana F. Silva *et al.* (1998, p. 40), reúne diferentes falas de famílias que vivem na fronteira Brasil e Bolívia. Os argumentos de um homem de Morrinho, após ser indagado sobre quem seriam as pessoas que viviam naquela localidade foram os seguintes: *Estranhos aqui é só os fazendeiros. Nós, que é pobre, aqui é tudo parentalha.* (Silva; 2004; p. 23-39).

O sentido de pobre é associado ao de parentesco, expressa uma representação coletiva que difere dos fazendeiros da região, classificados de “estranhos”. Nas proximidades do rio Fortuna, a autora recolheu a fala de um antigo habitante para quem a noção de pobre evidencia um modo de vida e sua dinâmica no território, um jeito de morar, conforme o fragmento seguinte:

Bom, antes... era bom que tinha fartura, né, a gente morava em qualquer lugar que queria, né, mas, com isso, hoje é tudo dono das terras, né, a gente pra morar na terra dum fazendeiro, só trabalhando com ele direto, a gente num, num querendo eles mandam embora, assim que... e antes não, a gente morava onde queria, né, num gostava daqui mudava pra lá, ficava morando criança, vaquinha, o porquinho, ninguém mexia... e assim, e agora tá difícil a vivência do pobre porém, né... (Inácio Peteá, *apud* Silva; 2004, p. 23).

A autorreferência de pobre na perspectiva dos interlocutores de Joana Fernandes Silva (2004) está associada às relações de afinidade e aos modos de organização social, com intercâmbios e ajuda mútua, dito de outro modo, a noção de pobre é definida pela sua representação coletiva, pela coresidência e pelo parentesco. Este modo de compreensão se aproxima da etnografia realizada pelo antropólogo Peter Gow (2003, p. 66), junto aos Cocama da família Tupi-guarani da Amazônia peruana, na qual pode caracterizar que pobres seriam aqueles que compartilhariam o espaço sob o “idioma da ajuda” que seria o mesmo “idioma das relações de parentesco” e ser rico significa garantir que não se estaria ligado a pessoas por este tipo de relação.

Se a concepção de pobre diz algo sobre o parentesco chiquitano, obviamente o seu conteúdo sistematiza informações sobre regras e a identidade nativa. O parentesco é uma relação formalizada por casamentos, mas também por outros modos de relação como o compadrio, que possui regras prescritivas que permitem uniões e acordos entre as pessoas, neste entendimento, não seria exclusivamente pela consaguinidade que o parentesco seria criado.

O compadrio chiquitano é um modo de relação construído a partir do batismo de uma criança; do batismo das sombras (moradias), da festa de São João Batista, da festa Carnaval, da iniciação de instrumentos musicais, das brincadeiras de crianças com bonecas, do respeito mútuo. É um vínculo atemporal

que não se desfaz com a morte. Produz regras de nomeação e institui rede de trocas, comensalidade e o parentesco ritual. Os compadres e as comadres ocupam a posição classificatória de irmãos e irmãs, sendo “consaguinizados” pelos ritos. (Silva, 2017).

O casamento preferencial chiquitano não deve ocorrer entre pessoas vinculadas por relações de compadrio, mas entre pessoas portadoras de sobrenomes indígenas distintos, por serem não aparentadas; por este motivo, orientam a proibição de relações entre primos até a terceira geração, pois compreendem que a desobediência desta regra resultará em vergonha, malefícios e adoecimentos. (Silva, 2015).

Renata Bortoletto (2007, p. 151, nota 16) identificou em sua pesquisa de doutorado a ocorrência de casamentos de mulheres chiquitanas com trabalhadores braçais de fazendas e moradores de assentamentos de reforma agrária indicando que, por não serem estes homens proprietários de terras, nem serem seus patrões, estas condições os tornariam mais próximos; reconhecendo que os casamentos com homens pobres, distintos dos patrões, eram mais comuns, por outro lado, aqueles com homens ricos eram desaprovados.

O trabalhador da fazenda foi incorporado como um afim preferencial para casamento, pois vive em condições análogas a dos indígenas junto a um patrão, comem e bebem os mesmos alimentos servidos na fazenda, trocam produtos com os Chiquitano, conversam e participam de festas.

A união entre um Chiquitano [pobre] e um não-Chiquitano [rico] é desaprovada pelos anciãos e os filhos dessa união serão chamados de “bugres”. Esta noção indígena de bugre difere daquela proposta por Joana Fernandes da Silva (1998, p. 28), para quem este designativo se refere dos indígenas que possuem relações de trabalho nas fazendas com restrições de sua condição de cidadão. E, ainda, daquele proposto por Aloir Pacini (2012, p. 7), cuja noção de “bugre” seria a de um estereótipo um pouco mais aceito entre os Chiquitano porque “estariam a meio caminho da civilização”, segundo o antropólogo, esta classificação que se assemelha a de “caboclo” da região amazônica, enquanto a de indígena corresponderia ao “selvagem”. Contudo, para algumas famílias da aldeia Vila Nova Barbecho o etnônimo “bugre” seria termo classificatório para se referirem a “mistura” que pode ocorrer entre os nativos com os de fora, “os outros”.

No estudo de Isabelle Daillant (2003, p. 61-62) sobre os Chimane (Tsimane), do grupo linguístico Macro-Pano, a antropóloga aborda, entre outras questões, como estes ameríndios construíram para si a autorreferência de “pobres”. Em meio a um contexto em que são inferiorizados na sociedade boliviana, utilizam roupas e nomes estrangeiros, alguns objetos adquiridos possuem valor maior do que deve ter sua utilidade, muitos preferem certos tipos de alimentos enlatados a alguns de seus próprios alimentos tradicionais. Tais representações conteriam “marcas de civilização” e permitiriam aos Chimane gerar um terceiro espaço, entre aqueles que são identificados de “selvagem” e o de “civilizado rico” – ou seja, os “pobres”, nos quais eles se reconheceriam. Nesta posição, tendem a zombar de seus pares mais isolados, assegurando para si “o estado de pobre, ao invés de selvagem”.

Peter Gow (2003, p. 265-274) analisa em sua etnografia sobre os Piro do Baixo Urubamba do Peru, que as categorias de diferenciação variavam; quando os Piro trabalhavam nos seringais, diziam que era “gente civilizada”, por isso queriam uma vila com reconhecimento jurídico, escola e os produtos de consumo que circulavam nesses espaços; para tanto, contrastavam-se com os “povos da floresta” concebidos como aqueles que não consumiam produtos externos, portanto ignorantes aos conhecimentos civilizados, não vestiam roupas, não comiam sal e seriam escravos de fazendeiros. E “gente civilizada” não seria oposta a “gente nativa” e os Piro se identificavam ainda como “gente nativa”, porque ambas seriam afirmações de superioridade.

Na perspectiva dos Piro ser civilizado não se opõe a uma cultura tradicional que foi perdida, mas distancia-se da vida de seus ancestrais (*del tiempo de caucho, de la hacienda*), que viviam na floresta (gente de monte) desamparados e na ignorância, como “escravos dos brancos”. Neste entendimento, “ser civilizado” é ser autônomo e livre das opressões de seus patrões, capaz de viver em uma vila, de acordo com seus próprios valores, comer “comida real”, ou seja, a sua própria comida, produtos de seus cultivos e viver com seus parentes. (Peter Gow, 1991, p. 2-3; 62-63).

Entre os Chiquitano há uma expressão nativa para designar “gente” em oposição aos “bárbaros e selvagens” relatada por Januário Soriocó, Maestro de Capela de Santa Ana da Bolívia: [...] *tenemos un dueño, fuimos bautizados con un nombre [...], hiriorch kuchanama* e traduziu: *se bautizó la criatura*. No Brasil, Rosária Lopes, chiquitana da aldeia Acorizal explicou: *achonhẽ ta* [nós somos] *cristianuka* [cristãos], e traduziu: *nós somos gente!*. Insistindo: *hiriorch na kuchanama* e traduziu: *batizou o bebê*. (Pacini, 2012, p. 570-572).

A noção de gente resulta de um processo de fabricação de pessoas e de seus corpos, portanto, o corpo é feito, construído, transformado em meio às relações. (Seeger, DaMatta e Castro, 1979). Uma criança chiquitana antes de receber um nome é identificada de *tsauka* (filho dos montes, bárbaro, não batizado, sem dono ou ainda criatura), contudo, sua condição se transforma pelo rito de iniciação do batismo, quando receberá um nome, uma *nausupurch* (alma sombra) e se transformará em cristã [gente]. Sua condição mudará de para *tsaika* (filho de Deus). O termo gente se opõe ao de bárbaro e se aproxima a de cristãos. Ao serem indagadas se seriam ou não indígenas, uma mulher chiquitana retrucou: — *Eu não vou andar nua por aí, porque eu sou gente*. Portanto, indígena, em termos nativos, se opõe a noção de gente; posteriormente foi incluído com o sentido de diferenciação cultural e afirmação étnica.

## Os pobres e a relação de reciprocidade

No relatório técnico para a identificação da Terra Indígena Portal do Encantado, Joana Fernandes Silva (2004) afirma que os Chiquitano parecem ter consciência de sua importância como trabalhadores que geram riqueza para os seus patrões-fazendeiros conforme o fragmento de fala seguinte:

[...] eu, num tenho nada, a senhora sabe qual é o maior crime dos fazendeiros que tem com o pobre coitado que somos nós, nós que conseguimos fazer o fazendeiro engordar, nós que fazemos o fazendeiro crescer, nós que fazemos o fazendeiro andar de carro bom... ele tem cinco, seis, sete mil bois na, na fazenda dele, quem que faz? É nós [os grifos são meus]. (Silva, 2014, p. 68).

Os indígenas sabem que os serviços prestados nas fazendas contribuem para a riqueza de seus patrões e, por isso, têm expectativas de distribuição. Nessa perspectiva, compreendem que aqueles que possuem a riqueza não devem acumular, mas distribuí-la, tornando-se generosos e desfrutando de prestígios e de respeito na comunidade.

Segundo Riester (2008) uma das práticas comuns das famílias é distribuir cerimonialmente as riquezas organizando festas para beber,<sup>70</sup> os membros de uma comunidade convidam seus vizinhos e põem à disposição uma grande quantidade de alimentos e bebidas.

Os conteúdos que fundamentam a noção de patrão distinguem o “bom patrão do mau patrão” e não se fundamentam exclusivamente nos conceitos ocidentais dos cumprimentos de direitos e deveres legais, embora considerem este requisito necessário para a sua autonomia econômica e a garantia de seus territórios tradicionais, mas na lógica da reciprocidade que possui regras simbólicas, dentre elas aquelas que definiriam que o “bom patrão” seria aquele que fazia acordos, ofereceria serviços, permitiria relações de trocas, doaria alimentos e apoiaria práticas cerimoniais e festas, compartilharia, portanto suas riquezas, reconhecendo a contribuição dos Chiquitano.

O antropólogo Riester (2008) pontua que a escolha de um estrangeiro ou mestiço para compadre/comadre constituiria uma exceção entre os Chiquitano, por considerarem que não cumpririam as regras de reciprocidade e de solidariedade que regem o parentesco ritual, uma vez que prevaleceria o critério econômico, cujo interesse e esperança estariam nos bens que a família do afilhado receberia, e que a comunidade não poderia lhe fornecer.

Portanto, se noção de pobre está relacionada com práticas de reciprocidade, trocas e solidariedade, já a noção de rico seria de outra ordem. Em Silva (2004, p. 12) a categoria “patrão” está relacionada ao fazendeiro, cuja relação com os Chiquitano é compreendida como “interétnico latente” ou ainda, de “complementaridade potencialmente perigosa”.

O sentido de “patrão” parece se constituir em práticas, trocas, proteção e fabricação do corpo, cujas relações seriam mediadas pelo gado, pela terra ou, ainda, pelos produtos das roças, o que me leva a pensar que “patrão” seria uma categoria relacional, que opera entre a partir de uma posição de alteridade, podendo sê-lo fazendeiro, seringalista, soldado, negro quilombola, ou seja, um Outro, contribuindo na diferenciação externa (nós-eles) entre os Chiquitano.

---

70 Bebida fermentada à base de milho ou mandioca.

A noção de patrão aparece em muitas etnografias da América do Sul, relacionados à noção de dono. Para Carlos Fausto, dono, enquanto categoria indígena transcende a relação de propriedade ou domínio, e seria um modo generalizado de relação constituinte da socialidade amazônica, caracterizada pelas interações entre humanos, entre não-humanos, entre humanos e não-humanos e entre pessoas e coisas, contrastando com o signo ocidental da igualdade sociopolítica, e da propriedade privada. (Fausto, 2008, p. 329).

Entre os Paumari, os animais, as plantas e os objetos possuem uma forma humana, concebida como um dono-mestre, e a relação com a sua espécie é pensada ao modo da familiarização de animais e da filiação adotiva, mas há também relações assimétricas entre diferentes espécies, que são assimiladas à relação patrão-empregado. (Bonilla, 2005, p. 199-205).

Segundo a antropóloga, os brancos representam a dupla condição de “mestres” e “patrões”, dotados de potência predatória, já os Paumari colocaram-se na posição de xerimbabos, buscando converter uma relação predatória em cuidado e proteção. A estratégia de submissão é um modo de extrair a ação correspondente à posição de dono, definido como aquele que cuida de e alimenta seus filhos-xerimbabos. Os mestres vivem em um regime de abundância – são maiores, mais ricos, mais férteis – e espera-se que, não se comportando como predadores, comportem-se como provedores. (Bonilla, 2005, p. 58).

Em muitas narrativas da literatura oral chiquitana, transcritas da língua indígena para o espanhol por Jürgen Riester (2008, p. 86), há personagens humanos e não humanos poderosos como Lúcifer, Deus, santos, demiurgos e heróis ameríndios, seres fantásticos, reis, magos e, embora os relatos orais articulem personagens da mitologia cristã, não seriam meras reproduções bíblicas.

Entendemos que as narrativas chiquitanas permitem diálogos, adaptações e criações e atualizações, incorporando personagens e associando-as com protagonistas ancestrais que tratam da origem do homem e da mulher, do fogo, da vida e da morte, do vento, das bebidas cerimoniais, da chicha, dos comportamentos, da alimentação e também dos outros (alteridades).

As autoridades responsáveis pela transmissão dos saberes ancestrais no Brasil são *póoma* (ancião) e *pókupósuma* (anciã), homens e mulheres, falantes da língua indígena, conhecedores dos mitos, responsáveis pela orientação das cerimônias e rituais, conselheiros das famílias diante de algum problema ou tomada de decisão política essas orientações organizam as regras nativas compreendidas como “as leis dos Chiquitano”.

## Pobres na terra, mas ricos na Glória

Quando indaguei uma anciã chiquitana do Brasil se havia uma palavra para referir-se a si mesmo respondeu-me “pobre” e para referir-se aos não chiquitano, pontuou: *rico, characa, pagão, branco*. Por meio da oposição explicou que os pobres da fronteira vivem em moradias similares, construídas com



o barro, enquanto os ricos vivem nas habitações feitas de alvenaria com azulejo. A noção de “pobre” inclui contexto espacial, os lugares onde vivem as famílias, a paisagem e a organização das habitações na fronteira e diferem daqueles lugares onde vivem os ricos, por isso as referências: “os pobres daqui” e “os ricos de lá” – os não indígenas, patrões e fazendeiros.

As moradias chiquitanas diferem das demais moradias dos não indígenas, não apenas pelos materiais utilizados nas construções, mas por conceberem que seriam temporárias e identificadas de sombras (*nausupürch*). De acordo com os meus interlocutores Chiquitano os seres humanos e os seres não humanos, como os mortos, os animais, as plantas, os fenômenos da natureza possuem “sombras”, termo equivalente a “alma”.

Uma moradia não deve ser habitada sem que antes seja batizada e, após esse rito, a habitação receberá um nome (de um santo) e uma alma (*nausupürch*) que protegerá seus habitantes de feitiços, de seres maléficis com o poder de influenciar o comportamento das pessoas e de provocar o seu adoecimento.

Já as habitações chamadas de casas são classificadas de permanentes e se referem às sepulturas dos cemitérios, para onde serão levados os corpos dos falecidos das aldeias e das comunidades.

O sentido de rico foi relatado por uma anciã de sobrenome Muquissai Urupe que vive no Brasil que esclareceu que ricos são aqueles que têm dinheiro, bois, carros, casa, bens, acesso aos recursos ou, ainda, em suas palavras: “são aqueles que possuem as riquezas deste mundo”.

Na perspectiva chiquitana há dois tipos de riqueza: aquela alcançada na terra pelos brancos, mestiços e fazendeiros e a outra alcançada na Glória, no plano celestial, junto às divindades. Mas, se na terra, os fazendeiros e os brancos são os ricos; na Glória, eles serão os pobres; dito de outro modo, se os Chiquitano são os pobres da terra, na glória serão os ricos, portanto, ao que tudo indica, ocorreria uma inversão no plano cosmológico da posição ocupada por ambos os protagonistas.

Uma indígena chiquitana de sobrenome Chué ao narrar sobre a sua moradia afirmou: *Nosso lugar está à nossa espera [...], nossa verdadeira morada não é aqui, mas na Glória, a terra prometida onde cada pessoa terá o direito de um pedaço de terra, de desfrutar de bens, belezas e riquezas*. Esta fala aborda o sentido da vida após a morte, e da Glória como último patamar celestial, onde vivem as divindades e os seres imortais e, ao lado destes seres, viverão os Chiquitano.

Ainda sobre essa concepção escatológica de inversão dos planos Terra-Céu, a líder religiosa orienta por meio de palavras proferidas na capela da aldeia que os pobres da terra é que serão os ricos na Glória e este lugar estará à espera dos Chiquitano:

Os ricos que têm dinheiro, boi, carro, é que são pobres; e os pobres são os ricos, os que rezam, amam, partilham, estão cumprindo uma missão, a cumprir com Deus, pois temos que trabalhar e mostrar. Um dia, cada um vai prestar conta sobre sua existência, porque

nós não somos deste mundo. Nosso lugar está à nossa espera para nós construirmos. Nós somos filhos do rei! (Trabalho de campo. Entrevista com Elena Chué, Vila Nova Barbecho, 22 de fevereiro de 2012).

Os conteúdos que explicam o sentido de pobre como termo de identificação e classificação são também orientados pelos Sermões Chiquitano – conjunto de palavras proferidas em português por líderes indígenas religiosos (as) especialmente nas cerimônias e nas festas no Brasil; na Bolívia são recitados na porta das igrejas pelos *maestros de capilla*, portadores de profundos conhecimentos das narrativas ancestrais e da língua chiquitana.

Os sermões têm como finalidade recordar o motivo da cerimônia realizada, baseado nos relatos bíblicos, porém reelaborados na perspectiva indígena, transmitidos oralmente de geração em geração, mas permitindo variações no texto com a incorporação de orientações ameríndias. Os sermões dialogam com a cosmologia ameríndia, portanto, seria mais uma versão de sua mitologia, narrada de forma ritualizada.

Para Falkinger (2010, p. 15), a origem dos sermões na província de Velasco (Bolívia) e a sua prática antecede a herança jesuítica do século XVIII; atualmente essas narrativas são introduzidas nas festas religiosas, tornando-se uma das principais palavras em Chiquitano ou ainda, de sua escrita, pois preserva o seu registro.

Há outras narrativas chiquitanas sobre a noção de pobre e de rico recolhidas por Jürgen Riester (2008) na Bolívia intitulada como “o compadre rico e o compadre pobre”, o texto descreve os vínculos de dois homens relacionados pelo compadrio, cuja afinidade permite alianças, regras de respeito e reciprocidade. Contudo, o compadre rico rejeita distribuir sua comida com o compadre pobre e não respeita as regras chiquitanas de reciprocidade, resultando em desconfianças, sentimento atribuído àqueles que ocupariam esta posição, os patrões, os comerciantes e os funcionários do Estado. Em razão da atitude do compadre rico, ele será descrito como o compadre enganador e associado aos brancos, aos mestiços, aos não Chiquitano.

O conto intitulado “Pipeto y Quiereto”, registrado pelo mesmo antropólogo Jürgen Riester (2006, p. 92-95) descreve a história de dois irmãos consaguíneos que se empregam em diferentes trabalhos com o mesmo patrão, um ser antropomorfo, não humano e chamado de Lúcifer, com quem estabelecem um acordo de respeito e obediência; o acordo determina que nenhuma ação realizada pelo patrão ou pelo empregado chiquitano deverá resultar no sentimento de raiva um do outro, caso contrário, o primeiro que perceber a raiva do outro terá o direito de matar o raivoso.

Ao longo da narrativa, o patrão propõe a Pipeto diferentes ações que, do seu ponto de vista, seriam irrealizáveis com a intenção de estimular o sentimento de raiva no indígena, a fim de obter o direito de matá-lo. Pipeto se irrita e o sentimento de raiva enraivece e, por esta razão, será ferido pelo patrão. Seu

irmão Quiereto, após tomar conhecimento do fato decide vingar o irmão, para tanto se emprega no estabelecimento do patrão, cumpre todos os seus pedidos e realiza ações tidas como sutis e inesperadas, por exemplo, quando o patrão lhe pede que logo pela manhã o acorde com água quente, Quiereto lhe joga água quente sobre o seu corpo e o patrão argumenta que havia pedido água quente para o café.

O patrão é constantemente desafiado pelo empregado e cai em muitas de suas palavras e armadilhas. De acordo com o Jürgen Riester, as narrativas demonstram que os Chiquitano seriam mais sábios que os não indígenas em razão da eficácia de seus conhecimentos, entre eles o xamanismo e as experiências com os cultivos, cujos saberes lhes proporcionam soluções mais eficazes do que aqueles propostos pelos não indígenas.

As descrições apresentadas por Jürgen Riester se aproximam de uma narrativa do cacique da aldeia Vila Nova Barbecho no Brasil, ao comentar que as regras chiquitanas são diferentes daquelas dos “brancos e fazendeiros”, este argumento foi explicado da seguinte forma:

Durante a lua nova, as famílias se abstêm do corte de madeira, já que ela tende a apodrecer; do cultivo de mandioca na roça, porque tende a se estragar; da construção de moradias e da coleta do barro, porque poderá cair e o pote, ao ser queimado, se quebrar. Ou seja, a lua nova é tida como “lua forte”, cujo olhar é capaz de intervir nas práticas e alterar tudo o que tem vida; sendo, portanto uma agente importante na orientação ou restrição de práticas. Por outro lado, a lua crescente é uma “lua fraca” e recomendam tais atividades durante a sua fase. E, continuou, “o fazendeiro não pensa assim. A ordem do patrão é para que todos trabalhem no período da lua nova” (Trabalho de campo. Entrevista. Fernandes Muquissai Soares, Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião, MT, 7 de junho de 2014).

Embora o cacique da aldeia continue o seu trabalho silencioso, porque estabeleceu um acordo com o patrão, sabe que terá de replantar novamente toda a roça, pois o cultivo se perderá. O sistema de conhecimento do indígena e do fazendeiro é diferente, este entendimento é importante para a distinção da noção de rico e a noção de pobre.

Na aldeia Vila Nova Barbecho do Brasil há uma variação dessa narrativa na qual um fazendeiro denominado Lúcifer é um ser não humano e perigoso. Lúcifer é a transformação de José da Luz, um antigo amigo de Deus que vivia na terra, mas a sua busca excessiva pelo poder o teria levado a brigar com os santos enviados por Deus e, portanto, se transformado em Lúcifer que, para alguns dos nossos interlocutores seria o “diabo”. (Trabalho de campo. Entrevista. Edilene Chué Muquissai, aldeia Vila Nova Barbecho, 29 de outubro de 2012).

Outra versão dessa narrativa descreve Lúcifer como gerente de fazenda que administra a terra e sobre ela e seus habitantes impõe o seu poder, porém nada faz para mantê-la bem cuidada. Uma

indígena chiquitana narrou que Lúcifer, sentiu-se desrespeitado por ter sido questionado por um jovem chamado São Miguel; postura esta que transgride uma regra chiquitana na qual um jovem não poderá duvidar de um ancião, questioná-lo ou enfrentá-lo, pois a ele deve ser atribuído respeito e prestígio; por ser detentor de conhecimento, ocupar posição hierárquica superior e ser conselheiro de seu povo.

Mas o personagem São Miguel enfrenta o ancião, o desrespeita ao sentar-se em seu trono, o desobedece e o enfrenta. Ambos não conseguem dialogar e logo iniciam uma briga, o jovem recebe ajuda dos santos e, cada qual com o seu poder intervêm para o controle da fera na qual se transformará Lúcifer e, por fim, é enterrado em um buraco profundo na terra.

O primeiro deus da terra foi José da Luz. Era igual a um gerente de fazenda. Deus quis saber se ele estava fazendo algo de bom. Mas não tinha carpido o mato, só havia terra e claridade, não tinha plantação, nem floresta. Deus falou:

— O que ele vai fazer aqui? Ele não trabalha! Não tem ninguém aqui pra eu chamar? Eu tenho que chamar uma pessoa para ir até ele.

E chamou Miguel pra mandar.

— Agora, chamei você pra ir chamar esse fulano! [José da Luz]

— Miguel falou:

— Não, eu não vou, eu sou criança.

Deus falou:

— Eu te chamei pra eu te mandar. Vai lá e fala assim: 'José, eu chamei você'.

Miguel chegou lá, mas só estava o assento do José da Luz, por isso voltou. Deus então falou:

— Cadê o homem?

Miguel foi mandado por três vezes e, na terceira vez, José da Luz viu São Miguel sentado em seu assento, sem respeito.

— Eu vim aqui a mando de Deus — e José da Luz indagou:

— Deus, qual Deus? Eu é que sou Deus, não tem outro Deus, pode ir embora.

E Miguel foi. Deus perguntou:

— Cadê o homem? — Miguel respondeu:

Ele não quis vir e falou que não existe outro Deus.

— Volta lá, e fala de novo com José da Luz — e Miguel disse:

— Eu não vou obedecer.

— Vai, volta lá! — e Miguel disse:

— Não vou! Ele é um homem velho e vai querer brigar comigo.

Nessa hora, apareceu São Jerônimo, que falou:

— Miguel, obedeça a Deus, eu ajudo você.

— Ah! Eu não vou.

Apareceu Santa Rosária, que falou:

— Filho, obedeça a Deus.

— Não, eu não vou!

— Miguel, obedeça a nosso pai e vai, eu te ajudo — disse santa Bárbara.

São Miguel calçou a bota dele, colocou a espada na bainha e foi.

Chegando lá, disse a José da Luz que Deus mandou chamá-lo.

José da Luz respondeu:

— Você é corajoso, então escreva aqui — Miguel disse:

— Não, escreva o senhor, que é Deus!

José começou a modificar a mão e o corpo. Miguel escreveu *pata* e pediu para que José soprasse. Saiu *cobra, inseto*, e escreveu e pediu pra Miguel soprar, mas saiu *anjo, santo*, por três vezes.

José da Luz perdeu e chamou Miguel na porrada. Ele ficou com queixo comprido, narigudo, brigava com asa.

Depois, os companheiros de Miguel, São Jerônimo mandou estalo, Nossa Senhora do Rosário surrou com rosário, Santa Bárbara com o machadinho e estalo. Quando Miguel viu que já estava indo, abriu o chão e derrubou o José da Luz, que gritou igual a um burro. Ali foram jogando, arrastando para dentro todos os outros bichos que ele domina, outros que não são de Deus.

Sexta-feira Santa, Jesus faz visita a José da Luz, e os espíritos perdidos enxergam a claridade, ficam alegres, querem voltar a este mundo, pedem perdão. Jesus diz:

— Não posso levar vocês. Quem pode levar vocês para a Terra é Miguel. Não tenho *permissão* para trazer ninguém de lá.

(Nicolau Urupe Jovió, aldeia Vila Nova Barbecho, 7 de junho de 2014).

Nesta narrativa os santos são descritos como guerreiros, a ponto de atirar, surrar e bater, fazendo uso de objetos, sem jamais usar das próprias mãos. São profundos interlocutores dos Chiquintos, possuem

agência e protagonismo. Por meio da ajuda dos santos adultos e de São Miguel uma força eficaz é criada para enfraquecer o poder de Lúcifer, mantendo-o debaixo da terra. Enquanto Deus permanece em seu trono na Glória, os santos se mantêm próximos aos Chiquitano, ajudando-os no combate das ações de Lúcifer.

A associação do fazendeiro a Lúcifer revela que os conflitos latentes do cotidiano do trabalho nas fazendas possuem também explicações cosmológicas, além desse tema há outros conteúdos nos mitos chiquitanos como a autoridade dos anciãos, a noção de respeito, as relações mediadas pelos santos que, embora sejam seres imortais possuem corporeidade humana, os objetos portadores de forças especiais, entre outros.

Os Chiquitano afirmam que alguns fazendeiros teriam se enriquecido por meio de pedidos e retribuição aos santos. Contam que uma vez um patrão fez cinco festas para São Sebastião e ficou rico, depois desistiu de retribuir ao santo os bens recebidos, realizou uma “festa fraca” com pouca bebida, comida e rezas. Logo, seu gado começou a morrer de peste, pois o santo o havia castigado! Por esse motivo, conversou e negociou com o santo e recuperou sua condição de rico. *A retribuição aos santos pode ocorrer através de festa, mas é preciso convidar os pobres* – afirmou uma mulher chiquitana de sobrenome Muquissai Urupe: [...] *alguns fazem festinha, com pouca reza! Esse tá com dó de gastar, só quer a riqueza para si e, quanto maior a festa [referindo-se à fartura de alimentos e bebidas], maior a fé no santo.* Do ponto de vista Chiquitano, festa é também um meio de distribuição de riquezas, através de comida, bebida e de danças.

A riqueza adquirida na terra é comparada ainda aos “enterros” – lugares abandonados onde foram enterrados ou emparedados potes com moedas de ouro, particularmente nas fazendas da região, e junto a eles aprisionado *nausupürch* (alma de uma pessoa falecida) que procura atrair uma “pessoa forte” capaz de encontrar o pote de barro ou de cobre, e libertá-la dali. De acordo com as narrativas chiquitanas, muitos potes foram enterrados e sobre eles cultivaram árvores que servem de indicações.

Uma mulher chiquitana de sobrenome Macoño comentou que, no Destacamento Militar Santa Rita e na fazenda de Felipe Leite – ambos na fronteira entre Brasil e Bolívia –, encontraram várias caixas emparedadas com moedas de ouro. Se pessoa chamada pelo *nausupürch konhóka* (espírito do morto), o libertasse daquela condição, poderia obter sua riqueza como retribuição. Contam que um homem que vivia em Las Petas (Bolívia) foi capaz de identificar um enterro e libertou a *nausupürch*, por isso tornou-se rico, contudo, gastou os bens que havia adquirido, porque bebia muito.

As riquezas deste mundo estão associadas aos seres não humanos, os *nausupürch konhóka* (espíritos de mortos) e *ometsuro* (encantados), que se apresentam como pessoas belas e ricas, com o propósito de confundir, seduzir e transformar os Chiquitano em membros de sua espécie. Esses seres vivem em mundos distintos dos humanos, suas moradias são fabricadas em ouro e, para adentrá-las, é necessário

atravessar portais situados nas serras, nos buracos dos cupins, das formigas, nos troncos das árvores ou dentro de córregos e rios. Os corpos desses seres são antropomorfos, mas se apresentam como humanos, objetivando capturar crianças, a fim de transformá-las e adotá-las por meio de uma relação de filiação ou de afinização. Também capturam homens ou mulheres adultos, para desposá-los.

Joana Fernandes da Silva (2004, p. 102-103) descreve que o xamã Lourenço Rupe, da aldeia Fazendinha da TI Portal do Encantado, atravessou um portal que existe na serra de Santa Bárbara e se deparou com uma mulher, cujo corpo e moradia eram feitos de ouro.

Nesse primeiro encontro, o xamã atendeu ao pedido da mulher, que queria descer à terra, ajudando-a em seu percurso. Depois de um tempo, o xamã procurou novamente a mulher, a fim de lhe pedir dinheiro como retribuição pela ajuda prestada, contudo ela se recusou a pagá-lo, alegando que ele estaria acompanhado de Deus e que tal retribuição criaria um vínculo entre ambos, um tipo de relação:

— Aí a mulher [falou]: ‘Aqui é minha casa!’. Então apresentamos, já saiu na porta assim, mas perfeitinha mulher, mas transformou em argola, tudo de ouro... Desse tamanho as argolinhas assim, tudo uma dona, mas ela transformou em esse, argola...

— Primeiro era mulher, depois ficou tudo em argola? [pergunta da antropóloga]

— Não, era, já, já veio a mulher argola já...

— E que ela falou pro senhor?

— Aí esse falou pra mim assim: ‘Por favor, desce eu daqui!’. Aí foi lá, abracei com a dona assim, põe, põe no chão... Bonita a mulher! O favor que fiz, vou pedir dinheiro pra ela, e foi outra vez lá, e cheguei lá tava a dona na porta, e eu falei pra ela: ‘Sim, aí eu vim agora, me paga agora as suas *pendita* (sic) desse dia que suspendi a senhora de lá de cima’. Aí ela falou assim pra mim: ‘É muito bem, muito bem que cê quer, mas eu não posso desfazer a lei de Deus, eu não posso, o senhor vai acompanhar Deus que vai ser mais melhor procê. Eu num posso pular a lei de Deus, porque não posso. Você tá acompanhado com ele. Se fosse qualquer pessoa assim, eu poderia te ajudar, mas você tá com Deus, não posso. Perante Deus ninguém, eu num posso não, você vai me desculpar que num vou te dá dinheiro.

A diferença entre *tchaküsuruka* (pobre) e *riikorsch* (rico) não se fundamenta apenas na exploração da força de trabalho indígena, mas em seus conteúdos que advêm de sua teoria ameríndia, formulada para marcar diferenças por meio de oposições; os termos são incorporados e os conteúdos reelaborados, inclusive com elementos recolhidos de seus mitos.

## Considerações finais

Os estudos que empregaram o termo pobre para se referirem aos Chiquitano partiram de compreensões exteriores, abordando as dimensões socioeconômicas e a vulnerabilidade das famílias na fronteira, nesta concepção a categoria pobre estaria relacionada com as restrições de acesso a terra bem como a escassez dos recursos necessários para a sobrevivência. Todavia, nossa proposta neste artigo não foi a de negar tal condição, mas a de ampliar o seu sentido e compreender o que os próprios indígenas dizem quando usam em seus argumentos o termo pobre como referência para autoidentificação, ou melhor, quando dizem “nós somos pobres”.

A categoria pobre foi eleita pelos Chiquitano como autorreferência para expressar o seu modo de vida, a relação estabelecida com o outro e para marcar a diferença com os não indígenas, os brancos, os patrões e os fazendeiros – os “ricos”. É, portanto um termo inclusivo, cujos argumentos estão fundamentados nos conteúdos extraídos de sua teoria ameríndia, nas relações de reciprocidade, nas alianças, na coresidência, na comensalidade e no parentesco, definindo-se como uma representação coletiva.

A pesquisa demonstrou que a diferença entre *tchaküsuruka* (pobre) e *riikorsch* (rico) não se fundamenta exclusivamente na definição da exploração da força do trabalho indígena, tendo em vista que os conteúdos que fundamentam os termos de classificação são encontrados nos relatos míticos e nos sermões que orientam sobre a origem da vida e da morte, do céu e da terra, dos bens, dos comportamentos, das curas, da relação com os humanos e os não humanos.

Ao estabelecer as diferenças entre pobres e ricos os Chiquitano expressam o seu entendimento sobre as condições de trabalho a que estão submetidos, revelam as desigualdades e os protagonistas, mas não dissociam o trabalho de outras dimensões da organização social, de seus conhecimentos e de sua cosmologia. O termo pobre é, portanto, aceito e compartilhado por diferentes famílias chiquitanas aldeadas e não aldeadas, organizadas em grupos locais, assentamentos e comunidades, relacionadas por laços de afinidades e práticas compartilhadas.



## Referências

- Entrevista com Elena Chué, Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião/MT, 22 de fevereiro de 2012.
- Entrevista com Edilene Chué Muquissai, aldeia Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião/MT, 29 de outubro de 2012.
- Entrevista com Fernandes Muquissai Soares, Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião/MT, 07 de junho de 2014.
- Entrevista com Nicolau Urupe Jovió, aldeia Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião/MT, 7 de junho de 2014.
- Entrevista com Clemência Muquissai Urupe, aldeia Vila Nova Barbecho Porto Esperidião/MT, 10 de julho de 2014.
- Entrevista com Saturnina Urupê Chuê da aldeia Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião/MT, 10 de julho de 2014.
- APCOB. *Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano*. Saberes del Pueblo Chiquitano. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 2006.
- BONILLA, O. Cosmologia e organização social dos Paumari do médio Purus (Amazonas). *Revista de Estudos e Pesquisas*. FUNAI, Brasília, v. 2, n. 1, p.7-60, jul. 2005.
- BORTOLLETO, R. S. *Os chiquitano de Mato Grosso. Estudo das classificações em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia*. São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- DADAILLANT, I. Sens dessus dessous. Organisation sociale et spatiale des Chimane d' Amazonie bolivienne. Nanterre-França. Société d'Ethnologie. (*Collection Recherches Américaines 6*), 2003.
- FALKINGER, S. *Historia y Situación Actual de La Lengua Chiquitana*. (Version abreviada y revisada de la tesis de licenciatura presentada en 1993). Traducido del alemán al español por: Gabriele Müller Loarca, 27 de set. 2006. (mimeo.).
- FAUSTO, C. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: EdUSP, 2001.
- GOW, P. *Ex-Cocama: identidades em transformação na Amazônia Peruana*, Mana. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 57-79. 2003.
- GARRETT, A. M. L. *El sentido del silencio*. La mano de obra chiquitana en el Oriente boliviano a principios del siglo XX. PIEB: Editorial El País. Santa Cruz de la Sierra. 2009.
- HENRIQUE, R. Os Camba: relações e construções identitárias na fronteira Brasil-Bolívia. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Org.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povo Chiquitano*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Povo:Chiquitano>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- NORDENSKIÖLD, E. *Exploraciones y aventuras en Sudamérica*. La Paz/ Bolivia: Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano – APCOB/ Plural, 2001 [1924].
- \_\_\_\_\_. *La vida de los indios*. Exploraciones y aventuras en Sudamérica. La Paz/ Bivia: Apoyo para el Campesino-Indígena del Oriente Boliviano – APCOB/ Plural, 2002 [1912].

PACINI, A. *Identidade étnica e território na fronteira (Brasil-Bolívia)*. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. *Massacragem dos Índios Chiquitanos vai a ONU*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/603013-massacragem-dos-chiquitanos-vai-a-onu-artigo-de-aloir-pacini>. Acesso em: 14 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *Chacina de indígenas chiquitanos segue impune e mobiliza organizações sociais do Brasil e Bolívia*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/602753-chacina-de-indigenas-chiquitanos-segue-impune-e-mobiliza-organizacoes-sociais-do-brasil-e-bolivia>. Acesso em: 14 set. 2021.

RONDON, F. *Na Rondônia ocidental*. v. 130. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Edição Ilustrada. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5, Brasileira. 1938.

RIESTER, J. *Contribución al conocimiento de la cultura de la nación indígena chiquitana*. v. 2. Santa Cruz de la Sierra-Bolívia: [s.n.], (manuscrito). 2008.

SILVA, J. F. *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Portal do Encantado (Povo indígena: Chiquitano)*. Município de Porto Esperidião, Vila Bela da Santíssima Trindade/MT. Cuiabá, mai. 2004.

SILVA, Verone Cristina. *Carnaval: Alegria dos Imortais Ritual, Pessoa e Cosmologia entre os Chiquitano no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. *Extracción, dueños y patrones entre los chiquitano del valle do Alto Guaporé, frontera Brasil-Bolívia*. In: VILLAR, D.; COMBÈS, I. (Org.). *Las tierras bajas de Bolívia: miradas históricas y antropológicas*. Santa Cruz de la Sierra: El País. (Colección Ciencias Sociales de El País, n. 29.). 2012.

\_\_\_\_\_. *Fazendo compadre: relações de compadrio entre o povo indígena chiquitano*. *Etnográfica*. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia vol. 21 (3) | 2017. 20 anos.

SEEGER; daMATTa e VIVEIROS DE CASTRO. 1979. *A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras*. Boletim do Museu Nacional (N. S.). Antropologia, n. 32, maio, pp. 2-19.

# A formação de profissionais do ensino da História das américas sociodiversas

João Ivo Puhl

## Introdução

Entre 1975 e 1977 cursei, simultaneamente, Estudos Sociais e Filosofia em Santa Rosa-RS e, de 1978 a 1981, fiz o Bacharelado em Teologia Católica na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em Porto Alegre, e vivi uma experiência de inserção popular num bairro da zona sul da cidade conhecido como Vila Tronco, uma das muitas ocupações irregulares que havia.

Estudava no turno da manhã, a tarde trabalhava como servente de pedreiro na construção civil e à noite reuníamos grupos de vizinhos para formar a associação dos moradores, organizar mobilizações para reivindicar coleta do lixo, instalação de bicas (torneiras) em diversos pontos para o acesso a água para o consumo doméstico, abertura de ruas, reforma de casas, reivindicar novas salas de aula para as crianças sem escola, fazer alfabetização de adultos com o Método Paulo Freire etc.

No primeiro semestre de 1984 fui à São Paulo fazer um curso de especialização em História da Igreja Latino-americana pela CEHILA – Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina, na FAI – Faculdades Assunção do Ipiranga, no bairro Ipiranga. Neste curso predominaram as abordagens e interpretações materialistas históricas entre os docentes e nas leituras que indicavam.

Em 1993 quando iniciei a Licenciatura em História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), éramos da quinta turma semestral que ingressava e ainda nenhuma havia concluído o curso. A maioria dos acadêmicos já eram professores atuantes nas escolas públicas ou privadas e tinham entre 25 e 30 anos de idade em busca de qualificação.

Relato esta trajetória de formação para indicar a diversidade de questões que compuseram o meu processo de estudos antes de tornar-me professor de História da América na universidade, lugar social de onde escrevo este texto para a coletânea diversidade étnico-racial e ensino de História, no qual insiro o relato e análise da minha experiência desenvolvida no ensino da História da América na Universidade do Estado de Mato Grosso, que forma professores para o Ensino Fundamental e Médio.

Partindo da apresentação de uma trajetória de percalços da inclusão do ensino da Disciplina de História da América nas escolas brasileiras, passando pela identificação e análise do lugar que ela ocupa

no currículo e Projeto Pedagógico do Curso de História para fechar com várias tentativas e experiências realizadas ao longo dos quase vinte anos em que a leciono, especialmente levando em consideração a diversidade étnico-racial nesta busca de alternativas para formar a consciência histórica da diversidade étnico cultural que nos compõe e atravessa o tempo todo. Abordamos também elementos que consideramos de certa valia para preparar o professor historiador e/ou historiador professor.

## A inclusão da História da América na escola

As pesquisas sobre a inclusão da História da América no ensino de primeiro e segundo graus no Brasil indicam que, quando ocorreu era parte da História Geral e depois da História da Civilização. A identidade nacional brasileira, no período imperial, se inspirava na civilização europeia e o ensino da história nacional e americana se enquadrava nesta história da civilização eurocêntrica.

Apesar de os primeiros autores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), afirmarem que a população nacional brasileira ser uma composição multirracial tripartite: europeia, indígena e negroide afrodescendente (cf. Martius), a historiografia tomou como única matriz fundadora da nação brasileira, com raras exceções, apenas a civilização ocidental eurocentrada.

Nas primeiras décadas da República houve alguns questionamentos de Manuel Bonfim e de intelectuais republicanos a respeito da pretensa superioridade da civilização ocidental europeia branca e cristã sobre as civilizações americanas. Estes autores sugerem que o Brasil ao assumir o regime republicano se distanciava das monarquias europeias e se aproximava mais das experiências das nações americanas principalmente do modelo de sociedade, democracia e civilização que representavam os Estados Unidos da América e os regimes republicanos.

Circe Bittencourt (2005) sugere que seguindo os princípios destes questionamentos republicanos, o jovem,

[...] Rocha Pombo escreveu logo após sua obra didática de 1900, uma História da América para alunos do ensino primário. O livro é dividido em 4 períodos, iniciando com a *descrição da flora americana, povos aborígenes e ressalta o império do México e do Peru. No período colonial (grifos nossos)*, entre outras lições que trazem problemas que apenas recentemente foram introduzidas (ou reintroduzidos), existe uma delas denominada *Lutas de resistência dos mexicanos à conquista dos europeus* assim como existe uma lição sobre *as lutas internas dos conquistadores no México e no Peru*. (Bittencourt, 2005, p. 9).

Sua originalidade estaria na iniciativa de abordar a história dos indígenas do continente e suas principais civilizações e antecipar debates sobre a resistência indígena à conquista colonial europeia e as disputas internas entre chefes das conquistas. Bittencourt mostra que o ensino da história da América

como disciplina escolar tomou carona com um projeto de aproximação e posterior submissão das elites republicanas brasileiras ao imperialismo dos Estados Unidos da América do Norte, tomados como novo modelo civilizatório a ser imitado em lugar da Europa.

Estas iniciativas pró-americanas não superaram, totalmente, a dependência cultural europeia. Bittencourt indicou que:

A partir de 1951, por intermédio de um programa oficial, o ensino de História da América tornou-se obrigatório para a 2ª série ginásial. De maneira geral, as obras didáticas produzidas para esse segmento apresentavam a história americana sob os mesmos pressupostos da História do Brasil, diferenciando apenas quanto à valorização dos maias, incas e astecas, povos denominados de pré-colombianos, assim como sua destruição frente ao maior poder tecnológico dos europeus e, após essa apresentação inicial desapareciam definitivamente da história da América. Na seqüência, a organização dos estudos seguia a mesma lógica: a colonização civilizatória, o processo de independência e a situação atual das repúblicas, com ênfase nos Estados Unidos. (Bittencourt, 2005, p. 10).

Ensinava-se uma história dos indígenas até a conquista, como se tivessem desaparecido do cenário colonial e não tivessem chegado ao nosso tempo. Interessante notar que entre os milhares de povos e culturas indígenas do continente os únicos citados nestes estudos eram as civilizações urbanas da mesoamérica (maias e astecas) e dos Andes da América do Sul (os incas).

Apesar dos grandes massacres partes importantes destas e de outras populações indígenas fizeram a alegria dos colonizadores servindo-lhes como força de trabalho livre ou escravizada e subsistiram nas periferias até os dias atuais, apesar de muitas vezes não serem reconhecidos nas sociedades nacionais.

Apresentava-se uma história americana colonial eurocentrada e histórias nacionais pós independências focadas no modelo de civilização, progresso e modernidade norte americana a ser imitado nas repúblicas latino-americanas, das quais o Brasil não era representado como parte integrante, por isso se estudava suas histórias separadamente. Afirmava Bittencourt:

A História da América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. Restava a possibilidade dos alunos apreenderem o sentido de uma identidade latino-americana à qual o Brasil não pertencia. (Bittencourt, 2005, p. 10).

Os projetos políticos aos quais as diferentes historiografias e propostas de ensino da História no Brasil tomaram corpo no estado e no universo escolar não possibilitaram a construção de uma representação do Brasil e dos brasileiros com identidade latino-americana. Todo o esforço imperial e republicano foi

no sentido inverso, buscando a aproximação com modelos civilizacionais europeu e depois estadunidense, tidos como superiores, mais avançados e desenvolvidos contra uma América Latina indígena, negra, mestiça, atrasada e subdesenvolvida.

Circe Bittencourt explorando as novas tendências políticas da globalização neoliberal de formação de blocos econômicos e socioculturais, como o Mercosul ou a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) que inclui Espanha e Portugal junto as suas ex-colônias americanas estariam demandando a superação das identidades nacionais e a construção de identidades supra ou multinacionais. Explica que:

Os objetivos do ensino da história da América são na perspectiva da História integrada os mesmos do ensino de História em geral, e se inserem na contribuição da história para a constituição de identidades e não mais exclusivamente na identidade nacional. A história social e cultural que serve de apoio a essa nova fase do ensino escolar possibilita problematizar as identidades múltiplas. Para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos, sejam de classe, étnicos, de gênero, religiosos, assim como regionais. (Bittencourt, 2005, p. 11).

A autora considera que a contribuição da história continua sendo a constituição de identidades, mas desta vez não somente nacionais, mas múltiplas com a preocupação de identificar o sentido amplo dos pertencimentos de classe, etnia, gênero, religiosos, regionais (Mercosul, OEI etc.).

Conceição e Dias (2011), pesquisando a influência do ensino de História da América na formação da consciência histórica de pertencimento latino-americano em estudantes da escola de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, afirmam:

Vivemos um momento de conformação e consolidação de blocos regionais na América Latina, e nesse contexto, a escola, e em especial o ensino de História, desempenham um papel fundamental como espaço privilegiado na difusão e consolidação de ideias, imagens e saberes associados à educação política, os quais podem contribuir para a formação de identidades, em particular uma identidade latino-americana. (Conceição e Dias, 2011, p. 173-174).

As duas educadoras entendem que o projeto político de formação do bloco econômico Mercosul, induz ao ensino de História da América e este por sua vez pode receber contribuições desta disciplina para formar uma identidade regional supranacional. Alertam que para consolidar o projeto político o ensino da história tem que mudar:

[...] Apesar de todas as mudanças sofridas pela disciplina ao longo do tempo, o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos. Por isso, continua um grande desafio para a

educação, e para o ensino de História em particular, o encaminhamento de propostas que minimizem o isolamento cultural entre as nações latino-americanas. O maior de todos os desafios é a superação do desconhecimento dos países entre si na América Latina – desconhecimento esse que leva a distorções nas histórias nacionais e a preconceitos e estereótipos que resultam numa forma de isolamento, fazendo que a realidade latino-americana seja ignorada pela visão nacionalista da história dos países. (Conceição e Dias, 2011, p. 174).

Lembramos que o risco é esquecer novamente as identidades múltiplas (étnico-raciais) nas abordagens das histórias regionais, ou deliberadamente silenciá-las como vinha acontecendo nas historiografias de outros tempos, porque o projeto hegemônico pretendia homogeneizar os grupos étnicos integrando-os numa nação harmônica e uniformizada sob o domínio de pretensos valores universais de civilização, progresso e modernidade que representavam apenas o etnocentrismo opressor.

Temos que interrogar-nos: quem são os promotores deste novo projeto político e econômico representado pelos blocos em construção? Quem serão os beneficiários principais senão os únicos deste processo? Como entram as populações que estiveram e continuam à margem, na periferia do sistema capitalista neoliberal concentrador e excludente? Que fazer se “o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos”? Quem está nesta disputa das memórias regionais? E quem projetará os futuros coletivos das populações regionais?

As autoras ao falarem dos fundamentos do projeto de pesquisa que pretende avaliar as contribuições da disciplina de História da América no ensino fundamental e médio da escola de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), sobre a construção de uma identidade latino-americana que se apoia nas formulações de Rüsen (2001), entendem que o ensino de História da América deve considerar:

[...] os quatro eixos constituintes de sentido narrativo elaborados por Jörn Rüsen (2001, p.155), a saber: a percepção, a interpretação, a orientação e a motivação, que juntos articulam a orientação para a vida prática nas tomadas de decisão em face dos problemas da sociedade no presente. (Conceição e Dias, 2011, p. 176).

Sem perceber a realidade latino-americana através do ensino ou de outros meios não haverá a possibilidade de interpretações favoráveis para orientar e motivar as decisões das sociedades no presente em vista do futuro de nossa integração com as sociedades desta região continental.

O texto que apresentamos e analisamos de Bittencourt indica que após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, houve um esforço para delinear orientações curriculares nacionais que para ela são elementos significativos a respeito do ensino da História da América:

No PCN de História para as 5ª e 8ª séries do ensino fundamental de 1998 encontram-se várias sugestões de temas de história da América, dentre elas: “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje”; “Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos”; “Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras, revoluções” (PCN, MEC, p. 70, 58, 60, *apud* Bittencourt, 2005, p. 5-6).

Apesar de reafirmar ideias a respeito do ensino de História da América no ensino fundamental os PCNs de História continuam tímidos e parece que só retomaram o que já se havia alcançado nas décadas de 1950-60, quando elenca temas sugeridos para esta história. Destaca-se os conceitos “relações” do passado e presente que aparece duas vezes e “processos” uma vez. Os dois primeiros temas possibilitam abordar as relações étnico-raciais, enquanto o terceiro remete as histórias nacionais com seus confrontos, lutas, guerras ou revoluções.

Este percurso de longa duração para visualizar propostas e fragmentos de iniciativas de introduzir o ensino da História das Américas no ensino primário, depois primeiro e segundo grau e hoje ensino fundamental e médio acompanhando o projeto de integração do país em blocos regionais.

Na conjuntura do momento, pode significar um expressivo retrocesso tanto na vontade do governo federal de turno, que retoma a prioridade das relações com os Estados Unidos e tenta esvaziar as relações com os latino-americanos, murchando o Mercosul e reformando o ensino médio para retirar disciplinas das ciências humanas e sociais que serão substituídas por uma formação científica e técnica, como exigência de mão de obra qualificada para o mercado capitalista, cada vez mais concentrador e excludente de pessoas que sabem pensar e criar, não só fazer e cumprir tarefas.

## O Curso da Unemat e a crise no ensino de História

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), nos últimos 20 anos, sofreu quatro ou cinco reformulações para se adaptar aos novos tempos, atualizar-se teórica e metodologicamente, atender exigências da legislação federal e estadual e assim adequar a relação entre teoria e prática em todas as disciplinas do currículo, mas também introduzindo as disciplinas que tratem das relações multi-raciais nas histórias das sociedades nacionais ou regional (continental).

O currículo inicial do curso em 1991 foi uma adaptação daquele em vigor, na década de 1980, em Cursos de História de várias universidades, tanto nas ementas como na bibliografia básica e complementar. A grade das disciplinas, em geral, tinha uma coerência teórica e metodológica interna, em base a uma história política cronológica ou ao materialismo histórico.



A diversidade estava expressa no corpo docente em que se justapunham ou combinavam abordagens positivistas, historicistas, estruturalistas e materialistas históricas sem clara consciência da colcha de retalhos que se operava. O curso formava professores sem experiência de pesquisa, apenas capacitados para reproduzir o que haviam estudado e lido em cada disciplina, pois ainda não se fazia a monografia.

Em meados da década de 1990 alguns professores introduziram as primeiras notícias e abordagens da Escola dos Annales,<sup>1</sup> principalmente, as referentes aos autores da primeira e segunda geração francesa. Não tivemos nada da historiografia inglesa, estadunidense, italiana, alemã ou do terceiro mundo e brasileira que apontasse as novas perspectivas em debate nas historiografias nacionais em todo o planeta.

Um dos debates que se iniciou no curso naquela oportunidade foi a necessidade de maior atenção aos aspectos teóricos da disciplina. Produziu-se uma tensão em que se apresentava como dilemas: teoria ou prática; pesquisa ou ensino; formação do historiador pesquisador ou do professor.

No âmbito da Associação Nacional de História (Anpuh) estas questões já haviam sido equacionadas com o conceito: formação do historiador (pesquisador/professor ou professor/pesquisador), capaz do ensino escolar, mas também do exercício da profissão em outros espaços e situações em que seus conhecimentos forem demandados.

Muitos cursos inventaram dois currículos para solucionar a tensão, criando-se um curso de licenciatura para a formação dos professores de história e outro de bacharelado para formar pesquisadores na mesma disciplina como se o profissional da história pudesse ser bifurcado em professor ou pesquisador.

O mesmo debate ocorreu no curso da Unemat, mas não se chegou a efetivar esta divisão, mantendo-se na prática uma forte tensão entre a formação teórica em vista da pesquisa e metodológica em vista do ensino da história, pois a licenciatura, por força de lei, deveria formar historiadores professores.

A ambiguidade se manteve e foi anotada por diversas avaliações externas para os credenciamentos do curso. Na medida da maior qualificação, em pós-graduação (mestrado e doutorado), dos professores e do desenvolvimento de projetos de pesquisa pelos docentes, com participação de acadêmicos voluntários e bolsistas de iniciação científica esta contradição crescia e tensionava mais entre os professores da teoria e método da história e os da teoria e metodologia da prática do ensino.

No início do século XXI pelo menos três reformulações do currículo trataram desta tensão buscando adequá-lo às exigências nacionais para as licenciaturas, ampliando as horas aula de prática do ensino e introduzindo a dimensão da prática em todas as disciplinas da formação específica do historiador. Onde antes somente havia abordagens teórico-históricas deveria introduzir-se a preocupação com a prática do ensino escolar das disciplinas oferecidas. Todas as disciplinas deveriam ter as duas dimensões (Teoria e Prática ou Campo ou Laboratório) na graduação.

---

1 Lembro especificamente as contribuições do Prof. Clementino Nogueira Neto e da Profa. Maria de Fátima Mendes em 1994-1995.

Outra tensão que começou a ser percebida e apresentada como questão problemática pelos egressos do curso, que já atuavam profissionalmente nas escolas do ensino básico (fundamental e médio) foi a relação entre a historiografia acadêmica e o ensino da história pelos historiadores professores.

Uma das questões que se apresentava era a problemática relação do professor com a pesquisa ou a produção do conhecimento historiográfico acadêmico que dividia as tarefas: pesquisadores e docentes universitários como produtores do conhecimento e os professores do ensino básico como reprodutores, adaptadores ou difusores do conhecimento acadêmico. Neste sentido a questão fundamental do professor no ensino era a adaptação ou a tradução do conhecimento acadêmico para a linguagem popular, esforço expresso nos livros paradidáticos e didáticos ou apostilas.

A emergência das tecnologias digitais de informação na internet possibilitou novas formas de acesso a conhecimentos também no campo da historiografia facilitando a pesquisa, o estudo e o ensino da História, mas também incentivaram certo o autodidatismo despojado dos elementos teóricos da operação historiográfica.

Ampliaram-se as possibilidades de trabalho com fontes como imagens, músicas, textos escritos, mapas, audiovisuais etc. sem, no entanto, haver uma formação teórico-metodológica para qualificar a sua utilização proveitosa e eficiente no ensino da disciplina em suas diversas dimensões e sentidos.

Nas formas de utilização dos livros didáticos pelos professores, muitas imagens e mapas continuam apenas como ilustrações. Textos em documentos escritos raramente levam ao trabalho de exploração deles como registros, representações ou memórias de um passado que os impregna indiciariamente.

O cinema ou o documentário audiovisual utilizado como material didático, muitas vezes, continua como entretenimento para os estudantes, pois os professores sequer o comentam, analisam ou retomam na abordagem de temas da história relacionados nos livros didáticos ou nos planos de aula.

Histórias em quadrinhos (HQs) e games (jogos) múltiplos poderiam ser aproveitados no ensino, mas necessitam de qualificação específica para sua eficiente utilização com os jovens, adolescentes e crianças levando em consideração seus contextos socioculturais e faixas etárias para a eficácia destes meios no ensino-aprendizagem proposta.

Apontava-se também o problema da formação do professor de história como educador, que precisa conhecer a realidade multiétnica dos seus alunos, da escola e da psicologia da aprendizagem que relaciona idade dos estudantes com capacidades de abstração e compreensão de determinados conceitos da história tais como tempo, espaço, acontecimento, memória, registro, representação etc. fundamentais para o ensino da disciplina.

Como educador o professor de história tem um compromisso mais amplo com o projeto da escola que não só se preocupa com o ensino disciplinar, mas deve educar pessoas para agirem como cidadãos que respeitam e vivem com outros culturalmente diversos, mas iguais em dignidade e direitos.

A diversidade étnico-racial e cultural do público escolar e da sociedade brasileira continua um desafio sem enquadramentos e encaminhamentos concretos na preparação dos professores para os ambientes escolares onde atuarão os egressos da universidade e dos cursos de licenciatura. Assim a diversidade sociocultural presente nas comunidades escolares desafia os formadores de profissionais para o ensino da história e de outras disciplinas.

Neste sentido a introdução do ensino de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes no Brasil e Américas e depois a História Indígena como disciplinas obrigatórias nas Licenciaturas conscientizaram-nos da necessidade e importância de investir mais tempo de estudo nas diferentes etnias que compõe as sociedades latino-americanas que incluem a brasileira.

Levantava-se a questão da metodologia não apenas como técnicas, dinâmicas ou instrumentos para o ensino da história, mas a maneira como estas auxiliam a apreensão dos conceitos básicos da disciplina e possibilitam o estabelecimento de relações entre o presente do estudante e as experiências das gerações do passado em que se constata continuidade/permanências e rupturas/transformações em múltiplos aspectos da vida e dos modos de significar, registrar e representar o vivido. Uma boa metodologia do ensino da história pressupõe uma consistente teoria da História.

Fiz o concurso público para docente da Unemat, em 1997, para a vaga nas disciplinas de História das Américas e fui aprovado pela banca,<sup>2</sup> assumindo como interino em março de 1998 e em maio tomei posse como professor efetivo do curso.

Minha formação acadêmica como já referi, fora bastante eclética e holística, mas pouco especializada pois cursara três anos de Filosofia e de Estudos Sociais (na época Licenciatura Curta) em que predominou a visão materialista histórica, depois quatro anos de Teologia seguida de meio ano de especialização em intensivo de dois turnos diários e já havia concluído a Licenciatura em História na Unemat, entre 1993 e 1996.

Ao assumir a docência sentia-me desafiado a buscar alternativas de ensino que atendessem a formação dos futuros professores de História para que ensinassem também a História das Américas que na maioria dos livros didáticos está quase totalmente ausente ou aparece muito precariamente em alguns tópicos factuais e temporais no contexto da história geral.

Os problemas foram identificados como desafios que nortearam as buscas. No ano 1985 já fora introduzido na docência ao exercer a monitoria na disciplina de História da Igreja na América Latina ministrada pelo teólogo e historiador uruguaio Pedro Suarez.<sup>3</sup> Apreendi com ele vários elementos

---

2 Compunham esta banca do concurso Público, os professores doutores: Hector Bruit e Leandro Karnal, ambos da Unicamp, e Janice Thodoro da Silva, da Usp.

3 Padre da congregação medieval, Servos de Maria (Servitas), formado na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, foi professor de Patrística e História da Igreja no Instituto Missionário de Teologia (IMT) em Santo Ângelo – RS, onde exerci a monitoria e depois a docência por seis anos nas mesmas disciplinas.

teóricos e principalmente metodológicos do ensino da História. Na prática ele sempre iniciava uma unidade temática utilizando um documento, fonte da época em estudo e orientava a leitura com um roteiro de questões que lhe interessavam explorar nestas fontes.

A leitura do documento era realizada em grupo para produzir a crítica externa e interna da fonte conforme a tradição historicista. A crítica externa remetia os estudantes às outras leituras para situar o documento no seu tempo, contexto histórico, identificando a autoria e outras características socioculturais da sua produção. A seguir a crítica interna extraía as informações mais significativas para o grupo, como respostas ao questionário formulado ao documento.

Em seguida o grupo elaborava um texto dissertativo e narrativo a partir das informações obtidas da referida fonte para ser apresentado em plenário, debatido e enriquecido com novas informações da bibliografia historiográfica. Nas análises havia um cuidado especial com os anacronismos, por isso construía-se quadros cronológicos comparativos de eventos europeus, latino-americanos, brasileiros e estaduais ou regionais para fixar uma memória cronológica espacializada.

Hoje compreendo que estes quadros partiam de um evento sociocultural euroasiático “o cristianismo” e sua expansão significava uma extensão desta cultura aos novos contextos culturais de outros continentes na medida do avanço colonialista ibérico iniciado nos séculos XV e XVI.

Tudo aquilo que os cristãos euroasiáticos denominavam os tempos antes de Cristo (Antigo Testamento Bíblico) vividos por eles, entre os povos por eles catequisados, o antes de Cristo significava o antes de 1492 e com a chegada de Colombo as populações das Américas ingressavam no Novo Testamento tendo seu encontro com o Cristo trazido, representado e imposto pelos espanhóis, portugueses, ingleses ou franceses.

No desenvolvimento das disciplinas de História da América I e II vimos experimentando diversas formas para tornar: o ensino mais agradável e dinâmico; a aprendizagem mais eficiente; o compromisso profissional mais ético; a consciência histórica e sociopolítica mais crítica e; as atitudes políticas dos profissionais mais coerentes com a justiça, a cidadania e os direitos humanos de gênero, classe, etnia, sexo, idade etc.

A partir das críticas ao ensino no curso de licenciatura em história, das leituras historiográficas e das experiências de ensino e educação popular anteriores tratamos de, ao longo dos quase vinte anos de atuação na Universidade do Estado de Mato Grosso, propor, experimentar, avaliar e repropor em cada semestre novos caminhos e maneiras de trabalhar a História da América com os acadêmicos, futuros profissionais da história como professores ou atuando em outras funções.

Em 1998, iniciamos a carreira de docente universitário assumindo a cadeira de História da América I e II, por concurso público, quando apenas havia alcançado o título de licenciado em História no ano de 1996 pela mesma universidade na qual ingressava como docente no curso que havia concluído.

Nos primeiros semestres desta experiência a minha atuação foi pautada em metodologias tradicionais e adotava uma perspectiva cronológica de sucessão temporal dos acontecimentos, principalmente, políticos. Estas escolhas eram uma consequência teórica e lógica do curso que havia concluído, pois poucos professores nos haviam apresentado elementos da renovação historiográfica que significou a Escola dos Annales, em suas diversas gerações pois, a exceção de um que era mestre, todos os demais professores somente eram licenciados ou estavam cursando alguma especialização ou pós-graduação lato sensu.

Em 1999-2000 fiz uma especialização em Teoria e metodologia da pesquisa e do ensino da História no próprio curso em que era professor. Agarrei a oportunidade e além de fazê-la também coordenei esta pós-graduação.

As aulas e leituras teóricas deste curso, a produção de trabalhos de avaliação em forma de artigos em cada disciplina e a pesquisa para a escrita da monografia foram experiências que renovaram meu entendimento da historiografia. Este foi o momento em que a maior riqueza da historiografia mais atualizada nos foi apresentada pelos professores<sup>4</sup> e nos apropriamos de muitos conceitos que quebraram convicções e percepções do senso comum em que vivíamos e atuávamos.

A primeira unidade temática de trabalho em História da América I sempre foi a história dos povos nativos do continente antes da conquista realizada pelos europeus a partir do século XV e XVI. Quando, no início do semestre, fazemos um rápido levantamento do que os estudantes do ensino médio aprenderam a respeito dos povos denominados indígenas das Américas, poucos lembram algo além dos astecas, maias e incas que aparecem em geral nos livros didáticos deste nível de ensino.

Se os inquirimos sobre a história e localização destas civilizações nos espaços americanos, são raros os acadêmicos que conseguem informar algo mais consistente sobre estes povos abordados nos seus livros didáticos e por eles lembrados. Por isso insistimos no estudo (leitura e pesquisa) de fontes bibliográficas e documentais a respeito destes e de muitos outros povos que configuravam territorialidades dinâmicas em constantes reconfigurações por seus intercâmbios amistosos ou conflitivos ao longo do tempo nos espaços continentais.

Nesta unidade ressaltamos a diversidade étnica dos povos americanos, a continuidade das populações do passado no presente das sociedades nacionais do continente e suas relações interétnicas em processos de mestiçagem cultural (Gruzinski), ou de transculturação (Ortiz e Rama) e/ou de hibridização (Canclini).

---

4 Atuaram nesta pós graduação os professores de História: Dra. Regina Beatriz Guimarães Neto (UFMT), Ms. João Edson de Arruda Fanaia, Dr. Romyr Conde Garcia, Dr. Elias Januário da Silva, Ms. Otávio Ribeiro Chaves, Ms. Acir Fonseca Montechi, Ms. Clementino Nogueira Neto e Ms. Patrícia Mirandola da Geografia.

## 1. Lançando-nos à busca de Alternativas

Aos poucos nos familiarizamos com a atividade docente na tarefa de formação de professores, mas nem sempre tivemos a preocupação de abordar as relações étnico-raciais nas nossas aulas. Experimentamos formas diversas de ensino da história das Américas, que relatamos e analisamos a seguir:

### a) Um trabalho Interdisciplinar

Vários docentes trabalhando com acadêmicos do mesmo semestre, planejamos e executamos algumas experiências de ensino temático partindo da mesma temporalidade, mas em espacialidades diversas. Exemplo na história do Brasil colonial, América colonial e História Moderna I, junto com as disciplinas de Didática do Ensino da História e da Produção de Textos. As temáticas de estudo vinham das disciplinas de Brasil, América e Moderna.

Na reunião de planejamento escolhíamos<sup>5</sup> as temáticas de pesquisa em grupos de acadêmicos para a elaboração de artigo científico norteado pela produção de texto e posterior apresentação em seminário orientado pela disciplina de Didática do ensino de História. Realizamos este trabalho durante dois semestres.

Os objetivos eram:

- pensar a história como um complexo conhecimento produzido a partir das vivências mais próximas de nós em suas diferentes conexões e múltiplas influências mútuas;
- analisar como a historiografia representa e interpreta fenômenos como: expansão europeia, conquista e colonização das Américas e Brasil; a alteridade ou a questão do outro da civilização euro cristã (caso dos indígenas e negros); o mercantilismo nas economias coloniais; as apropriações dos sentidos do humanismo renascentista, reformista religioso e científico; as ideias iluministas nos movimentos políticos revolucionários e de independência.

Nas avaliações se expressaram as seguintes questões: o trabalho interdisciplinar exige mais tempo de planejamento e dedicação dos professores envolvidos no processo; o fato de que cada professor leciona um horário diferente na mesma turma não possibilita que estejam juntos na mesma sala e aula com os estudantes, o que pode provocar mal entendidos nos encaminhamentos dos trabalhos; a escolha de um tema de estudo de uma mesma temporalidade, mas situado em contextos espaciais diversos torna a abordagem teórica e metodológica da orientação bastante complexa para os professores e complicada para os acadêmicos; na avaliação há necessidade de se construir critérios explicitados e aceitos anteriormente por toda a equipe para não haver confusão no final; os seminários também não puderam contar com toda a equipe para as avaliações de todos os trabalhos porque os horários dos

---

5 Participaram desta atividade interdisciplinar as professoras: Maria do Socorro de Sousa Araújo (Moderna), Eulália Lobo (Brasil), João Ivo Puhl (América), Ana Maria (Didática de Ensino da História) e Elisete (PTL).

professores em outras turmas exigiam a sua presença dificultando a avaliação conjunta; esta forma de trabalho mexe com a grade diária e semanal das aulas dos professores nos diversos semestres do curso.

O resultado, apesar dos problemas constatados, foi considerado positivo porque concentrou os esforços dos professores e acadêmicos em temáticas comuns que demandavam: orientação de leituras, estudos e pesquisas dos grupos e dos alunos individualmente pelo grupo dos cinco professores exercendo cada um uma função específica; produção de um único texto avaliado pelo menos por quatro professores de disciplinas diferentes e a apresentação do seminário como exercício da prática de ensino orientado pela professora de didática e pelos três professores dos conteúdos temáticos.

A centralidade desta atividade interdisciplinar não foram as relações inter-raciais ou interétnicas apesar de serem abordadas tangencialmente em alguns momentos dependendo das escolas e definições dos recortes temáticos pelos acadêmicos. No momento da decisão por esta forma de trabalho a consciência sobre a importância e necessidade do estudo destes temas ainda não estava formulada para o grupo.

## Partir do presente para o passado

Relendo a *Escrita da História*, de Peter Burke, no capítulo sobre “o renascimento da narrativa na história”, em que ele apresenta vários experimentos de historiadores pelo mundo afora a respeito de formas criativas de narrar a dramaticidade e a complexidade dos eventos humanos vivenciados e registrados que os historiadores recriam para os seus leitores em narrativas formais ou atraentes.

Ele aponta numa das possibilidades de se falar das experiências humanas do passado começando por compreender o tempo presente, no qual vive o historiador e do qual nascem suas perguntas ou questões de investigação. Depois, num trabalho arqueológico como em escavações por camadas temporais pode-se chegar aos eventos em seu tempo, a partir dos registros de memória conservados e acessíveis ao estudo.

Inspirado por esta ideia, na disciplina de História da América II, começamos a adotar a estratégia de estudar na primeira unidade do curso a América no tempo presente sob a influência do imperialismo dos Estados Unidos. Na forma cronológica anterior quase não se chegava a esta unidade por falta de tempo e sentíamos que os estudantes tinham muita dificuldade para entenderem o tempo em que viviam e deveriam tomar as suas decisões diárias como cidadãos críticos e criativos.

Os conteúdos desta unidade podem ser extraídos de textos da historiografia, reportagens de jornais, revistas, periódicos científicos, documentários, palestras, pesquisas na internet, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais da governança global etc. Trata-se de construir uma fotografia, um retrato do momento histórico e conjuntural, para problematizar a sua construção através do tempo.

Venho fazendo este exercício na disciplina e avalio que os resultados são melhores do que quando estudava esta história no sentido inverso, ou seja, do passado para o presente. O sentido lógico é que o historiador, como homem do seu tempo, sempre parta do presente para inquirir o passado. Ele interroga o passado a partir dos seus interesses, necessidades, curiosidades e questões a serem respondidas com sua pesquisa.

Este procedimento possibilita escolher temas de interesse social do presente para a investigação dos acadêmicos como a história étnico-racial de: indígenas, afrodescendentes, criollos<sup>6</sup>, mestiços, chapetones (depreciativo de espanhóis natos) e suas relações no período colonial e depois das independências os imigrantes de múltiplas procedências nacionais da Europa e da Ásia que passaram a integrar as sociedades do continente.

Ao final desta unidade acontece a primeira avaliação escrita em sala de aula com questões dissertativas. Na disciplina são três avaliações no semestre por entender que é importante variar o sistema para oportunizar diferentes potencialidades dos acadêmicos. A prova dissertativa e narrativa escrita em sala de aula visa avaliar a capacidade de compreensão e elaboração escrita clara e coerente de próprio punho do discente.

A estratégia inicial vem acompanhada de um tema geral de pesquisa em História da América em grupos onde cada membro elege, elabora e recorta um objeto para a sua investigação em pelo menos três fontes bibliográficas ou documentais, para elaborar um artigo científico. As temáticas variam de um ao outro semestre, mas sempre buscando trabalhar com a diversidade cultural das sociedades americanas pré-colombianas e pluriculturalidade constituinte das sociedades coloniais e nacionais latino-americanas.

Ao longo do semestre, o professor orienta as leituras e a pesquisa nas aulas da disciplina ou a distância por *e-mail*. A escrita do texto é processual. Cada autor tem que submetê-lo à leitura do professor pelo menos duas a três vezes ao longo do semestre.

No final do período acontece, neste caso, o seminário temático de apresentação das pesquisas dos grupos. O título de cada mesa será o tema geral do grupo, mas as apresentações serão baseadas nos artigos produzidos individualmente, que devem ter a extensão mínima de 05 e a máxima de 08 páginas.

O texto em forma de artigo sendo elaborado ao longo do semestre avalia a pesquisa, a capacidade de articulação das teorias da história na análise das fontes e sua elaboração expressa conforme as normas técnicas vigentes. Visa estimular o hábito da pesquisa e da elaboração de textos historiográficos em vista do ensino da História.

---

6 Assim eram considerados os filhos de espanhóis residentes, que nasceram nas Américas.



Percebe-se que todos os discentes enfrentam dificuldades ao escrever. Consta-se que ocorrem muitos plágios, cópias integrais ou compilações de textos por parágrafos extraídos de diferentes fontes sem referências no texto. Estes casos oferecem oportunidades para a orientação ética e acadêmica da pesquisa e da escrita do texto historiográfico. A processualidade tem a intenção de acompanhar as dificuldades de elaboração para sua superação e evitar cópias de última hora, frequentes em trabalhos entregues quando concluídos se terem sido avaliados no processo da produção.

Os seminários de apresentação dos textos têm se qualificado como atividade de ensino que resulta de uma pesquisa do futuro professor que precisa aprender a ensinar como se produz o conhecimento historiográfico.

Nos critérios de avaliação das apresentações individuais no seminário valoriza-se:

1. A apresentação clara e objetiva do objeto da pesquisa e sua localização no espaço (uso de mapa);
2. A clareza e a coerência lógica da exposição;
3. O domínio dos conteúdos teórico e metodológicos (discussão historiográfica);
4. As referências às fontes utilizadas na investigação e na construção do texto (revisão bibliográfica e documentos);
5. A didática variando as dinâmicas na apresentação (mapas, imagens, slides, cartazes, escrita, músicas, sociodramas ou desenhos no quadro, envolvimento ativo dos colegas etc.);
6. Exercícios de retomada, avaliação ou fixação dos conteúdos apresentados.

Estes temas de pesquisa apresentados também serão os conteúdos da Prova Final para os que não alcançarem a média 7,0 exigida pelas normas acadêmicas.

Entre os docentes do curso há quem questione o fato de investir-se na produção de artigos científicos porque consideram que é um desafio muito grande para quem está na pós-graduação, como então exigi-lo de graduandos? Apesar deste questionamento penso que se aprende fazendo e quando se faz com orientação se aprende melhor.

A experiência me parece válida, pois nos semestres subsequentes os acadêmicos aproveitam o aprendizado obtido, apesar de todas as dificuldades, nesta disciplina. Esta experiência repercute na participação deles em eventos acadêmicos de iniciação científica e no momento da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Um problema não resolvido que considero sério é que no estudo temático por grupos com a pesquisa e apresentação individual o acadêmico vivencia uma experiência que o envolve intensamente com o seu tema/objeto, mas expressa dificuldade para se abrir à pesquisa do outro que é parte da ementa do curso. Esta questão aparece na pouca participação nos debates com os grupos que apresentam suas pesquisas e muitas vezes a ausência por preocupação com a sua apresentação, que virá em seguida.

Algumas vezes envolvemos os acadêmicos dos grupos na avaliação das apresentações nos seminários, mas percebe-se certo espírito corporativo a ser superado numa avaliação. Precisaria mais investimento na preparação dos avaliadores para compreenderem melhor os critérios e seu peso. Nas vezes que fizeram avaliação dos colegas, a tendência foi supervalorizar as apresentações porque precisavam de nota para serem aprovados. Evitar atritos com os colegas que depois serão seus avaliadores é muito comum, como um acordo entre cavalheiros para se protegerem.

Todo este processo exige muito trabalho do professor em termos de orientação e correção de textos que são enviados em anexo no *e-mail* do professor. Há um desgaste, pois muitas vezes não temos bibliografia ou fontes acessíveis na biblioteca ou mesmo na internet para todos os temas objetos eleitos e definidos pelos estudantes. Nestes casos a orientação precisa caminhar para reorientar as escolhas dentro dos limites do possível e disponível em termos de fontes acessíveis.

## História em imagens e músicas

Outro exercício realizado num semestre e que está novamente em andamento é o trabalho de pesquisa e ensino da História da América através das fontes imagéticas e sonoras musicais/poéticas.

Adotam-se procedimentos semelhantes aos grupos de pesquisa, com leituras historiográficas e teóricas sobre história e imagens e música com a produção de textos individuais e apresentações em exposições fotográficas ou de pinturas acompanhadas pelos autores com as suas explicações orais aos visitantes ou o festival de história musicada em que o grupo discute o contexto da produção e os conteúdos da música que é executada eletronicamente ou pelos próprios alunos em seus instrumentos.

Esta experimentação é mais complexa, pois exige o domínio de técnicas e de teorias mais refinadas para produzir resultados em termos de aprendizados da história ou da produção de outras formas de historiografia que lançam mão de outras linguagens que não sejam somente a escrita.

No ensino parece que a imagem e o som provocam mais o interesse e a curiosidade dos expectadores, abrindo-se a oportunidade para o historiador-professor apresentar sua narrativa e explicação, conectando os acontecimentos com suas formas de representação em diferentes registros de linguagens e explicitar os procedimentos da operação historiográfica (escrita) ou, melhor talvez seria falar neste caso em *historiôtica* (visual) ou *historiassonora* (áudio). Este aspecto das narrativas com outras linguagens que a escrita necessitaria um aprofundamento no debate, mas ainda está precário.

O envolvimento dos acadêmicos nestes casos é bastante interessado, mas demanda maior intensidade de orientação, pois os problemas a serem articulados e solucionados nesta forma de fazer história são novos para a maioria dos historiadores.

Ainda estamos engatinhando nos ensaios, pois ora a imagem continua só uma ilustração, ora já aparece como fonte, ora como discurso ou representação e as narrativas que tem sua justificativa nela e se constroem, muitas vezes, poderiam ser elaboradas sem prejuízo, da mesma forma, dispensando aquela fonte.

Isto mostra como a imagem e a música (composição, som, ritmo, letra (poesia), interpretação, instrumentos etc.) ainda desafiam os discursos historiográficos que tradicionalmente são só admitidos na linguagem escrita.

## Representações da História em Maquetes

Realizamos este exercício somente uma vez na disciplina de História da América I para tratar da história das sociedades indígenas pré-colombianas,<sup>7</sup> principalmente a civilização maia. Os grupos foram organizados para o estudo da sociedade e cultura maia e cada grupo definiu um objeto relativo àquela civilização para apresentá-la com uma representação em maquete confeccionada por eles.

Interessante que o estudo utilizou as fontes bibliográficas e muitas imagens das cidades-estado maias dos vários períodos de sua história. Um grupo abordando a arquitetura urbana de Tikal,<sup>8</sup> apresentou a maquete da praça central daquela cidade clássica maia em que aparecem duas pirâmides encimadas por templos, situadas frente a frente, nos extremos da praça. Uma das pirâmides é conhecida como a do Gran Jaguar.<sup>9</sup>

Este processo de construção da representação exigiu materiais de construção, estudos e cálculos de proporções, entender as técnicas de construção, simbologia social e religiosa, significados e funções culturais das edificações, praça, altares, e prédios laterais à praça. Nestas construções os maias aplicavam uma infinidade de conhecimentos e técnicas inclusive o arco típico inventado por eles para dar sustentação as coberturas de pedras ou adobes em diversos edifícios.

Um grupo representou a economia agrícola e artesanal das sociedades maias. Reproduzindo roças de milho, cacau, algodão, agave e outros produtos. Dois grupos trabalharam na representação de concepções e aspectos rituais da cultura imaterial, como o significado do jogo de pelota, cerimonial que ocorria em quadras localizadas nos centros urbanos de quase toda a mesoamérica e no caso foi representada a quadra da cidade de Copán,<sup>10</sup> em Honduras, que foi abordada com as leituras do Popol

---

7 Expressão pouco operacional como conceito analítico, mas apenas demarcador do tempo da conquista ibérica das sociedades nativas locais da América, que também foi uma invenção europeia dos conquistadores e colonizadores que ao nomear, demarcaram seu domínio, senhorio e apropriação.

8 Cidade maia do período clássico, talvez a mais populosa, situada na atual Guatemala, nas proximidades do lago Petén no entorno do qual floresceram várias outras cidades estados maias.

9 O jaguar era um dos muitos animais mais cultuados na Mesoamérica como representações das divindades ou das forças que atuavam sobre e entre a natureza e cultura.

10 Era uma cidade maia do período clássico. Teve o seu auge cultural e político entre 600 e 800 d. C.

Vuh<sup>11</sup> onde o jogo representa a luta entre deuses criadores dos homens e seres do submundo/inferno, o chamado Xibalbá,<sup>12</sup> que invejavam os homens, criaturas dos deuses.

O jogo terminava de diferentes maneiras, dependendo da finalidade que lhe era atribuída em cada cidade. Poderia ser o sacrifício da vida dos vencedores como prêmio e oferta preciosa; noutras cidades os vencidos eram sacrificados; em locais podiam ser sacrificados todos os participantes do jogo ou nenhum deles.

Estas práticas indicam diferenças nas concepções religiosas e funções diversas do jogo em cada cidade. Apontam para a prática de sacrifícios humanos aos deuses, comuns a maias e outras civilizações contemporâneas ou posteriores na Mesoamérica como foi o caso mais conhecido dos astecas.

As maquetes têm algumas vantagens como formas de representação tridimensional porque sua construção em miniaturas exige uma participação ativa e prática para pensar os tipos de conhecimentos e técnicas que aquela sociedade deveria dominar, a quantidade de mão de obra que precisava mobilizar para levantar tais monumentos, construir canais ou aquedutos, imaginar o que produzir ou adquirir para alimentar enorme quantidade de pessoas numa cidade com divisão social do trabalho em tarefas atribuídas e desenvolvidas por castas sociais.

Tudo isto possibilita estudar, a partir delas, outros aspectos das ciências para além da história como a matemática, agricultura, economia, hidráulica, arquitetura, astronomia, física, artes, literatura, sociologia, arqueologia, antropologia, política etc. que as sociedades maias dominavam muito antes da conquista espanhola e algumas delas sobreviveram até os dias atuais na América Central e México.

Maquetes são materiais didáticos muito interessantes no ensino básico porque facilitam superar o problema do conhecimento abstrato de crianças ainda com níveis baixos de capacidade de abstração. A observação da maquete possibilita algo similar a uma viagem de campo a um sítio histórico ou arqueológico e sua representação visual estimula o pensamento criativo e investigativo nos estudantes. Alimenta a imaginação tão importante e necessária nos historiadores para construírem as suas tramas narrativas sobre as experiências dos homens e sociedades através do tempo (Bloch).

Na avaliação desta atividade participaram outros professores do curso que tiveram a oportunidade de observar as maquetes e apreciar as explicações dos membros dos grupos temáticos. Observamos que nesta atividade, alguns estudantes que em geral apresentam dificuldades para falarem nos seminários expositivos conseguiram analisar e expressar conteúdos historiográficos estabelecendo correlações entre os elementos da vivência passadas dos maias, visibilizados pela representação elaborada.

---

11 Considerado livro sagrado dos maias, a semelhança da bíblia. Houve uma versão original escrita em hieróglifos maias, hoje perdida. No século XVII foi recopilado por um escriba sacerdote em quiché e traduzido ao espanhol posteriormente.

12 Nome do submundo em *quiché*, representado como um lugar no subsolo, cujos acessos eram principalmente as entradas de cavernas nos vales.

## Considerações finais

Apresentadas, descritas e contadas algumas experiências no ensino da história da América na graduação para a formação de professores de história, não só em relação a temática étnico racial indígena, consideramos importante concluir o texto com a análise de alguns dos fundamentos teóricos destas proposições didáticas do ensino de História das Américas e elencar os principais problemas, desafios, aprendizados e perspectivas que apontamos para a formação de profissionais da história.

Temos a convicção de que precisamos cada vez mais fazer ciência da nossa prática. Uma experiência planejada torna-se referência para sua avaliação e análise. Sua execução, colocando em prática o planejado, é uma vivência que necessita de observação e registros para posterior sistematização e análise (avaliação).

Neste sentido adotamos a prática de anotar no caderno de campo (sala de aula) cada passo do que aconteceu, como ocorreu, como foi avaliado, como foi concluído. Registram-se os debates das ideias e proposições de encaminhamentos, os conflitos, os diálogos, as negociações, as decisões e os encaminhamentos.

Estes registros constituem a memória coletiva da prática do projeto e se tornam a matéria prima da uma sistematização e análise. Sem estes registros este relato e suas análises não seriam possíveis. Uma prática sem teorização vira pragmatismo ou mera execução de tarefas e uma teorização sem a experimentação prática torna-se retórica estéril na educação e no ensino da história.

Um dos problemas da educação e do ensino da história é que os profissionais não aprenderam a fazer da sua prática cotidiana em sala de aula objeto de investigação e pesquisa científica. Um dos desafios então será o desenvolvimento do que na filosofia dialética se denomina a *práxis* que significa a teorização sobre e a partir da prática para aprender e produzir novos conhecimentos. Sem assumir esta atitude o educador e o professor-historiador correm o risco de insistir em equívocos e repetir fracassos.

Uma experimentação ou exercício realizado uma vez só não se torna parâmetro de propostas mais amplas e consistentes, pois são múltiplos fatores que interferem no processo de sua execução numa sala de aula. Depende, entre outros fatores, da composição e perfil do grupo de acadêmicos, do calendário das aulas, da disposição de ânimo do professor, do material bibliográfico e de fontes disponíveis e acessíveis para o estudo, do ambiente de trabalho e de colaboração entre os estudantes e estes com o professor na sala de aula ou fora dela.

O graduando do curso de História, no caso da Unemat, em geral é um trabalhador durante o dia e só estuda a noite depois de uma pesada jornada de trabalho ou de uma longa viagem de casa até a universidade. Muitos estudantes já têm família e em geral não tem muito tempo para a leitura, o estudo e a pesquisa. Hoje são pouquíssimos acadêmicos que já atuam em sala de aula como professores em

formação. Então o ambiente escolar e a sala de aula para eles não é uma experiência cotidiana durante o curso, somente nos períodos de prática de ensino e dos estágios supervisionados, esta se torna mais significativa.

## Referências

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*. São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edup, 2003.

\_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CONCEIÇÃO, J. P.; DIAS, M. F. S. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 173-191, 2011.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORTIZ, F. *El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco: Del fenómeno de la “transculturación” y de su importancia en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

PUHL, J. I. *Planos de aula semestrais – História da América 1 e 2*. Departamento de História/Unemat, Cáceres, entre 1998/1 e 2016/2.

PUHL, J. I. *Cadernos de campo*. (Anotações da sala de aula).

RAMA, A. *Literatura e Cultura na América Latina*. São Paulo: Edusp, 2001.

UNEMAT. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História*. Cáceres, Unemat, versão 2013.

# Sobre os/as autores/as

**André Marchi Becker** é graduando do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Aloir Pacini** é professor adjunto do Departamento de Antropologia e Programa de Pós-graduação em Antropologia Social na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Amauri Junior da Silva Santos** é mestre e doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista Capes.

**Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa** é membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e pesquisadora da Fundação Nacional do Índio (Funai). Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

**Arnaldo Martin Slzachta Junior** é professor adjunto do Departamento de História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

**Arnaldo Pinto Junior** é professor da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação pela mesma instituição.

**Bruna Aparecida Azevedo Gayozo** é professora da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

**Caroline Nogueira da Silveira** é mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Éder da Silva Novak** é professor adjunto do Curso de História e do Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela mesma instituição.

**Edson Kayapó** é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando na docência em licenciaturas, cursos técnicos e pós-graduação lato sensu. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**Eduardo Perius** é professor da educação básica na rede particular de ensino em Santa Maria/RS. Licenciado, bacharel e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Elemir Soare Martins** é indígena Guarani Nhandeva Kaiowa. Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

**Elias Martins** é professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Doutorando em Estudos da Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

**Fabiana Francisca Macena** é professora da educação básica na rede estadual de ensino do Distrito Federal. Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB).

**Francisco Xavier Freire Ramos** é professor associado do Departamento de Ciência e Tecnologia na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Francieli Aparecida Marinato** é professora de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

**Giovani José da Silva** é professor adjunto na Universidade Federal do Amapá (Unifap), atuando nos Cursos de História, Direito, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História. Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

**Giulia de Quadros Cavalli Oliveira** é graduanda do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Halferd Carlos Ribeiro Junior** é professor adjunto do Curso de Licenciatura em História e Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**João Ivo Puhl** é professor aposentado do Curso de Licenciatura em História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

**João Vinícius Chiesa Back** é graduando do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de extensão no projeto Ergane: Arqueologia Digital na Educação (UFRGS).

**Juliana Cristina Rosa** é licenciada em Ciências Sociais e doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos (Neru) da mesma instituição.

**Júlio Ricardo Quevedo dos Santos** é professor titular do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História, Programa de Pós-graduação Profissional em Patrimônio Cultural e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp).

**Leonardo Castro Novo** é professor de História e Estudos Amazônicos na educação básica da rede estadual de ensino do Pará. Mestre e doutorando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Leticia Antonia de Queiroz** é professora aposentada na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).



**Lindomar Lili Sebastião (Linda Terena)** é professora na rede municipal de ensino da cidade de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**Loiva Canova** é professora associada do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Luciano Pereira da Silva** é professor do Curso de Licenciatura em História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestre em História com concentração em Arqueologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e atualmente realiza doutorado em Memória Social e Patrimônio Cultural na Universidade Federal de Pelotas (Ufpel).

**Luís César Castrillon Mendes** é professor adjunto do Curso de História e Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

**Macdone Ramos Neves** é professor na rede pública e ensino do estado de Rondônia. Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

**Marcelo Fronza** é professor associado do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Márcia Elisa Tete Ramos** é professora do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Marcos Leandro Mondardo** é professor adjunto do Curso de Geografia e Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Marli Auxiliadora de Almeida** é professora do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Mauro César Coelho** é professor associado da Faculdade de História e do Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em História pela Universidade de São Paulo (Usp).

**Naine Terena de Jesus** é jornalista e professora na Faculdade Católica de Mato Grosso (Facc-MT). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**Nauk Maria de Jesus** é professora associada do Curso de História e Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal na Grande Dourados (UFGD). Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Nileide Souza Dourado** é historiadora do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e professora permanente do ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Educação pela mesma instituição. Professora aposentada na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT).

**Oswaldo Mariotto Cerezer** é professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

**Oswaldo Rodrigues Junior** é professor adjunto do Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História e ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**Renilson Rosa Ribeiro** é professor associado do Departamento de História, ProfHistória Mestrado Profissional em Ensino de História e Programa de Pós-graduação em Estudo da Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Thereza Martha Presotti** é professora aposentada do Departamento de História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB).

**Wilian Junior Bonete** é professor da área de Ensino de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

**Vander Gabriel Camargo** é graduando do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de iniciação científica do PIBIC/UFRGS, por meio do projeto Iconologia: ciência da cultura guiada por imagens.

**Verone Cristina da Silva** é professora substituta do Curso de Licenciatura em História na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).



ISBN 978-659902569-3



9 786599 025693

Este e-book foi produzido com recursos do Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



UFMT



CAPES

FAPEMAT  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À  
PESQUISA DO ESTADO  
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
MATO  
GROSSO



PPGHIS



PPGEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ESTUDOS DE LINGUAGEM