

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



PROFHISTÓRIA

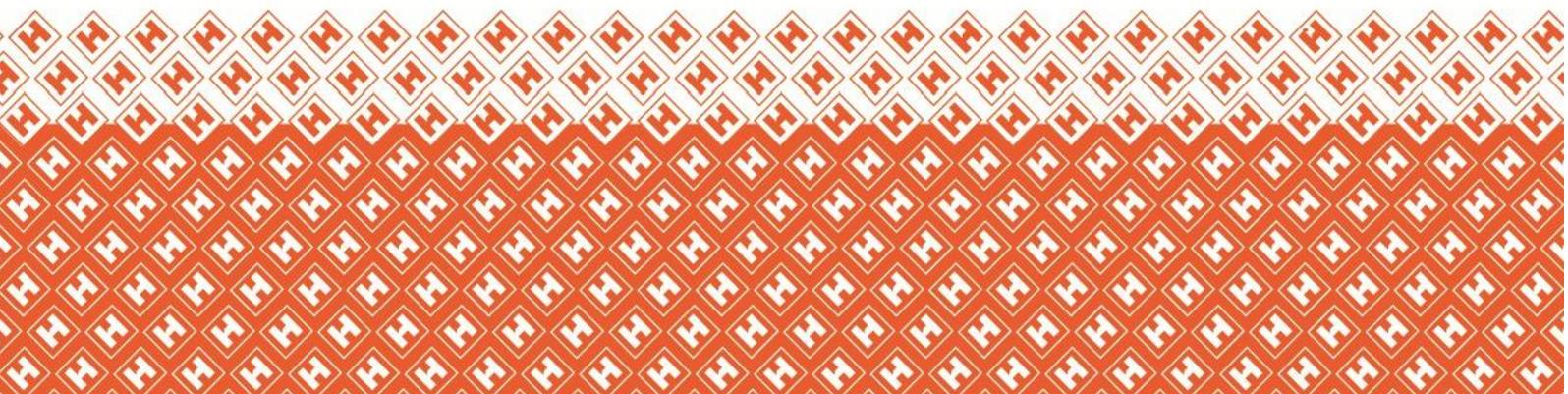
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**OS TEMPOS DO RIO: PASSADOS PRESENTES
FUTUROS ANCESTRAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

LEONARDO MONTEIRO DE MORAIS

Seropédica – RJ

Junho/2023





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Os tempos do rio: passados presentes futuros ancestrais no
ensino de história**

LEONARDO MONTEIRO DE MORAIS

Sob orientação da Profa. Dra.

Maria da Glória de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

Seropédica – RJ

Junho/2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M827t Moraes, Leonardo Monteiro de, 1987-
Os tempos do rio: passados presentes futuros
ancestrais no ensino de história / Leonardo Monteiro
de Moraes. - Seropédica/RJ, 2023.
125 f.

Orientadora: Maria da Glória de Oliveira.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
em Ensino de História, 2023.

1. Ensino de história indígena. 2. Temporalidades.
3. Currículo e prática docente. 4. Cidadania e
identidade social. 5. Saberes e práticas no espaço
escolar. I. Oliveira, Maria da Glória de, 1961-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Ensino
de História III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 791 / 2023 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.044762/2023-45

Seropédica-RJ, 12 de julho de 2023.

LEONARDO MONTEIRO DE MORAIS

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História ? Curso de MESTRADO, área de Concentração em Ensino de História.
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01 DE junho de 2023.

Dra. HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA, UERJ Examinadora Externa à Instituição

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 12/07/2023 16:35)

MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1544166

(Assinado digitalmente em 18/07/2023 23:37)

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 27/07/2023 13:57)

HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 414.420.167-87

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **791**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **12/07/2023** e o código de verificação: **6a8be8fe4a**

DEDICATÓRIA

Para as minhas avós, Dulce e Libaralina (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelos incentivos de uma vida; a Nilza e Ailson, em especial, por terem conduzido, por muitos anos, uma casa propícia aos estudos, encorajando-me – até hoje! – a concluir tudo o que foi iniciado.

A Marcia Cavalcanti, por constituir comigo, há meia década, essa família meio humana, meio canina, e manter a calma nas horas mais difíceis.

À generosa turma de mestrado do ProfHistória, grandes profissionais da educação dos quais sinto muita falta; com destaque para Leandro Bulhões, pela amizade, companhia e discussão da sequência didática.

A Maria da Glória de Oliveira, versátil e talentosa orientadora, por todas as dicas preciosas, pela leitura sempre atenta e pela confiança até o fim desta viagem.

A Maria Regina de Almeida e Sônia Regina Miranda, pelos comentários e críticas durante a qualificação que muito contribuíram no aperfeiçoamento desta dissertação; a Helena Araújo e Rebeca Gontijo, pela amizade e por suas aulas inesquecíveis no mestrado.

Às professoras Helenice Bastos Rocha e Regina de Oliveira Ribeiro, pelo aceite em oferecerem suas valiosas apreciações na etapa mais importante desta caminhada.

Ao mestre Manuel Salgado Guimarães, postumamente, por, numa já longínqua quinta-feira de inverno, em 2005, apresentar-me o caminho das pedras da teoria da história.

A toda molecada para quem já lecionei, pela amizade e carinho, sempre recompensadores.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

MORAIS, Leonardo Monteiro de. **Os tempos do rio: passados presentes futuros ancestrais no ensino de história**. 2023. 125f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Este trabalho propõe uma abordagem da temática indígena à luz da discussão sobre as temporalidades históricas. Partindo de uma extensa revisão bibliográfica, a pesquisa aponta que o entrecruzamento entre as questões da história indígena e das temporalidades pode ser proveitoso para o ensino de história na Educação Básica, tendo em vista o problema da invisibilização indígena e a ausência de protagonismo autóctone na narrativa histórica escolar, além da dificuldade mais ampla de compreensão das temporalidades históricas por parte dos estudantes. O título, simultaneamente, faz referência ao ocultamento da agência indígena, em especial no Rio de Janeiro, e sugere que os vínculos que as sociedades humanas estabelecem com o meio ambiente codificam suas maneiras de lidar também com o tempo. Como produto, esta dissertação oferece uma sequência didática direcionada para turmas de 7º do Ensino Fundamental, cujo tema é o protagonismo histórico dos índios aldeados na capitania do Rio de Janeiro durante o período colonial e a destacada atuação indígena no cenário político atual.

Palavras-chave: Ensino de história indígena; Temporalidades; Currículo e prática docente; Cidadania e identidade social; Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

MORAIS, Leonardo Monteiro de. **The times of the river: ancestral pasts presents futures in history teaching.** 2023. 125p. Dissertation (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This work proposes an approach to the indigenous theme in the light of the discussion on temporalities. Starting from an extensive bibliographic, this research points out that the intersection between issues of indigenous history and temporalities can be beneficial for teaching history in Basic Education, in view of the problem of indigenous invisibilization and the absence of autochthonous protagonism in the school historical narrative, in addition to the broader difficulty of understanding historical temporalities by students. The title simultaneously refers to the concealment of indigenous agency, especially in Rio de Janeiro, and suggests that the bonds that human societies establish with the environment codify their ways of dealing with time as well. As a product, this dissertation offers a didactic sequence aimed at seventh grade elementary school classes, whose theme is the historical protagonism of the indigenous people living in the captaincy of Rio de Janeiro during the colonial period and their remarkable performance in the current political scenario.

Keywords: Indigenous history teaching; Temporalities; Curriculum and teaching practice; Citizenship and social identity; Knowledge and practices in the school space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A EMERGÊNCIA DA QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.1. A Lei n. 11.645/2008 no contexto das políticas de diversidade.....	13
1.2. Movimento social indígena e a reivindicação da representação na educação	16
1.3. Balanço bibliográfico sobre a temática no ensino de história	21
1.3.1. A literatura crítica precedente à lei n. 11.645/08	22
1.3.2. A literatura posterior à lei n. 11.645/2008	30
2. A HISTÓRIA E AS METAMORFOSES INDÍGENAS	42
2.1. Protagonismo histórico	43
2.1.1. Etno-história e (nova) história indígena.....	43
2.1.2. Índios reais e projetados no século XVI	45
2.1.3. Relações de alteridade	50
2.1.4. A política de aldeamentos e a conquista da Guanabara	51
2.1.5. No espaço das aldeias	55
2.1.6. Os conceitos de cultura e etnicidade.....	61
2.2. O traço autóctone na fisionomia da nação	63
2.2.1. A “herança colonial” no Oitocentos.....	64
2.2.2. A história nacional e a causa indigenista/indianista.....	69
3. TEMPORALIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	77
3.1. Conceitos históricos: duração, sequência e simultaneidade	78
3.2. Cidade/natureza, passado/futuro.....	86
3.3. Alocronismo e políticas do tempo	90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	107

INTRODUÇÃO

O Carioca é um rio que corre oculto durante a maior parte do seu curso, entre a nascente na Floresta da Tijuca e a foz na Baía de Guanabara. Quando tomei conhecimento dele, por meio de minha orientadora, compreendi o quanto era emblemático para a minha pesquisa: um rio cujo nome revela a presença dos tupis na região e confere uma identidade ao nascido nessa cidade que se ergueu em seu entorno; uma metrópole que pouco lembra ou mesmo que sabe da participação imprescindível de populações indígenas na sua elevação. O rio subterrâneo, além de tudo importante elemento para o desenvolvimento urbano da cidade, é uma alegoria lapidar da presença indígena na história do Rio de Janeiro.¹

Mas sendo eu morador do “subúrbio do subúrbio” do Rio de Janeiro, criado em Campo Grande, Zona Oeste do município (hoje residente em Guaratiba), reluto ao buscar identificação com um rio que corre por paragens que não fizeram parte da minha infância, tampouco da minha juventude. Como ex-estudante de Ensino Médio do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, aluno de mestrado na mesma universidade e professor de Ensino Fundamental nos municípios de Seropédica e Japeri, tenho, desde os meus 15 anos, outro rio que sempre cruza meu caminho – ou eu que cruzo o dele – no meu perambular diário, esse é o Guandu. Portanto, quando a imagem do rio aparece como meio para introduzir a discussão sobre a importância das temporalidades no ensino de história indígena, é o Guandu que tenho em mente, o rio que atravessa os municípios em que meus alunos vivem.

A história indígena foi um tema que passou a me interessar durante o período do mestrado. Para compreender isso, é preciso retornar até alguns anos atrás, quando aceitei participar, a convite do PENESB-UFF, do curso de pós-graduação em Educação em Relações Étnico-raciais, e para o qual, ao final, elaborei uma monografia com propostas curriculares que estivessem de acordo com a lei n. 10.645/03. Ao ingressar no mestrado, uma possibilidade era continuar trilhando esse caminho, principalmente levando em conta que os meus alunos são majoritariamente jovens negros. Contudo, no desenrolar do primeiro ano, conforme os colegas de

¹ Para muitos povos indígenas, os rios, mares, montanhas e demais corpos de água ou terra não são vistos como recursos naturais ao dispor da vontade humana; eles são animados e dotados de historicidade, estão, efetivamente, vivos e interagindo de diferentes maneiras com aqueles que os cercam. Por exemplo, o rio Doce é Watu, ancestral do povo Krenak. Ver KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 40.

turma iam delimitando seus objetos de estudo, percebi que essa questão era uma das privilegiadas, e que, em contrapartida, ninguém havia se interessado em trabalhar com a questão indígena.² Foi assim que decidi enveredar por esse caminho, por acreditar, por um lado, que seria um desafio tratar de um objeto com o qual eu não tinha experiência, portanto um aprendizado; por outro, por perceber que os colegas que já me acompanhavam há quase dez anos certamente desenvolveriam reflexões muito pertinentes para a temática racial, contribuindo ainda mais para a já sólida literatura que existe no banco de dados do Profhistória.

Outro motivo que pode ter me influenciado a tomar essa decisão é um fato da minha vida pessoal, mais especificamente, da minha esposa ser descendente de indígenas por parte de *todas* as suas bisavós. Natural do interior da Paraíba, ela cresceu em mais uma dessas famílias brasileiras que contam histórias sobre “índias pegas no laço” no meio da mata, histórias de violência e dominação que, infelizmente, são corriqueiras neste país. O fato de poucos na família aceitarem sua ascendência indígena consagra a existência de um silenciamento geral sobre a questão indígena no meio urbano.

Foi isso o que encontrei ao realizar uma pesquisa preliminar sobre o passado indígena na Baixada Fluminense. Os trabalhos memorialistas garantiam que os índios da região tinham sido mortos ou expulsos a fim de possibilitar o surgimento de um núcleo populacional, com casas e atividades produtivas, ou seja, o índio era um empecilho para o início de qualquer história possível da região. Nenhum deles fazia referência à importante descoberta de vestígios de aldeias pré-coloniais durante as obras para a construção da BR-465, o Arco Metropolitano, que corta a Baixada Fluminense desde Magé até Itaguaí.³

A questão da temporalidade, muito cara a este trabalho, apareceu, inicialmente, ligada à questão indígena. Como se sabe, muitos povos autóctones conservam em suas cosmovisões temporalidades *outras*, o que significa dizer que possuem relações diversas com esta coisa a que chamamos *tempo* – e outras relações de temporalidade, em diferentes épocas e lugares, fundamentaram formas diversas de sociabilidade. Os antropólogos têm sido aqueles que mais

² No PROFHISTORIA, os projetos de pesquisa são elaborados ao longo do primeiro ano do curso.

³ Com 71 quilômetros de extensão, a BR 493 atravessa toda a Baixa Fluminense, ligando, no primeiro subtrecho, o município de Duque de Caxias ao porto de Itaguaí. Suas obras se iniciaram em 2008 e custaram 1,9 bilhão de reais até sua inauguração em 2014. Fonte: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/07/rj-inaugura-arco-metropolitano-apos-40-anos-e-espera-pib-r-18-bi-maior.html>>. Acesso em 29 de abril de 2023. Em decorrência das obras, foram encontradas mais de 50 mil peças inteiras ou fragmentos que num conjunto caracterizam vestígios de variadas sociedades, incluindo povos sambaquianos de alguns milhares de anos atrás e povos tupis dos séculos XIV e XVI, que estão expostos ao público na sede do Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB), em Belford Roxo.

se dedicaram a estudá-las, entendê-las e traduzi-las para as sociedades ocidentais – não sem sérios problemas éticos. Mas a meditação sobre as temporalidades é de toda importância também para a disciplina histórica, pois como dizia Marc Bloch, o tempo apreensível, isto é, o “tempo da história é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade”.⁴

Acontece que essa noção tão fundamental para a boa compreensão da disciplina história é colocada em segundo plano no ensino de história escolar. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o lugar dela tem sido o 1º bimestre do sexto ano de escolaridade, para, a seguir, nunca mais voltar a ser estudada. A partir do contato com trabalhos que criticam esse estado de coisas, destacando como a abordagem das temporalidades é tão ou mais fundamental que o correto aprendizado de um determinado processo histórico, pude notar como a abordagem da questão indígena pode ganhar muito, aliada a uma discussão sobre temporalidades.

Ainda, acho que não seria fora de lugar relatar como o período pandêmico causado pelo vírus *SARS-CoV-2* alterou o cotidiano, afetou as relações sociais e, principalmente, instaurou um tempo diverso daquele que vínhamos vivendo. A sensação de se estar confinado, espacial e temporalmente, experimentando uma repetição, mas uma repetição cada vez pior do dia anterior, sabendo estar sendo usado como cobaia numa experiência nefasta e que talvez a única forma de sair dessa espiral seria, efetivamente, deixando a vida, marcou-me profundamente. A impressão, hoje, de que foi tudo um pesadelo não é o bastante para revogar os efeitos psicológicos de tal experiência. E depõe a favor daquelas sociedades que nos apontaram tantas vezes que o acontecimento é que instaura a temporalidade, não o contrário.

Desse modo, o que ofereço nesta dissertação é uma história do que vi a partir do mergulho numa temática com a qual não tinha afinidade, tendo como companheiro um tempo que teimava em não passar, mas, que, num piscar de olhos, acelerou-se. Não tão liricamente, é apenas uma proposta de como trabalhar a questão indígena no ensino de história, a partir da Lei n. 11.645/2008. Vem informada por uma ampla leitura crítica que empreendi na pesquisa sobre o tema, a respeito da experiência de profissionais que partiram, como eu, de quase nenhum conhecimento sobre a temática, tendo de lidar com livros didáticos que pouco mudam entre edições apenas para satisfazer às exigências da referida lei. Essa revisão bibliográfica vem a ser o

⁴ BLOCH, March. *Apologia da história*, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001 [1949], p. 55.

primeiro capítulo desta dissertação, onde aparece também, brevemente, a contribuição da antropologia à história na forma de um aparato conceitual e crítico em relação ao tratamento da temática indígena.

O capítulo 2 visa desenvolver a discussão sobre o protagonismo indígena, amparado num icônico estudo sobre as experiências dos índios aldeados no Rio de Janeiro colonial, desenvolvido dentro do campo de pesquisa da história indígena, cuja origem se deu na interface entre a etnologia e a história, propondo-se a desenvolver novos olhares sobre a temática e devolver os índios ao lugar de protagonismo na narrativa da construção do país – que essa mesma disciplina lhes negou no passado. Aqui, a antropologia retorna em suas contribuições teóricas para se (re)pensar cultura, identidade e etnicidade. A outra parte do capítulo analisa a primeira metade do século XIX, período de formação da nação, quando, com a atuação capital do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, a questão indígena foi encaminhada e o lugar do índio na história do país foi fixado. Este capítulo tem ainda sua razão de ser como material de preparação e consulta para a professora ou o professor que deseje implementar em suas aulas a sequência didática (Anexo), proposta ao final desta dissertação.

Por fim, lançando mão de textos seminais das áreas da história e da etnologia, trato das temporalidades, amarrando elementos rasados nos capítulos anteriores. Mostro como a literatura sobre o ensino de história tem percebido o impacto de uma abordagem muito superficial e descontínua da questão sobre o aprendizado da disciplina. Entremeado a isso, discuto a elaboração de uma sequência didática sobre a experiência dos índios aldeados no Rio de Janeiro para ser utilizada por professores de história junto a suas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental.

Antes de concluir este preâmbulo, é preciso dizer que nada disso seria possível sem o grande marco temporal e jurídico que foi a Constituição de 1988 para o direito à autodeterminação dos povos indígenas. Antes, o que imperava era o propósito de sua assimilação que, a partir da Carta de 1934, aparecia explicitamente na forma de uma “incorporação dos silvícolas na comunidade nacional”.⁵ Esse princípio da assimilação atravessaria as Cartas de 1937, 1946

⁵ Nessa legislação, o papel do Estado era tutelar essa população até que ela atingisse o estágio civilizacional. De acordo com Manuela Carneiro da Cunha, nestes primeiros tempos republicanos estava implícita uma “missão civilizadora”, alicerçada na predicação do filósofo francês Augusto Comte, segundo a qual seria dever dos povos em “estado positivo ou científico” acelerar o desenvolvimento daqueles que se achavam em “estado teológico” ou – para usar a metáfora mais conhecida de Comte – na “infância da humanidade”. Cf. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012, p. 112-114.

e 1967, perdurando até o fim da Ditadura Militar.⁶ Ainda que tais marcos legislativos, em seu conjunto, reconheçam a posse imemorial dos índios sobre esses territórios e assegurem seu direito de usufruto das terras enquanto sucessores dos povos nativos originais, a perspectiva era de um futuro em que não mais haveria povos indígenas – porque teriam sido todos assimilados – e, portanto, esses territórios não teriam mais razão de existir. A Constituição Cidadã expressou um avanço em muitas frentes. No que diz respeito aos direitos dos índios, marcou uma mudança radical em relação aos textos constitucionais precedentes. O documento garantiu, pela primeira vez, o gozo pleno dos seus direitos civis e políticos, entre os quais, aqueles referentes ao voto, à ocupação de um cargo público e à organização social e política – o que já era realidade para muitos brasileiros ainda era uma miragem para os índios –, fazendo cair por terra o ideal assimilacionista. Com isso, afirmou o direito desses povos de manter e cultivar suas diferenças, isto é, costumes, línguas e tradições.

Sabe-se lá o que seria hoje da lei n. 11.645/2008 e de outros marcos legais importantes se, na arena da reabertura política, vários segmentos da sociedade não tivessem feito valer sua voz. Só podemos comemorar e lutar para que ela permaneça em vigor, pois aqueles que almejam destruí-la para dar vários passos atrás, como os vimos tentando nos últimos anos, ainda estão por aí.

⁶ CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, p. 112-113. A autora também mostra como os termos “integração” e “tutela” passaram por mudanças de acepção em relação ao período pré-republicano: antes, a tutela era entendida como consequência da dívida histórica que o Estado tinha para com as populações autóctones – uma compreensão que é próxima ao posicionamento do Marechal Cândido Rondon. Neste sentido, integração tinha a ver com “ter canais reconhecidos no processo político do país, fazendo valer seus direitos específicos” – sentido oposto, como se pode ver, à ideia de assimilação. Foi sob o espírito tutelar e assimilacionista que se criou a Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, em substituição ao antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a finalidade, supostamente, de defesa dos direitos indígenas.

1. A EMERGÊNCIA DA QUESTÃO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Há estruturas cognitivas profundas e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos [...]. Incapazes de se reelaborarem, eternos portadores de alguns mesmos “traços” que dariam a especificidade do Brasil, nele se diluiriam logo após a chegada do colonizador.

Antônio Carlos de Souza Lima¹

A promulgação da Lei n. 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de história e cultura indígenas na Educação Básica, moveu-nos, professores, da zona de conforto. Para muitos, o balanço pode ter sido positivo no sentido de fomentar novos olhares para a prática pedagógica, mas, para tantos outros, pode ter gerado mais insegurança do que, efetivamente, auxiliado no combate à invisibilidade dos povos autóctones no ensino da disciplina. Como veremos, alguns docentes, às voltas com livros didáticos pouco qualificados e admitindo um despreparo formacional para o cumprimento da referida lei, têm se queixado de dificuldades para trabalhar com a questão em sala de aula.

Neste capítulo, tais controvérsias serão tratadas dentro do esforço de identificar o lugar que se tem reservado ao índio na educação escolar brasileira, por meio de um recorte da extensa bibliografia crítica que remonta, pelo menos, à década de 1970. Antes disso, julguei importante reconstituir a conjuntura em que foi gestada a Lei n. 11.645/08: a aplicação das chamadas políticas de diversidade, o debate em torno desse termo e o ofuscamento da temática indígena na emergência da discussão étnico-racial.

1.1. A Lei n. 11.645/2008 no contexto das políticas de diversidade

Começamos com uma incômoda colocação, a de que a referida lei é um dispositivo tardio para responder aos reclames indígenas por reconhecimento na educação nacional – sua

¹ LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000. p. 408-409.

razão de ser, em substituição a de n. 10.639/2003, assim o sugere.² Nesse sentido, proponho compreendê-la, antes, como uma conquista num longo processo de relações ambíguas entre indígenas e Estado que tomá-la, *a priori*, como corolário de uma luta histórica. Para Itamar Freitas, ela significa o reconhecimento, ao menos por parte do Estado brasileiro, do protagonismo indígena dentro de suas comunidades e em toda a história do Brasil – prefiro pensá-la em termos de um *primeiro* reconhecimento, possibilitado sob determinada conjuntura nacional.³

Segundo Sabrina Moehlecke, esse cenário se constituiu no final da década de 1990 se caracterizando pela presença cada vez maior da pauta da diversidade no âmbito do debate educacional brasileiro, tendo a LDB e os PCNs como exemplos precursores.⁴ Seus motores estão na sociedade civil, onde, no período da redemocratização, os movimentos negro e feminista passam a reivindicar a diversidade como bandeira de luta, para serem seguidos por outros movimentos de cunho identitário, como o indígena. Quando tem início a era do Partido dos Trabalhadores no poder – que marca, com efeito, o começo do século XXI para o Brasil –, aqueles movimentos sociais ganham mais espaço no governo.

Nesse sentido, a gestão Lula pode ser entendida como o ápice da crescente importância da diversidade na educação brasileira – e esse parece ser o entendimento de Moehlecke quando publica seu artigo. Mas a autora já chamava a atenção para o fato de que havia um grau sensível de desarticulação entre os grupos de pressão e o governo. Ela pôde observar que durante o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) – quando as políticas de diversidade mais foram promovidas e implementadas neste país – as secretarias ligadas ao Ministério da Educação trabalhavam com diferentes compreensões sobre a diversidade, de tal modo que chegaram mesmo a contrastar com a noção assumida pelos movimentos sociais.⁵

² Refiro-me à Lei n. 10.639/2003, que não aborda a questão indígena. Ela alterou a de n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, acrescentando os artigos 26-A, 79-A (vetado) e 79-B na redação dessa. Ver: BRASIL, Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 48. Sessão 1, p. 1, 11 mar., 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.html>. Acessado em 08/05/2021.

³ FREITAS, Itamar. *A experiência indígena e o ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 9-10 (ebook). Esse adendo se justifica pelo período recente que vivenciamos – em que tantas conquistas sociais e políticas estiveram em suspenso.

⁴ MOEHLECKE, Sandra. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

⁵ *Ibidem*.

Por meio da análise das ações e programas executados pelo ministério naquele período, Moehlecke identificou três sentidos principais nas secretarias do MEC. O primeiro se liga a uma ideia que pode ser definida, grosso modo, como de “inclusão social”. Ela traz em seu bojo perspectivas oriundas de matrizes de pensamento distintas, predominando – no *corpus* estudado – aquela que se liga a uma “tradição intelectual anglo-saxônica, especialmente norte-americana, de planejamento social e resolução de problemas de governo” (*problem solving*), que pensa o Estado como um todo heterogêneo e que procura analisar empiricamente as políticas públicas. No caso brasileiro, a ideia de inclusão social está associada às políticas de cunho compensatório, destinadas à população em situação de pobreza ou “de risco”, e centradas na presunção que o acesso à educação seria capaz de mitigar as desigualdades sociais.⁶

Já nas chamadas políticas de ações afirmativas ou de discriminação positiva, entende-se que programas de transferência de renda não são suficientes para retirar os indivíduos das situações de pobreza, posto que essa condição está associada ao grupo social, e não aos indivíduos isoladamente. Isso fica claro se considerarmos que pesa sobre todo o estrato as consequências de uma ou mais formas de discriminação contemporâneas, por exemplo, limitações das oportunidades de acesso a bens e serviços na sociedade.⁷ Tendo surgido na Índia, as ações afirmativas foram adotadas na Europa, nos Estados Unidos e, mais tarde, também no restante da América, na Ásia e na África. Em geral, destinam-se a intervir no mercado de trabalho, na representação política e no sistema educacional, sobretudo no ensino superior, em benefício dos grupos sociais minorizados por gênero, etnias e/ou raças.⁸

Os movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, ligam-se às chamadas “políticas de diferença”, em que a diversidade é entendida como um direito à visibilidade e ao reconhecimento nas esferas pública e política. Em comparação às outras duas,

a novidade das políticas de diferença reside na demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas de se expressar e de atuar na esfera pública. Aquilo que, desde a modernidade, foi atribuído ao âmbito do privado, em termos do direito de cada indivíduo de escolher

⁶ *Ibidem*, p. 478-9.

⁷ *Ibidem*, p. 480.

⁸ A título de exemplo, nos E.U.A. em meio à revogação das leis segregacionistas (década de 1960), passou-se a discutir o papel do Estado como responsável por criar condições de vida melhores para a população negra norte-americana. Ver PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

seus valores e sua forma de bem viver, a partir dos anos 1970 é reivindicado como direito coletivo na vida pública.⁹

Entre as secretarias, a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi a que mais se aproximou dessa interpretação crítica das políticas de diferença, segundo a autora. Também é uma das que mais concentraram ações e programas da diversidade no período tratado. Contraditoriamente, a Secretaria de Educação Básica (SEB) teve apenas uma ação a ver com a diversidade, além disso, entendia essa questão como concorrente das políticas de inclusão social.¹⁰

O primeiro mandato federal do Partido dos Trabalhadores utilizou-se da ideia de diversidade como um conceito guarda-chuva para negociar com os movimentos sociais, não havendo uma posição única e coesa por parte do MEC para lidar com a pauta, segundo Moehlecke. Por um lado ela entende que se pode atribuir à própria natureza plural dessas organizações civis a multiplicidade de significados em jogo, por outro que é preciso reconhecer a existência de uma série de disputas internas e externas ao governo pelo controle das políticas para a educação – a exemplo, temos assistido no Congresso Nacional a concentração de uma força contrária ao aprofundamento da discussão da diversidade na arena pública.¹¹

Diante disso, eu gostaria de sustentar que vale um olhar mais atento por parte dos pesquisadores da temática indígena à questão da diversidade, pois essa nos proporciona maior clareza das relações contemporâneas entre governo e índios, e dos movimentos sociais entre si;¹² ela nos fornece, ainda, um vislumbre das correlações de forças existentes dentro do governo e entre este e os movimentos sociais naquele período em que a lei n. 11.645/2008 tramitava no Congresso.

1.2. Movimento social indígena e a reivindicação da representação na educação

⁹ MOEHLECKE, *op. cit.*, p. 481. Uma outra leitura (“benigna”) é criticada pela autora porque toma a diferença como um dado naturalizado da realidade (todos iguais na diferença), ignorando que as relações desiguais de poder são estabelecidas historicamente; um viés que pode ser entendido como uma reelaboração do mito da democracia racial brasileira.

¹⁰ *Ibidem*, p. 476.

¹¹ *Ibidem*, p. 484-485.

¹² Por vezes, as políticas de diversidade são confundidas, metonimicamente, com um de seus muitos sentidos. Assim, encontramos-as sendo chamadas de ações afirmativas, ou de políticas de inclusão social – o que se trata, como vimos, de uma incorreção.

A partir da década de 1990, numa conjuntura menos fechada às pautas dos movimentos sociais, vimos o movimento negro assumir seu protagonismo. Um marco importante de sua mobilização foi a marcha “Zumbi contra o racismo”, realizada em São Paulo, a 20 de novembro de 1995, em solenidade pelos 300 anos da morte do líder do Quilombo de Palmares, que agregou dezenas de milhares de pessoas. Dentre as ações empreendidas naquele momento, destaca-se uma carta de reivindicações dirigida ao governo, incluindo a adoção de políticas voltadas à diversidade. Ainda em 1995, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que resultou na elaboração de 46 propostas de medidas.¹³ Anos depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conjunto de diretrizes para a educação brasileira, incluíram entre suas temáticas a “pluralidade cultural” e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adotou como critério de análise a presença de negros e indígenas na imagética de cada coleção.¹⁴

No cenário político internacional, o foco de pressão contra a discriminação racial esteve sobretudo em certos eventos espelhados na III Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela ONU, em Durban, África do Sul, em 2001, para o qual o Brasil produziu um documento intitulado *Carta do Rio*.¹⁵ A Conferência de Durban resultou, entre outras coisas, na ênfase da importância da educação na luta contra as discriminações e na responsabilização dos Estados nacionais por esse combate.¹⁶

Não obstante a importância do evento, ficou evidente que a questão indígena era um apêndice dentro da discussão mais ampla acerca das condições da população afrodescendente. Um exemplo paradigmático é o itinerário, no Brasil, do texto da Convenção 169 (1989), da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tendo como principal foco substituir as disposições estabelecidas na Convenção 107, de 1957, orientada por um ideal integracionista no que concerne aos “povos indígenas e tribais”, a Convenção 169 reconheceu os direitos desses às

¹³ Até 2002, quando se encerrou o segundo mandato de Cardoso, poucas dessas chegaram a sair do papel.

¹⁴ PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p. 28-30.

¹⁵ A *Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à intolerância* é fruto da Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada entre os dias 6 e 8 de julho de 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁶ O evento no continente africano foi sucedido, um ano depois, por um seminário regional na Cidade do México, onde se buscou encaminhar recomendações para a região da América Latina e Caribe. O I Seminário Regional de Especialistas para a região visando o cumprimento do programa de ação ocorreu de 1 a 3 de julho de 2002. Para mais informações acerca dos desdobramentos da Conferência de Durban, ver: CARNEIRO, Sueli. *Racismo, desigualdade e diversidade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 137-40.

terras e seus respectivos recursos naturais, previu o planejamento de políticas direcionadas àquelas populações que incluem temas como emprego, formação profissional, saúde, educação, segurança social, entre outros, e recomendou a participação efetiva dos povos indígenas nas decisões governamentais, quer lhes afetem, ou não. Abstendo-se da assinatura do texto final da Convenção, o Brasil passou a debatê-lo em 1991, quando o governo instaurou uma comissão para estudar a viabilidade de adoção daquele documento. Foi remetido, no mesmo ano, ao Congresso Nacional, onde permaneceu por mais de dez anos, tendo passado por diversas comissões nas duas Casas, até ser aprovada, definitivamente, em junho de 2002.¹⁷

A essa altura, o país já se esquivara, por duas décadas, de uma conjuntura internacional mais favorável à autodeterminação dos povos indígenas e à garantia de seus direitos coletivos. Em 1977, a Conferência Internacional sobre Discriminação contra as populações indígenas das Américas defendera, por meio do seu documento oficial, a preservação dos direitos territoriais indígenas e a autoridade desses para decidirem sobre suas origens. Tratando também da autodeterminação dos índios, o Congresso Indigenista Interamericano, em 1979, pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), repudiou o “tratamento colonialista e discriminatório das populações indígenas”. E em 1985, o IX Congresso Indigenista Interamericano “reconheceu o caráter multiétnico e pluricultural das sociedades latino-americanas”.¹⁸

Como se vê, a Convenção 169 integra uma escalada favorável à autodeterminação dos povos autóctones mundiais, e é possível supor que a revisão operada teve a influência daqueles eventos mencionados acima. No entanto, quando se trata da política nacional, os ventos favoráveis podem mudar rapidamente: a conjuntura que permitiu a inclusão dos artigos respectivos aos direitos indígenas na Constituição de 1988 se esvaneceu em poucos anos. Argumentos utilizados pelos militares durante a Ditadura (1964-1985) foram repisados por políticos na década de 1990 para justificarem sua contrariedade em relação ao texto da Convenção. O ponto fulcral da divergência era a adoção do termo “povos indígenas”, que, segundo os discordantes, abria

¹⁷ Somente em 2003 entrou em vigor o referido texto no Brasil. Para Sílvia Coelho dos Santos, os interesses por detrás da tentativa de obstrução ao trâmite do documento eram os mesmos que haviam tentado, em 1988, barrar a aprovação dos direitos indígenas. Sobre um resumo da Convenção 169 da OIT e do processo de ratificação pelo Brasil (então em andamento enquanto o autor escrevia), ver COELHO DOS SANTOS, Sílvia. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy, Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 2000. p. 102-04.

¹⁸ BICALHO, Poliene Soares do Santos. *Protagonismo indígena no Brasil – movimento, cidadania e direito (1970-2009)*. 2010. 468 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. p. 108-11.

uma prerrogativa para que os índios declarassem sua independência do Brasil, ameaçando a soberania nacional¹⁹ – conceitos como “nações” e “povos” podem alvoroçar essa gente.²⁰

Em que pese a conjuntura internacional, foi dentro do Brasil, a partir da década de 1970, que se urdiu o maior núcleo de pressão sobre os governos brasileiros no que diz respeito à questão indígena, oriundo da emergência de movimentos organizados pelos próprios índios neste território. Tendo relação com os movimentos autóctones latino-americanos, as organizações daqui não devem ser entendidas como apêndices daquelas, pois foi senão no entrecruzamento de suas experiências com as conjunturas políticas que se deram a emergência delas. Rosa Dias da Silva percebe três fatores para isso: um primeiro relacionado aos povos indígenas diretamente, vivendo numa situação de rapina de suas terras, ridicularização de suas expressões culturais e extermínio físico; um outro ligado à sociedade envolvente, que articulava um movimento de resistência ao regime militar, dentro do qual se viu nascer novos atores sociais e novas estratégias de luta; e um terceiro, continental, que veio, principalmente, das experiências centro e sul-americanas, caracterizadas pelo aparecimento de uma rede de intercâmbio e articulação que gestaria solidariedades e estratégias mais amplas de luta, em meio aos embates provocados

¹⁹ COELHO DOS SANTOS, Sílvia. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy, Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2000, p. 103. Sobre a nossa Constituição, recordemos que esteve sob “riscos” de revisão em meados da década de 1990: segundo o autor, dentre as mais de duzentas emendas constitucionais propostas, a maioria ameaçava as conquistas indígenas. Cf. *Ibidem*, p. 88-89. A força dos interesses contrários a tais conquistas se faz ver ainda hoje, talvez mais do que nunca. O velho Estatuto do Índio, que propõe a integração dos “silvícolas à comunhão nacional”, ainda se encontra em vigor, e projetos de lei para substituí-lo (que abandonam ideais de tutela e assimilação) quedam-se paralisados – como é o caso do PL 2.057, de 1991, que aguarda tramitação no plenário na Câmara dos Deputados desde 1994. Ver, respectivamente, BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 6001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 1973. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.html>. BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 2057/1991*. Dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas. Autoria de Aloizio Mercadante, Fábio Feldmann, José Carlos Saboia, Nelson Jobim e Sidney de Miguel. Brasília, DF, 1991. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1685910>. Acesso em 15 de março de 2022.

²⁰ Para um resumo esclarecedor a respeito da terminologia adotada pela Convenção 169 (“povos”, “autodeterminação” etc.), bem como pontos a se considerar a respeito das relações históricas entre indígenas e Estado brasileiro, ver BICALHO, *op. cit.*, p. 111-116. Manuela Carneiro da Cunha elucidou tal ponto num artigo publicado em 1994: “Para dissipar mal-entendidos, a Convenção 169 da OIT e o Acordo Constitutivo do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe, criado em 1991 diz: ‘A utilização do termo povos nesta Convenção não deverá ser interpretada como tendo qualquer implicação com respeito aos direitos que se possa conferir a esse termo no direito internacional’”. Ver CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: *Os índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 130-131.

pelas tentativas de implantação de novos modelos de governo espelhados no socialismo e a reação violenta das classes dominantes a tais iniciativas.²¹

No período da redemocratização, tomaram forma as organizações de professores indígenas, principalmente nos estados do norte e no centro-oeste, a partir da discussão em torno do direito a uma educação diferenciada, surgida no seio das assembleias. Conforme Giovana Fanelli:

Às vésperas da Assembleia Nacional Constituinte, e após o Encontro Nacional de Educação Indígena no Rio de Janeiro, ocorrido em 1987, que reuniu diversas entidades, organizações como UNI [União das Nações Indígenas], CPI/SP, Cimi [Conselho Indigenista Missionário], Opan [Operação Amazônia Nativa], CTI [Centro de Trabalho Indigenista], representantes do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura, tem-se a criação do Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Coordenada (Bonde). Incorporando reivindicações de professores indígenas, este atuaria de modo a levar propostas de educação indígena tanto para a Assembleia Nacional Constituinte quanto para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).²²

Portanto, foram nas reuniões entre professores indígenas que apareceram e se discutiram, primeiro, reivindicações relacionadas à educação que seriam endereçadas ao governo federal e ao Congresso Nacional. A maior parte dessas exigências tinha a ver com a educação escolar indígena, como o uso da língua materna e de pedagogias próprias, embora já houvesse uma preocupação com o que se ensinava nas escolas não-indígenas sobre as populações autóctones – dado que o tema era central ao debate da reprodução do preconceito pela sociedade brasileira. Nesse sentido, Fanelli sublinha que embora o I Encontro de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, ocorrido em 1989, tenha almejado consolidar uma “Política Nacional de Educação Indígena”, lia-se, na terceira das reivindicações redigidas pelos professores nesse encontro, que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifesta, constantemente, nas relações com os povos indígenas”. Também mostra a autora que durante o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, um ano depois, os de-

²¹ DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, jan./abr., 2000, p. 96. Para o terceiro fator, Dias da Silva destaca o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado em 1974, no Paraguai.

²² FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A Lei 11.645/2008*. A história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Curitiba: Appris, 2021, p. 46-47.

zessete professores participantes, de treze etnias, produziram um documento endereçado ao Senado, que incluía “a colaboração dos senhores senadores para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos”.²³

Em 1991, quarenta e três professores fizeram o IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. A realização desse evento, a meu ver, mostra tanto um aprofundamento da capacidade de organização desses grupos quanto um amadurecimento de suas discussões internas. Nele foi elaborada a “Declaração de Princípios”, em 15 pontos, que requeria a garantia dos direitos de professores e estudantes, como o acesso a todos os níveis da educação, a formação continuada, a isonomia salarial em relação aos profissionais não-índios, a participação paritária em instâncias consultivas e deliberativas governamentais por parte dos educadores; a qualidade e a autogestão das unidades escolares das aldeias e a vinculação da educação autóctone ao MEC, não a FUNAI. No que nos interessa diretamente, o décimo terceiro princípio reclama: “nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo”.²⁴

Como se pode inferir, os sucessos alcançados pelos índios do Brasil se devem às suas próprias capacidades de se organizarem internamente e construírem alianças com outros movimentos da sociedade civil e entidades de apoio. É problemático reduzir a luta indígena a instantes de muito apelo visual – como foi a cena de Ailton Krenak pintando o rosto com pasta de jenipapo durante a Constituinte de 1987 –, porque, quando descolados de sua trajetória histórica, podem restar esvaziados do conteúdo coletivo que lhes deu substância. A atitude de Krenak, a meu ver, em vez de expressar voluntarismo político, atesta uma tática bem pensada para a ocasião por parte de uma liderança experiente.

1.3. Balanço bibliográfico sobre a temática no ensino de história

As pesquisas que realizei para fazer este “estado da arte” mostraram que quase toda a bibliografia impressa ou digital foi produzida a partir de 2008, o que validaria a hipótese de que o debate sobre o ensino de história indígena foi impulsionado pela aprovação da lei naquele ano. Embora diante do que parecia ser um divisor de águas, não me quedei satisfeito até saber

²³ *Ibidem*, p. 53-4.

²⁴ *Ibidem*, p. 55-7.

se – e como – aquele dispositivo suscitou mudanças na discussão que já estava em curso desde antes. Trocando em miúdos, quis entender sobre o que se fixava a crítica preexistente (à prática docente, às grades curriculares, ou aos livros escolares), em que bases teóricas se sustentava e quem eram seus autores. Por isso, tratei de separar em dois momentos a revisão bibliográfica. Não me limitei aos textos que se referem aos anos finais do ensino fundamental (6^a a 9^o anos, ou 3^o e 4^o ciclos), porque os alunos chegam às séries finais, relativamente, habituados (a disciplina da história é estudada desde o primeiro ano dessa etapa) e, portanto, com certas noções sobre a trajetória humana no tempo.

1.3.1. A literatura crítica precedente à lei n. 11.645/08

Para esta primeira parte, selecionei três livros, publicados durante os anos 1980 e 1990, que abordam, direta ou indiretamente, a Educação Básica. O primeiro, pela antropóloga e historiadora Norma Abreu Telles, é uma análise crítica dos manuais de história para primeiro e segundo graus (primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental), ainda em circulação na década de 1980.²⁵ Esse livro se diferencia dos demais no ponto em que não se destina propriamente aos professores das escolas, ele é uma versão da dissertação de mestrado da autora, produzido, portanto, para a academia. As outras duas obras em questão assumem os professores da Educação Básica como interlocutores, além de terem sido idealizados pela antropóloga Aracy Lopes da Silva²⁶ – a última delas, em coorganização com o também antropólogo Luís Donisete Grupioni, aprofunda e amplia o projeto anterior.²⁷

²⁵ TELLES, Norma Abreu. *Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada*. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1984]. Os didáticos foram escolhidos com base, primeiro, no critério de terem sido utilizados por mais de uma geração em escolas públicas ou privadas; a autora também selecionou manuais mais recentes a título de comparação.

²⁶ SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1^o e 2^o graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. Conta com oito capítulos, sete autores, e é dividido em duas partes: “crítica” e “sugestões”. A professora Aracy da Silva (1949 – 2000) fez doutorado em Antropologia Social pela USP, tendo lecionado naquela universidade e na Unicamp; foi presidente da Comissão Pró-Índio de São Paulo nos anos 1980 e, mais tarde, coordenou um projeto temático intitulado *Antropologia, História e Educação*. Seu nome batiza a Coleção de Estudos em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para mais informações sobre Aracy, ver: VIDAL, Lux Boelitz. Homenagem a Aracy Lopes da Silva (1949 – 2000). *Revista de Antropologia*, USP, v. 43, n^o 2, p. 11-16, 2000.

²⁷ SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1^o e 2^o graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000. O livro tem 20 capítulos, vinte e dois autores, e é dividido em quatro unidades temáticas: “As sociedades indígenas no cenário político-jurídico brasileiro e internacional”; “As sociedades indígenas na história, na cultura e literatura brasileiras”; “Sociedades, línguas e culturas indígenas no Brasil”; e “Recursos didáticos para professores”.

Esses três livros servem como ponto de partida para o exame da literatura subsequente. Aqui, uma observação preliminar se impõe: os organizadores e autores dos textos que compõem as obras são, em sua maioria, antropólogos. Podemos compreender esse dado como uma consequência direta do renovado interesse pelos povos indígenas e comunidades quilombolas pelo qual passou a etnologia, a partir da década de 1970; interesse confirmado pela abordagem do fenômeno da etnogênese e da invenção cultural, que permitiu ultrapassar os essencialismos identitários na compreensão desses grupos étnicos.²⁸ Menos inclinados a olhar para o Brasil e ver uma unidade social homogênea caracterizada por *um* Estado ligado a *uma* nação,²⁹ esses etnólogos desconfiam de qualquer narrativa totalizante que se proponha a explicar passado e presente. Seus trabalhos de campo junto a comunidades indígenas as mais diversas põem-nos atentos à etnicidade no seio de uma identidade coletiva tornada hegemônica, a brasileira.³⁰

Um perigo para o qual a etnologia está especialmente alerta é o etnocentrismo, fenômeno que impede o observador de reconhecer a alteridade como positiva.³¹ Segundo Telles, a aproximação da antropologia com a história contribuiu para que esta deixasse de ser, fundamentalmente, uma “narração do desenrolar da história europeia” segundo “valores do Ocidente”.³² Nesse sentido, ela investigou se e como os livros escolares mais utilizados naquele tempo lidavam com esse problema. O que encontrou foi um material alheio a qualquer contribuição da antropologia: eivado de afirmações preconceituosas sobre os povos indígenas e africanos e calcado num “modelo no qual a Europa representa o máximo de todas as realizações humanas” – em suma, uma história evolucionista.³³

²⁸ ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, n. 3/2, out. 1997, p. 12.

²⁹ LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000, p. 411.

³⁰ É importante atentar também para o entendimento que fazem do conceito de identidade, menos como algo que corresponda a um modelo dotado de uma essência, e mais como fluxo, *devir*. Sobre isso, ver CARNEIRO DA CUNHA. O futuro da questão indígena. In: SILVA; GRUPIONI, *op. cit.*, p. 129-30.

³¹ A melhor formulação da própria autora para o conceito pode ser encontrada no artigo que escreveu para o livro *A questão indígena na sala de aula*: “O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. [...] Sendo baseado numa preferência que não encontra uma validade racional, o etnocentrismo é encontrado, em diferentes graus, em todas as culturas humanas. Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciado de um sistema de valores particular etc.”. TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, *op. cit.*, p. 74.

³² TELLES, *op. cit.*, p. 38.

³³ *Ibidem*, p. 148.

A autora contradiz, ponto por ponto, os pressupostos e lugares-comuns dessa narrativa, esclarecendo as incorreções e desvelando importantes informações omitidas nos livros didáticos, a partir de estudos, por historiadores e antropólogos, da sociedade colonial e das sociedades indígenas. A primeira questão tratada no livro é da dinâmica das estruturas sociais e sua temporalidade, tema importante no debate entre antropólogos, historiadores e filósofos na segunda metade do século XX. O objetivo da autora era o de combater um preconceito arraigado nos manuais de que as sociedades ditas “primitivas”, como as indígenas, estariam estagnadas ou “congeladas” no tempo. A partir de George Balandier, ela enfatiza que todas as sociedades são “um contínuo processo de criação”, pois “são portadoras de desigualdades e mesmo de contradições, já contendo o germe do conflito e da história”. A autora lança mão também de Cornelius Castoriadis, para quem o social e o histórico são ligados (qualquer sociedade está necessariamente aberta a uma temporalidade), sendo isoláveis apenas pela “linearidade do discurso” (a desassociação ocorre somente dentro de um texto). Telles lembra ainda que Fernand Braudel, tratando das durações do tempo histórico, cunhou a conhecida frase na qual assegura que não se conhece sociedade cuja história tenha naufragado inteiramente – logicamente, o naufrágio da história selaria o destino da própria sociedade.³⁴

Na relação entre o social e o histórico, faltaria ainda um elemento essencial, o espaço. Nesse sentido, Telles critica a maneira como os lugares são apresentados ou descritos naqueles manuais analisados por ela. A América figura, a princípio, como um não-lugar, um espaço inexistente, criando-se concomitantemente à dominação colonial pelo colonizador ibérico.³⁵ Tanto a América quanto a África e a Ásia aparecem como elementos vazios, dos quais nada se detalha, adquirindo sentido apenas quando relacionados a uma outra “entidade”, a Península Ibérica, esta, sim, “lugar de múltiplos e interessantes acontecimentos”. O continente americano, ou mesmo o subcontinente sul-americano, não aparece na totalidade, o espaço onde se desenrola a história é um “contorno limitado pelo meridiano imaginário” (do Tratado de Tordesilhas).³⁶ Em

³⁴ *Ibidem*, p. 32-36.

³⁵ É importante ressaltar que a autora segue a perspectiva de Castoriadis, para quem uma sociedade institui, ela própria, seu espaço e tempo, antes de ser determinada por essas duas dimensões: “A dimensionalidade do social-histórico não é um ‘quadro’ no qual o social-histórico se instala e se desenrola; ela é, ela mesma, o modo de auto-desdobramento do social-histórico, ‘espaço-tempo’ no qual ‘situamos toda a ‘realidade’, a própria ‘realidade’ histórica quando colocada como simples exterioridade, é produto da instituição social-histórica, e, além disso, enigma interminável” [grifos da autora]. *Ibidem*, p. 46.

³⁶ *Ibidem*, p. 47-49.

seu contraponto, a autora “preenche” esse continente a partir de estudos arqueológicos, antropológicos e históricos, convidando o leitor a um sobrevoo que descortina um lugar populoso, diversificado e palco de muitas e profundas relações.³⁷

Tais construções simplórias acerca de lugares e povos são fundamentadas por um rol de matrizes discursivas – unidade, ordem, educação, monoteísmo, sedentarização, modernização, progresso –, que assumem coloração positiva e são associadas ao homem branco europeu, ao longo da narrativa.³⁸ Enquanto isso – como podemos imaginar –, o indígena e o africano materializariam um conjunto de ideias em sentido oposto: os primeiros representam o atraso (“vivendo na idade da pedra lascada”) e agem de maneira algo irracional (a guerra nativa não tem sentido), já os últimos, embora mais “civilizados” e laboriosos que os indígenas, são considerados “fetichistas”, ou seja, sua religiosidade, tal qual a nativa, é alvo de profunda discriminação.³⁹ Para justificar os atos do colonizador, utilizam-se dois tipos de legitimação, uma idealista, que se funda no papel civilizador do homem branco – imposição da moral e da conversão cristã –, e a outra pragmática, que relativiza e justifica a violência física em nome da ordem colonial – “necessidade de mão de obra” e “expansão do território colonial”.⁴⁰

Como se pode notar, a legitimação pragmática utilizada naqueles livros didáticos está calcada num posicionamento liberal que defende o escravismo moderno em favor do desenvolvimento do capital e da expansão dos mercados. Criticar o capitalismo, para Telles, é central por três razões: Castoriadis indicou como esse sistema instaura uma temporalidade imaginária que é vazia, uniforme, aritmetizada, acumulativa;⁴¹ já Clastres observou que o capitalismo fez do Ocidente uma cultura etnocidária, “antes de tudo dentro de si mesma”, que é incapaz de permanecer aquém de uma fronteira; e Hobsbawm mostrou que o evolucionismo social era um modelo explicativo muito útil – como os liberais notaram – aos fundamentos do capitalismo.⁴²

³⁷ A “necessidade de expansão do capital mercantil” produz a empresa colonial, afirma Telles, que se alinha às perspectivas de Florestan Fernandes e Caio Prado Jr., embora lance mão também de olhares mais culturalistas, como os de Sérgio Buarque de Holanda, Capistrano de Abreu e Darcy Ribeiro, entre outros.

³⁸ TELLES, *op. cit.*, pp. 111; 131.

³⁹ *Ibidem*, p. 116-126.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 105-106.

⁴¹ Imaginária porque, numa dimensão efetiva, “o tempo capitalista seria um tempo de rupturas, catástrofes contínuas, revoluções, destruição perpétua”; em suma, esse sistema dissocia o tempo instituído do tempo efetivamente vivido. *Ibidem*, p. 34.

⁴² O texto completo da referência a Hobsbawm é este: “Contraditoriamente a uma opinião bem difundida, o evolucionismo social não se inspirou na biologia, mas é anterior. A teoria darwinista da evolução impressionou aos ideólogos políticos, não porque o conceito de evolução fosse novo, mas porque fornecia, pela primeira vez, um modelo de explanação satisfatória e o fez em termos que eram muito conhecidos até para não-cientistas, já que

Com isso, a autora inverte a lógica discursiva daqueles livros didáticos quando sustenta que o progresso capitalista não é a “salvação” mas a catástrofe: o problema não era que “negros” e “indígenas” fossem atrasados historicamente e seus costumes incivilizados, mas que os “brancos”, a partir da emergência do capitalismo, edificaram uma cultura que se pretende “pedra de toque” para as demais, deslegitimando outros saberes e práticas culturais ao mesmo tempo em que pretendem conquistá-las.

Nas obras subsequentes muitas dessas críticas serão reeditadas, embora tratando da questão indígena e tendo um público diferente em vista: saem os pares da academia, entram os docentes escolares. O livro didático permanece como objeto de estudo preferencial: em seu artigo, Telles pontua que ele é especialmente importante para quem não teve, após a idade escolar, oportunidades para refletir sobre a alteridade.⁴³ Mauro Almeida entende que, por alcançar milhões de pessoas, ele é um importante veículo da disseminação de valores pela escola e um elemento formador da autoimagem de uma sociedade⁴⁴. Por isso, é problemático – a partir do material levantado em sua pesquisa – quando o manual escolar reproduz um pequeno almanaque de estereótipos difundidos em nossa sociedade, onde o indígena aparece como indolente ou improdutivo, hospitaleiro ou “ingênuo como uma criança”, primitivo ou “inimigo do progresso”, supersticioso, e, finalmente, bárbaro.⁴⁵

refletiam os conceitos mais familiares da economia liberal.” HOBBSAWM, Eric. *A Era do Capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 262, *apud* TELLES, *op. cit.*, pp. 42; 132.

⁴³ TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000, p. 73-74.

⁴⁴ ALMEIDA, Mauro W. B. de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, *op. cit.*, p. 13-14. O texto de Almeida é a versão final de uma pesquisa realizada no ano de 1979. Ela analisa 20 obras, sendo 2 coleções de 1ª a 4ª séries (Estudos Sociais e Moral e Civismo) e todos os livros existentes para 5ª e 6ª séries (Estudos Sociais) – todos eles apoiados por programas governamentais. Quanto à disciplina Moral e Civismo ou Educação Moral e Cívica, ela era obrigatória nas escolas desde 1969, tendo sido oficialmente extinta em 1993. Nos últimos anos, seu retorno tem sido cogitado. Fonte: MATUOKA, Ingrid. A Educação Moral e Cívica volta a assombrar as escolas. *Centro de Referências em Educação Integral*. Em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-moral-e-civica-volta-a-assombrar-as-escolas/>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 40-69. Podemos sistematizá-las na dicotomia índio bom/índio mau, no entanto, Luís Grupioni chama a atenção para o engano de se tomar estes estereótipos de forma tão polarizada, ou se perderão as nuances existentes – mesmo o bom e o mau índio derivam da invenção de um tipo genérico de atributos cambiantes. Ver GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA; GRUPIONI, *op. cit.*, p. 490-491. Bons e maus selvagens, ou “bravos” e “mansos” (para usar terminologia mais adequada às fontes históricas) formam um dualismo que se consolida no século XIX, no Brasil. Mas aquelas imagens são antecedidas por outro par de opostos, a representação “de viajante”, que exalta o indígena, e a “de colono”, que o deprecia. Sobre isso, ver: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012. pp. 50; 61.

Segundo Luís Grupioni, os livros didáticos realizam “a mágica de fazer aparecer e desaparecer” o autóctone diversas vezes na história do Brasil,⁴⁶ o que, nas palavras de Telles, resulta numa imagem “empalidecida e fantasmagórica”.⁴⁷ Se estivéssemos tratando de ficção, o índio seria um coadjuvante mal desenhado. Enquanto isso, os personagens centrais seriam, todos, a variação de um mesmo tipo: o homem branco e cristão. Ao mesmo tempo em que elaboram imagens, em geral, depreciativas, da indianidade e da negritude, os livros escolares exultam a branquitude – como já vimos anteriormente. Almeida mostra que a sociedade atual também é retratada sem diversidade: nas ilustrações, profissionais das mais diversas áreas e famílias e vizinhanças inteiras guardam em comum o fato de serem todos brancos. Ao indígena cabe o folclore, um resquício do passado, a herança cultural que “deixou” para o presente.⁴⁸ A inevitabilidade do desaparecimento autóctone é quase palpável.

Outro problema apontado se dá no tratamento das fontes históricas, empregadas de modo estanque e descontextualizado. Mais do que recortadas, são adulteradas para servirem como evidências do que se pretende provar. Assim tratados, os fatos etnográficos e a iconografias da época colonial acabam reforçando um quadro de exotismo, como denuncia Grupioni.⁴⁹

Vimos, assim, que a literatura apontou uma negação da contemporaneidade ao índio numa parcela importante dos manuais utilizados até o final dos anos 1980. No paradigma evolucionista que esteia os didáticos de outrora, os povos indígenas representariam o pretérito remoto da sociedade europeia, enquanto essa ocuparia o pináculo do desenvolvimento humano; os povos originários seriam inferiores – e anacrônicos – por permanecerem presos ao passado, como lembra Telles.⁵⁰ Um recurso discursivo muito usado naqueles manuais, em referência aos povos autóctones, é o signo da negação: faltar-lhes-iam a escrita, o governo, a tecnologia, etc.⁵¹

⁴⁶ GRUPIONI, *op. cit.*, p. 489. O autor baseou-se nos trabalhos de Telles e Almeida (referenciados neste trabalho) e, além desses, em: PINTO, Regina Pahim. MYAZAKI, Nobue. A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. *Revista do Museu Paulista*. Nova Série, Vol. XXX, p. 165-191, s.d.; ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et al. *Testemunha ocular – textos de Antropologia Social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

⁴⁷ TELLES, *op. cit.*, p. 89.

⁴⁸ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 15-25.

⁴⁹ GRUPIONI, *op. cit.*, p. 488.

⁵⁰ “Outras raças são inferiores porque são etapas, estágios inferiores na evolução sociocultural. A superioridade da raça superior era comprovada por seu próprio critério, isto é, era tecnologicamente mais avançada”. TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 85.

⁵¹ GRUPIONI, *op. cit.*, p. 488.

Também hoje viveriam sob o signo da falta? Sim, porém o silenciamento sobre a questão indígena no presente teria o bônus de prevenir – ao menos nos manuais – a discussão sobre o lugar dentro do projeto de nação proposto.⁵² Imaginemos um aluno lidando acriticamente com esse material: uma conclusão a que ele poderia chegar é a de que se o índio é aquele que “parou no tempo” (imutabilidade), quem usa roupa, celular e avião não poderia ser tomado por tal.

Outros estudos apresentados nas duas coletâneas tratam de obras paradidáticas repletas de problemas. Não importando se são adaptações de mitos dos povos originários ou histórias com tramas originais, cometem generalizações, imprecisões e escamoteiam discussões importantes sobre as relações indígenas contemporâneas. Por exemplo, nos livros *Cem Noites Tapuias* e *A origem das estrelas – Lenda Bororo*, resenhados por Renate Viertler, utilizam-se termos e costumes tupis-guaranis em histórias sobre outros povos, confundem etnia com raça, omitem os conflitos fundiários e desumanizam o indivíduo quando comparam certos traços culturais seus ao comportamento animal.⁵³ A sociedade industrial segue sendo a referência para as ações do “outro”, porém agora, além da irracionalidade do comportamento indígena, que vimos anteriormente, temos também personagens que agem de maneira estranha aos valores de seus povos.⁵⁴ Se algumas atitudes ficam mal explicadas, outras parecem familiares demais: é o “selvagem” domesticado – para não assustar o pequeno leitor.⁵⁵

Na perspectiva crítica da época, os livros didáticos e paradidáticos são vistos como a ponta da cadeia de produção da perspectiva ocidentalizante da trajetória humana. Em algumas

⁵² ALMEIDA, Mauro W. B. de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, *op. cit.*, p. 70.

⁵³ Ver: VIERTLER, Renate Brigitte. Análise crítica do romance *Cem Noites Tapuias*. In: SILVA, *op. cit.*, p. 101-05; e VIERTLER, Renate Brigitte. Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira. In: SILVA, *op. cit.*, p. 107-22. São duas análises críticas sobre obras que têm os indígenas como personagens centrais das tramas. O primeiro artigo analisa um livro integrante da série “Vagalume” e o segundo escrutina a adaptação de um mito Bororo publicada na coleção “Lendas Brasileiras”; no artigo, a autora traz a versão que ela mesma ouviu do povo citado. As referências, respectivamente, são as seguintes: FONTES, Ofélia; FONTES, Nerval. *Cem noites Tapuias*. São Paulo: Ática, 1978. GIACOMO, Maria Thereza Cunha de. *A Origem das Estrelas. Lenda Bororo*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

⁵⁴ “A ação do menino Bororo é explicada antes de tudo por *emoções individuais* decorrentes de um processo de socialização tipicamente civilizado, em que vigora a obediência da criança ao adulto de um ou outro sexo. Isso contrasta vivamente com a socialização indígena, em que se faz pouca questão da obediência cega, mas muita da criatividade e da responsabilidade das crianças, desde os primeiros anos de vida”. VIERTLER, Renate Brigitte. Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira. In: SILVA, *op. cit.*, p. 117.

⁵⁵ No caso da adaptação do mito Bororo, poderíamos chamá-la de deturpação, já que se modifica o sentido original daquele. A exemplo, sugere-se que as mulheres poderiam se transformar em onças, o que a antropóloga comenta: “As mulheres, ao caírem, são transformadas nos mais diversos animais que vivem não apenas sobre a terra, mas também sobre as árvores [...], com ou sem cauda [...], *menos em onças*. Estas são classificadas como ‘animais apropriados para vingar a morte de um Bororo’ e não como ‘animais de carne’, exemplificados pelos macacos, antas, capivaras etc., que se originaram com o tombo das mulheres. As onças estão associadas aos funerais bororo, cujos segredos são partilhados apenas pelos homens da aldeia”. *Ibidem*, p. 115.

análises, a prática historiográfica pode figurar como um nó que precisa ser desatado antes que se possa avançar na revisão do lugar do autóctone na história, enquanto a antropologia aparece como pioneira por penetrar diversas áreas da investigação histórica, sobretudo por se debruçar sobre a história indígena.⁵⁶ Embora se evite a responsabilização dos docentes da Educação Básica, fico com a impressão de que, nestas análises, o que os professores efetivamente criam em sala de aula ao lecionar (a partir de relações que estabelecem com o currículo mínimo e o livro didático e de outros saberes que mobilizam além do conhecimento adquirido na graduação) é minimizado ou desconsiderado. Acaba tendo mais importância aquilo que se observava nos manuais e nas grades curriculares, tidos como reprodutores de uma historiografia hegemônica.

Entrando agora na bibliografia destinada a fornecer recursos didáticos, um primeiro detalhe a ser destacado é que, no conjunto, a maioria dos artigos se destina apenas indiretamente aos docentes.⁵⁷ São textos de formato e linguagem científicos – embora este não tenha sido o objetivo dos organizadores –, que não incluem nenhuma recomendação específica para a atividade com adolescentes. Fora deste grupo, existem três tipos de conteúdo destinados ao magistério. O primeiro fornece um inventário bastante extenso e diversificado, que inclui fontes bibliográficas (história, etnologia, etnografias, mitologias, ficção), arquivos audiovisuais e uma lista de museus e periódicos acadêmicos, visando, ao que tudo indica, oferecer informações confiáveis e atualizadas (para a época) sobre uma grande diversidade de povos indígenas, bem como um referencial teórico especializado. O segundo tipo de conteúdo faz algo semelhante a um trabalho de curadoria, reunindo, em textos preparados para os professores, fontes documentais e resumos de discussões, para formar um “quadro conceitual básico para o tratamento da questão indígena em sala de aula”.⁵⁸ Identifico, neste material, uma literatura básica em potencial para cursos de formação continuada. O terceiro é aquele que fornece uma narrativa como a

⁵⁶ Por exemplo, na seguinte passagem: “Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo da expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses ‘esquecidos’ da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios”. MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In: SILVA; GRUPIONI, op. cit.*, pp. 221; 227.

⁵⁷ Isso deixa de ser verdade quando se olha somente a coletânea mais antiga, onde parece ter havido um maior apuro em selecionar artigos mais direcionados ao professorado da educação básica.

⁵⁸ LOPES DA SILVA, Aracy. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. *In: SILVA, op. cit.*, p. 129. Ver também MACEDO. Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. *In: SILVA; GRUPIONI, op. cit.*, p. 527-68.

dos livros didáticos, com uma linguagem acessível aos adolescentes – mas existe somente um artigo deste tipo, que reproduz um excerto de livro didático não publicado.⁵⁹

1.3.2. A literatura posterior à lei n. 11.645/2008

De objeto, em grande medida, negligenciado pelos historiadores, o ensino de história indígena passa a ter muita relevância, sobretudo, para os pesquisadores da educação. Isso se traduz numa multiplicação de artigos, livros e dossiês que propõem abordagens variadas da temática, utilizando-se também de aportes teórico-metodológicos diversificados – e nem sempre harmoniosos entre si. Há uma conformação em torno de três pontos principais: primeiro, que a condição para a realização de qualquer intervenção efetiva passa por identificar e desconstruir junto aos estudantes os preconceitos sobre os índios, que foram formados, inclusive, com a participação da própria instituição escolar; segundo, que ao apagamento do indígena na narrativa histórica tradicional se deve opor seu protagonismo histórico; em terceiro lugar, que é preciso dar conta da diversidade espacial e histórica dos índios, mostrando ao aluno um vasto horizonte de possibilidades nas trajetórias dos povos autóctones.

Nessa literatura mais plural, o livro didático passa a dividir o foco com a formação inicial e continuada dos professores. Uma parcela relevante também se volta à proposição de atividades didáticas. Nota-se a consolidação de diferentes núcleos de pesquisa em educação sobre a temática indígena nos “quatro cantos” do Brasil, que, por vezes, realizam trabalhos em conjunto com a população autóctone local. Assim, os próprios indígenas assumem a condição de autores ou de interlocutores de muitos desses estudos.

O dispositivo legal que impulsiona esse quadro é reconhecido como um importante marco para a pesquisa em educação e história indígena. Parece haver acordo de que ele precisa ser mais amplamente divulgado e observado para que se garanta a efetivação do que propõe.

⁵⁹ MACEDO. Ana Vera Lopes da Silva. Reescrevendo a história do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 175-217. Trata-se da íntegra de três capítulos que Macedo começou a escrever, mas que acabou não interessando à editora. O excerto, então, foi colocado à disposição da Comissão Pró-Índio de São Paulo, por tratar de temas relacionados à questão indígena. Nele, a narrativa inicia retratando cenas da vida cotidiana de uma aldeia, intercalando com explicações de como as noções de religiosidade, trabalho, propriedade etc. seriam entendidas pelos índios e fornecendo informações sobre os povos indígenas no presente. Traz um mito de criação Kamaiurá e fala ainda da ocupação do continente americano. Fecha com uma imagem da Europa do século XV, imaginando o que um índio veria se pudesse ter viajado para aquele continente naquele tempo.

Alguns autores propõem um olhar mais crítico sobre o texto pelos problemas que apresenta. Nesse sentido, a análise mais contundente vem de Thais Silveira:

A compreensão de que afro-brasileiros e indígenas são dois grupos étnicos é simplificadora, pois desconsidera a diversidade no interior destes grupos. O uso da palavra cultura no singular é um outro problema, pois além de voltar ao problema da generalização, a partir do momento em que propõe estudar estes povos numa perspectiva histórica, dá a entender que a cultura é estática, compreensão que nega aos grupos étnicos sua historicidade, a possibilidade e direito de transformação, deixando-os congelados no tempo. Além disto, ao privilegiar pontos da “história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, o texto tende a homogeneizar a sociedade brasileira, negligenciando as diferenças, desigualdades e conflitos que fazem parte desta dela.⁶⁰

Vemos como Silveira aponta contradições entre a redação e o objetivo da lei, que seria o de combater estereótipos e preconceitos a respeito dos grupos minorizados citados. Sua crítica dialoga com o alerta que historiadores e antropólogos fazem a respeito de se fixar uma imagem do que é ser indígena, além de encobrir conflitos latentes na sociedade brasileira – conforme mencionado anteriormente.⁶¹

Por outro ângulo, Carlos Santos pontua que, ao não garantir a obrigatoriedade de que cursos superiores, em especial os de formação de professores, promovam o estudo das temáticas aludidas, a lei deixa uma lacuna custosa para sua viabilização. O autor cita um balanço “desanimador”, entre 2008 e 2015, a respeito do avanço da temática indígena nas disciplinas de cursos de licenciatura.⁶² Essa leitura é corroborada por trabalhos recentes, como o de Luisa Wittman, Stefani Dias, Kerollainy Schütz e Rodrigo Reis, que, em 2018, levantaram dados acerca de doze instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina, para saber se e como elas adaptaram seus currículos até aquele ano. Apenas metade incluíram alguma disciplina que trata especificamente da história e/ou cultura indígenas – conquanto, as propostas de atividades da

⁶⁰ SILVEIRA, Thais. *Identidades (in)visíveis* – indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de história) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016, p. 42.

⁶¹ Rebeca Gontijo, tratando dos PCNs, destaca que há uma “ausência da noção de ambiguidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais. Algo como o indígena, o africano, o europeu, o asiático etc. [...] evidencia muitos problemas.” Isso me leva a indagar que relação pode haver entre os PCNs e a Lei n. 11.645/2008. Ver GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e ensino de história – a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História. Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003, p. 65.

⁶² SANTOS, Carlos José Ferreira dos. *Histórias e culturas indígenas – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? História e Perspectivas*, Uberlândia, MG, n. 53, p. 179-209, jan./jun., 2015.

outra metade abrem veredas: produção de jogos analógicos e digitais, investigação e crítica das representações das populações indígenas nos livros didáticos e trabalhos de campo com visitas às aldeias indígenas do estado.⁶³

Os autores destacam que é predominante, nas instituições, um modelo quadripartite da história, de cunho eurocêntrico, que pode servir como empecilho às transformações necessárias. Professores formadores de três universidades públicas de Mato Grosso, ouvidos por Osvaldo Cerezer e Selva Guimarães, consentem que haja uma resistência interna às mudanças e confidenciam que os ministrantes de disciplinas sobre história indígena e história africana ficam isolados na comunidade acadêmica, chegando a ser vítimas de discriminação velada. Outras pesquisas, tais como a de Gizeli Fonseca e Marta Lima junto a graduandos ou alunos recém-egressos dos cursos de pedagogia em duas universidades privadas de Recife, mostram que o apoio institucional faz a diferença para aguçar o interesse pela temática. Numa dessas universidades, as autoras encontraram um clima desfavorável, marcado pela recusa de muitos graduandos em responder a um questionário composto por nove perguntas, enquanto, na concorrente, que promove eventos, palestras e seminários acerca da temática, todos os estudantes presentes no dia da aplicação concordaram em participar.⁶⁴

Tendo essas informações sobre a formação de nossos professores para a questão indígena, vejamos agora qual tem sido o cenário na Educação Básica brasileira. Podemos afirmar que está se constituindo uma farta literatura acadêmica nesse sentido, e já é possível encontrar trabalhos oriundos de diversas regiões do país. Em geral, eles têm como metodologia base a aplicação de questionários aos docentes escolares e, secundariamente, a alunos de escolas públicas ou privadas. Também recorrem a análises dos planos de aula e, em alguns casos, acompanham professores e alunos durante as aulas, analisando as atividades desenvolvidas em sala e os recursos didáticos utilizados pelos mestres.

⁶³ WITTMAN, Luísa Tombini. DIAS, Stefani. SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. REIS, Rodrigo Ferreira. O papel da universidade no ensino de história indígena: uma análise dos cursos de história em Santa Catarina. *Revista História e Diversidade*, Cáceres, MT, v. 10, n. 1, p. 152-165, 2018.

⁶⁴ CEREZER, Osvaldo Mariotto. GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de história e ensino de história afro-brasileira e indígena. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 17, n. 30, p. 80-104, jul./dez., 2015. FONSECA, Gizeli dos Prazeres; LIMA, Marta Margarida de Andrade. A Lei nº 11.645/2008 e as instituições privadas de ensino superior: a temática indígena na formação inicial de professores. In: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). *Formação docente e o ensino da temática indígena*. Maceió: Editora Olyver, 2021, p. 119-132.

A partir dessa literatura, tivemos o diagnóstico, em 2016, de Kelly Russo e Mariana Paladino indicando que a maior parte dos docentes trabalha, sim, a temática, mas não de forma qualificada. Por exemplo, no estudo apresentado por elas foram entrevistados professores de diferentes áreas, atuantes no ensino infantil, no ensino fundamental, ou ainda na educação de jovens e adultos (EJA) – perfis bastante variados entre si – e lotados em escolas públicas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dos 100 participantes, 80% afirmam cumprir a lei n.11.645, porém, 70% desses admitem ter dificuldades para implementá-la e metade só o fazem como parte das comemorações do Dia do Índio ou na abordagem do Descobrimento do Brasil. Os motivos mais citados por eles são a “falta de embasamento”, a “lacuna na formação inicial” e o incômodo por “conhecer de forma superficial” o assunto; 78% queixam-se especificamente da “ausência ou superficialidade com que o tema foi trabalhado na formação inicial”, e 80% entendem que os livros didáticos tratam os povos indígenas superficialmente, genericamente ou mesmo de forma “preconceituosa”. Russo e Paladino observam que alguns docentes, embora empregando recursos coletados da internet ou de materiais que têm em casa, fazem um uso “um tanto heteróclito” deles: trabalham sem coerência e organização, alternando entre materiais de boa qualidade e outros que só reforçam os estereótipos e a exotização dos índios.⁶⁵

Outra produção que destaco é a dissertação de Elizabeth Macena, que relata a situação nas escolas públicas estaduais e municipais de Ponta Porã (MS), em 2017, a partir de questionários e planos de aula levantados por ela. Sua pesquisa contou com a participação de 13 docentes de história. Eles indicaram que a maior dificuldade para o trabalho com a questão étnico-racial como um todo “consiste na carência de material didático adequado”, seguido pela “falta de formação”. Todos disseram trabalhar em algum momento a temática indígena, e, neste ponto, o que mais lhes provocou a fazê-lo foi a ementa curricular de história do município. Entretanto, ao confrontar as respostas ao questionário com os planejamentos de aula, Macena observou discrepâncias entre o que alguns professores responderam e o que efetivamente planejaram para suas aulas.⁶⁶

⁶⁵ RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v.21, n.67, p. 897-921, out./dez., 2016.

⁶⁶ MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena*. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Unidade Universitária de Amanbai, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018, pp. 47-48; 52-53. O levantamento bibliográfico resultou num material mais extenso do que o citado aqui; ele pode ser encontrado nas referências ao final

Uma parte do cotidiano escolar que esses trabalhos capturam é reação dos alunos às aulas e atividades propostas pelos professores. Todos os profissionais entrevistados por Macena percebem “situações de preconceito, racismo, desinteresse e ironias” por parte dos estudantes do município de Ponta Porã, ainda que não admitam a princípio. As falas difamatórias são generalizadas na região, alguns comentários revelam um discurso depreciativo já formado: “os indígenas são invasores de terra; preguiçosos porque possuem muita terra, mas não produzem nada; demarcar terra pra índios pode provocar escassez de alimentos e a população não indígena pode até passar fome”.⁶⁷ Estudantes do povo Kaiowá são comuns na escola, mas muitos omitem sua identidade. Emblemático é o relato de uma coordenadora pedagógica: uma mãe de aluno chegou a ir até a escola para pedir que seu filho não fosse acomodado perto dos colegas indígenas.⁶⁸ Uma outra cena surpreendente foi testemunhada por Russo e Paladino:

Na escola A, foram convidados um indígena Guarani Mbya e um indígena Tabajara. Percebemos que o primeiro foi completamente invisibilizado pelas crianças pelo fato de utilizar calça jeans, camisa, sapatos, não portando nenhum símbolo de “indianidade”. O segundo foi quem chamou atenção pelo fato de usar pulseiras no braço, colar, cocar colorido de pena na cabeça e uma tanga feita de palha, por cima de um short verde. No entanto, ele também foi questionado por uma criança pelo seu jeito de falar: “Você não é índio... índio não fala assim como a gente, tem que enrolar a língua para falar. Você é índio de mentira... você está fantasiado”. O aluno até enrolou a língua para mostrar como “o índio deveria falar”. Outras crianças também gritaram “Olha o índio” e começaram a fazer “uh-uh-uh-uh-uh!” batendo a mão na boca. Ainda, outras diziam: “não é índio de verdade”, “é de mentira, não tem índio na cidade”.⁶⁹

Essa atividade foi realizada sem que os alunos fossem preparados: quando se viram confrontados pelos dois convidados que não correspondiam à imagem do índio “ideal”, depressa reproduziram os estereótipos aprendidos. Deveríamos responsabilizar a professora ou o

desta dissertação. Os demais trabalhos contaram com uma amostragem de entrevistados próxima daquela da pesquisa de Macena, e parecem também terem se valido de questionários curtos. Todos esses estudos, entretanto, chegaram a resultados condizentes com os descritos aqui.

⁶⁷ O estado do Mato Grosso do Sul – onde fica Ponta Porã – é o segundo maior em população indígena, é o campeão em conflitos envolvendo as terras desses povos, e ganha também em concentração fundiária. Vale lembrar o que disse João Pacheco de Oliveira: “Um importante antropólogo brasileiro [Roberto Cardoso de Oliveira] já anotou que enquanto as populações que convivem diretamente com o índio muitas vezes o veem com extremo preconceito, a população urbana o imagina de maneira simpática mas como algo muito remoto [...]”. Ver PACHECO DE OLIVEIRA, João. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000, p. 62.

⁶⁸ MACENA, *op. cit.*, p. 78.

⁶⁹ RUSSO; PALADINO, *op. cit.*, p. 907.

professor por situações como essa? Não, no entender de Russo e Paladino, já que nós, professores da educação básica, trabalhamos sem apoio institucional, com limitações tanto de materiais didáticos quanto de tempo e espaço para desenvolver o trabalho que gostaríamos e a partir de uma formação insuficiente nessa temática.⁷⁰ Quanto a esse último ponto, a literatura sinaliza que as iniciativas partem, geralmente, daqueles profissionais que se especializaram ou se pós-graduaram em áreas vinculadas à temática. Isso mostra a importância que uma formação continuada de qualidade pode assumir na trajetória do educador, e, nesse ponto, as universidades públicas podem ser centrais estabelecendo parcerias com as secretarias de educação de estados e municípios.⁷¹

Como indiquei, as discussões sobre como as condições de trabalho e a formação e aprendizagem de professores e alunos impactam no avanço da temática indígena na educação vem ganhando mais espaço na literatura na última década. É possível que acompanhem uma tendência mais geral dentro do campo da Educação, que pode estar paulatinamente deixando de supervalorizar o livro didático dentro de um quadro de “consagração” social desse instrumento, como mostrou Marcos Antônio Silva há cerca de uma década. Segundo ele, esse *status* foi alcançado a partir de uma trajetória especialmente complexa, marcada por notável expressão econômica e por fortes traços ideológicos e políticos, mormente no período republicano. Nas últimas décadas, rebentaram diversas polêmicas a respeito da qualidade desse material didático/pedagógico, imbróglios que receberam destacado espaço na imprensa e dos quais participaram diversos sujeitos ligados ou não diretamente à produção, distribuição e utilização do livro didático. O ponto nevrálgico quase sempre era que haveria conteúdos moral e/ou politicamente inadequados para os estudantes, o que justificaria uma vigilância por parte das autoridades políticas e dos pais sobre os livros a serem adotados nas escolas – em suma, censura. O que era feito deste material em sala de aula não era, então, discutido, e as opiniões dos professores que escolheram os livros censurados não eram consideradas pela imprensa.⁷²

⁷⁰ *Ibidem*, p. 903.

⁷¹ Em determinados cursos formativos organizados por instituições particulares, gratuitos ou não, o ministrante é o dito “especialista” reconhecido por mais ninguém senão o próprio e pela instituição que representa. Ver SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *Revistas de humanidades*, Caicó, v. 15, n° 35, p.21-35, jul./dez., 2014, p. 31.

⁷² SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012. A partir de meados da década passada, com a criação do movimento político de extrema-direita “Escola sem Partido”, parece ter havido uma significativa mudança desse cenário, com perseguição aos professores com base no que ensinam em sala de aula e nas suas opiniões pessoais, principalmente nas matérias ligadas à política e à sexualidade, incluindo o incentivo para que os estudantes filmassem as aulas sem autorização.

A utilização do livro didático por si não tem sido questionada, pelo contrário, Silva fala de uma boa aceitação por parte dos professores e de um sucesso editorial que se traduziu num ganho econômico muito expressivo para as editoras. Os dados indicavam, àquela altura, que os didáticos representavam sessenta por cento do faturamento total da indústria livresca no Brasil. Algumas fontes afirmavam, ainda na década de 1990, que o Ministério da Educação era o maior comprador de livros do mundo. Isso tudo redundou num processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor: as 19 coleções de História aprovadas na edição de 2008 do PNLD pertenciam a oito editoras, controladas por apenas seis empresas.⁷³

Vimos anteriormente que os professores fazem críticas aos livros didáticos pela maneira como tratam da temática indígena, mas que isso não se traduz num planejamento de aulas menos superficiais, genéricas e concentradas em poucas datas no calendário letivo. Os docentes se veem numa situação em que têm de usar o livro didático mesmo com os problemas que apresenta, ou buscar por outros materiais que supram sua lacuna formacional. O singular dessa situação é que, de uma forma ou de outra, o resultado pode ser o mesmo. Para Silva, o estado da Educação Básica brasileira estimula o emprego pouco crítico do livro didático, que, por sua vez, acaba suprimindo as necessidades mais elementares da preparação de uma aula, produzindo um ciclo que se retroalimenta.⁷⁴

Afirmar que o livro didático é um sintoma e, ao mesmo tempo, um motivador para a perpetuação desse quadro problemático não indica que sejam dispensáveis os trabalhos que se debruçam sobre esse instrumento didático e pedagógico. Aponta, em vez disso, que as conclusões das análises críticas que o têm em vista podem ser extrapoladas para o processo de ensino/aprendizagem da questão indígena na educação básica como um todo. E, de fato, esses estudos têm muito a oferecer para o ensino de história.

O volume desse material – que, de certa maneira, dá sequência àqueles apresentados na primeira parte desse balanço bibliográfico – é suficiente para permitir uma imagem de como evoluiu a abordagem dos povos indígenas e de sua história nos manuais escolares, desde os

Um dos fatos que reatualizou a celeuma sobre os livros didáticos foi a ida, em agosto de 2018, do então presidente Jair Bolsonaro ao programa *Jornal Nacional*, da TV Globo, onde espalhou desinformações a respeito do antigo programa “Escola sem Homofobia”, de 2011 – e cancelado no mesmo ano –, do então Ministério da Educação, comandado por Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores) – programa que entrou para o imaginário popular como “kit gay”.

⁷³ *Ibidem*, p. 810.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 817.

finais do século passado até o presente.⁷⁵ Tais estudos continuam a investigar a disseminação de estereótipos, preconceitos e incorreções com relação a esses povos, em diversos títulos inscritos nas várias edições do Programa Nacional do Livro Didático – erros a que os próprios examinadores do programa estão cada vez menos complacentes, sobretudo a partir da lei n. 11.645/2008. Em grande medida, propõe-se uma análise de uma ou mais coleções aprovadas dentro de uma certa edição do PNLD, apontando pontos negativos e positivos, almejando compreender por que esses títulos se destacaram entre os demais (seguindo o Guia daquela edição). Por vezes, os estudos se voltam às mudanças observadas ao longo de duas ou mais edições do mesmo título, e daí pode-se notar o quão sutis são essas intervenções no projeto dos manuais como um todo. Considerando-se o que assinalou Marcos Silva, podemos atinar que seja mais arriscado para uma corporação transnacional empenhar capital em projetos editoriais inovadores que possivelmente não trariam os ganhos esperados do que instruir seus editores a mirarem seus esforços em melhorar a apresentação, a organização e o *layout* dos livros que se mostraram exitosos comercialmente, alterando apenas o necessário para serem aprovadas no PNLD.

A meu ver, um ponto que demanda mais atenção do que tem recebido é aquele que foi bem sintetizado por Helenice Aparecida Rocha e Mauro Cezar Coelho: a ausência do protagonismo indígena na história brasileira como narrada pelos livros escolares.⁷⁶ Certamente não se trata de uma novidade, pois quando Norma Telles e outros sublinhavam o desaparecimento autóctone após os capítulos iniciais dos manuais era também sobre isso que tratavam. O mérito do artigo de Coelho e Rocha está em apontar que a inclusão de seções, capítulos ou unidades contemplando a temática não altera verdadeiramente as representações sobre os índios estabelecidas ainda no século XIX.⁷⁷ Para chegar a tal conclusão, os autores utilizaram uma metodologia que consistiu em identificar o epicentro da narrativa – que eventos, condições, interesses

⁷⁵ Entre os trabalhos recentes, temos: SOUZA, Gleice Keli B. *Os esquecidos da história e a Lei 11.645/2008: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015; LIMA, Jorge Ferreira. *O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história*. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, 2016; NOBRE, Felipe Nunes. A Lei 11.645/2008 e o lugar destinado aos indígenas em livros didáticos de história. *Revista Historiar*, Pelotas, RS, v. 09, n. 17, p. 29-48, jul./dez., 2017. Há diversos outros que, mesmo tendo outra questão central, destinam uma seção ou mesmo um capítulo para resenhar algum título didático, de modo a fundamentar o argumento principal. Incluí-los aqui tornaria esta nota inadequadamente extensa.

⁷⁶ COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-88, jul./set., 2018.

⁷⁷ Muito por obra da própria disciplina, como é discutido no capítulo 2.

constituem a força motriz da história apresentada pelas coleções – e seus principais atores, sistematizando tudo em uma tipologia das ações destes. Eles consideraram como atores todos “os agentes indicados, nominalmente ou por meio de sua função, posição política, condição étnica ou categoria histórica.” Assim, “metrópole” é um agente na narrativa tanto quanto “colonos”, “europeus”, ou indivíduos indicados por seus nomes próprios. Para facilitar a visualização dos dados obtidos, Coelho e Rocha construíram uma tabela organizada por coleção didática e origem (europeus, indígenas, mestiços). Nela, é evidente que existe uma maior quantidade de agentes ligados a Europa, genericamente, e a Portugal, especificamente. Em alguns títulos, em meio a uma dezena de referentes ligados ao continente europeu, o único relativo aos povos autóctones é “indígenas”. Apenas uma coleção singulariza um agente indígena (“Antônio”), enquanto todas elas nominam pelo menos um europeu, senão vários (“Cabral”, “Martim Afonso”, “D. João III”, “Estácio de Sá”, “Jean de Léry” etc.).⁷⁸

Usualmente, o primeiro volume de todo título didático e os capítulos iniciais de cada volume exprimem as concepções que os autores dessas obras têm a respeito da história enquanto produto da ação humana e como resultado do processo de pesquisa e crítica documental; não obstante, Coelho e Rocha expõem que há uma descontinuidade entre essas aberturas ou introduções e o restante das obras, pois diferentemente do expressado pelos seus criadores, tanto a história não parece ser o resultado da ação de todas as pessoas – algumas agem mais e de forma mais particularizada – quanto o saber histórico não é fruto de uma abordagem empírica – a narrativa não estimula a atenção e a reflexão do estudante para com o “contexto, agência e interpretação” imbuídos na construção do saber histórico.⁷⁹

O exame qualitativo das ações praticadas pelos agentes desse modelo de narrativa histórica marca um segundo momento do artigo de Coelho e Rocha que, talvez, seja o mais marcante; nele, verifica-se que a principal diferença entre os atores europeus e os nativos está nos papéis que desempenham dentro da narrativa: de uma parte, as ações do primeiro grupo têm desdobramentos, provocam eventos significativos na trama, de outra, o que os agentes do segundo grupo fazem, ou não produzem eventos, ou estes não são importantes para o desenrolar da história. “Assim,

⁷⁸ Em apenas duas coleções aparecem referências a agentes “mestiços”: numa, a definição é homônima, noutra, o termo utilizado é “mamelucos paulistas”.

⁷⁹ COELHO; ROCHA, *op. cit.*, p. 476-477.

‘[ser] dizimada pelas doenças trazidas da Europa’ [...] ‘cortar, transportar e armazenar as toras de pau-brasil nas feitorias’, [...] ‘[apreciar] objetos de pouco valor econômico’ [...] indica o lugar dos agentes a quem tais ações estão vinculadas: não ter qualquer função relevante na trama, não desempenhar papel ativo, não interferir no rumo dos eventos e sofrer as consequências das atitudes dos outros. Ações como essas não definem agentes, mas pacientes.⁸⁰

O uso da voz passiva em certas passagens, como no primeiro exemplo citado acima, é emblemático da crítica levantada. Embora os índios sejam classificados *a priori* como agentes, o que os autores revelam é que aqueles não cumprem esse papel nas narrativas examinadas; por vezes, sequer realizam ações de todo, sendo somente “tributários de uma descrição” – foram-se as asserções do tipo evolucionista; mantivemo-nos reféns da figura do indígena congelado no tempo:

Elas [as descrições] não constituem uma intriga, não situam um processo, não definem um evento ou uma sequência de eventos. Elas situam o sujeito fora do tempo. Elas se ocupam com a descrição dos sujeitos e não com suas ações e os desdobramentos delas. Dessa forma, ‘[possuir] seu sistema de crenças, língua, rituais, mitos [...]’, ‘sobreviver essencialmente da caça de animais, da coleta [...]’ não tem qualquer desdobramento na trama – apenas descreve o sujeito. Igualmente ‘habitar a costa brasileira no século XVI’ [...] não situa, necessariamente, o agente em uma trama ou intriga na qual ele exerce algum tipo de interferência.⁸¹

Os livros didáticos enfatizam uma estreita vinculação entre a história e a memória – que beira a indistinção –, em vez de uma relação crítica. Nessa associação, a disciplina permanece numa função reiterativa – conformadora e confirmadora – dos mitos fundadores da nação, o que, segundo Adriane Costa da Silva, em sua dissertação sobre os manuais do período, ecoa o papel incumbido à história enquanto matéria escolar desde sua criação (década de 1870) até a primeira metade do século passado – instrumento para a formação da consciência nacional entre os mais jovens.⁸² Embora transcorrido um século e meio, não seria pertinente afirmarmos que, em se tratando dos índios no ensino de história do Brasil, pouco mudou? E mais, o quanto não estaríamos reproduzindo, em nossas aulas, aquela compreensão da história como validadora da memória?

⁸⁰ *Ibidem*, p. 477.

⁸¹ *Ibidem*, p. 478.

⁸² SILVA, Adriane Costa da. *Versões didáticas da história indígena (1870-1950)*. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000. A partir da década de 1950 – marcada por mudanças relevantes no pensamento social brasileiro –, essa função deixa de fazer sentido à matéria escolar, que passa, então, a ocupar-se da formação socioeconômica da sociedade brasileira, sob influência do materialismo histórico e do estruturalismo.

Se a Educação Básica não exhibe seus vícios isoladamente – Coelho e Rocha aludem à inclinação “fortemente eurocêntrica” da historiografia brasileira, e os professores formadores reconhecem à resistência às mudanças dentro da academia, conforme vimos –, por que o ensino de história se abre mais lentamente às renovações? A defasagem entre a literatura científica e a produção didática, entre 1870 e 1950, se deu não em termos de técnica, mas de política, segundo Adriane Silva:⁸³ guardados os contextos históricos diferentes, que interesses políticos ainda entravam a presença mais marcante dos povos indígenas no ensino de história?

Antes de concluir o capítulo, tratarei brevemente da situação atual da literatura infanto-juvenil – ramo de onde são escolhidos uma parcela relevante dos paradidáticos –, dado que esta assiste a um movimento ascendente de produção autóctone caracterizada por obras repletas de histórias oriundas das tradições orais de seus povos – algumas, possivelmente, nunca narradas em português. Essa é a face mais conhecida do que convencionou-se chamar por literatura indígena, um *corpus* que inclui poesia, crônicas, ensaios, romances, entre outros gêneros, diversa tanto da literatura indianista – referente ao período romântico (século XIX) – quanto da indigenista – aquela em que o mundo nativo é o tema, porém o índio é o informante, não o narrador.⁸⁴ O destaque dessa produção literária é que o protagonismo autóctone nela é ubíquo. Nos contos, as ações dos índios têm relevância, eles possuem agência. E isso importa porque é um material que pode ser utilizado pelos professores de história – como já apontam certos trabalhos.⁸⁵ Publicadas normalmente nos selos de literatura infantojuvenil, muitas dessas obras não podem ser consideradas unicamente como tal, uma vez que foram pensadas tanto para jovens quanto adultos – o que nos remete à visão, predominante na segunda metade do Oitocentos, dos indígenas como “infância” da humanidade.⁸⁶

A partir da revisão bibliográfica desenvolvida, quero insistir na necessidade de um olhar mais meticuloso sobre a questão do protagonismo na história, que não deve ser esquecida se queremos tratar com retidão dos povos originários na Educação Básica. Como tentei mostrar

⁸³ *Ibidem*, p. 17-18.

⁸⁴ THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. O livro integra a coleção Práticas Docentes, direcionada a professores e alunos do Ensino Médio. Ele se caracteriza por ser uma apresentação tanto quanto uma interpretação da autora, que se utiliza de referenciais acadêmicos da área da Literatura e demais áreas afins, oferecendo um caminho para se pensar a literatura indígena e sua relevância para a formação escolar dos nossos jovens.

⁸⁵ Na revisão bibliográfica, obras audiovisuais realizadas por índios também aparecem com frequência entre as sugestões – igualmente, existe uma grande variedade de filmes produzidos dentro e fora das aldeias.

⁸⁶ Deve-se a uma escolha editorial tomada com frequência no Brasil, embora existam nomes que estão conseguindo romper essa barreira, tais como Ailton Krenak e Davi Kopenawa.

neste capítulo, seja no presente, seja no passado histórico, os índios não são vítimas de um processo histórico inelutável, tampouco coadjuvantes enredados numa trama urdida por conquistadores brancos. Participaram, e continuam a fazê-lo, na feitura da história brasileira. No capítulo seguinte, entre outras questões, assinalo essa ativa participação indígena num dos capítulos iniciais de nossa história, o da edificação e consolidação da capitania do Rio de Janeiro, buscando uma interação mais próxima com as pesquisas da chamada nova história indígena.

2. A HISTÓRIA E AS METAMORFOSES INDÍGENAS

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até os anos 1970, os índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e a sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país.

Manuela Carneiro da Cunha¹

Um certo pessimismo guiou, durante muito tempo, os estudos sobre a história dos índios no Brasil. Paralelamente à percepção equivocada do desaparecimento inevitável dos povos ameríndios, persistia o juízo de que esses viviam, em grande medida, fechados às transformações, o que desencorajava um olhar mais que fugaz por parte dos historiadores enquanto delegava a competência de tais estudos à etnologia. Tal paradigma, surgido pela primeira vez há cerca de 170 anos, na forma de um axioma², foi determinante para que os índios tivessem papéis secundários na história do nosso país. Decorridos três quartos do século XX, pouco havia mudado até que, a partir do final de década de 1970, novas questões postuladas na interface história/antropologia deram início a uma profícua vertente de estudos interdisciplinares que derrubaram esse paradigma.³

Neste capítulo, que trata fundamentalmente da agência indígena e de sua negação pela história, vou tratar, primeiramente, dos índios aldeados na capitania do Rio de Janeiro, que assumiram de formas bem criativas uma identidade imposta a eles por *outrem*, tornando-se protagonistas. Depois, ocupar-me-ei do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, dado seu papel dúbio ao enaltecer a imagem do índio e, simultaneamente, fixá-lo como figura auxiliar na marcha da narrativa ocidental. Para isso, achei necessário situar a agremiação dentro da sociedade

¹ CUNHA, Manuela Carneiro da. Por uma história indígena e do indigenismo. *In: Cultura com aspas*. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 127. O texto foi publicado originalmente em 1989, como *Introdução* a um volume triplo da *Revista de Antropologia*.

² “[...] de tais povos na infância não há história; há só etnografia”; o axioma mencionado no início do capítulo. VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*, 7a ed., 5 vols., São Paulo; Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia. 1980 [1854-57].

³ MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores* – estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. 235 f. Tese (Livre Docência em Etnologia) – Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, p. 1-6.

e da arena política na primeira metade do século XIX, para entendermos quais eram as dinâmicas de seu funcionamento naquele contexto.

Dentro da proposta aqui desenvolvida, este capítulo foi pensado como uma referência mínima de fundamentação, preparação e suporte para o(a) professor(a) que implementar a sequência didática (Anexo), principalmente quando não puder ou não quiser utilizar a vasta bibliografia específica sobre o tema.

2.1. Protagonismo histórico

2.1.1. Etno-história e (nova) história indígena

À perspectiva de trabalho que surge a partir de finais da década de 1970 se atribuem nomes diversos: a depender do pesquisador e de sua disciplina de formação, utiliza-se “antropologia histórica”, “história antropológica”, “etno-história”, entre outros. Thiago Cavalcante indica que haja um acordo sobre “história indígena” ser a melhor designação, mas alerta que, por vezes, esse termo é empregado de maneira imprecisa. Em alguns casos, ele figura como sinônimo de “etno-história”, o que é problemático por se tratar de uma palavra de diferente precedência e de ampla gama de acepções, podendo redundar em imbrólios na pesquisa. Por isso, na primeira parte deste capítulo, sumarizo as variadas definições compiladas por Cavalcante, a fim de delimitar melhor o campo do qual deriva este trabalho.⁴

O primeiro registro do termo etno-história data de 1909, quando, então, nomeava o trabalho de reconstrução das histórias de povos ágrafos utilizando fontes escritas e arqueológicas – uma história dos povos “sem história” escrita nos moldes ocidentais. Contudo, nos estudos posteriores, acabou se firmando uma acepção ampliada, segundo a qual a etno-história designa um método interdisciplinar de pesquisa. Primeiramente, foram os antropólogos os praticantes da etno-história, que logo se viram acompanhados por historiadores, geógrafos e arqueólogos. Os estudos etno-históricos consolidaram-se nos Estados Unidos a partir da década de 1950, impulsionados pela Indian Claim Act, proclamada pelo Congresso norte-americano; no Brasil, algo assemelhado ocorreu três décadas depois com a promulgação da Constituição de 1988, que

⁴ CAVALCANTE, Thiago L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *Revista História*, São Paulo, v.30, n.1, jan./jun. 2011, p. 350.

garantiu, como se sabe, uma série de direitos aos povos indígenas. Como já havia acontecido na América do Norte, os estudos etno-históricos mostraram-se grandes aliados dos povos indígenas nas lutas pelo reconhecimento de suas terras.⁵

Outro entendimento sobre a etno-história se refere à “compreensão ou a representação que os povos indígenas fazem sobre a sua própria história ou sobre as suas categorias de tempo, a rigor sobre suas historicidades”. Privilegia-se uma representação “êmica” em contraposição a uma abordagem “ética”, o que significa priorizar as próprias representações indígenas sobre si mesmos ante aquelas estranhas às suas culturas.⁶ Ressalta-se que ela contribui com o exercício de crítica das fontes em quaisquer pesquisas que utilizem relatos orais ou escritos por autóctones, dado que as chaves interpretativas das culturas indígenas devem ser, a rigor, sempre consideradas.⁷

Numa definição mais recente a etno-história seria aquela praticada por pesquisadores indígenas formados em cursos superiores. Aqui ela passa a ser concebida como uma etnociência. Esse critério do sujeito que faz o estudo é importante para diferenciar essa concepção da relatada anteriormente, na qual os estudiosos são profissionais não-indígenas. Apesar de se tratar de algo relativamente recente, cujas conclusões podem ser precipitadas, observa-se que estudos deste tipo não deixam de conter alguma dose de subjetividade por parte do pesquisador e que as opiniões dele têm relação também com as “diferentes posições de prestígio no sistema social ao qual está inserido” e com os diversos papéis sociais que exerce.⁸

Por último, nos Estados Unidos, uma trajetória mais curta teve a tentativa de definir a etno-história como uma disciplina acadêmica independente. Já na década de 1980, os debates sobre a questão esfriaram, em parte porque eles se inseriam numa arena de discussões bem mais ampla, onde se buscava responder qual era a “natureza” da etno-história – se uma subdisciplina

⁵ *Ibidem*, p. 369.

⁶ *Ibidem*, p. 355-356. Segundo Jorge Eremites de Oliveira, essa abordagem tem o potencial de subverter a maneira como se pensa a história tradicionalmente, isto é, segundo uma concepção linear do tempo. Por isso, pode levar a sérias dificuldades aquele que almeja decodificá-la em termos de história/eventos/diacronia. Ver EREMITES DE OLIVEIRA, J. *A História Indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas*. Territórios e Fronteiras, Cuiabá, 2001, v. 2, n. 2, p. 40.

⁷ *Ibidem*, p. 357.

⁸ *Ibidem*, p. 358.

da história ou da antropologia, uma técnica de análise de dados, ou outra área ainda não explorada. Também foi criticada por sinalizar uma postura etnocêntrica ao vincular a história dos povos indígenas a uma disciplina diferenciada.⁹

A década de 1990 é percebida por Cavalcante como um ponto de virada para a história indígena por ter sido palco de obras referenciais para as pesquisas na área, em especial *História dos Índios no Brasil*, coletânea organizada pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha.¹⁰ Nesse período, também se assistiu a um aumento na formação de especialistas nesse campo de investigação, que, nas décadas seguintes, formariam novos pesquisadores, contribuindo para a ampliação da abertura acadêmica institucional a tais estudos. Entre os historiadores, aqueles que tinham os olhos voltados para o Brasil colonial foram os mais interessados na temática indígena.¹¹ Desde então, também os índios do século XIX vão sendo mais bem conhecidos¹², e já se fala de uma “nova história indígena”, para marcar da importância desses estudos que vimos tratando em oposição às perspectivas tradicionais.

2.1.2. Índios reais e projetados no século XVI

Foram os índios tupi que, ocupando a quase totalidade da costa brasileira e da bacia do Paraná-Paraguai no século XVI, serviram de modelo principal para as imagens que seriam criadas e difundidas sobre os índios. Foram eles que estiveram a maior parte do tempo em contato com os europeus, tornando-se seus parceiros, informantes, aliados e inimigos.¹³

As imagens são discursos, e tanto importa quem é o objeto quanto quem é o enunciador. Por isso, é preciso ter em mente que os europeus veem e falam sobre os índios de acordo com

⁹ *Ibidem*, p. 353.

¹⁰ *Ibidem*, p. 363. Cavalcante destaca ainda: MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022 [1994]; PACHECO DE OLIVEIRA, J. P.. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. Na verdade, muitos desses estudos tiveram lugar na década de 1980, tornando-se mais conhecidos após o interesse de editoras influentes, como a Companhia das Letras; esse é o caso do livro de Monteiro, fruto da correção e ampliação de sua tese defendida nove anos antes.

¹¹ É este o caso do livro utilizado como referência para compor a primeira parte deste capítulo, *Metamorfoses indígenas*, e de sua autora Maria Regina Celestino de Almeida, que teve como orientador John Manuel Monteiro.

¹² Tais como o de Fernanda Sposito, que me foi bastante útil para a segunda parte deste capítulo.

¹³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 28-50. Os parágrafos que seguem utilizam fundamentalmente esse texto como referência, a não ser quando notado diferentemente.

os interesses da atividade que os trouxe até a América: há uma literatura de viajantes, acompanhada por rica iconografia, que vai cair no gosto da Europa; um novo gênero criado pelos padres jesuítas composto por cartas, relatórios e descrições edificantes que obterá grande sucesso na posteridade; documentos normativos e cartas produzidos por autoridades coloniais; entre outros.

As primeiras que vão se destacar são oriundas das observações dos exploradores pioneiros, principalmente Cristóvão Colombo e Américo Vespúcio. A carta de Pero Vaz de Caminha, inédita até 1773, não vai ter tanta influência num primeiro momento. Uma das primeiras imagens a se formar é a de um índio puro e belo, e, por vezes, longevo. Ela se associa às ideias de um Paraíso terreno e de fonte da juventude, derivadas da literatura de figuras como Marco Polo, Mandeville ou Preste João, que povoam a imaginação de homens como Colombo.

Caminha dá muitos detalhes a respeito da compleição física dos nativos, mostrando-se encantado com o que vê, o que parece ter o efeito de cegá-lo para o que está ao redor: tem a impressão de que seus anfitriões não têm casas e não praticam a agricultura. Não são domesticados e, por isso, nada domesticam, é a ideia subjacente ao esse olhar, segundo Carneiro da Cunha. A nudez exerce também poderosa influência em Vespúcio, cosmógrafo da segunda expedição, que percorreu a costa durante dez meses, de 1501 a 1502, e cujo nome batizará o “Novo Mundo” dado o sucesso que suas cartas a Lourenço de Médici vão alcançar na Europa.

É intrínseco a essa imagem um olhar de simpatia por parte do observador, que tem, ao mesmo tempo, o efeito de censura sobre os modos dos conterrâneos: “Caminha, com aparente candura, contrasta a ingenuidade comercial e a confiança inicial desses homens que, desde o primeiro dia, se estendem e dormem no convés do navio, com a deslealdade, a cupidez e a sede de ouro e prata dos portugueses”.¹⁴ Jean de Léry exulta a suposta falta da noção de propriedade privada e, conseqüentemente, de cobiça entre os tupinambás, numa maneira de crítica às “sociedades movidas pelo lucro e pelo entesouramento”.¹⁵

É em Vespúcio que vai aparecer com mais clareza a imagem paradoxal do indígena que tudo divide entre os seus, porém, que trava terríveis guerras contra seus inimigos: o antropófago. E conflitos aparentemente sem razão, pois esses nativos não têm propriedade particular, não guerreiam para tomarem terras ou sob contratos de vassalagem, povos que “ignoram o que

¹⁴ *Ibidem*, p. 30.

¹⁵ *Ibidem*, p. 34.

seja a cobiça, o roubo ou a ambição de reinar.”¹⁶ Mas o europeu ouve atentamente, embora não compreenda, e relata que se trata da busca por vingar a morte dos antepassados. O *topos* da vingança e a descrição do ritual antropofágico serão pormenorizados pouco mais de cinquenta anos depois por outros viajantes e missionários. Staden diz dos tupinambás que eles “fazem isto não para matar a fome, mas por hostilidade, por grande ódio”.¹⁷

As guerras de vingança e a antropofagia ficarão gravadas nas querelas humanistas graças a Montaigne, que se utiliza do “selvagem como acusação de uma civilização corruptora e sanguinária”; neste caso, a sua. Diz ele que tais guerras são “nobres e generosas”, e que, espeelhando seu conterrâneo Léry, não são motivadas por lucro e conquista territorial.¹⁸

Como esclarece Carneiro da Cunha, na França, esses relatos de viagem vão provocar uma meditação sobre a dessemelhança, em que a “reflexão” é muito menos uma tentativa de compreender o outro do que de se ver a si mesmo ‘em perspectiva’, de se “compreender a si mesmo em um mundo cuja ordem, com as guerras de religião, passou a ser relativa”. Assim, por exemplo, o que Léry quer evidenciar são os horrores sofridos no seu país enquanto huguenote perseguido. Nessas disputas religiosas, o tema da antropofagia será reutilizado muitas vezes para se acusarem, católicos e protestantes, durante as guerras religiosas do século XVI, e o tupinambá aparecerá assim como menos bárbaro do que aquele que se incrimina.

O índio como canibal, a imagem vulgarizada e, portanto, diversa daquela do antropófago, vai surgir com o mapa de Sebastian Munster, *Geografia de Ptolomeu*, no qual ele grava a palavra *canibali*, entre as fozes do Amazonas e do rio da Prata, enfeitando-a ainda com uma cabeça e uma perna pendurados num feixe de galhos. Thevet afirma que os canibais são carnívoros de um tipo muito específico: alimentam-se apenas de carne humana.

A impressão de uma absoluta indomabilidade dos nativos se liga ao fato de que eles não têm governo, não religião e não tem um soberano – a figura a partir do qual se estrutura a sociedade. Tal percepção, que já se encontrava em Caminha e Vespúcio, vai ganhar uma forma fixada com Gândavo:

[a língua] carece de três letras, convém a saber, não se acha nela nem F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem

¹⁶ *Ibidem*, p. 31.

¹⁷ *Ibidem*, p. 33.

¹⁸ *Ibidem*, p. 39.

Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem, além disto conta, nem peso, nem medida.¹⁹

Está colocado assim a imagem da falta, que serve de base ao pensamento etnocêntrico, em que o observado é analisado segundo os padrões culturais do observador. Mas, curiosamente, essa ausência de lei e moral nem sempre incomoda, ao contrário, pode alimentar a fantasia dos europeus, como os mercadores normandos que prosperam com o comércio de pau-brasil e sonham com essa América de uma era dourada.

Já em 1550, os ameríndios interessam muito mais a franceses que a portugueses. O Brasil é um espetáculo. O rei Henrique II e a rainha Catarina de Medici são recebidos em Rouen com uma festa “brasileira”, contando com três centenas de participantes, incluindo nativos americanos, marinheiros e prostitutas, todos nus, que encenam o cotidiano da vida tupinambá, com movimentos representativos da caça, da guerra e do amor. Compare-se isso à indiferença de Luís de Camões em *Os Lusíadas*, que deixa a esta terra quatro parcos versos – sobre o pau-brasil.

Quanto aos jesuítas, as imagens que elaboram não são homogêneas. Há diferenças inclusive entre os escritos de um mesmo autor, quando se comparam seus primeiros textos com os mais tardios. É o caso de Manuel de Nóbrega, que chega, na década de 1540 com uma postura muito mais humanista e termina com uma perspectiva de administrador. Ele é um dos que resalta a imagem da inconstância indígena: “com um anzol que lhes dê, os converterei a todos, com outros os tornarei a desconverter, por serem inconstantes, e não lhes entrar a verdadeira fé no coração”.²⁰

O Diabo também está presente entre os índios, segundo os inacianos, e opera através dos xamãs e caraíbas. Estabelecer-se-á, desde logo, uma concorrência pela realização de curas e milagres, e os jesuítas terão que parecer xamãs mais poderosos aos olhos indígenas. Os “feiticeiros”, que também creem em espíritos ou demônios, alimentarão também, por seu lado, o conflito com os padres, adaptando ao seu próprio repertório os elementos que os outros lhes fornecem. A imagem de demônios atormentando os índios aparecem nas xilogravuras da edição original de Léry.

¹⁹ GÂNDAVO, Pêro de Magalhães de. A primeira história do Brasil: História da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004, p. 135-136.

²⁰ CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, p. 44.

A imagem do índio tapuia toma forma, sobretudo, por força de um etnocentrismo tupi. Como se sabe, tapuia era o termo utilizado pelos tupi para falar dos grupos que pertenciam a outras famílias linguísticas, e que foi traduzido como “bárbaro”. Deixando-se levar pelos seus aliados, os europeus vão ver nos tapuia uma imagem deformada dos costumes tupi. Nesse sentido, os aimoré materializam os canibais, que comem o humano porque têm fome e por puro prazer, diferentemente daqueles que o fazem como parte de um *regime* de vingança. No Rio de Janeiro, os tapuia são goitacazes, guarulhos, puri e coroados, do tronco macro-jê.

Quanto a esses e outros etnônimos presentes nos documentos coloniais, mesmo aqueles do século XVI, não se deve procurar ver neles alguma pureza, algum traço de uma suposta identidade original. Isso, por dois motivos centrais. Primeiro, porque, como lembra John Monteiro, “o processo de invenção de um Brasil indígena envolveu a criação de um amplo repertório de nomes étnicos e de categorias sociais que buscava classificar e tornar compreensível o rico painel de línguas e culturas antes desconhecidas pelos europeus”.²¹ Não dando conta de entender a enorme diversidade que tinham diante de si, os forasteiros viram como semelhança o que era diferença, tomaram certos termos escutados como sinônimo de identidade étnica, e daí por diante. O segundo ponto, destacado por Maria Regina de Almeida, é que, quando a maior parte desses etnônimos são postos em circulação, o contato entre europeus e nativos já ocorriam há pelo menos meio século, o que significa que essas identificações já haviam se alterado, uma vez que elas decorriam dos fatos da vida social, como as guerras intertribais, e estes já eram fortemente influenciadas pelos estrangeiros – que se utilizavam delas para conseguir escravos. Assim, mesmo que não percebam, os cronistas narram relações interétnicas que já vinham sendo modificadas desde a introdução de novas ameaças, como epidemias e escravizações, e atrações, como instrumentos de ferro e armas de fogo.²²

Como veremos, há um grande espaço de criação e recriação no contato entre indígenas e europeus. Dado o lance inicial, nem uns nem outros vão *continuar* pensando e agindo como antes. A adaptação às novas dinâmicas é verdadeira tanto para indígenas quanto para colonos e missionários. Muitas vezes, aqueles vão se apropriar de nomes dados pelos portugueses, com a finalidade de afirmar certas características, seja enquanto aliados ou inimigos.

²¹ MONTEIRO, John Manuel. *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*. São Paulo: NHII/USP-FAPESP, 1994, p. 7 *apud* ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Metamorfozes indígenas*. ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013 [2003], p. 51.

²² CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, p. 51.

2.1.3. Relações de alteridade

Já nas três primeiras décadas do quinhentos, havia uma intensa troca entre europeus e tupis, principalmente, no litoral. Os franceses mantinham contato com os nativos tanto quanto os lusitanos. Como se sabe, a base dessas relações era o escambo: “os índios queriam armas de fogo, instrumentos de ferro, bugigangas etc., e os europeus, além da preciosa madeira, precisavam de alimentos, escravos, mulheres, papagaios etc.”. A diferença é que enquanto os portugueses estabeleciam feitorias como base das atividades e de armazenagem, por exemplo, de toras de árvores levadas pelos nativos, os franceses tinham o costume de manter um intérprete entre os índios que já adiantava o serviço para quando os navios chegassem à costa para serem abastecidos.²³

Essa decisão dos franceses, somada ao fato de que eram mais tolerantes com os costumes indígenas que os seus adversários ibéricos, ajudou-lhes a estabelecer relações de muita confiança com os nativos, o que, segundo, Almeida, foi determinante para decidirem lançar as bases da França Antártica anos depois. Para compreender isso melhor, deve-se ter em mente que o escambo era uma forma de estabelecer alianças, as quais poderiam abrir caminho também para casamentos.²⁴ Portanto, procurar por sinais de desequilíbrio nas relações de troca é problemático, porque os objetos assumiam diferentes valores e significados. Por exemplo, Léry conta que uma velha, em troca de seu papagaio, queria um canhão francês.²⁵

Os índios mostravam-se assim extremamente confiantes e abertos. Esse é um traço identificável em muitos relatos do período. Recebidos como aliados ou inimigos, os europeus surgiam como oportunidade de expandir as relações de hostilidade ou de amizade. O ritual antropofágico pode ser visto como o exemplo mais emblemático dessa abertura ao *outro*, dado que ele não era um fim em si mesmo, mas uma forma de perpetuar relações de ódio e de amizade. A execução do inimigo não terminava a vingança, pois essa nunca seria satisfeita, era sim uma confirmação de sua perpétua atuação. Viveiros de Castro e Carneiro da Cunha consideram-na um impulso adiante, que garantia a sobrevivência da sociedade tupinambá, ligando passado e

²³ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 59.

²⁴ *Ibidem*, p. 61.

²⁵ *Ibidem*, p. 59. Almeida explica que “penas de pássaros e papagaios eram objetos raros e valiosos para os índios”.

futuro. Entre uma geração e outra, há a transmissão de uma “memória da vingança”, e os prisioneiros sacrificados tinham sua alteridade *reconhecida*, pois eram “indispensáveis para a continuidade do grupo [...]. Pode-se falar, então, de uma “cumplicidade entre inimigos que se perpetua no tempo”. Na troca de palavras do ritual propriamente dito, carrasco e vítima retomam vinganças passadas – entre as quais, aquelas que o prisioneiro teria praticado contra parentes dos que o agora mantêm-no cativo – e vinganças futuras – que serão feitas em decorrência da sua morte. As relações de amizade são confirmadas quando membros de aldeias vizinhas aliadas são convidados a se banquetearem do inimigo.²⁶

Se portugueses e franceses utilizaram-se das rivalidades entre os povos nativos conforme seus interesses, o mesmo deu-se em sentido contrário. Observando os forasteiros, os índios também compreendiam as relações de guerra existentes entre os invasores – a aliança dos tamoios com os franceses deve ser entendida assim. Houve um período em que esses tupinambás da Baía de Guanabara mantinham relações contínuas também com os portugueses. Pero Lopes de Souza, da expedição de Martim Afonso de Souza, aliás, informa terem sido recebidos com gentileza pelos tamoios. Mas, na década de 1550, as desconfianças mútuas já estavam bastante consolidadas. A aproximação dos lusos com os tupiniquins, que estavam em guerra contra esses tupinambás antes da chegada dos europeus, deve ter contribuído para a deterioração das relações, como deve ter contado também uma série de agravos, como traições e violências, por parte dos portugueses. Hans Staden conta como franceses e tamoios se davam de forma amigável, e como essa confiança lançava esses contra os ibéricos.²⁷

A mudança de lado era uma constante nas guerras coloniais, e cada povo escolhia conforme lhe parecesse mais ou menos vantajoso. Alianças que tinham um impacto negativo podiam ser abandonadas em trocas de outras onde se julgasse possível mais ganhos. Dessa forma, a conquista e a colonização devem ser vistas como histórias também daqueles índios que as vivenciaram, dando-lhes significados particulares.

2.1.4. A política de aldeamentos e a conquista da Guanabara

²⁶ *Ibidem*, p. 53-59.

²⁷ *Ibidem*, p. 60-63.

No final da década de 1540, houve um aumento significativo das guerras movidas contra os portugueses ao longo da costa brasileira. A situação alarmava alguns, como Luís de Góis, que escreveu ao rei d. João III, em 1548: “Se vossa majestade não assistir logo essas capitânicas, não só perderemos nossas vidas e mercadorias, como também perderá Vossa Majestade a terra”. As capitânicas que Góis fazia referência eram principalmente Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo e São Tomé, que se estendiam numa faixa de 750 milhas ao longo da costa.²⁸

A intensificação das guerras tribais foi provocada pelos próprios europeus, que com o avanço da colonização, passaram a ocupar efetivamente a terra e a implementar o cultivo da cana-de-açúcar, necessitando cada vez mais de escravos. Assim, “as relações de escambo tornaram-se inadequadas às novas exigências da colônia em crescimento”. Os índios, desestabilizados pelas epidemias que já grassavam nestas terras, pela perda de prisioneiros para a escravização e já tendo acumulado uma grande quantidade de ferramentas obtidas por meio das trocas, recusavam-se a trabalhar mais intensamente. As ferramentas de ferro auxiliavam na roça, diminuindo-lhes o esforço e possibilitando o aumento das horas de lazer, o que acolheram com muito gosto. Porém, isso incomodava aos portugueses, para quem a diminuição do tempo necessário para produzir um artigo deveria levar naturalmente ao aumento da produção.²⁹

A chegada de Tomé de Souza, em 1549, visava garantir o controle da colônia, então ameaçada também por incursões de piratas estrangeiros. Em seu Regimento, o primeiro governador-geral já esboçava uma política indigenista como forma de manter a posse e expandir as fronteiras por meio da cooperação dos indígenas aliados. Ela consistia na criação de grandes aldeias próximas aos núcleos portugueses, que ficariam sob a administração dos padres jesuítas. Estes até tentariam se enfiar no sertão para converter os povos que lá estavam, mas os riscos foram considerados demasiado altos,³⁰ pois teriam de lidar não só com a hostilidade de nativos como também de colonos que lhes queriam escravizar.³¹

Isso mostra como os índios foram centrais enquanto aliados ou inimigos, e as capitânicas que prosperaram inicialmente contaram com o apoio de grupos que lá viviam. Esse é o caso de

²⁸ *Ibidem*, p. 63.

²⁹ *Ibidem*, p. 62-63.

³⁰ “O sertão é entendido [...] em sua concepção colonial [...], não apenas em termos geográficos, mas também numa perspectiva cultural e móvel, pois ao se aplicar a regiões onde a administração portuguesa ainda não se fazia presente modificava-se frequentemente ao longo do tempo. O sertão era visto como o mundo da desordem e da barbárie, habitado por índios selvagens; espaço, portanto, que devia ser preenchido pela ordem colonizadora”. ALMEIDA, *Metamorfozes indígenas*, *op. cit.*, p. 88.

³¹ *Ibidem*, p. 65.

São Vicente, que foi escolhida como núcleo inicial da colonização devido à disposição que os tupiniquins daquela capitania mostraram em cooperar com os portugueses, principalmente Tibiriçá, cuja amizade fora conseguida por intermédio de João Ramalho, degredado acolhido e se tornado genro daquela liderança.³²

A situação dessas capitanias, bem como de São Vicente, se complicava na década de 1550 com a criação do núcleo francês na ilha de Villegagnon, que marcava o início da França Antártida. A partir desse momento, os tamoios ampliaram seus ataques contra os lusos no Espírito Santo e em São Vicente. Foi, assim, que o terceiro governador-geral, Mem de Sá, abandonou táticas de maior prudência e tolerância, substituindo-as por uma violenta campanha de conquista e arrasamento, que levaria à destruição de 60 a 160 aldeias. Segundo Almeida, pesou nessa decisão a morte do primeiro bispo designado ao Brasil, Pero Sardinha, comido pelos caetés após um naufrágio nas costas da Bahia.³³

Antes de empreender a conquista da Guanabara, os portugueses tiveram de lidar, no final daquela década, com diversos outros inimigos que não lhes davam sossego, atacando-os incessantemente. Alguns dos que seriam massacrados, como os tupiniquins da Bahia, tinham sido seus aliados havia apenas dez anos. No Espírito Santo e em São Tomé, tupiniquins e goitacazes costuraram uma aliança que foi capaz, naquela capitania, de queimar engenhos e matar o representante do donatário. É coisa digna de nota essa aproximação, uma vez que goitacazes eram povos do tronco macro-jê, descritos em termos bastante negativos pelos portugueses – provavelmente sob influência dos aliados tupi –, como ferozes, bárbaros e cruéis; adjetivos dos quais souberam se aproveitar para a finalidade de construir uma imagem apavorante.³⁴

Em aproximadamente dez anos, Mem de Sá conseguiu controlar a situação e garantir a posse das capitanias antes ameaçadas. Essas guerras coloniais eram feitas sobretudo por tropas indígenas, e eram esses aliados que recebiam terras, direitos e mercês para se aldearem conforme acordo com os portugueses. Um dos casos mais conhecidos é o dos temiminós, que saem da ilha do Governador para lutar no Espírito Santo e receber terras naquela capitania em troca dos serviços prestados.³⁵

³² *Ibidem*, p. 62.

³³ *Ibidem*, p. 75.

³⁴ *Ibidem*, p. 64-65.

³⁵ *Ibidem*, p. 66.

Os temiminós, ou índios do Gato, ou ainda maracajá, em referência ao seu líder Maracajaguaçu, é um dos casos particulares de grupos dos quais não se sabe a origem étnica, dado que as fontes do período são insuficientes para estimá-lo. No entanto, ele pode ser um caso típico do que John Monteiro chamou de “etnicidade construída no contexto da colonização”. Conforme dito antes, muitos etnônios surgiram e desapareceram de acordo com circunstâncias específicas daquele tempo. Nesse sentido, esse grupo, que poderia mesmo ser parente em algum grau dos tamoios, em vista da situação de conflito contra estes, possivelmente adotaram um nome que passou a indicar cada vez mais a posição de grandes aliados dos portugueses.³⁶

Ao estabelecer os temiminós no Espírito Santo, a administração lusa vai se utilizar de uma estratégia em comum com a América espanhola, a de agradar e enobrecer lideranças indígenas – chamadas por eles de principais – por meio de presentes, títulos, regalias e mercês. Essa política, por mais eficaz que fosse, esbarrava numa característica da organização social dos tupis, caracterizada por um líder que mantinha sua posição pelo prestígio, não pela força; pequenos desacordos poderiam levar a grandes rachas e ao surgimento de novas lideranças. Segundo Almeida, existem indícios que o afamado Arariboia e seu grupo tenha surgido de uma dissidência com Maracajaguaçu.³⁷

Arariboia foi eternizado nos relatos dos cronistas que contam de sua participação na guerra de conquista da Guanabara. Outro líder indígena cujo nome seria lembrado é Cunhambebe, um tupinambá (tamoio) inimigo dos portugueses, que passou a aliado após a chamada conversão de Iperoig, ocorrida em São Vicente. Em 1567, a frota de Estácio de Sá, após ter permanecido um ano naquelas terras, e contando com uma diversidade de índios de diversas etnias, preparou-se para o combate final contra os tamoios e seus aliados franceses. A vitória viria em 20 de janeiro, após a conquista do forte de Uruçumirim.

O que mais importa do que recompor uma cronologia dos acontecimentos que levaram à fundação do Rio de Janeiro, é compreender que junto à baía foi criada a aldeia de São Lourenço, na margem leste da Baía de Guanabara (atual Niterói), como recompensa para o grupo de Arariboia, que viria a ser um “importante baluarte de defesa da cidade”. As terras da aldeia foram passadas por escritura pública e doadas em Carta de Sesmaria ao chefe indígena em 1568. Em 1584, a aldeia de Barnabé também era criada, em Cabuçu (transferida para Macacu) para

³⁶ *Ibidem*, p. 68-69.

³⁷ *Ibidem*, p. 54;71.

abrigar parentes e amigos dos principais de São Lourenço. Os jesuítas, como reconhecimento dos serviços prestados durante a guerra, também receberam terras, onde fundariam o colégio, e tornaram-se os administradores de muitos desses aldeamentos indígenas.³⁸

2.1.5. No espaço das aldeias

Outras importantes aldeias foram criadas a partir do início do seiscentos. Na região de Cabo Frio, também com importante função de defesa, foi fundada São Pedro, em 1617, após vitória sobre o último reduto de tamoios e franceses. Essa sempre foi a aldeia mais populosa do Rio de Janeiro (embora Cabo Frio tenha se tornado capitania à parte), formada inicialmente por índios trazidos do Espírito Santo, além de goitacazes e guarulhos de lugares próximos. Ao longo do litoral foram fundadas pela mesma época outras duas que, provavelmente, não eram tanto para ocupação e controle do território, muito menos para a defesa: as aldeias de São Francisco Xavier de Itinga, depois Itaguaí (1615), e Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba (1618), esta em terras da família do governador Martim Correa de Sá, não tendo administração jesuítica. Itaguaí e Mangaratiba foram criadas por iniciativas das autoridades coloniais e seus habitantes prestaram diversos serviços para colonos e padres: a primeira se estabeleceu permanentemente próximo a grande Fazenda jesuítica de Santa Cruz, contando inicialmente com carijós trazidos da lagoa dos Patos (São Paulo) e a segunda, de acordo com a documentação levantada por Maria Regina de Almeida, estava sob o controle direto da família Sá, prestando-lhe serviços.³⁹

Embora a população indígena fosse aquela com maior equilíbrio interno entre os sexos – o que, à primeira vista, favoreceria o crescimento vegetativo e, assim, a reprodução dos aldeamentos –, não era assim que acontecia. Isso porque as epidemias coloniais devastavam também esses lugares, e muitos grupos, mesmo após aldeados, podiam voltar a se embrenhar pelas matas se entendessem que seria a melhor coisa a fazer no momento. Desse modo, a maneira utilizada para manter a reprodução das aldeias era o constante reabastecimento de seus moradores com índios vencidos nas guerras, aqueles transferidos de outras aldeias, ou, principalmente, através

³⁸ *Ibidem*, p. 78-80.

³⁹ *Ibidem*, p. 91-97. Segundo a autora, as quatro primeiras aldeias são as que mais aparecem nas documentações e foram as que atravessaram todo o período colonial. Existiram outras criadas décadas depois, ou até nos séculos posteriores, de menor expressão, que não assumiram tanta importância quanto às primeiras. Fiz questão de citar Mangaratiba, mesmo sendo uma aldeia não jesuítica, cuja população sempre foi pequena, devido à proximidade com Itaguaí e com a região da Baixada Fluminense, principalmente Seropédica.

dos descimentos. Por meio de custosos acordos, distribuindo-se muitos presentes, os colonizadores convenciam grupos a deixarem as suas terras de origem para passarem a viver junto de outros grupos indígenas, em terras de aldeamento. Essa prática correspondia à política básica de crescimento da capitania, qual seja, incorporar os sertões e seus povos ao projeto colonizador.⁴⁰

Nesse sentido, os aldeamentos foram locais onde se misturaram índios de diversas origens que assumiram, para a sociedade colonial, uma nova identidade, a de índio aldeado. Por meio dela, garantiram o direito sobre a terra em que habitavam, a proteção contra a escravização e, por vezes, benesses e regalias que eram possíveis a um súdito da Coroa. A categoria de índio aldeado se inscrevia numa dicotomia estabelecida pela política indigenista da Coroa portuguesa para lidar as populações nativas da terra. Aldeados eram os índios aliados, que aceitaram prestar serviços ao rei, exercendo os mais variados ofícios, incluindo o de guerra. Os demais eram os índios que podiam ser escravizados, os índios inimigos capturados nas guerras coloniais.⁴¹

Na década de 1970, estudando a América espanhola, a historiadora norte-americana Karen Spalding cunhou o termo “índio colonial” para fazer referência a esses indígenas de etnias variadas que circulavam livremente entre a capital e as fazendas, obtinham cargos e distinções, apresentavam demandas e petições, e, embora distantes física e temporalmente de seus povos de origem, mantinham a identidade de índios, diferenciando-se de brancos, negros e mestiços. Nesse sentido, segundo John Monteiro, o índio aldeado do Rio de Janeiro, investigado por Maria Regina de Almeida, é um caso típico do índio colonial, importante ator político do mundo colonial americano.⁴²

Chegando a existir por três séculos, as aldeias coloniais não foram, de maneira alguma, efêmeras. É possível pensá-las como um espaço de ressocialização, onde seus habitantes reelaboraram suas identidades ao longo de um período extenso, lutando para continuarem sendo identificados como índios e para manter as terras de suas aldeias – que estiveram cada vez mais ameaçadas de extinção com o passar dos séculos.⁴³

⁴⁰ *Ibidem*, p. 35; 102-110.

⁴¹ *Ibidem*, p. 80.

⁴² MONTEIRO, John Manuel. Prefácio. In: ALMEIDA, *op. cit.*, p. 16-17.

⁴³ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 10.

A opção por se aldear junto aos colonizadores deve ser compreendida dentro de um quadro de terrível conflagração, em que guerras e epidemias levavam à aniquilação de comunidades inteiras. Numa tal situação, é lícito imaginar que os aldeamentos apareciam como oportunidades de garantir, em primeiro lugar, a sobrevivência, e, depois, a reprodução, ou seja, recriação de costumes e valores. Além disso, Almeida pontua que “a escravidão e a consequente existência de um grupo social numa categoria hierarquicamente inferior, sobretudo a dos índios escravos, constituiu [...] elemento referencial importante para os índios aldeados”.⁴⁴

A língua tupi, reconfigurada na forma de uma língua geral, foi um dos traços étnicos que os índios conseguiram manter durante quase todo o período colonial, sendo usada como língua oficial dos aldeamentos. Embora seja inquestionável que nem todos os índios pertencessem a etnias do tronco tupi, a língua geral tornou-se um elemento de coesão interna entre os diferentes grupos étnicos e base de uma nova identificação sociocultural.⁴⁵

Outras tradições se mantiveram a muito custo, ou mesmo deixaram de existir, diante da difícil negociação com os jesuítas. Exemplos de costumes que se mantiveram até, pelo menos, o século XVIII, foram a organização em casas amplas ou malocas, que poderiam abrigar dezenas de indivíduos, e a prática da nudez, que os padres, de alguma forma, tiveram de aceitar. Do lado oposto, tem-se a antropofagia, muito condenada, e que, conforme visto, era uma atividade que competia com a escravização, chave para a reprodução da sociedade colonial.⁴⁶

Ainda assim, é possível ver sinais de uma resistência característica, por vezes, sutil, um tipo de enfrentamento por parte dos índios que induz a acreditar que nunca estavam completamente submetidos. Por exemplo: “em seu leito de morte, uma velha índia, após ser batizada, negou o alimento oferecido pelo padre e afirmou que se ‘tivesse a mãozinha de um menininho tapuia bem tenro, adoraria roer seus ossos’”. Ou este outro caso, em que um aldeado, após ter recebido 10 açoites por uma missa que perdera, “agradeceu o castigo, considerando-o justo e merecido, porém, surpreendeu os padres ao solicitar mais 10 açoites pela missa do domingo seguinte, que tornaria a faltar”. Até mesmo o batismo, preceito cristão que os inacianos deviam levar muito a sério por ser sinal de conversão, era reinterpretado no cotidiano das aldeias:

Considerado pelos caríbas e pajés insurgentes responsável pelas altas mortalidades entre os índios, foi por eles praticado às avessas, com o sentido inverso do que lhe era dado no cristianismo, já que a intenção

⁴⁴ *Ibidem*, p. 306.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 159.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 168-169.

era “desbatizar”. [...] Um relatório do presidente da província do Pará, em 1875, alertava para a necessidade de se proibirem os índios de batizarem-se mais de uma vez, claro indício de que o ritual era por eles vivenciado de forma bem peculiar. Segundo ele, os índios pediam batismo todos os anos, escolhendo os padrinhos com antecedência, e quando não os conseguiam numa freguesia, iam para outra, em busca de novos padrinhos que lhes dariam novos presentes.⁴⁷

Para entender tal comportamento, Almeida lança mão do conceito de “resistência adaptativa”, forjado por Steve Stern; ele dá conta de explicar tais situações apontando que a colaboração e a integração também podiam significar resistência. Assim, “é possível pensar os aldeamentos como algo mais do que um simples espaço de dominação e exploração dos colonizadores sobre os índios”. Se a conquista e a submissão a uma ordem colonial significaram perdas materiais e culturais, o aldeamento aparecia como lugar de novos aprendizados, logo, de ganhos.⁴⁸

A aldeia era um espaço de acordos, negociações, conflitos, rebeldias, fugas, atitudes ambíguas e contraditórias. Por vezes, seus habitantes sofreram castigos físicos, já que o tronco e o pelourinho eram elementos presentes, outras vezes se organizaram para destituir autoridades, chegando a se aliar aos colonos contra os padres se lhes parecesse mais vantajoso na ocasião. Diante disso, é menos importante identificar traços do que foi “preservado” que compreender os significados atribuídos a cada atitude em momentos específicos, seja de cooperação ou de rebeldia.⁴⁹

A integração com a colônia dava-se nos serviços prestados aos missionários, ao próprio governo ou a colonos, por meio de contratos. Além da guerra, como vimos, os índios exerciam comumente uma série de funções não especializadas, como de “agricultores, guias, flecheiros, caçadores de expedições ao sertão, remeiros, cortadores de madeiras, carregadores”, entre outras. A lista de Almeida inclui aquilo que mais aparece na documentação, mas segundo a autora, é possível supor que no núcleo urbano do Rio de Janeiro também trabalhassem em serviços domésticos e de construção. Por isso tudo, entretanto, recebiam um dos salários mais baixos da sociedade colonial.⁵⁰

⁴⁷ *Ibidem*, p. 171-172.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 34; 303. Há uma crítica ao trabalho de Florestan Fernandes, que, analisando os mesmos processos históricos, considerou apenas a rebelião, a submissão voluntária e a preservação da autonomia tribal, através do isolamento, como atitudes perante a conquista e a escravização.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 154; 166.

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 238-242; 328.

Não é possível compreender a economia da capitania do Rio de Janeiro sem levar em conta o trabalho exercido por essa mão de obra. Os indígenas eram a base dos trabalhadores nessa região, quer isso se desse com a repartição do trabalho dos aldeados, quer por meio da exploração dos índios escravizados. É notável que até o século XVII, a capitania possuía um baixo contingente de africanos escravizados devido a sua economia precária. De fato, o Rio de Janeiro equivale àquelas áreas periféricas no tocante à “reprodução parcialmente endógena de sua mão de obra.” Havia o mercado de africanos escravizados, mas uma considerável parcela dele era desviada para as colônias do norte, onde se conseguia melhores preços, uma vez que o mercado interno era pouco desenvolvido. As elites não tinham liquidez para manter um cabedal suficiente para as suas atividades produtivas, que se faziam por meio de um “contínuo e crônico endividamento”. Nessa situação, a oferta de mão de obra nativa era tentadora como substituição ao que, em outras regiões, era visto como o padrão a ser adotado.⁵¹

O cenário era de uma tentativa de aproveitamento, por colonos, autoridades ou missionários do trabalho indígena. As leis proibiam que os índios fossem administrados por particulares, mas no Rio de Janeiro, como mostra Almeida, isso foi largamente descumprido, a exemplo da aldeia de Mangaratiba, que parece ter servido à família Sá e Benevides por vários séculos. Outra determinação também desrespeitada na prática era a presença de brancos, negros e mestiços nas aldeias, que, segundo os missionários, gerava dificuldades para o processo de conversão e administração. É claro que os aldeados viam essas disputas como oportunidades para conseguir benefícios, e nesse ponto a figura das lideranças era muito importante, pois atuavam em defesa de seus representados. Conforme mostrado, os principais eram vistos por espanhóis e portugueses como um caminho para exercer mais facilmente o controle sobre as populações nativas, por isso recebiam salário, honras e regalias por parte das autoridades coloniais, até mesmo o direito de se casar com mulheres brancas e de manter escravizados.⁵²

Uma discussão incidental é o quanto essa tática foi bem-sucedida no caso do Rio de Janeiro colonial, no sentido de fazer essas lideranças se desvincularem dos interesses de suas comunidades. Almeida mostra que certos estudos sobre a América espanhola vão no sentido de afirmar essa desassociação, outros, mais circunscritos, apontam o contrário, isso é, mesmo que

⁵¹ *Ibidem*, p. 218-220.

⁵² *Ibidem*, pp. 150; 187-188. A autora fala da constituição de uma verdade nobreza indígena. Na América portuguesa, o posto de cheia era hereditário, costume que fugia à tradição tupi, mas a que os índios se adaptaram. Na aldeia de São Lourenço, os descendentes de Martim Afonso de Souza, o Arariboia, ocuparam o cargo até o século XVIII, constituindo uma verdadeira dinastia de chefes de aldeia.

colhendo diversos benefícios, as lideranças indígenas mantiveram-se ligadas aos seus liderados, chegando às vias do rompimento com as revoltas. No Brasil, uma situação citada pela autora é a de principais potiguaras (Antônio Paraupaba, Pedro Poti e Felipe Camarão) que, em meio à ocupação holandesa no Nordeste e à resistência luso-brasileira, escolheram lados opostos, fundamentando suas escolhas numa série de correspondências.⁵³ No Rio de Janeiro, um caso digno de ser reproduzido envolveu Arariboia, e mostra, segundo Almeida, a “consciência sobre seu papel como importante chefe na defesa da terra e intermediário entre dois mundos culturalmente diversos”. Martim Afonso de Souza, como era conhecido entre os portugueses, após ter sido advertido pelo governador por uma suposta descortesia que cometera contra ele, proferiu, segundo frei Vicente de Salvador, as seguintes palavras:

Se tu souberas quão cansadas eu tenho as pernas das guerras em que servi a el-rei, não estranharas dar-lhe agora este pequeno descanso; mas já que me achas pouco cortesão, eu me vou para minha aldeia, onde nós não curamos pontos e não tornarei mais à tua corte.⁵⁴

Por outro lado, para John Monteiro, algumas categorias, como as de líderes autênticos e líderes postiços, acabam enrijecendo demais as análises, sendo preciso, em consequência, repensar os conceitos de legitimidade, autenticidade e autonomia para dar conta de abarcar as vicissitudes que trazem os processos históricos, “modificando comportamentos e relações sociais”.⁵⁵ Adicionando a isso o costume tupi de obedecer às lideranças por vontade e não por força – que parece ter se mantido entre os índios aldeados –, fica impossibilitado um modelo que responda se os principais devem ser vistos como índios cooptados pela ordem colonial – é sobre cada caso específico que deve se concentrar a análise.

Diante disso tudo, Almeida acredita que é possível ver na criação e recriação da identidade de índio aldeado – ou índio da aldeia de São Lourenço, ou de São Pedro etc., mais especificamente –, um processo de etnogênese. Por mais que dentro de cada aldeia se misturassem etnias diversas, cada qual com seu principal, e sendo possível ainda admitir uma complexa teia de relações ali dentro, não resta dúvidas de que aquela foi uma identidade assumida, vivenciada

⁵³ *Ibidem*, p. 187-191.

⁵⁴ SALVADOR, frei Vicente de. *História do Brasil*. 1500-1627. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1982, p. 187. *apud* ALMEIDA, *op. cit.*, p. 174.

⁵⁵ MONTEIRO, John Manuel. Raízes históricas das organizações indígenas no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA AHILA, 12. Liverpool, 1996. *Anais...* Liverpool: s.n., 1996 *apud* ALMEIDA, *op. cit.*, p. 190.

e defendida pelos indígenas perante a sociedade colonial, o que foi determinante para a manutenção das suas aldeias até o momento que, finalmente, foram extintas pelas autoridades coloniais ou imperiais.⁵⁶

2.1.6. Os conceitos de cultura e etnicidade

À obra de Maria Regina de Almeida estão subjacentes certas interpretações dos conceitos de cultura e etnicidade que se originaram na antropologia e chegaram até os historiadores como produto das aproximações entre as duas disciplinas. Elas são centrais não só por fundamentar a linha interpretativa do livro em questão, mas porque corroboram formas de identificação e de luta que são muito proveitosas às causas indígenas atuais. Almeida dá amplo destaque a esses conceitos, e Manuela Carneiro da Cunha também disserta sobre eles em diversas ocasiões, especialmente em artigos dirigidos à sociedade em geral pela defesa das demarcações de terras, da garantia de direitos dos índios e da legitimidade do movimento indígena.

Cultura é considerado o conceito antropológico por excelência. Ao longo da história da disciplina, ele substituiu exitosamente a noção de raça. Porém, como mostra Carneiro da Cunha, parece ter herdado desta sua reificação, ou seja, sua interpretação como *coisa*. Desse modo, a cultura costumava ser pensada como um conjunto de “itens, regras, valores, posições etc. previamente dados”, que, não sendo biologicamente determinado, como raça, também pode ser perdido.⁵⁷ Isso teve o efeito de se procurar uma essência nos povos indígenas e nas comunidades quilombolas e ribeirinhas, e, conseqüentemente, provocar um lamento nos defensores desses grupos ao perceber que certos traços que lhes seriam característicos estavam se perdendo, ou seja, esses grupos estariam se *aculturando*.⁵⁸

Diversamente, a interpretação sustentada pela autora é a de que “cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Um exemplo citado por ela é a da diferenciação entre dois povos da antiguidade clássica, argivos e lacedemônios (espartanos): após duas batalhas, os primeiros,

⁵⁶ Algumas chegaram a ser extintas mais de uma vez, como a de Itaguaí e a de São Pedro, voltando a ser criadas por força da atuação política de seus moradores.

⁵⁷ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012, p. 120.

⁵⁸ *Idem*. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: *Cultura com aspás*. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 242.

que até então usavam os cabelos longos, foram obrigados a usá-los curtos até que reconquistassem determinada cidade perdida, enquanto com os espartanos deu-se o oposto – pela vitória, deixaram crescer os cabelos. Em suma, seus traços culturais alteraram-se, mas suas identidades não.⁵⁹ Nesse sentido, outro exemplo que posso pensar agora é o representado pela polaridade entre os republicanos e os democratas nas disputas políticas estadunidenses. Durante o conflito civil que opôs a União a uma Confederação de estados em torno do direito de manter pessoas escravizadas, no século XIX, o governo federal, bem como a maior parte dos adeptos da causa abolicionista, era republicano, estando a maior parte dos democratas do lado oposto. Pouco menos de cem anos depois, em meio ao movimento pelos direitos civis da população negra daquele país, republicanos passaram a se colocar contrariamente a essa afirmação, enquanto os democratas, em geral, a defender a garantia dos direitos dos afrodescendentes – o que vale até hoje.

Partilhando dessa interpretação, Almeida lembra que estudos sobre povos indígenas da atualidade em posição de subalternidade em relação às sociedades envolventes revelam que “reelaborar suas tradições, articulando-as com elementos novos e atribuindo-lhes significados compatíveis com as situações vividas no presente, constitui uma necessidade de sobrevivência e autoestima do próprio grupo”. Assim, ela vê algo similar nas atuações dos índios aldeados, que podiam até parecer que estavam seguindo à risca o que era esperado deles, mas davam às suas ações “rumos e sentidos próprios”.⁶⁰

Se os grupos étnicos não são delimitados por traços primordiais, então o que os definiria? Carneiro da Cunha propõe que a etnicidade seja vista “em situação, como uma forma de organização política”, que se expressa por meio da linguagem. Mas isso não é uma novidade, como sinaliza a antropóloga, na medida em que Weber já falava algo parecido: “as comunidades étnicas podiam ser formas de organizações eficientes para resistência ou conquista de espaços, em suma [...], eram formas de organização política”. Dessa forma, ela não deve ser vista como uma categoria analítica, mas uma categoria nativa, “isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante”.⁶¹

José Maurício Arruti também oferece sua compreensão, a partir de Carneiro da Cunha e outros autores:

⁵⁹ CARNEIRO DA CUNHA. O futuro da questão indígena, *op. cit.*, 120.

⁶⁰ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 168-169.

⁶¹ CARNEIRO DA CUNHA. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível, *op. cit.*, pp. 241; 248-249.

[...] o sociologicamente relevante no uso da categoria etnicidade é sua remissão ao movimento de um determinado agregado no sentido da constituição de uma unidade política. A etnicidade não marcaria, portanto, o reconhecimento de semelhanças previamente dadas, inscritas naturalmente nos corpos e nos costumes e cuja explicação estaria no passado, mas uma atitude positiva e propositiva, através da qual seriam produzidas demandas e um projeto comum, ou seja, cuja vinculação e razão de ser está no futuro.⁶²

Um exemplo emblemático é aquele dos temiminós que, segundo palavras de Maria Regina Almeida, teriam “mudado de identidade duas vezes devido aos acordos com os portugueses, tendo tido, nas duas ocasiões, ganhos consideráveis com as mudanças efetuadas,” o que demonstra, para a autora, “a ideia de se pensarem as construções de identidade a partir de situações históricas concretas”.⁶³ Assim, equivocam-se os críticos que, por um lado, veem na etnicidade senão uma forma de essencialismo, que desembocaria numa “relativização das xenofobias”, ao ser confundida com raça;⁶⁴ e aqueles que, tomando-a como sinônima de questão racial, veem-na redutível à *classe* – isto é, para estes, tanto a autoafirmação da negritude quanto aquela de origem étnica seriam irrelevantes frente à identidade dada pelas relações de produção.⁶⁵

Na elaboração da sequência didática (Anexo), proponho o protagonismo indígena como mote da parte expositiva das aulas: o sucesso ou fracasso das capitanias com base na atuação autóctone em cada região específica, a participação preponderante de etnias como os temiminós, os tupiniquins e os tamoios segundo interesses próprios, a importância da liderança indígena e sua relativa autonomia perante certas autoridades coloniais etc. Isso deve ser trabalhado segundo as interpretações sobre etnicidade e cultura acima expostas. Para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, não se espera um domínio desses conceitos a ponto de defini-los, mas um entendimento geral que favoreça a percepção de que qualquer grupo humano, ontem e hoje, modifica-se em contextos históricos precisos. Ainda assim, como mostrarei no capítulo 3, sugiro o trabalho com os conceitos de cultura e identidade.

2.2. O traço autóctone na fisionomia da nação

⁶² ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, n. 3/2, out. 1997, p. 25.

⁶³ ALMEIDA, *op. cit.*, p. 311.

⁶⁴ ARRUTI, *op. cit.*, p. 25.

⁶⁵ CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, p. 245.

2.2.1. A “herança colonial” no Oitocentos

Se a ambivalência caracterizou a política indigenista da Coroa portuguesa durante mais de três séculos, faltará ao Império brasileiro, até 1845, um plano geral quanto ao que fazer com as populações autóctones. O atribulado cenário político do século XIX e as especificidades locais da questão indígena, marcada por dinâmicas próprias nas relações entre os índios, luso-brasileiros e o Estado, favorecem que uma “herança colonial” vigore tacitamente: as classes dirigentes vão procurar um afastamento em relação ao período anterior conferindo novos sentidos a antigas práticas.

Podemos considerar que o século começa efetivamente com o exílio da Família Real deste lado do Atlântico. Essa fuga leva a uma série de incidentes que propiciarão a chamada Revolução Liberal do Porto e as Cortes de Lisboa, do lado de lá, e a emancipação política aqui. O Primeiro Reinado (1822-1831) se distingue pelo propósito de consolidar a nova ordem institucional, depois pelas disputas internas entre facções políticas que levarão à abdicação em 1831. Na Regência (1831-1840), a descentralização política resultará na liberação de verbas para as províncias tratarem, em particular, da questão indígena, e a eclosão de diversas guerras civis – nas quais segmentos indígenas se envolvem – ameaçarão a unidade do Império. Com o Segundo Reinado (1840-1889), chega-se a uma conformação geral quanto a diversas questões, incluindo a dos índios, por meio do Regulamento das Missões, de 1845.

Nos anos derradeiros da América portuguesa, a chegada de D. João VI representa, para os índios “livres” o retorno de uma política de ferro e fogo: suas cartas régias, a partir de 1808, reeditam uma antiga prática colonial, a guerra justa.⁶⁶ Agindo assim, o então príncipe regente faz ressurgir a escravização dos “bravos” ou “bárbaros do sertão” – como eram também chamados os indígenas hostis às investidas em seus territórios –, proibida meio século antes pela Lei da Liberdade dos Índios.⁶⁷ O alvo principal destas guerras são os chamados “botocudos”, atribuição genérica a uma série de povos nas divisas das capitanias de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo e que materializam a figura do inimigo feroz, cruel e implacável que se deve

⁶⁶ *Ibidem*, p. 55. Na América, esta medida, que remonta ao período medieval, “consistia no enquadramento dos índios como usurpadores do domínio de um soberano, no caso o rei de Portugal, e hostis aos catequizadores”.

⁶⁷ CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, p. 73; 82. Antes da Lei da Liberdade dos Índios, que abriu caminho para o Diretório, duas outras leis gerais (1609 e 1680) haviam proibido a escravidão das populações nativas, mas foram revogadas poucos anos depois diante da “violenta reação dos colonos”. Ver ALMEIDA, *op. cit.*, p. 84.

exterminar ou subjugar.⁶⁸ Mal disfarçado, o objetivo duplo de D. João VI com as guerras justas é atender aos reclames dos luso-brasileiros envolvidos em conflitos agrários – contra indígenas ou não –, e garantir a “ocupação efetiva do território português na América, como uma resposta às crises econômicas vivenciadas pela metrópole”. Por isso, as primeiras regiões visadas pelas guerras justas são estratégicas: capitanias como Espírito Santo, Ilhéus e Porto Seguro, à margem do fluxo minerador e ainda sem rotas de acesso por via terrestre ou fluvial.⁶⁹

Quanto aos “mansos”, lutam contra uma série de abusos para manter suas identidades como índios aldeados e pela posse das terras das aldeias. Para justificar as intrusões e a espoliação das terras, alega-se “que os índios são errantes, que não se apegam ao território, que não têm a noção de propriedade, não distinguindo o ‘teu’ do meu”. Mesmo estando melhor protegidos contra a escravização, vivem sob o regime do trabalho compulsório, no qual recebem menos pelo labor e adquirem as mercadorias por valores mais altos. Ainda assim, quando não consentem com a exploração, são tachados de indolentes.⁷⁰ Por outro lado, e nas palavras de Fernanda Sposito, a tutela dirigida aos “recém-amansados” significa uma “institucionalização dos danos causados a eles”.⁷¹

Existem diferentes perspectivas sobre qual é o peso que o Diretório dos Índios (1755) tem sobre o Oitocentos. Carneiro da Cunha sugere que esse regulamento pareceu, “por falta de diretrizes que o substituíssem”, ficar “oficiosamente em vigor”. Nesse sentido, a abolição do Diretório por carta régia de D. Maria I (1798) não teria feito tanta diferença na prática, senão quanto a tutela: os índios aldeados ficavam emancipados do controle dos diretores, “igualando-

⁶⁸ Ver: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 66; CARNEIRO DA CUNHA. *Índios no Brasil*. *Op. cit.*, p. 62. Nos autos da época se fala em “desinfestar” os sertões do leste desses selvagens que sorviam o sangue e comiam “os restos” dos índios “mansos”, aliados da Coroa.

⁶⁹ SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros – indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)*. São Paulo: Alameda, 2012, p. 61-65. O sucesso dessas investidas fez com que a Coroa estendesse a medida às capitanias de Goiás e Pará e ao sudoeste da capitania de São Paulo (atual estado do Paraná) – esta habitada por grupos de Kaingang, Xokleng, Kaiowá e Guarani. Em suma, os índios estavam irremediavelmente no caminho da expansão das fronteiras internas, e a esse impasse D. João respondeu declarando-lhes guerras ofensivas.

⁷⁰ “As opiniões que se tiram de tais análises são que, se se quer sujeitar os índios ao trabalho, deve-se ampliar suas necessidades e restringir simultaneamente suas possibilidades de satisfazê-las. Diminuir seu território e intrusá-lo, tirar-lhes os coutos”, ou seja, confiná-los de tal maneira que não possam mais subsistir com suas atividades tradicionais, é [...] uma das medidas preconizadas”. CARNEIRO DA CUNHA, *op. cit.*, pp. 72-73; 86-87. Segundo a autora, o clichê da indolência indígena clichê difundiu-se nessa época.

⁷¹ “A autorização da administração de seus bens e terras pelos juizes de órfãos, uma vez que eram tutelados, demonstra que o Império Brasileiro os tratava como dentro de uma propalada inferioridade moral e intelectual, ao mesmo tempo em que avançava sobre suas posses, o que vale dizer, suas terras e seu trabalho.” SPOSITO, *op. cit.*, p. 100.

se” aos demais súditos, a fim de que pudessem “ser usados livremente por particulares”, e os vencidos em conflitos recentes é que passariam por um período de tutela, sob os cuidados também de particulares e supervisão do juiz de órfãos. Mas quanto a isso a autora anota que igualmente era um sistema extraoficial que também já vigorara em São Paulo até 1730⁷².

Começando por esse último ponto, é possível identificar outra leitura por parte de Fernanda Sposito. Para ela, o desamparo, desde o fim da catequese, foi *agravado* em 1798, porque os índios, em desigualdade de condições, eram retirados de suas terras sem qualquer contrapartida e não contavam com a figura de um administrador, leigo ou religioso, para fazer valer seus direitos sobre as terras das aldeias. Quanto às alegações de abusos e desmandos pelos diretores, que tanto mal teriam causado aos indígenas, ela atribui aos “interesses dos homens que acompanharam as consequências dessa política depois de sua revogação”, que tinham interesses nas terras dos aldeamentos e viam seus habitantes como indolentes e inúteis; em suma, para Sposito, muito da política ofensiva atribuída ao Diretório teria começado *após* a sua revogação.⁷³

Quanto a hipótese de um “vazio legislativo”, trazida por Carneiro da Cunha para abordar o período entre o Diretório e o Regulamento das Missões, Sposito a considera pouco precisa, dado que “justamente devido à complexidade, aos inúmeros conflitos e embates políticos próprios à construção do Estado e da nação brasileiros não teria sido possível uma resolução imediata do problema das populações indígenas”. Além disso, tal termo mascara o interesse pela questão indígena identificado, principalmente, na atuação do IHGB.⁷⁴

Já Maria Regina Celestino de Almeida aponta muitos matizes na política indigenista de Pombal, que a tornam “extremamente complexa” sob análise. Segundo a autora, o Diretório “desdobrou-se em leis e procedimentos variados, conforme as regiões e os grupos para os quais se dirigia. [...] Diante disso, não parece ter muito sentido falar de sucesso ou de fracasso” dessa política. Assim, se reforçou a assimilação por meio do forte incentivo à miscigenação e da imposição da língua portuguesa, também aumentou as chances para que principais (lideranças) “se tornassem vereadores, oficiais de câmara e obtivessem patentes militares”. Por outro lado,

⁷² CARNEIRO DA CUNHA. *Índios no Brasil. Op. cit.*, p. 63-68; 83-84.

⁷³ SPOSITO, *op. cit.*, p. 57-60.

⁷⁴ “Embora a compreensão dessa política indigenista seja pautada principalmente nas leis que efetivamente vigoraram, seria anacronismo não considerar os outros projetos e ideias que não foram necessariamente adotados”. *Ibidem*, p. 70-73.

a autora destaca muitos elementos de continuidade em relação às legislações anteriores e no tocante a sua aplicação.⁷⁵

A situação jurídica dos índios é, nesse período, vaga. A Constituição de 1824, ainda que imposta por D. Pedro I, incorpora, quanto à cidadania, muitos dos aspectos apresentados pelo projeto da Constituinte. Ao estabelecer os membros da nova nação, os deputados determinam quem tem direitos políticos e sociais, e quem detém apenas os primeiros; o lugar de indígenas e escravizados é, assim, dado pela dupla exclusão – não são cidadãos, o que significa que a Carta nem lhes faz referência.⁷⁶ Se no Antigo Regime os índios aldeados eram considerados vassallos de sua majestade, agora os termos haviam mudado, ligando-se antes a um pacto que a uma submissão previamente estabelecida:

[...] embora dentro de uma sociedade monárquica, herdeira dos outrora colonizadores, estava sendo construído um modelo de sociedade liberal, baseada na aceitação do pacto político, momento em que se definiriam direitos e deveres [...]. aqueles que estavam agora aceitando o novo pacto político e social eram os que haviam sido súditos do Império português [...].⁷⁷

O liberalismo então em voga acomoda a ideia da desigualdade natural entre os homens, embora rompa com os fundamentos da sociedade estamental ao trazer a concepção da igualdade jurídica. Cabe, assim, a ideia de uma cidadania incompleta, conforme notado acima: os “cidadãos passivos” tornar-se-ão “plenos” quando alcançarem a renda exigida para, no mínimo, votar. O indígena, teoricamente, alcançará alguma forma de cidadania quando abraçar a “civilização”, abandonando idioma, costumes etc., ou seja, deixando efetivamente de ser considerado índio. Porém, como tal julgamento não cabe a si, e não existe um encaminhamento formal para o caso, é improvável que isso aconteça – tampouco para um liberto.⁷⁸

⁷⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, pp. 109-119; 133.

⁷⁶ SPOSITO, *op. cit.*, pp. 24-25; 30-31. Houve uma celeuma em torno da possibilidade de se diferenciar “cidadão” de “brasileiro”, para marcar mais claramente o estatuto dos escravizados nascidos no Brasil que faziam parte do corpo social. Nessa linha argumentativa, os índios não eram nem cidadãos, nem brasileiros – daí o título do livro –, por negarem a civilização. Lendo a Constituição de 1824, é interessante observar que tendo-se optado em grande medida pela não diferenciação, por meio do composto “cidadãos brasileiros”, o termo “brasileiros” se afigura no Art. 145, que trata da obrigação de se pegar em armas para defender o Império; interessante porque sabemos de casos de recrutamento de indígenas para as tropas. Importante registrar também que ser considerado brasileiro tinha menos a ver com o local de nascimento que com posições políticas. Nesse sentido, a Carta estabelece que aqueles nascidos em Portugal que aderiram à causa da independência eram brasileiros. Tudo isso pode ser expresso, em outros termos, pela diferença entre sociedade real e sociedade nacional.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 36.

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 32; 39. “Para ser eleitor, a renda exigida era de 200 mil réis, além de se excluírem também os libertos. Para ocupar os cargos legislativos, por sua vez, a renda mínima exigida era de 400 mil réis e os estrangeiros naturalizados não poderiam, a partir deste ponto, participar da vida política. Apesar desse caráter seletivo – que

Em 1831, o Império sinaliza um afastamento em relação à herança colonial: as guerras justas em São Paulo e Minas Gerais são revogadas e o tráfico atlântico é proibido. No entanto, com a descentralização política do período regencial, faltam diretrizes gerais para implementar e difundir as decisões tomadas. O clamor por uma solução geral para a questão indígena esmorece, e as poucas deliberações realizadas pela Corte por solicitação das províncias denotam certo descomprometimento.⁷⁹ Segundo Carneiro da Cunha, os Conselhos Gerais das províncias, agora que prescindem da sanção da Corte e da Assembleia Geral para série de decisões, “passam imediatamente a tomar iniciativas ‘anti-indígenas’. Tem-se uma “corrida às terras das aldeias e uma longa disputa, que se arrasta até vésperas da República, entre municípios, províncias e governo central pela propriedade do espólio”.⁸⁰

Porque esse quadro vai se manter após o fim do período regencial e início do reinado de D. Pedro II, podemos, com Carneiro da Cunha, entender o Regulamento das Missões como uma validação do que já ocorria em larga escala. Embora reafirmando os direitos dos índios sobre as terras de suas aldeias, o ideal que lhe é subjacente é o da assimilação: a identificação de “índios misturados” ou mesmo “mestiços” pode ser suficiente para se aprovar a liquidação das terras de determinado aldeamento – “índio” é uma categoria transitória⁸¹. Sposito, mais interessada em marcar as diferenças entre uma fase e outra, mostra que há, no Segundo Reinado, o retorno de uma demanda por determinações gerais. É nesse sentido que, após a regulamentação da questão indígena, tem-se, em 1850, a Lei de Terras, que, aliás, vai favorecer ainda mais o esbulho dos territórios indígenas, principalmente por ricos proprietários.⁸²

O Regulamento das Missões resolve também que as missões religiosas são consideradas os meios mais eficazes para trazer os índios à convivência com os nacionais, diante da constatação de que a exploração direta deles por particulares não surtira a eficácia esperada. Para realizar o esforço de conversão, ensinando religião e alfabetizando, são utilizados os capuchi-

excluía também as mulheres [...], esse texto constitucional é considerado um dos mais liberais do período, pois incluía os libertos e a faixa inicial de renda para a participação englobava também parte dos homens livres”.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 96-98.

⁸⁰ CARNEIRO DA CUNHA, *Índios no Brasil. Op. cit.*, p. 76-79.

⁸¹ *Ibidem*, p. 80-82.

⁸² “Os aspectos referentes à terra que traziam maior ponto de conflito eram as desavenças entre sesmeiros e posseiros (aqueles que tinham título da propriedade, contra aqueles simplesmente ocupavam as terras). Esse conflito gerava um impasse na delimitação das terras como públicas e privadas, expresso na indefinição por parte do Estado sobre a cobrança de impostos das terras particulares e sobre a finalidade das terras públicas sob a alçada do Império”. SPOSITO, *op. cit.*, p. 128-131.

nhos italianos, atuando estritamente sob ordens do governo, como funcionários do Estado. Funções administrativas de caráter tático e econômico são desempenhadas pelos diretores, segundo uma estrutura militar. Caberá a eles, por exemplo, determinar onde será o melhor lugar dos novos aldeamentos (missões), segundo um quadro estratégico para o Império.⁸³

2.2.2. A história nacional e a causa indigenista/indianista

Manoel Guimarães mostrou como o projeto historiográfico brasileiro se constitui concomitantemente ao processo de consolidação do Estado Nacional. Fundado em 1838, com ajuda orçamentária do Império e com a proteção e participação ativa de D. Pedro II, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) incumbe-se de situar o Brasil no rumo da civilização ocidental. Para isso, será preciso criar uma identidade para o país, com elementos que o destaquem no concerto das nações. Tamanha empresa demandará não apenas verbas, também tempo e esforços de seus associados para efetuar viagens que os levem a conhecer melhor o território e a realizar pesquisas documentais em arquivos estrangeiros.⁸⁴

A coleta desse material tem outra função ainda, tão importante quanto a anterior, que é auxiliar na formulação de estratégias para integrar as mais diferentes províncias brasileiras ao projeto nacional centralizador.⁸⁵ Segundo Fernanda Sposito, esta é uma questão complexa que implica na efetivação da ocupação territorial e no desenvolvimento econômico do país. Se, naquele momento, as fronteiras externas não estão garantidas, tampouco estão as internas. É preciso, assim, ocupar tais áreas com colonos e definir o tipo de mão de obra utilizada. Porque a população livre não é suficiente para realizar o empreendimento, as alternativas principais são conseguir um meio de assimilar eficientemente e em pouco tempo os indígenas para se tornarem trabalhadores do Brasil, ou subsidiar a colonização por imigrantes europeus.⁸⁶

⁸³ *Ibidem*, p. 140-142.

⁸⁴ GUIMARÃES, Manoel Luiz S. *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 7-9.

⁸⁵ “A ideia de criação de um instituto histórico é veiculada no interior da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), criada em 1827 com a marca do espírito iluminista presente em instituições semelhantes que brotaram no continente europeu durante os séculos XVII e XVIII, e que se propunha a incentivar o progresso e desenvolvimento brasileiros”. *Ibidem*, p. 8.

⁸⁶ SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros – indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)*. São Paulo: Alameda, 2012, pp. 79-80.

Tais opções já estavam colocadas desde a década da emancipação, tinham seus próprios percalços e contavam “com as mesmas chances de vigorar”, dado que não havia consenso sobre qual medida adotar. Expressão disso era a Comissão de Colonização, Civilização e Catequese dos Índios, da Assembleia Constituinte de 1823, e a Comissão de Estatística, Colonização e Catequese, presentes em ambas as Casas a partir da primeira legislatura, em 1826 – o que mostram como as discussões se atravessavam. Tudo isso impulsionado pelo discurso antiescravista caracterizado pela pressão inglesa contra o tráfico de africanos e pela filantropia liberal. Era uma questão verdadeiramente preocupante para as elites; o fim do tráfico era visto, já na década de 1820, como muito provável.⁸⁷

Além da influência de certos ideais iluministas que rejeitam a escravidão por esta ser vista como oposta ao princípio liberal de igualdade jurídica, o cientificismo do Oitocentos também oferece um outro argumento contra o elevado número de afrodescendentes no seio da população ao colocar o africano como inferior biologicamente ao europeu e impeditivo à civilização. O Império tratará disso durante o Segundo Reinado com a política de imigração, resultando na entrada de grandes levas de colonos italianos, alemães, portugueses e espanhóis, e, é claro, com a política indigenista de assimilação, que visará elevar os autóctones à condição de brasileiros. Na opinião de Sposito, para se chegar a tais soluções, deve-se levar em conta a atuação central do IHGB. Embora não havendo uma convergência de opiniões dentro da instituição, a posição oficial é a de tomar para si a bandeira da causa indigenista. Evidência disso é que na revista do instituto, publicada trimestralmente a partir de 1839, a questão indígena aparece como um dos três temas mais abordados, seja na natureza dos documentos reproduzidos do passado colonial, ou nos artigos que se ocupam dos assuntos contemporâneos.⁸⁸ Também aparece nos discursos de alguns de seus membros, tais como o do cônego Januário da Cunha Barbosa, primeiro-secretário do instituto; este, um dos mais loquazes defensores da ideia de que o

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 51; 79-82. A capacidade de autorreprodução da população escravizada negra era negativa devido à alta taxa de mortalidade contraposta à baixa natalidade.

⁸⁸ “Uma análise do conteúdo da Revista nos revela a incidência de três temas fundamentais, que chegam a absorver 73% do volume de publicações, quer em termos de fontes, quer em termos de artigos e trabalhos, o que atesta o peso deste complexo temático no projeto de escrita da história nacional. São eles a problemática indígena, as viagens e explorações científicas e o debate da história regional. [...] Trabalhos e fontes relativos à questão indígena ocupam indiscutivelmente o maior espaço da Revista, abordando os diferentes grupos, seus usos, costumes, sua língua, assim como das diferentes experiências de catequese empreendidas e o aproveitamento do índio como força de trabalho. Neste último ponto serão frequentes as referências à escravidão negra, comparando-se os resultados advindos da utilização desses dois tipos de mão de obra”. GUIMARÃES, *op. cit.*, p. 20.

caminho para a prosperidade do Brasil é a civilização das populações indígenas em território nacional.⁸⁹

A ideia de civilizar o autóctone – “submeter às leis e obrigar ao trabalho”, segundo Manuela Carneiro da Cunha – se instalara nestas terras a partir de 1757, com a aplicação do Diretório Pombalino.⁹⁰ O Marquês de Pombal, congruente com os princípios iluministas, entedia que os aldeamentos não deveriam se organizar tendo como finalidade última a conversão os índios em servos de Deus, em vez disso, deveriam servir ao esforço civilizatório de transformá-los em trabalhadores brasileiros. Nesse sentido, os religiosos ficariam a serviço do Estado, não da Igreja e do Papa. Por isso, os padres da Companhia de Jesus perderam o controle das aldeias e, alguns anos depois, foram expulsos de todos os domínios da Coroa portuguesa.⁹¹

Januário Barbosa se inspira em José Bonifácio, grande admirador de Pombal. O afamado “patriarca da independência” defendera em dois momentos importantes seu projeto que conjugava conversão e civilização indígena: na proposta que escrevera para, depois de examinada pela Comissão do Ultramar, ser encaminhada às Cortes de Lisboa, durante o processo constitucionalista português; e em seus “Apontamentos para a civilização dos Índios bravos do Império do Brazil”, apresentado durante os trabalhos da Assembleia Constituinte brasileira em 1823, na qual:

A receita criada por Bonifácio consistia em mesclar a tática dos jesuítas, que tiveram dedicação, zelo e brandura para com os indígenas, segundo sua visão, com a lógica do Diretório. A herança pombalina aparecia na forma do administrador dos aldeamentos (diretor), proposto por ele para engajar os índios como trabalhadores nacionais, cuidando de seus interesses.⁹²

É importante destacar que a retórica da brandura de Bonifácio não prescindia da necessidade de eventuais bandeiras para persuadir aqueles mais renitentes, mas defendia que elas deveriam contar com índios convertidos, com intérpretes e missionários, no intuito de moderar a violência intrínseca a tais práticas;⁹³ essa é a visão compartilhada pelo primeiro-secretário do IHGB.

⁸⁹ SPOSITO, *op. cit.*, p. 116-117.

⁹⁰ CARNEIRO DA CUNHA, *Índios no Brasil. Op. cit.*, p. 74.

⁹¹ SPOSITO, *op. cit.*, p. 56-57.

⁹² *Ibidem*, p. 75.

⁹³ “[...] embora defendendo brandura para trazer os indígenas para viverem debaixo da civilização ocidental, não negava, para isso, a prática da truculência que caracterizara o período colonial, assumindo a necessidade de fazerem-se bandeiras. Dizer que elas seriam efetuadas de maneira afável e com boas intenções é certamente um engano,

Enquanto atua pela resolução da ausência de uma política indigenista geral, que virá por meio do Regulamento das Missões, a instituição procura uma forma de pôr no papel uma história oficial do Brasil, como parte do projeto ideológico de construção da imagem nacional e da unidade imperial. A princípio, as grandes nações, com seus feitos militares e heróis afamados, aparecem como modelos óbvios a serem seguidos. Mas será preciso algo mais que a imitação para mostrar ao mundo a razão de ser do novo Estado. A elite letrada imperial debate, assim, qual será a melhor maneira de elaborar uma narrativa que comprove a prevalência dos ideais iluministas da civilização e do progresso em terras americanas. Um primeiro passo já tinha sido dado com a afirmação da monarquia constitucional como arquétipo desses valores – moralmente superior às bárbaras repúblicas latino-americanas que a rodeavam. O segundo passo será no sentido de atribuir uma origem para o tipo brasileiro, que não será confundido com o colonizador estrangeiro, e menos ainda com o negro escravizado, dado como elemento impeditivo para a civilização.⁹⁴

Nesse sentido, Barbosa promove um concurso com premiação para a monografia que ofereça o esboço mais adequado de como realizar a empreitada. O vencedor será um naturalista bávaro chegado à Corte em 1816, na comitiva da imperatriz Leopoldina, Carl Friedrich Philipp von Martius. Em “Como se deve escrever a história do Brasil”, defende sua tese original de que no Brasil, diferentemente de todas as outras nações, mesmo “de uma maneira desconhecida na história antiga”, haveria as condições propícias para o aperfeiçoamento das “três raças”.⁹⁵ “Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da Providência predestinou ao Brazil essa mescla. O sangue Portuguez, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças India e Ethiopica”, mistura que “d’ahi a seculos” renderia seus frutos.⁹⁶

Como mostra Rodrigo Turin, cabe aos portugueses o papel destacado de civilizadores dos trópicos, com suas façanhas no mar e na terra, a instituição da lei, da poesia, da religião etc. O elemento oposto a esse é o africano, a quem, pelos motivos apresentados anteriormente, não se é dado nenhum crédito. Os indígenas aparecem como os primeiros habitantes da terra e fonte

pois não seria possível retirar populações de suas organizações próprias, que resistiam ao contato, de maneira suave”. *Ibidem*, p. 71-75.

⁹⁴ GUIMARÃES, *Nação e Civilização nos Trópicos*, *op. cit.*, pp. 7; 9-10.

⁹⁵ TURIN, Rodrigo. A “obscura história” indígena. O discurso etnográfico no IHGB (1840-1870). In: GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 86.

⁹⁶ MARTIUS, Carl Friedrich von Martius. Como se deve escrever a história do Brasil. In: *RIHGB*. T. 6, nº 24, jan./1845. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional Americana de I. P. da Costa, 1844, p. 381-403 *apud* SPOSITO, *op. cit.*, p. 113-114.

de curiosidade, dado seus variados costumes, mas, principalmente, envoltos por um “enigma” que deve ser solucionado pelos pesquisadores: buscar, “além do tempo da conquista”, por “monumentos visíveis” que permitam tirar a história desses povos da obscuridade que lhe envolve e, com isso, “inserir-los em um tempo histórico, tornando-os, assim, inteligíveis a essa Razão iluminista”.⁹⁷

Encontram-se, assim, dois interesses, à primeira vista, diversos: um mais etnográfico, de descrição e catalogação, e outro propriamente historiográfico, de organização numa ordem diacrônica. Para compreendermos a aproximação entre dois campos de saberes – então em constituição naquele momento histórico –, devemos, antes, como sugere Turin, nos perguntar se tais campos eram tão diferentes assim:

pode-se dizer que a divisão que viria a ser estabelecida entre etnografia e história, pautada na consolidação de um mesmo espaço de saber, acabaria por se mostrar uma partilha ilusória, pois o objetivo primeiro do discurso etnográfico era, justamente, trazer o outro para o mesmo, enquadrá-lo, ainda que por vias indiretas, num mesmo plano de inteligibilidade que é o discurso histórico.⁹⁸

A proposta de von Martius corrobora, assim, a interpretação de uma parte dos letrados do instituto de que as pesquisas etnográficas constituem o caminho para recuperar a historicidade indígena, perdida em algum momento do passado. Essa ideia opera dentro de uma ambiguidade possível na primeira metade do século XIX, a de que o primitivismo das sociedades indígenas não significa de que elas estejam na “infância” da humanidade, e sim que constituem “formas decaídas de civilizações anteriores”, ou seja, quando se fala em “estado de natureza” e “primitivos” quer se designar um estado a que se chegou após um processo de *degradação*, não uma condição permanente a que os indígenas estariam presos desde a criação.⁹⁹ A hipótese perseguida – e inspirada no modelo das “civilizações” ameríndias, tais como a asteca e a inca – é a de uma grande nação tupi existente no passado, da qual todos os povos indígenas no Brasil derivaram, o que seria provado quando se encontrassem as ruínas de seus grandes edifícios e cidades.¹⁰⁰

⁹⁷ TURIN, *op. cit.*, p. 86-87.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 88.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 95. Rodrigo Turin destaca a diferença entre *degeneração* e *degradação*, ambas defendidas por Martius em ocasiões diferentes. Enquanto a primeira o aproximava da posição de Cornelius de Paw, como, aliás, ressalta Carneiro da Cunha, a segunda caía como uma luva para os demais membros do Instituto que eram pela catequização dos índios, como Barbosa.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 101-102. Para o resgate dos vestígios dessa “nobre antiguidade indígena”, vai se utilizar, primeiro, do método arqueológico. Porém, diante de insucessos seguidos, ou seja, da ausência de qualquer descoberta de

Assim, para esses intelectuais, seria possível aos indígenas readquirir, por meio da catequese, um *habitus* civilizado. Quase todos os membros do IHGB são monogenistas, ou seja, confiam, fundamentados, sobretudo, na leitura dogmática católica da Bíblia, que todos os seres humanos tenham um só espírito e uma só origem em comum, e, que, a partir desse único núcleo, teriam se fragmentado e se dispersado pelo planeta. Januário Barbosa, particularmente, partindo de uma reflexão fisiocrática do século XVIII defende que o que permite o desenvolvimento do humano como ser social é o trabalho, pois, por meio dele, surge a noção de propriedade privada, que é, ao mesmo tempo, “o critério para avaliar o grau de desenvolvimento de uma sociedade [...] e um fim a ser buscado por meio de uma estratégia pedagógica”. Logo, “a falta de trabalho e a ausência de propriedade privada indicariam, ao final, a conseqüente falta de historicidade”, que viam nos índios.¹⁰¹

Em coerência com essas reflexões, a solução encontrada para a escrita da história brasileira fará uso do nativo ameríndio como mote para a singularidade do brasileiro. Mas não certamente qualquer índio, porque seria injustificável perante a arena pública usar dos “bravos” ou “bárbaros do sertão” – como eram chamados os que ofereciam resistência à expansão das fronteiras nacionais, atacando os colonos – como símbolo da nacionalidade. Os adeptos da causa indianista dentro do IHGB escolherão, portanto, um índio idealizado do passado, um tupi imaginário que morrera combatendo a colonização mas não sem antes deitar as raízes do sentimento de nacionalidade. Na interpretação predominante dentro do instituto, celebrar esse índio morto era uma forma de marcar a origem mítica da história que se queria escrever:

Foi essa mescla do sangue ameríndio com o sangue luso que tornou o brasileiro um tipo ideal, segundo pregava a literatura romântica, idealizando um passado mítico. Se os autores nacionais tentavam buscar as raízes da nacionalidade na colônia, pensando-a como uma linha contínua até o presente, não podiam se apoiar no colonizador, que era português. Assim inspirar-se nos indígenas – que foram muito mais antagônicos ao projeto colonial do que seus agentes – era mais coerente com a visão construída sobre as origens da nação na colônia.¹⁰²

restos materiais, a filologia vai aparecer como a ferramenta possível para estabelecer o elo entre as sociedades autóctones contemporâneas e a hipotética civilização tupi. O próprio Martius coloca em sua proposta que o “documento mais geral e mais significativo” para se esclarecer a “obscura história” dos índios é a língua destes. A língua tupi, que já havia sido estudada nos tempos coloniais com bastante sucesso pelos inicianos para se comunicar e praticar a evangelização, aparece agora como objeto etnográfico.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 93.

¹⁰² SPOSITO, *op. cit.*, p. 46-47. O indianismo marcou fortemente a literatura da época, sendo uma vertente do primeiro. Nas obras de autores tais como José de Alencar e Gonçalves de Magalhães, os nativos retratados não são

A história do Brasil, contando com um passado lendário e a promessa de um futuro grandioso, pode assim ser escrita. No entanto, convidado a implementar seu próprio projeto, Von Martius recusará. Destarte, virá da pena de Francisco Adolfo de Varnhagen a execução da obra, que será publicada, em 1854, sob o título *História Geral do Brasil*. Ironicamente, Varnhagen havia mudado suas convicções ao longo do tempo, tornando-se um anti-indianista e anti-indígena convicto, usando de analogia duras para se referir aos nativos.¹⁰³ Ele se estabelecerá, assim, numa posição oposta aos que acreditam que o autóctone possa sair do seu estágio decaído para alcançar a civilização. Do colonizador português, terá um ponto de vista mais simpático que o de outros intelectuais do IHGB, entendendo, inclusive, que o seu protagonismo favoreceu o surgimento da nação brasileira ainda na colônia. Em carta a D. Pedro II fala de uma inspiração baseada em valores patrióticos "sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração". Tudo isso garantirá uma acolhida fria a seu opus *magnum* por parte dos indianistas e do próprio imperador.¹⁰⁴

Tendo seu protagonismo negado pela história, o indígena permanecerá idealizado quando morto e desprezado enquanto vivo. Ou seja, suas opiniões e ações de sujeito histórico continuarão sendo minimizadas em períodos posteriores. Além disso, ele assumirá, no imaginário, cada vez mais a posição de um ser infantil:

A partir do terceiro quartel do século XIX, novas teorias afirmam não mais que os índios são a velhice prematura da humanidade, mas antes a sua infância: um evolucionismo sumário consagra os índios e outros tantos povos não ocidentais como "primitivos", testemunhos de uma era pela qual já teríamos passado: fósseis, de certa forma, milagrosamente preservados nas matas [...].¹⁰⁵

Tais considerações dialogam com a discussão, iniciada no capítulo anterior, a respeito da ausência de protagonismo indígena numa certa narrativa ainda muito presente nas aulas de

reais, são idealizações para servir a propósitos estéticos e nacionalistas. Conforme Sposito, nelas os índios sacrificam-se via assimilação ou morte para que civilização brasileira possa florescer. Existe aí também um discurso racial e de homogeneização populacional. É a "poética do genocídio", segundo Antônio Paulo Graça.

¹⁰³ "No Reino Animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho. Há animais que só podem viver e produzir no meio das trevas; e se os levam para a presença da luz, ou morrem ou desaparecem. Da mesma sorte, entre as diversas raças humanas, o índio parece ter uma organização incompatível com a civilização." VARNHAGEN, Francisco A. de. *Os índios bravos e o sr. Lisboa*. Timon 3ª. Lima: Imprensa Liberal, 1867 *apud* CARNEIRO DA CUNHA, *Índios no Brasil*. *Op. cit.*, p. 60.

¹⁰⁴ SPOSITO, *op. cit.*, pp. 47-48; 114.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 60.

história e nos livros didáticos de um modo geral, enfatizando como isso é, parcialmente, resultado de um projeto do século XIX – o que significa dizer que não explica todas as peculiaridades da temática indígena ao longo do século passado. O que importa perceber, sobretudo, são as marcas elitistas na formação da nação brasileira e em sua historiografia hegemônica, que procurou orientar a leitura do volumoso *corpus* documental do período colonial. Acredito que seja incontornável o conhecimento dessa discussão a qualquer professor interessado em fazer uma abordagem diferenciada da temática indígena no ensino de história.

3. TEMPORALIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de História ainda costumam retratar. Se, por um lado, é verdade que muitos de nós resguardam modos de vida que estão no imaginário da maioria da população brasileira, por outro, é importante sabermos que nós existimos de muitas e diferentes formas. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas, exercendo os mais diversos ofícios que vocês puderem imaginar. Vivemos no mesmo tempo e espaço que qualquer um de vocês, somos contemporâneos deste presente e vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral!

Sônia Guajajara¹

É chegado o capítulo que trata da questão das temporalidades – assim o anuncia a epígrafe com a fala de Sônia Guajajara, na ocasião de sua posse como Ministra dos Povos Indígenas. A líder indígena relaciona passado, presente e futuro de uma maneira que, a olhares e ouvidos desatentos, pode parecer a retórica habitual, mas que é sonora, pois imbricada em dependências históricas complexas de alteridade e temporalidade.

Até aqui, apenas esbocei como é inescapável a meditação sobre as apropriações daquilo que indicamos pelo substantivo “tempo” quando se trata das relações entre as culturas indígenas e um Ocidente que se pretende hegemônico. No primeiro capítulo, apontei como Telles associa capitalismo e tempo, denunciando o que uma noção imaginária deste é capaz de produzir de concreto: catástrofes e etnocídios. Ainda, revelou-se como a imagem do indígena na escola – e, por extensão, na sociedade – permanece sendo, em muitos casos, a de um ser primitivo, anacrônico, porque preso a costumes e tradições supostamente atrasados. No seguinte, vimos, sobretudo na atuação do IHGB, os indícios de uma operação com o tempo que tentará dar uma solução simultaneamente pragmática e ideológica ao indígena no Brasil. Tal reflexão também está posta ainda em *Metamorfoses indígenas*, e, conseqüentemente, no campo de pesquisa que esse livro integra, quando persegue uma aproximação entre duas disciplinas que significa, efetivamente, o reconhecimento da historicidade das *outras* culturas e a relevância destas na narrativa histórica hegemônica.

¹ DISCURSO DA MINISTRA SONIA GUAJAJARA. *UOL Notícias*. São Paulo, 11/01/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-gujajara.htm>. Acesso em maio de 2023.

Neste capítulo, a discussão sobre as temporalidades se fará a partir da sequência didática (Anexo) que desenvolvi para o 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.² Ou seja, indicarei os pressupostos teóricos que me orientaram e como os relacionei, nesse material pedagógico, à questão do protagonismo no ensino de história indígena. Dialogarei com algumas pesquisadoras da Didática da história que tratam do aprendizado das noções ligadas ao tempo na Educação Básica, sobretudo Sônia Regina Miranda, desde sua provocação dirigida a nós, professores, sobre os desafios de “educar para a compreensão do tempo”. Pesquisadora e formadora de professores, além de mãe de uma (então) menina que teve muitas dificuldades para lidar com as categorias temporais ao longo de sua vida escolar, Miranda identificou que jovens de todas as idades, desde alunos da Educação Básica até futuros docentes, não foram formados numa “educação do olhar” para a sensibilidade histórica, isto é, para os sinais das várias temporalidades presentes no cotidiano da vida que nos cerca.³

Ainda ao longo deste percurso, chamarei à discussão outros autores para refletirmos sobre as associações entre temporalidades, cidade e natureza e para tratamos de práticas e estratégias retóricas que negam a coetaneidade ao *outro*, implícita ou explicitamente, o que foi conceituado, mais recentemente, pela filósofa María Inés Mudrovcic, como “políticas do tempo”.⁴

3.1. Conceitos históricos: duração, sequência e simultaneidade

Primeiramente, iniciemos delimitando o que se entende aqui como “tempo” e “temporalidades”. Ancoro-me numa citação de Juliana Bastos Marques que resume uma extensa discussão acerca da suposta existência de um tempo natural – correndo em seu eterno *dever* – e ao qual os físicos atribuem-se o direito de aplicar seus métodos de estudo – mesmo não sendo ele, o tempo físico, empiricamente demonstrável:

Se o tempo físico independe de nós, pois é o tempo da natureza, ele na verdade sequer precisaria ou mesmo poderia ser por nós percebido. É o presente absoluto da ação, já que não é passado nem futuro. O passado não existe, pois já se foi; o futuro também não existe, pois ainda não

² De acordo com a minha experiência lecionando história para turmas dessa série, desde 2015, nos municípios de Seropédica e Japeri, na Baixada Fluminense/RJ.

³ MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, vol. 2, n. 4, 2013.

⁴ MUDROVCIC, María Inés. Políticas del tiempo, políticas de la historia: ¿quiénes son mis contemporáneos? *Artcultura*, v. 20, n. 36, 2018.

aconteceu. Assim, estes dois conceitos apenas fazem sentido dentro da experiência vivida, dentro da racionalização e consciência do seu decorrer – constituem, portanto, o valor da memória e da projeção, causa e consequência do momento presente, medido pelo ser humano –, ou seja, o tempo psicológico. Isso significa, em primeiro lugar, que só o presente é real, mas também que qualquer tempo por nós vivido só tem sentido se comparado com o tempo que ainda não é, ou não mais existe – o que se constitui no processo fundamental da consciência humana e, num plano mais restrito e aqui relevante, da apreensão da história. Este tempo é, em suma, a *temporalidade*.⁵

Em outras palavras, isso a que chamamos temporalidade é a apreensão do tempo – que supostamente *está aí* – pela nossa consciência a partir da experiência vivida. Se seguimos com a autora, e sobretudo com Norbert Elias, a quem ela acena, o tempo é uma categoria social, pois é uma instituição, “cujo caráter coercitivo o indivíduo experimenta desde cedo”.⁶ Evitando uma longa explanação do sociólogo sobre o desenvolvimento do saber e do processo civilizador, para ir direto ao ponto deste trabalho, basta ressaltar que as noções temporais são apreendidas, principalmente, através de uma disciplinarização social realizada ao longo de toda a vida. Podemos concluir daí que o indivíduo prescinde da escola para operar da forma mais elementar com o conceitual temporal em nossa sociedade ocidentalizada – para “as coisas básicas do dia a dia” – necessitando dela, contudo, para, em primeiro lugar, se apropriar desse instrumental abstrato e, em seguida, poder desmontá-lo. Ou seja, a sociedade por si só pode formar apenas indivíduos *adequados*, que naturalizam as instituições que sustentam um certo *status quo* – como o tempo.

Mas isso é o que também faz a escola quando se presta a reiterar um conhecimento naturalizado, ou, como prefere Miranda, deixa de perpetrar práticas “contrassocializadoras”.⁷ A autora frisa que noções como *duração, simultaneidade, sequência, permanência/continuidade*, entre outras, que se vinculam a um constructo altamente complexo, atreladas à dedução – e que, por isso mesmo, necessitariam que fossem trabalhadas de forma “permanente e, sobretudo, recorrente” ao longo de toda a Educação Básica – acabam escamoteadas e diluídas em componentes curriculares tidos como mais importantes. Talvez isso aconteça, ainda segundo Miranda, porque esses conteúdos privilegiados remetam “à esfera do tangível, avaliável por meio de medidas diretas, quantificável por meio de testes estandardizados e, conseqüentemente, passível

⁵ MARQUES, Juliana Bastos. O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga. *Revista de História*, n. 158, p. 45, 2008.

⁶ ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 14.

⁷ MIRANDA, *op. cit.*, 39-40.

de disciplinarização”.⁸ Ou seja, seria mais fácil ensinar e avaliar a aprendizagem dos tais “fatos históricos” que das noções temporais que exigem maior esforço de abstração.

Num estudo realizado sobre os resultados preliminares do PROEB da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (sem data), Miranda procurou avaliar, nas três séries que participaram do teste, o desenvolvimento da aprendizagem das temporalidades e das representações sobre a história.⁹ Para isso, organizou as questões levantadas em três eixos temáticos e observou o índice de correlação bisserial: “relação entre a percepção do tempo e a visão de história; a relação entre passado/presente com suas decorrências lógicas e conceituais; e a questão da seriação, cronologia e cronometria.” Quanto ao primeiro conjunto, concluiu que os resultados sugeriam um entendimento de que a história estaria ligada somente ao conhecimento de aspectos individuais do passado, além de dificuldades para identificar alternativas de interpretação histórica – no caso apresentado, perceber a construção de um mito, como Getúlio Vargas. Assim, a disciplina aparece como ligada ao ensino de um “produto culturalmente construído e não como um processo de conhecimento”. Miranda faz dois comentários importantes quanto a isso: como estaremos em desvantagem frente às mídias se ela, a disciplina, se resumir a ser uma entregadora de imagens prontas; e, ligado a esse, como predomina uma visão de “verdade histórica”, que obsta a formação de uma percepção da “explicação histórica como uma forma de construção social”.¹⁰

Cruzando essas observações com a minha experiência docente de aproximadamente dez anos, é interessante notar as semelhanças: por exemplo, não foram poucas as vezes que os alunos se incomodaram em momentos mais crítico-reflexivos das aulas, pedindo que eu adotasse o procedimento tido, por eles, como modelo da profissão: resumir a matéria do dia no quadro para que a turma copie. Sem dúvida, temos que encontrar caminhos para tornarmos as aulas

⁸ MIRANDA, *op. cit.*, p. 39-40.

⁹ MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem?* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 173–204. “O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica [...] faz parte do processo de implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. O PROEB avalia as escolas da rede estadual de ensino, por meio da aplicação de testes respondidos por todos os alunos que estejam cursando o primeiro ano do ciclo intermediário e o último ano do ciclo avançado (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e por todos os alunos do Ensino Médio que estejam cursando a 3ª série.” Pelo ano de publicação original do livro e as datas das referências que a autora utiliza, pode-se inferir que a análise se deu sobre resultados obtidos entre os anos de 2000 e 2003, na rede pública mineira. Como se vê, nesse período, a rede em questão ainda não tinha aderido à atual estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.

¹⁰ *Ibidem*, p. 184-188.

mais dinâmicas sem deixá-las menos críticas, pois já estamos perdendo para canais especializados em negacionismo e “revisionismo” – que, aliás, parecem ter um fundo infinito de investimento para produções de alto padrão técnico. Por conta disso, na sequência didática priorizei o uso de recursos audiovisuais. A primeira aula começa com o discurso de posse de Sônia Guajajara, em janeiro de 2023, também explora materiais da mesma natureza, como a peça de divulgação produzida pelo Ministério dos Povos Indígenas, no qual ela assumiu como ministra.

Partir do tempo presente para falar do passado também parece ser uma escolha acertada, não somente porque, evidentemente, enfatiza a contemporaneidade indígena e, neste caso, também seu protagonismo e relevância ao ter uma liderança ocupando um cargo público de alto prestígio, mas, porque, por outro lado, pode levar a um questionamento do “tempo concebido” – uma projeção, feita pela criança, a partir do seu “tempo vivido”, segundo pressupostos piagetianos.¹¹ São esses conceitos que Miranda evoca, de modo pontual, para comentar os resultados analisados por ela dentro daquele segundo grupo de questões referido anteriormente. Vivendo numa temporalidade ocidental caracterizada pela hegemonia do sistema capitalista, cujo ideário subjacente é o da evolução e do progresso, a autora observa que as crianças tendem a assumir que existe, inerentemente à passagem do tempo, uma melhoria da qualidade de vida – pelos utensílios, vestimentas etc.¹² Isso, sem dúvida, apresenta-se nas minhas aulas com o uso, pelos estudantes, de acepções qualitativas a palavras como *velho*, *novo* e *evolução*. As repercussões disso para o estudo da história indígena são um tanto evidentes: meus alunos, por exemplo, já me questionaram sobre a razão de os índios não terem “evoluído”. Notemos que não se trata puramente de um preconceito, mas de uma dúvida genuína: se eles estão no Brasil, século XXI, país relativamente modernizado, por que essa população continua presa a formas de vida do passado? – é como se me indagassem.

No entanto, tive a oportunidade de lecionar para estudantes que já trazem uma problematização dos estereótipos sobre os indígenas, geralmente associada a uma percepção mais crítica das relações raciais e de gênero; o que importa destacar nestes casos, é que os discursos aos quais eles tiveram contato, pelas mídias sociais ou pela televisão, tratam da *atualidade*.

¹¹ Que, para além dessa consideração, podem ser extremamente problemáticos para discutir o estudo da história, dado que induzem à ideia de que a introdução ao conhecimento histórico deve ser adiada na escola, devido ao grau de abstração conceitual que pode chegar a disciplina, e porque são frontalmente opostos à natureza epistemológica da história, que se estrutura a partir de questões formuladas no presente. Ver MIRANDA, *op. cit.*, p. 182.

¹² MIRANDA, *op. cit.*, p. 190-191.

Neste sentido, entendi que deveria haver no material elaborado imagens e falas indígenas fazendo e defendendo o uso da tecnologia para seus interesses pessoais e coletivos; e que isso era um contraponto ideal às formas pelas quais os índios aldeados se apropriaram da escrita e da religião ocidentais para defenderem seus direitos no período colonial.

Para o produto desta dissertação, julguei que seria pertinente que o deslocamento entre presente e passado se repetisse a cada aula, pensando cada qual como uma relação entre temporalidades diferentes, em vez de compartimentar cada temporalidade histórica a uma aula específica. A relação entre passado, presente e futuro já está dada, no início da primeira aula, pelo discurso de posse de Sônia Guajajara; coube-me encontrar uma maneira de organizar essas noções de modo que elas, ao fim, parecessem, aos estudantes, mais ilusórias que reais. A solução adotada foi ressaltar primeiramente, na fala da Ministra, a relação entre passado e presente.

A dinâmica entre essas duas noções pode parecer evidente a nós, historiadores, mas precisa ser desenvolvida junto aos alunos, porque muitos deles associam o passado a algo “velho”, do tempo dos seus avós ou bisavós – que é a referência antiga mais pessoal –, o que não necessariamente leva a algum interesse pelo estudo da história. É claro que o passado pode despertar a curiosidade – as subjetividades dos alunos importam –, mas isso se configura num interesse específico por certos temas.¹³ Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli discutem a importância de se buscar o desenvolvimento da “compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse”,¹⁴ e citam Henry Pluckrose, para quem a identificação com sujeitos do passado vem da percepção de que eles tiveram uma “dimensão humana”.¹⁵ Eu não discordo dessas colocações, mas é preciso ter cuidado para não deslizarmos para uma concepção da criança e do adolescente como “papeis em branco”, nos quais inscreveríamos valores e saberes. Os alunos já chegam até nós com um sistema simbólico elaborado a partir de suas relações sociais dentro e fora da escola. Outro risco pode ser a máxima “conhecer para preservar” – geralmente associada à ecologia e à educação patrimonial –, quando associada ao estudo da história: crianças e

¹³ Por exemplo, as guerras mundiais são tópicos aos quais alguns estudantes já perguntam a respeito desde o 6º e 7º anos, provavelmente influenciados pelos tantos canais que se dedicam à história militar e pelos filmes de guerra produzidos com certa frequência.

¹⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2a ed. São Paulo: Scipione, 2004, p. 77.

¹⁵ PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, 1996, p. 45-48 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, *op. cit.*, p. 82.

adolescentes têm preferências, rejeições, dilemas, traumas, em suma, sensibilidades, segundo as quais acolhem ou repudiam certos temas que trazemos à baila.¹⁶

No entanto, o que Schmidt, Cainelli e Pluckrose estão defendendo é um olhar mais atento à narrativa histórica em sala de aula, no sentido de que se apresente diferentes pontos de vista e intencionalidades pretéritas dos sujeitos históricos. Vejo, aqui, uma aproximação com a discussão levantada no primeiro capítulo sobre agência histórica indígena, com base em Heleine Rocha e Mauro Cezar Coelho. Quanto a isso, busquei colocar o protagonismo indígena como mote também da parte expositiva das aulas: o sucesso ou fracasso das capitâneas com base na atuação autóctone em cada região específica, a participação preponderante de etnias como os temiminós, os tupiniquins e os tamoios segundo interesses próprios, a importância da liderança indígena e sua relativa autonomia perante certas autoridades coloniais etc.

Um segundo elemento que precisa ser trabalhado dentro do binômio presente-passado é a abordagem dos conceitos de cultura e identidade. Acredito que seja possível junto aos alunos desenvolver noções para ambos, sem necessariamente dar-lhes uma definição que acabariam tendo que decorar. A identidade deve ser percebida como *relacional e dinâmica* pelos estudantes, com ênfase na compreensão de que é a partir das relações entre grupos distintos que a cultura é produzida. Portanto, o(a) professor(a) precisa estar preparado para levar sua turma a perceber como as características culturais mudam ao longo da história. E aqui a ênfase é necessária: falar da variedade cultural em termos sincrônicos não será suficiente.¹⁷

Em cada aula da sequência didática, a turma irá ter contato com os conceitos históricos, nesta ordem: duração, sequência, simultaneidade. Pode parecer curioso que se inicie por aquele que Miranda pensa ser o mais abstrato entre todos – sugerindo que só comece a ser operacionalizado após os outros dois –, porém considere-se que a turma de 7º ano do Ensino Fundamental já deve ter estudado esses conceitos na série anterior, o que se ancora no quadro “Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental”.¹⁸

¹⁶ Todas essas reflexões são oriundas do pensamento de Lev Vygotsky, autor canônico na literatura do ensino de história justamente porque confere relevância à influência dos aspectos socioculturais na aprendizagem, ao contrário de Piaget. Para um confronto entre as posições dos dois autores segundo uma perspectiva da aprendizagem das categorias temporais, ver: SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem?* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p. 123-126.

¹⁷ Eu mesmo já cometi esse engano, algumas vezes, de abordar esse conceito me servindo de exemplos a-históricos.

¹⁸ Muito embora a versão final da BNCC omita a menção ao conjunto formado por duração, sequência e simultaneidade em todo o campo de habilidades do componente História, ele ainda aparece no quadro “Competências

Ainda assim, meu principal argumento vem de um estudo apresentado por Lana Mara Siman, que mostrou a plausibilidade de operar, mesmo com crianças, com as categorias temporais em simultâneo, quando se tem cuidado com a linguagem adotada e se realiza a atividade usando uma ferramenta lúdica. No estudo em questão, utilizaram-se três petecas diferentes e marcadores temporais familiares para os alunos: “há muito e muito tempo atrás”; “há muito tempo atrás”; “hoje em dia”; “no futuro”. Nas explicações dadas às perguntas do porquê certas petecas existiram em cada uma dessas “temporalidades”, as crianças usaram de referenciais da sua própria vida, mas não deixaram de criar hipóteses. Mesmo sentindo dificuldade com os marcadores que denotavam um passado mais distante, responderam às questões e foram capazes de elaborar, ao final, uma linha do tempo. Nela, é possível perceber que os alunos conseguiram construir algo com o que lhes foi dado, notabilizando-se a formulação de sequências temporais entre as petecas, mas, sobretudo, de durações no uso de certas petecas e de simultaneidades entre duas ou mais – o que poderíamos chamar de uma compreensão da *transição* histórica.¹⁹

É esperado que o uso de categorias temporais como as descritas acima vá, gradualmente, sendo substituído, na escola, por referenciais não exclusivos à disciplina de história. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o educando começa a ter de associar com mais apuro as temporalidades às outras formas de linguagem, como a matemática. Como assinala Miranda, os professores de qualquer série devem atentar para o fato de que a construção de uma linha do tempo envolve não apenas o saber dos eventos históricos, mas também a noção de escala gráfica. Não foram poucas as vezes em que tive de revisar componentes curriculares de matemática para os meus alunos enquanto os instruía na construção das suas primeiras linhas do tempo. Nessas situações, não decorria muito tempo antes que algum deles me perguntasse se “a aula é de história ou de matemática”. Miranda relata como sua filha Adriana levou consigo, até depois dos 14 anos de idade, as mesmas dificuldades que expressara pela primeira vez sete anos antes, na

específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental”. Admito que é muito problemático seguir essa diretriz tal como está organizada; veja *cultura*, que não é incluída como um conceito a ser trabalhado pela disciplina de história, nem pela de geografia, mesmo que, por diversas vezes, apareça como substantivo (“culturas humanas” etc.) e adjetivo (“aspectos culturais” etc.), sugerindo, com isso, que os alunos chegam à escola com ao menos uma noção do que seja isso – o que não é verdade. Ver BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, op. cit., pp. 357; 402.

¹⁹ Os dados da análise da autora vêm de um estudo conduzido pela professora e pesquisadora Soraia de Freitas Dutra, junto aos alunos do 2º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG, em 1999, a maior parte deles proveniente de “famílias de baixa renda e de nível médio de escolaridade [?]”. Quero chamar a atenção para o uso de pleonasma na expressão “há muito e muito tempo *atrás*”, guiando-se por uma oralidade para facilitar o entendimento das crianças. Nas perguntas que deixei como guia, na sequência didática, para auxiliar o(a) professor(a) nas discussões com os seus alunos, também procurei fazer uso desse recurso. Ver SIMAN, op. cit., p. 127-138.

primeira atividade com linha do tempo de sua vida escolar.²⁰ Segundo ela, as dificuldades com a matemática não apenas são obstáculos para o aprendizado da cronometria e da cronologia, como embaralham noções de “antes”, “depois” e a “ao mesmo tempo” na consciência do aluno.²¹ O que podemos fazer quanto a isso? Acredito que uma das alternativas talvez esteja em buscar cada vez mais o diálogo interdisciplinar, construindo planos de aula e sequências didáticas a quatro mãos – ou mais.

Na elaboração da sequência didática, tive de lidar com uma particularidade caracterizada pela natureza das fontes pesquisadas por Maria Regina de Almeida: a falta de uma datação regular, de uma cronologia que me permitisse entender passo a passo as vicissitudes da história dos índios aldeados. Por isso, dividi o período, de um recorte de pouco mais de cem anos, no que chamo de “fases” da “história colonial do Rio de Janeiro e do protagonismo indígena”. Cada uma dessas tem sua própria duração, estabelecida por mim de acordo com a literatura historiográfica. Com base nelas, norteiei o endereçamento dos conceitos históricos temporais. Dessa forma, o(a) professor(a) pode construir linhas temporais junto a seus alunos que não são baseadas na sequência dos anos, e sim das fases. Estas são também propícias, a meu ver, para trabalhar a simultaneidade de outras dinâmicas correntes em outras regiões do mundo; no caso dessa sequência didática, pensei especificamente nas guerras religiosas europeias que marcaram a Europa Ocidental entre os séculos XVI e XVII, sendo comentadas por Jean de Léry e Montaigne por meio do paralelo com os hábitos dos “selvagem” do Novo Mundo.²²

Agrada-me pensar esse produto também como uma ferramenta que possa servir de base para que o(a) docente possa avaliar como suas turmas lidam com a discussão sobre as temporalidades e o quanto dominam seus conceitos. Assim, não sugeri exercícios específicos, mas nada impede que isso seja feito durante ou após a implementação da sequência; mesmo porque lembremos uma vez mais dos desafios postulados por Sônia Miranda: não adianta que os estudantes realizem atividades dessa temática uma única vez em seu percurso. Cabe destacar que a

²⁰ MIRANDA. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações. *Op. cit.*, p. 51-58.

²¹ *Idem*. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do Tempo na escola, *op. cit.*, p. 196-197.

²² O paralelo era uma figura de retórica muito usada desde o século XVI pelos “modernos” europeus para pensarem sua temporalidade em relação aos “antigos” e, depois, aos “selvagens”, como se pode ver em HARTOG, François. *Antigos, Modernos, Selvagens*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021 [2005].

BNCC tirou as temporalidades do lugar tradicionalmente reservado a ela no Ensino Fundamental, o 1º bimestre do 6º ano, deixando-a, porém, quiçá em situação pior, subentendida ao longo do currículo mínimo.²³

3.2. Cidade/natureza, passado/futuro

A segunda aula da sequência didática tematiza o futuro, mas não qualquer um, certamente não aquele sonhado por nossas sociedades industrializadas ocidentais; é o futuro ancestral, como proposto por Sônia Guajajara e enfatizado pelo vídeo de propaganda do MPI no “primeiro” Dia Nacional dos Povos Indígenas.²⁴ É um amanhã prenhe de memória viva, ligado às tradições e ao orgulho étnico. O vídeo do dia 19 de abril joga, desde o início, com os nossos sentidos psicológicos de tempo, quando o narrador afirma que “o futuro é aquilo que o passado quis destruir”. Ao dizê-lo, ele confunde, intencionalmente, o *amanhã* e os povos indígenas, e é este amanhã que, no presente, “persiste, persevera, luta”; mas o *amanhã* não está sozinho, ele age com a “força e a sabedoria da ancestralidade”, o que parece a mim como: o *ontem* guia o futuro no *agora*. Ou seja, o que estão mescladas são as próprias concepções hegemônicas de presente, passado e futuro. Mas não termina aí: a palavra passado é usada no seu sentido original, de forma crítica, para mostrar aos inimigos dos povos indígenas, em seus próprios termos, qual é o lugar que lhes cabe em sua cosmologia, não indígena. O texto se refere a um passado “que é selvagem, que é pobre, que é irrelevante”, enquanto os quadros mostram cenas de desflorestamento e assoreamento, causados pela derrubada das árvores e pelo extrativismo garimpeiro e minerador.

Com base nesse e nos demais vídeos que utilizei para a sequência didática, coloquei na pauta da segunda aula o tema da ligação com as origens, com a ancestralidade, e a relação com sua terra natal. Desse modo, espera-se que os alunos, após assistirem às películas, sintam-se estimulados a olhar para si e para sua família de maneira reflexiva. Tanto trechos do vídeo

²³ A autora discute os resultados de uma pesquisa em seis coleções de livros didáticos inscritas no PNLD 2011. Podemos ver que, à época, esses manuais corroboravam a consagração da discussão das temporalidades ao sexto ano, mas no geral, não tematizavam “o tempo como categoria interpretativa”. Ver MIRANDA. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações. *Op. cit.*, p. 70.

²⁴ GOVERNO DO BRASIL. *Dia Nacional dos Povos Indígenas – Nunca mais um Brasil sem Nós*. Youtube, 20 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_qjg0dn4W_I>. Acesso em 26 de abril de 2023. Este ano marca a mudança desde o antigo Dia Nacional do Índio.

Índios somos nós quanto o pequeno documentário *Uma escola Yawanawa* tematizam o elo com o seu próprio povo por meio da escola na aldeia.²⁵ Nesse ponto, acredito que, por se tratar de uma investigação das sensibilidades dos adolescentes em relação ao que veem como seu território, exista um atravessamento com os pressupostos da história local. Embora tenha escolhido, desde o início, não seguir por essa vereda – já que eu busquei antes uma história indígena no Rio de Janeiro que uma história do Rio de Janeiro – acredito que é lícito fazer algumas breves considerações, seguindo o verbete de Aryana Costa.²⁶

Em primeiro lugar, o descentramento operado sobre uma história geral, isto é, eurocêntrica, e, além disso, “institucional, biográfica, masculina, política e elitista”, significou novos atores sociais “reivindicando direitos, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades”, sobretudo o “reconhecimento de si como sujeito” – e, aqui, eu acrescento, “histórico”.²⁷ Talvez não seja miragem buscar que esses jovens se vejam também como protagonistas da história, depois de se darem conta de que aqueles que eles tomavam por “habitantes da floresta”, atrasados no tempo, na verdade moldam e sempre moldaram seus destinos. E o fizeram coletivamente, é sempre importante marcar, para não desviarmos para uma retórica individualista neoliberal – ou *libertária*, como está em voga.

Em segundo lugar, há a discussão sobre a ocupação do solo, saneamento e meio ambiente, realizada na segunda parte da mesma aula da sequência didática. É quando os rios que atravessam o Rio de Janeiro vêm à pauta. Como se sabe, pensei sobretudo nos rios Carioca – importantíssimo para a capital do Rio de Janeiro – e Guandu – não menos para a região metropolitana, abastecendo aproximadamente 80% dos seus domicílios. Segundo Costa, a história local se enriquece no diálogo com outros campos, como a história ambiental.²⁸ É pertinente pensar o bairro ou a cidade *pela* chave da relação estabelecida com os elementos ambientais que lhe são próprios.

Acredito que há ganhos ao discutir os rios sob três perspectivas: como algo que já estava ali antes da chegada da nossa espécie, também como produto da ação humana, e, finalmente,

²⁵ TV BRASIL. *Índios Somos Nós*. Youtube, 3 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>>. Acesso em 26 de abril de 2023; VIDEO NAS ALDEIAS. *Uma escola Yawanawa*. Youtube, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6gBoiDe5GCK>>. Acesso em 26 de abril de 2023.

²⁶ COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA (orgs.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2019. p. 133.

²⁷ *Ibidem*, p. 133.

²⁸ *Ibidem*, p. 135.

como um ser animado, ou seja, parente, ancestral, como fazem os Krenak em relação ao rio Doce (Watu).²⁹ Nesta perspectiva, os “tempos do rio” seriam o efeito dos vínculos que estabelecemos com o *e* no meio ambiente; temporalidades codificadas não pelas apreensões do “tempo” – esse desconhecido – mas pelas ações que exercemos sobre a natureza. Poderá o debate na sala de aula enriquecer-se se propormos um olhar sobre os rios enquanto nossos interlocutores? É no que eu aposto.

Encontro indícios nesse sentido num aprazível texto sobre as possibilidades da escrita de uma história cultural urbana fazendo das imagens e dos discursos suas fontes, em que Sandra Jatahy Pesavento enuncia:

a cidade é sobretudo, uma *materialidade* erigida pelo homem, é uma ação humana sobre a natureza. A cidade é, nesse sentido, um *outro* da natureza: é algo criado pelo homem como uma sua obra ou artefato [...] pela materialidade visível, reconhecemos, imediatamente, estar em presença do fenômeno urbano, visualizado de forma bem distinta da realidade rural.³⁰

A natureza é, portanto, na perspectiva ocidental, o *outro* da cidade. Fugimos do caos urbano em busca do contato com a natureza, que perdemos. Mais a cidade é mais do que as formas geométricas que lhe dão uma silhueta ou o espaço físico que ela ocupa, a cidade é definidora de significados:

A cidade sensível é aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam *na e por causa* da cidade. É por esse processo mental de abordagem que o espaço se transforma em *lugar*, ou seja, portador de um significado e de uma memória [...]. São ainda os processos mentais de representação da realidade que nos permitem inventar o *passado* e construir o *futuro*, estabelecer as distinções entre *rural* e *urbano*, classificar ideias e práticas como *modernas* ou *arcaicas*, e considerar certas cidades como turísticas, rentáveis, sustentáveis.³¹

Então, seria possível, partindo das representações dos estudantes a respeito do lugar em que vivem, trabalhar de forma objetiva com as noções de progresso, de modernidade, e até de futuro? Pois quando pergunto aos meus alunos por que não gostam de Seropédica ou de Japeri, eu escuto: “porque aqui não tem nada, professor, não tem nenhum shopping”. O que isso tem a ver com o protagonismo indígena na história? Creio que muito, senão tudo; pois não basta dizer

²⁹ Cf. KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 40-42.

³⁰ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v. 27, p. 11-23, 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000100002>>. Acesso em 1 de maio de 2023.

³¹ *Ibidem*, p. 14-15.

que os indígenas estão nas cidades, porque eles estão *também* nas florestas, ou melhor, a maior parte da população auto identificada enquanto tal vive nesse bioma. Se a urbanização é positiva para os adolescentes para quem leciono, viver num íntimo contato com a natureza seria o quê? A cidade foi tematizada diversas vezes como um constructo dotado de vida, de personalidade, até de intencionalidade – a cidade era sujeito na história; a natureza, não. Mas a emergência das mudanças climáticas, característica do antropoceno, tende a borrar tais dicotomias irreparavelmente,³² sendo um tópico premente para ser levantado em sala de aula.

Na cidade, projetamos o futuro enquanto lembramos do passado – isso é, inventamo-lo. Tais mecanismos trazem as marcas de nossas sensibilidades sobre o *aqui* e o *agora*.³³ Se já nos comparamos, enquanto pesquisadores, a inquisidores e a detetives, agora, na atividade docentes, procuremos nos ver como terapeutas.³⁴ Afinal, hoje, por influência de teóricos como Vygotsky e Bakhtin, dificilmente se pensaria a educação sem a dimensão fulcral da linguagem. Por isso, as propostas de diálogos que incluí na sequência didática são oportunidades de conseguir que os educandos nos deem *insights* sobre os melhores caminhos para desconstruirmos preconceitos e estereótipos trazidos do seu contexto social.³⁵

“Tempo” e “espaço”, quando trabalhados e problematizados em conjunto, possibilitam que uma percepção mais apurada das mudanças e permanências históricas do lugar em que vive. Helena Maria Araújo pontua que um dos maiores desafios entre historiadores e professores de história é buscar que os seus alunos compreendam “o espaço como algo socialmente construído através do tempo e não como uma categoria natural”. O aluno pode ser instigado a refletir sobre

³² Para uma compreensão do que é o fenômeno do “aquecimento global” e suas consequências previsíveis e imprevisíveis, cf. ÂNGELO, Claudio. *A espiral da morte: como a humanidade alterou a máquina do clima*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

³³ Séries de TV como *Black Mirror* nos abalam não porque antecipam cenas distópicas que se concretizariam no futuro, mas porque alegorizam o que vivemos *agora*.

³⁴ Uso esse termo num sentido lato, indiferenciando o psicanalista dos profissionais que seguem outras orientações no tratamento psicológico.

³⁵ Durante a banca de defesa desta dissertação, revelou-se a necessidade de sustentar a ideia de que a psicologia individual é também psicologia social, de modo a assegurar a razoabilidade da comparação da atividade do professor-pesquisador com a do terapeuta. Essa, de fato, é uma interpretação que remonta a Sigmund Freud, que escreveu um afamado texto a respeito, aludido até hoje nos trabalhos de psicanalistas e psicólogos que investigam as relações entre o ser (ou o Eu) e o social (grupos e massas). Com isso, evidentemente, não pretendo validar toda a linha argumentativa do referido autor, na verdade, até mesmo discordo do teor evolucionista de seu texto, que, por exemplo, aproxima os processos mentais do “selvagem” aos da criança. Ávido leitor, ao que parece, Freud não destoava dos demais intelectuais (ocidentais) do período em sua visão pejorativa acerca dos povos autóctones. Seja como for, o que ficou, sobretudo, foi a conclusão de que nem na psicologia é possível desassociar indivíduo e sociedade. Cf. FREUD, Sigmund. *Psicologia das Massas e análise do Eu*. In: FREUD, Sigmund. *Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 137-232.

a organização do espaço – isto é, os seus diferentes usos sociais e sua transformação através do tempo –, questionando as relações sociais que o estruturam: “numa sociedade que se organiza na base de relações assimétricas entre grupos e classes, encontramos uma organização do espaço que responde à existência diferenciada de tais grupos sociais”. Na mesma medida, esse estudante precisa interpretar seu papel social dentro dessa teia de relações assimétricas, que parte do âmbito local, mas se estende até o regional, o nacional e o internacional, e que tem responsabilidades e direitos enquanto ser social integrante de um grupo único e diverso.³⁶

3.3. Alocronismo e políticas do tempo

Por que não sugeri que o professor se imagine como um etnólogo/antropólogo em sala de aula, observando, anotando e interpretando os dados obtidos? À primeira vista, por tudo o que já foi discutido até aqui, faria mais sentido se o fizesse. Se optei pela comparação com o terapeuta, é devido à dimensão do *diálogo* intrínseca ao trabalho desse profissional, ao passo que na *práxis* antropológica, de modo geral, a ênfase recai sobre a *observação*. Esse *visualismo* foi apontado com mais relevo por Johannes Fabian, dentro de uma crítica epistemológica, movida por ele e outros pares, à maneira como a antropologia produz conhecimento, a fim de dar visibilidade ao comprometimento da disciplina com os projetos imperialistas do Ocidente. Vamos partir da questão como ele a formulou:

[...] como a antropologia definiu ou construiu seu objeto – o Outro? A busca por uma resposta tem sido guiada por uma tese: a antropologia emergiu e se estabeleceu como um discurso alocrônico; ela é uma ciência sobre outros homens, num outro Tempo. É um discurso cujo referente foi removido do presente do sujeito da fala/escrita. Essa “relação petrificada” é um escândalo.³⁷

Fabian se refere à existência de uma aporia intrínseca à antropologia, constituída na diferença entre a atividade do etnógrafo, realizada *em razão* da relação intersubjetiva com o seu objeto de estudo (o *outro*), e o trabalho do etnólogo, que transforma o interlocutor no objeto *de* um discurso – dirigido, agora, a um terceiro elemento, o par acadêmico. Ou seja, se anteriormente se fala *com*, no movimento seguinte já se fala *sobre*. O conhecimento antropológico, que

³⁶ ARAÚJO, Helena Maria Marques. A construção das noções de tempo e espaço no Ensino Fundamental e Médio.: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. *e-Mosaicos*, ano 1, vol. 1, n. 2, 2012, pp. 45; 48.

³⁷ FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 160.

se produz no presente do discurso, só pode ser criado devido a uma comunicação intersubjetiva; contra a qual, no entanto, o etnólogo confere pouca relevância diante do seu ruminar posterior sobre os dados produzidos. Negando ao outro a coautoria do saber, o antropólogo fecha-lhe as portas do seu presente, recusando a coetaneidade. Fabian se refere a isso como “uso esquizogênico” do tempo ou, simplesmente, “alocronismo”. E o uso do “presente etnográfico” na constituição da narrativa antropológica, em vez de resolver o traço ideológico que lhe subjaz, oculta-o.³⁸

Antes que eu me estenda muito na recomposição de uma argumentação que é eivada de pormenores – porque dirigida contra diferentes tradições da antropologia –, quero voltar à “retórica da visão”, que Fabian destaca como uma das escoras do alocronismo por ser, em última instância, um dos pressupostos gerais da prática científica. Segundo o autor, o termo *visualismo* “se presta a conotar um viés cultural e ideológico em relação à visão como ‘o mais nobre dos sentidos’ e em relação à geometria, enquanto conceituação gráfico-espacial, como a forma mais ‘exata’ de comunicar o conhecimento”. As ciências sociais, segundo ele, herdaram esse viés do racionalismo e do empiricismo e o usaram até como meio de legitimação de seu saber, resultando na elaboração de um aparato epistemológico visuoespacial, ou seja, que se faz e se transmite pela *observação*.³⁹

Retornando à elaboração da sequência didática, quero compreender tais considerações da antropologia crítica como um incentivo para que façamos uso não só das imagens, mas das vozes, das falas indígenas, atenuando a problemática da ausência daqueles de quem ou sobre quem falamos. A sonoridade não para ativar um sentido a mais além da visão, em busca de uma “explosão” que produza um efeito de “real”; o som como indício de algo mais elementar do humano: a comunicação. O som ou a “produção sonora significativa” é a forma pela qual concebemos que a consciência tem uma natureza sensorial, ou seja, material, ela é “uma consciência com um corpo”. Fabian vê no discurso alocrônico uma natureza idealista (no sentido marxista), e propõe que pensemos numa teoria materialista do conhecimento, em que consciência e linguagem estão de tal forma ligadas que se confundem. Ou seja, consciência=linguagem=som; a consciência somos nós, nós somos a linguagem, a linguagem é o som (a produção

³⁸ *Ibidem*. Ver especialmente o capítulo 3.

³⁹ *Ibidem*, p. 131-132.

sonora significativa). Aqui está subsumida uma “compreensão dialética do verbo *ser*”, a partir da qual somos produtores da linguagem e produzidos por ela. Neste sentido, ele conclui que

uma teoria da produção do conhecimento e da linguagem [...] **não pode ser construída sobre ‘abstração’ ou ‘reflexão’** ou qualquer outra concepção que postule atos cognitivos fundamentais no distanciamento de algum tipo de imagem ou símbolo de objetos percebidos. **Os conceitos são um produto da interação social**; eles próprios são de natureza sensorial, na medida em que sua formação e uso estão intrinsecamente ligados à linguagem. [grifos meus]⁴⁰

Conhecemos *com* o outro. É possível ouvir ecos da irremediável incompletude humana postulada por Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo”, educamos “entre si, mediatizados pelo mundo”. O filósofo parece conversar com o antropólogo: “esta busca do *ser mais* não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”.⁴¹

Portanto, como professores temos que almejar a dialogicidade. No entanto, há limites nessa proposição: é absurda a ideia de que uma imagem gravada possa responder às interpelações dos alunos. Para salvar o argumento de ser mero filosofismo, podemos garantir, em contrapartida, que o discurso proposto na mídia utilizada em aula estabeleça os parâmetros que orientarão o processo de ensino/aprendizagem. O professor deve ter consciência da responsabilidade que assume ao encaminhar as discussões, também porque terá de lidar com críticas e gracejos. De tal monta é a naturalização dos componentes curriculares na maior parte do nosso exercício profissional, que não pensamos nas consequências do que proferimos. Nós, docentes da educação básica, assumidamente não nos vemos enquanto pesquisadores, produtores de conhecimento. Por consequência, deixamos de dar atenção às intencionalidades intrínsecas à narrativa que reproduzimos. Todo discurso sobre o passado é, também ele, um discurso sobre o presente.

Intencionalidade nos remete à esfera política do nosso trabalho. Após os atos de barbárie ainda muito recentes em nosso país, entre muitos outros, a funesta violência contra as crianças Yanomami, não tem como admitir o trabalho com a temática indígena na escola apenas em função de uma diretriz curricular. Sim, por certo, o currículo não é isento de implicações éticas, mas conforme dito, tomamo-lo como se assim o fosse. Os trabalhos sobre os povos indígenas exigem uma apropriação da temática por nossa parte, compreendendo as muitas maneiras de

⁴⁰ *Ibidem*, p. 131-132.

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, pp. 78; 86.

como a política atravessa toda essa discussão. Por isso, para concluir este capítulo, tratemos de identificar o que María Inés Mudrovcic conceituou como “política do tempo”, que, de alguma maneira, extrapola o que Fabian circunscreveu ao trabalho do antropólogo:

“As políticas do tempo consistem em um conjunto de operações que, cada vez que sancionam o que é próprio o ou característico do presente, constroem um “outro” excluindo-o diacrônica ou sincronicamente desse presente, o outro é anacrônico. O outro não é meu contemporâneo”.⁴²

Uma ruptura com o passado se instaura na narrativa ocidental a partir do momento que os revolucionários franceses proclamam viver num novo regime (político e temporal), e o vocábulo “contemporâneo” passa a designar aqueles que vivem no mesmo presente pós-revolucionário, ou seja, uma temporalidade construída pela retórica política. Emblemática é a consagração do *antigo regime*, marcando o abismo que separa os contemporâneos de um passado que então era dado como “morto”. Essa representação da contemporaneidade vai se espriar por todo o Ocidente, e a instituição que mais lhe promoverá é o Estado Moderno do século XIX em diante. Nesses termos, ser ‘contemporâneo e ser ‘ocidental’ são duas faces da mesma moeda (cronopolítica e geopolítica).

O presente contemporâneo do século XIX supõe uma universalidade na relação com um tempo linear, postulado, segundo a autora, pelas teorias newtonianas. Ou seja, o tempo físico e matemático da transição do XVII para o XVIII será utilizado mais tarde na produção de políticas do tempo; o contemporâneo passa a ser o “ponto zero” em referência ao qual o restante será organizado em termos de uma distância espaço-temporal.

Mudrovcic explica que quando se exclui o passado histórico como o “outro” deste “tempo”, opera-se uma cronopolítica de caráter diacrônico, ao passo que a negação do “presente” a quem lhe é coetâneo é uma operação sincrônica que torna o objeto dessa negação o “outro” desse discurso. Os povos indígenas, como os demais autóctones do restante do mundo, estão fora do presente e do passado da Europa contemporânea do século XIX. O que lhes “salva” da completa exclusão temporal é a antropologia, porque, na verdade, essa e a história são, segundo a autora, produtos das políticas do tempo. São considerações que se entrecruzam com o que já apontei no capítulo anterior.

⁴² MUDROVCIC, María Inés. Políticas del tiempo, políticas de la historia: ¿quiénes son mis contemporáneos? *Artcultura*, v. 20, n. 36, 2018, p. 10.

A filiação umbilical da história e da antropologia dará lugar, como sabemos, a uma que-rela, à medida em que essas novíssimas áreas do conhecimento ocidental se “disciplinam”. Cada qual procurando delimitar seus métodos e objetos de estudo, a história sai na frente em sua busca pela captura de tudo e de todos na mesma narrativa, mas leva uma rasteira em meados do século passado, com a emergência da antropologia, sobretudo em Lévi-Strauss. As polêmicas entre o etnógrafo/etnólogo e o historiador Fernand Braudel também são conhecidas.⁴³ No entanto, o que falta, em meio a todo esse quiproquó, é a voz do “selvagem”. Ninguém lhe inquiriu sobre o que pensava a respeito do Ocidente. Como mostra François Hartog, nas querelas retóricas ocidentais, havia, primeiro, o par “antigos” *versus* “modernos”; depois, com os descobrimentos, chegaram “os selvagens”, que serão lidos ou *segundo* os antigos, ou comparados *com* eles; por fim, com a revolução francesa, antigos e selvagens serão, cada vez mais, deixados “para trás”, e, assim, os pares se dissolvem, restando apenas os modernos contra eles mesmos.⁴⁴

Vejo a aproximação entre a antropologia e a história como uma quebra desse paradigma, motivada, sobretudo, pela atuação dos próprios indígenas. O antropólogo e o historiador colocados frente a frente pelo *outro* em comum: “nunca estivemos “atrás”, de fato, mas sempre “aqui” e “agora” – ele diz. Se a criação do Ministério dos Povos Indígenas denota a importância da política indígena no *agora*, o ensino de história deve acentuá-la em todos os períodos históricos, isto é, em todas as etapas de escolaridade.

Talvez essas reflexões sobre as temporalidades e as alteridades sirvam para atinarmos também para as relações com nossos alunos: não é verdade que há uma política do tempo tácita na educação? A “educação bancária” não seria senão o depósito de saberes acumulados ao longo de um tempo linear?

⁴³ C.f. LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus Editora, 1990 [1962]; BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1992 [1969].

⁴⁴ C.f. HARTOG, François. *Antigos, modernos, selvagens*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021 [2005], p. 25-93.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor [...] então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos como nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.

Davi Kopenawa¹

É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma.

Paul Valéry²

Prenunciada pelo xamã Yanomami, a “queda do céu” é o peso *em si*, o evento total e irremediável da existência. Nem os pássaros, tão leves, voarão depois do cataclismo. Ou talvez não, quiçá quem não vá reexistir após a hecatombe sejamos nós, os não-índios, o “povo da mercadoria” – etnônimo lapidar da sociedade ocidental –, que nos soterramos sob montanhas de mercadorias materiais e imateriais. Para iniciar estas considerações, pensei em utilizar dois conceitos, o peso e a leveza, para representarmos a nós, e a eles, os indígenas.³

A leveza é o título da primeira de seis conferências que Ítalo Calvino não comunicou ao público estadunidense no ano de 1985, pois faleceu. Nos seus papéis, deixou expresso seu desejo de que a literatura do novo milênio buscasse *tirar* o peso da narrativa, produzindo imagens de leveza, canalizando os significados por “um tecido verbal quase imponderável até assumirem essa mesma rarefeita existência” e narrações em que “elementos sutis ou imperceptíveis” interferissem nela ao ponto de, a meu ver, nem o autor pudesse se dar conta. Calvino ocorreu-me pela relação um tanto curiosa que o escritor tem para com a ciência. Admirador desse saber, ele, no entanto, toma-o como matéria-prima para produzir arte. Não é senão por esse motivo que o inverso também se verifica: ele é um contista bem visitado pelos historiadores – *Palomar* seria a própria representação do profissional que deve interrogar o mundo se quiser conhecê-lo; as *Cidades Invisíveis*, aquelas as quais Sandra Pesavento propõe-nos a visita.

¹ KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015, p. 6.

² “Il faut être léger comme l’oiseau, et non comme la plume.” VALÉRY, Paul, s.d., *apud CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 28.

³ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prólogo – o recado da mata. *In: KOPENAWA; ALBERT, op. cit.*, p. 27.

O peso. Quando opto pelo Arco Metropolitano, após percorrer o trecho da Rio-Santos entre Santa Cruz e o início daquela BR, sendo obrigado a contemplar a edificação feita de lixo e barro – e fedor – que é o aterro sanitário de Seropédica, a pirâmide onde se depositam todos os nossos sacrifícios. Ou então quando tive de pesquisar sobre os rios Guandu e Carioca para elaborar a sequência didática, e encontrei artigos e mais artigos jornalísticos descrevendo as condições revoltantes em que se encontram nossos rios ancestrais. Nós fizemos isso, nós criamos esse peso. Quando se fala que temos que buscar o diálogo com outras culturas, com outros saberes, não é ou não deve ser uma palavra vazia; é isso mesmo que tem que ser feito – a despeito das nossas vaidades.⁴

Esta dissertação nem chegou tão longe; ela ainda nada nas águas tranquilas da nossa disciplina. Primeiro, porque não sei ainda como levar aos estudantes formas radicais de pensamentos *outros*, tal como expressa pelos estudos pós-coloniais. Segundo, porque almejei produzir um material viável para ser implementado pelos demais colegas, ou que servisse de modelo para ser criticado na construção de algo mais apropriado para a Educação Básica. Por vezes, no entanto, sinalizei como pode ser vertiginosa a interrogação dos pressupostos epistemológicos que fundaram não apenas a nossa disciplina, mas toda a ciência ocidental. Os estudos pós-coloniais já apontaram os limites da história para o entendimento de certos aspectos da existência humana, no sentido de que ela não é, no fim, universal. A antropologia tentou contornar ou anular sua própria temporalidade, por meio do discurso, para dar conta de explicar sociedades que estariam fora da história, como se fosse possível cultivar culturas em jardins, ou separá-las por muros, como alertou Fabian. O que está colocado não são os limites da história, da antropologia, da física, ou qualquer coisa que o valha, é a própria falha da nossa maneira de conhecer o mundo, ao construir um saber que não mais admite o *outro*.

Para aqueles que estejam se interrogando o que tais reflexões têm a ver com o ensino de história, eu explico: é que *não estamos indo bem*. Pelo menos quanto à temática indígena na escola, meu objeto de pesquisa, posso afirmá-lo sem receio. Mas posso ver também no semblante dos demais colegas de trabalho o olhar perdido... No que diz respeito à história, temos de encontrar caminhos para nossa disciplina alcançar resultados melhores na educação básica.

⁴ Por bons anos, participei de um instituto de educação popular em Campo Grande, onde ainda morava na época. Lá, conheci pessoas incríveis, ligadas a diversos movimentos sociais, mas pude ver também o mal que a vaidade causa, expressa no querer falar *sempre*, falar *muito*, falar *pelos* outros.

O problema extrapola a disciplina, mas tem algo a ver com as temporalidades, com a questão étnica e, em igual medida, com a questão racial – embora não tenha reconhecido até o momento, as políticas do tempo não explicam a “modernidade”, isoladamente, o cotejamento com as relações raciais é inelutável. E o muito que ainda há para ser discutido sobre gênero?

Mas penso, honestamente, que o problema se liga, ao cabo, com o “sistema das mercadorias” – a emergência do antropoceno não o prova? Devaneamos um futuro em que a inteligência artificial irá sobrepor o ser humano, conquanto, já criamos esse autômato. Ou melhor, deixamos de perceber que por trás de toda a inteligência artificial está a “mão” humana. Usamos de signos abstratos para animar algo que, sem dúvida, não tem alma – um golem: expressões como “o mercado reagiu”, ou o “mercado quer” não fazem o menor sentido. Existem relações de poder entre os indivíduos e entre as sociedades, as culturas. Há relações raciais e de gênero muito marcadas dentro do meio acadêmico, e relações de poder delimitando a quem cabe produzir ou não teoria.⁵ É preciso evidenciá-las e discuti-las, como muitos já estão fazendo.

Leveza. Conheci o trabalho de Jaider Esbell por ocasião de sua morte. A beleza de suas telas traduzem para mim um mundo interior encantado que nos é estranho. Algo irrecuperável em nosso racionalismo científico. Em suma, é o verso do poema de Valery como comentado por Calvino: “a leveza para mim está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago e aleatório”. Na feitura da sequência didática, busquei retirar o peso do material, evitando os blocos de parágrafos sobrepostos que são comuns em textos instrucionais, muitas vezes com informações desnecessárias, o que compromete a usabilidade do material em sala de aula.⁶ Defendo que, principalmente, o material voltado para o professor não seja enfadonho, estimulando, não tolhendo, sua criatividade.

A imaginação tem um papel central a desempenhar também no magistério. Teremos que nos mover no sentido contrário dos discursos e medidas que pretendem nos “encaixar”, isto é, padronizar o nosso trabalho, tornando-o mais uma atividade maçante do nosso cotidiano. O *topos* da imaginação é explorado por Calvino na quarta conferência não proferida, *visibilidade*.

⁵ Cf. CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 27, n. 80, p. 10-19, out./2012.

⁶ Para tanto, e não por acaso, tomei como modelo a diagramação e o layout de uma linha de livros do jogo *Old-school Essentials*, um rpg (role playing game) de aventura muito bem sucedido na localização de informações e no fornecimento de instruções precisas e evocativas, que estimulam a imaginação dos participantes e otimizam o tempo de jogo. Para a edição em português do livro de regras, ver NORMAN, Gavin. *Old-school Essentials Classic Fantasy*: tomo de Regras. São Paulo: RPG Planet Press, 2022.

Mas seria possível, para cada uma das cinco conferências (o texto da sexta, intitulada *consistência*, não foi escrito), traçar longos paralelos com a atividade docente; atenho-me a dizer que a *rapidez* trataria tanto de uma característica do mundo com a qual temos de lidar, agudizado hoje pelas redes sociais, como também de um desafio, o da velocidade do raciocínio que encontra em exemplos, metáforas, alegorias a alternativa à demorada e maçante explanação; a *exatidão* também jogaria luz sobre a síntese, mas numa busca pela comunicação mais precisa, a frase lapidar, o que implica, não contraditoriamente, num planejamento minucioso de cada aula; e a *multiplicidade* falaria das aproximações, das (re)combinações possíveis de se estabelecer entre o tema central de uma aula e as outras temáticas, o que também é buscar os múltiplos lados possíveis pelos quais se examinar o objeto de estudo.⁷

Muitas discussões e pormenores que eu gostaria de ter abordado ficaram de fora. Dentro do campo do ensino da história indígena, acredito que são promissores os trabalhos que busquem mapear os *loci* de produção acadêmica, com seus fundamentos teóricos e métodos de pesquisa, procurando identificar, ainda, como seus pesquisadores estabelecem vínculos com os povos indígenas e seus saberes.

Quanto à sequência didática, serão oportunos os estudos que analisem os resultados obtidos de implementações da proposta aqui trazida (Anexo), bem como de materiais didáticos que, tendo como temática as temporalidades e o protagonismo indígena, priorizem outras séries da Educação Básica. Não serão menos válidas as alternativas que almejem trabalhar a temática a partir de *outras* matrizes temporais, em desafio mais incisivo à história e às ciências sociais. Desta forma, teremos elementos para discutirmos mais apropriadamente as questões colocadas nesta dissertação.

Como apontei na introdução deste trabalho, nem tudo saiu como planejado. Provavelmente não fui sempre exitoso em tentar aliar à leveza dirigida ao leitor o rigor necessário aos argumentos teóricos. Ao menos, espero ter demonstrado a importância de se pensar as temporalidades históricas a partir da discussão da temática indígena – e vice-versa –, além de ter apontado como é inadiável a nossa politização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013 [2003].

_____. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

_____. Os índios na História: avanços e desafio das abordagens interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. **História Social**, n. 25, jul./dez., 2013.

_____. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 6, p. 325-339, 2014.

ÂNGELO, Claudio. **A espiral da morte: como a humanidade alterou a máquina do clima**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ARAÚJO, Isabelle Sara A. F. de; SANTOS, Maria Emília Vasconcelos dos. *In*: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **Formação docente e o ensino da temática indígena**. Maceió: Editora Olyver, 2021.

ARAUJO, Helena Maria Marques. A construção das noções de tempo e espaço no Ensino Fundamental e Médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. **e-Mosaicos**, ano 1, vol. 1, n. 2, 2012, p. 44-50.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, n. 3/2, p. 7-38, out. 1997.

_____. John Monteiro e o projeto ampliado de história indígena: apresentação do Dossiê História e Índios. **História Social**, n. 25, jul./dez., 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v.1, n.2, p.127-48, 2012.

BICALHO, Poliene Soares do Santos. **Protagonismo indígena no Brasil** – movimento, cidadania e direito (1970-2009). 2010. 468 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001 [1949].

BRANDILEONE, Ana Paula F. N; VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 199-217, jan./abr., 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21. dez. 1973.

_____. Projeto de Lei 2057/1991. Dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas. Autoria de Aloizio Mercadante, Fábio Feldmann, José Carlos Saboia, Nelson Jobim e Sidney de Miguel. **Congresso, Câmara dos Deputados**: Brasília, DF, 1991.

_____. Lei n. 11.645/2008, 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”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Edson Machado de. 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, MS, v.11, n.20, p.59-72, jul./dez. 2009.

BRITO, Tarsila Couto de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 177-197, jan./abr. 2018.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

_____. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CASTELO, Manoel Pousa. Indigênes en aulas étnicamente homogêneas. Un estudio del etnocentrismo en la enseñanza de la historia mediante diario de aula. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 32, p. 31-50, jul./dez., 2016.

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. Os direitos dos indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy, Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2000.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-88, jul./set., 2018.

COSTA DA SILVA, Adriane. **Versões didáticas da história indígena (1870-1950)**. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COSTA, Aryana. História local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2019. p. 132–136.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea. **Aletria**, v. 28, n. 3, p. 163-181, 2018.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 95-112, jan./abr., 2000.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 [1984].

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013 [1983].

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008**. A história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Curitiba: Appris, 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 291-304, jan./abr., 2018.

FREIRE, José Ribamar B.; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1968].

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017 (ebook).

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do Eu. *In*: FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães de. **A primeira história do Brasil: História da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GRUPIONI, Luiz D. Benzi; SILVA, Aracy L. da Silva. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO, 1995.

GUIMARAES, Manoel Luiz S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p.5-27.

GUIMARÃES, Antonio, S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa. *In*: SOUZA, Jessé (org.) **Multiculturalismo e racismo: uma comparação entre Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 [2003].

_____. **Antigos, modernos, selvagens**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021 [2005].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.

_____. Descobrimos os brancos. *In*: NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n.19, p.20-28, jan./abr., 2002.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LIMA, Pablo Luiz de O. (Org.) **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira**: uma contribuição da área de História do PBID/FAE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

_____; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 41-62, set. 2013.

MARQUES, Juliana Bastos. O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga. **Revista de História**, n. 158, p. 43–65, 2008.

MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: De Rossi, Vera L. Sabongi; Zamboni, Ernesta (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

_____. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, vol. 2, nº 4, 2013.

MOEHLECKE, Sandra. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores** – estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. 235 f. Tese (Livre Docência em Etnologia) – Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais. In: FAUSTO, Carlos; MONTEIRO, John. **Tempos índios: histórias e narrativas do novo mundo**. Assírio e Alvim, Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.

_____. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022 [1994].

MUDROVCIC, María Inés. Políticas del tiempo, políticas de la historia: ¿quiénes son mis contemporáneos? **Artcultura**, v. 20, n. 36, 2018, p. 7-14.

NOBRE, Felipe Nunes. A Lei 11.645/2008 e o lugar destinado aos indígenas em livros didáticos de história. **Revista Historiar**, Pelotas, RS, v. 09, n. 17, p. 29-48, jul./dez., 2017.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária. In: **XXII Simpósio Nacional de História**, 2003, João Pessoa. ANPUH.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000.

_____. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRRJ, 2012.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Na transversal do tempo: natureza e cultura à prova da história.** Bahia: Edufba, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, p.11-23, 2007.

RODRIGUES DA SILVA, Fabiana. Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 6, p. 325-339, 2014.

ROSA, Francis Mary S. C. O Protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v.25, n.1, p.203-226, jan./jun. 2019.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012.

SILVA, Maria de Fátima B. da. Livro didático de história: representações do “índio” e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v.1, n.2, p.151-168, 2012.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem?** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SIMM, Verônica; BONIN, Iara Tatiana. Imagens da vida indígena: uma análise de ilustrações em livros de literatura infantil contemporânea. **Revista Historiador**, n. 4, ano 4, dez., 2011.

SANTOS, Eloína Prati dos. A autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro: uma herança cultural a ser reconhecida. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 107-121, jan./jul., 2018.

SOUZA, Gleice Keli B. **Os esquecidos da história e a Lei 11.645/2008: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos**

de história. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

TAVARES DE SOUZA, Rosely; ANDRADE, Juliana Alves de. O ensino da temática indígena nos cursos de formação inicial de professores: uma questão urgente. *In*: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **Formação docente e o ensino da temática indígena**. Maceió: Editora Olyver, 2021.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros** – indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

TELLES, Norma Abreu. **Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1984].

TERRA, Antônia. Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História. **Nova Escola**, Edição 269, 01.fev., 2014.

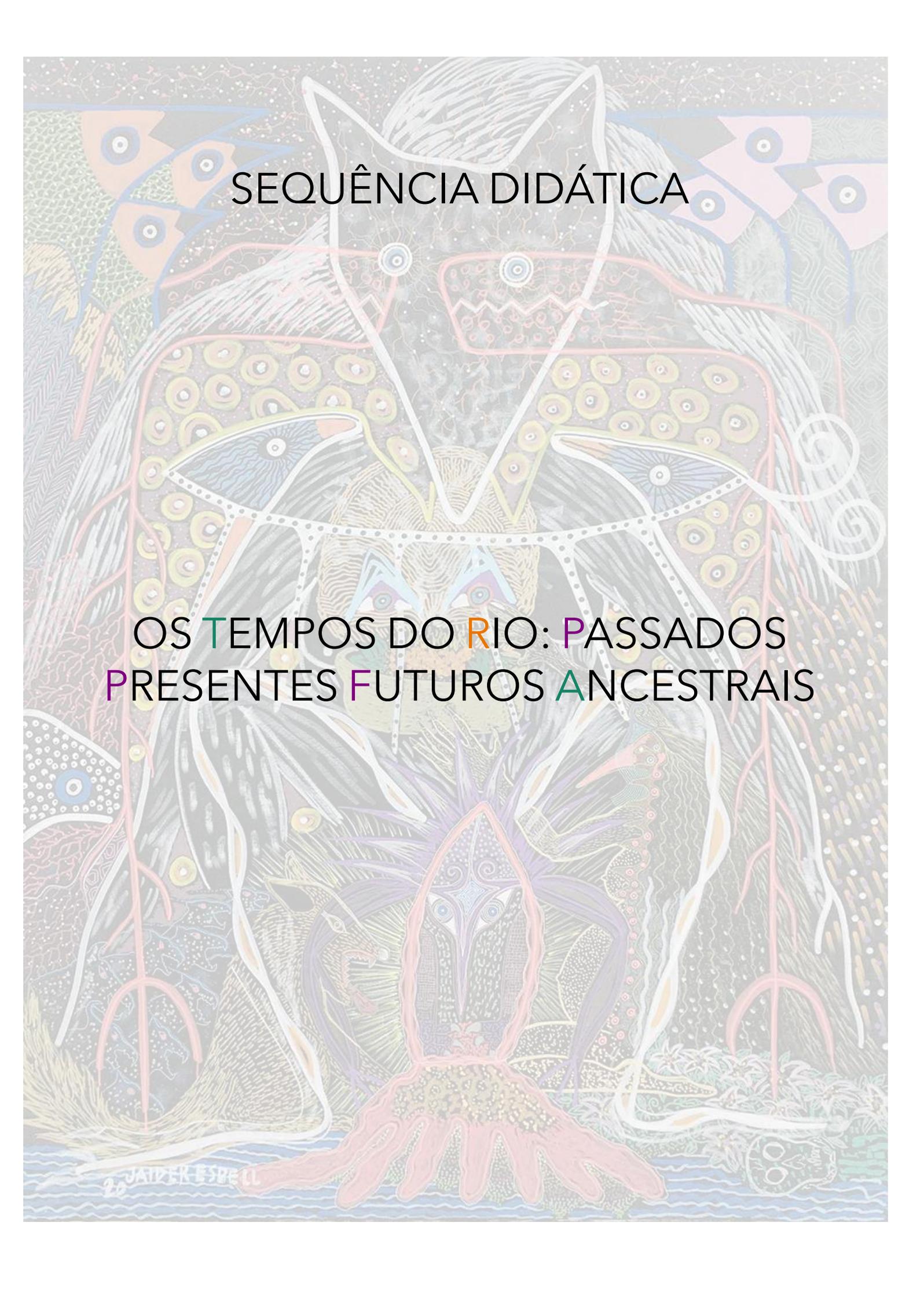
THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez., 2013.

TURIM, Rodrigo. A “obscura história” indígena. O discurso etnográfico no IHGB (1840-1870). *In*: GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

VICELI, Luciana Helena de Oliveira; FAUSTINO, Rosângela Célia. Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade. **CLIO: Revista de Pesquisa História**, Recife, PE, vol. 38, p. 128-151, jan./jun., 2020.

ANEXO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OS TEMPOS DO RIO: PASSADOS
PRESENTES FUTUROS ANCESTRAIS

INTRODUÇÃO

Sobre este material

Apresentação

Saudações, professora, professor. O que tem diante dos olhos é uma sequência didática de História, composta por **três aulas**, cujo tema é o **protagonismo indígena na história**. Por meio dela, procura-se afirmar que o trabalho com as **temporalidades** junto aos alunos tem muito a contribuir na abordagem da **temática indígena** em sala de aula. A sequência começa abordando a **agência indígena na contemporaneidade** e, depois, trata das experiências dos **índios coloniais no Rio de Janeiro**. Este material é fruto da minha dissertação elaborada para o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), defendida no ano de 2023.

O que é uma sequência didática

Trata-se de um **conjunto de duas ou mais aulas interconectadas** que compartilham de uma mesma temática e visam o(s) **mesmo(s) objetivo(s) didático(s)**. Embora possa ser compreendida como uma grande aula, sugere-se que qualquer atividade começada num dado dia ou semana seja concluída no mesmo período. Nesse sentido, cada parte da sequência didática lembra uma aula comum que você leciona em um ou mais tempos durante a semana. A diferença é que há um potencial didático quando realizada na sequência e mantendo relações com as demais.

Para quem se destina

O público-alvo são os estudantes do **7º ano do Ensino Fundamental**, preferencialmente de escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Pode ser utilizada também por professores de outras partes do estado ou mesmo de outros estados, mas serão necessárias alterações leves, no primeiro caso, e substanciais, no último.

Como se estrutura

São **três aulas** no total, cada uma **subdividida em três etapas** (indicadas por **numeral romano**). Cada uma corresponde a um tempo de 45 a 50 minutos, assim uma aula inteira deve levar de 135-150 minutos. A sequência didática completa foi planejada para ser executada em **três semanas**. A divisão em três tempos de aula por semana é arbitrária e foi baseada na minha realidade como professor dos municípios de Japeri e Seropédica, na região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Há professores que têm dois tempos de aula por semana com cada turma, e há aqueles que têm quatro, segundo uma pesquisa que fiz em outros municípios; abaixo, sugiro algumas alterações para esses casos.

Embasamento normativo

Este material didático se apoia na lei n. 11.645/2008. Caso ainda precise justificar a implementação desta sequência, utilize o quadro abaixo, feito de acordo com os parâmetros da BNCC para o **7º ano do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2018, p. 422-423).

Objetos de conhecimento	Habilidades
A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

Fazendo uso deste material

Inserção no calendário letivo

Você pode implementar esta sequência didática em qualquer bimestre do 7º ano. Se estiver se baseando na BNCC, acredito que seja mais apropriada para o 2º ou 3º bimestre do ano letivo, dado que as habilidades listadas correspondem às unidades temáticas dois e três (Ibidem).

Preparação para as aulas

Recomendo que todo o material seja **lido ao menos uma vez antes de utilizá-lo**, tanto para ter uma noção do todo quanto para se familiarizar com a organização e *layout* da sequência. Sugiro ainda que dedique um tempo para ler a **bibliografia básica** recomendada mais adiante. Antes de cada aula, **tenha em mãos o que será utilizado**, imprimindo as cópias das tarefas que serão distribuídas e salvando no seu celular ou computador os vídeos e imagens necessários – o local de onde serão baixados está indicado na página seguinte.

Fundamentação teórica

Dois eixos se entrecruzam aqui: o das **temporalidades históricas** e o da **questão indígena**. Quanto ao primeiro, o intuito é que os alunos tenham contato com os conceitos históricos de **sequência, duração, simultaneidade e mudança/permanência**. Não é esperado que eles adquiram um domínio conceitual após a sequência didática, mas que se procure observar como o trabalho recorrente com a questão temporal pode ajudar na compreensão da história – neste caso, da temática indígena no presente e no passado.

Em relação ao outro eixo, é esperado que se destaque, sobretudo, a **agência indígena na história**, que, em muitos contextos, é marcada por um evidente **protagonismo** – como o dos índios aldeados no Rio de Janeiro colonial, tematizado neste material.

Procedimentos

Em **cada página**, você verá um **tempo de aula inteiro**, não necessitando passá-la senão quando seguir para a próxima etapa (com exceção das duas últimas, que estão na mesma página). Na coluna da esquerda, logo no início, há um **resumo da etapa**, à maneira de “**passos**” que devem ser seguidos na ordem dada. Cada passo começa com o **procedimento** para realizá-lo e o **objetivo** que se deseja alcançar, para que você tenha clareza de como executá-lo e o que se almeja atingir.

Como poderá notar, utilizei um **código de cores** para tornar ainda mais fácil a “navegação” e a busca por informações: cada **etapa** tem uma cor diferente dos **passos** necessários para concluí-la. Utilizei ainda marcadores diferentes para as entradas: o símbolo ➤ (uma seta preta estilizada) indica um material ou ferramenta didática que deve entrar em cena naquele momento da aula; o símbolo ➤ (uma seta azul e preta estilizada) indica um trecho do vídeo a ser trabalhado naquele momento; uma lista em ordem alfabética minúscula indica pontos para serem abordados numa tarefa ou numa pauta de conversa com os alunos, ou ainda num trabalho de pesquisa para casa. Para cada trecho de um vídeo há a indicação, entre parênteses, de onde encontrá-lo na faixa da mídia, e também uma breve descrição do que se trata, precedida por **palavras-chave em negrito**.

Equipamento técnico

Pressupõe-se o uso de instrumentos eletrônicos para que a turma possa assistir e ouvir os vídeos que compõem a sequência. Caso você não tenha acesso a um **projektor** – o que seria o ideal – sugiro usar, no mínimo, um **notebook** com saída para uma caixa de som com potência adequada para o ambiente. Este computador será útil também para manter organizado o material que você poderá baixar no link a seguir. Para fazer as conexões de som precisará de **cabos** com saída “P2” para a ligação no computador e saída “P10” para a caixa de som (ou P2, para alguns modelos). O cabo de vídeo provavelmente será ou padrão hdmi, ou padrão vga, mas certifique-se antes. Caso o notebook e o projetor não tenham as mesmas entradas, necessitar-se-á de adaptadores; sendo a saída do computador “USB Tipo-C”, provavelmente, o adaptador será obrigatório. Note que tudo isso pode mudar em função da criação de novos modelos e tecnologias. Recomendo ainda o uso de uma boa **extensão elétrica** de, no mínimo, 3 metros de comprimento, para ligar todos os equipamentos.

Localização das fontes adaptadas

Pasta do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1nm5ntd_Bn2yiGJMm53jXcXq11G4NKzOJ?usp=sharing>.

Links dos vídeos

- *Sônia Guajajara toma posse como ministra* (UOL): <https://www.youtube.com/watch?v=IV_fa_1M_g8>.
- *Índios Somos Nós* (TV Brasil): <<https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>>.
- *Nunca mais um Brasil sem nós* (MPI): <https://www.youtube.com/watch?v=_qjg0dn4W_I>.
- *Uma escola Yawanawa* (Vídeo nas Aldeias): <<https://www.youtube.com/watch?v=6gBoiDe5GCk>>.

Siglas

IAB – Instituto de Arqueologia Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

Links das páginas web

- Texto do discurso de Sônia Guajajara:
<<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>>.
- Mapa de distribuição total da população indígena: <<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>>.
- Mapa onomástico das etnias indígenas: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>.

Alterando este material

Improvisação

Como professores, sabemos o quanto a imaginação e o improviso são importantes em nossa atuação profissional cotidiana. Por diversas vezes, mesmo um planejamento de aula que tenha atingido os objetivos propostos numa turma deixa muito a desejar noutra. Por isso, não apenas não me incomodo como estímulo que você, apropriando-se desta sequência didática, **modifique-a como desejar**. Tenho apenas **duas ressalvas** a fazer. Primeiro, que atente para o fato de que este material visa dar visibilidade ao protagonismo indígena na história, em qualquer período histórico; usá-la para recolocar os índios como coadjuvantes ou para reafirmar estereótipos vai frontalmente contra o meu intento. Segundo, sugiro enfaticamente que tente primeiro implementá-lo tal como está organizado, antes de tentar modificá-lo.

Adaptação para outros locais

Embora tendo um público-alvo relativamente delimitado, esta sequência didática pode ser usada em escolas fora da região metropolitana do Rio de Janeiro, mesmo fora do estado. Para professores trabalhando em municípios que não integram a bacia hidrográfica do Guandu, pode ser utilizado o rio Paraíba do Sul, ou outro curso d'água que tenha alguma relevância. O passo que trata dos vestígios arqueológicos talvez tenha que ser retirado ou mudado. O esforço maior será substituir as dinâmicas próprias da história indígena local, o que provavelmente demandará o levantamento de uma bibliografia específica. Mas há aspectos que são comuns a diversas regiões, como a política de aldeamentos e a abertura ao *outro* dos povos Tupi que viviam ao longo da costa.

Defasagem

Uma sequência didática pode se tornar datada em poucos anos. Na verdade, este é um risco comum a qualquer material didático, e nós, enquanto professores de um público adolescente, temos que nos atentar sempre para a linguagem que empregamos e os materiais de apoio para as aulas. Quando esta sequência se tornar datada, necessitará ser modificada. Caso venha a servir de inspiração para outros materiais didáticos – quiçá produzidos por futuros mestrandos do ProfHistória – terá, por outros meios, cumprido o seu papel.

Leitura recomendada

As referências completas podem ser encontradas ao final deste material.

Dissertação

A minha dissertação intitulada *Os tempos do Rio: passados presentes futuros ancestrais no ensino de história* foi pensada também como estudo preliminar para a implementação da sequência. O capítulo 2, sobre tudo o item 2.1, denominado “Protagonismo indígena” oferece um panorama geral do século XVI e, depois, faz um resumo das experiências dos índios aldeadores no Rio de Janeiro. O capítulo 3 traz uma discussão sobre as temporalidades que também pode lhe ser proveitosa. A dissertação está disponível no banco de dissertações do Profhistória <<https://www.profhistoria.com.br/>>.

O site *Identidades do Rio* tem um pequeno resumo das diversas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Confira: <<http://www.pensario.uff.br/node/120>>.

Literatura especializada

O livro *Metamorfoses indígenas*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, é de um valor inestimável, sendo minha principal referência para tratar dos índios aldeados no Rio de Janeiro.

A questão das temporalidades no ensino de história tem diversas referências, mas as que foram centrais para o desenvolvimento estão indicadas no fim deste material.

Livros de cabeceira

Considero o título ***Quebrando preconceitos***, por Célia Colet, Mariana Paladino e Kelly Russo, um dos melhores materiais para se iniciar um estudo da temática indígena. A obra consegue a proeza de abordar, crítica e didaticamente, os principais estereótipos que circulam a respeito dos índios, e ainda oferece atividades a cada capítulo para diversas séries do Ensino Básico.

Abrangente e esclarecedor também é ***Índios no Brasil***, uma coletânea dos principais textos de Manuela Carneiro da Cunha, prestigiada antropóloga há décadas engajada na luta pelos direitos dos povos originários.

E, por último, sugiro o contato com as ideias de um dos principais autores indígenas da atualidade, Ailton Krenak que, além de escritor, é uma liderança história. Seus livros lançados em anos recentes são curtos e podem ser lidos “numa sentada”. Sugiro começar por ***Ideias para adiar o fim do mundo***.

Contato

Caso tenha dúvidas, sugestões ou críticas, considere enviar um e-mail para **leomoraistrj@yahoo.com.br**.

AULA 1 – “SOMOS CONTEMPORÂNEOS DESTE PRESENTE”

i. “Vivemos no mesmo tempo e espaço que qualquer um de vocês”

Passo 1: tarefa individual baseada em trechos de vídeo (25-30 min.)

Passo 2: diálogo sobre a política indígena no presente (15-20 min.)

Duração total: 40-50 min.

Passo 1

Procedimento: dite ou passe as questões no quadro para ser copiado pelo estudante. Você pode exibir os trechos do vídeo uma vez antes das perguntas e outra após, mas deve garantir que haverá tempo. Se não, o recomendado é que os estudantes anotem-nas e depois assistam ao vídeo. Passe, no mínimo, os três primeiros extratos da fala de Sônia – os demais ficam a seu critério.

Objetivo: envolver e estimular a participação dos estudantes.

➤ Questões:

- Qual o nome da mulher que faz o discurso?
- Qual é o povo dela?
- Qual é o cargo que ela assume?
- O que tia Maria disse e o que deu para ela?

➤ Vídeo de posse de Sônia Guajajara

- **Introdução** (4:29-6:03): Sônia saúda Lula por criar o Ministério e fala, a seguir, da resistência dos povos indígenas e da população afrodescendente, dirigindo-se a Aniele Franco, Ministra da Igualdade Racial.
- **Tia Maria** (7:08-8:51): ela conta quando uma liderança lhe disse que ela, Sônia, também se tornaria uma importante liderança de seu povo no futuro.
- **Coetaneidade** (10:43-11:55): ressalta que os indígenas são “contemporâneos deste presente” e que estão por toda a parte, diferentemente de como são retratados, inclusive pelos livros didáticos. Termina destacando a importância da ancestralidade para o futuro do país.
- **Luta pessoal** (8:51-9:46): conta quando foi babá e empregada doméstica, reforçando a importância da “força ancestral”.

➤ **Responsabilização do Estado** (11:57-12:42): fala sobre as estruturas racistas e desiguais que (re)produzem políticas públicas inadequadas para os povos indígenas.

➤ **Covid e governo Bolsonaro:** (12:43-14:10): trata das perdas indígenas no período pandêmico e do negacionismo científico, bem como da organização indígena para superar o “plano de genocídio”.

➤ **Garimpo e agronegócio** (14:11-15:21): aborda o problema do envenenamento por mercúrio e pelos agrotóxicos, a invasão das terras e o aumento da insegurança alimentar, terminando por alertar para a crescente ameaça aos povos de recente contato e aos povos isolados.

Passo 2

Procedimento: utilize os pontos da pauta para o diálogo, na ordem apresentada. Esta etapa trabalha ainda com a fala de Sônia, por isso é recomendável passar uma vez mais o trecho sobre a coetaneidade.

Objetivo: dimensionar a importância do evento e estimular uma desconstrução por parte do aluno do estereótipo do indígena que vive no passado.

➤ Pauta do diálogo

- Indígenas em cargos públicos:** sabiam que os indígenas também ocupam cargos públicos?
- Cargo de ministra:** quando será que foi criado o cargo de ministra dos Povos Indígenas?
- Importância da função:** como vocês se sentem sabendo da existência dessa posição? Ela é importante? Por quê?
- Significado de um trecho:** o que será que Sônia quis dizer com “não somos o que, infelizmente, muitos livros de História (...) somos contemporâneos deste presente”? [ler todo o trecho]

ii. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas”

Passo 1: tarefa em dupla (10-15 min.)

Passo 2: diálogo sobre a variedade da população indígena com base em webpages e trecho de vídeo (20 min.)

Duração total: 35-45 minutos.

Passo 1

Procedimento: em pares, utilizando a cópia da tarefa (anexo), os alunos conversam acerca da maior ou menor presença indígena em cada estado brasileiro, de acordo com suas impressões. Depois, desenham círculos (de diferentes tamanhos) para representar o que discutiram.

Objetivo: diagnosticar a percepção dos estudantes quanto ao lugar em que vivem os indígenas e quanto as suas variadas identidades.

➤ **Tarefa** *Quantos são e onde estão os indígenas*

Passo 2

Procedimento: intercale o diálogo com a exibição dos sites e do vídeo. Recomenda-se começar propondo as duas primeiras discussões abaixo, abrindo, em seguida, as webpages e o vídeo, retornando, depois, para os dois últimos pontos. Navegue pelo mapa, lembrando de usar o zoom. No caso dos etnômios, permita que os estudantes escolham quais eles querem acessar as informações, mas sugere-se que confira as informações sobre os Guajajara.

Objetivo: levar os estudantes a confrontarem suas concepções apresentando a grande variedade de povos e línguas indígenas existentes no Brasil.

➤ **Página web do ISA**

➤ **Página web do IBGE**

➤ Pauta do diálogo

- Quantidade:** quantos povos indígenas vocês acham que existem hoje no Brasil?
- Línguas:** quantas línguas diferentes vocês acham que existem entre os povos indígenas? O que seria um tronco linguístico? Vocês conhecem o ditado que diz “ter uma língua é estar em casa”? O que ele pode significar?”
- Disparidade:** por que será que existem regiões com uma maior população indígena e outras com uma menor população?
- Cultura:** o que é uma cultura? Por que no vídeo se fala em culturas indígenas? Vocês sabem o que é etnocentrismo?

➤ **Alternativa:** utilize o mapa disponibilizado pelo IBGE Educa (Link da pasta no Google Drive).

➤ **Alternativa:** salvar a seguinte página web (ISA) no seu computador ou celular: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>.

➤ Trecho do vídeo *Índios somos nós*

- **Introdução** (0:19-1:22): Zahy Guajajara fala de como os livros didáticos mostram índios de “500 anos atrás”, e Srêwê Akwén fala quantos povos indígenas existem atualmente.
- **Línguas indígenas** (7:32-8:23): Samuel Javáé informa aproximadamente quantas línguas diferentes existem atualmente, e Bepkarunhti Kaiapó fala sobre o tronco linguístico macro-jê.

iii. “Vi a chegada dos peró”

Passo 1: diálogo sobre a presença indígena no Rio de Janeiro contemporâneo embasado na leitura de fontes jornalísticas adaptadas (10-15 min.).

Passo 2: aula expositiva (25-30 min.)

Passo 3: instruções para trabalho de casa (5 min.)

Duração total: 45-50 minutos.

Passo 1

Procedimento: comece efetuando as questões para o diálogo, depois utilize os textos adaptados disponibilizados ao final dessa sequência. Você pode imprimir algumas cópias para serem lidas por grupos de alunos, ou projetar a imagem para que todos leiam juntos.

Objetivo: sublinhar a presença indígena no Rio de Janeiro tanto quanto sua invisibilização.

➤ **Matérias adaptadas de Agência Brasil e Diário do Rio**

➤ **Pauta do diálogo**

- a. **Presença no Rio:** e aqui no Rio, há índios? Onde eles estão, como vivem?
- b. **Aldeia Maracanã:** vocês já ouviram falar da aldeia Maracanã e de como ela foi criada?

Passo 2

Procedimento: aula expositiva.

Objetivo: apresentar os principais aspectos do recorte temporal e espacial proposto, ensinando o conceito de duração.

➤ **Primeira fase da colonização no Rio de Janeiro e o protagonismo indígena (1500-1530)**

- a. **A viagem de Colombo e o Tratado de Tordesilhas:** os “descobrimientos” dentro do contexto do comércio de especiarias com os povos do sudeste asiático. A relação de posse que portugueses e espanhóis estabeleceram com o Novo Mundo.
- b. **A abertura ao *outro* dos povos Tupi:** a importância do escambo para os indígenas como forma de expandir suas redes de relações. A guerra e o ritual antropofágico como forma de reconhecimento da alteridade.
- c. **O que é duração:** primeiro conceito ligado às temporalidades a ser trabalhado nesta sequência didática. Eventos e períodos históricos têm diferentes durações.

Passo 3

Procedimento: pedir aos estudantes que pesquisem sobre aldeias indígenas no território do estado do Rio de Janeiro, trazendo para a próxima aula anotações sobre os pontos listados.

Objetivo: estabelecer uma ligação entre esta aula e a próxima e incentivar os estudantes a buscar informações por conta própria.

➤ **Parâmetros para pesquisa em casa**

- a. Localização;
- b. Nome da aldeia;
- c. Povo indígena que vive nela;
- d. Problemas que a aldeia porventura enfrente.

AULA 2 – “FUTURO ANCESTRAL”

iv. “Eu posso ser tudo o que eu quiser sem deixar de ser índio”

Passo 1: tarefa em dupla baseada em exibição de vídeos (25-30 min.)

Passo 2: exibição de vídeos, seguida por tarefa individual (15-20 min.)

Duração total: 40-50 minutos

Passo 1

Procedimento: entregue as cópias com as questões abaixo para cada dupla, depois exiba os vídeos. O vídeo do MPI deve ser passado na íntegra, podendo ser repetido, com pausas para analisar as imagens. Ambos os trechos do vídeo *Índios somos nós* devem ser exibidos.

Objetivo: envolver os estudantes e avaliar sua compreensão. A pergunta da letra *e* visa apontar a importância da ancestralidade.

➤ **Vídeo *Nunca mais um Brasil sem nós* (MPI)**

➤ **Trecho do vídeo *Índios somos nós* (TV Brasil)**

➤ **O que te torna indígena** (1:22-2:04) Zahy Guajajara explica que um índio pode exercer qualquer profissão que quiser sem perder sua identificação étnica; Paulo Wawai e Samuel Javaé falam sobre sair da aldeia para cursar uma universidade e depois retornar para ajudar seu povo.

➤ **Utilização da tecnologia** (9:49-10:04): Zahy destaca que aparelhos de alta tecnologia podem ser usados a favor da causa indígena.

➤ **Tarefa:**

- O primeiro vídeo foi produzido por que órgão do governo?
- Em que evento foi gravado o vídeo *Índios somos nós*?
- Segundo Zahy Guajajara, o que muita gente no Brasil ainda pensa sobre os índios?
- O que é ser indígena, de acordo com Zahy?
- O que há de comum entre os dois vídeos?

Passo 2

Procedimento: exiba a produção de Vídeo nas aldeias na íntegra e o trecho do vídeo da TV Brasil. Havendo comentários preconceituosos, lembre os estudantes da postura etnocêntrica, tratada na aula anterior. A tarefa vem a seguir.

Objetivo: estimular uma reflexão do estudante quanto à cidade/bairro em que vive e avaliar como ela/ele sente, percebe, representa esse lugar *na* temporalidade em que vive.

➤ **Trecho do vídeo *Índios somos nós* (TV Brasil)**

➤ **A ligação com a terra** (2:04-3:00): Maximino Guarani Kaiowá aponta como a terra é fundamental para sua comunidade e que as crianças aprendem também na escola indígena a conhecer as espécies animais e vegetais.

➤ **Vídeo (opcional) *Uma escola Yawanawa* (Vídeo nas aldeias)**

➤ **Tarefa individual**

- Que relação você tem com sua família, com sua ancestralidade (raízes)?
- E com sua terra, sua “aldeia” (seu bairro, sua cidade)?
- Como você vê o seu futuro (profissão, família, onde irá viver etc)?
- Você pensa muito no seu passado? O que pensa?

v. “Nós apenas coabitamos a mãe Terra junto com milhões de outras espécies”

Passo 1: diálogo sobre a importância dos rios e a concepção que se tem deles baseado em excerto de livro (10-15 min.)

Passo 2: tarefa em grupo com base em matérias de jornais adaptadas (30-35 min.).

Duração total: 40-50 minutos.

Passo 1

Procedimento: comece com as questões, depois realize a leitura do excerto do livro de Ailton Krenak em voz alta (não é necessário distribuir cópias), e então volte às demais perguntas. Aquelas sobre os rios são apenas para começar uma abordagem que será completada no passo 2.

Objetivo: apresentar aos estudantes uma maneira de pensar a natureza que não a concebe como dotada de “recursos naturais” à disposição da espécie humana.

➤ **Passagem de *Ideias para adiar o fim do mundo***

➤ **Pauta do diálogo**

- a. **Ancestrais:** podemos dizer que os rios são nossos ancestrais? Por quê? Sabiam que o rio Doce é chamado Watu pelos Krenak e é considerado um avô por esse povo?
- b. **Metáfora:** será que podemos imaginar que os rios são como veias e artérias da terra? (anexo)
- c. **Carioca e Guandu:** vocês conseguem citar o nome de dois rios importantes para o nosso estado? Já ouviram falar do rio Carioca? Sabem das condições atuais desses rios?

Passo 2

Procedimento: distribua cópias das matérias adaptadas com as questões para cada grupo de estudantes. Leia o texto com os estudantes. A lista de perguntas contidas na tarefa está reproduzida abaixo.

Objetivo: estimular o contato, identificação e interpretação de fontes textuais, associar os rios à presença história indígena e corroborar a preocupação ambiental dos povos originários.

➤ **Matérias adaptadas de *Árvore e Água* e *O diário do Rio* com tarefa.**

- a. De que sites foram retirados?
- b. Além de tratarem do mesmo rio, qual assunto os dois textos têm em comum?
- c. Que povo fazia muito uso do rio Carioca para a navegação?
- d. Onde o rio ainda está preservado?
- e. Quais são as duas versões para a origem da palavra carioca?

vi. “Ou nos romantizam, ou nos demonizam”

Passo 1: aula expositiva (25-30 min.).

Passo 2: recolhimento do trabalho de casa da aula 1 e comentários dos alunos (10-15 min.).

Passo 3: instruções para trabalho de casa (5 min.)

Duração total: 40-50 minutos.

Passo 1

Procedimento: aula expositiva.

Objetivo: apresentar os principais aspectos do recorte temporal e espacial proposto, ensinando o conceito o conceito de sequência.

➤ Segunda fase da colonização no Rio de Janeiro e o protagonismo indígena (1530-1548)

- a. **As capitânicas hereditárias:** o estabelecimento das capitânicas como forma de controle do território e o papel crucial dos povos indígenas para o sucesso ou fracasso das mesmas.
- b. **A postura indígena diante da escravidão e do trabalho compulsório:** o elevamento da tensão frente ao redirecionamento dos prisioneiros para a escravidão em vez do ritual antropofágico. O aumento da produtividade graças à utilização dos instrumentos de ferro e a diminuição das horas de trabalho por parte dos indígenas, contrariando os europeus.
- c. **O que é sucessão:** segundo conceito referente às temporalidades a ser trabalhado nesta sequência didática. Processos, fases e períodos históricos sucedem-se.

Passo 2

Procedimento: recolha os trabalhos de casa da aula anterior, pedindo para os estudantes fazerem comentários sobre a experiência de pesquisa.

Objetivo: averiguar as dificuldades da turma no trabalho de pesquisa e interpretação de informações.

Passo 3

Procedimento: peça que pesquisem na internet ou junto à família.

Objetivo: familiarizar os estudantes com o uso de mapas e estabelecer uma ligação com a próxima aula.

➤ Parâmetros para a pesquisa em casa

- a. Nomes de cidades e bairros do Rio de Janeiro que são do tronco Tupi.
- b. Começar pelos nomes dos locais mais próximos – por exemplo, os municípios vizinhos.

AULA 3 – PROTAGONISMO HISTÓRICO

vii. “Se tu souberas quão cansadas eu tenho as pernas da guerra”

Passo 1: recolhimento do trabalho de casa da aula 2 e comentários dos alunos (10-15 min.)

Passo 2: aula expositiva (30-35 min.)

Duração total: 40-50 minutos.

Passo 1

Procedimento: recolha os trabalhos de casa da aula anterior, pedindo para os estudantes fazerem comentários sobre a experiência de pesquisa.

Objetivo: introduzir a discussão sobre os aldeamentos do século XVI e XVII.

Passo 2

Procedimento: aula expositiva, na qual todos os tópicos listados devem ser abordados.

Objetivo: apresentar os principais aspectos do recorte temporal e espacial proposto, e ensinar o conceito de simultaneidade.

► **Terceira fase da colonização no Rio de Janeiro e o protagonismo indígena (1548-1575)**

a. **Os Tupiniquim de Tibiriçá e os Temiminó de Arariboia:** a precária situação colonial e a agência dos índios aliados/aldeados. A instituição do Governo-geral, a catequese e o papel das lideranças indígenas. A fundação do Rio de Janeiro (1565).

b. **A França Antártica e a guerra pela Guanabara:** a tolerância dos franceses para com os costumes indígenas e a “festa brasileira” em Rowen. As guerras religiosas na Europa. A França Antártica até a derrota em Cabo Frio (1570).

c. **O que é simultaneidade:** terceiro conceito ligado às temporalidades a ser trabalhado. Processos e eventos históricos podem ser simultâneos, mesmo quando não estudados ao mesmo tempo.

viii. “Memória ancestral”

Passo 1: diálogo sobre os vestígios arqueológicos indígenas encontrados durante as obras do Arco Metropolitano da Baixada Fluminense (10-15 min.)

Passo 2: aula expositiva (30-35 min.)

Duração total: 40-50 minutos.

Passo 1

Procedimento: apresente aos alunos as fotos sobre o material que se encontra no IAB referente às aldeias Tupi-guarani.

Objetivo: discutir a ancestralidade indígena da Baixada Fluminense e introduzir a discussão sobre o destino dos povos que habitavam a região no período colonial.

Passo 2

Procedimento: aula expositiva, na qual todos os tópicos listados devem ser abordados.

Objetivo: apresentar os principais aspectos do recorte temporal e espacial proposto, sistematizando ainda todo o conteúdo por meio de uma revisão dos três conceitos trabalhados.

► Terceira fase da colonização no Rio de Janeiro e o protagonismo indígena (1575-1618)

- a. **A capitania real do Rio de Janeiro:** a preponderância do trabalho indígena frente ao trabalho africano nos séculos XVI e XVII.
- b. **A identidade de índios aldeados:** a longa duração dos aldeamentos de São Lourenço, São Barnabé, Itaguaí, Mangaratiba e São Pedro, e as metamorfoses das identidades indígenas.
- c. **Sucessão, duração e simultaneidade:** revisão dos conceitos e sistematização do conteúdo.

ix. “É na escola que nossas crianças começam a aprender a história...”

Avaliação final: elaboração de um podcast pela turma.

Duração total: 50 minutos.

Último passo

Procedimento: a turma produz um podcast com duração entre 20 e 30 minutos em forma de diálogo ou entrevistas, abordando todos os pontos da pauta, com exceção do item c, que é opcional. Alguns alunos ficam encarregados das entrevistas ou de colher as principais opiniões para entrar no podcast. O professor deve auxiliá-los na edição.

Objetivo: desenvolver uma atividade lúdica para sintetizar todo o conteúdo trabalhado.

► Pauta do podcast

- a. **Destaques:** o que os membros da turma mais gostaram.
- b. **Novos olhares:** se e de que maneira as aulas proporcionaram mudanças na opinião que tinham sobre os povos indígenas.
- c. **Famíliares:** entrevista com os membros das famílias dos estudantes para ouvir suas opiniões sobre a temática indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigos

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Vingança e temporalidade: os Tupinamba. **Journal de la Société des Américanistes**, v. 71, n. 1, p. 191–208, 1985. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/jsa.1985.2262>>.

MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: De Rossi, Vera L. Sabongi; Zamboni, Ernesta (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

_____. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, vol. 2, n° 4, 2013. Disponível em <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>>. Acesso em 26 de abril de 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, p. 11–23, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000100002>>.

Legislação e documentação normativa

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Livros

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013 [2003].

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2013.

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Vídeos

GOVERNO DO BRASIL. **Dia Nacional dos Povos Indígenas – Nunca mais um Brasil sem Nós**. Youtube, 20 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_qjg0dn4W_I>. Acesso em 26 de abril de 2023.

TV BRASIL. **Índios Somos Nós**. Youtube, 3 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>>. Acesso em 26 de abril de 2023.

UOL. **Sônia Guajajara toma posse como ministra: ‘Nunca mais um Brasil sem nós’; veja discurso completo**. Youtube, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IV_fa_1M_g8>. Acesso em 26 de abril de 2023.

VIDEO NAS ALDEIAS. **Uma escola Yawanawa**. Youtube, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6gBoiDe5Gck>>. Acesso em 26 de abril de 2023.