

PABLO LIMA (COORDENAÇÃO)

FONTES E REFLEXÕES PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA
INDÍGENA E
AFROBRASILEIRA



UMA CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA
DE HISTÓRIA DO PIBID/FAE/UFMG

Presidenta da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Pres. da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

Jorge Almeida Guimarães

Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais

Clélio Campolina Diniz

Diretora da Faculdade de Educação da UFMG

Samira Zaidan

Coord. do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - UFMG

José Simões de Almeida Junior

Wagner Ahmad Auarek

Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História

Júnia Sales Pereira

***Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira:
uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG***

Coordenação: Pablo Luiz de Oliveira Lima

Produção editorial: Cecília Luttembarck de Oliveira Lima Rattes

Revisão: Bruno Silva D'Abruzzo

Projeto gráfico e diagramação: Julião Villas

1ª Edição - 2012

F682

Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira : uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG / Organizado por Pablo Luiz de Oliveira Lima. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. 134 p. (Coleção PIBID Faz)

Publicação produzida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação.

ISBN: 978-85-8007-048-4

1. Educação -- História. 2. Índios da América do Sul -- Brasil. 3. Negros -- Brasil.
I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	4
<i>ARACI COELHO ELIZABET CRISTINA R. MEIRA PABLO LUIZ DE OLIVEIRA LIMA</i>	
1. CULTURA MATERIAL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	10
<i>THAÍS TANURE DE OLIVEIRA COSTA THIAGO ALMEIDA CRUZ</i>	
2. ICONOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: REVISITANDO RUGENDAS E DEBRET	30
<i>GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO POLIANA JARDIM RODRIGUES</i>	
3. AINDA HÁ LUGAR PARA FONTES ESCRITAS NO ENSINO DE HISTÓRIA?	63
<i>FRANCINE LÚCIA SANTOS MARIA CECÍLIA VIEIRA DE CARVALHO RAQUEL SILVA FERREIRA RENATA MARTINS DOS REIS LOPES TATIANA PEREIRA DE REZENDE</i>	
4. A HISTÓRIA INDÍGENA NA PERSPECTIVA DE LUTA DOS POVOS INDÍGENAS: AILTON KRENAK E O “ETERNO RETORNO DO ENCONTRO”	93
<i>FERNANDO ROSA DO AMARAL</i>	
5. HISTÓRIA INDÍGENA E HISTÓRIA CRÍTICA	104
<i>PABLO LUIZ DE OLIVEIRA LIMA</i>	
6. HISTÓRIA INDÍGENA E O ETERNO RETORNO DO ENCONTRO	114
<i>AILTON KRENAK</i>	
SOBRE OS AUTORES	132





APRESENTAÇÃO

*ARACI COELHO
ELIZABET CRISTINA RODRIGUES MEIRA
PABLO LUIZ DE OLIVEIRA LIMA*

Em abril de 2010 o primeiro grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) iniciou suas atividades. Após dois anos de trabalho apresentamos o presente livro, um dos frutos do PIBID na UFMG. Os autores deste livro são dez estudantes do curso de licenciatura em História da UFMG, duas professoras de História na educação básica pública (Escola Estadual Três Poderes e Centro Pedagógico da UFMG) e um professor de prática de ensino de História no ensino superior público (Faculdade de Educação da UFMG). Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo entre estudantes de graduação e profissionais em atividade no campo do ensino de História. Além dos membros do grupo de bolsistas PIBID, Ailton Krenak é também um dos autores. A ele agradecemos imensamente por aceitar o convite.

O principal objetivo do PIBID é contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores. Trata-se de uma inovação pioneira no campo do ensino de História no Brasil, pois o PIBID constitui importante política pública para valorizar a carreira docente. As atividades da área de História do PIBID/UFMG consistem no trabalho conjunto entre licenciandos e professores nos campos da teoria e da prática de ensino. Em 2010 e 2011, o trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual (E.E.) Três Poderes, na E.E. Pedro II, e no Centro Pedagógico da UFMG, em Belo Horizonte/MG.

Desde o início das atividades, o trabalho foi orientado por alguns eixos temáticos que nortearam o desenvolvimento dos projetos nas escolas, bem como nas reuniões de trabalho semanais. Os principais temas que demandaram nossa atenção foram o ensino da história regional em diálogo com o patrimônio cultural, as potencialidades dos museus para o ensino de História e o ensino da história indígena e afrobrasileira¹. O grupo realizou projetos no campo do patrimônio cultural nas escolas e trabalhos de campo em museus, entre eles o Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco (MAC), em Pains/MG, e o Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), bem como no Arquivo Público Mineiro (APM), ambos em Belo Horizonte.

As discussões sobre as temáticas da história indígena e afrobrasileira ocorreram inicialmente no âmbito do projeto de pesquisa Fontes e Reflexões para o Ensino de História Indígena e Quilombola, coordenado por Pablo L. O. Lima junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (LABEPEH), na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Os bolsistas foram envolvidos no trabalho com fontes escritas dos séculos XVIII e XIX que possuem representações sobre as relações sociais entre grupos indígenas, africanos e afrobrasileiros e a sociedade escravista colonial na imensa parte do continente americano que os portugueses buscavam dominar, a chamada América Portuguesa. O objetivo dessas reuniões era o de acompanhar o trabalho de seleção e transcrição de fontes textuais que poderiam ser apropriadas para a elaboração de atividades didáticas para o ensino de história indígena e quilombola.

Ao mesmo tempo, nas escolas e nas reuniões coletivas de todas as áreas do PIBID/UFMG, os licenciandos da área de História tinham contato efetivo com a prática de ensino e com o universo da educação escolar; com os estudantes do ensino fundamental e médio, e seus professores, em sala de aula. Nesta vivência, foram percebidas dificuldades no campo do ensino de história indígena e afrobrasileira. Tanto os professores quanto os licenciandos atribuem tais problemas à precária formação dos professores de História, à pequena e limitada presença

¹ Optamos por usar afrobrasileiro (sem hífen, ao invés do convencional afro-brasileiro) para enfatizar que as culturas e histórias dos povos negros africanos e seus descendentes constituem totalidades intrínsecas e constitutivas das culturas e histórias brasileiras.

da história indígena e afrobrasileira nos livros didáticos e à escassez de materiais didáticos sobre as temáticas indígena e afrobrasileira, sejam para uso em sala de aula ou voltados para a formação de professores.

Buscou-se, por meio das discussões em torno daqueles eixos temáticos, promover atividades de integração entre os professores supervisores de História e os graduandos, futuros professores. Assim, diferentes questões sobre práticas docentes de História sempre estiveram em pauta nas reuniões semanais de formação: desde materiais didáticos inovadores até fundamentos teóricos da História escolar, visando a auxiliar os professores e graduandos em suas práticas de ensino. Nesse processo, foram socializadas novas questões e temas relacionados às abordagens teórico-metodológicas que vêm caracterizando a produção acadêmica atual. Desse modo, os licenciandos, balizados pelo trabalho semanal nas escolas em que puderam ter contato direto com a sala de aula e a experiência prática dos professores supervisores, foram em todo momento estimulados a pensarem sobre os desafios colocados pelas práticas docentes.

Nas palavras de uma das bolsistas:

O PIBID é uma iniciativa instigante e extremamente frutífera na formação de professores. O contato com a escola no decorrer do curso de graduação permite a complementação do processo de aprendizagem docente oferecido pela Universidade. Através do contato com a sala de aula pode-se vivenciar a prática da profissão, aplicando os conhecimentos teóricos já adquiridos. As diversas experiências e situações vivenciadas vão ensinando aos licenciandos o “como ser professor”. Tal contato é primordial para que se entenda o funcionamento da escola, da sala de aula. Assistindo as aulas da professora supervisora, é possível observar e aprender a metodologia do ensino de História, as melhores maneiras de conseguir disciplina dentro da sala de aula, as formas de lidar com os alunos nas diversas situações que surgem no cotidiano da escola. A possibilidade de lecionar aulas com a supervisão do professor é um excelente meio de se iniciar propriamente a docência, do aprimoramento dos conhecimentos e da metodologia; através da troca de experiências, de ideias, de conteúdos. Uma relação de complementaridade que é possibilitada pela existência do PIBID. (Thaís Tanure, 2011)

Selva Guimarães Fonseca destaca a importância desse momento de formação inicial para a transformação dos futuros professores:

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.

Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de ser e estar na futura profissão. (FONSECA, 2003, p. 60)

Em 2010, podemos destacar três projetos da área de História do PIBID/UFMG realizados na E.E. Três Poderes:

1) o projeto Lixeira Cidadã, que consistia na construção, pelos próprios alunos, de lixeiras decoradas com imagens de temas históricos recortadas de revistas. O objetivo alcançado foi a mudança dos hábitos da comunidade escolar em relação ao lixo por ela produzido. Os alunos passaram a utilizar as lixeiras que eles mesmos confeccionaram, antes inexistentes na escola.

2) a Implantação do Grêmio Estudantil.

3) o Seminário Racismo na Escola que consistiu na realização de um conjunto de palestras de licenciandos e professores de História sobre o problema do racismo para cerca de 200 alunos do Ensino Fundamental na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH) da UFMG. Foi um momento ímpar de encontro dos estudantes do ensino básico com os estudantes de graduação em História e a universidade.

Tendo em vista a relevância social, científica e educacional das pesquisas e do ensino de história indígena e afrobrasileira, e considerando também a necessidade de uma mobilização pelo cumprimento da legislação que tornou obrigatório o ensino destas temáticas na Educação Básica brasileira (Leis 10.639/03 e 11.645/08), o grupo da área de História do PIBID/UFMG focou seus esforços nessas temáticas. Em 2011 decidimos realizar um projeto de produção de material didático destinado a professores de História (formados e em formação) com reflexões teóricas e propostas de atividades didáticas e práticas para o ensino de história indígena e afrobrasileira. Os resultados deste trabalho são agora apresentados neste livro.

Não são resultados definitivos, mas reflexões iniciais e sugestões de atividades que decorrem do exercício propiciado pelo PIBID: o diálogo entre a educação básica e a academia. Os licenciandos e autores da maioria dos capítulos deste livro escreveram seus textos a partir da vivência como estudantes do curso de História (em diálogo com a historiografia e a teoria da história) e como estagiários nas escolas de educação básica. Não são textos acadêmicos alheios à realidade escolar. São reflexões que buscam enfrentar problemas que costumam acompanhar o ensino de história indígena e afrobrasileira.

A principal reflexão que orienta os textos é a seguinte: o problema de a maior parte dos livros didáticos dedicar poucas páginas à história indígena e afro-

brasileira em relação à história mundial e eurocêntrica pode ser solucionado pelo professor de diversas maneiras. Uma delas é a elaboração de atividades didáticas a partir das fontes históricas que evidenciam a participação indígena e afrobrasileira na história. Pois a ausência da história indígena e afrobrasileira na maioria dos livros didáticos não corresponde à presença efetiva e ativa de indígenas e afrobrasileiros na realidade histórica, presença essa que vem deixando infinitos sinais e vestígios que são as fontes históricas. É possível e necessário, assim, utilizar o vasto universo de fontes (entendidas também como recursos didáticos) sobre a história desses povos para a elaboração de materiais e atividades didáticas para a prática de ensino e pesquisa de História na educação básica.

Os três primeiros capítulos são compostos por reflexões historiográficas e teóricas, acompanhadas por propostas de atividades didáticas. No primeiro, Thaís Tanure de O. Costa e Thiago de A. Cruz abordam as possibilidades do uso das fontes da cultura material para o ensino de História, um campo ainda pouco explorado pelos professores da área. Os autores defendem que a musealização – ou seja, a potencialização das possibilidades comunicativas dos artefatos – pode ser feita nas escolas e em sala de aula, e não apenas em museus. Isso poderia significar a quebra de algumas limitações usuais de exposições museográficas, principalmente a proibição de se tocar nos artefatos. O professor pode elaborar atividades com artefatos em sala de aula, desde que desenvolva metodologias adequadas de análise da cultura material. As atividades sugeridas dialogam com o acervo de cultura material indígena do Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco.

No capítulo 2, Gabriel Bertozzi O. S. Leão e Poliana J. Rodrigues analisam as fontes iconográficas para o ensino de História. Revisitam as obras de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret, que são amplamente difundidas em materiais e livros didáticos, mas normalmente como meras ilustrações. Os autores defendem um uso mais analítico das imagens no ensino de História, desde a preocupação com o contexto histórico de produção, os valores culturais dos artistas e os seus objetivos. Assim, problematizam estas fontes e apresentam uma série de atividades didáticas diferentes com muitas imagens já conhecidas pelos professores de História.

Já no capítulo 3, Francine L. Santos, Maria Cecília V. Carvalho, Raquel S. Ferreira, Renata M. R. Lopes e Tatiana P. Rezende abordam a seguinte questão: dada a renovação e ampliação de fontes utilizadas pelos historiadores para a pesquisa e ensino de História, há ainda lugar para as fontes escritas? As autoras defendem que sim, por vários motivos. Entre eles, podemos destacar a importância deste tipo de fonte para se entender as estratégias de dominação social exercidas pelo Estado português e brasileiro durante os séculos XVIII e XIX, a tomada de territórios indígenas, a escravização de africanos, afrobrasileiros e indígenas e as táti-

cas de resistência desses povos, como a rebelião e a formação de quilombos. As autoras abordam documentos escritos localizados no acervo do Arquivo Público Mineiro e apresentam atividades didáticas sobre os mesmos.

Os capítulos 4, 5 e 6 têm uma “história” diferente, que vem se juntar a este esforço de contribuir para o trabalho de estudo e pesquisa no campo da história indígena. Trata-se da centralidade das fontes e narrativas orais. Em março de 2010 Pablo L. O. Lima participou da organização do Seminário “A História do Ponto de Vista Indígena”, realizado no âmbito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), na Faculdade de Educação da UFMG. Uma das mesas-redondas desse seminário teve como tema a “História Indígena e História Crítica”, e contou com a participação de Ailton Krenak, Márcia Speyer e Pablo Lima. Como é de praxe, o debate foi gravado. Aproveitamos a oportunidade de elaboração do presente livro para publicarmos aqui esse debate, um dos inúmeros momentos ricos do FIEI de reflexão sobre a educação e história indígenas. No capítulo 4, Fernando R. Amaral apresenta então uma reflexão sobre a vida de Ailton Krenak e sobre a importância da história oral para o ensino e a pesquisa em história indígena, bem como algumas atividades de ensino. Fernando Amaral também realizou a transcrição das exposições orais de Pablo Lima e Ailton Krenak, respectivamente nos capítulos 5 e 6. Pablo Lima trata da relação entre a educação indígena e a história crítica à luz da obra de Karl Marx e do marxismo que podem contribuir para a luta indígena contra a colonização, devastação ambiental e o capitalismo. Ailton Krenak trata da história indígena no e do Brasil, dialogando com as obras de Darcy Ribeiro e Manuela Carneiro da Cunha. A presença no livro da fala de Ailton, em forma de texto, é também uma homenagem da área de História do PIBID/UFMG à sua luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, e a todo o povo Krenak.

Esperamos que estas reflexões e atividades sejam aprimoradas pelos professores que nos honrarem com a leitura e utilização deste livro de acordo com suas práticas, interesses e objetivos. E que os estudantes de graduação, principais autores deste trabalho coletivo, construam uma longa e rica caminhada no universo do ensino de História. Por fim, agradecemos à CAPES pelo investimento na formação inicial e continuada de professores. Este livro é prova de que o PIBID certamente exerce um importante papel como política pública de valorização da educação e da carreira docente.

Referências Bibliográficas



FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.

CULTURA MATERIAL:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

THAÍS TANURE DE OLIVEIRA COSTA
THIAGO ALMEIDA CRUZ

Introdução: o que é cultura material?

A humanidade, ao longo de sua existência, provoca modificações no ambiente no qual está inserida. Muitas dessas alterações permanecem mesmo após a morte dos homens e mulheres que as realizaram. Através do estudo dessas modificações que as pessoas deixam para a posteridade pode-se conhecer e compreender a cultura das sociedades humanas.

Cultura aqui é entendida como qualquer expressão ou manifestação da relação das pessoas entre si e com a natureza. E a apropriação que os homens fazem da natureza, modificando-a, e produzindo objetos necessários à sua perpetuação ou no desenrolar de sua vida cotidiana é chamada de cultura material. “Todas as culturas humanas que já existiram no planeta produziram, utilizaram e deixaram sinais dos elementos de cultura material que possuíram” (ABUD; GLEZER, 2004, p. 14). Cultura material é, portanto, a materialidade das culturas dos homens – em qualquer tempo e em qualquer espaço. É o elemento tangível das culturas humanas.

A cultura material, apesar de ser produzida em todos os tempos por todas as sociedades, só começou a ser estudada no século XIX, com o desenvolvimento da antropologia e da arqueologia. No campo da História, a cultura material passou a ser considerada como fonte histórica a partir do século XX, e essa utilização foi possível devido à ampliação do conceito de documento histórico que ocorreu neste século.

Anteriormente, o documento histórico era entendido somente como a fonte escrita, tal como apregoava a escola dita positivista do século XIX. No século XX, com a Escola dos Annales, essa ideia passou a ser fortemente questionada. A noção de fonte histórica foi ampliada. A partir dessa mudança de paradigma, a iconografia, a cultura material, as fontes orais, e outras fontes passaram a ser tão importantes para a História como o documento escrito. Dada a aproximação da História com outras ciências sociais, tal como a arqueologia, atualmente o estudo da cultura material detém importante potencial a ser explorado no ensino de História.

Os documentos que são objetos do estudo da cultura material são chamados de artefatos. E o que são os artefatos?

Os documentos da cultura material são os artefatos – “produto da ação humana para sobrevivência e continuidade da espécie, no sentido mais amplo possível [...] (moradia, proteção contra o clima, instrumentos variados para higiene, instrumentos e objetos para alimentação, transporte, comunicação)” (ABUD; GLEZER,

2004, p. 14). Os “artefatos são coisas feitas por seres humanos, ou seja, objetos naturais modificados [por eles], bem como objetos naturais não modificados, mas sob os quais há a atribuição de significado pelos grupos humanos” (PROWN, 1993, p. 2).

Pode-se dizer também que “a cultura material reflete a capacidade que as pessoas têm de criar, produzir, manipular e utilizar o que a natureza lhes proporciona, em seu meio social” (ABUD *et al.*, 2011, p. 111). Assim, é importante no estudo da cultura material considerar quais os recursos naturais disponíveis para as sociedades que realizaram os artefatos estudados, e também a maneira como esses homens se apropriavam desses recursos.

Além disso, são objetos de estudo da cultura material os meios e técnicas de produção dos artefatos estudados. Segundo Jules Prown (1993), objetos feitos ou modificados pelos seres humanos são chamados de artefatos, e o significado da palavra artefato abarca também o saber e conhecimento que são aplicados na realização do objeto. Aqui, é importante ressaltar que não dissociamos o material do imaterial. O saber-fazer aplicado no artefato, considerado como um conhecimento imaterial, não pode ser separado do objeto em sua forma material, já que a materialidade do objeto resulta das ideias de seus produtores, bem como das diferentes atribuições de sentido que os homens lhe dão ao longo do tempo. Ainda segundo Prown (1993), o objeto de uma investigação cultural é a ideia, o pensamento, a crença de indivíduos e a crença de sociedades.

Ressalvamos, então, que a expressão cultura material aqui utilizada não implica na separação entre cultura material e imaterial. Por cultura material, compreendemos os elementos materiais da cultura, os bens culturais, ou materialidade da cultura, já que não existem duas culturas dissociáveis – uma imaterial, outra material. Estas dimensões são inseparáveis. O objetivo do estudo dos artefatos pelo historiador é descobrir-lhes sua linguagem social, ao serem lidos como documentos históricos.

As propriedades físico-químicas de um objeto contêm evidências que, devidamente indagadas, podem narrar histórias exatamente porque falam sobre tradições e experiências de homens e mulheres que criam e reproduzem modos de produzir, circular, difundir e consumir mercadorias. Cabe, pois, insistir: a operação analítica que isola os objetos das condições de sua produção, difusão, circulação, de seu consumo e simbolismo, acaba por concebê-los como “coisa”. Quando isso ocorre, eles são autonomizados, naturalizados, e/ou fetichizados. Deixam de ser artefatos; perdem, portanto, seu valor histórico. Mais ainda: impedem que o analista os utilize como fontes de formulação de hipóteses, condição necessária para se compreender a rede de relações sociais e histórico-culturais que lhes dá sentido (BORGES, 2011, p. 482).

Assim, utilizamos o termo cultura material, pois acreditamos que o mesmo possui um grande potencial didático no ensino básico por chamar a atenção para a relação entre a materialidade do mundo em que vivemos e a historicidade das diversas culturas humanas que o constroem e transformam.

Os historiadores e a cultura material

O estudo da cultura material pelo historiador – aqui compreendido como o pesquisador e professor de História – é importante para o estudo das sociedades no tempo. São vários os aspectos a serem explorados a partir da matéria: a investigação das características físicas dos artefatos; suas mudanças e permanências de função; seu percurso de construção; utilização estética; valoração e apropriação ao longo do tempo; e a compreensão de diferentes aspectos da sociedade que produz e utiliza determinados artefatos. Através da investigação e do estudo da materialidade da cultura, é possível descobrir elementos que auxiliam o historiador a desvendar as ideias, crenças, modos de viver e pensamentos conscientes e inconscientes dos grupos sociais. Esses modos de vida, pensamentos e crenças se encontram implícitos nos vestígios materiais deixados pelas sociedades, mesmo as que já desapareceram. O papel do historiador é justamente tentar compreender aquilo que está detrás do objeto.

É preciso lembrar o princípio que é caro a todo historiador: o documento, por si só, é mudo, é o historiador que fala por ele e atribui-lhe sentido. É através da análise documental que o historiador vai poder escrever a história, mas é ele quem dá voz a esse documento, quem vai retirar-lhe o sentido, averiguar-lhe as intenções, os discursos, características implícitas e os interesses de seus autores, e atribuir-lhes significância na narrativa histórica que constituir, seja na pesquisa e/ou no ensino. Lembramos que “toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há porque o documento material deva escapar dessas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica.” (MENESES, 1998, p. 95)

O artefato, como qualquer outro documento, carece de análise e estudo minucioso do historiador para que ele lhe desenrede os mistérios. Mas é preciso considerar que os objetos não são feitos para que no futuro a sociedade que os produziu possa ser analisada e compreendida pelos historiadores e arqueólogos. Segundo Prown (1993, p. 4), os artefatos são expressões metafóricas da cultura que os produziu. Implícitamente, as abstrações dos artefatos podem constituir um dedo impressor de cultura, e a própria forma do objeto já é um grande indicador: é a concretude do pensamento em sua forma abstrata. Cabe ao historiador decifrar esses indicadores.

Primordialmente, devemos considerar que o objeto possui a sua historicidade, seus usos e funções para aqueles que o produziram. O objetivo do estudo da

cultura material pelo historiador é a compreensão desses usos e funções do objeto. Através do estudo dos artefatos e seus usos, do saber aplicado na sua realização, dos recursos disponíveis e de que maneira o homem realiza a apropriação destes, o historiador poderá compreender a história da sociedade analisada.

O objeto isolado nada diz ao historiador, o historiador é que deve interpretá-lo. E o faz através da análise detalhada dos artefatos disponíveis. Só assim, o historiador poderá pensar como viviam aqueles seres que os realizaram. A função do historiador ao lidar com a cultura material é justamente a de extrair dos artefatos os indícios e pistas necessárias para que possa construir uma história sobre o modo de vida da sociedade estudada.

Tal construção de conhecimento histórico não se dá de maneira mágica. O historiador da cultura material primeiramente parte do artefato – que é o produto final – para em seguida pensar no seu contexto e no processo de sua produção e, finalmente, aos possíveis projetos e significados dos idealizadores do objeto até as suas possíveis utilizações. Esse processo é diretamente inverso ao da própria construção do artefato, que surge primeiramente de uma ideia, um projeto, depois passa pelo processo de produção até se tornar um produto final. O historiador tem em mãos o produto final, e cabe a ele pensar nas etapas pelas quais tal objeto passou, bem como o estudo dos já citados recursos disponíveis e de como os indivíduos fizeram o aproveitamento destes, o saber-fazer, suas funções no seio da sociedade que o produziu, os modos de vida que levaram à produção daquele artefato, daquela maneira, e as possíveis apropriações por sociedades posteriores.

A cultura material deve, sempre que possível, se articular com outras fontes no trabalho do historiador. Mas, quando não há outros documentos disponíveis sobre a sociedade estudada, a cultura material assume importância ainda maior, por se tratar dos únicos registros da passagem dessa sociedade na história.

Os objetos, suas apropriações e atribuições de sentido

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais, (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos, que, muito concretamente, determinam as operações de construções do sentido (na relação da leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1990, p. 26-27)

Segundo Roger Chartier (1990), o historiador deve entender as condições e processos que determinam as operações de construção de sentido. Não há uma relação natural entre o símbolo e o seu significado. Esta relação é histórica e culturalmente construída. É necessário conhecer as convenções que regulam a relação da representação (símbolo) com o fenômeno que representa (significado). Os termos símbolo e representação buscam definir o meio pelo qual os seres humanos procuram comunicar alguma mensagem. Os termos significado e fenômeno representado buscam definir a mensagem que se pretende comunicar. Em suma, meio e mensagem são duas dimensões das fontes históricas, incluindo a cultura material.

É importante considerar que as representações do mundo social têm direta relação com o discurso de quem as produziu. Portanto, deve-se atentar que não somente a produção material deve ser historicizada pelo historiador, mas também a sua recepção, apropriação e utilização pelas diversas sociedades. Seguindo por esse viés, ensinamos que todos os elementos de um objeto – materiais e imateriais implícitos na materialidade dos objetos – são histórica e socialmente variáveis. Além disso, é imprescindível que os historiadores estejam atentos para os discursos incorporados nos objetos.

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. (CHARTIER, 1990, p. 27)

Cultura material e ensino de História

A cultura material se encontra presente nos livros didáticos exercendo predominantemente um papel ilustrativo. Esta utilização deixa de explorar o rico potencial que a cultura material possui para o ensino de História. Os objetos e sua linguagem social são fontes abrangentes para o historiador, e também para os professores e alunos. É necessário que o professor suscite nos alunos a curiosidade pelos objetos estudados. Os artefatos não são meramente fotos impressas nos livros; eles são tridimensionais, têm forma, cor, cheiro, tamanho, função, idade. As mesmas perguntas que o historiador faz ao objeto, o professor deve instigar os alunos a fazerem a ele. A função do professor ao utilizar a cultura material é demonstrar aos alunos o potencial comunicativo dos objetos e instruir a formulação conjunta de possíveis perguntas que se pode fazer aos objetos.

Para o ensino de História, é interessante considerar que o modo de vida de uma sociedade pode estar por trás dos artefatos que ela produziu. Podemos aprender e ensinar História por meio da elaboração de questões e hipóteses sobre os

próprios objetos. Esse procedimento é imprescindível no estudo da história das sociedades já extintas e que não deixaram vestígios escritos, mas não se restringe a elas. As práticas de trabalho didático com a cultura material devem ser instigadas pelos professores, e os alunos poderão aprender e entender que objetos não são somente utilizados e depois jogados fora. Por trás deles há toda uma conotação política, social e discursiva, todo um ciclo de relações de produção, distribuição e consumo. Poderão compreender que há todo um processo de produção para que o objeto se torne o produto pronto para exercer a função para a qual foi realizado. Permite, enfim, ao aluno pensar esse processo, os recursos disponíveis e a apropriação que deles é feita, a técnica aplicada – na atualidade e no passado, em qualquer tempo –, na sociedade que for objeto de estudo.

Proposta de metodologia de trabalho com a cultura material para o ensino de História

Para o estudo da cultura material, o professor pode utilizar diversas metodologias. O potencial comunicativo dos artefatos é caro aos historiadores, mas é também cativante aos alunos. Propomos o emprego da chamada metodologia da investigação no ensino de História, e, mais especificamente, no tema que aqui tratamos – o trabalho com a cultura material em sala de aula. Consideramos, como Iglesias e Pérez (1994), que a aprendizagem se realiza mediante um processo de indagação, entendido como o levantamento de questões-problemas a partir das quais analisa-se, questiona-se e problematiza-se a realidade estudada. Esses problemas devem ser motivadores e ter conexão com o interesse dos alunos para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue.

É importante que a investigação faça sentido para o aluno. O objeto que se toma como ponto de partida deve ser interessante aos alunos, estimular-lhes a curiosidade, a motivação, e deve desencadear um processo que construa novos conhecimentos.

Cabe ao professor construir juntamente com seus alunos, um espaço de interatividade com os objetos que os cercam, para que por meio desse olhar possam perceber que o [...] documento histórico é um suporte de informação [e] qualquer objeto pode funcionar como documento [...]. (MENESES, 1998, p. 95)

O método que apresentamos é o investigativo. Uma possibilidade de trabalho dessa temática envolve duas etapas. A primeira consiste em introduzir o pensar a cultura material através dos objetos do nosso uso cotidiano como, por exemplo, um caderno.

Um caderno, antes de ser um objeto destinado ao registro gráfico possui grande

quantidade de folhas, duas folhas mais espessas que constituem a sua capa e contracapa, um arame em espiral ou um sistema de costura ou de colagem que une suas folhas. O material predominante – o papel – provém da madeira, que por sua vez é retirada através da derrubada de árvores. Posteriormente é processada em fábricas de celulose, e depois transportada para gráficas onde ganham a forma de caderno. Depois, há o processo de distribuição, venda e compra do caderno. Cada caderno encerra diversas histórias do trabalho necessário para sua produção, distribuição e consumo. Pode-se, então, indagar aos alunos:

- Quantas árvores vocês pensam ser necessárias para se fazer um caderno como este?
- Quais as relações sociais que envolvem a produção, circulação, distribuição e consumo de um caderno?
- Quais são as formas de trabalho ligadas a este caderno, desde sua produção até seu uso por estudantes, professores e outros?
- Que tipos de cadernos você conhece?
- Quantos cadernos você e seus colegas têm, hoje em dia?
- Atualmente, é fácil adquirir um caderno? Será que há cem anos atrás também o era?
- E aqueles feitos de papel reciclado? Que ideias e realidades impulsionam atualmente a produção de cadernos com papel reciclado?

Assim, com o exemplo de um caderno, o professor pode despertar nos alunos o caráter histórico, social, político, econômico, retórico e discursivo presente em todos os objetos.

A segunda etapa seria a ida com os alunos ao museu. Essas atividades podem ser realizadas conjunta ou separadamente, e o professor é que vai decidir se prefere realizar a primeira etapa somente, a segunda, ou as duas. O museu visitado deverá conter vestígios da cultura material de alguma sociedade. O professor deverá conduzir uma análise dos artefatos com os alunos, pedir a eles que façam anotações e perguntas, e, posteriormente, em sala de aula, todos deverão pensar acerca daqueles objetos. Quem os produziu, por que os produziu, qual era o material, formular possibilidades para a sua utilização e realização, e pensar na sociedade como um todo e o que ela tinha disponível enquanto recurso e saber para a feitura de tal ou tais artefatos.

Como vimos, esse estudo pode ser iniciado valendo-se de qualquer objeto da contemporaneidade que seja familiar aos alunos, e em seguida o professor poderá trabalhar com artefatos de qualquer sociedade, traçando os objetivos de ensino-aprendizagem relevantes para o tema e para o curso, sempre levando em conta o grau de maturidade dos alunos, já que a busca pelos significados e simbolismos dos artefatos exigem que o sujeito realize determinadas operações intelectuais para entender a experiência (IGLESIAS; PÉREZ, 1994).

O aluno não domina a “técnica” de formular questões, por isso, o professor deve, inicialmente, auxiliá-los nesse exercício, propondo-lhes algumas questões iniciais e instigando-os a estranhar os objetos de estudo e a levantar os seus próprios questionamentos sobre eles. Ao longo do processo, o objetivo é que o aluno possa de forma bastante autônoma levantar problemas relevantes em relação à temática estudada (IGLESIAS; PÉREZ, 1994). Portanto, no estudo da cultura material, deve-se interrogar os artefatos, em um método de investigação compartilhada por alunos e professores, no processo de ensino-aprendizagem. Os artefatos podem ser interrogados de diversas formas e focos e, conforme exposto anteriormente, cabe inicialmente ao professor levantar as primeiras questões, para uma posterior autonomia dos alunos na indagação aos objetos. A seguir elencamos sugestões de perguntas que o professor poderá propor aos alunos para direcionarem aos objetos:

➤ Aspectos físicos

- Tamanho
- Cor
- Material
- Forma
- Estrutura
- Técnicas de construção
- Ornamentos
- Condições de preservação

➤ Aspectos simbólicos

- O que é?
- Quem o produziu/construiu? Por quê?
- Que tipo de grupo de pessoas o produziu/utilizou?
- Quando o produziu?
- Quais relações sociais envolvem o artefato?
- Quais são as formas de trabalho empregadas na produção, distribuição, circulação e consumo do artefato?
- Quais aspectos históricos esse objeto ajuda a conhecer?
- Por que foi produzido dessa maneira, com esse material?
- O que está representado? Quais são os elementos utilizados nessa representação? Foi utilizado somente por uma sociedade ou pode ter sido utilizado por mais de uma?
- É atual ou antigo? Por quê?
- Qual a função que esse objeto poderá ter exercido na sociedade que o produziu? Quais as semelhanças e diferenças entre os objetos estudados?
- Como as sociedades que o produziram/utilizaram estão representadas no objeto?
- Como toda representação, o objeto carrega uma ideia que a sociedade produtora quer passar sobre si própria. Podemos pensar em qual ideia a sociedade quis passar com a produção desse objeto especificamente? Através da análise de quais aspectos (materiais e simbólicos)? Por quê?

As perguntas que sugerimos acima devem ser respondidas pelos alunos e depois da visita ao museu, os alunos deverão construir uma história (em texto dissertativo) usando os objetos do museu que mais lhes suscitaram o interesse. A dissertação deve envolver a história dos artefatos observados. E que tal narrar a vida daqueles homens que os utilizaram e/ou produziram?

Dando continuidade a essas atividades, em sala de aula o professor poderá explorar os diversos objetos observados. Poderá realizar atividades de com-

paração dos diversos objetos observados no museu e os que estão acessíveis aos alunos, como o caderno. Analisar as características de vida dos alunos e das possibilidades suscitadas sobre a vida daqueles que eram os possuidores dos objetos do museu.

O museu não deve ser considerado somente como espaço para entretenimento e visitação, é importante que entendamos e exploremos o seu aspecto pedagógico, que, dentre outros, é de articulador da potencialidade de comunicação dos artefatos. Consideramos o museu como espaço de musealização, não apenas como lugar de salvaguarda de artefatos. O que dá sentido a um museu é sua atividade museal. Consideramos que a musealização tem sempre um objetivo pedagógico, pois os museus buscam também ensinar e aprender história por meio de artefatos.

Musealizar é explorar as potencialidades comunicativas e informativas dos artefatos para o conhecimento da história e de outras dimensões da realidade humana. A musealização ocorre nos museus, de diversas maneiras, e também pode ocorrer nas escolas. Na maioria dos museus, os objetos não podem ser tocados, mas apenas observados. Porém, há um trabalho intenso de exploração de suas informações por meio das pesquisas museológicas expressas nos textos das exposições, nas legendas e nas publicações. Nas escolas, a musealização pode ser realizada com artefatos de propriedade dos próprios professores, estudantes e seus familiares, podendo ser tocados e explorados mais diretamente, com diversos temas de pesquisa sobre a história local.

As escolas e os museus têm muito em comum. Uma importante semelhança é que ambos podem ser considerados espaços de musealização. Nos dois espaços – e na articulação destes – pode-se ensinar-aprender a História através do estudo da cultura material, que pode ser explorada valendo-se dos mais variados focos e temas, mas sempre tendo como base a formação crítica dos alunos.

A cultura material no ensino de História possui várias possibilidades de estudo pelos alunos: a investigação das características físicas dos artefatos, suas mudanças e permanências de função, seu percurso de construção, utilização, estética, valoração e apropriação ao longo do tempo; e compreensão de diferentes aspectos da sociedade a qual pertence. Todo esse processo é estudado explorando aquilo que o objeto pode nos dizer, seja no museu, através da atividade museal, seja em sala de aula, com o estudo de objetos contemporâneos ou não ao professor e ao aluno.

A exploração das coisas materiais é uma oportunidade para se libertar do logocentrismo – isto é, a centralidade da palavra – excludente que deforma o horizonte educacional, segundo Ulpiano Bezerra de Meneses (1988; 2003). O autor atenta

para o fato de que museus e escolas que não dominam a utilização da cultura material no ensino e na formação crítica dos alunos, utilizam-se dela meramente como ilustração. Concordamos com essa observação: ensinar História é ensinar a fazer História, e, num museu histórico, ensinar história é ensinar a fazer história com os objetos. Uma excelente possibilidade para o estudo da cultura material no ensino de História é a apropriação dos museus como recursos didáticos.

O museu é um espaço complexo, no qual convergem diferentes dimensões e processos de produção do conhecimento: coleta, pesquisa, guarda, conservação e comunicação. É uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Como espaço de produção de conhecimentos aberto ao público, sua função é adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e de seu ambiente para fins de pesquisa, educação e lazer. Assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa (ABUD *et al.*, 2011, p. 127).

No diálogo entre o museu e a escola, para que haja a exploração dos objetos de maneira crítica, tal como propomos, é primordial que o professor estabeleça um diálogo prévio com os alunos antes da visita ao museu. Ele deve traçar os objetivos a serem alcançados com a visita e, assim, expor as suas expectativas e prepará-los para as especificidades a que eles deverão atentar-se. Através da visita ao museu, pode-se fazer a observação de diversos artefatos e explorar analiticamente o seu potencial comunicativo, em posterior trabalho em sala de aula.

Sugestões de atividades

➤ Atividade 1



Cultura material e a história da família dos alunos

Uma interessante atividade pode ser realizada sobre a cultura material dos próprios alunos. O professor deve pedir aos alunos para levarem objetos pertencentes aos seus pais, avós, bisavós ou outros familiares. Através do estudo desses artefatos, de suas características materiais e simbólicas, e de suas historicidades, realiza-se o trabalho em grupos de debate sobre como eram as vidas dos familiares dos alunos, e em quais aspectos elas se diferenciavam e em quais se assemelhavam às dos próprios alunos. Na escola pode ser montada uma exposição museológica com estes objetos. Também se pode trabalhar com as fontes orais, por meio de entrevistas dos alunos com os seus familiares sobre aqueles objetos e suas vidas em geral. As questões propostas anteriormente podem ser úteis, e muitas outras podem ser elaboradas no processo de pesquisa. O trabalho final é a avaliação das possibilidades elaboradas pelos alunos para a história dos

artefatos em comparação com a história contada pelo seu grupo familiar e social mais próximo.

Meus utensílios domésticos e os dos indígenas

O primeiro passo dessa atividade é a realização do contato dos alunos com artefatos indígenas de utilização doméstica, de materiais tais como cerâmica, conchas de moluscos, materiais líticos, etc. Através do estudo desses artefatos, guiado pelas perguntas acima elencadas, o professor deve instigar os alunos a fazerem uma comparação em relação aos seus próprios utensílios domésticos: de que materiais são feitos, se algum material é utilizado tanto na contemporaneidade – nos objetos constantes nas casas dos alunos –, quanto na sociedade indígena estudada, o que difere, o que se assemelha, sempre pensando em como seria o modo de vida daquela sociedade, os aspectos simbólicos, o saber-fazer, amparando-se em outras fontes, escritas, orais, iconográficas e bibliográficas, sempre que possível. Outro foco que se pode também explorar é o tipo de alimentação que a sociedade indígena em questão poderia ter, dados os artefatos vistos e/ou estudados, e também a comparação com a atual alimentação que os alunos possuem e possíveis influências entre ambas.

Cultura material e a história da escola

Outra possibilidade é trabalhar com os alunos a história da escola através da cultura material. Com objetos utilizados na escola do início do século XX, como mata-borrão, caneta de pena, tinteiro, cartilhas, palmatória, carteiras, uniformes. O professor pode optar por outro período histórico, portanto os objetos poderão ser de qualquer temporalidade (o início do século XX é aqui apresentado somente como uma sugestão). Ou com os próprios objetos que o professor ou os alunos levariam para a sala de aula, fotografias ou visitas a museus. O objetivo é que os alunos possam pensar em como era a vida escolar dos alunos a quem pertenceram aqueles objetos, e realizar uma posterior comparação entre as realidades escolares próprias e antigas.

Cultura material e a história indígena antes do Brasil

Para a investigação e o ensino de história de sociedades antigas e que somente deixaram como vestígios os artefatos e as modificações que realizaram na natureza, a cultura material e a bibliografia já existente sobre o tema configuram-se como fontes fundamentais para se conhecer e estudar a vida desses seres humanos.

No tocante a muitas sociedades indígenas antigas, como as que habitaram o

nosso território antes da colonização portuguesa, a cultura material é o único meio de se conhecer o modo como tais sociedades viveram. Essas sociedades não faziam uso da escrita e a cultura material – incluindo as fontes iconográficas, como as pinturas rupestres – engloba todos os vestígios disponíveis para o conhecimento desses povos diversos, além da possibilidade de utilização, como já dito, da bibliografia existente sobre o assunto, mas que muitas vezes é restrita.

Os povos indígenas atuais são descendentes e herdeiros culturais desses povos antigos. Assim, a memória indígena viva deve ser trabalhada como fonte para o conhecimento das histórias indígenas.

[A] fonte histórica, (...) pode ser compreendida como qualquer evidência da atividade humana, de qualquer natureza e registrada em qualquer tipo de suporte. Ainda há um predomínio das fontes escritas, pelo menos quantitativamente, até porque não podemos simplesmente abandoná-las, mas cada vez mais a história aprende a interpretar outras formas de vestígios, tais como a cultura material, incluindo objetos cerimoniais, instrumentos de trabalho, a paisagem modificada pelo homem, edificações, etc. Muito além dos registros textuais, são consideradas como fontes para o estudo da história indígena, todas as formas de registro possíveis sobre a realidade indígena. (LIMA, 2010, p. 112)

Em 2008, o Congresso Nacional aprovou a Lei 11.645/08, que tornou “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. O ensino de história indígena, de responsabilidade do professor de História, deve ser realizado tendo em mente a pluralidade de histórias indígenas existentes. Por exemplo, no Brasil, há inúmeras aldeias indígenas existentes, e também sítios arqueológicos de aldeias de povos antigos. O professor de História deve considerar e explicitar aos seus alunos que as culturas de tais sociedades diferem sumariamente entre si, e não podem ser englobadas dentro de um mesmo substantivo “índio”, e nem enquadradas em uma única “história”. São diversas histórias, e não uma única história indígena. Esse é um ponto crucial, que o professor deve ter especial atenção, garantindo sua apropriação pelos alunos.

É importante destacar que esta mudança na visão sobre a cultura indígena com o objetivo de desconstruir os preconceitos e o racismo ainda está em curso e seu sucesso depende do trabalho de professores e professoras de todos os níveis de ensino. (LIMA, 2010)

Apresentamos a seguir artefatos da cultura material de diversas sociedades indígenas antigas que habitaram a região do Alto Rio São Francisco, em Minas Gerais. Acreditamos que o trabalho com artefatos de sociedades indígenas deve

ser privilegiado no ensino de História, através do contato direto com aldeias ou representantes indígenas, ou por meio da proximidade com os artefatos por meio de uma visita a um museu histórico ou arqueológico; ou ainda, na impossibilidade de realização de visitas, valendo-se de imagens de artefatos como os apresentados abaixo, sobre os quais podem ser lançadas as questões propostas acima (p.18-19).



Detalhe de um vasilhame indígena antigo que jazia em uma caverna (cerca de 500 a 1500 anos antes do presente). Sítio arqueológico Loca do Marimbondo. Acervo do Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, município de Pains, Minas Gerais.

Foto: Gilmar Henriques (www.flickr.com/photos/macpains)



Vasilhame apresentado anteriormente (cerca de 500 a 1500 anos antes do presente). Aqui, ele aparece da maneira como foi encontrado pelos arqueólogos no sítio Loca do Marimbondo, juntamente com outro vasilhame de boca aberta. Acervo Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco. Pains, Minas Gerais. Foto: Gilmar Henriques



Vasilhame indígena antigo encontrado em uma caverna do vale do córrego São Lourenço (cerca de 500 a 1500 anos antes do presente). Junto a ela estão três machados de rocha polida encontrados em cavernas de sítios arqueológicos da região. Acervo permanente do Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco. Pains, Minas Gerais. Foto: Gilmar Henriques



Foto da caverna e sítio arqueológico Mané do Juquinha. Nesse local foram encontradas fogueiras com idades que variam entre 700 e 500 anos antes do presente. Em torno destas fogueiras pré-históricas foram encontrados fragmentos de vasilhames cerâmicos e ossos de animais, e conchas de moluscos que foram consumidos pelos indígenas. Foto: Gilmar Henriques



Colar indígena: contas de osso, pingente de madrepérola, feito sobre concha de marisco (cerca de 500 a 1500 anos antes do presente). Encontrado na Caverna da Cerâmica Pintada, em exposição no Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, em Pains, Minas Gerais. Foto: Gilmar Henriques



Pontas de flecha produzidas por lascamento (cerca de 8000 a 11000 anos antes do presente). São feitas de calcedônia e quartzito. O trabalho de produção era tão refinado que se aproximava de uma “lapidação” das rochas silicosas. Acervo do Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco, no município de Pains. Minas Gerais. Foto: Gilmar Henriques.



Pontas de flecha de rocha lascada Quartzito silicificado, chert e cristal de quartzo hialino. Pimenta (cerca de 8000 a 11000 anos antes do presente). Em exposição no acervo do Museu Arqueológico do Carste do Alto Francisco, localizado no município de Pains, Minas Gerais. Foto: Pablo Lima

Sequência didática

Problematização: os alunos deverão escrever um texto sobre como os indígenas viviam antes da chegada dos europeus ao território que hoje é o Brasil. Essa parte inicial visa trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema.

Trabalho com artefatos: através da ida a um museu ou de trabalho com imagens, tais como as que apresentamos. Podem ser utilizadas as pontas de flecha lascadas, as cerâmicas e o trabalho com o seu processo de produção, ou outros artefatos que o professor desejar. Utilizando das perguntas anteriormente citadas, os alunos deverão fazer uma análise dos artefatos.

Debate: apresentação e debate sobre o conceito de tecnologia do professor com os alunos. O conceito de tecnologia que aqui apresentamos é o tratado das artes em geral, ou o conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte, ofício ou indústria. Realizar um debate entre os alunos. Os artefatos indígenas apresentados podem ser considerados como tecnologia? Uma inovação? Uma maneira de se viver melhor, trabalhar com melhores condições?

Registro: realização de uma redação comparando o primeiro ponto de vista dos alunos a respeito dos indígenas, seu modo de vida, de apropriação da natureza e de produção tecnológica, com o momento posterior às discussões feitas em sala de aula.

Conclusão

Analisamos a cultura material – aqui entendida como os elementos empíricos da cultura, que são socialmente apropriados – e a sua utilização pelo historiador no ensino da História. Acreditamos ser de extrema importância a utilização da cultura material no processo de ensino-aprendizagem para a formação crítica dos alunos, que consideramos ser a principal preocupação que deve ter o professor e pesquisador de história. Propusemos atividades que julgamos pertinentes ao trabalho com a cultura material, o museu e a sala de aula. Explicitamos que a história de sociedades indígenas antigas dispõe da cultura material como o principal meio de seu conhecimento, e, portanto, é de essencial importância o seu trabalho no ensino de História, dada a relevância do tema, e em atendimento à lei de 11.645/08 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica brasileira.

Referências Bibliográficas



ABUD, Kária Maria; GLEZER, Raquel. “O homem é um produtor de cultura material”. In: _____. *História – módulo 2*. São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004, p.14-30.

ABUD, Kátia Maria. Silva, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. “Ensino de História e Cultura material”. In: _____. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.115-124.

BORGES, Maria Eliza Linhares. “Cultura dos ofícios – patrimônio cultural, história e memória”. In *Revista Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 46, jul/dez 2011, p.481-508.

CHARTIER, Roger. *História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990

IGLESIAS, F. Javier Merchán. Pérez, Francisco F. García. “Una metodologia basada en la idea de investigacion para la enseñanza de historia”. In. EISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Sivia (Orgs). *Didactica de las Ciencias Sociales: Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994, p.182-204.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. “Cultura e história indígenas na elaboração de materiais didáticos”. In: SALES, Júnia (org.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade. Patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: LABEPEH/FaE/UFMG, 2010, p.101-118.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. “Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público”. In: *Estudos históricos*, v.11, nº 21, Rio de Janeiro, 1998, p.89-104.

_____. “Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares” In: *Revista Brasileira de História*, vol. 23, no 45. São Paulo, 2003, p.11-36.

PROWN, Jules. “The truth of material culture”. In: LUBAR, Steven; KINGERY, David (ed.). *History from things: essays on material culture*. Washington: Smithsonian Institution, 1993, p.1-17.

Agradecimento



Agradecemos ao arqueólogo Gilmar Henriques (diretor do Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco) pelas fotos aqui reproduzidas.

**ICONOGRAFIA E ENSINO
DE HISTÓRIA: REVISITANDO
RUGENDAS E DEBRET**

*GABRIEL BERTOZZI DE OLIVEIRA E SOUSA LEÃO
POLIANA JARDIM RODRIGUES*

Sobre fontes imagéticas

O uso de fontes no ensino de História tem sido algo frequente no que se refere à elaboração de materiais didáticos para o Ensino Básico. Os benefícios que documentos históricos dos mais variados tipos trazem para o aprendizado e as diversas possibilidades de sua utilização em atividades escolares os tornam um mecanismo de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Vivemos um quadro histórico de grandes problemas envolvendo a educação no Brasil. Portanto, procurar por maneiras diferentes, mais substanciais e, talvez, até mais atrativas para se realizar o ensino de História são alguns recursos para o profissional docente lidar com essas dificuldades.

Neste capítulo trabalharemos o uso de fontes imagéticas para o ensino de História indígena e afrobrasileira. Nele, discutiremos a respeito da utilização apropriada desses documentos, as dificuldades em analisá-los, as suas possibilidades de trabalho e alguns exemplos de atividades com essas fontes, focadas nas relações culturais, sociais, econômicas e políticas de grupos afrobrasileiros e indígenas. As atividades propostas são voltadas para alunos do Ensino Fundamental e Médio, e pretendemos trabalhar mais especificamente com as pinturas dos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que colocam em destaque esses dois grupos em meio ao Brasil do início do século XIX.

Mas por que abordar esse tema? Hoje nos encontramos em um contexto da história da educação em que há a obrigatoriedade do ensino de história indígena e afrobrasileira para alunos da escola básica (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Essa deliberação vem de uma necessidade de se conhecer mais a respeito destes grupos, uma vez que tanto eles, como seus costumes, fazem parte da cultura e sociedade brasileira. Mais do que isso: ensinar história indígena e afrobrasileira faz parte do esforço para transformar a situação de exclusão que é vivenciada por esses povos, inclusive uma exclusão do ensino de História em todos os níveis de escolarização.

Uma forma muito rica para se trabalhar a história indígena e afrobrasileira é por meio da análise de imagens. Existe um grande número de documentos imagéticos de diferentes tipos e abordagens, vindos de regiões e tempos também distintos, que transmitem características e situações vividas por esses grupos. De uma maneira geral, os benefícios da utilização de fontes iconográficas em sala de aula extrapolam as possibilidades do documento textual comum e concedem maior força para se atravessar o abismo que existe entre a pesquisa acadêmica e o ensino básico.

Consideramos que o estudo sobre a iconografia é também atividade de pesquisa. Devido a isso, um dos objetivos deste capítulo é ultrapassar a barreira entre universidade e escola através das atividades aqui propostas, uma vez que este é um material criado no meio acadêmico que tem como finalidade dar apoio e auxílio à Educação Básica. Outro foco é pensar na relevância da imagem como documento histórico e na necessidade de se romper a tendência geral de se priorizar mais a fonte escrita do que qualquer outra, o que torna a fotografia, pintura e tantos outros documentos iconográficos como meros objetos auxiliares de compreensão de um texto.

A pesquisa acadêmica, de maneira geral, vem se desenvolvendo muito se pensarmos nas novas possibilidades de se trabalhar a fonte histórica. A história oral, a cultura material e também a iconografia têm ganhado cada vez mais espaço na produção das pesquisas universitárias. Entretanto, ainda vivemos uma espécie de “ditadura do documento textual”, mesmo com o contínuo crescimento da arqueologia, história da arte, conservação/restauração de materiais e estudos em torno da oralidade. A fonte escrita continua sendo a mais utilizada, valorizada, legitimada. Se focarmos na iconografia, percebemos outra realidade também latente: o uso constante de textos de autores que analisam imagens a fim de explicá-las e legitimá-las. O sentido e o valor histórico de uma produção artística são dados apenas após apontamentos e observações historiográficas acerca da mesma. E isso também acontece com Rugendas e Debret, pois, sendo pintores viajantes imersos na cultura naturalista do século XIX, escreveram diários a respeito de suas viagens e pinturas, e a produção histórica muitas vezes se limita a estes escritos para dar sentido a sua iconografia, esquecendo do valor documental da imagem em si.

Propomos, então, que as fontes iconográficas – imagens de diversos tipos – são tão legítimas e por vezes mais interessantes para a pesquisa e aprendizagem de História em todos os níveis de ensino. E lembramos que a própria escrita também é um tipo de imagem iconográfica que, como toda representação gráfica, só tem sentido comunicativo quando seus códigos são socialmente construídos e compartilhados.

O uso da iconografia no ensino-aprendizagem de História

As possibilidades que surgem ao se trabalhar o documento visual são diversas, principalmente se pensarmos nas atividades em sala de aula. Esse tipo de fonte traz uma série de facilidades no que diz respeito a uma maior compreensão cognitiva do conteúdo de História por parte do aluno. O uso da imagem quebra com a persistente e massiva leitura de longos textos, além disso, ela é mais atrativa,

devido a sua comunicabilidade à primeira vista. Independente da idade, o discente se torna capaz de compreender uma determinada imagem e suas implicações. A iconografia retrata situações, estilos, ideologias e aspectos culturais de determinado contexto histórico. Mas para que a imagem seja analisada e interpretada de modo apropriado, como fonte para o conhecimento sobre a História, é fundamental o acompanhamento do professor de História.

Encontramos uma ampla variedade de tipos de imagens em diversas épocas e lugares, seja pela gravura, ilustração, desenho, pintura, fotografia, grafite, mapas cartográficos, charges, caricaturas e até mesmo o cinema e vídeo, considerados sequências de imagens. Elas são realizadas em uma infinidade de suportes e por materiais também diversos.

Hoje, com a ampla difusão da fotografia, através das máquinas digitais portáteis, qualquer um se torna detentor de um mecanismo que produz esse recurso. Também o cinema e a televisão têm um papel semelhante, pois lançam imagens em movimento de maneira simultânea a milhões de telespectadores. E a internet revoluciona as possibilidades do uso de imagens para o ensino, através do seu acesso em todo o mundo, muitas vezes em “tempo real”, com uma quantidade virtualmente infinita de material, coleções e arquivos em sites e blogs. Assim, são muitas as possibilidades de uso de imagens que os meios digitais nos proporcionam.

O uso apropriado de fontes iconográficas requer a realização de alguns questionamentos. É importante procurarmos conhecer as intenções de cada autor sobre a sua obra, problematizando o papel da subjetividade de um documento histórico, o olhar de quem cria os meios visuais, seus interesses e motivações. O simples exercício de fazer com que o aluno da Escola Básica realize uma fotografia ou outro tipo de representação sobre algum tema específico, criando uma imagem de algum aspecto da sua sociedade, faz com que ele compreenda, através da sua própria experiência, os recortes que um fotógrafo ou pintor realiza ao escolher o “objeto” que irá representar.

É possível também trabalhar a construção e o desenvolvimento das tecnologias de criação da imagem ao longo da história por meio destas fontes, bem como os costumes, vestimentas, moradia, alimentação, comportamento do dia a dia de sociedades diferentes no tempo, analisando a visão que cada uma tinha de si mesma. Através do estudo com imagens, percebemos a construção da memória histórica e a passagem de diversos tipos de ideologias e pensamentos recorrentes em diferentes épocas.

Enfim, existem diversas vantagens que permeiam o uso dos recursos visuais para o ensino de História, possibilidades estas que podem ser trabalhadas e descobertas.

tas por meio da análise desse tipo de material. Contudo, para se trabalhar uma imagem de maneira a considerar suas potencialidades comunicativas enquanto documento histórico faz-se necessário uma análise mais aprofundada das suas características, que passa pelo desenvolvimento de um “letramento” visual, por meio da leitura reflexiva de imagens e da compreensão das críticas envolvendo a cultura visual.

Muitos historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores discutem a respeito dessa necessidade, pois encaram as imagens como narrativas repletas de complexidade. Cada época e artista têm seu modelo de organização e representação do que é passado pelas imagens, portanto é preciso que se saiba estudá-las para uma maior compreensão desse aspecto. Os recursos visuais possuem diversos códigos em seu interior, e a sua leitura requer o conhecimento e compreensão desses códigos. Segundo Maria Emilia Sardelich, em artigo intitulado “Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa”:

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Por exemplo, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. (SARDELICH, 2006, p. 457)

Estes e outros códigos de linguagem, bem como os discursos e a variedade de imagens que nos são apresentadas ao longo da vida, acabam por criar socialmente as nossas identidades, os nossos valores e preferências. As imagens na grande mídia contribuem para as relações sociais, econômicas, políticas e afetivas que os indivíduos constroem. É, portanto, papel do educador revelar as maneiras de apropriação da imagem, como estudá-las e analisá-las.

Existem seis estágios que devem ser seguidos pelo professor, para que seu aluno possa compreender o material imagético:

- 1 • É preciso trabalhar na sensibilização do educando, através da preparação de sua percepção e fruição.
- 2 • O educador deve questionar a respeito do que o aluno vê e percebe na imagem.
- 3 • Deve-se realizar um trabalho de apresentação, por parte do educador, dos aspectos conceituais da análise formal da imagem.

- 4 • Realização do processo de interpretação em que o educando expressa sensações, emoções, ideias e fala sobre suas afirmações a respeito da obra.
- 5 • O educador se compromete a dar elementos sobre a história da arte, ampliando os conhecimentos a respeito da obra de arte.
- 6 • O educando revela através do processo de criação aquilo que foi vivenciado.

Há ainda outras formas mais específicas de se analisar a fonte imagética e trabalhar a leitura de imagens. Começemos pelas perguntas básicas que se deve fazer ao documento:

- Qual material usado?
- Como foi produzido?
- Onde e quando foi feito?
- Qual o contexto histórico envolvido?
- Qual o autor da imagem?
- Para quem a imagem era destinada?
- Qual a intenção da obra (porque foi realizada)?
- Qual o público que a recebeu?
- Quais os significados atribuídos a obra historicamente?

O primeiro passo consiste na observação de como o documento foi produzido, ou seja, qual o seu formato e quais os materiais foram necessários para a sua utilização. Nessa perspectiva trabalhamos com as diversas tecnologias que envolvem a criação do documento imagético e também as transformações das práticas desse processo ao longo da história. O material remete à disponibilidade de recursos que o autor da obra possuía, bem como as possibilidades de produção artística de sua época (se analisarmos uma fotografia é possível saber que não se trata de uma imagem do século XVIII). A qualidade de um aparato visual também remete a certos aspectos históricos, o uso de tintas mais refinadas em uma pintura, por exemplo, podem dar pistas sobre a posição econômica de um artista do século XVI ou sobre o *marchand* que a encomendou. O tempo de realização da imagem também diz respeito à relação do autor com a obra, do esforço para o seu aperfeiçoamento e da sua habilidade de reprodução.

Em relação ao contexto histórico é necessário pensar nas influências que certos costumes de determinada época e local causam sobre a produção visual do seu tempo. O cenário político, econômico, cultural e social, a moda, lazer, trabalho, alimentação, comemorações, religiões e crenças, bem como os problemas naturais e urbanos que rondam o meio de produção artístico se envolvem totalmente na hora da criação do material imagético. Também as influências ideológicas e o que estava sendo produzido artisticamente na época da criação, fazem toda a diferença para se analisar os “porquês” de uma obra. Mesmo quando uma representação é tendenciosa ou usa de elementos do imaginário, ela acaba por trazer algo que remete ao seu contexto. Como diz Sardelich:

[...] mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração dela, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. O interior corresponderia ao próprio cenário, com seus utensílios e apetrechos, as pessoas com suas roupas, cabelos, modos e posturas corporais. O exterior corresponderia ao próprio suporte da imagem, às técnicas de produção no momento da criação, como também às perspectivas que tal novidade técnica gerou ou não nas pessoas em geral. (SARDELICH, 2006, p. 457)

Se focarmos nas pinturas abstratas ou surrealistas do início do século XX, apesar de nos parecerem disformes, com um deliberado uso do espaço, cores, ou mesmo das temáticas fantasiosas, estamos lidando com pensamentos e sentimentos que marcaram uma época e influenciaram na sua produção artística. Assim, mesmo a representação mais abstrata tem valor histórico por ser fruto de uma criação influenciada por um contexto específico, pois não há produção humana que não seja afetada pelos valores ou ideias do seu tempo e da sociedade envolvente.

O terceiro ponto a ser discutido diz respeito sobre quem é o criador da imagem. É necessário pensar nas intenções e motivações que o levaram a produzir a obra. Nas palavras de Sardelich,

a imagem não comunica com clareza, pois pode forjar realidades, e por isso são necessários constantes e insistentes olhares, aliados à disposição dos sentidos para captar aquilo que não vemos na superfície, a fim de discernir outros conteúdos que ultrapassem a primeira impressão que se tenta impor ou estabelecer. (SARDELICH, 2006, p. 458)

Essa falta de clareza de determinados documentos se dá devido aos interesses do seu produtor. É o fotógrafo, o pintor, ou seja, o criador e manipulador da imagem quem destaca certos pontos, esconde outros, foca determinados aconteci-

mentos, controla questões de luz e sombra, recorta elementos da imagem. Enfim, é ele quem forja o que será representado. Mesmo quando nos referimos a imagens consideradas mais “fidedignas” à realidade, como a fotografia, é possível discutir os interesses por trás dela. Segundo Mariza Guerra de Andrade:

A fotografia não produz imagens da “verdade”, apesar de sua tradicional reputação de ser considerada a mais realista das linguagens. [...] Ela é produto de decisão, de escolha, de montagem (com diversos dispositivos eletrônicos etc.). Por isso mesmo, a fotografia sempre contém e incorpora muito de construção e distorção – daí a sua “infidelidade” ao real. (ANDRADE; PEREIRA, 2010, p.74)

Percebemos, então, o quão importante é analisar a biografia de cada autor, suas ideologias, lutas e conquistas, o meio familiar, os sentimentos em relação à vida e a sociedade. Também é preciso pensar nas relações comerciais, na necessidade de se vender uma imagem, aspecto muito frequente na grande mídia. Os canais de televisão, jornais e revistas tratam o aparato visual de maneira comercial e passam informações, muitas vezes tendenciosas, a fim de defender seus pontos de vistas e vender seus produtos no mercado.

Outro elemento que deve ter destaque na análise de imagens em geral é o público ao qual elas são destinadas. Aqueles que vão apreciá-las – seja o povo em geral, ou a elite, membros de uma mesma crença, um grupo restrito, ou mesmo uma única pessoa – são pontos importantes para o estudo não só da fabricação da imagem, mas também da interpretação e da forma como ela será vista em determinado contexto. Ou seja, os valores históricos inseridos na produção imagética estão totalmente ligados à aceitação do público que a recebeu. Também o tema e formato estão envolvidos com o público, pois uma imagem pode ter o objetivo de entreter, persuadir, chocar, convencer, comover ou puramente vender, dependendo de para quem ela é destinada. As charges dos jornais são um exemplo clássico de imagens produzidas para a população em geral, que vinculam muitas vezes aspectos políticos, econômicos e sociais ao entretenimento, e que necessita ainda da compra pelo público dos veículos impressos e digitais em que estão inseridas.

O último aspecto a ser analisado é a intenção da obra em si, o porquê dela ter sido realizada. Mas para se identificar esse ponto é necessária uma análise combinada dos motivos do autor que a desenvolveu, do público que a receberá, bem como o contexto histórico em que ela está inserida, ou seja, realizar as propostas destacadas acima e estudá-las de forma crítica. O relevante neste ponto é perceber o objetivo da obra, qual a sua principal proposta.

Os mapas das representações da América em meio às grandes navegações são um exemplo claro desse aspecto. Aliando cartografia e representações figurativas de plantas, indígenas, animais e criaturas monstruosas, havia-se a intenção

de identificar a posição de determinadas regiões do planeta. Além de situar os viajantes, podiam instigar a imaginação dos europeus em relação ao que havia no “Novo Mundo”, mesmo de modo tendencioso e eurocêntrico.

Aprofundando ainda mais o estudo e leitura de imagens, é preciso fazer uma análise direcionada das representações iconográficas que o ensino e pesquisa em História tomam como foco. Esse tipo de iconografia é aquela que funciona como retrato da sociedade, ou seja, imagens que, de alguma forma, conseguem disponibilizar características de padrões, costumes e relações de um grupo ou civilizações inteiras. São aquelas que descrevem uma época e funcionam como verdadeiros espelhos dos aspectos sociais (o que acontece, por exemplo, com as obras de Debret e Rugendas).

O motivo da História – disciplina escolar e área de pesquisa e construção de conhecimento – priorizar esse tipo de representação deve-se ao seu formato descritivo, bem como pelo desejo dos seus autores de tornar essas imagens reflexos do funcionamento de uma sociedade. Ou seja, são imagens que foram construídas com o objetivo de serem legítimos documentos históricos.

Pensando no ensino de História, o trabalho com as imagens pode informar, ilustrar e também educar e produzir o conhecimento. Uma premissa é que qualquer imagem é uma representação que “corresponde a um recorte documental do vivido e que, para ser trabalhada, deve-se procurar alcançar as possíveis relações entre ela e a vida social, política, cultural, simbólica, em resumo, a vida histórica.” (ANDRADE; PEREIRA, 2010, p. 76)

Primeiramente, para realizar a leitura de uma imagem de retratação, é preciso identificar algumas categorias visuais (através da percepção de equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão, contidas na obra) e de códigos semióticos. Como afirma Sardelich (2006), existe uma abordagem mais formalista da iconografia que trata dos seguintes aspectos:

- O **Espaço** (ponto de vista do qual se contempla a imagem, seja através da localização do observador ou o fato dela ser fiel ou deformar o que está sendo retratado).
- O **gesto e cenário** (as sensações que as figuras transmitem, bem como a sua estética e vestimenta, e o ambiente reproduzido, natureza e arquitetura).
- As **fontes de luz** (e o tipo mudança que há graças a sua incidência). O simbólico e seus **significados**.

- A **distância** pela qual as figuras são retratadas.
- E, por fim, as **relações espaciais** que criam um jogo de **equilíbrios e tensões** entre seus elementos.

Para tornar essa discussão mais prática, vamos analisar de maneira breve a imagem: “Guerrillas”, de Johann Moritz Rugendas, levando em consideração as perguntas que devemos fazer relativas ao documento histórico e também uma análise mais formalista da obra.



“Guerrillas” (RUGENDAS, 1998, prancha 57)

Essa obra é uma litografia do início do século XIX que representa a luta entre soldados e indígenas no interior do Brasil. Rugendas foi um pintor alemão que veio ao território brasileiro com o objetivo de retratar a botânica, os tipos humanos e também os costumes e sociedade da América. Seu público-alvo era europeu e por isso representa muito do contexto brasileiro que potencialmente atrairia a atenção desses espectadores, ou seja, aquilo que era novo, chocante e instigante. O material utilizado pelo pintor era o que havia de melhor para a arte do retrato histórico na época. Sua produção inclui gravuras, pinturas a óleo, aquarela e a litografia. O fato de Rugendas ter condições de viajar até o continente americano e de possuir e saber manusear o aparato técnico para criar imagens, devido a uma educação própria para isso, representa um pouco dos aspectos sociais e econômicos do autor.

É possível perceber, pela análise do cenário, que se trata de uma região de mata florestal fora do perímetro urbano. Percebe-se também que dois grupos sociais são retratados por diferenças estéticas: a vestimenta e as armas utilizadas. De um lado, então, temos os “colonizadores” (entre os quais há negros, que estão usando e portando armas de fogo), e, de outro, os “índios” (nus, portando lanças, arcos e flechas).

Do ponto de vista do observador e pelo foco da luz em toda a imagem, entendemos que o autor tem a intenção de focar o olhar do espectador no centro da batalha que acontece e nas figuras que estão sendo atacadas. Pelos gestos e relações entre as figuras humanas (os personagens mortos, a fuga das mulheres e crianças indígenas e a posição dos demais elementos), concluímos que se trata de um ataque dos “colonizadores” sobre os “índios”, em uma espécie de extermínio.

A obra mostra como os índios, em geral, foram rechaçados violentamente por portugueses, o que acabou fazendo com que eles retrocedessem ao estado de selvageria. As hostilidades indígenas eram punidas com ataques surpresas nas aldeias, feitos pelos soldados, que tinham a intenção de amedrontar os nativos em verdadeiros massacres.

Para Sardelich, a leitura documental mais inteligente da imagem exige algumas competências:

- **Iconográfica:** reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade;
- **Narrativa:** estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local);
- **Estética:** atribuir sentido estético à composição;
- **Enciclopédica:** identificar personagens, situações, contextos e conotações;
- **Linguístico-comunicativa:** atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares;
- **Modal:** interpretar o espaço e tempo da imagem. (SARDELICH, 2006, p. 458)

A partir dessa forma de abordar a iconografia, analisemos uma obra de Jean-Baptiste Debret, intitulada “Negociante de tabaco em sua loja”.



“Negociante de Tabaco em sua loja” (DEBRET, 1993, prancha 61)

Essa é uma obra datada do início do século XIX. O autor francês foi convidado por D. João VI para viajar até o Brasil e elaborar representações artísticas da corte, do povo e da cidade do Rio de Janeiro, expedição que ficou conhecida como Missão Francesa. Debret preocupou-se em retratar muito do cotidiano do Rio de Janeiro, seus trabalhadores e também as relações sociais escravistas.

Para prosseguirmos com a reflexão sobre a imagem, é válido aqui recorrermos ao método de Erwin Panofsky. Segundo este autor, em seu livro *Estudos em Iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*, há três momentos para se realizar o estudo da imagem:

- 1) A análise pré-iconográfica
- 2) A análise iconográfica
- 3) A análise iconológica

A análise pré-iconográfica se refere à identificação das formas puras, através das configurações de linhas e cores, arquitetura, objetos naturais como homens, animais e plantas, etc., além da percepção das qualidades expressivas, como gestos de tristeza, características significativas de comportamento, atmosferas pacíficas, etc.

A análise iconográfica se faz na identificação de temas ou conceitos, na percepção dos personagens retratados, dos lugares, do tempo, etc.

A análise iconológica é estruturada através de um estudo mais complexo do conteúdo e do contexto de produção da representação, possibilitando, por exemplo, perceber as atitudes e ideologias de uma nação, época, classe ou crença religiosa.

Voltando à imagem de Debret, percebemos uma profunda intenção do artista em abordar um tema muito comum no Brasil do século XIX: as relações escravistas em seu cotidiano. Os detalhes que ele dá de vestimentas, utensílios e sobre a arquitetura, bem como dos costumes dos personagens, são diversos. Identificamos, ao centro, um grupo de seis homens negros acorrentados, vestindo roupas rasgadas. À esquerda, um homem branco parece fazer uma relação comercial com um dos negros e à direita um homem fardado conversa com uma negra que traz consigo uma criança, carregando-a de maneira semelhante à que muitas mulheres africanas ainda hoje carregam seus bebês.

Partindo para um estudo mais aprofundado, é possível perceber uma narrativa construída na representação. Através da relação da imagem com o título da obra – “Negociante de tabaco em sua loja” – e com o contexto histórico, pode-se supor que está sendo retratada uma relação comercial de um vendedor de tabaco com um escravo. Ou que os escravos pertencem ao comerciante de tabaco. Os negros estão acorrentados, forma de controle e punição recorrente no Brasil da época e, ao mesmo tempo, cruel aos olhos de Debret e de outros franceses.

Uma terceira análise pode ser feita através de indagações que vão para além da obra. Através de um estudo iconológico podemos pensar que o acorrentamento de negros pelo pescoço provém de uma prática do século XIX de controle e punição e, além disso, estes escravos tinham o acompanhamento de um soldado. Fora isso, como já percebido anteriormente, pode-se refletir sobre a possibilidade de escravos realizarem uma transação comercial com pessoas livres.

Existe outro fator importantíssimo para se fazer a análise, não só de imagens, mas de qualquer documento histórico: o cruzamento de fontes. Através do estudo de mais de um desses documentos, suas concordâncias e discordâncias, conseguimos um panorama mais amplo da época e do lugar estudado. Tanto “Guerrillas” de Rugendas, como “Negociante de tabaco em sua loja” de Debret, são pinturas do início do século XIX que remontam às situações ocorridas no Brasil da mesma época. Ou seja, o encontro de vários elementos e características das duas obras nos fornece fatores para refletirmos sobre os costumes e práticas dos contextos históricos representados.

Também o encontro de fontes documentais diferentes (como fontes textuais, orais e cultura material) são possibilidades de trabalho no ensino de História. No caso de Debret e Rugendas, ambos escreviam diários sobre suas experiências no Brasil e faziam comentários sobre as obras desenvolvidas. Estes são tex-

tos importantíssimos para a compreensão das suas pranchas. Os dois artistas viveram um momento da história mundial em que o naturalismo e as expedições científicas em terras desconhecidas dos europeus eram recorrentes. Retratar o território visitado, a paisagem, flora, fauna, seu povo, seus costumes e hábitos, criando verdadeiras narrativas visuais eram trabalhos que moviam esses pintores viajantes. Junto a isso havia um progresso científico representado pelos textos, cartas e diários que documentavam o mundo novo e exótico fora da Europa.

Entretanto, mesmo se tratando de “narrativas visuais”, as obras artísticas dos pintores (e também os seus diários) devem ser analisadas com cuidado. De certa maneira, qualquer retrato, por mais fidedigno que seja, contém suas ambiguidades e inverdades. Segundo Célia Abicalil Belmiro:

Diferentes áreas de estudos sobre imagem vêm concordando com a ideia de que a imagem não é somente reprodução do real, ou uma simples representação calcada em modelos exteriores a ela. Imagem é também criação, e isso traz a possibilidade de construção de outras cadeias de significação, superando uma definição parcial de imagem como descrição de algo exterior. Algumas das imagens mais contundentes da história foram criadas por fotógrafos que não faziam da sua arte apenas um documento da realidade, mas levavam o espectador a outros mundos, onde ele poderia criar ficção a partir do real. (BELMIRO, 2010, p.15)

Além disso, mesmo envoltos de estudos muito complexos sobre a iconografia, realizando leituras de imagens complexas e cruzando os mais variados tipos de fontes, o exercício de análise é influenciado não só pela subjetividade do autor, mas também pelo olhar do observador e pelas atribuições de sentidos que ele dá à obra.

De fato, nenhuma narrativa visual é definitiva e exclusiva, pois o que vemos é sempre a imagem através do que a nossa própria experiência percebe. O trabalho com imagens em sala de aula não exige uma educação prévia e formalizada sobre iconografia. O que se deve estimular nos alunos é uma leitura que valorize as emoções deles e de como seus sentimentos interpretam a obra. As interpretações estão sempre ligadas às experiências de uma sociedade em determinado contexto. Os significados que os receptores atribuem a uma determinada obra, a forma de interpretação, estão abertos às diferenças entre os sujeitos. O modo como um aluno da Escola Básica interpreta uma imagem, utilizando suas vivências, sem qualquer embasamento acadêmico-teórico prévio, é plenamente legítimo e válido, desde que seja comunicável e compreensível por outros indivíduos de sua sociedade. Pois os bens simbólicos produzidos pela humanidade são codificados de formas diversas e as imagens, bem como a escrita, são códigos em constante interação com os sujeitos e suas sociedades.

Dificuldades do trabalho com a iconografia

Os problemas que envolvem o uso da iconografia no ensino de História são vários. O primeiro obstáculo visível é a questão de infraestrutura e equipamentos em geral. Para se trabalhar com a iconografia são necessários meios de exposição de imagens: livros didáticos com impressões de qualidade, acesso à internet, projetores, retroprojetores, mapas, vídeos, enfim, um aparato técnico que muitas vezes não é disponibilizado com eficácia nas escolas.

Contudo, fora esses problemas técnicos, o professor tem um papel de intermediar a análise das imagens feita pelos seus alunos revelando várias questões que as envolvem. A rapidez de comunicação de imagens no meio digital é enorme. Ao mesmo tempo, percebemos um número grande de informações deturpadas. Desse modo, encontramos várias representações sem autoria, deslocadas de seus espaços e reinterpretadas de diversas formas. Também é perceptível a fácil modificação e deformação das fontes visuais através do uso de programas de design gráfico, como o *photoshop*, que recriam e montam imagens. É necessário que o docente esteja interado dos processos de produção e circulação das imagens para desenvolver formas de lidar com esse universo.

Outro aspecto que marca as dificuldades envolvendo a iconografia, já mencionado anteriormente, abrange a subjetividade da obra e as intenções do autor. O professor deve analisar as motivações do artista, o contexto histórico e vários outros fatores que influenciaram no processo de criação da imagem. Segundo Mariza Guerra de Andrade (2010, p. 76): “a fotografia (e o seu fotógrafo) impõe sua própria visão de mundo pelo seu enquadramento e foco, seu plano e ângulo, sua perspectiva e, como um objeto estático, ela representa sempre um desafio diante do pesquisador sobre um tempo e um agora, dele conhecidos ou não”.

A fotografia, o retrato ou qualquer documento histórico, por mais objetivo que possa parecer, está sujeito às análises, vontades e ideologias do seu autor e às interpretações dos seus receptores. É interessante refletir sobre o uso e rearranjo das fontes imagéticas em livros e materiais que muitas vezes fazem uma leitura equivocada da iconografia para provar determinado argumento. Mais do que isso, fazem verdadeiro uso da iconografia como mera ilustração, sem problematizá-la. Isso ocorre em materiais didáticos, principalmente nos livros, nos quais em sua maioria a interpretação se resume a pequenas notas de rodapé. Ou seja, a imagem não é usada como fonte histórica. Analisemos dois exemplos que mostram claramente esse mau uso das fontes nos livros didáticos.

escravos fugitivos) e Raimundo Gomes (vaqueiro).

Apesar da pouca organização estratégica, os rebeldes balaioas conquistaram a cidade de Caxias, uma das mais importantes do Maranhão. Mas não havia clareza de objetivos entre os líderes populares ao assumir o governo. O poder foi então entregue aos bem-te-vis, que nesse momento estavam preocupados em conter a rebelião dos sertanejos.

Para combater a revolta dos balaioas, o governo enviou tropas comandadas por Luís Alves de Lima e Silva. Nessa altura, os bem-te-vis já haviam abandonado os sertanejos e apoiavam as tropas governamentais.

O combate aos balaioas foi duro e violento. A perseguição só terminou em 1841, quando havia morrido cerca de 12 mil sertanejos e escravos.

A Balaiada não tinha um projeto político definido e não foi um movimento único e harmônico. Foi um movimento armado dos sertanejos tomados pelo anseio de conseguir justiça social.

Quem mais sofria as consequências dos problemas econômicos do Maranhão era a população pobre, ou seja, a multidão formada por vaqueiros, sertanejos e escravos.

Na Balaiada, esses trabalhadores uniram-se para lutar contra a miséria, a fome, a escravidão e os maus-tratos. Havia também muita insatisfação entre os profissionais liberais maranhenses que trabalhavam nas cidades e formavam o “grupo dos bem-te-vis”. Foram eles que iniciaram a revolta contra os grandes fazendeiros do Maranhão e contaram com a participação dos sertanejos pobres.

Os principais líderes populares da Balaiada foram Manuel Francisco dos Anjos Ferreira (fazedor de balaioas, de onde surgiu o nome **Balaidada**); Cosme Bento das Chagas (chefe de um quilombo que reunia aproximadamente 3 mil

PENSANDO & CONFERINDO

Elabore um quadro das rebeliões e revoltas que você estudou neste capítulo, fornecendo as seguintes informações: província (ou províncias) em que ocorreu, quanto tempo durou a revolta, quais suas causas, quais os grupos sociais participantes, quais seus objetivos principais, seu desfecho.

Na gravura, negros lutando capoeira. Reprodução de obra de Rugendas, 1835.

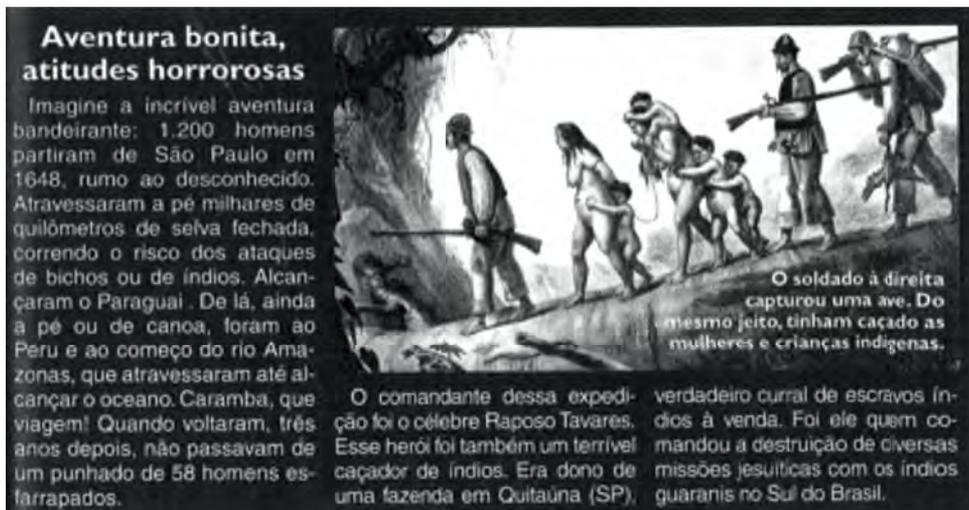


“Negros lutando Capoeira” de Rugendas. In: COTRIM, Gilberto.

Saber e Fazer História, 7ª série. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p.175.

Essa imagem de Rugendas está no livro *Saber e Fazer História* para alunos da 7ª série (hoje 8º ano) do Ensino Fundamental, numa parte em que o autor trata do tema Balaiada. Apesar do texto e a gravura tratarem da mesma época e ambos falarem a respeito de negros e escravos, a imagem é colocada de forma arbitrária apenas para a ilustração de um fato que nada tem a ver com a mesma. No texto é abordada a questão da Balaiada e a única referência à imagem em si é um pequeno quadro no qual se diz: “na gravura, negros lutando capoeira. Reprodução de obra de Rugendas, 1835”. A ilustração está ali para representar um tema cuja conexão com a obra não existia originalmente.

Outro exemplo:



“Soldados índios de Curitiba” de Debret. In: SCHMIDT, Mario Furley.

Nova História Crítica. 2ª edição revisada e atualizada

São Paulo: Nova Geração, 2002, p.267.

Esta segunda imagem é um recorte do livro *Nova História Crítica* para alunos da 6ª série (hoje 7º ano) do Ensino Fundamental. O livro como um todo é um material que usa muito dos recursos visuais, porém, a interpretação da iconografia limita-se majoritariamente a comentários em pequenas notas de rodapé. No caso acima, o texto e a imagem abordam o mesmo tema: a captura de indígenas. Entretanto, mais uma vez à imagem destina-se apenas um pequeno comentário, o que a limita como documento histórico, e sua função a mera ilustração. Outro ponto a ser destacado é o fato de haver certa generalização anacrônica, uma vez que o texto se refere a uma prática que ocorreu do século XVI ao XIX, mas é representado apenas por uma imagem do século XIX.

É fato que os usos das imagens apenas como ilustração ou exemplificação de algum tema possuem também aspectos positivos, afinal existe um valor estético intrínseco à iconografia.

Entretanto, esquecer que a mesma é um documento histórico e utilizá-la somente como “adorno” para enfeitar publicações, desqualifica esse tipo de fonte e restringe sua potencialidade pedagógica crítica. Essa constatação acaba dando força à ideia de subordinação do documento imagético em relação ao documento textual. Na maioria dos materiais didáticos, o texto escrito é somente decorado com elementos iconográficos que têm a função de apenas demonstrar aquilo que está no texto.

Debret, Rugendas e a história indígena e afrobrasileira

Certamente, entre os materiais usados nas escolas de Ensino Básico, o livro didático é aquele que tem maior presença nas salas de aula. Muitos professores organizam suas aulas em torno dos conteúdos e visões desses instrumentos. E, de maneira geral, a história indígena é pouco abordada na literatura histórico-didática, aparecendo apenas em capítulos sobre a pré-história brasileira, os impérios ameríndios e alguns desdobramentos da conquista e colonização do “Novo Mundo”. Neste contexto, o ensino de História permanece voltado para a formação cívica e moral das crianças e adolescentes. No que diz respeito à história indígena e afrobrasileira, a abordagem também continua a ser tradicional, com os indígenas e africanos sendo representados ou como selvagens ou ingênuos.

Quando os indígenas são representados como criaturas selvagens, a ação catequética e civilizadora parece ser valorizada. Mas, sendo considerado ingênuo e ignorante em relação aos costumes dos povos “civilizados”, torna-se vítima da História. Em ambos os casos, não há uma postura crítica em relação aos indígenas como um grupo humano, marcado por lutas e revoltas, com interesses e interações com outros grupos e outras etnias. Além disso, os povos indígenas são, por vezes, tratados de forma homogênea, como se não houvesse diferenças e discordâncias entre esses povos.

Também os negros africanos e afrobrasileiros ainda têm sua história contada de maneira muito problemática, como se estivessem sempre à margem dos grandes acontecimentos e fatos históricos. A partir de 1960 a historiografia passou a colocar em destaque a resistência dos escravos.

As obras de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas são referências para se tratar da representação dos índios e dos negros no Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e no início do Império do Brasil. Certamente contribuíram para a construção das visões dos europeus sobre esses dois grupos. E ainda exercem forte influência no imaginário histórico brasileiro, pois suas pinturas estão em muitos materiais didáticos.

Debret e Rugendas foram artistas europeus que vieram à América do Sul na mesma época (início do século XIX) e retrataram muito do cotidiano e da vida dos brasileiros, colocando ênfase nos trabalhos em torno dos indígenas e escravos através de uma visão de estranhamento eurocêntrica. Na época, D. João VI acabara de se transferir, junto à corte portuguesa, para o Brasil. De certo modo, a nação ganhava novas instituições que lhe davam força rumo à independência. O naturalismo e o neoclassicismo estavam em voga. As expedições de cientistas e naturalistas que levavam consigo pintores e desenhistas para retratar tudo de novo e exótico que existia em terras desconhecidas, cresceram pelo mundo todo,

inclusive para o Brasil.

Jean-Baptiste Debret nasceu na França no ano de 1768. Foi aprendiz no atelier de seu primo Jacques-Louis David, famoso pintor neoclássico, e aluno da Escola de Belas Artes em Paris. Seu pai tinha grande interesse por história natural e isso talvez justifique sua experiência futura como “artista-viajante”. Atuou como engenheiro na época da Revolução Francesa e pintou muitas telas de Napoleão para o mesmo, que era um grande mecenas de obras neoclássicas. Após a queda de Napoleão e a perda de seu único filho, Debret aceitou o convite de vir ao Brasil na Missão Francesa. Um de seus objetivos era abrir a Academia de Belas Artes, além de trazer para as terras da América os valores da cultura erudita europeia. A escolha de artistas franceses pelo governo brasileiro veio de uma proposta de manter relações diplomáticas cordiais entre Brasil e França após o período napoleônico.

O pintor passou 15 anos no Brasil, voltando em 1831 para a França. Durante esse tempo Debret criou muitas gravuras e pinturas destinadas à representação da corte, da família real e das grandes cerimônias. Em meio a essas obras, criou outras, focando seu olhar em retratar o Brasil por meio de sua beleza exótica, sua história natural, e por representações minuciosas da cultura, religião, festas, trabalho, costumes e dos povos brasileiros.

Ao voltar para a França publicou seu livro *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, dividido em 3 tomos e composto de 153 pranchas, acompanhadas de textos que elucidavam cada retrato. Seus escritos fazem parte dos diários que mantinha no Brasil, uma prática comum entre naturalistas do século XIX. Apesar de suas grandes contribuições históricas, existem dúvidas quanto a legitimidade das suas pinturas de indígenas, devido as semelhanças das reproduções com outras de índios norte-americanos. Também há opiniões divergentes sobre se Debret realmente viajou pelo território brasileiro ou se permaneceu apenas no perímetro da cidade do Rio de Janeiro, pois muitos utensílios e ferramentas representadas pelo artista já se encontravam em museus de História Natural da época. Suas obras de indígenas, muitas vezes idealizados fortes e com traços definidos, podem revelar uma provável passagem do neoclassicismo para o romantismo. Debret morreu em 1848 deixando uma obra utilizada até hoje em pesquisa e no ensino de História.

Johann Moritz Rugendas, por sua vez, nasceu na Alemanha em 1802. Era de família de artistas e frequentou o ateliê de Albrecht Adam, ingressando na Academia de Belas Artes de Munique. Incentivado pelos relatos de viagem dos naturalistas de sua época, veio para o Brasil em 1821 como desenhista documentarista da expedição científica chefiada pelo naturalista e diplomata russo barão Georg Heinrich von Langsdorff. Viajou pelo país a fim de coletar material para pinturas e desenhos, percorrendo as províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Aban-

donou a expedição em 1824 e decidiu continuar viagem sozinho, dedicando-se ao registro dos costumes locais, das espécies vegetais e sua relação na paisagem, e dos povos que habitavam o território. Seguiu para Mato Grosso, Bahia e Espírito Santo e retornou ao Rio de Janeiro ainda no mesmo ano. Suas obras são basicamente desenhos, coloridos ocasionalmente com aquarela.

O pintor voltou à Europa e com auxílio do naturalista Alexander von Humboldt uniu seus diários às pinturas e aquarelas produzidas aqui, transformando-as em litografias. Publicou-as junto às suas memórias de viagens intituladas *Voyage Pittoresque dans le Brésil*. Em 1831 organizou mais uma viagem aos países hispano-americanos: Argentina, Peru, Bolívia, Chile, Uruguai e México, com o mesmo objetivo de desenvolver uma obra temática predominantemente paisagística e de representação de cenas do cotidiano. Em 1845, retornou ao Rio de Janeiro, onde retratou membros da família imperial e foi convidado a participar da Exposição Geral de Belas Artes. Ao voltar para a Europa, pintou mais de 3.000 desses trabalhos com aspectos dos vários países que visitou, e publicou uma importante obra sobre o México. Morreu na Alemanha em 1858.

O público ao qual Debret e Rugendas destinavam suas obras era a elite brasileira e as classes médias e altas da Europa. Isso revela claramente a maneira como suas pinturas foram organizadas e o tipo de objeto que procuraram para representar. Apesar do sucesso dos seus livros, houve discordâncias no Brasil quanto à aceitação dessas publicações. Isso ocorreu devido à prioridade que os dois artistas deram aos povos indígenas e negros, seus costumes e as características de mestiçagem presentes no território brasileiro. O que divergia com a vontade da elite de excluir tais grupos da imagem do Brasil para o mundo e enaltecer a cultura branca erudita e europeizada.

Hoje suas obras são amplamente difundidas por todo Brasil, principalmente no âmbito educacional. Elas são vistas como reflexos da realidade brasileira do século XIX, como verdadeiros retratos daquela época. Contudo, essa iconografia também foi manipulada para estabelecer relações preconceituosas com os grupos indígenas e afrobrasileiros. Isso contribuiu para o fortalecimento do “mito das três raças” que compunham a identidade brasileira, presentes em vários materiais didáticos. Através de tal mito a sociedade brasileira, bem como sua identidade, é vista como um todo mestiço, homogêneo e coeso.

Entretanto, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, e a incorporação da pluralidade cultural nos livros didáticos e as denúncias de racismo pela sociedade brasileira (Leis 10.639/03 e 11.645/08), assim como as novas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, estão propondo mudanças de práticas e visões sobre esses povos.

Os textos dos PCNs e das Diretrizes, ao defenderem a ideia de pluralidade cultural, entendida também como diversidade cultural, criticam exatamente o papel homogeneizador dessa formulação, por encobrir uma realidade de discriminação, hierarquia e conflito, racial e cultural, reproduzida desde cedo no ambiente escolar. (ROCHA *et al.*, 2009, p. 309)

Esse tipo de incorporação reconhece a força política dos movimentos negros e indígenas na sociedade brasileira, ficando evidente que não é possível pensar o Brasil sem uma discussão das questões raciais. Por esta razão, hoje grupos indígenas e afrobrasileiros se debruçam na História e em sua documentação a fim de justificar suas lutas e conquistas, direitos a que foram privados na história brasileira, e combater o preconceito no dia a dia e, em especial, no processo educacional das crianças e adolescentes do Brasil.

Atividades

As atividades que se seguem estão voltadas para uma análise mais crítica e reflexiva das pinturas de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. Esses dois artistas foram escolhidos em virtude da grande utilização de suas obras em materiais didáticos e, na maioria das vezes, do pouco aproveitamento do potencial dessas imagens como fontes históricas. Ainda assim foram priorizadas representações desses dois autores que tematizam manifestações culturais, religiosas, econômicas, sociais e de trabalho dos grupos indígenas e afrobrasileiros. Buscamos também trabalhar com imagens de menor destaque nos livros e produções didáticas para o ensino de História.

➤ Atividade 1



Leia o texto:

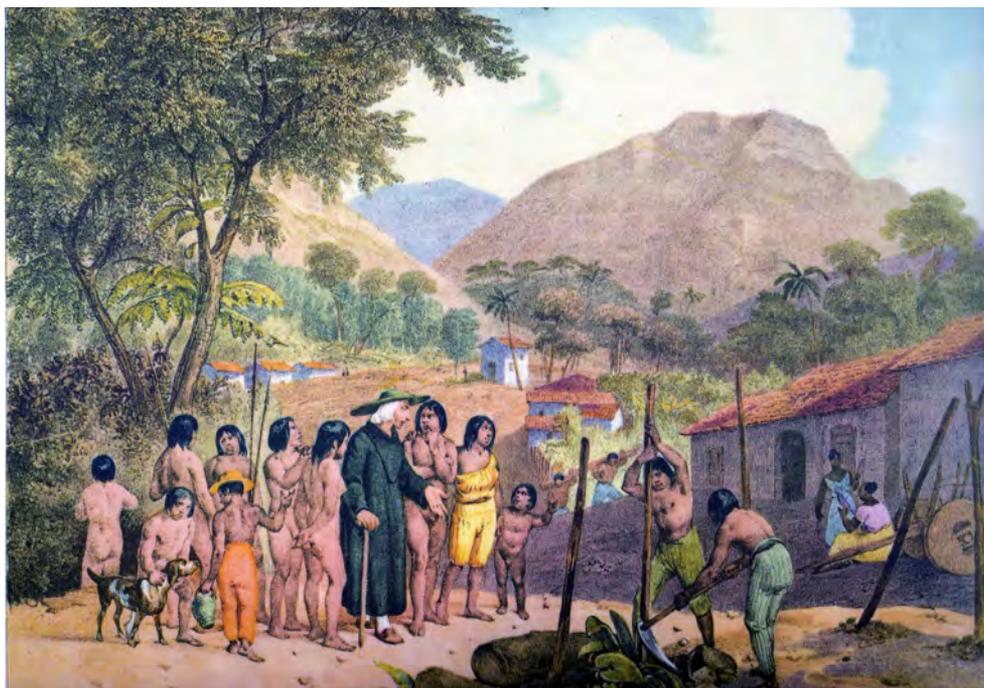
Durante o período colonial brasileiro houve grande debate sobre a escravização ou não dos indígenas, o gentio da terra, que girou em torno, principalmente, de Jesuítas e proprietários de terras.

Os Jesuítas defendiam que os índios não podiam ser escravizados, pois eram seres humanos que possuíam alma e precisavam da salvação divina, ou seja, deveriam ser catequizados.

Muitos colonizadores alegavam que os indígenas eram selvagens e que, portanto, poderiam ser escravizados.

No século XVII esta questão foi resolvida com a proibição da escravidão indígena pela legislação portuguesa.

Observe a imagem:



“Aldea des Tapuyos” [Aldeia dos Tapuios] (RUGENDAS, 1998, prancha 60)

A imagem acima é uma pintura de Rugendas, do século XIX. Podemos observar que o cenário e os indivíduos representados remetem a um encontro entre indígenas e religiosos.

De acordo com essas informações, **analise a imagem e responda:**

- a) Qual o lugar representado?
- b) Qual o século representado?
- c) Cite até cinco palavras para caracterizar como os indígenas são representados.
- d) Cite até cinco palavras para caracterizar como o padre é representado.
- e) Quais as possíveis relações que se estabelecem entre o padre e os indígenas na imagem?

➤ Atividade 2

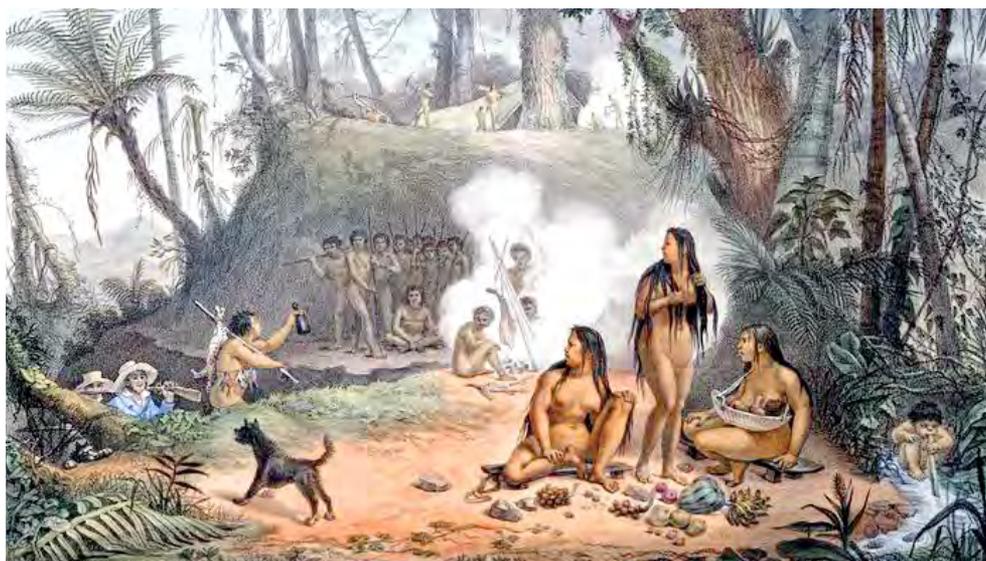


Leia o texto:

As relações entre indígenas e europeus, desde o Período Colonial, podem ser caracterizadas de diversas formas.

Nos primeiros encontros predominam relações de trocas, que logo dão lugar à violência física. Ao longo dos séculos, ocorreram aproximações, negociações, mestiçagens, apesar de sempre haver conflitos diretos.

Observe a imagem:



“Aldeia de Caboclos em Cantagalo” (DEBRET, 1993, prancha 4)

Na imagem acima de Debret, artista europeu que retratou vários cenários do Brasil do século XIX, podemos observar representações de algumas práticas culturais indígenas.

A partir das informações, **analise a imagem e responda:**

- Cite e analise até cinco aspectos culturais dos indígenas representados na imagem.
- Cite e analise até três representações de indivíduos e elementos não-indígenas na imagem.

➤ Atividade 3



Observe a imagem:



“Dança de índios da missão de São José” (DEBRET, 1993, prancha 18)

Essa aquarela é atribuída ao artista Debret que retratou o Brasil do século XIX.

A partir das informações, **analise a imagem e responda:**

- Identifique o que está sendo representado na imagem e quais personagens que a compõe.
- Quais as intenções de Debret ao representar os indígenas nesta imagem? Quem era seu público-alvo?

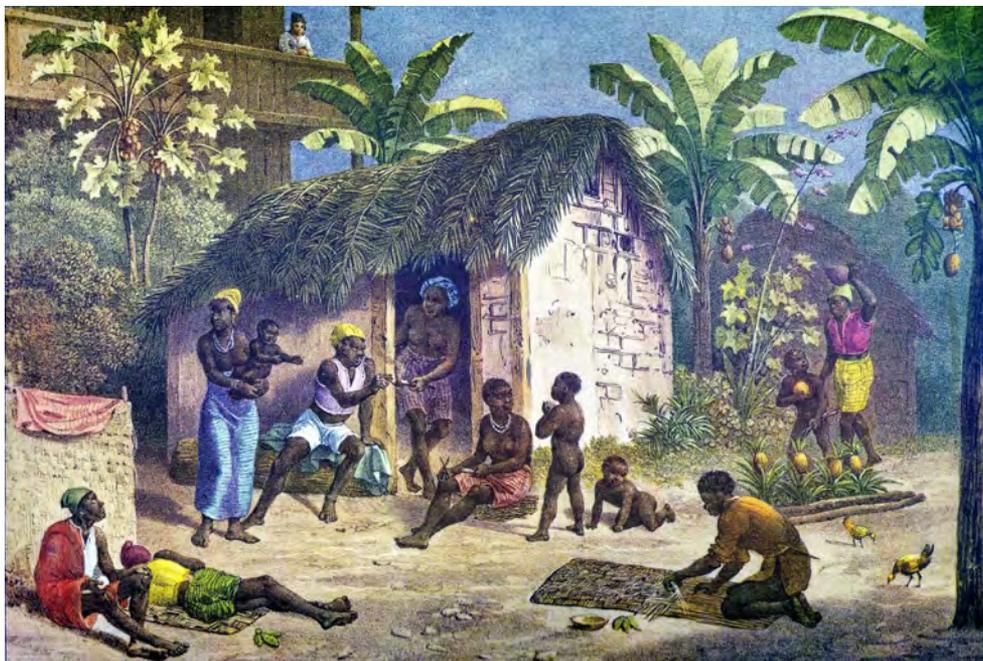
➤ Atividade 4



Leia o texto:

A escravidão negra vigorou no Brasil durante mais de três séculos. Tal relação de trabalho marcou o processo histórico brasileiro, marcando algumas das características da nossa sociedade atual. Desconsiderando alguns indivíduos e/ou grupos específicos que puderam romper com esta estrutura, a maior parte de negros e afrodescendentes no Brasil foi submetido a marginalização e a condições sociais degradantes.

Observe a imagem:



“Habitation de nègres” [Habitação de negros] (RUGENDAS, 1998, prancha 85)

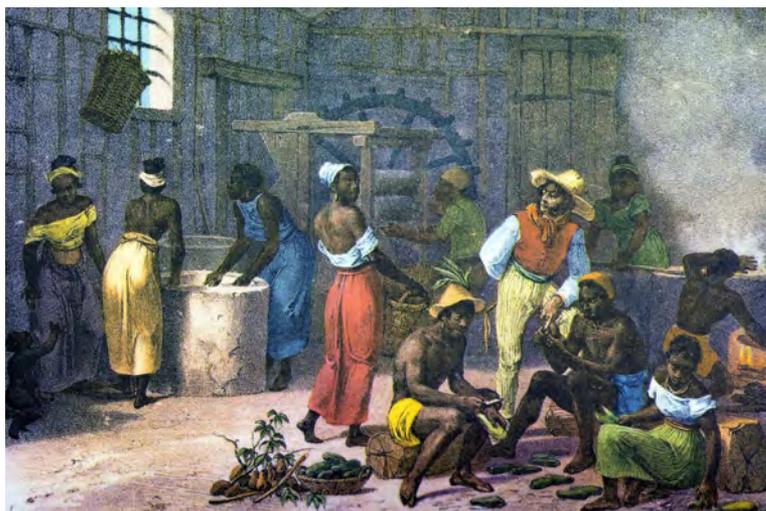
A pintura acima, obra do artista alemão Rugendas, representa uma cena cotidiana de alguns escravos.

Observe e analise a cena e responda:

- a) O que você observa na imagem que indica a condição social dos personagens representados?
- b) Quais as diferenças entre a habitação dos negros e a habitação dos brancos? O que explica tal diferença?
- c) Pode-se observar algum indício de desigualdade social na imagem? Aponte os elementos que justificam sua resposta.
- d) Observando a cena cotidiana que é retratada na imagem, reflita sobre as condições sociais no Brasil de hoje. Você considera que imagens como esta ainda são comuns hoje em dia? Utilize uma boa argumentação em sua resposta para justificar seu ponto de vista.



“Barbeiros ambulantes” (DEBRET, 1993, prancha 36)



“Préparation de la Racine de Mendiocca” [Preparação da Farinha de Mandioca] (RUGENDAS, 1998, prancha 87)

As obras acima são relativas à mesma época: o Brasil do século XIX. Mas foram pintadas por diferentes artistas, Debret e Rugendas, respectivamente. A comparação de diferentes fontes – imagem e escrita, cultura material e fonte oral – é um recurso comum no trabalho do historiador.

Considerando as informações do texto e das imagens, **responda**:

- a) Qual relação social de trabalho está sendo representada em ambas as imagens?
- b) Quais as semelhanças entre as duas representações?
- c) Quais as diferenças entre as duas representações?
- d) Pensando na vida cotidiana do Brasil no início do século XIX, faça como um historiador e apresente argumentos ou hipóteses que justifiquem as representações de cada imagem.

➤ Atividade 6



Leia o texto:

As populações indígenas têm hoje, no Brasil, instituições e leis que garantem seus direitos à terra, às suas práticas culturais e tradições. Contudo, estes direitos são conquistas recentes. Em muitos momentos da nossa história o espaço do indígena e sua cultura não foram respeitados. A maioria dos povos indígenas foi excluída de direitos no processo de formação da sociedade brasileira.

Observe a imagem:



“Botocudos, Puris, Patachos e Machacalis ou Gamelas” (DEBRET, 1993, prancha 9)

A partir dessas informações e de outros conhecimentos sobre o assunto, analise a representação de Debret – artista europeu que, durante o início do século XIX produziu cenas do Brasil em pinturas que foram publicadas na Europa.

a) Observe as expressões e atitudes com as quais os botocudos foram representados por Debret. Como podemos caracterizar os indígenas de acordo com esta imagem?

b) Relacione o fato de Debret ser um artista europeu convidado por D. João VI para representar o Brasil com a imagem que a pintura transmite dos indígenas. Quais eram as intenções do artista ou realizar esta pintura? Justifique.

c) Reflita sobre a visão que se tem do indígena hoje na sociedade brasileira, nas escolas, no senso comum e na mídia. Quais as diferenças entre a imagem acima e as representações dos indígenas hoje em dia?

d) Quais as semelhanças entre a imagem acima e as representações dos indígenas hoje em dia?

➤ Atividade 7



Observe a imagem:



“Casamento de negros de uma família rica” (DEBRET, 1993, prancha 79)

Leia o texto:

A imagem acima é uma representação de Debret, artista europeu que retratou o Brasil no início do século XIX.

Neste período vigorava o escravismo moderno como principal forma de trabalho e a maior parte da população africana e afrodescendente se encontrava em situação de escravidão.

A dinâmica da sociedade escravista era marcada pela hierarquia, desigualdade social, privilégios dos homens livres, em especial dos brancos, a falta de direitos dos escravos negros e até mesmo dos forros. Mas também era uma sociedade marcada pelo predomínio da população negra e por situações de mobilidade social interna.

Ao refletir sobre esse texto, procure compreender o significado dos termos: hierarquia, desigualdade social, privilégios, homens livres, direitos, escravos e forros na composição da sociedade brasileira do início do século XIX.

Em seguida, **responda:**

- a) Indique a situação representada.
- b) Qual a condição social dos indivíduos representados?
- c) Quais elementos na imagem indicam a condição social dos indivíduos representados na imagem?
- d) Refletindo sobre a relação passado-presente, você percebe diferenças entre esta imagem e as representações da população negra na sociedade brasileira atual? Cite as diferenças.
- e) Quais as semelhanças entre esta imagem e as representações da população negra na sociedade brasileira atual?

➤ Atividade 8



Observe a imagem:



“Famille de planteurs” [Família de agricultores] (RUGENDAS, 1998, prancha 67)

Leia o texto:

A imagem acima foi realizada por J. M. Rugendas, artista europeu que retratou o Brasil do início do século XIX. Representa uma cena cotidiana de uma casa localizada em região rural do país naquela época, e seus habitantes.

Responda:

- Cite elementos da cultura material que podem caracterizar a sociedade representada.
- Cite os indivíduos representados e caracterize-os de acordo com seus papéis sociais.

► Atividade 9



“Negros serradores de tábuas” (DEBRET, 1993, prancha 40)

A imagem acima é de Debret, artista francês que retratou o Brasil do início do século XIX. É uma representação de uma cena de trabalho. Refletindo sobre as marcas da época presentes na obra – sua temporalidade –, **responda**:

- a) Identifique elementos na imagem que indiquem as formas de trabalho da época.
- b) Relacione a obra com a época em que foi feita e aborde os elementos que podemos identificar sua temporalidade.
- c) Relacione a cena com o contexto social e econômico do Brasil no início do século XIX.

Após realizar as três questões anteriores, **selecione** em meio impresso ou digital **uma imagem de alguma forma de trabalho atual** e reflita sobre a sua temporalidade.

Responda:

- a) Quem é o autor da imagem selecionada?
- b) Para que público a imagem foi direcionada?
- c) Quais os interesses do autor na elaboração da imagem?
- d) Quais outros públicos podem ser receptores da imagem?
- e) O que está representado?
- f) Quais elementos na imagem selecionada indicam a sua temporalidade? Explique.

➤ Atividade 10



Observe a imagem:



“Retorno de negros caçadores” (DEBRET, 1993, prancha 41)

A imagem acima é uma obra de Debret, pintor francês que retratou o Brasil no século XIX. As obras artísticas e produções históricas estão sempre ligadas de alguma forma ao contexto da época em que foram produzidas, assim os artistas podem dialogar com correntes filosóficas, literárias ou científicas da época, assim como o contexto social, econômico e político em que foram produzidas.

De acordo com tais informações e seus conhecimentos sobre o assunto:

- a) Descreva os personagens representados na imagem, analisando a cultura material – objetos, vestuário, paisagem – representada.
- b) Qual a relação desta imagem com o contexto social, político e econômico do início do século XIX?
- c) Faça uma pesquisa sobre o autor da imagem. Relacione aspectos da vida de Debret que possam ter influenciado na sua obra, discutindo sobre a subjetividade do autor.



Referências Bibliográficas



ANDRADE, Mariza; PEREIRA, Júnia Sales. Fotografia o olho luminoso e infiel. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (Orgs.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória – uma perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: LABEPEH/FaE/UFMG, 2010. Vol. 2, p.73-86.

BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: Obra completa, 1816-1831*. Rio de Janeiro: Capivara, 2009.

BELMIRO, Célia. Palavras, Imagens, discursos na educação. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (Orgs.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória – uma perspectiva interdisciplinar*. LABEPEH/FaE/UFMG, 2010. Vol. 1, p.51-66.

COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História - 7ª série*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DEBRET, Jean-Baptiste. *O Brasil de Debret*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1993.

LIMA, Valéria. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 23, nº 45, jul. 2003, p.11-36.

PANOFSKY, Erwin. *Estudos de Iconologia: temas humanísticos na arte do renascimento*. [1ª ed. 1939]. Lisboa: Estampa, 1986.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). In: *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

2009. RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Martins, 1941.

_____. *O Brasil de Rugendas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, nº 128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006, p.451-472.

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova História Crítica*. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração, 2002.

AINDA HÁ LUGAR PARA FONTES ESCRITAS NO ENSINO DE HISTÓRIA?

*FRANCINE LÚCIA SANTOS
MARIA CECÍLIA VIEIRA DE CARVALHO
RAQUEL SILVA FERREIRA
RENATA MARTINS DOS REIS LOPES
TATIANA PEREIRA DE REZENDE*

O historiador não vai rondando ao azar através do passado como um maltrapilho em busca de despojos, mas como parte de um projeto preciso na mente, um problema para resolver, uma hipótese de trabalho para verificar [...]. Tarefa singularmente árdua, porque descrever o que se vê é fácil, mas ver o que se deve descrever, isso sim é muito difícil. (FEBVRE, 1974, p. 22)

Introdução

O campo do ensino de História vive, atualmente, um *boom* de possibilidades de trabalho em sala de aula devido aos diversos tipos de recursos didáticos existentes ao alcance das escolas. Os professores incorporam múltiplos recursos para incrementar as suas aulas, buscando torná-las mais interessantes e atrativas para os alunos. Os tipos de fontes trabalhadas nos capítulos anteriores (cultura material e imagens) e a utilização de fontes orais (tema do capítulo 4) ganham cada vez mais espaço na prática historiográfica de pesquisadores e professores. É cada vez mais comum, por exemplo, o uso de recursos como projetores para apresentação de determinados contextos históricos. Os próprios livros didáticos, que podem vir com CD-ROM, têm frequentemente indicado *websites*, filmes e documentários e outros recursos digitais para o processo de ensino-aprendizagem de História. E fora da sala de aula há também muitas possibilidades de trabalho didático, desde visitas a museus a trabalhos de campo.

Posto isto, este capítulo se inicia com a questão: ainda há lugar para as fontes escritas no ensino de História? Para abordar esta questão é necessário avaliar as possibilidades apresentadas pelas fontes escritas levando em consideração várias outras formas de se trabalhar o conteúdo histórico.

O conteúdo historiográfico é permeado por diversas modulações de discursos sobre o passado, materializados em diferentes suportes. Assim como ocorre com as outras fontes, a utilização de documentos escritos em sala de aula permite ao professor e ao aluno terem contato com narrações, descrições e visões de passado desde que a interpretação dessas fontes seja potencializada pela prática do trabalho do professor, por meio de comparação, questionamento e extração de informações de documentos.

Este capítulo analisa o trabalho com fontes escritas no ensino de História, propondo algumas possibilidades de atividades em sala de aula. Buscamos demonstrar que, mesmo com as possibilidades de trabalho com outros tipos de recursos e fontes históricas, as escritas ainda têm o seu papel na prática histórica. Mesmo que o fetiche do documento escrito tenha sido, de certa forma, superado, os docu-

mentos escritos são fundamentais para o ensino de História. Além de haver uma infinidade de temas, assuntos, acontecimentos, processos registrados por meio da linguagem escrita, esses documentos são interessantes para as práticas de comparação e cruzamento entre fontes diversas. Devemos considerar ainda a natureza explícita da narrativa textual. Mesmo que haja diferenças no significado das palavras ao longo da história, a escrita é um poderoso instrumento de perpetuação da memória ao longo de séculos.

É interessante lembrar que entre os séculos XIX e XX a historiografia positivista produzia conhecimento histórico extraído dos documentos escritos as informações para elaborar interpretações. Essa prática contribuía para legitimar valores aristocráticos e elitistas, grupos que detinham o poder da escrita e da produção das fontes, não levando em conta outras parcelas da sociedade. A função do historiador era unicamente a de transcrever e demonstrar o documento oficial como prova histórica, sem nada a lhe acrescentar. Predominava a ideia de que “o documento triunfava”.

Até o início do século XX, a História era ensinada ao aluno como um conjugado de eventos que faziam parte de um dado acontecimento. Em sala de aula, as fontes históricas eram usadas pelo professor apenas para comprovar o que se estudava. Hoje sabemos que as fontes são extremamente ricas de informações sobre o meio, os comportamentos, as relações pessoais, as condições de trabalho e as relações de poder da sociedade. Através delas compreendemos a estrutura de uma coletividade, bem como seu modo de vida e costumes. Tais observações só podem ser feitas a partir de uma leitura detalhada do documento. Observando quem o produziu, em que circunstância o fez, e, sobretudo para quem e por quê. Desse modo, o trabalho com as fontes históricas deve ser realizado buscando leituras e interpretações que estabeleçam um diálogo entre passado e presente, tendo como referência o conteúdo histórico ensinado. Partindo da ideia de que fonte histórica é qualquer material utilizado para se produzir conhecimento sobre a passagem dos homens pelo tempo.

Logo, qualquer objeto que seja escolhido para estudo pode ser considerado uma fonte histórica. Reconhecer isso é fundamental para que se adote o uso de fontes históricas em sala de aula, uma vez que é necessária a identificação do aluno com a fonte, de forma que a tenha como pertencente e/ou próxima a ele. No caso das fontes escritas, podem ser utilizados documentos jurídicos, testamentos, inventários, sentenças, diários, censo, poemas, mapas, gráficos e registros paroquiais, entre outros.

Dentre os vários tipos de documentos escritos, podemos destacar:

- Documentos jurídicos e Leis
- Sentenças
- Testamentos
- Inventários
- Discursos escritos
- Cartas
- Livros de contabilidade
- Livros de História
- Autobiografias
- Diários
- Relatos de viagem
- Biografias
- Textos de imprensa
- Censos
- Estatísticas
- Mapas
- Gráficos
- Registros paroquiais
- Documentos religiosos

Esses documentos são fontes sobre as quais os historiadores pesquisam e constroem o conhecimento histórico. Por historiador compreendemos o pesquisador e o professor de História. Ou seja, todo professor de história pode ser também um pesquisador. Trabalhar o ensino de História como pesquisa é o foco do trabalho com fontes históricas. O objetivo é estimular a reflexão crítica em detrimento da concepção de aprendizagem de História como “decoreba”, paradigma tradicional em que o aluno tem o papel de simples receptor de informações de seu mestre.

No cotidiano da sala de aula o uso de fontes escritas pode se dar de diferentes modos e com vários procedimentos históricos. A aproximação dos alunos com esses documentos pode ser abordada por dois ângulos: o contato direto do aluno com as fontes escritas e a possibilidade de os professores utilizarem uma seleção de documentos para serem trabalhados em sala de aula.

No caso da primeira opção, os alunos podem ter contato com fontes primárias nos arquivos públicos de suas cidades ou Estados.

É importante destacar que a distância entre o ensino e as fontes não ocorre apenas na educação básica. Muitos alunos dos cursos de graduação em História sentem-se distantes desses documentos, ou não sabem que muitos deles podem ser manuseados e pesquisados por qualquer pessoa que se disponha a visitar um arquivo. Portanto, a visita e o estímulo à pesquisa recorrente em arquivos são de grande valia. Identificação, leitura, seleção, transcrições e cópia de documentos são atividades que podem ser realizadas articulando-se ensino e pesquisa de História.

Por um lado, a análise dos documentos escritos exigirá do historiador o conhecimento de informações políticas, socioeconômicas e culturais da época da fonte para a compreensão dos textos. Essa prática permitirá aos alunos uma inserção aos contextos históricos do período a ser analisado ou temas a serem discutidos. Por outro lado, a manipulação dos documentos históricos pelos próprios alunos é fundamental para que os mesmos contribuam para a compreensão da época estudada.

A leitura dos documentos tanto na escola quanto nos arquivos deve ser acompanhada de um projeto que contemple o amadurecimento de habilidades entre as quais fazem parte a descrição, a interpretação e a sistematização de ideias. O professor deve exercitar a leitura com os alunos, permitindo que leiam os documentos, aprendam a decifrar as expressões e formas de escrita de outrora, para que saibam como se constrói a História que encontram nos livros didáticos. Assim, estarão aprendendo História por meio da própria historiografia.

Alguns procedimentos podem contribuir para a análise de documentos escritos. Vejamos.

Contextualização histórica

O documento é fruto de uma produção em um tempo e um espaço. Cabe ao professor discutir as bases políticas, socioeconômicas e culturais do período e sociedade estudados. Para que isso seja alcançado, perguntas elementares devem ser feitas sobre o documento:

- Quem escreveu o documento?
- Quando e onde foi escrito?
- Para quem foi escrito?
- Por que foi escrito?
- Qual a finalidade do documento?
- Qual grupo sociocultural do autor?

Materialidade

Os materiais utilizados para a confecção de um documento escrito remetem a uma determinada sociedade e época. Os diversos tipos de documentos tiveram tamanhos variados ao longo dos períodos. Por exemplo: a primeira nota de dinheiro tinha o tamanho de uma folha A4 (21 x 29,7 cm)!². Sendo assim, é importante que os alunos levantem hipóteses a respeito do contexto histórico da escrita, envolvendo as técnicas de registro escrito, como, por exemplo:

- O documento foi feito manualmente ou impresso?
- Qual a matéria-prima do suporte (papel, pergaminho, etc.)?
- Quais as suas dimensões (largura, comprimento, espessura)?

² Site do Banco Central do Brasil, *Origem e evolução do dinheiro*. Disponível em: www.bcb.gov.br/?ORIGEMOEDA. Acesso em: 13 abr. 2012.

Conteúdo do documento

Essa etapa tem como objetivo extrair informações para a pesquisa bem como para responder a perguntas eventualmente formuladas, que com relação ao documento podem ser:

- Qual seu título ou denominação?
- Qual o tipo de texto (dissertativo, informativo, poético, esquemático, etc.)?
- Em que língua/estilo foi escrito?
- Qual o assunto central?
- Quais frases ou palavras exemplificam a sua intenção?
- Ocorre defesa ou crítica a alguém?
- Quais os argumentos apresentados pelo autor do documento que evidenciam suas ideias?

Após realizar essas perguntas sobre o documento, pode-se trabalhar com as possibilidades de interpretação que o documento permite. Com a interpretação adequada é possível levantar muitos dados sobre o documento para que ele possa ser interpretado. O papel do professor em sala de aula é o de conduzir as formulações de hipóteses levantadas pelos alunos sobre o que não estava óbvio no documento, ou seja, ajudar aos alunos a lerem nas entrelinhas dos documentos, formulando hipóteses cabíveis às possibilidades de interpretação dos mesmos.

Cabe lembrar também que nenhum leitor é neutro. Todos nós lemos documentos através de lentes construídas pela nossa relação com as sociedades e culturas. A leitura documental é um exercício a ser aprimorado, levando em conta todos esses aspectos para resultar em um trabalho de construção de conhecimento.

A construção do conhecimento histórico é um processo que envolve a identificação de mudanças e permanências culturais, sociais, antropológicas e intelectuais, bem como o cruzamento de fontes que comprovem essas tais mudanças e permanências. Envolve também uma percepção do contexto e dos agentes históricos responsáveis por essas mudanças e permanências. O objetivo é trabalhar a noção de que os próprios alunos, ao terem contato com esses documentos em arquivos ou salas de aula, são também sujeitos da História.

Em suma, o professor não deve apenas repassar ou apresentar o conhecimento a alunos passivos. A pesquisa no ensino visa fomentar a atitude investigativa, como um trabalho de “detetive”, integrando os alunos de forma mais efetiva às práticas de construção do conhecimento histórico.

A história afrobrasileira e a história indígena em sala de aula

Qual seria o lugar das fontes escritas na história afrobrasileira e na história indígena?

A memória social e as pesquisas históricas afirmam a importância dos indígenas, negros africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Atestam também a permanência e resistência destes povos em suas sociedades, culturas e territórios. Os povos indígenas e afrobrasileiros foram colonizados e escravizados durante os séculos de colonização portuguesa e mesmo após a independência. Como forma de resistência, durante o período escravista, muitos se revoltaram contra seus supostos senhores, fugindo e formando quilombos.

A história e cultura indígena, africana e afrobrasileira é uma temática obrigatória na educação básica (Leis 10.639/03 e 11.645/08). O estudo das formas de resistência dos indígenas e afrobrasileiros contra a escravidão e colonização nos permite conhecer melhor a sociedade brasileira do presente.

As fontes escritas são fundamentais para o estudo da história da resistência à colonização e escravização. Quase não há registros sobre estas formas de resistência além de documentos escritos. Há alguns poucos mapas, desenhos e outras representações de quilombos em imagens, enquanto existem milhares de documentos escritos dos períodos colonial e imperial acerca do tema nos arquivos brasileiros.

No Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, por exemplo, há um grande conjunto dessas fontes escritas sobre a história dos quilombos em Minas Gerais. Porém, a dificuldade de leitura dessa documentação devido à falta de transcrições disponíveis faz com que a história indígena e quilombola sejam ainda temas pouco trabalhados no ensino de História, em que o uso de documentos escritos é uma importante ferramenta. Ao final deste capítulo apresentaremos algumas possibilidades de atividades para o ensino de História a partir dessa documentação.

História quilombola em documentos escritos

Devemos ter cuidado ao trabalhar com fontes quilombolas na construção do conhecimento histórico.

Apesar de os documentos analisados serem limitados por terem sido produzidos por autoridades e membros das elites letradas que, em alguns casos, organizaram a repressão aos quilombos, são praticamente os únicos conhecidos nos quais encontramos representações dos quilombos no século XVIII. A questão à qual somos conduzidos é: como podemos aceitar esses documentos como suportes de informações e, ao mesmo tempo, negar o racismo e a defesa da escravidão feita pelos seus autores? (LIMA, 2008, p.186)

Outra questão é: como resgatar a fala daqueles que foram oprimidos pela escravidão se a maioria das fontes para se trabalhar a história desses quilombolas é justamente fruto da voz dos próprios opressores?

São essas indagações que conferem sentido ao trabalho com fontes escritas sobre os quilombolas. Mais do que tomar como verdade o que está escrito nos ditos “documentos oficiais”, deve-se ensinar aos discentes o que indagar quando se tem em mãos documentos do tipo dessas fontes.

Porém, é possível que trabalhemos além da documentação dita oficial. Lima (2008) explicita em sua tese alguns exemplos desse trabalho. Um deles se refere ao relato de viagem de Wilhelm Ludwig von Eschwege, que, ao passar pela região oeste mineira em 1816, registrou uma passagem sobre a luta quilombola na região, dizendo que “ali onde se encontra a fazenda do quilombo, formara-se uma pequena república de negros, escravos fugidos”. Eschwege ainda relata que aqueles negros viviam sob certa “paz e felicidade”, contrastando com as representações oficiais dos quilombolas como negros rebeldes, cruéis, que cometiam roubos, assassinatos e outros males aos demais moradores das regiões vizinhas. Pelo relato de Eschwege é possível se construir uma imagem diferente dos quilombos e dos quilombolas, vislumbrados desta vez como pessoas “capazes de uma organização política coletiva, sustentação da própria autonomia e da construção do próprio bem-estar.” (LIMA, 2008, p.187)

Em sua maioria, outros relatos demonstram que a sociedade mineira escravista era marcada por diversos conflitos entre autoridades coloniais, senhores de escravos, agentes da repressão, escravos e quilombolas. Nos documentos trabalhados pelo historiador Diogo de Vasconcelos, também citado por Lima, é visível a demarcação das Minas como um território de intensas instabilidades:

Um estado de guerra contínuo e perpétuo, sobretudo, com os que fugiam. Grande número destes entranhavam-se [sic] pelo mato, e formavam quilombos em miniatura de Palmares. Desses redutos desciam a saltearem os caminhos, e as fazendas, de onde tiravam animais, e tudo que achavam. (VASCONCELOS, 1999, p. 197 *apud* LIMA, 2008, p. 191)

Ainda citando Lima (2008, p.192), “esta visão construída pelos historiadores do início do século XX partia de uma visão acrítica dos documentos setecentistas, tomando seus conhecimentos como verdades prontas”. Não que estes historiadores estivessem errados, uma vez que cada um foi fruto de seu tempo, no qual existem demandas diferentes e jeitos diferentes, e não certos ou errados, de se fazer História. Porém hoje, no século XXI, há uma necessidade de se confrontar fontes e não apenas julgar como certo ou errado o que elas dizem. Nos documentos quilombolas, no caso, as fontes quilombolas das minas setecentistas, podemos encontrar diversas interpretações no que diz respeito à postura dos quilombolas com relação às cidades e moradores. Existem aqueles mais radicais, que mostram os negros como criminosos, dando muita ênfase aos maus feitos dos quilombolas, como Vasconcelos. Por outro lado, existem relatos como os de Eschwege que os mostram de forma mais moderada e como seres pacíficos.

Por isso temos de averiguar sempre com muito cuidado as fontes com as quais queremos trabalhar e quais as possibilidades de transmissão de conhecimento que tais fontes podem proporcionar. Tudo pode ser usado, desde fontes oficiais (como testamentos) a relatos de viagem. O importante e imprescindível é o confronto dessas fontes e a extração de informação de forma assertiva no que diz respeito aos limites de interpretação que cada uma carrega. Ao final do capítulo, traremos alguns exemplos de atividades que usam fontes quilombolas para a construção do conhecimento histórico pelos professores e alunos em sala de aula.

História indígena em documentos escritos

Atualmente, segundo dados do IBGE, em pesquisa do ano 2000, 48.720 pessoas residentes em Minas Gerais identificavam-se como indígenas, sendo 37.760 referentes à população urbana e 10.960 à rural, representando 0,27% da população residente no Estado. Já para a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que considera apenas índios que residem em territórios indígenas demarcados, a população indígena de Minas Gerais seria em torno de 7.500 pessoas, frente às centenas de milhares que viviam até o século XIX. Ainda segundo a FUNAI, hoje, os cerca de 220 diferentes povos indígenas no Brasil somam mais de 800 mil pessoas, que falam 180 línguas distintas. Os índios vivem nos mais diversos pontos do território brasileiro, e são um exemplo concreto e significativo da grande diversidade cultural existente no país, uma vez que seus antepassados contribuíram

em muitos aspectos com suas diversificadas culturas para a formação do que atualmente se chama Brasil.

Analisamos aqui as possíveis abordagens em relação à história das sociedades indígenas a partir de documentos escritos, trabalhando, sobretudo, com as comunidades que habitaram a região Sudeste do Brasil, mais especificamente no perímetro do Vale do Rio Doce. Esperamos romper com alguns estereótipos atrelados a este tema.

Muitos dos nomes usados para designar as sociedades indígenas que vivem no Brasil não são autodenominações. Foram imensas as dificuldades de comunicação entre os europeus e os nativos da terra, bem como, mais adiante, entre os índios e os funcionários dos órgãos indigenistas oficiais e os antropólogos.

As fontes são essenciais para o estudo de uma dada sociedade. No que se refere à temática indígena, por meio das fontes escritas podemos construir conhecimento sobre comportamentos, organização social, costumes e algumas características físicas dos povos indígenas descritos. Permitem também que conheçamos as práticas civilizatórias, as condições dos aldeamentos indígenas e o exercício de domínio e escravidão empregado sobre esses povos.

Mais do que elencar eventos e transmitir informações massificadas e generalizadas aos alunos, é interessante estimulá-los à reflexão sobre a realidade enfrentada pelas comunidades indígenas do passado, levando-os a relacionar e confrontar dados escritos e relatados com os fatos presentes no intuito de entender as permanências e transformações na realidade indígena.

Muito embora sejam recorrentes as afirmativas que neguem a existência do trabalho escravo contra as sociedades indígenas, bem como visões preconceituosas que sustentem a indolência dessas comunidades, é possível questioná-las a partir de provas documentais sociológicas e historiográficas, visto que “a utilização de indígenas como mão de obra compulsória não possa ser comparada em termos numéricos à de escravos negros, o fato é que ela existiu e persistiu, ainda que de maneira esparsa e disfarçada, por todo século XIX em Minas Gerais” (AMANTINO, 2009, p.122).

A escravidão indígena foi proibida em 1757, mas sabe-se que continuou a ser praticada ainda no século XVIII e em grande parte do século XIX. Entre o que preconizava a legislação e o que ocorria no dia a dia, havia uma enorme diferença. As leis criadas no intuito de coibir as práticas exploratórias tinham como objeto direto a total integração dos diversos grupos indígenas à sociedade brasileira, o que significa dizer que o objetivo era, na realidade, acabar com as identidades indígenas e criar uma suposta unidade entendida como brasileira.

Transcrição:

Para a Câmara da Villa do Bom Sucesso em Minas Novas p^a informar sobre o trata^{mt}o dado aos Índios de Tocayas [pgs.6-6v]

A Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce, tendo de levar imediatamente a presença de S. M. Rl Príncipe Regente N. S. uma Conta circunstanciada do Aumento, Civilização, Cultura e População dos Índios aldeados em Tocayas abaixo da administração do capitão Mor Regente José Pereira. Cumpre que a comarca da Vila de Nossa Senhora do Bom Sucesso a bem do Real Serviço remeta sem demora alguma a mesma junta uma informação individual, exata, e secretíssima de todos os objectos acima apontados, declarando o numero certo dos Índios de um e de outro sexo, adultos, e pequenos, confiados a aquela Administração; os progressos que tem feito sua Civilização, pelo zelo, e trabalhos do Vigário que lhes serve de Director; desde que tempo ali se achão Aldeados cada huma das Naçoens, que contem a Aldeia; o numero de Índios que continha nos seus princípios a totali^{de} das sobredittas Naçoens; e finalmente essa Camara apontará os meios de melhoramento que se poderão empregar a beneficio dos Índios. A Junta espera a maior actividade, presteza e segredo inviolável na solução deste particular Pello muito que insta a utilidade do Real Serviço. Deos Guarde a VVMM. Villa Rica 30 de Janeiro de 1809 Com a assinatura dos Deputados, Juiz Prezidente e mais mais officiaes do Senado da Camera da Villa do Bom Sucesso em Minas Novas.

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334, foto 8, disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61977. Acesso em 31 mai. 2012.

A criação da Junta e Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce foi uma das tentativas de explorar e se apropriar do território indígena, além de expulsar as comunidades indígenas que por vezes demonstravam resistência, dificultando a colonização e representando ainda um obstáculo na campanha de ampliação das fronteiras coloniais. Sua área de atuação compreendia parte do Leste mineiro e a capitania do Espírito Santo. A citada Junta constituía uma espécie de articulação militar criada através de Carta Régia do Príncipe D. João com o objetivo primeiro e principal de declarar guerra aos índios botocudos³, podendo ser entendida como instrumento legitimador dos abusos cometidos tanto pelos administradores dos aldeamentos quanto pela Divisão Militar da capitania.

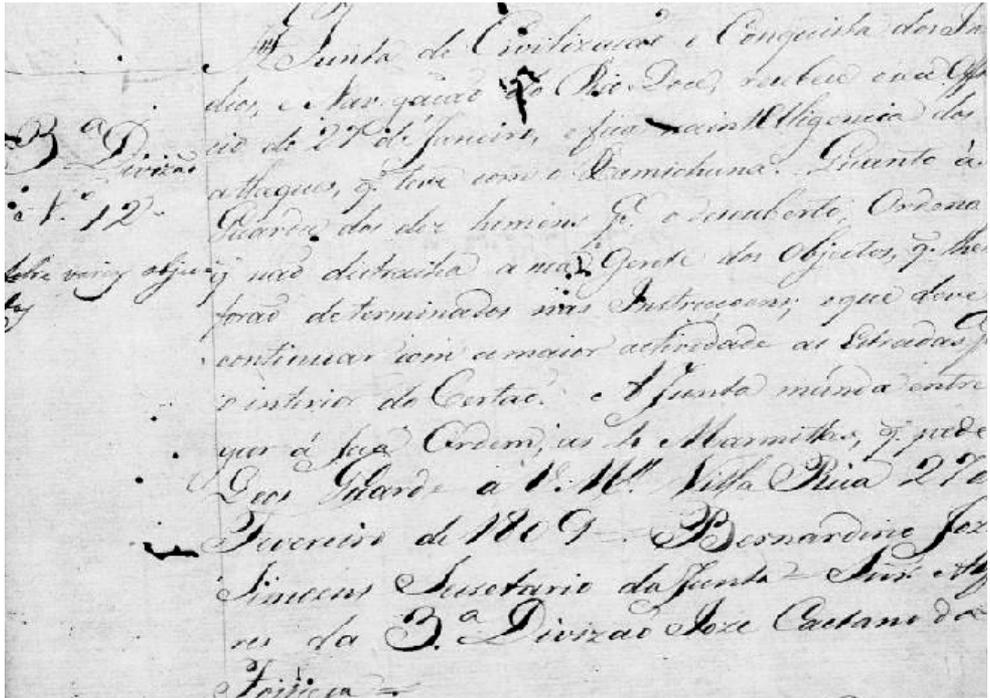
3 Botocudo era uma denominação depreciativa e genérica cunhada por portugueses e brasileiros para identificar grupos indígenas diversos. Aplicou-se, nesse caso, aos índios da língua chamada Borun, da família linguística Macro-Jê, que habitavam os territórios compreendidos por partes da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo (MOREL, 2002).

Do documento, podemos extrair o planejamento e organização de um aldeamento, no que tange a distribuição de indígenas, bem como uma possível “catalogação” dos mesmos, partindo de premissas como sexo, idade, etnia e tempo de permanência. Notamos também certa preocupação com a “civilização” daqueles índios.

Partindo do documento, alguns exercícios podem ser desenvolvidos, como, por exemplo, analisar o tratamento referido aos indígenas, considerados como sujeitos incivilizados. Neste sentido, o tratamento dado tanto aos escravos negros quanto aos indígenas não era distinto.

Uma outra possibilidade é trabalhar a própria natureza do texto: a forma de se escrever, abreviações, linguagem, formas de tratamentos, referências e até mesmo a estruturação da narrativa. As fontes são sempre instrumentos com uma riqueza de dados enorme, permitindo o desenvolvimento dos variados trabalhos didáticos. Vejamos outros documentos produzidos pela mesma Junta que trazem representações do processo colonial.

Documento 2



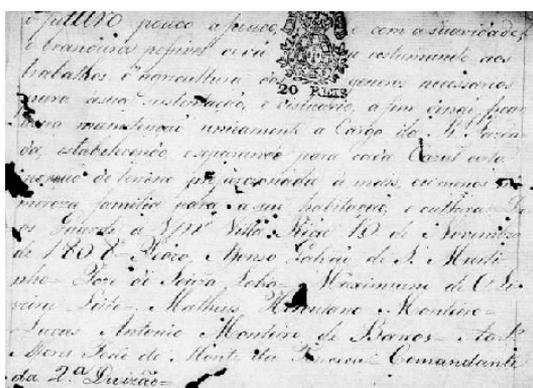
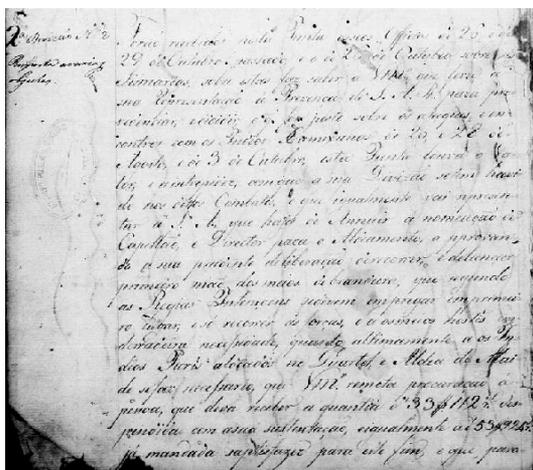
Transcrição:

3ª Divisão Nº 12 Sobre vários objectos [p.8v]

A Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce recebeu o ofício de 27 de janeiro, e fica na inteligência dos ataques que teve com os Camichuna. Quanto a Guarda dos dez homens para o descoberto, Ordena que não distraha a mais gente dos objetos que lhes foram determinados nas Instruções, e que deve continuar com a maior atividade as Estradas para o interior do Certão. A Junta manda entregar a sua Ordem as 4 Marmittas que pede. Q Deos guarde a V. M. Vila Rica 27 de fevereiro de 1809. Bernardino José Simões, secretário da junta, Snr. Alferes da 3ª divisão. José Caetano da Fonseca.

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334, foto 11, disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61982
Acesso em 31 mai. 2012.

Documento 3



Transcrição:

2ª Divisão N2 Resposta a vários objetos [p.2v-3]

Foram recebidos nesta Junta os seus Offícios de 26 e o de 29 de Outubro passado e o de 26 de Outubro sobre as Sesmarias, sobre estas faz saber a VM^e que leva a sua Representação a Presença de S.A.R. para providenciar, e decidir o que for justo sobre os ataques, e encontros com os Índios Camixuna de 20 e 28 de Agosto, e de 3 de Outubro, esta Junta louva o Valor, e a intrepidez com que a sua Divisão se tem havido nos ditos Combates, e que igualmente vai representar a S. A., que haja de Annuir a nomeação de Capelão, e Director para o Aldeamento, aprovando a sua prudente deliberação de recorrer, e de lançar primeiro mão dos meios de brandura, que segundo as Regias Intenções se devem empregar em primeiro lugar, e só recorrer às forças, a aos meios hostis em derradeira necessidade, quanto ultimamente aos Índios Puris alocados no Quartel e Aldeã do Ataide se faz necessário que VM remeta procuração à pessoa que deva receber a quantia de 33\$112rs despendida com a sua sustentação, e igualmente a de 53\$924rs já mandada saptisfazer para este fim, e que para o Futuro pouco a pouco e com a suavidade e brandura possível os vá a costumando aos trabalhos e agricultura dos gêneros necessários para a sua sustentação, e vestuário, a fim de não ficar a sua manutenção unicamente a cargo da R. Fazenda, estabelecendo e separando para cada Casal certa porção de terreno proporcionada a mais ou menos numerosa família para a sua habitação, e cultura. Deos Guarde a VM Villa Rica 10 de Novembro de 1808. [Assinaturas].

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334, foto 5 Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61971
Acesso em 31 mai. 2012.

Nesses documentos encontramos a comparação implícita de índios a objetos desumanizados. As ordens escritas nesses documentos (e em diversos outros) exemplificam ao leitor a vontade do português em catequizar os indígenas para a prática das atividades braçais de plantio e cultivo, em geral, introduzindo no cotidiano dos mesmos trabalhos compulsórios, como aconteceu aos escravos negros.

É de extrema importância instigar o pensamento dos estudantes sobre as inúmeras informações contidas de maneira explícita e, sobretudo, implícita nos documentos. Debater, por exemplo, sobre as formas como os índios eram tratados nos aldeamentos, questionando a “brandura” das ações necessárias para a “civilização” dos indígenas. É possível desenvolver atividades que trabalhem as formas de colonização, como a obrigatoriedade da cristianização dos índios, representadas nos documentos.

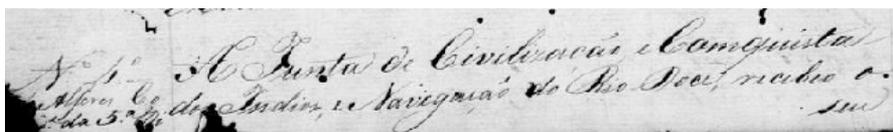
No Documento 3 é expressa a ideia de que o índio deve encarar o trabalho nas terras como meio de sobrevivência, plantando o que irá comer e tecendo o que irá vestir. Esse documento permite o desenvolvimento de atividades e exercícios de reflexão com os estudantes acerca da possibilidade de as famílias indígenas trabalharem para o próprio sustento, em um tipo de agricultura de subsistência. Fica implícita também a possibilidade da brecha camponesa, ou seja, da formação de um campesinato a partir dos aldeamentos indígenas.

Porém, as leis de proteção indígena eram facilmente transgredidas nos aldeamentos autônomos, sendo que inúmeros religiosos recebiam a concessão do poder público para desmanchar aldeias nativas e instaurar campos de catequização. Em vários documentos dos séculos XVIII e XIX é possível observar não só a constante exploração da mão de obra indígena, de maneira compulsória – tal qual a dos escravos –, como as ações de violência para civilizar os índios aos costumes europeus.

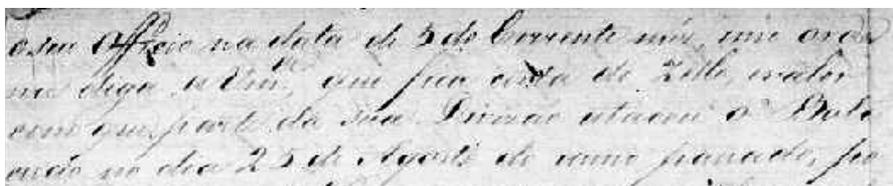
Em vários aldeamentos os ensinamentos religiosos e a alfabetização contribuíam para o esforço da Coroa em explorar o labuto indígena para a produção de gêneros comerciáveis no mercado europeu. Vale ressaltar que o contato com os colonizadores implicou em rigorosas mudanças no modo de vida dos nativos, sendo que muitas foram operadas pelas próprias comunidades indígenas, como resposta ao projeto de dominação imposto.

Os colonizadores e religiosos adentraram em aldeias indígenas com práticas que hoje chamaríamos de violência psíquica e corporal, a fim de conseguirem executar os aldeamentos de índios, arrebanhando suas terras para a Igreja e Coroa, e “salvando” suas almas “infiéis” perante a “doação” da força de trabalho nas respectivas fazendas e moinhos. Entre outras informações, o Documento 4, abaixo, nos permite perceber o modo como as aldeias nativas eram cercadas e até atacadas para a posterior extorsão de terra e execução dos aldeamentos:

Documento 4



N.º 1.º A Junta de Civilização e Conquista
Alf. de Albuquerque, e Navegação do Rio Doce, no dia 1.º
de Maio de 1750.



O seu Officio na data de 3 de corrente meo, em que
me dirige a V.ª M.ª, em que se trata de fazer
comprimento da sua Primeira utricao o Estado
nao do dia 23 de Agosto de anno passado, por

Transcrição:

Nº. 4. Sobre vários objetos [p.4v-5]

A Junta de Civilização e Conquista dos Índios e navegação do Rio Doce recebe o seu ofício na data 5 do corrente mês, e lhe ordena diga a V. M. que fica ainda de zello informarem que parte da sua divisão atacaria o Botocudos no dia 25 de Agosto do ano passado [...]

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334, foto 7. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/btrtdocs/photo.php?lid=61975
Acesso em 31 mai. 2012.

As informações contidas no documento nos permitem elaborar inúmeras atividades para trabalhar o modo como o índio era tratado pela colonização. É possível desenvolver o debate entre os estudantes sobre as agressões contra os indígenas, o modo como eles eram arrancados de sua vida cultural e forçados a executar tarefas duras e pesadas sob o controle dos colonizadores.

É essencial trabalhar o discurso colonizador oficial, que recomendava ações brandas para abordar os índios, mas permitia o uso de violência direta em caso de resistência, sem respeitar qualquer autonomia das sociedades indígenas. Não se pode pensar, entretanto, que os indígenas foram sujeitados de maneira simples ao anseio de mão de obra dos colonos. As ações intempestivas de coerção ao trabalho forçado sobre os índios sofreram reações belicosas de maneira contundente. Os nativos resistiram de todas as formas possíveis, utilizando-se de todos os meios ao seu alcance.

Tiveram a imediata reação de preservação da sua autonomia por meio de ações violentas, requerendo a expulsão imediata do branco. Mas tardiamente, exaustos com as constantes perdas humanas, tentaram manter a autonomia étnica por meios pacíficos, afastando-se das terras onde havia a presença do branco e ocupando outras localidades, adentrando territórios desconhecidos e menos colonizados e afastando-se em larga medida do litoral. As explosões de resistências executadas por diversas etnias indígenas encontram-se exemplificadas de maneira indelével no seguinte documento.

Transcrição:

Nº17 Carta para o capitão Mor de Tocaias Jozé Pereira Freire de Moura [p. 10v-11v]

Foi presente nesta junta o seu ofício com data de 12 do mês passado, dirigido ao Exmo. Governador e Capitão Geral desta Capitania, e respondendo aos diversos objetos nela contidos cumpre dizer em primeiro lugar que a deserção dos Índios não podia acontecer sem motivo; que este supõe-se ser em consequência de serem queimadas as suas roças, e algodoais por causa da falta de bons aceiros e de não haver todo o cuidado na ocasião de se queimar outra contígua, que dizem ser a de V.M, calculando-se o prejuízo dos mesmos Índios de oitenta a cem arrobas de algodão, e não por serem induzidos por mal intencionados, segundo se colhe do seu Ofício, sendo por isso que se não considerarão possíveis, nem tão pouco se acha acertado estabelecer pena alguma aos que desertaram, antes parece que o meio mais adequado de que eles permanecerão nesses aldeamentos é do bom acolhimento, e que reconheçam as vantagens que lhe resultam de viver na sociedade e debaixo dos auspícios do nosso soberano, sem gênero algum de pressão e vexame.

Quanto ao Língua Antônio Luis que pretende casar-se vai a licença dada pelo Coronel Brigadeiro do Regimento

Ultimamente quanto ao índio João Lobo que V.M. informa ser o indutor dos índios que He público e notório haver perpetrado a morte do índio Antonio Ladino, como conseguiu fugir da prisão em que se achava a sua Ord., não se pode determinar a sua remessa a esta Villa com o sumário sobre a sua culpa para ser punido com as penas da Lei. D. G. a V. M. Vila Rica 20 de março de 1809 com cinco rubricas. [Assinaturas]

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334, fotos 13. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61986 e 14. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61988 Acesso em 31 mai. 2012.

Entre os argumentos que justificavam as ações do colonizador junto ao índio, estava a ideia de que o indígena constituía uma espécie de barreira física, dificultando a abertura de estradas, construções de pontes e até mesmo a migração para a parte litorânea da colônia. Outra perspectiva nos permite destacar a violação dos costumes daquelas sociedades nativas, subjugando suas tradições e modificando amplamente seu cotidiano, obrigando-os a viver de acordo com princípios externos.

Em muitas ocasiões, como já vimos, os indígenas resistiram de forma violenta à

dominação dos colonizadores. A resistência oferecida pelos índios foi utilizada como justificativa para a eclosão de uma represália em maior escala. A própria legislação do Império criou mecanismos para o retorno da prática da escravidão por meio da chamada “Guerra Justa”⁴, que funcionava como pretexto para captura de escravos indígenas. Para os índios contra os quais fosse declarada a Guerra Justa não havia opção, pois aquele que não fosse aldeado por bem seria considerado escravo legítimo. Os índios que estivessem praticando ataques contundentes à população colonizadora poderiam tornar-se prisioneiros de guerra. Dessa forma, seu labuto seria explorado enquanto durasse a sua “ferocidade”. Sob o argumento de receberem em suas moradias índios para cristianizá-los e civilizá-los, diversos fazendeiros e inúmeros colonos conseguiram, na realidade, o domínio sobre essas pessoas.

[...] uma nova legislação definiu que os índios poderiam ser repartidos entre os fazendeiros por um período mínimo de doze e máximo de vinte anos. Bastava para isso que o fazendeiro contribuísse para a “civilização” desses indígenas, ou seja, que os alimentasse e os instrísse na fé católica [...]. (AMANTINO, 2009, p.123)

Muitas vezes, esses índios não eram devolvidos aos aldeamentos, sendo transformados em trabalhadores compulsórios por período indeterminado. Inventários da época evidenciam a quantidade de indígenas que habitavam determinada cercania. Há casos em que um fazendeiro possuía mais de sessenta índios em seu poder.

Aqui o aluno pode entender as diferentes interpretações desenvolvidas na época a respeito da liberdade dos índios ou da supressão da mesma, além de perceber as várias possibilidades de se avaliar um mesmo evento, como foi o caso da violência: para os colonizadores foi um instrumento necessário para trazer o índio à civilização, mas se esse mesmo índio, que havia sido atacado anteriormente, defendesse seu direito de autonomia com as mesmas ações violentas, era julgado como um “selvagem”.

Pode-se trabalhar ainda a transgressão às tradições e costumes indígenas. Este tema apresenta uma oportunidade de discussão acerca do respeito às diferenças étnico-raciais e às desigualdades sociais, fatos tão presentes na atualidade brasileira e que têm suas origens identificadas desde o início da colonização do nosso país.

É interessante sempre destacar a participação da sociedade indígena na formação do que entendemos por “povo brasileiro”, dissolvendo o conceito do bom sel-

⁴ A Guerra Justa foi um instrumento legal para se consolidar a escravidão indígena baseado no suposto “pecado” da resistência dos indígenas em relação à colonização (MONTEIRO, 2001).

vagem, do índio indefeso e completamente passivo, tendo em vista a resistência por eles engendrada.

Muitos desconhecem a existência de comunidades indígenas dentro do Estado de Minas Gerais, que, no entanto, possui pelo menos doze povos indígenas: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Atu-Awá-Arachá, Caxixó, Puris, Xukuru-Kariri e Pankararu.

Há uma intensa necessidade de rompermos com estereótipos arraigados no nosso pensamento e partirmos para uma busca do que realmente possa ser a história da comunidade indígena, entendendo suas expressões singulares desde um passado longínquo até os dias atuais. Para isso devemos fazer uso das fontes, sejam elas escritas ou não, pois constituem elementos ricos em informações muitas vezes desconhecidas e que acrescentariam muito, tanto na vida escolar e acadêmica quanto no dia a dia. Desse modo, alunos e professores devem criar o hábito de manusear diretamente tais fontes, desenvolvendo análises e debates em torno das informações nelas contidas, produzindo assim uma permanente (re)interpretação crítica da História.

Atividades

➤ Atividade 1



Leia o texto:

Ordem régia estabelecendo que se dê assistência religiosa aos escravos doentes vindos da África e que se verifique se os senhores a estão proporcionando a seus escravos. 29/04/1719. APM-SC04 (cop.) (f1Ag3) p.205-207.

Sobre o que se ordena se pratique com os negros que vierem por batizar e com os Senhores dos ditos negros

Dom João por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves daquém e dalém mar, em África Senhor de Guiné. Etc. Faço Saber a vos D. Pedro de Almeyda, Conde de Assumar, Governador e Capitão General da Capitania de S. Paulo e Terras das Minas que sendo informado da Omissão com q o Cabido Sé de vacante e Bispos do Reino de Angola procedem em não procurarem que os escravos que se hão de embarcar para o Brasil sejam primeiro instruídos na Doutrina Cristã e batizados para se evitar o perigo de poderem morrer na viagem, com a perda infalível da sua salvação. Fui servido encomendar aos Reverendos Bispos, de Pernambuco, Rio de Janeiro, e Arcebispo [p. 206]

Arcebispo da Bahia que tanto que chegarem Navios com escravos àqueles portos mandem saber os que vem doentes e façam com que se lhe acuda prontamente aos que não vieram batizados para que não faleçam sem batismo e que recomendem aos Párocos das freguesias das suas Dioceses e examinem os escravos que tem cada um dos moradores e se alguns estão por batizar e catequizar, e achando alguns sem este requisito, façam lista assinada por cada um deles, e a remetam aos Ouvidores gerais das comarcas a que pertencerem as tais freguesias, aos quais ordeno executem com todo o rigor contra os Senhores dos tais escravos a ordenação do L. o 5o tto 99 tendo entendido que não o fazendo assim me darei por muito mal servido, de que vos aviso para que saibais as ordens que fui servido passar sobre este particular, e ponhais todo o Cuidado e vigilância na observância delas, dando-me conta todos os anos, do que em negócio de tanto porte se executa, para cujo efeito fareis com que esta se registre nos Livros da Secretaria desse Governo

El Rey nosso Sr. o mandou por João Telles da Silva e Antonio Roiz da Costa Conselheiros [p. 207] Conselheiros do seu Conselho Ultramarino e se passou por duas vias. Miguel de Macedo Ribeiro a fez em Lisboa Ocidental a 29 de Abril de 1719. O Secretário Andre Lopes da Lavre a fez escrever. João Telles da Silva. Antonio Roiz da Costa.

► *Objetivos:*

- Discutir a questão religiosa da época.
- Compreender as diferentes religiões.
- Aprender mais sobre as religiões de origem africana.

► *Tarefas:*

1) De acordo com o documento e outros estudos, nessa época havia liberdade religiosa? Quando os negros vieram para o Brasil, eles poderiam seguir abertamente a mesma religião que eles seguiam na África? Por quê?

2) Qual era a necessidade de os senhores batizarem seus escravos? É possível que as diferentes crenças/religiões causassem medos? Quais?

3) É possível afirmar que a imposição de uma nova religião foi bem aceita pelos negros? Professor e turma devem debater essa questão usando como exemplo as religiões que existem hoje no Brasil com influências Africanas (Candomblé, Umbanda, etc.) – Antes desse debate, propor aos alunos uma pesquisa sobre essas influências religiosas.

► Atividade 2



Sobre o remédio que se deve dar aos crimes que cometem os negros. 21/6/1719. Acervo Oliveira Lima Library, Catholic University of America, em Washington, EUA. Adaptado.

Por não perder tempo nas matérias que são da maior consequência deste governo, achando-se na ocasião presente nesta vila todos os ouvidores gerais e muitas pessoas das três Comarcas, zelosas do bem comum e do serviço de Vossa Magestade, me foi preciso propor-lhes que, tendo-me a experiência mostrado o perigo grande em que este governo se tinha visto na Semana Santa passada com a sublevação intentada pelos negros, de cujo perigo nos livrou a todos a poderosa mão da Divina Providência, enquanto Vossa Magestade não dava algum remédio eficaz aos danos iminentes que os negros sempre ameaçavam com a sua multidão, e ainda mais com a soltura em que viviam, era preciso considerar-se algum meio para os atalhar. Tendo-se visto que os Capitães do mato, que serviam para trazer às cadeias os negros fugidos que se achavam nos quilombos e os demais que nas partes distantes das justiças cometiam algum excesso, não produziam, neste governo, o efeito que em outros, se experimentava, pela vastidão deste país, da qual se valiam os ditos capitães do mato. Para que, achando muitas vezes negros que cometiam atrozes delitos, os iam entregar a seus senhores por maior preço do que se lhes costumava dar, trazendo-os às cadeias. E que como o senhor do negro nisto tinha particular conveniência, não acusava ao capitão do mato. E assim ficava o negro sem o castigo merecido, a justiça sem satisfação, e o país se enchia cada vez mais de negros insolentes. E assim se experimentava, com bastante escândalo dos brancos, que, por várias vezes, tinham intentado sublevar-se os negros, o que se não via nos outros governos. Talvez por não haver tantos como neste país, ou por serem menos neste governo os homens brancos. E, além de todos estes inconvenientes, havia outro, que entre todos, era o maior. Pois quando um negro fazia um delito, ou fosse morte, ou fosse roubo, ou de qualquer outra qualidade, seu senhor, com receio de que caísse em pena ordinária, o ocultava de sorte que a justiça o não podia castigar. E alegaram-se vários exemplos de senhores que, tendo recebido bofetadas e facadas de seus próprios negros, os não entregaram à justiça por temor de perderem o seu valor, estimando mais o sofrimento deste atentado que verem-se destituídos do dito negro. Nos pobres se experimenta isto com mais algum gênero de desculpa, porque tendo só um negro, que talvez deve ainda, quando faz o delito, busca todos os meios de ocultá-lo. E tanto estes como os ricos fazem o mesmo por não perderem o seu valor, o que é bem considerado por todos. E desejando evitar todos os inconvenientes, se propôs que, para que ninguém ocultasse o seu negro criminoso, antes o entregasse à justiça e o delatasse, se fosse sentenciado

de morte, ou com degredo perpétuo, a freguesia onde fosse morador o dito negro se multasse para pagar o negro a seu senhor, cuja conveniência era comum, para o que não faltam exemplos nos outros reinos. Porque na Luisiana da América Francesa se observa esta lei, em Biscaia seguem o mesmo quando há algum roubo, e em Alemanha quando há incêndio de casas. E, à vista disto, como nesta matéria se não podia tomar resolução nenhuma sem expressa ordem de Vossa Magestade, me representaram todos, assim como o fizeram também as Câmaras de Vila Rica, Vila Nova da Rainha e Vila do Carmo, para que eu o pusesse na real notícia de Vossa Magestade para que fosse servido dar nesta matéria a providência mais pronta, como tão necessária para a segurança pública. Deus guarde a real pessoa de Vossa Magestade muitos anos. Vila do Carmo, 21 de junho de 1719, Conde de Assumar.

► *Objetivos:*

Estudar a relação senhor-escravo.

Diferenciar os tipos dessa relação.

Discutir e analisar o medo tanto dos escravos quanto dos senhores.

Enfatizar o lado financeiro que o senhor tinha com relação ao escravo (prejuízos, lucros e outros).

► *Questões:*

1) De acordo com o documento e com o que foi aprendido em sala, conceitue e analise o papel do capitão-do-mato com relação aos negros.

2) Analise os diversos tipos de relações entre senhor x escravo. Era possível uma relação mais pacífica?

3) Através do documento, responda por que os senhores não queriam entregar seus escravos à justiça mesmo quando eles cometiam delitos?

4) Quanto custava um escravo para o senhor, em termos de gastos financeiros?

5) Era possível o senhor ter medo do escravo? O senhor poderia se submeter ao escravo em certos momentos? Por que?

6) Que problemas isso acarretava para o governo colonial de forma geral?

► Atividade 3



Carta do governador da capitania de Minas Gerais, Martinho de Mendonça de Pina e Proença, instruindo sobre como deve ser feita a repressão de um quilombo. 31/08/1736.

Porquanto o Capitão mor de Mapendi, me avisa dos insultos que naquele distrito fazem os negros calhambollas de um Quilombo, lhe ordeno que convoque daquela freguesia e das circunvizinhas, as pessoas que lhe parecerem mais a propósito para investirem o dito Quilombo. Nomeado para esse efeito por cabo a João do Prado Leme, ou em sua falta, outra pessoa capaz ao qual, se não for oficia com patente, dará juramento dos Santos Evangelhos, nas costas desta Portaria, para que se execute esta comissão bem e verdadeiramente, sem dolo ou malícia, e na dita fora, poderá, segundo se costuma, ferir ou matar os negros que resistirem, guardando, porém, toda a moderação devida. E caso que suceda alguma morte e se tire devassa, se juntará a ela a cópia da ordem de Sua Majestade para se não proceder senão no caso que evidentemente consta que fora executada a morte de propósito e sem necessidade alguma. E os donos que não estiverem em caso de mortes, serão obrigados a pagarem, além da tomadia costumada, o que prometa lhes tocar da despesa que se fizer para a dita investida, sem o que não serão Soltos (...) e ao dito capitão mor e cabo se reputará por especial serviço a eficácia desta diligência de que lhe mandarei passar certidões depois da diligência executada. Vila Rica, 31 de agosto de 1736. Com Rubrica.

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-57. Disponível em:
www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=9429
Acesso em 31 mai. 2012.

► *Objetivos:*

Interpretação do documento. Discutir as leis do período colonial.

► *Questões:*

1) Leia o documento atentamente e responda:

- a) Qual o objetivo desse documento?
- b) Quem era encarregado dessa atividade?

2) Esse documento, de maneira geral, servia para diversas localidades. Analise:

- a) Qual a necessidade de se ter uma regra geral para a repressão do quilombo
- b) A violência era utilizada? De que maneira?

3) É possível que esse documento tenha influenciado a população não-quilombola das comarcas contra os quilombos? Por quê? Em sua resposta, insira trechos do documento que comprove isso.

➤ Atividade 4



Leia o texto:

Sobre Vários Objetos

A Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce recebeu o ofício de 27 de janeiro, [sobre os] ataques que teve com os Xumichuna. Quanto a guarda dos dez homens [...] ordena que não distraia a real gente dos objetos que lhe foram determinados nas instruções e que deve continuar com a maior atividade de estradas no interior do sertão. A junta manda entregar a sua ordem as _____. Q Deos guarde a V. M. Vila Rica 27 de fevereiro de 1809. Bernardino José Simões, secretário da junta ____ Alferes da 3a divisão. José Caetano da Fonseca.

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334. Disponível em:
www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61982
Acesso em 31 mai. 2012.

A partir da leitura do texto e dos seus conhecimentos sobre o assunto:

- a) Cite a quem se refere o termo “vários objetos”.
- b) Comente a forma de tratamento dada às comunidades indígenas e estabeleça semelhanças entre esse tratamento e aquele empregado contra a população escrava.

► Atividade 5



Leia o texto:

2ª Divisão N2

Resposta a vários objetos

Tem-se recebido nesta Junta os seus Offícios de 26 eo de 29 de Outubro passado e o de 26 de Outubro sobre as Sismarias, sobre estas faz saber a VM^e que leva a sua Representação a Prezença de S.A.R. para providenciar e dicidir o que for justo sobre os (...) encontros com os Índios Camixuna de 26 e 28 de Agosto, e de 3 de Outubro, esta Junta louva o Valor, e a intrepidez com que a sua Divisão se tem havido nos ditos combates, e que igualmente vai representar a S. A., que haja de Annuir a nomeação de Capelão, e Director para o Aldeamento, aprovando a sua prudente deliberação de recorrer e de lançar primeiro mão dos meios de brandura, que segundo as Regias Intenções se devem empregar em primeiro lugar, e se recorre às forças, a aos meios hostis em derradeira necessidade, quanto ultimamente aos Índios Puris alocados no Quartel e Aldeã do Itaide se faz necessário que VM remeta procuração à pessoa que deva receber a quantia de 33\$112rs despendida com a sua sustentação, e igualmente a de 53\$924rs. Já mandada saptisfazer para este fim, e que para...

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334. Disponível em:
www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtdocs/photo.php?lid=61982
Acesso em 31 mai. 2012.

► *Questões:*

a) Após fazer a leitura do texto, você pode perceber que o modo como os portugueses descrevem suas atitudes perante aos indígenas é com ações de brandura. Você acredita que os portugueses agiam com tanta ponderação? Por quê?

b) Faça uma atividade de reflexão: coloque-se no lugar dos portugueses chegando em uma terra totalmente desconhecida, com pessoas de costumes totalmente antagônicos aos seus. Como você reagiria? Acha justificável o uso da violência nessas situações?

➤ Atividade 6



Leia o trecho da carta da Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce:

... para o Futuro pouco a pouco e com a suavidade e brandura possível os vá acostumando aos trabalhos e agricultura deos gêneros necessários para a sua sustentação, e vestuário, a fim de não ficar a sua manutenção unicamente a cargo da R. Fazenda, estabelecendo e separando para cada Casal certa porção de terreno proporcionada a mais ou menos (...) [suficiente para sustentar uma] família para a sua habitação, e cultura. Deos Guarde a VM Villa Rica 10 de Novembro de 1808. [Assinaturas]

Fonte: Arquivo Público Mineiro. SC-334. Disponível em:
www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/btrtdocs/photo.php?lid=61982
Acesso em 31 mai. 2012.

a) Faça uma análise com argumentos presentes no trecho do documento acima que possam evidenciar o modo como os índios reagiram à imposição da cultura europeia ao seu dia a dia.

b) O índio brasileiro era acostumado a viver livre e produzir somente aquilo necessário para sua sobrevivência. Depois, forçosamente acostumaram-lhe ao labuto constante, vivendo em terras demarcadas e cumprindo metas. Você consegue enxergar alguma relação desses ocorridos com algum acontecimento dos dias atuais? Ainda ocorrem imposições para você ou para a população do seu Estado ou do seu país?



ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo. Documentos escritos e o ensino de História. In: ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.1-26.

AMANTINO, Márcia. Entre o genocídio e a escravidão. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte: APM, ano XLV, n. 2, p. 121-135, julho-dezembro, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos: mocambos, quilombos e comunidades fugitivas no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2005.

MARINATO, Franciele. *Índios imperiais: os Botocudos, os militares e a colonização do Rio Doce (Espírito Santo, 1824-1845)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História na área de concentração Estado e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Unversid. Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MONTEIRO, John M. Tupis, *Tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. 2001. Campinas, 2001. Tese (Livre docência)

MOREL, Marco. Independência, vida e morte: os contatos com os botocudos durante o Primeiro Reinado. *Dimensões Revista de História da UFES*. Nº 14, Vitória: UFES, 2002, p.91-113.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. *Marca de fogo: o medo dos quilombos e a construção da hegemonia escravista, Minas Gerais, 1699-1769*. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2008. Tese (Doutorado em História).

ORTA, Daniel. Nos trilhos da cultura ferroviária: documentos de arquivo familiar no ensino de História. *Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, v. 13, 2007, p. 71-89.

RAMOS, Donald. O Quilombo e o Sistema Escravista em Minas Gerais do século XVIII. In: RAMOS, F.; REIS, J. *Liberdade por um fio – História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.164-192

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. *História & documento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: _____. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p.89-110.

SILVA, Tarcísio Glauco; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce. *Revista Ágora*, Vitória, n. 4, p. 1-33, 2006.

Site do Banco Central do Brasil: www.bcb.gov.br/?ORIGEMOEDA. Acesso em: 13 abr. 2012.

Site do Governo do Estado de Minas Gerais, Secret. do Estado de Planejamento e Gestão: www.planejamento.mg.gov.br/governo/planejamento/desenvolvimento/salvaguarda.asp. Acesso em: 13 abr. 2012.

A HISTÓRIA INDÍGENA NA
PERSPECTIVA DE LUTA
DOS POVOS INDÍGENAS:
AILTON KRENAK E O “ETERNO
RETORNO DO ENCONTRO”

FERNANDO ROSA DO AMARAL

A história de vida de Ailton Krenak se confunde com muita força com o próprio movimento da história dos povos Indígenas no Brasil, principalmente na sua luta por reconhecimento e lugar. Ele nasceu em 1954 na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, e desde criança, logo aos nove anos de idade, viu o seu povo ser retirado do seu lugar de origem e direito, para ser arrastado dentro de um caminhão para uma terra estranha e distinta da sua. Mas essa transferência forçada sofrida pelo seu povo, infelizmente não como um caso único da relação entre o Estado e os povos tradicionais, tem uma consequência mais nefasta do que se pode perceber à primeira vista, pois mais do que ser retirada do seu território original, essa população foi arrancada do cenário das suas narrativas e contos antigos e, conseqüentemente, do lugar onde se concebia a sua própria identidade. E é justamente a determinação de manter viva a identidade do seu povo Borum Uatu, como se autodenominam, que conduzirá Ailton pelos caminhos tão complicados da luta política contra o esquecimento que os brancos historicamente impuseram à tradição do seu povo.

Os krenak foram denominados pelos não-índios de botocudos do Leste, e aparecem constantemente na História do Brasil como as principais vítimas do enfrentamento com as autoridades coloniais nas chamadas “Guerras Justas” que originaram uma série de massacres. De acordo com Camila Drumond e Evelise Moraes⁵, a ofensiva sofrida pelos krenak na metade do século XX despertou em Ailton, ainda criança, essa percepção de que “naquele momento os costumes e hábitos da sua tribo estavam perdendo a liberdade de ser” e que, naquele instante, a ocupação do seu território com casas substituindo as suas matas, dentro de uma pretensa ordem do progresso, se constituiu numa agressão à própria alma e identidade do seu povo. Tal fato veio incutir no pequeno índio a “determinação de manter vivo todo o universo que fez parte de sua formação e que era também a base de união, força e alegria de toda a sua família”. Este ideal é perfeitamente perceptível na fala e na sensibilidade que evoca a presença de Ailton Krenak, que diz muito das coisas transcendentais, das emoções e dos espíritos, bem como de sonho e respeito em que a convivência entre índios e não-índios não seja essa repetição de desencontros e tensões. Como relatam as antigas lendas, muito antes da época dos “descobrimientos” os povos antigos já previam a vinda dos brancos como o retorno de um irmão que há muito tempo atrás havia se afastado do convívio deles e foi para uma terra distante aonde aprendeu novas tecnologias e diferentes modos de se organizar socialmente. Com o cumprimento desta profecia tão antiga, a chegada dos europeus se constituía numa oportunidade para os brancos se reintegrarem ao seu lugar de origem, à sua ancestralidade junto aos povos antigos dessa terra.

O Seminário “A História do Ponto de Vista Indígena”, promovido pelo curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), e realizado em 2010 na Faculdade de Educação da UFMG, teve o objetivo de discutir a relação e o possível

diálogo entre História Indígena e História Crítica, bem como todas as importantes questões que emergem do debate histórico sobre a questão dos índios no Brasil ou “do Brasil”. Essa é uma das problematizações mais antigas e talvez a que mais acompanhou todo o caminho percorrido pelo país nos últimos 500 e poucos anos. O período dos “descobrimentos”, ou melhor, das primeiras conquistas e invasões territoriais, teve como marco inicial e emblemático o primeiro contato com os índios nas praias atlânticas. Essa relação de encontros, ou de possíveis assimilações de um lado e de outro, fizeram com que a figura do “selvagem” ou “não civilizado” ao mesmo tempo causasse tanto uma espécie de encantamento, medo e desconfiança por parte dos brancos, como também originasse um intenso anseio em trazê-lo para dentro da civilização, seja no instante em que ele é forçadamente convertido à religião, língua e costumes dos europeus, como também quando ele foi escravizado e obrigado a produzir numa escala absurda para alimentar o mercado e a sede de riquezas dos seus ditos senhores.

No entanto, como fica bem claro nas palavras de Pablo L. O. Lima e Ailton Krenak (capítulos 5 e 6), mesmo que seja óbvio o fato de que os índios já existiam há milhares de anos antes da chegada dos portugueses, tal realidade não fica evidente nos livros de História. É visível que a história contada nos materiais didáticos somente retrata os povos indígenas a partir do seu contato com os brancos e isso frequentemente apenas no início dos estudos sobre o período colonial. Os índios deixaram de existir nos períodos do Império e República?

Pensar no tema da “História Indígena” requer instantaneamente uma reflexão sobre o lugar do índio na História, como sujeito ativo e participante do processo histórico, e não apenas um personagem passivo que quando não aceita de bom grado a sua integração ao mundo dos “civilizados” é posto como um entrave a ser superado no desenvolvimento do “progresso”. Assim o representou incisivamente a história oficial durante grande parte do período em que se formou o nosso pensamento historiográfico nacional.

Neste sentido, cabe perguntar qual seria então o lugar do índio na história do Brasil? Atualmente vivemos um momento em que o pensamento histórico busca se desligar desse papel de confirmar e manter ideologicamente as estruturas sociais, cultuando a nação e os seus heróis instituídos. Assim, passou-se a ter uma visão mais panorâmica e relativista da realidade histórica. A nação idealizada não ocupa mais toda a cena, mas sim uma reflexão crítica sobre a sua construção no plano concreto e imaginário, em conjunto com os demais componentes históricos de sua formação. E nisso, impõe-se a participação e os estudos sobre os grupos sociais que antes não eram percebidos em sua realidade pelos pensadores, sendo frequentemente descritos a partir de preconceitos cientificistas de época, como o racismo, por exemplo. De acordo com Pablo Lima,

5 Disponível em <www.ailtonkrenak.blogspot.com>. Acesso em 14 nov. 2011.

A história indígena é uma área do conhecimento histórico repleta de desafios e possibilidades. Se, por um lado, as populações indígenas estão presentes na literatura histórica desde as primeiras narrativas escritas por europeus sobre as Américas, por outro, esta presença, na grande maioria dos casos, foi obra da pena de indivíduos que participavam, mais ou menos ativamente, de um complexo processo de colonização marcado por preconceitos e situações de violência – física e simbólica – contra povos indígenas por parte dos colonizadores. (LIMA, 2011, p.1)

Em consonância com esse movimento o Estado brasileiro, evidentemente devido às pressões antigas dos movimentos sociais, em uma recente legislação tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas de educação básica (Lei 11.645/08). Porém, ainda há muito a se trabalhar em relação aos entendimentos necessários para o campo do ensino de história indígena no Brasil.

Uma nova abordagem é necessária para se perceber o índio dentro da sua própria perspectiva étnica e histórica. Esse conhecimento, por tanto tempo estruturado pelos materiais didáticos que nada tinham de instrutivos no sentido de induzir um pensamento crítico e uma reflexão histórica mais democrática, precisa urgentemente sair de cena nas escolas e universidades, bem como dos espaços de debates onde se processam o pensamento social. E o caminho percorrido pela fala de Ailton Krenak durante o Seminário “A História do Ponto de Vista Indígena” reforça a importância dos estudos históricos e o engajamento dos pesquisadores da área indígena; estes possuem um papel chave para a estruturação de uma nova abordagem que contemple de maneira mais humana a questão do índio no Brasil e que, a partir daí, as relações entre o Estado e os povos indígenas façam um caminho oposto ao que vem sendo feito desde a chegada das caravelas.

Nesse ambiente, a grande necessidade que se faz presente é a de perceber os povos indígenas dentro da sua cosmologia, ou seja, no modo como eles interpretam e percebem os acontecimentos em suas etnias, em seus territórios e suas perspectivas. Uma ferramenta que vem sendo usada com grande sucesso entre os pesquisadores é a história oral, que se constitui como um eficiente instrumento de investigação e, conseqüentemente, como modo de construção de conhecimento. Isso vai ao encontro dos anseios atuais da pesquisa sobre a história indígena, pois a tradição oral é um dos componentes mais importantes das comunidades indígenas.

A oralidade constitui um pilar para a transmissão das tradições e da língua materna da comunidade que sustenta praticamente todos os aspectos culturais, constituindo um forte fator de identidade étnica. Em definição, a história oral é uma “metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas

que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea”⁶. De acordo com Marre (*apud* GONÇALVES; LISBOA, 2007, p.87), “quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, se identifica a um grupo social do qual ele é elemento constitutivo”. Assim, o campo da história oral pode agir dentro de uma totalidade, no sentido em que entrevistadores e entrevistados atuam de forma consciente na perspectiva de ressignificação e reconstrução do passado histórico. E por meio dos depoimentos coletados, levando em conta a sua singularidade, poderá contribuir imensamente para a construção e mesmo a preservação da memória coletiva.

Segundo Camila Drumond e Evelise Moraes, a grande herança de Ailton Krenak é precisamente a sabedoria e a vivência do seu povo: “de como se ensina e se aprende sem precisar ‘contar na orelha’. A História do seu povo Borum é a transmissão de uma sabedoria que ensina a não ‘morrer a toa’ e a perceber que o tempo natural da vida é o tempo necessário para que tudo se dê e se mantenha pleno e presente.”⁷ E o carisma e a presença firme e cheia de encanto de Ailton Krenak, bem como a sua fala inteligente e direta, fez desse Seminário um grande palco no qual se refletiu sobre a força das culturas indígenas por toda a vida. Sem dúvida, a sua atuação constitui uma importante contribuição para a construção de uma democracia cada vez mais ampla e para o próprio exercício da cidadania no Brasil. A poesia e a luta de Ailton Krenak impulsionam a marcha para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seres humanos.



*Ailton Krenak na Constituinte de 1988.*⁸

6 Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em 13 abr. 2012.

7 Disponível em <http://ailtonkrenak.blogspot.com>. Acesso em 14 dez. 2011.

8 Em www.facebook.com/photo.php?fbid=1830478781427

➤ **Atividade 1:**



Observe a fotografia:



Fonte: www.otrombone.com.br/artigos-2.html

A imagem foi registrada pelo fotógrafo Lula Marques em uma passeata indígena em Porto Seguro/BA durante as comemorações dos 500 anos do “descobrimento” e rodou o mundo estampada em jornais e revistas. Ela mostra o índio Gilson Terena sendo pisoteado pelo avanço da tropa de choque, na chuva, em meio de uma nuvem de gás lacrimogêneo: o corpo quase nu no asfalto molhado sob os pés de soldados armados para combate, de coturno, escudo e cassetete.

Em grupos, discutam sobre essa relação entre as forças do Estado e os povos indígenas. A seguir, escrevam um texto de opinião sobre o assunto.

➤ Atividade 2



Leia o seguinte trecho e logo após discuta em grupos:

“Porque assim como os índios não poderiam ser mineiros e nem capixabas, os índios também não poderiam ser brasileiros. Eu expliquei para vocês que antes de existir Minas e Espírito Santo, os nossos antepassados perambulavam, atravessavam este continente de um lado pro outro e não perguntava se era Minas ou Espírito Santo não: muito depois alguém veio e marcou estas fronteiras. Pois muito antes, também perambularam por este continente sem perguntar onde era o Paraguai, a Argentina, o Brasil e a Bolívia. Assim nos temos a nação Guarani. Os guaranis estão na Argentina, no Paraguai, no Brasil e na Bolívia.”

Ailton Krenak (ver p.121)

a) A noção de fronteira e território para os povos indígenas seguem as mesmas linhas traçadas pela divisão oficial do continente latino-americano? Existem diferenças? Quais?

b) Por que os índios não poderiam ser brasileiros, segundo a fala de Ailton Krenak?

c) Reflita sobre o trecho “Os guaranis estão na Argentina, no Paraguai, no Brasil e na Bolívia”. O que podemos pensar a partir dessa afirmação?

➤ Atividade 3



Organizem grupos e visitem o *site*: www.redepovosdafloresta.org.br e façam a seguinte pesquisa:

a) O que é a “Aliança dos Povos da Floresta”? Qual a sua história?

b) O *site* é feito por quem e com qual objetivo?

c) O que é nanapini? Ele pode ser descrito como um movimento ambiental que busca a sustentabilidade?

d) O que são os pontos de Cultura Indígena e qual a atuação da Rede dos Povos da Floresta nesse movimento?

➤ Atividade 4:



Observe o mapa:



Separe a turma em grupos e peça para que cada grupo realize uma pesquisa sobre a cultura e a história de um dos povos indígenas em Minas Gerais, com o intuito de que todas as tribos sejam pesquisadas. A seguir, peça para que os grupos montem apresentações para toda a turma.

➤ Atividade 5:



Leia o texto a seguir:

“A história indígena é uma área do conhecimento histórico repleta de desafios e possibilidades. Se, por um lado, as populações indígenas estão presentes na literatura histórica desde as primeiras narrativas escritas por europeus sobre as Américas, por outro, esta presença, na grande maioria dos casos, foi obra da pena de indivíduos que participavam, mais ou menos ativamente, de um complexo processo de colonização marcado por preconceitos e situações de violência – física e simbólica – contra povos indígenas por parte dos colonizadores.” (LIMA, Pablo. 2011, p.1)

De acordo com o texto e com os seu conhecimento sobre o assunto, assinale a alternativa CORRETA:

a) Desde a chegada dos portugueses em 1500, os colonizadores europeus mantiveram uma relação de intenso respeito as tradições e a cultura dos povos indígenas.

b) O processo de colonização teve como um dos seus maiores traços a violência contra os povos indígenas. Muitos perderam suas terras e muitas etnias sofreram perdas irreparáveis em decorrência do processo de colonização.

c) A pesquisas sobre história indígena tem como forte aliada as primeiras narrativas dos europeus sobre as Américas, cujos cronistas sempre descreveram os índios tendo em vista os seus aspectos culturais e a sua estrutura social, de forma a exigir das forças coloniais que respeitassem e buscassem preservar a integridade destas culturas recém-descobertas.

d) Graças a superioridade militar e cultural dos europeus, o processo de colonização do Brasil não encontrou nenhum tipo de resistência dos povos nativos que por isso foram sumariamente dizimados, levando ao desaparecimento uma grande parcela da humanidade.

➤ Atividade 6



a) Faça uma pesquisa na internet sobre educação indígena.

b) Com base na pesquisa, discuta com os seus colegas como a Educação Indígena poderá contribuir para que os povos indígenas possam manter a sua alteridade e a transmissão de suas culturas através dos tempos.

➤ Atividade 7



Leia a seguinte notícia:

2008 - Povos Indígenas e as Eleições em São Gabriel da Cachoeira

São Gabriel da Cachoeira, município do estado do Amazonas, possui uma população de 39.714 pessoas (IBGE,2007), sendo que deste total mais de 95% se consideram pertencentes a mais de 20 povos indígenas diferentes. Residem tanto na cidade, como nas terras indígenas da região, sendo a maior delas a Terra Indígena Alto Rio Negro. É desta terra que vieram os atuais candidatos indígenas a prefeito e vice-prefeito, respectivamente: Pedro Garcia Tariano (pelo PT) e André Fernandes Baniwa (pelo PV). Pedro Garcia, da etnia Tariano, já foi candidato a prefeito em 2004, mas acabou perdendo por menos de 200 votos a eleição para um não-índio. Dentre os motivos que ajudam a explicar aquela derrota, é possível identificar um que costuma estar presente em boa parte da participação eleitoral de lideranças indígenas: a resistência dos próprios índios em votar em candidatos de etnias distintas. De olho nesse aspecto, a chapa indígena para as eleições municipais deste ano, formada por Pedro Garcia e André Fernandes, representaram as duas das etnias mais influentes no município de São Gabriel: Tariano e Baniwa. Essa associação inédita em termos de disputa eleitoral, permitiu, entre outros fatores, que Pedro Garcia Tariano se tornasse o primeiro prefeito indígena eleito em São Gabriel da Cachoeira .

Disponível em:

<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/Indios-e-a-eleicao/2008--candidatos-indios-disputam-eleicoes-em-municipios-do-amazonas>.

Acesso em 14 abr. 2012

Com base no texto e nos seus conhecimentos sobre o assunto, desenvolva uma pesquisa sobre a participação dos grupos indígenas na política e nas campanhas eleitorais de sua região e estado. Em seguida, desenvolva um artigo de opinião sobre a importância dos grupos indígenas atuarem nessa esfera e o impacto disso para o desenvolvimento da democracia brasileira.



Referências Bibliográficas



CUNHA, Manuela Carneiro da. *Historia dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: FAPESP, 1992.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Klega. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katálisis*. Florianópolis v. 10 n. esp. 2007, p. 83-92.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Memórias indígenas e ensino de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.) *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011. Disponível em: www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300639951_ARQUIVO_PabloLima-Anpuh2011.pdf. Acesso em 14 abr. 2012.

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

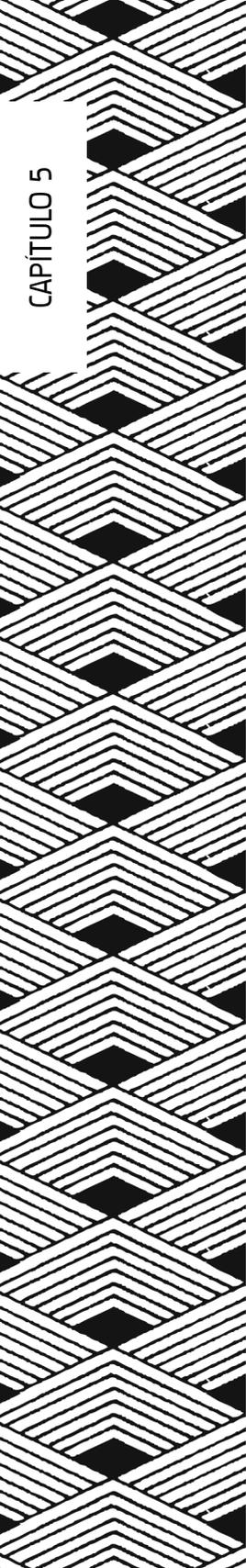
MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.

MENGET, Patrick. Entre memória e história. In: NOVAES, Adauto. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RIBEIRO, Berta G. *O índio na historia do Brasil*. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

SANTOS, Ana Flávia Moreira; OLIVEIRA, João Pacheco de. *Reconhecimento étnico em exame – dois estudos sobre os caxixó*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: / LACED, 2003.

SILVA, Cristhian Teófilo da. *Cativando Maíra: a sobrevivência dos índios Avá-Canoreiros no Alto Rio Tocantins*. São Paulo: Annablume, 2010.



CAPÍTULO 5

HISTÓRIA INDÍGENA E HISTÓRIA CRÍTICA

PABLO LUIZ DE OLIVEIRA LIMA

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre nosso trabalho nos campos da história crítica e da educação indígena e possui um caráter autorreferencial, sendo uma análise sobre a prática vivenciada, à luz da teoria crítica. Partimos de uma trajetória em lugares não-indígenas e da experiência presente no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, onde o autor atua como professor. Na vivência com os estudantes indígenas Pataxó, Xakriabá, Krenak, Tupinikim, Aranã e Maxakali, desde março de 2010, aprendemos muito sobre estes povos. Neste processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que os estudantes indígenas têm sido nossos principais mestres em relação à realidade indígena e à educação indígena.

O FIEI é cursado por indígenas que buscam uma formação superior na licenciatura para atuarem em escolas indígenas e não-indígenas. O curso dá-se por meio de uma proposta pedagógica pautada na alternância que divide o período de um semestre em dois tempos: um tempo de cinco semanas de atividades presenciais na UFMG e o restante do semestre com atividades nos territórios indígenas, incluindo a ida dos professores do curso a tais territórios. Durante o último ano, tivemos a oportunidade de conhecer os territórios indígenas Xakriabá e Krenak, ambos em Minas Gerais.

Na UFMG coordenamos o projeto de pesquisa intitulado “Fontes e reflexões para o ensino de História Indígena em Minas Gerais”. Seu principal objetivo é fazer um levantamento de fontes variadas sobre a história indígena no território do atual Estado de Minas, desde fontes escritas, fontes de memória, imagens, materiais arqueológicos, etc. Esta pesquisa é realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dos cursos de História (licenciatura) e FIEI.

O nosso trabalho com a educação indígena tem sido acompanhado pela relação entre história indígena e história crítica. Esta última é entendida aqui como aquela produzida por meio dos instrumentos analíticos de Marx e dos marxistas. No Brasil, desde o final da Ditadura Militar, culminando com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, um dos postulados que sempre acompanha qualquer livro didático de História é a função de formar cidadãos críticos, ou a construção de uma cidadania crítica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham como objetivos centrais para o ensino fundamental fazer com que os alunos fossem capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]” (BRASIL, 1997, p. 5).

A construção do conhecimento histórico em uma perspectiva crítica, assim, tem se tornado um jargão no campo do ensino e aprendizagem da História. Como em todos os jargões, ocorre muitas vezes um esvaziamento do seu conteúdo, e eles

acabam perdendo o seu sentido e transformam-se apenas em palavras que, de modo protocolar, devem ser colocadas no início de um livro didático de História. Pode-se imaginar que essa questão não ocorre apenas com a História, pois outras disciplinas também têm a função de formar o cidadão crítico.

No trabalho direto com os estudantes indígenas em disciplinas do campo da História (História e Memória; História indígena e História da educação, por exemplo), testemunhamos a narração de histórias indígenas críticas ou versões críticas da história na perspectiva indígena. Em março de 2011, os estudantes do FIEI participaram de um seminário curricular sobre o tema “A História do Ponto de Vista Indígena”, na FaE/UFMG. E o próprio termo “crítica” foi utilizado muitas vezes pelos estudantes durante os debates e exposições. Assim, estamos convencidos de que esta reflexão entre marxismo, história crítica e educação indígena é pertinente para os povos indígenas e não-indígenas em suas lutas contra a colonização, o etnocídio de povos ligados a terra e o avanço do capitalismo em suas sociedades.

Mas antes faz-se necessário refletir sobre a permanente questão: o que é História? Na formação da maioria absoluta dos historiadores no mundo todo, parte-se de uma concepção ocidental da História, que tem origem na Grécia antiga e se mantém hoje como uma disciplina escolar e acadêmica: a História é o estudo das sociedades no tempo. Nessa concepção, a História não é apenas um estudo sobre o passado; é um estudo sobre o passado, o presente e o futuro. Lembrando que essas fronteiras temporais são abstrações: passado, presente e futuro estão sempre inter-relacionados, pois a história é viva.

Nesta mesma concepção, a História tenta perceber nas sociedades as mudanças e as permanências ao longo do tempo. Perceber essa dinâmica contribui para enfrentarmos outra questão recorrente no campo da educação indígena e não-indígena: o que é ser índio ou indígena? Ao longo do seminário do FIEI sobre a história no ponto de vista indígena, esta questão surgiu diversas vezes e muitas das respostas mantinham certa tensão entre o que permanece e o que muda na realidade indígena histórica. Ou seja, ser índio significa compartilhar uma série de características, comportamentos e práticas dos povos ancestrais e nativos do continente americano. Mas, como na história de todos os seres e grupos humanos, o ser índio também passa por muitas mudanças. Um índio hoje não é o mesmo de um ano atrás, de 20, 500 ou 1000 anos atrás. É a dialética entre permanência e transformação que compõe a História. Pois a mesma não é apenas transformação e nem apenas permanência: é o processo de relação dialética entre ambos os fenômenos.

A História enquanto uma disciplina ocidental foi inventada na Grécia antiga com o objetivo de “evitar que os acontecimentos humanos fossem apagados pelo

tempo” (HERODOTUS, 1998, p. 3 – tradução nossa). Tais palavras estão no início da obra de Heródoto, *História*, o primeiro livro de história do ocidente. E o título vem de um verbo em grego antigo *históō*, que significa narrar a partir do testemunho. Percebemos a centralidade da narrativa, que em todas as sociedades humanas está presente como prática social amplamente disseminada: a narração de histórias. A história no sentido não apenas disciplinar, mas no sentido de contar a partir do testemunho – de partilhar o que se conhece – é uma característica humana possivelmente universal. Em todas as sociedades, em todas as culturas há a prática de contar a partir do que se viveu, testemunhou, aprendeu. Nesse sentido, a História não é apenas uma disciplina escolar. É um campo do conhecimento que traz essas duas dimensões sempre, a disciplinar e a narrativa, sendo que a segunda tem a capacidade de engolir a primeira, pois permanece mesmo além da educação escolar.

Outro termo que precisamos abordar é história indígena. Pode-se definir a história indígena como o estudo das sociedades indígenas ao longo do tempo na perspectiva dos próprios povos indígenas, com base nos testemunhos, ou seja, em fontes de memória, e em lembranças. Mas é necessário também exercer a crítica sobre o termo “história indígena”. Trata-se de uma construção recente e intercultural. Porque História enquanto disciplina é uma construção ocidental preocupada com comprovações externas à mente, ou seja, com as fontes históricas, documentos, registros escritos. Outra tensão sempre presente no campo da educação indígena é a relação entre oralidade e escrita, entre os saberes das culturas orais e os das culturas escritas.

Nessa visão disciplinar, a História disciplinar no ocidente ficou por muitos séculos presa à escrita. Somente a partir do século XIX a história eurocêntrica conseguiu perceber que há diversas outras fontes que também são objetos da História disciplinar. Trata-se de algo recente na historiografia do ocidente. Porque durante milênios a História disciplinar esteve presa à escrita. Foi a partir dessa perspectiva que o historiador brasileiro Francisco Varnhagen e outros do século XIX diziam e defendiam que os índios não têm história simplesmente porque eles não têm escrita. Eles só poderiam ser objetos da etnografia e etnologia, não da História (VARNHAGEN, 1981, p. 30).

Com a contribuição de Marx e do marxismo e de outras tendências das ciências sociais moderna, o campo da História rompeu com esta visão reducionista da História como uma disciplina ligada exclusivamente à escrita e à busca da verdade e da comprovação de acontecimentos em um tempo cronológico. Hoje essa História é considerada como tradicional. E, apesar de a academia ter buscado romper com ela, trata-se ainda de uma perspectiva que está muito presente na educação básica e na educação indígena. E muito presente nos grandes canais de comunicação, nas revistas de grande circulação, nos programas de televisão.

Então ainda existe essa percepção.

Mas na academia há um grande esforço para romper e superar a História tradicional. Os historiadores críticos buscam compreender a história dos grupos sociais e das relações entre eles. Um exemplo é a história demográfica, pois tem havido muitos avanços na demografia das sociedades indígenas. Hoje temos mais conhecimento sobre esta matéria, pois, além dos documentos escritos, hoje re-interpretados, os historiadores críticos trabalham também com a memória indígena não-escrita ou oral, a cultura material e a arqueologia de paisagem. Sabemos, assim, que havia muito mais gente no continente americano do que defendem muitos livros da História tradicional, repleta de preconceitos. Hoje a história demográfica calcula que havia algo entre 20 a 50 milhões de habitantes no continente americano (MANN, 2005), o que faz com que o processo de colonização europeia das Américas tenha sido o maior genocídio e etnocídio da história humana.

Outros campos como a história cultural, história do cotidiano, “micro-história”, também promovem um rompimento na historiografia, com aquela ideia de que a História só narra os grandes fatos, os grandes acontecimentos, que, para o Ocidente, seriam as guerras, as convulsões, as revoltas, etc. E ainda se mantém também uma história mais política e mais econômica: os modos de produção, as relações de produção, de consumo, de troca. Ou seja, a História está aberta para essas várias dimensões da realidade. O que faz do trabalho do historiador algo bastante difícil. O estudante de História e de qualquer área que precisa estudar História tem uma enorme diversidade de maneiras de fazê-lo e uma infinidade de histórias que podem ser contadas e conhecidas. Principalmente criadas e construídas, porque a História é sempre construída e nunca está pronta.

Nessa vastidão, o que é e onde está a história crítica? É uma história que parte do princípio da negação. Não é a simples negação pela negação. Mas o princípio filosófico da postura da história crítica é negar outras versões da história e propor novas versões alternativas por meio de uma perspectiva marxiana e marxista, ou seja, partindo dos referenciais teóricos de Karl Marx e de outros pensadores marxistas. A negação é o que os indígenas fazem quando ouvem a história eurocêntrica da colonização, por exemplo. Negam a versão dos dominantes, a versão da história luso-brasileira, ou da história branca. Negam a história que insiste em tratar do índio no tempo verbal passado. Pois há muitos livros didáticos e peças da grande imprensa que se remetem ao índio sempre no passado, dizendo como os índios eram, faziam, viviam. Não. Os índios não são sujeitos do passado que não existem mais; eles são sujeitos que existem no presente.

Os historiadores críticos e os historiadores indígenas negam a tese do fim da História que circulou no início dos anos 1990. Negam a superioridade dos europeus sobre os outros povos. Negam também os marcos cronológicos eurocên-

tricos: 1500, por exemplo, é relevante para alguns povos indígenas do litoral, mas para outros é irrelevante. Negação à história ocidental que prende a História nos documentos, nas fontes externas ao corpo humano, para ser aceita como história e não como literatura. Para os povos indígenas hoje, e principalmente os povos indígenas antes da colonização, o conhecimento da História não depende apenas de registros externos, como documentos de arquivos, bibliotecas; essa é uma preocupação ocidental. Essa forma de pensar e de ver o mundo é que exige comprovações externas. Como se fossem apoios. Para as sociedades indígenas a memória e a construção da História passam por outras dimensões, incluindo a natureza e o sobrenatural.

É importante constatar que as sociedades indígenas no Brasil constituem um pouco menos que 1% da população, ou seja, mais de 99% são eurocêntricos, ou melhor, “brasileirocêntricos”. Porque muitas vezes taxamos os europeus como o sendo os vilões, mas não percebemos que os vilões para os indígenas são os próprios brasileiros, principalmente depois da independência. Esse brasileiro luso-afro-indígena que ainda hoje exerce a função de colonizador sobre a terra indígena, pois, a colonização acabou oficialmente com a independência, mas depois o Brasil passou a colonizar a si mesmo.

Hoje as metrópoles de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, etc., colonizam o interior do Brasil por meio da expansão do agronegócio pelo Centro-Oeste, pela Amazônia. E onde é que estão os colonizadores, os senhores da terra usurpada dos índios? Estão nas grandes cidades brasileiras, falam português, e é provável que alguns deles se considerem índios para o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São brasileiros que estão colonizando o próprio território brasileiro, o que dificulta a percepção da colonização, compreendida como a invasão, ocupação e exploração de terras indígenas. Temos o caso atual da Usina Hidrelétrica de Belo Monte que representa a colonização de um território indígena pela demanda energética das metrópoles, das grandes cidades capitalistas.

A história indígena é um termo intercultural, porque a história da colonização e da construção do Brasil nos levou a essa situação de interculturalidade inevitável. Mas a história indígena não significa uma tentativa de forçar na história dos indígenas os mesmos preceitos da história acadêmica ocidental. Não se trata de um convite para os indígenas fazerem uma História como os ocidentais. É fundamental conhecer os métodos pelos quais a História ocidental é construída, quais são os mecanismos e dialogar com esses mecanismos, essas construções. A pesquisa em arquivos, por exemplo, em princípio é algo eurocêntrico. Mas os arquivos contêm também muito da história dos povos indígenas. O sentido do FIEI é promover e valorizar essa interculturalidade, mas sem neutralidade. Buscamos uma interculturalidade crítica.

A crítica é o exercício da liberdade de dizer não. Na História a postura crítica é dizer “não, não concordo”, expressar o incômodo e a dignidade por meio da indignação. Durante a Ditadura Militar, período em que foi fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as coisas eram diferentes. A crítica não seria tão tranquilamente aceita e provavelmente haveria algum militar definindo o que é ser índio e qual a história indígena. Hoje, em um regime democrático liberal, os problemas podem ser evidenciados, podendo ser colocados a público.

E quem são os historiadores críticos? Quem que começou com essa história toda? Trata-se do pensamento social crítico eurocêntrico, que inclusive é até racista no seu início, mas que iniciou uma tradição que tentou contribuir muito para as lutas contra a colonização, pela emancipação dos povos, pela autodeterminação, pelo direito dos povos à terra, ou seja, os expoentes do pensamento marxista. Desde Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, e outros pensadores europeus que fazem grandes críticas ao sistema capitalista e ao reino da mercadoria, uma crítica muito pertinente para a luta dos povos indígenas. Portanto, o objetivo deste texto é tentar sacudir essa tradição da esquerda marxista, despindo-a de alguns preconceitos e do apego à democracia. Porque, no caso dos índios brasileiros, que são menos de 1% da população, a democracia pode ser muito desastrosa. Nos Estados Unidos a política de extermínio dos índios foi levada adiante democraticamente, decidida pelo congresso, composto por representantes. A democracia lá levou à morte dos índios e à criação de Estados nos territórios dos índios.

Apesar das tensões, há muitas intercessões entre o marxismo e o movimento indígena. Os índios sofrem com o processo de mercantilização do mundo criticado por Marx n’*O Capital*. Para Marx, o capitalismo é o sistema onde predomina a mercadoria. O que é mercadoria? A mercadoria é algo externo ao ser humano que responde a alguma necessidade humana, seja uma necessidade do corpo ou da fantasia. E o capitalismo é o sistema onde o valor está nessa mercadoria. Como a sociedade em que nós vivemos é a sociedade capitalista, o valor está nas coisas externas ao homem. Os indígenas fazem a mesma crítica ao consumismo desenfreado em que a indústria produz um celular que vai parar de funcionar daqui a cinco meses e você vai ter que comprar outro, o computador que vai pifar daqui a dois anos, você vai ter que consumir outro. As pessoas estão sendo soterradas debaixo desse monte de coisas; a identidade se confunde muito com os objetos externos, exteriores. Esta crítica indígena nos leva a questionar: o que somos? Somos o que possuímos? A mesma crítica que Marx faz n’*O Capital*.

Ao realizar uma “crítica à economia política”, Marx aponta que a economia não é neutra; ela é política. O que é economia? “Eco” vem de *oikos*, que significa casa em grego (e que se parece com oca, a palavra tupi para casa). Economia é a arte de manter a casa organizada. Porém, a economia na sociedade capitalista é um

palco de interesses de grupos humanos que possuem diferentes projetos de vida. Muitas vezes ouvimos economistas falarem como se fossem cientistas neutros sendo que, na verdade, tratam de um assunto subjetivo, que pouco ou nada tem de exato nem neutro; é tudo político. As relações sociais e econômicas dependem dos diferentes projetos de sociedade em disputa. Podemos questionar a política econômica do presente Estado brasileiro, por exemplo. Hoje o Brasil é o sétimo país mais rico do mundo, com um Produto Interno Bruto (PIB) maior do que o do Reino Unido, a grande potência que dominou o mundo há 100 anos. Mas como esta riqueza está sendo administrada politicamente? Quanto dessa riqueza é destinado para a educação pública? Quanto para a educação indígena? Quanto está indo para os banqueiros?

Marx realiza uma ampla e profunda crítica ao capitalismo e ao Estado burguês, com a ideia da luta de classes, que tem muito a ver com a luta dos indígenas contra os colonizadores. Para Marx, o Estado gerencia o assunto dos dominantes, serve aos dominantes e dá continuidade a essa dominação. Antonio Gramsci, na Itália, aprofunda no pensamento marxista a ideia da hegemonia para designar uma dominação que não é apenas econômica, mas que se dá também no âmbito da cultura. Então a hegemonia do capitalismo é aquela que mostra o capitalismo como o melhor dos sistemas, como se as coisas nunca tivessem sido melhores. Um exemplo é o próprio curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), pois se trata de um curso que exerce a crítica ao capitalismo e à colonização, mas está inserido no sistema capitalista. Ou seja, se não exercermos o pensamento crítico, corremos o risco de sermos levados a pensar que o sistema capitalista é tão bom que podemos até fazer a crítica sobre ele do lado de dentro dele mesmo. Mas trata-se de uma ilusão que busca sustentar a hegemonia capitalista. Defendemos que o FIEI seja um exercício de contra-hegemonia, de crítica e construção de outro projeto de sociedade indígena e emancipador.

Enquanto Marx, Lênin, Gramsci estavam produzindo a teoria crítica, o que estava acontecendo aqui no Brasil e no mundo no mesmo período? No Brasil, estávamos construindo a história oficial, essas formulações que até hoje estão persistentes na nossa memória. A construção do “Sete de Setembro”, do “Descobrimento do Brasil”, as superioridades raciais, a ideia da indolência dos indígenas e negros, e do trabalho do europeu, a ideia de que os índios foram salvos pelo cristianismo. Essa foi a visão da História do século XIX que justificava o Estado Nacional brasileiro que foi imposto de cima pra baixo.

Voltando ao passado mais recente, tivemos o processo de redemocratização, quando houve grande pressão de baixo pra cima, principalmente sobre o projeto da Constituinte de 1988 que garante os direitos indígenas. Mas foi um processo hegemonicamente de cima pra baixo. O povo teve um papel importante, mas o fim do regime ocorreu dentro de um projeto de abertura lenta e gradual, inclusive

com uma anistia que perdoou aos torturadores. A estrutura de classe no Brasil continua a mesma ainda hoje, mesmo com a democracia e com todo esse aparato tecnológico. Aquela estrutura de classe do período colonial – uma elite branca dominando a terra e o trabalho de uma massa de escravos indígenas e negros – acabou. A escravidão legal foi abolida. Porém, quando a indústria chegou ao Brasil, quem dominou essa indústria? A mesma elite branca. E quem eram os proletários, os trabalhadores? Os mesmos descendentes de escravos negros e indígenas, acompanhados pelos imigrantes europeus. A estrutura de classe não teve uma inversão aqui, como teve em alguns lugares do mundo.

A História acríica produzida no final do século XIX e início do século XX tinha um sentido político claro: afirmar e justificar a nação brasileira, o Estado brasileiro. O índio e o negro entravam como matrizes, mas secundárias e inferiores. E o europeu é que trouxe a luz. No discurso oficial do governo brasileiro no século XIX afirmava-se que o Brasil seria um país europeu na América. E os índios e os negros apareciam como elementos prejudiciais à formação social brasileira, por serem povos considerados incivilizados e selvagens. Isso era dito abertamente há 100 anos atrás. Hoje ainda existem alguns que pensam assim, mas não falam tão abertamente.

Paulo Freire, que também foi um pensador crítico com inspiração marxista, escreveu uma carta, publicada na obra *Pedagogia da Indignação*, sobre a descoberta da América, escrita às vésperas dos 500 anos, comemorado oficialmente pelo Estado brasileiro no ano 2000, apesar dos protestos do movimento indígena e do movimento estudantil de História. Sua visão sobre a questão indígena e a colonização fica clara neste trecho:

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positividade em um processo por natureza perverso. (FREIRE, 2000, p. 34)

Para concluir, apontamos que desde o século XIX já havia críticas a essa História oficial. E no século XX e XXI é que a história crítica ganhou mais espaço e hoje entendemos a História como uma permanente revisão sobre si mesma. Negamos hoje a verdade absoluta na História; as verdades são relativas. A verdade para o índio não é a mesma verdade para o não-índio. No curso de formação de educadores indígenas não visamos que os indígenas se transformem em historiadores ocidentais. O objetivo é que os indígenas possam escrever sua própria história, uma vez que estamos todos neste mundo predominantemente dominado pela linguagem escrita. Defendemos que os indígenas possam registrar e expressar sua história a partir das suas próprias pesquisas e dos seus instrumentais de pesqui-

sa; das suas próprias classificações e conceitos; dos seus próprios entendimentos sobre o que é o conhecimento sobre a dinâmica do tempo, da sociedade no tempo. Sobre as suas próprias fontes e, principalmente, a maneira de lidar com essas fontes que envolvem elementos que a História ocidental nega como, por exemplo, os elementos sobrenaturais. Porque é o Ocidente que criou estas divisões entre natural e sobrenatural, e entre natural e cultural. Para os povos indígenas isso tudo está inter-relacionado, havendo valor e espaço para os espíritos, as forças da natureza, as forças que nos movem e que não são humanas nem racionais.

Por outro lado, é preciso ensinar aos não-índios a perceberem seus preconceitos e a entenderem como os índios pensam também, portanto, é importante a participação de estudantes não-índios no FIEI. É construtiva a possibilidade desses estudantes não-indígenas trabalharem com os índios, porque o não-índio, para contribuir na contra-hegemonia ao o bombardeio da mídia e dos materiais didáticos que veem o índio apenas no passado, como inferior, como incivilizado, como a-histórico. Mas os não-indígenas não aprenderão isso sozinhos; é preciso que os índios nos ensinem suas histórias e o que é ser índio. Pois, de acordo com a professora Sandy Grande, indígena da etnia Quéchua e autora do livro *Red pedagogy: Native American social and political thought (Pedagogia Vermelha: pensamento político e social nativo americano)*, que defende uma aproximação entre o marxismo e a educação indígena: “a guerra pelas crianças indígenas será vencida na sala de aula” (GRANDE, 2004, p. 11 – tradução nossa).

Referências Bibliográficas



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

GRANDE, Sandy. *Red Pedagogy: Native American social and political thought*. New York: Rowman, 2004.

HERODOTUS. *The Histories*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MANN, Charles. *1491: new revelations of the Americas before Columbus*. New York: Random House, 2005.

MARX, Karl. *O capital*. Coimbra: Centelha, 1974.

VARNHAGEN, Francisco (Visconde de Porto Seguro). *História Geral do Brasil [1854]*. 10a ed. integral. São Paulo: Edusp, 1981. Vol. 1.

HISTÓRIA INDÍGENA E O ETERNO RETORNO DO ENCONTRO

AILTON KRENAK

Meu nome é Ailton e eu sou do povo Krenak, alguns de vocês já devem ter visto a minha fala ou os meus textos. A despeito de eu não ter cumprido uma carreira acadêmica, não ter feito este percurso na universidade, eu tenho tido ao longo destes últimos 20, 30 anos, muitas oportunidades de publicar, de divulgar o pensamento tanto do povo Krenak, quanto dos outros povos com quem eu tive a oportunidade de compartilhar a minha experiência. Tem uma série de programas chamados “Índios do Brasil”, e eu tive a oportunidade de fazer a apresentação destes programas. Por isso eu viajei por várias regiões do Brasil visitando comunidades da Amazônia, do Mato Grosso, no Nordeste, no Sul e no Sudeste do nosso país, entrando em contato com a realidade destas comunidades e fazendo o papel de apresentador destes programas. Então eu tinha acesso a muito dos textos que localizavam a história de cada uma destas etnias desses povos, às vezes até com detalhes de cada uma destas aldeias. A experiência de ter feito esta série de programas, nós os fizemos com o Ministério da Educação, o MEC, e eu imaginava que aquela série de programas iria ter uma divulgação muito maior do que teve.

Quando eu fiquei pensando na oportunidade desse nosso encontro e de tratar do tema da “História Indígena no Brasil”, pensei naquela experiência que vocês iniciaram com a nossa querida amiga, pesquisadora, historiadora, quase uma arqueóloga da história indígena aqui da nossa região, em Minas Gerais, parte do Espírito Santo, que é a nossa querida, Geralda Soares. Eu creio que ontem ela teve a oportunidade de trabalhar com vocês aqui, introduzindo um pouco da “História Indígena no Leste de Minas Gerais” ou nessa região do Brasil que hoje é identificada como Minas Gerais, Espírito Santo. De certo que quando essa gente andava por estes lugares, eles não os chamavam de Minas Gerais, muito menos Espírito Santo. Os povos que viveram aqui viveram antes destes lugares terem estes endereços de Espírito Santo e Minas Gerais. Era outra topografia; outros nomes que estes lugares tinham; outra toponímia.

Eu fiquei pensando: eu não vou abordar a história indígena do Brasil, eu não vou tratar da história indígena no Brasil. A história indígena no Brasil, ela tem uma complexidade e riqueza; seria como tentar entender os grãos e areia de uma imensa praia ou seria como tentar entender as estrelas, a complexidade de uma constelação de estrelas, falando de cada uma. Um livro recente publicado no Brasil, *História dos Índios no Brasil*, foi organizado pela professora Manuela Carneiro da Cunha. É uma Bíblia, um livrão do tamanho de uma lista telefônica. A professora Manuela Carneiro da Cunha é organizadora, mas ela organizou um exército de antropólogos, historiadores, pesquisadores, e cada um deles escreveu um tomo, um fragmento, digamos, da história dos povos indígenas no Brasil. No caso dos Botocudos, foi a professora Maria Hilda Paraíso lá da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que é uma pesquisadora da História, digamos assim, da História Institucional, da História oficial das relações do Brasil, desde o período da colônia, passando por todas as mudanças políticas da relação do Brasil com

Portugal e com as demais dominações estrangeiras, até o Brasil virar República, até criar o Serviço de Proteção ao Índio, o SPI, até desembocar nisso que nos temos aí hoje que é a FUNAI, que é o Brasil, o Governo, os Estados, Municípios, essa coisa. Essa abordagem dessa história também tratou de povos como os Caiapós, os Craós, Ticunas, Tucanos; em diferentes regiões do país, abordou também os Guaranis, Guaranis de lá do Sul, pegando ali o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, depois pega os outros parentes “landebas” que estão lá no Mato Grosso do Sul. Então, vai fazendo um apanhado da história de vários povos, de várias etnias, dos Xavantes, dos Pataxós, dos povos lá daquela região mais extrema do Nordeste. Então tem ali, um apanhado da história que pega desde o período da Colônia, quando aqueles povos que viviam no litoral foram abordados pelos primeiros jesuítas, portugueses, aventureiros, etc. Nessa parte da história, ela é uma coisa tecida em detalhes.

Eu mesmo não consigo abordar de uma maneira competente e suficiente pra mim a história indígena no Brasil. Ao longo da minha vida (eu estou completando 58 anos agora em setembro, eu nasci em 1953) eu já aprendi algumas coisas, andando pelo mundo, pesquisando da minha maneira não-acadêmica, da minha maneira curiosa. Mas o que eu fiz? Eu procurei entender um pouco também alguma coisa além da minha própria percepção, assim: fui ver, fui conhecer a visão de outros historiadores e de outros povos. E, obviamente, eu pude ter contato com tentativas de contar a história também de povos indígenas das Américas e outros países. Por exemplo, nos Estados Unidos.

Eu afirmo pra vocês: não existe uma história dos povos indígenas nos Estados Unidos da América. Existe um clássico, uma obra que é um clássico, que se chama *Enterrem o meu coração na curva do rio*, esse livro é comovente. É emocionante você ler este livro, além de tudo ele é ilustrado, ele mostra os índios sendo massacrado pelo Exército Americano, nas diferentes regiões dos Estados Unidos; na Califórnia, na Costa Oeste, nos garimpos, na floresta, no deserto, quer dizer: onde tinha recursos naturais, onde tinha floresta, onde tinha pele de bicho, onde tinha ouro, onde tinha madeira, onde tinha alguma coisa para os brancos saquearem, eles matavam os índios para pegar as riquezas. E essa baixa, em cima dos recursos naturais para pegar madeira, para pegar porco, para pegar carne de búfalo, para pegar bicho... No começo eles só queriam tirar os índios da frente para poderem pegar as coisas. Eles não estavam “nem aí” para os índios, não precisam deles para mão de obra, nem como nada; eles queriam derrotar os índios e pegar as riquezas. Nessa época também, não estavam interessados em terra: terra não valia nada, eles queriam pegar madeira, ouro, bicho e continuar como uma manada de desesperados agarrando os recursos naturais e matando quem estivesse atrapalhando eles na frente.

Este livro, *Enterrem meu coração na curva do rio*, conta dos conflitos, os massacres que aconteceram de 1740/60 até 1860/70, quando os últimos grandes ajuntamentos de Apaches, de Sioux, guerreiros mesmo, que conseguiram juntar mais de dois mil, três mil homens armados, e não eram armados de arco e flecha mais, porque eles já sabiam usar carabina, então esses camaradas armados de carabinas encaravam o Exército, brigavam com o Exército, sabotavam o Exército. Eles foram tratados na História que nós aprendemos, no cinema de uma maneira totalmente medíocre, como se eles fossem todos idiotas e que a cavalaria matava-os facilmente.

Lá nos Estados Unidos, a tentativa de contar uma história dos índios deu nisso, que é este livro muito bonito, mas se você olhar ele em detalhes, lendo ele em detalhes, você vai ver que ele não consegue tratar, em detalhe, do mais importante que uma obra dessas deveria deixar para as gerações futuras, para quem for buscar naquela leitura alguma compreensão das relações que moveram a formação dos Estados Unidos como nação, do desaparecimento daquela gente como povos dali, a responsabilidade dos Estados Unidos sobre o que aconteceu e o que sobrou no presente, o que nós temos no presente, sobre essa herança de lutas, de conflitos, de expropriação, de roubo que foi feito sobre o território daquele povo. Que tipo de consequência a História registra para aquele tipo de relação que foi estabelecido naquele período de 1600, 1720 até 1860 que é quando os Estados Unidos já é definitivamente uma nação com tudo definido pra ser uma potência no mundo, potência poderosa, e os Índios estavam definitivamente banidos da página da História?

Mesmo que tivesse gente ainda vivendo, que tivessem ainda algumas famílias vivendo e, algumas reservas, que tivesse um serviço de proteção ao índio deles lá também, uma "FUNAI" de lá, levando lá uma cesta básica para eles; eles já estavam fora da história. A gente sente que eles estavam fora do jogo, saíram do jogo, o jogo agora era de gente muito grande, que estava dominando o mundo inteiro, que estava partindo para cima de nós, vindo para a América do Sul, dominando a África, dominando a Ásia, fazendo guerra no mundo inteiro. E aquele povo que eles tinham dominado lá já era um capítulo virado da História.

Quando a gente olha a América Latina, os nossos vizinhos do México, a Colômbia, o Peru, o Equador, todos os vizinhos nossos; têm países desses em que a população de índios é 60%, 70% da população, só tem 40%, 30% de gente que são brancos ou quase brancos, como diz o Caetano Veloso. Porque em alguns lugares basta o cara não ser nem negro, nem índio, para ele ser branco. É uma questão que não é étnica, não é uma questão cultural: é uma questão política. Então, não ser índio, nem ser negro na América Latina significa não ser escravo. Então todo mundo quer ser branco, porque aí pelo menos você vai arrumar um jeito de mandar naquela gente toda ali, que são 60%, 70% do resto da população.

O Evo Morales, na Bolívia, virou presidente numa situação excepcional. Mas já era para eles terem tido presidentes índios já há muito tempo, porque eles são 70%, 80% da população. Porque eles ficaram elegendo branco por tantos anos? Aqui no Brasil, nós não temos a menor chance de virar a bandeira numérica. Nós somos 0,16% se for contar a população. Ou seja, se for contar no voto, a gente não elege nem deputado federal.

Nós conseguimos eleger o Mário Juruna, porque ele foi eleito no Rio de Janeiro e os cariocas são um povo muito divertido, entusiasmado com aquele negócio do Brizola, e do Juruna com o gravador, gravando as mentiras dos ministros e das autoridades. As pessoas se empolgaram tanto, se identificaram tanto com o Juruna que ao menos viram um brasileiro que fala o que pensa que era o Juruna com o gravador dele desmentindo o ministro Mário Andreazza, dizendo que o presidente João Figueiredo era mentiroso. Na época tinha um general que mandava no Brasil, que ninguém nem respirava perto do homem e o Mário Juruna saía dizendo que o cara era mentiroso e falava isso abertamente. Na época em que os ministros eram verdadeiros seres superpoderosos, o Mário Juruna gravava o ministro Mário Andreazza dizendo que ia fazer uma coisa e depois publicava aquilo e dizia: “O Mário Andreazza é um mentiroso, ele promete e não faz”.

Era uma ditadura. Eu acho que muito pouco dos que estão aqui na sala viveram como adultos no tempo da Ditadura, a maioria de vocês tem menos de 30 anos. Alguns menos de 20. E eu estou falando de um período da nossa história recente que está já há 40 anos, onde quem mandava aqui eram os militares, eram os generais. E nós vivíamos numa ditadura que uma aula dessas aqui era impensável, sem chance, nós já estaríamos presos há muito tempo. Então, tinha um tempo, gente, que o negócio era horroroso. Eu não sei se vocês tiveram já alguma introdução a este período assim da história recente do nosso país que o bicho pegava de uma maneira tão apavorante que você não sabia se ia sair de casa de manhã cedo e iria voltar vivo no outro dia, porque não eram só os povos indígenas e as populações, digamos assim, pobres, não eram só os desprezados da vida que eram ameaçados não. Era uma época que era democrática a violência: você matava branco, índio, negro, pobre, matava todo mundo. A Ditadura pelo menos democratizou a violência, não discriminava: ela matava e prendia.

É muito comum vocês ouvirem hoje relatos de músicos, artistas, como a nossa presidenta Dilma Rousseff que conta que também foi presa, que foi torturada, e sofreram ameaças de serem “desaparecidos” como muitos outros brasileiros foram desaparecidos na época. Então, isso é História, gente. Isso pode parecer matéria jornalística, pode parecer fofoca, mas isto é História.

A História tem dessas coisas: um dia você está na cadeia e no outro é presidenta da República. A História faz isso.

Eu falei sobre gerações, a geração de gente que tem 50 anos, 60 anos que viveu intensamente, viveu um período da sua vida em que eles aprenderam que “a História é um carro alegre cheio de gente contente que atropela indiferente todo aquele que a nega”. Vocês já escutaram isso? É uma canção.

Então, teve uma geração antes de mim, da minha época, que acreditava no seguinte: que a História tem dinâmica, que a História é uma entidade poderosa que arregimenta os episódios, que mistura isso tudo numa grande panela ou num caldeirão e cospe isso tudo depois na cara de todo mundo, explodindo na forma de um tsunami, de terremoto, de maremoto, de catástrofes, de desgraça, mas também de transformação de mudança na vida das pessoas, não só em sua percepção de indivíduos, mas em coletivos. Um ajuntamento de gentes, de povos: gentes da América Latina, da África, da Ásia, um conjunto de situações, um conjunto de fenômenos que são naturais, que são de caráter político, que são, sabe lá, transcendente da economia ou pela genialidade de um cara, um libertador, uma entidade dessas totalmente surpreendentes que consegue mobilizar o povo dele, que consegue mobilizar uma parte do continente, uma parte do país ou do mundo... é História.

Esse ente que é a História carrega como um vento, como um barco numa tempestade, carrega aqueles que conseguem ler os sinais da História. A História manda sinais. Se a gente estiver atento, se a gente estiver desperto, se a gente estiver com a nossa mente aberta, a gente percebe os sinais da História, interpreta os sinais da História e viaja dentro da História. Se a gente quiser assistir a História como um conto de carochinha, como uma novela besta de televisão, nós vamos ser engolfados pela História e vamos ser jogados numa hora na pirâmbeira. Nós vamos ver o nosso barraco descendo o morro, como aquele monte de barro e pedra em cima da gente. Porque a gente não é capaz de entender o que está acontecendo ao nosso entorno, a gente não é capaz de entender os sinais da História. A gente escolhe sempre estar no lugar errado, na hora certa. Então, se a gente está sempre entendendo errado, nos vamos sempre levar porrada, como indivíduos, como coletivo.

Então, eu fiquei pensando, se não é possível reunir numa obra, seja ela o Enterre o meu coração na curva do rio, ou seja, ela *A História dos Índios no Brasil*, aquela que a professora Manuela Carneiro da Cunha coordenou com um elenco de pesquisadores, historiadores e que se você quiser ler, terá que ler um por um, porque você não vai ver transversalidade nessa história. Tem uma palavra e tem um recurso e tem um método que se chama leitura transversal, uma leitura que cruzam diferentes campos de conhecimento e que articula uma visão, uma compreensão sobre determinados eventos, determinados acontecimentos. Não tem transversalidade que resolva a particularidade da história indígena no Brasil. Pelo menos eu não conheci ainda quem inventou essa ferramenta. Eu gostaria de ver alguém que conseguiu articular um texto desses.

O professor Darcy Ribeiro, num outro livro também... Eles tiveram a esperteza de enterrar o professor Darcy Ribeiro e junto com ele a obra dele também, porque ele era uma pessoa que incomodava muito, ele incomodava demais. O professor Darcy Ribeiro mexeu com tanta coisa na vida e na história do Brasil que eu acho que tinha gente que ficava aflito para ele morrer logo. E ele lutou com todas as suas forças para não morrer, ele deixou uma obra como pensador, como humanista, como político, deixou uma obra fantástica. Ele é o inventor da Universidade de Brasília (UNB). Ele de certa maneira inventou as outras universidades no Brasil, porque os universitários no Brasil eram tão subalternos que só ficavam puxando o saco de autores estrangeiros. E o Darcy Ribeiro teve a coragem de fazer com que as universidades brasileiras tivessem o orgulho de criar um pensamento brasileiro. Ele foi a pessoa que mais insistiu para que tivéssemos um pensamento brasileiro, que a gente não fosse um bando de panacas, babando para pensadores ingleses, alemães e outros pensadores. Reconhecer a capacidade de outros pensadores, mas principalmente reconhecer que nós temos a capacidade de ter um pensamento próprio. Um pensamento nativo. Um pensamento de gente que está reunida nesse continente que é o Brasil.

O professor Darcy Ribeiro tem um livro que se chama *Os Índios e a Civilização*, que foi publicado em 1956, quer dizer, lá pela época em que eu nasci. Eu nasci em 1953 e acho que o livro foi publicado em 1956, eu estava com três anos quando este livro saiu. Há cinquenta anos este livro reunia todos os dados, todas as informações sobre nós os povos indígenas: onde nós estávamos e o que estava acontecendo com nós, com nossas terras, com as nossas aldeias, etc. E cometia alguns erros, porque a História também arma, bota armadilhas no meio do caminho. Um dos erros que ele cometeu foi publicar uma prancha inteirinha de povos extintos, povos que foram declarados extintos. Lá no meio daquela gente que está declarada extinta estão os krenak, mas não chamados como krenak, são chamados de aymorés, porque era assim que a gente era chamado na literatura. Muitas outras famílias indígenas aparecem numa prancha deste livro como povos extintos. Extintos quer dizer morreu, acabou. Isso gerou inclusive alguns problemas, porque 20/30 anos depois, algumas destas famílias indígenas apareceram.

Apareceram pela busca de pessoas como a Geralda Soares, pelo trabalho de alguns outros pesquisadores, pela mobilização de algumas lideranças políticas por algumas regiões do país. Estes índios começaram a aparecer de novo, mas quando eles chegavam lá, na oficialidade do Estado, eles eram tidos como extintos. É bom lembrar que naquele tempo estar extinto significava não ter direito a terra, não ter direito a cultura, não ter direito a nenhuma manifestação de identidade. Estar extinto era estar extinto. E como eu lembrei a vocês, a gente estava na Ditadura e não tinha esse trânsito que a gente tem hoje em dia não. Então, havia uma situação naquela época, que a mobilização, a mobilidade, a capacidade da gente de se deslocar pelo país, era toda controlada e era óbvio: se tinha uma

obra oficial daquela, da grandeza do *Os Índios e a Civilização* que botava uma prancha com uma dezena de tribos dizendo que estava extinta, ele tinha botado uma pedra sobre a gente e estávamos enterrados. Então, estou fazendo alguns comentários que não tem a pretensão de fazer uma crítica a uma obra tão importante quanto à obra do professor Darcy Ribeiro sobre os índios e a civilização, só estou contanto como a História é cheia de truques, cheia de armadilhas.

Se a História é cheia de armadilhas é porque ela é viva, se ela fosse morta ela ficaria como uma pedra para gente escrever em cima dela e ficava lá imutável. Mas a História é viva, ela se movimenta. Então gente que estava extinta aparece de novo; povos que estavam subjugados voltam, gente que já foi para cadeia vira presidente da República.

Então tem coisas que, se a gente conseguir manter uma leitura viva da História, a gente consegue entender também as ocorrências que estão em volta da gente. Essa introdução que eu fiz pra vocês é uma justificativa, de certa maneira, da escolha que eu fiz para abordar a história indígena e não a história dos índios do Brasil.

Porque assim como os índios não poderiam ser mineiros e nem capixabas, os índios também não poderiam ser brasileiros. Eu expliquei para vocês que antes de existir Minas e Espírito Santo, os nossos antepassados perambulavam, atravessavam este continente de um lado pro outro e não perguntava se era Minas ou Espírito Santo não: muito depois alguém veio e marcou estas fronteiras. Pois muito antes, também perambularam por este continente sem perguntar onde era o Paraguai, a Argentina, o Brasil e a Bolívia. Assim nós temos a nação Guarani. Os guaranis estão na Argentina, no Paraguai, no Brasil e na Bolívia. No ano passado teve um encontro dos povos guarani lá em Foz do Iguaçu, lá perto de Ocoí. Esse ano vai ter outro, será em Amambaí.

Olha, se o Brasil conseguiu avançar na compreensão de que independente de o povo guarani estar na Argentina, no Paraguai ou na Bolívia, eles têm uma supranacionalidade: eles podem transitar por estas fronteiras e que isso não prejudica a sua alteridade, não prejudica o seu reconhecimento, que não prejudica os seus direitos e a sua identificação como um povo originário, como um povo que compartilha essas fronteiras de livre trânsito, é porque existem hoje instrumentos internacionais que asseguram isso, não é porque o Brasil é bonzinho e a Argentina está ficando boazinha, é porque a Convenção 169 [da Organização das Nações Unidas] uma convenção que trata dos direitos dos povos indígenas e populações tribais no mundo, diz que estes países têm que respeitar o livre trânsito destes povos entre essas fronteiras.

Então, os tucanos lá do Alto do Rio Negro têm direito de ir e vir; os yanomami

(a metade os yanomami está no Brasil, a outra metade está na Venezuela). A gente fica olhando os guaranis porque está muito na cara da gente aqui o trânsito deles entre o Paraguai, a Argentina e o Brasil, mas a gente não presta atenção que os yanomami no meio daquela floresta incrível deles lá, na fronteira com a Venezuela, eles fazem um maior trânsito, só que lá não tem esse tanto de obstáculos que tem aqui no Sul, porque aqui no Sul já está tudo ocupado, é cheio de estrada, é cheio de rodovia, ferrovia, de hidrelétricas, de tudo o que é tropeço, de tudo o que é obstáculo que a ocupação que os brancos fizeram nesta região e que impede o livre trânsito dos nossos parentes guaranis nos seus territórios. Eles ficaram trancados no meio de um monte de porteiros e fronteiras impostas pelo empreendimento dos brancos, por cidades, hidrelétricas, fazendas, empreendimentos, agricultura, soja, agropecuária, agronegócio, essa “pragaiada” toda dessa ocupação que fragmentou de tal maneira o território que as pessoas não têm livre trânsito. Quem tem uma visão mais transcendente do território é que transita, vai e bate a cara numa cerca, num muro. Lá na floresta, nada obstrui o trânsito dos yanomami do lado da Venezuela e do lado do Brasil e eles andam no meio daquela floresta e não tem ninguém filmando eles.

Pelo menos não tem ninguém filmando eles debaixo das árvores, porque as imagens ficam por cima das árvores. O Google, os satélites pegam a floresta, mas não pegam os yanomami andando lá embaixo. Esse trânsito entre as fronteiras é assegurado pela Convenção 169. Essa Convenção 169 ela tem uma importância em assegurar o nosso direito nesses países.

O Brasil como um Estado nacional, a Argentina como um Estado nacional, a Bolívia como um Estado nacional: eles são obrigados por um acordo internacional, por uma convenção internacional a respeitar o nosso livre direito de trânsito. Essa convenção trouxe outra inovação muito importante também que é de obrigar os governos desses países a consultar as nossas comunidades quando for construir outra Itaipu, quando for construir outra Belo Monte, Santo Antônio; hidrelétricas, ferrovias, rodovias. Pelo menos esses instrumentos internacionais passaram a integrar os recursos de populações tribais e de populações indígenas têm para se defender. Porque se o governo local e o regional forem ruins e quiserem matar, roubar e esfolar, os índios têm pelo menos a possibilidade de recorrer a alguns desses fóruns: Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Internacional do Trabalho (OIT) que é a promotora dessa Convenção 169 a própria Organização das Nações Unidas (ONU). Então, há esse conjunto de instrumentos nacionais e internacionais.

No caso, o instrumento nacional mais relevante é a Constituição de 1988, a nossa constituinte, que eu tive a situação extraordinária de naquela época estar coordenando a União das Nações Indígenas, o movimento indígena que estava lutando com o governo para fazer respeitar os nossos direitos e caiu para mim a responsa-

bilidade de defender dentro do Congresso, na Assembleia Nacional Constituinte, que junta às duas casas, o Senado e a Câmara. Todos esses camaradas que vocês ouvem aí falando, os senadores e os deputados com mandato de constituinte, lotando um auditório e eu tive a tarefa de entrar, subir no púlpito e aqueles caras fazendo uma bagunça enorme lá dentro, parecendo um boteco, ninguém ouvia ninguém. Eu tive a tarefa de me concentrar e fazer aqueles homens calarem a boca por um minuto e me escutarem.

Para entrar lá tinha que usar terno e quando eu cheguei lá o camarada que cuida do protocolo disse: “você não pode entrar aqui, você não está de terno”. Eu estava de camiseta. Saí e fui lá na área dos gabinetes e encontrei com os deputados meus amigos e um desses camaradas é o Domingos Leonelli, foi deputado constituinte pela Bahia; o outro era o Fábio Feldmann que é um ambientalista lá de São Paulo, que era deputado na época. Um me emprestou a camisa, outro me emprestou o gravata, outro me emprestou o paletó e já que eu estava escutando aquele parente contando a história da caçada do macaco, é meio parecida com essa da caçada do macaco, aí eu pego o paletó, gravata, aquele negócio todo e me fantasio de “sanfolhudo” e vou lá para o gabinete, esperar o camarada que ia me chamar pra subir.

O Ulisses Guimarães iria me chamar. Eu tinha 10 minutos para falar. Eles ficaram um ano e tanto quebrando o pau entre eles pra discutir a Constituição e eu tinha 10 minutos para defender os direitos indígenas. Se vocês abrirem a Constituição vocês irão ver lá dentro tem um capítulo que se chama “Dos Índios”, do direito dos índios, é o 231. Aquele capítulo, gente, aqueles artigos da Constituição Brasileira... eu estava com eles no meu bolso quando eu subi. Ninguém os conhecia, a não ser aqueles que haviam debatido eles com a gente e aqueles camaradas que estavam lá brigando uns com os outros, os constituintes.

Eu pensei: eu não vou poder ler essas coisas para esses camaradas, eles não vão me escutar, eles ficam brigando uns com os outros, batendo boca, etc. Eu vou ter que fazer uma coisa de índio, eu vou ter que aprontar uma coisa de índio aqui para distrair eles, porque se eu tentar fazer coisa de branco aqui, não vai rolar. Aí, eu peguei um potinho, esses potinhos de cosméticos que as mulheres usam pra fazer maquiagem e botei jenipapo, a pasta de jenipapo com carvão, dentro daquele potinho e enfiei no bolso do paletó e subi. Quando o presidente da casa disse: “agora vamos ouvir agora uma proposta de emenda para os direitos dos índios”.

Eu olhei lá embaixo: bagunça. Ninguém escutava. Aí eu fui ao púlpito, acertei o microfone e pequei o potinho, segurei e falei: “Bom-dia para os senhores”. Fiz um ruído no microfone para os caras pararem um pouquinho e tirei o potinho e comecei a pintar o meu rosto com aquela tinta preta. Os fotógrafos e os cinegrafistas que estavam lá embaixo começaram a estourar os flashes deles, pois querem

espetáculo. Começaram com os flashes deles e os camaradas que estavam lá embaixo pararam para ver o que estava acontecendo e viram que eles estavam me fotografando e me filmando. Aí aquele monte de senadores e deputados saíram de onde estava e vieram para mais próximo de onde eu estava, no púlpito, e escutaram o que eu estava falando com eles.

Na verdade, o que eu falei ali foram somente algumas frases, eu não falei o texto, eu praticamente os ameacei dizendo que iria jogar uma praga neles. Disse que os brancos já tinham tomado tudo que nós tínhamos aqui neste continente e que se eles não entendessem o que estava acontecendo, o sangue dos nossos ancestrais iria cair em cima da cabeça deles. Foi a praga que eu joguei neles. Eles ficaram apavorados e procuraram saber o que era a emenda que eu estava apresentando. Mas dali já era outros quinhentos, eles já tinham que saber qual era a emenda, porque eu já tinha jogado a praga e eles fugiram dessa praga votando com a maioria absoluta.

Não houve abstenção, ninguém votou contra esse texto que está na Constituição brasileira que assegura que o Brasil tinha que parar de matar ou integrar os índios, que é isso que aquele texto diz; tinha que parar de matar ou integrar os índios, que era a política desde a colônia até a Constituição de 1988.

O Marechal Rondon, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a FUNAI, o próprio Darcy Ribeiro, porque eles são os autores do Estatuto do Índio que está em vigor, e quando você olha o estatuto do índio que está em vigor, a perspectiva é a de que um dia os índios vão virar bons brasileiros. E o que é um bom brasileiro? Um bom brasileiro é um cara que não é nada, um cara que não é mais negro, não é mais índio, não é japonês, não é português, um bom brasileiro é uma idealização de alguns autores, talvez o próprio Darcy Ribeiro com aquela história de dizer que nós vamos ser uma “Roma” moderna, aquelas profecias dele que a gente ia fundir todo mundo numa coisa incrível, que nós íamos ser assim os novos romanos.

Ora, a História não é essa repetição sem graça dos eventos. A História está mais perto de ser um “carro alegre que atropela indiferente todo mundo que a negue” do que uma repetição de padrões. Da mesma maneira que nós não vamos ser os romanos, nós também não vamos ser os americanos. Depois que os Estados Unidos forem para o brejo, nós não vamos ocupar o pódio tipo os americanos. Essa visão maniqueísta da História é uma visão irresponsável, uma visão cretina.

Quando algumas que interessam as nossas políticas dizem que vamos virar potência, que nós somos uma potência emergente, isso é delírio, isso é falta de pé no chão porque cada povo tem uma história para trilhar, tem um caminho para trilhar. Assim como nós temos DNA, a História também vai exigir da gente um DNA para gente poder transitar no grande cenário da História. Nenhum alienado pateta,

pensando que é romano, vai transitar direito no grande cenário da História, ele vai ser atropelado, talvez seja até atropelado por um gaulês, aquele Asterix que vai dar uma cacetada na cabeça dele e dizer: “larga de ser pateta, você não é romano”.

Então, a História, ela tem os atributos de ser uma laje escorregadia para dar tombo na gente, ela tem um atributo de dar sinais para gente tentar interpretar e entender a História e de trazer a História junto com a gente. Sem fazer mistificação de achar que a História vai nos salvar ou que a História vai fazer coisas para nós, porque também tem essa besteira. Eu não sairia por aí cantando, aquelas coisas tipo “caminhando e cantando”, eu não faço isso. Vocês podem achar que eu vou sair caminhando e cantando e levando a canção. Eu, a minha percepção da História ela transcende a isso.

Então, como que eu posso achar que estou tratando com vocês hoje da história dos índios no Brasil, se a maioria do tempo eu estou referenciando a minha fala em eventos onde os índios não tiveram nenhum protagonismo, e em eventos onde os índios quando aparecem, aparecem somente como vultos assim lá no fundo do quintal; nas clareiras mais remotas? Eu particularmente tenho uma percepção dessa coisa, do cenário da História de que nós os povos indígenas, nós passamos ao longo da História tocando os grandes vultos da História. Os grandes vultos da História ocupam a cena e nós os tocamos. Ficamos de tocaia. Por quê?

Por uma escolha? Não! Pelo próprio processo histórico. O lugar em que nós ficamos na História é o lugar de tocaia da História. Nós não somos vultos da história. É por isso que eu acho difícil falar de uma “História dos Índios no Brasil”, porque você pode contar uma história indígena. Porque tem uma história dos krenak, dos xavantes, dos guaranis, etc., de dentro da memória viva desses povos cada um deles é capaz de reportar, a sua trajetória, desde a chegada dos brancos na praia até os dias de hoje.

Mas é muito comum as pessoas incorrerem num erro que é de querer contar a história indígena no Brasil quando o Brasil começou a ser “Brasil”. Quando a primeira canoa de português chegou à praia. Parece que todos nós estávamos dormindo um sonho eterno, num berço esplêndido quando o primeiro português chegou e fez um barulho na praia e despertou aquele povo que vivia dormindo um sonho eterno, em berço esplêndido. O próprio hino nosso diz isso. Dormindo num sonho eterno, berço esplêndido. Aí vieram esses geniais portugueses, dá um estalo de dedo, acorda a gente e começa essa história do Brasil. Isso serve pra samba-enredo de escola de samba, mas isso não serve pra contar a nossa história.

A nossa história, a memória da nossa história é anterior a 1500; anterior à chegada dos portugueses; anterior a essas fronteiras nacionais e regionais, a essa

configuração que o Brasil tem. Então, para as novas gerações, para aqueles jovens, para aqueles pesquisadores, para aqueles novos historiadores que estão encontrando o mundo com esse desenho com essa configuração, eu gostaria de contribuir deixando alguns piolhos na cabeça de vocês.

Olhem com desconfiança os registros que a História mostra para vocês; não aceitem que tudo que está escrito como História seja uma coisa sagrada que você tem que acolher como uma verdade. Imaginem: alguém querer contar a história da primeira missa no Brasil. Todo mundo que passou na escola viu uma professora tentando contar uma história da primeira missa no Brasil. Chega lá o frei e tal; bota cruz e chama os índios. Que índios? Entendeu, que índios? Os que vieram, trabalhando com eles, os braçais deles, os canoieiros deles que estavam na missa?

Então têm os quadros, as representações simbólicas da primeira missa. Então aquelas coisas ficam impregnando a nossa visão da História e subjugando a nossa memória, a nossa capacidade viva da memória com essas espécies de banners que eles consagraram como representação da História. Tem representações da história e tem a História.

Eu participei de uma série de conferências chamada A outra margem do Ocidente, organizada pelo professor Adauto Novaes onde vários pensadores falavam da coisa do tempo, da memória e disso que nós estamos falando aqui que é da História e eu me lancei na tarefa naquele ciclo de seminários a dizer para as pessoas que o pensamento indígena tem recursos para acessar a memória que não está escrita, uma memória que não está registrada e que esta memória é um conjunto de práticas, rituais, de práticas apoiadas na cosmovisão, apoiada na visão daquilo que é vulgarmente chamado de “sagrado”.

O xamã, um pajé, ele não precisa ler um livro de História para ver essas coisas acontecendo. Ele não precisa ir ao museu pra ele chamar a memória e visitar os eventos do passado e do presente, inclusive porque o passado e o presente são outras abstrações. Então, o xamã ele viaja em todas as direções; ele consegue visitar antes da chegada dos brancos aqui, outros eventos, muito outros eventos. Eventos de fundação, eventos que estão naquilo que é chamado de mitologia.

E muito significativamente as literaturas dos historiadores, dos pesquisadores registram aquela parte da nossa memória que eles chamam de mitos ou mitologia, ele separa mito e História. Eles separam o que é um personagem mitológico e um personagem da História. E eles chegam a dizer: isso aqui existiu é da História e aquilo ali não; aquilo ali é mitologia, mito; é piração da cabeça dos índios ou dos negros.

Olha, depende do que a pessoa guarda; como está suportada a memória dele. No meu caso, a minha memória está suportada em um conhecimento que antecede

tudo o que está escrito sobre a nossa história. Eu não desprezo o esforço dos historiadores, dos registros da História: eu os reconheço. Mas eu não dependo deles para conhecer a História e eu queria provocar a curiosidade desses jovens que estão trilhando esse caminho da História como pesquisadores ou como estudantes interessados em conhecer a sua própria história ou a história dos seus povos, que mantivessem a mente alerta, que tivessem uma visão crítica de tudo o que chegar a vocês como uma narrativa da história e lembrar que cada um conta a história de acordo com a sua percepção; de acordo com aquilo que ele conseguiu apreender de complexidade e de significado. Não existe uma narrativa da História, existem muitas narrativas e você pode ser um narrador. Você não tem que ficar num lugar passivo de consumidor da narrativa dos outros. Você pode gerar a sua própria narrativa da História, desde que você esteja criticamente observando os eventos que acontecem com você, com a sua família, com a sua comunidade.

No caso, nós estamos metidos numa ótima encrenca que é esta tarefa de traduzir o que é um povo em um tempo em que estamos vivendo. De certo que há 200, 300 anos atrás, dizer o que era um povo devia ser moleza; as coisas estavam quase tudo no seu devido lugar. Hoje o mundo está tão baratinado que dizer o que é um povo pode ser muita pretensão. A própria Convenção 169, a ONU quando tem que discutir se ela adota dos termos povo, nação, comunidade, tribo, etnia, eles ficam enlouquecidos. No texto que ficou consagrado da convenção, em que o Brasil assinou, o Brasil é signatário da Convenção 169 que trata dos direitos e de proteção que os povos indígenas, tribais e populações tradicionais no mundo, precisam receber de seus países, nações. A convenção no caso da nossa versão em português ela diz “povos”, mas ela diz “nesse caso aqui povos não quer dizer, não quer contrariar outros tratamentos como comunidade, tribo, nação”. Então o que aconteceu foi que povos foi aquilo que eles consideraram menos ofensivo e politicamente correto. Se fosse há 30 anos atrás a convenção ia falar “tribos” e fim de papo, mas como estamos nos anos 2000 eles chamam de povos.

O que nós, para quem vive essa história é indiferente se chamam a gente de tribo, povos, de comunidade, porque em muitas das nossas culturas nós temos a compreensão própria de quem nós somos e os outros são todos apelidos, só apelidos. Então quando a gente sabe quem a gente é, quando a gente está ancorado nessa memória ancestral, nessa memória que nos mantém suficientemente localizados no mundo, no meio de outras culturas, nós não temos o incômodo de saber de que povo nós somos. Isso não é nenhum problema. Isso só é um problema quando nós estamos perdidos num tiroteio cultural, nesse fenômeno que virou a globalização, onde as identidades sofreram tanta pressão e tanta fragmentação que muitas pessoas, independente de suas origens étnicas, eles estão se sentido desprotegidos como identidades.

Se a História tem uma contribuição importante para nós como indivíduos é de

nos ajudar do melhor acolhimento como indivíduos dentro de uma cultura. Eu não quero ofender ninguém, mas se você sai por aí evangelizando, catequizando, enfiando religião na cabeça dos outros, drogando os outros com tudo que é tipo de religião, o cara fica tão xarope que quando ele tem que se concentrar ele não sabe pra quem que ele vai tocar o maracá dele.

Quando você toca o maracá você tem que saber pra quem você está tocando. Você não tem que tocar um maracá perdido no espaço. Concentre-se. Quando você se concentra, olha bem o que é que você encontra pela frente. Quando você se concentra e encontra algo que significa para você na sua frente isso é um elemento fundador da sua identidade. Esse elemento fundador da sua identidade comunica com isso que nós estamos falando que é a história, a história dos nossos povos. A história dos nossos povos tem que ter sentido, porque senão fica uma babaquice.

A gente não tem que ficar estudando História para nada. Ela tem que ter um sentido, um sentido de nos apoiar numa autorreferência, numa identidade. Eu não sei se vocês já tiveram contato com uma expressão que se chama “alteridade”. Nos textos que vocês estão recebendo para leitura, vocês vão entrar em contato com uma expressão, alteridade, que significa esse movimento do nosso ser, da nossa identidade em relação ao outro, a quem está em vota da gente, a alteridade é como se ela fosse a plataforma da nossa identidade. Só é possível exercer a alteridade quem tem identidade, uma pessoa alienada num consegue ter alteridade, ele vai ser pau mandando, ele vai ser jogado de um lado para o outro.

Agora, quem tem identidade, quem tem alteridade, ele pode sofrer todas as perseguições, pode passar por todos os becos circunstanciais da vida, mas ele não perde o rumo, porque ele sabe quem ele é, sabe de onde veio e para onde vai. Ele não vai ficar se vendendo em troca de bugiganga. E um grande trajeto da civilização moderna é que por falta de alteridade as pessoas estão vivendo por conta das bugigangas: é consumir o próximo celular, a próxima porcaria eletrônica, o próximo carro, o próximo item tecnológico. As nossas crianças estão sendo estimuladas o tempo inteiro a essa alienação de ter objetos, de ter coisas. Então, a maioria de nós estamos forçados pela ideia de ter coisas e não de “ser”.

E hoje pela manhã nós estamos tendo uma oportunidade, para mim excepcional de ter uma audiência tão especial, tão focada no tema, em que a gente pode falar ao mesmo tempo de uma visão da História que diz respeito aos povos, de uma história que é do coletivo, de uma história que é profundamente social no sentido de engendrar as relações entre diferentes povos, mas que consegue ser também pessoal, que consegue falar da identidade do indivíduo, falar da alteridade que diz respeito a cada um de nós.

Eu agradeço muito a vocês essa oportunidade tão cara de mergulhar no oceano da

História. Eu tinha preparado um texto de apoio para minha fala com vocês porque eu queria, eu divago muito, me orientar e falar com vocês basicamente sobre o período da história dos povos indígenas no Brasil em que ainda existia aquela ideia do continente americano, antes dos brancos.

Esse continente com esses povos nativos aqui, uma coisa que data aí de 10, 12 mil anos quando os nossos ancestrais construíram pirâmides na América Central. A descontinuidade da história desses povos ancestrais, quando nós fomos assaltados pelos espanhóis que levaram ouro, sequestraram gente; esse grande assalto que a História não revela. Porque a Europa só conseguiu se estruturar em cima do assalto que ela fez em cima do mundo novo, levando gente, ouro, prata: muita riqueza daqui; animais: pele de bicho, alimentos, foi com esse grande assalto a esse continente, que a velha Europa, conseguiu comida, conseguiu levar batata para lá, levar milho, levar muita coisa que eles não tinham.

Sem ressentimento pessoal, porque eu costumo dizer que não adianta, nós não vamos conseguir pegar os brancos, botar eles de novo numa canoa e afogar no oceano: eles são muitos e nós somos poucos. Então, sem ressentimentos. Eles estão por aqui então vamos conviver. Mas a História também ela provoca na gente assim uns surtos quando a gente vê os eventos que marcou a nossa história e esse programa ele deveria datar a chegada dos brancos aqui nesse continente, a coisa do tratado de Tordesilhas, essas fronteiras fajutas que eles inventaram entre os nossos povos, os governos, o primeiro período da colônia que era pau na geral, porque todo mundo vinha assaltar aqui, vinha holandeses, franceses; a Guanabara tinha um país ali que se chamava “França Antártica”, vocês já devem saber que havia um país ali no Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro não dá moleza: havia um país ali dentro que era a “França Antártica”. Então os franceses fundaram a república deles lá, o reinado deles, botaram um rei doidão lá e ficou dando pau nos índios tupinambás, nos tamoios, nos parentes carijós que estavam em volta ali.

Foi por essa data que um alemão chamado Hans Staden foi capturado pelos carijós, depois pelos tamoios. Ele passou um ano e meio prisioneiro dessas tribos depois voltou pra Alemanha e escreveu um livro dizendo que os índios comiam gente assada e faziam churrasco. O Hans Staden, uma hora vocês vão achar esse cara pelo caminho.

Naquele período, na “chegança” dos brancos por aqui, as nossas tribos que entraram em contato com eles foram o povo que estava no litoral. Quem estava para dentro do Brasil não tem essa data, não. Quem estava dentro do Brasil continua em alguns casos até hoje fugindo desse contato, das fronteiras da Colômbia, do Peru. Recentemente teve um conflito envolvendo uma empresa da Malásia, que ganhou um contrato para explorar madeira na floresta do Peru e eles entraram na fronteira do Brasil, entraram para dentro do Brasil derrubando tudo.

E encontraram uma tribo de índios sem contato com os brancos. O Nilson Saboia (ele é kaxinawa lá do Acre) apresentou um vídeo documentário no ano passado sobre o contato dessa gente que vive na floresta com as madeiras da Malásia, entrando pelos fundos do Peru, como um cara atacando você pelos fundos do quintal para roubar as suas galinhas. Destruindo a floresta amazônica pelos fundos. Quem teve que enfrentar as madeiras foram os índios sem contato.

Aí eu pergunto: cadê o IBAMA, cadê a FUNAI, cadê o governo, cadê a grana, cadê o exército, cadê esse trem todo? Então, a nossa história é uma história sem fim. Isso pode ser um conforto para alguns de nós, saber que a história é uma história sem fim e pode ser também uma frustração, porque alguém vira e fala assim: “caramba, essa história nunca vai ter fim?”. Teve um japonês, apressadinho, que foi convidado pelo George Bush quando ele era presidente dos EUA para escrever uma obra que ficou registrada como o *Fim da História*. Esse intelectual japonês conseguiu causar um dano significativo na História propriamente dita, inventando essa parada de que o fenômeno da globalização encerrava não só uma era, mas encerrava, jogava na lata do lixo isso que nós chamamos de processo histórico; a compreensão da História como um conjunto de eventos que se articulam e que tem consequências, estava jogada no lixo e que daqui pra frente nós iríamos ser todos clientes de um grande shopping center chamado Planeta Terra, em que o barato é consumir petróleo, gás, biocombustível, etc.

O meu companheiro Lula entrou nessa. Ele acreditou nisso de “*Fim da História*” e começou a querer transformar o Brasil em produtor de biogestor, biocombustível, “bioaquilo”, “Bio-Gates”. Ele não se tocou que para transformar o Brasil em produtor de biocombustível ele tem que assolar a floresta para plantar soja, para plantar cana, para plantar babaçu, para plantar um monte de coisas. Para fazer biocombustível para rodar carro. E quem é que fabrica carro? Italiano da FIAT, japonês, coreano, americano. E nós, os palhaços brasileiros, compramos.

Então ia ser muito legal: a gente tocha combustível neles; eles vêm e comem as nossas montanhas, a Vale arranca todo esse minério, acaba com as nossas cachoeiras, o Eike Batista se entope de dinheiro e manda tudo para o Japão; os coreanos fabricam carros e vendem para os brasileiros que os pagam em 72 meses, 300 meses e poluem as nossas estradas e enchem as nossas ruas de gás, fazem congestionamento para todo lado. Aí vem a chuva derruba os morros, arregaça tudo e a gente fica nessa palhaçada como se nós fôssemos todo mundo um bando de patetas andando aqui no mundo, como se fôssemos zumbis.

A História é um bom recurso para você não andar no mundo como um pateta. Eu agradeço a vocês a paciência e audiência e se tiver tempo eu me disponho a responder algumas questões, algumas perguntas que vocês quiserem me dirigir. Muito obrigado por vocês terem me escutado até essa hora.

Referências Bibliográficas



BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.

CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



Ailton Krenak nasceu no Vale do rio Doce, Minas Gerais, em 1954. Alfabetizou-se aos 18 anos, tornando-se a seguir produtor gráfico e jornalista. Na década de 1980 passou a se dedicar exclusivamente à articulação do movimento indígena. Em 1987, no contexto das discussões da Assembleia Constituinte, Ailton Krenak foi autor de um gesto marcante, logo captado pela imprensa e que comoveu a opinião pública: pintou o rosto de preto com pasta de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional, em sinal de luto pelo retrocesso na tramitação dos direitos indígenas.



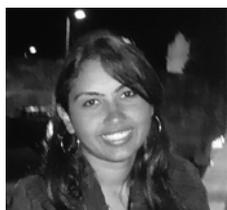
Araci Rodrigues Coelho é professora da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Escola Fundamental do Centro Pedagógico; historiadora formada pela PUC-MG; Especialista em Teoria e Método em História Moderna e do Brasil - FaFI-BH; mestre e doutora em Educação FaE/UFMG; e Professora Pesquisadora do LABEPEH-UFMG – Laboratório de estudos e pesquisas em Ensino de História – FaE-CP-UFMG.



Elizabet Cristina Rodrigues Meira é graduada em História pela Unimontes e pós-graduada em Metodologia do Ensino da História pela Faculdade São Luís. Professora do ensino fundamental na E.E. Três Poderes.



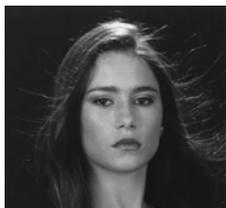
Fernando Rosa do Amaral é graduando do 8º período do curso de História pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e bolsista do PIBID/FaE desde junho de 2011.



Francine Lúcia dos Santos é discente do curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais, com formatura prevista para o 1º semestre de 2014. É bolsista do PIBID desde maio de 2011.



Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, nascido em 16/10/1989, natural de Três Pontas, MG, é bolsista do PIBID-História desde Maio de 2010, licenciando em História na UFMG com previsão para graduação em 2012. Entre as suas áreas de interesse se destacam a de Ensino em História, Leitura de Imagens, História Cultural e História da Arte.



Maria Cecília Vieira de Carvalho é aluna da graduação do 6º período do curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais e é bolsista do PIBID/FaE desde junho de 2011.



Pablo Luiz de Oliveira Lima é professor licenciado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais onde trabalha como professor adjunto nos cursos de história, pedagogia, formação intercultural de educadores indígenas e licenciatura em educação do campo. Coordena a área de História do PIBID/UFMG desde 2010.



Poliana Jardim Rodrigues é aluna do curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, no qual ingressou no ano de 2008. Iniciou sua participação no PIBID cursando seu 4º período do curso, no ano de 2010, exercendo as atividades do projeto nas escolas Estadual Pedro II e Centro Pedagógico da UFMG.



Raquel Silva Ferreira é discente do curso de História da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, com formatura prevista em 2012. É bolsista desde maio de 2010 do PIBID - História, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência da área de História.



Renata Martins dos Reis Lopes é professora licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do PIBID desde o 8º período de graduação.



Tatiana Pereira de Rezende é aluna da graduação do curso de História na UFMG, tem previsão de formatura para o 2º semestre de 2012. Faz Formação Complementar no curso de Comunicação Social e sua vontade de ser professora se mistura com o sonho de ser jornalista.



Thaís Tanure de Oliveira Costa é discente do curso de História da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, com formatura prevista em 2013. É bolsista desde maio de 2010 do PIBID - História, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência da área de História.



Thiago Almeida Cruz é graduando do 9º período do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e bolsista do PIBID/FaE desde novembro de 2010.

