



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
CAMPUS ANANINDEUA – CANAN

HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Há lugar para temporalidades outras nos livros didáticos de história? ¹

Edith Adriana Oliveira do Nascimento²

Mestranda (PROFHISTÓRIA/UFPA)

edith.oliveira@escola.seduc.pa.gov.br

Resumo

Abordamos aqui o tempo como dimensão específica do trabalho do historiador e a periodização como ferramenta para o ensino de História, especificamente no que diz respeito ao que tem sido denominado “pré-história” do Brasil, com recorte sobre a história regional da Amazônia. A partir da análise de livros didáticos do PNLD, discutimos essa denominação e suas implicações, sobretudo na invisibilização desse período enquanto História Indígena. Refletimos sobre dificuldades teóricas e metodológicas na inserção desta no currículo escolar no contexto da Lei 11.645, que obriga o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Básico.

Palavras-chave: Arqueologia Amazônica, Pré-História, Periodização da História.

Tempo histórico e periodização

Bloch (2001) já nos ensinava que para além de uma ciência humana, a história é também uma ciência do tempo. Na construção do estatuto científico da disciplina, o tempo e a forma de lidar com ele dá a história sua especificidade em meio a outros campos de saber que tem o homem e a sociedade como objeto. Ao invés de olhar para este objeto de forma pontual, o historiador reflete sobre a ação dos homens, em sociedade, ao longo do tempo.

Essa percepção obriga a reflexão sobre este objeto fugidio, sobre suas definições e de que forma a escrita da história pode narrar o tempo, de forma racionalizada e objetiva. De forma a converter o tempo cronológico em tempo histórico.

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – IFCH/UFPA, Ananindeua, janeiro de 2019.

² Graduada em História (UFPA); Docente efetiva da rede pública estadual do Pará (SEDUC/PA); Especialização em Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial (FIBRA) Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPA).

Lévi-Strauss já afirmava (apud PROST, 2012, p. 95), que não há história sem datas. Elas são como o esqueleto, sem o qual o corpo não se sustenta. Esse corpo, porém é construído, e ganha movimento a partir do trabalho do historiador. Prost enfatiza que o tempo é também o que distingue as questões da história daquela das outras ciências, por serem sempre questões diacrônicas, que partem do presente para o passado, e retorna. No tempo histórico se avança e também recua.

Então ao historicizar o tempo, este deixa de ser apenas *continuum*, apenas o tempo da física, e passa a ter relevo, continuidades e descontinuidades, recortes, rupturas e mudanças. (BARROS, 2013) Perde mesmo sua aparentemente rígida linearidade, compreendendo avanços e recuos, e até mesmo, múltiplas direções. Maleável, pode tomar várias formas. Assim demonstram os Annales, ao elucidar o tempo teleológico, seja da escatologia cristã, seja da filosofia iluminista, esse que se mostra como linha ascendente, avançando rumo ao progresso, a epítome da civilização. As três durações apresentadas por Braudel oferecem outra topologia, por assim dizer, para a compreensão do devir histórico. Um tempo escalado em níveis que coexistem, do mais profundo e sedimentado ao mais superficial e móvel, como que suscetível aos ventos e intempéries. Cientificamente, um tempo mais próximo da noção da sociologia, de tempo socialmente construído e demarcado, estruturado.

Assim, o tempo histórico não tem mais uma orientação pré-definida. Embora tenha sido fundamental para o surgimento de uma temporalidade moderna, que entende o presente, e por consequência o futuro, como diferentes do passado, como campo de mudança (PROST, 2012, p. 103), assim se revela que o tempo progressista do iluminismo, que se via (de dentro), como único e inexorável, é uma noção dentre outras possíveis, uma temporalidade européia, eurocêntrica, que pela força se impôs sobre muitas. O que ainda tem efeitos adversos sobre a ciência histórica. A própria periodização tradicional da história ainda é tributária desse pensamento, num modelo que tem se mostrado difícil de superar.

Parte essencial do trabalho de objetivação do tempo, que segundo Prost o historiador deve forçosamente realizar, a periodização é bem ilustrada por ele próprio:

Do mesmo modo que a geografia recorta o espaço em regiões para poder analisá-lo, assim também a história recorta o tempo em períodos (GRATALOUP, 1991, p. 157 - 173). No entanto, nem todos os recortes tem o mesmo valor: será necessário encontrar aqueles que tem um sentido e servem para identificar conjuntos relativamente coerentes. Platão comparava o filósofo ao bom cozinheiro, que sabe destrinchar os frangos *kat'arthra*, segundo as articulações. A comparação é igualmente válida para o

historiador que deve encontrar as articulações pertinentes para recortar a história em períodos, ou seja, substituir a continuidade imperceptível do tempo por uma estrutura significante. (p. 107)

Le Goff (2015) aponta para relação entre a periodização e o ensino de história: “Ensinada, a história não é mais um gênero literário, ela amplia seus horizontes” (p. 36). Aponta em diversos países europeus o processo em que história foi tornando-se matéria de ensino, o que começa a consolidar-se do fim do século XVIII para o XIX. Nesse processo, em que aos poucos se descola do ensino da ética ou da moral, e vai se identificando cada vez mais com o ensino de história da nação, avança a necessidade da periodização e sistematização.

No entanto, ainda que a história não os possa evitar, os períodos gozam de má reputação. Prost atribui esse problema ao fato de que frequentemente o período assume a forma de “uma moldura arbitrária e restritiva”. Ele acredita que é justamente no âmbito do ensino que ocorre a “petrificação” dos períodos, pois aí eles ganham uma “espécie de evidência”. Em outras palavras, são como que naturalizados. E em todos os níveis, pois embora sejam também objetos que tem uma história, ele percebe como tendem a ser fixados de forma duradoura desde as universidades (p. 108).

Para se dar conta do problema, diz Prost, basta tentar ensinar um período que não foi ainda definido. Esta observação é pertinente ao caso em questão aqui, por se tratar de justamente de um período cuja definição se mostra problemática para a historiografia.

Ensino de história e fontes arqueológicas

Em 2003 é sancionada a Lei 10.639, que estabelece a inclusão História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico. Em 2008, a lei 11.645 veio ampliar o escopo da primeira, passando a constar da LDB a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Consonante a isto, determinando também políticas públicas de implementação, definidas no Plano Nacional de Implementação, de 2009, que tem a educação para as relações étnico-raciais como eixo central. Dentre essas políticas está o provimento de materiais didáticos e paradidáticos voltados para esses temas. Guimarães (2012) cita pesquisas realizadas em 2011 quanto ao avanços da temática indígena a partir da sua inserção também no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que apontam para a permanência da superficialidade no trato com o tema, bem como a dificuldade em apresentar a diversidade cultural desses povos. Esse descompasso é um grande empecilho ao ensino da temática na

escola, visto que o livro didático, com textos e imagens, acaba por se constituir como autoridade em sala de aula, diante de alunos que não terão acesso a outras leituras. É muitas vezes o único material impresso disponível até mesmo para os professores sobre tais temas (Silva e Grupioni, 2004, p. 486). Sabemos que até hoje a maioria dos professores em exercício não teve acesso a formações específicas, no âmbito das relações étnico-raciais ou da História Indígena em particular.

Tem surgido mais obras voltadas para apoiar os professores do Ensino Básico nessa demanda. Ao propor formas de incluir a temática indígena em sala de aula, Funari e Piñon incluem a Arqueologia entre os subsídios que apresentam aos professores do Ensino Básico, oferecendo um panorama resumido e acessível dos conhecimentos sobre o modo de vida das sociedades indígenas pré-coloniais até então (2011, p. 34-62). A abordagem arqueológica é privilegiada quando se trata dos grupos humanos mais antigos ou de sociedades sem escrita em qualquer tempo, razão pela qual no imaginário é muito mais associada à Antiguidade e a Pré-História. Nesses períodos o que hoje chamamos de Brasil era território de ocupação exclusivamente indígena, sobre a qual a Arqueologia tem produzido conhecimentos fundamentais para contrapor a noção cristalizada de que só é possível falar de História do Brasil a partir de 1500.

O bom aproveitamento desses conhecimentos passa pela discussão dos vestígios arqueológicos como fontes históricas. A História e a Arqueologia tem seguido caminhos próprios, como campos distintos do saber, geralmente associados ao conhecimento sobre o passado (embora em ambos os casos essa fronteira vem também sendo rompida). Funari (2008) nos apresenta essas ligações do ponto de vista da História, tributária da Arqueologia na produção de grande parcela de suas fontes. Mas que, tendo como seus primeiros modelos as obras de autores greco-romanos como Heródoto, a princípio se constituiu como campo de conhecimento na atualidade com um forte vínculo com a palavra escrita, como instrumento e documento.

A cultura material, envolvendo tudo que o ser humano usa ou produz ³, passou a ser cada vez mais reconhecida e apropriada como fonte histórica no âmbito das correntes historiográficas do século XX. A Escola dos *Annales* e os historiadores marxistas já tiveram a

³ Definição mais extensa, por Eduardo Neves: "qualquer segmento do meio físico socialmente apropriado e ao qual são atribuídos uma forma e uma função (Bezerra de Meneses, 1983), a definição de cultura material aqui adotada inclui tanto objetos apreensíveis como um vasilhame cerâmico ou um machado de pedra polida, quanto elementos da paisagem, como um muro, uma estrada, ou uma roça". (Silva e Grupioni, 2004, p. 172)

cultura material como fonte, não apenas com relação aos povos do passado distante, mas também como forma de ter acesso aqueles grupos sociais que tendem a não deixar muitos registros escritos mesmo no bojo das sociedades letradas, pretéritas ou mais recentes. É uma janela possível para a “história vista de baixo”.

É reconhecido o papel das obras dos *Annales* para ampliação do que é entendido como fonte histórica para além do documento escrito, mas o que muda é também a forma de abordagem e interpretação. Já vimos que desde o século XIX vestígios arqueológicos de vários tipos poderiam ser entendidos como fonte histórica. A disponibilidade das fontes arqueológicas cresceu impulsionada pela violenta expansão das potências imperialistas do século XIX (FUNARI, 2008, p.89). Segundo Funari, a historiografia marxista, calcada na proposição do materialismo histórico, e das relações materiais de produção abraça também com vigor os estudos de cultura material e análise de fontes materiais (2008, p. 92).

Dentre os autores que refletiram sobre o papel das fontes arqueológicas para a História, alguns deles também arqueólogos, Funari menciona Vere Gordon Childe, “historiador e arqueólogo marxista, atuante nos anos 1910 a 1950” (2008, p. 92). O trabalho desse autor tem uma influência marcante nas concepções sobre a “Pré-História” presentes nos livros didáticos brasileiros, sendo seu nome e trechos de sua obra citados com relativa frequência nesses textos. No que toca à “Pré-História” então, a despeito da grande importância dos *Annales* na incorporação e interpretação da cultura material, podemos verificar no material didático a presença de um modelo proveniente do enfoque historiográfico marxista. Modelo influente e que têm ao menos algumas persistências. As próprias formas de subdividir o período, baseadas em horizontes tecnológicos, tem a marca da ênfase nas relações materiais de produção. Mas é de se ressaltar também que para épocas em que a fonte arqueológica é a principal fonte, ocorre de a História se tornar tributária da Arqueologia (FUNARI, 2008, p. 88), e esta define suas categorias e periodizações a partir da materialidade. Há uma periodização própria do contexto das Américas, mais recente, e não adotada uniformemente, (e que ainda assim chega a figurar em alguns livros didáticos):

Os estágios relevantes a essa apresentação, definidos a partir de critérios econômicos - padrões de uso dos recursos naturais - e cronológicos - mudanças nas temperaturas médias do planeta, são os seguintes: paleoíndio, arcaico e formativo (modificado de Willey e Phillips, 1958: 75). Fique bem claro porém que esses estágios não são mutuamente exclusivos, nem tampouco representam etapas evolutivas lineares. (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 177).

A relação da historiografia com a fonte escrita permanece contudo tão forte que “os documentos escritos tornaram-se sinônimos de História, a tal ponto que, até hoje, usamos a expressão Pré-História para nos referirmos a um passado sem escrita” (FUNARI, 2008, p. 84). E apesar de cada vez mais discutida, esta denominação persiste, o que também nos remete ao problema da divisão tradicional da História que visamos discutir um pouco aqui. Chamada História Quadripartite, refere-se às “Idades”, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Nesta periodização é muito claro, o que houve antes não era tido como parte importante da História. A julgar pelo tempo dedicado aos temas desse período em salas de aula e livros didáticos, esse ponto de vista permanece.

É uma quase ausência particularmente problemática quando pensada em relação à historiografia brasileira. A divisão tradicional da História do Brasil, calcada na história política, mostra-se tão ou mais difícil de ser repensada: Colônia, Império e República. Essa construção nos deixa com uma enorme lacuna, e com base nela, tudo antes de 1500 seria “pré-história”. Lacuna maior ainda:

os últimos 500 anos ocupam quase todas as páginas de nossos livros didáticos, relegando os milhares de anos da Pré-História a uma pequena introdução, porque nossas origens remotas são, ainda, pouco consideradas. Embora mais de 40 milhões de brasileiros tenham antepassados indígenas, essa herança é mal conhecida e mesmo rejeitada, por ser considerada parte de uma cultura inferior (FUNARI E NOELLI, 2002, p.107).

Le Goff refere-se ao fato de cada época fabrica mentalmente suas representações sobre o passado. “Esta interação entre passado e presente é aquilo a que se chamou a função social do passado ou da história.” (Le Goff, 1990, 27) Problematizando o espaço escolar e o ensino-aprendizagem como campo de processos sociais de construção de memória e identidade social, e a História como disciplina formadora de memória social por excelência (Burke, 1992), essa ausência aparece como sintoma de que nesse espaço, o passado pré-colonial, indígena, tem sido considerado pouco “digno de memória”. Em conjunto com um silenciamento mais amplo, da História Indígena como um todo, produz-se um quadro da falta de vínculo com este passado, e do não reconhecimento da história da população indígena como parte de sua história. Não é de surpreender, portanto, a forma como a questão indígena e suas lutas passa quase completamente ao largo da sociedade em geral. (inserir consideração sobre a formação da consciência histórica?)

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo

menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras (FUNARI, 2011, p. 8).

Diversos autores, como Kátia Abud (1998) e Luís Reznick (2004) esclarecem a construção narrativa da genealogia da nação brasileira como resultante de projetos do Estado. Processo que tem um marco no concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde foi selecionada a proposta de autoria do naturalista alemão Karl Philip Von Martius, “Como se deve escrever a História do Brasil?” publicado em 1843 (MATTOS, 1998). E aplicada ao ensino a partir de projetos e currículos que buscam a homogeneização de versões e universalização de uma história pátria. Nessa história, um dos princípios da formação do povo brasileiro é mescla de três elementos, as três raças. Na prática, como na escrita da História, essa mescla não visava a miscigenação como processo voltado para produzir algo novo, mas que produzisse o progresso através do branqueamento da nação.

Nessa narrativa o índio é elemento fundamental, mas não fundador. É o branco português que dá a partida do processo civilizador, através da colonização.

Só no indígena poderia se encontrar um elemento fundamental da narrativa, a particularidade, a idiosincrasia por assim, dizer da nação brasileira. O elemento indígena, romantizado, compõe essa narrativa adicionando à mistura a nobreza, o heroísmo de um bom selvagem, de um grupo que ao contrário do africanos resistiu a escravidão, ou ao menos a pureza e ingenuidade de quem vivia no paraíso e precisava ser guiado então para cristandade e para a civilização.

Nesse sentido os vestígios arqueológicos eram valorizados, na historiografia e na elaboração dos primeiros materiais didáticos. Mas ao mesmo tempo que são apresentados como herança do elemento original da terra, há uma implicação de são a prova da decadência do indígena brasileiro (Magalhães, apud Abud, p. 37). Esta decadência, pressuposta diante/com base dos indígenas então sobreviventes e que não correspondiam à imagem do índio romântico, passa a ser entendida como dada por si, não como causada pelo processo colonial. Esse herói ingênuo, como bom herói romântico, também é trágico. O que é corroborado pelas estimativas do governo Vargas, nas quais não representavam mais de dois por cento da população. Como mártir fadado ao desaparecimento, não é problemático, não representa conflito para a grande narrativa da nação.

No currículo escolar essa narrativa produz livros didáticos onde a história do Brasil é uma continuação da História portuguesa, e onde os indígenas aparecem no momento do encontro. Algumas considerações a-historicas sobre seus 'costumes', e depois não interferem

mais no avanço da História nacional, pois são ‘por natureza’ povos sem História, que vivem como que parados no tempo (SILVA E GRUPIONI, 2004).

Então até que ponto essa narrativa do passado ainda está presente? Podemos ainda encontrar vestígios desse currículo nos livros didáticos atuais? A periodização pode ser um deles, permanecendo como barreira difícil de romper, apesar das modificações da LDB no sentido de uma perspectiva multicultural . Mesmo os cursos universitários mantêm a organização da grade curricular baseada nos períodos tradicionais.

A abordagem da História anterior a 1500 pode contribuir para ampliar esse horizonte. Porém, como já visto as dificuldades começam pela denominação. Funari e Noelli (2009), utilizam “Pré-História”, apresentando, contudo a problematização desse termo. Como provocação, apresentam a possibilidade de considerar pré-história tudo que antecede a Independência, em 1822, já que a rigor o Brasil passa a existir como nação somente aí, portanto antes disso não se poderia falar em História do Brasil. De resto, o termo é problemático no geral, hierarquizando as sociedades a partir da escrita ou outros marcos de “civilização”. É ainda mais inconsistente no caso das Américas, pois a diversidade dos povos não permite sua aplicação para todo o continente. Se o marco é a chegada do colonizador, o avanço de colonização também foi muito diferenciado. Os povos não contatados viveram na pré-história até o século XX? As denominações como pré-colonial, pré-colombiano ou pré-cabralino, assim como o próprio termo indígena definem o contexto das Américas tendo a chegada do europeu como marco. De fato, esta problemática se manifesta no livros didáticos, que ao abordar o tema, em sua maioria dedicam parte do texto a este tipo de ressalva, qualquer que seja a denominação que adotem para o período.

A “pré-história” do Brasil nos livros didáticos.

Analisando livros didáticos do Ensino Fundamental logo posteriores à obrigatoriedade do ensino de história indígena, percebemos que em todos os livros analisados, começando pela própria forma como estão estruturados – e que pode ser observada a partir do próprio índice de cada um –, o primeiro problema comum é como cada livro apresenta e como discute a periodização da História e como isso se aplica à Pré-história. De modo geral independente da periodização que utilizem os livros chamam atenção seja para o etnocentrismo da divisão clássica, seja para o fato de que outros povos dividem o tempo em períodos a partir de outros referenciais.

Sempre se cercando de reservas e advertências, a maior parte do material consultado (exceção da coleção História Hoje) aceita a utilização didática do termo Pré-história como designação de um período anterior à invenção da escrita. A questão é que a escrita se faz presente de modo diverso para partes diferentes do mundo, tornando esta ‘divisão’ mais complexa do que as linhas do tempo dão conta de demonstrar.

Este problema não deixa de ser reconhecido e apontado nos próprios livros. A opção predominante pela perspectiva curricular da História Integrada contempla a necessidade sentida pelos autores, pela experiência da prática docente, da adoção de uma cronologia linear, que permita aos alunos a aproximação de noções que são por si só complexas, como as de tempo e processo, e a compreensão das lógicas de mudanças e permanências na História. A isto se segue a necessidade de uma estruturação didática dos conteúdos. No que diz respeito à etapa que compreende a , o terceiro ciclo do fundamental (então ainda 5ª e 6ª séries), o Manual do Professor da História em Documento posiciona-se pela abordagem cronológica como a que *“melhor se ajusta ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno”* (Domingues, 2009: MP 5). O título das Cavernas ao Terceiro Milênio, também no Manual do Professor, afirma o seguinte:

A experiência na sala de aula tem demonstrado que, nessa etapa da escolaridade, a conveniência de problematizar a *periodização* junto aos alunos é muito questionável, pois o desafio cognitivo parece ser justamente o de criar parâmetros, compreendê-los e fixá-los (BRAICK, 2009, p. 26)

Quanto à adoção dessa periodização específica os autores, como já vimos no caso de Joelza Domingues (História em Documento), evocam sua permanência também nos currículos acadêmicos: *“Se essa divisão – Pré-história, e História, [...] – comporta algum grau de arbitrariedade, como afirma Chesneaux, sua permanência nos currículos universitários assinala a necessidade de estabelecer certas rupturas no processo de desenvolvimento humano”* (2009, p. 26). Quanto aos marcos tradicionais da História, em geral eurocêntricos, o manual do Projeto Radix afirma que, embora a coleção não tenha a sociedade européia como modelo, *“Trata-se de um repertório cultural e socialmente reconhecido no âmbito escolar há muito tempo. E não por acaso. A sociedade brasileira tem na Europa um de seus principais pilares, sendo importante aos estudantes reconhecer essas origens”* (Vicentino: 2009: p. 8 [Manual do Professor]). Apóia-se na reflexão do historiador Carlos Vesentini, extraída de seu texto sobre os livros didáticos na obra Repensando a História, de que quanto a certos temas que permanecem *“emblemáticos e chaves para*

explicar a trajetória da sociedade brasileira”, eles não são criados, mas antes, reproduzidos pelos livros didáticos.

No caso do continente americano, o critério de Pré-história da periodização tradicional, baseado na escrita, exclui povos da Mesoamérica e dos Andes, mas incluiria muitos povos indígenas do Brasil, do passado e do presente. Especialmente já que o parâmetro de escrita é o da nossa sociedade não levando em consideração formas simbólicas presentes na cerâmica ou na pintura corporal indígena, por exemplo. Então a definição do período quando se passa a tratar do território americano e brasileiro, torna-se mais problemática. À exceção do livro do Projeto Radix, há certa indefinição, ou ao menos pouca clareza sobre como classificar e apresentar o período anterior à chegada dos europeus.

Como já dito, o título Radix utiliza da periodização da Pré-história específica para o continente americano. Isto pode ser tomado como um ponto positivo em relação aos outros, mas conceitos como o de “paleoíndio” (que aparece em outros títulos independente da apresentação dessa periodização) também não são consenso. Funari e Noelli apresentam críticas sobre o conceito de “paleoíndio”. A começar da sua raiz no termo “índio”, a atribuição genérica posta pelos europeus às populações da América, como se das Índias fossem. Além do que, a designação do período é identificada com uma estrutura econômica social a ser aplicada uniformemente a diversos grupos americanos: a de povos caçadores-coletores nômades, que desconheciam a agricultura e viviam em comunidades pequenas com frouxa liderança, para o que questionam se é comprovável pelo registro arqueológico. E que também não escapa de uma visão da história como marcha da selvageria rumo à civilização (2002, p. 44-46).

Nesse sentido, percebemos que é influente ainda o modelo de desenvolvimento segundo o qual a cerâmica passa a ser fabricada em função da atividade agrícola, como é caso do título do Projeto Araribá. Segundo alerta Schaan, isto é talvez sintoma da influência de obras neo-evolucionistas na esteira das quais uma arqueologia baseada em pressupostos muitas vezes equivocados vem sendo praticada na Amazônia por bastante tempo, Na esteira de estudos mais recentes diz que: *“Na Amazônia, a domesticação de plantas não antecede a invenção da cerâmica, como seria de esperar, e um desenvolvimento completo da agricultura enquanto modo de subsistência predominante nunca vem a se realizar”* (Schaan, 2010, p. 8). Ou seja, definições de ‘paleoíndio’ ou ‘formativo’ tornam-se talvez estanques no caso de populações que provavelmente desenvolveram sociedades complexas não tendo a agricultura como base econômica.

O título do Projeto Radix também procura relacionar claramente, pela ligação de uma sequência cronológica apresentada em conjunto, as populações indígenas aos produtores do registro arqueológico que seriam seus ancestrais. Na maioria dos títulos, de certa forma há um grande hiato entre as primeiras populações amazônicas, relacionadas em geral aos vestígios de Pedra Pintada, os vestígios cerâmicos mais elaborados que costumam ser mencionados, mas não contextualizados, e as populações indígenas encontradas pelos europeus.

A indefinição sobre como aplicar o conceito de Pré-história ao território americano e brasileiro os livros didáticos parecem solucionar incluindo na Pré-história os povos caçadores-coletores conhecidos pelo registro arqueológico, e, na ausência da escrita, tomando a agricultura como uma espécie de divisor de águas. Quando se discute os povos nativos a partir da época prévia à chegada dos portugueses (nas séries subsequentes) eles, e as informações apresentadas sobre eles, já não aparecem associados ao registro arqueológico. A forma e as informações apresentadas então sobre as sociedades indígenas são similares ao que vimos no título do Projeto Radix. Geralmente apresentam-se algumas informações sobre o modo de vida atribuído aos Tupis, atribuindo-lhes a prática da guerra, assim como da agricultura de coivara, o que é discutido no próximo tópico. Isso parece confirmar a idéia de que, em geral não são associados à idéia de Pré-história (e, portanto, discutidos nas séries subsequentes). Mas também não há outras designações claras, parecendo restar apenas uma noção vaga de ‘período anterior à chegada dos europeus’.

Por outro lado, embora umas obras rejeitem comprometimento com a idéia de Pré-história e sua aplicação para o continente americano, e outras a adotem apenas didaticamente, noções explicativas tradicionais da Pré-história não deixam de ter influência na compreensão desse contexto. É o caso da idéia de Revolução Agrícola, ilustrado em mapas como o mostrado abaixo, que aparecem nos títulos associados a esse processo (Versões similares ou simplificadas desse “mapa-múndi da Revolução Agrícola” constam de vários dos livros analisados). Como é o caso também da visão dos indígenas como primitivos, mesmo quando não expresso dessa forma, ou seja, grupos que permanecem sem mudanças ou sofisticação de seus modos de vida desde suas origens.

Isso parece ser consequência também de que, na proposição de Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850, “para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 221). Funari e Noelli também atestam que “o interesse pelo conhecimento da vida dos indígenas levou, no século XIX, ao surgimento de uma outra

disciplina, a Antropologia” (p. 14). Justamente porque esses povos eram considerados não históricos.

Selva Guimarães (2012) afirma diversas vezes o papel da História como disciplina formadora na consciência histórica e cidadã dos educandos, e seu papel como campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. Nessa proposição, o tema da nossa história anterior a 1500, do Brasil, e especificamente da Amazônia, é pertinente ao ensino de História, e não como uma época distante, ou como origens remotas, mas pela necessidade presente de reconhecimento dos povos indígenas como matriz cultural originária. É possível falar de uma história do Brasil e da Amazônia de uma outra perspectiva, com outros marcos.

Conforme Margarida Oliveira (2011), embora o currículo possa e precise ser discutido continuamente, há elementos que são constitutivos da disciplina de História. Neste caso vemos temáticas que não tem sido parte desta constituição. A não consolidação desse campo no interior da historiografia certamente é um obstáculo para que seja incorporado na esfera do ensino. A caracterização desse período na periodização da História, por exemplo, permanece em aberto. Como já posto nas considerações de Funari e Noelli, a própria tentativa de denominar esse período esbarra em muitos problemas.

Embora se trate de História Indígena, falar de Brasil Indígena, ou Amazônia Indígena (no sentido de um período em que essa era a única ocupação presente), também é problemático. Existe o risco de apenas se acrescentar um período anterior, e reproduzir a noção de que o lugar dos povos originários é apenas lá. E é certo que não se pode sem ressalvas atribuir a esse tempo e lugar a denominação de Brasil. Por outro lado representaria uma contraposição à ideia de que a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses, a colonização e o descobrimento.

Cientes de quanto a questão é problemática, e de que o debate permanece em aberto, preferimos até aqui denominação de “Brasil Indígena”, ou em termos regionais “Amazônia Indígena”, em busca de assim situar a matriz indígena como parte fundante do que compreendemos como História do Brasil.

Questões sobre ensino de História Indígena e periodização

Le Goff (2015), acredita que mesmo o tempo escalonado em durações não é antagônico a periodização: “mesmo na longa duração, há lugar para os períodos” (p. 132). E que todas as concepções de tempo são passíveis de “serem racionalizadas e explicadas,

tornando-se dessa maneira história”, permitindo assim a elaboração de periodizações. À exceção do tempo cíclico, por não oferecer “teoria objetiva da história” (p. 34). Em suma ele acredita na periodização como ferramenta indispensável do historiador, embora venha sendo cada vez mais questionada em tempos de mundialização. E para uma história que se pretende mundializada, a periodização apresenta desafios, especialmente por ser uma característica da forma ocidental de ver o mundo. Justamente como parte do que faz da história uma ciência social com bases objetivas e métodos. Ele afirma que mundialização não deve se confundir com uniformização, e que “a periodização só pode ser aplicada a campos de civilização limitados”. Em suma períodos não são estruturas que possam ser transpostas irrefletidamente de um contexto para outro, e nesse sentido a periodização permanece como um campo de investigação para os historiadores contemporâneos (p. 131-134).

Se o calendário é para o historiador um instrumento científico, ferramenta de inteligibilidade do tempo (LE GOFF, 2003), onde não há calendário, ou periodização, será que há possibilidade de escrever aí História? Que tipo de narrativa histórica precisa se construir a partir das diversas temporalidades indígenas? Será preciso tornar as temporalidades indígenas passíveis da operação histórica? E será possível, uma vez que são perspectivas fora da visão ocidental de mundo e do tempo? Parece ser aqui uma das fronteiras que precisa ainda ser alargada no processo de mundialização da história a que Le Goff (2015) se refere.

Em que medida a dificuldade de se discutir a história indígena, especialmente em sala de aula, está ligada ao fato de essa história não estar estruturada pela historiografia? Por exemplo, ao ensinar sobre a ocupação originária anterior a chegada dos europeus, quais os passos a seguir? Como falar de um período que não tem nome, início, meio e fim? Subdivisões, características ou territorialidades? E quando falar? Em que momentos do ano letivo inserir o tema no planejamento das aulas ministradas? Pois sabemos exatamente quando falar de temas firmemente sedimentados no currículo, como a Grécia Antiga ou a Revolução Industrial.

Criticamos o termo ‘pré-história’, porém ainda persiste a dificuldade em trazer a temática indígena para dentro da História, por assim dizer. Há certamente ainda muito a ser conhecido, mas também a ser discutido. Em certa medida, parece que essa discussão tem sido muito mais feita no âmbito do Ensino de História, devido à demanda de elaboração de material didático, que da historiografia. Nesse quadro então, é injusto dizer simplesmente que os materiais didáticos apresentam lacunas. Ao contrário, tem quase sozinhos buscado lidar

com essas muitas questões, e outras ainda. A história indígena pode ser pensada de modo integrado à história tradicional do Brasil? Deve ao contrário ser pensada distintamente, tendo uma periodização inteiramente própria? É um período histórico? São vários? Pois para além de historicizar esse tempo é preciso também territorializá-lo, e trata-se neste caso de temporalidades e territorialidades múltiplas, gerando uma teia de complexidades. Como pensar em uma estrutura para a História Indígena sem cair nas armadilhas do eurocentrismo?

Como o ensino de história pode lidar com estas questões e sobre que bases? Certamente, como afirma Rusen (2009), se não há ordem política que não requeira legitimação histórica, a ausência dessas questões no ensino legitima uma ordem ainda colonial e eurocêntrica da história, e sua inserção uma reação, que talvez precise abraçar até mesmo outros modelos de narrativa, ampliando a dimensão estética da história tradicional.

O conhecimento histórico precisa empregar modelos narrativos para se tornar discurso. Em muitas culturas a narrativa histórica ocupa um lugar seguro no cânone literário... Nas sociedades modernas, memoriais, museus, exposições estão entre o repertório familiar e a representação histórica. Em tipos antigos de sistemas sociais, objetos como relíquias, tumbas, templos e igrejas vinculam o presente ao legado do passado, na verdade, tornam o presente, em seu relacionamento com o futuro, responsável pela vitalidade da memória histórica (RUSEN, 2009).

Entendendo que cada sociedade tem seus próprios de representação, não se pode mais pensar em falar da história indígena sem ouvir seus próprios sujeitos. Para o cacique tenhetehara Miguel Carvalho, “o que vocês chamam de mito é nossa história. Não é mentira, é a história do nosso povo” (LOPES e BELTRAO, 2017, p. 20). Uma afirmação como essa representa enorme desafio para a escrita da história. O do reconhecimento de alteridades e suas temporalidades próprias, em um campo de conhecimento que se constituiu sobre paradigmas ocidentais de ciência. Porém podemos de pronto perceber que tais narrativas, assim afirmadas como históricas, de fato servem a função de fundamentar a consciência histórica do grupo, organizando fatos vividos e dando sentido a sua realidade e identidade, assim como a seus próprios processos de ensino.

FONTES

PROJETO ARARIBÁ. História – 5ª série. Obra coletiva, concebida e desenvolvida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2006.

BOULOS Júnior, Alfredo. História – sociedade e cidadania, 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. História das cavernas ao terceiro milênio. 6ª ano / Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota – 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. História Hoje – 5ª série. São Paulo: Ática, 2007.

PILETTI, Nelson. História e vida integrada – 6º ano / Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

DOMINGUES, Joelza Ester. História em documento: imagem e texto – 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: história, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, 6 p., São Paulo, 1998.

BARROS, José D'Assunção. “Tempo histórico: horizontes e conceitos”; “Tempos para entender a História”: In: O tempo dos historiadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. In: Apologia da História ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: O Mundo Como Teatro - Estudos De Antropologia Histórica. pp. 235 a 251. Lisboa. Difel. 1992

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História e Ensino de História. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, P. P. A.; PIÑÓN ANA. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. . Editora Contexto, 2011.

FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. 2.ed., 1ª reimpressão.— São Paulo: Contexto, 2018.

FUNARI, P.P.de A.; NOELLI, F.S. Pré-História do Brasil. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

LE GOFF, Jacques A História deve ser dividida em pedaços? (Tradução de Nícia Adan Bonatti). São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LOPES, Rhuan; BELTRÃO, Jane Felipe. Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos. IN: Amazônia em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades. Orgs: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. Rio de Janeiro : Ed. Mórula, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). Histórias do ensino de História do Brasil. Rio de Janeiro: Acesso, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011.

PROST, Antoine. “As questões dos historiador”; “O Tempo da História”; Os Conceitos”. In: Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

REZNIK, Luís, A construção da memória no ensino da História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org.). 1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: 2004, p. 339-350.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia,

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

SCHAAN, Denise P. 2010. A Amazônia em 1941. Cadernos de Ciências Humanas. UESC – Dossiê sobre Arqueologia.

SILVA, A. L. D. A.; GRUPIONI LUÍS DONISETE BENZI. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. MEC/MARI/UNESCO, 2004.