

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA, TERRITÓRIO, MEMÓRIA E RE-EXISTÊNCIA PELO GIRO DECOLONIAL

Adil Sousa Oliveira¹

RESUMO: Este artigo aborda sobre a temática do Ensino de História Indígena, previsto na Lei 11.645/08. Representando um duplo desafio: de qual “história e cultura indígena” estamos falando? Além desses desafios da própria implementação da Lei, também da formação profissional do professor, de História em especial, do processo de ensino e aprendizagem em História, que devem se adequar a essa necessidade. Ao relacionarmos o Ensino de História Indígena e o Giro Decolonial, a partir da Interculturalidade Crítica, refletindo sobre as presenças, memórias e re-existências indígenas no território de Vitória da Conquista em seus processos históricos de ocupação e desenvolvimento, propomos analisar quais as contribuições da pedagogias decoloniais para o ensino de História. Mostrando a necessidade de rompermos com o eurocentrismo ainda presente nos currículos prescritos, como nos livros didáticos, quando reproduzem uma visão linear da história, desconsiderando as múltiplas temporalidades, e que apaga a agência dos povos originários.

Palavras-chave: Ensino de História, Giro Decolonial, Território e Re-existência.

De qual “História e Cultura Indígena” estamos falando?

A partir da lei 11.645/2008, que modificou a Lei 10.639/2003 com o intuito de incluir o estudo da História e Cultura Indígena nas diretrizes e base da Educação Básica, indagamos aqui de qual “História e Cultura Indígena” estamos falando? A pesquisa parte da legislação sobre o tema, prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 pelo Art. 26 e também nos Planos Curriculares Nacionais (PCN-1998), desde as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação para as Relações Étnico-Raciais (2004-2012), bem como, na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e o espaço deixado na Parte Diversificada (PD) dos conteúdos regionais.

¹ Professor graduado em História, mestrando em Ensino de História pelo Prof.História UESB-BA 2020-2021.

Assim, analisando a História Indígena a partir do território de Vitória da Conquista e suas presenças e memórias, cotejando com a historiografia regional, pelas obras das autoras: Maria Hilda Baqueiro Paraíso, **Caminhos de Ir e Vir, Caminho Sem Volta** (PARAISO, 1982); Isnara Pereira Ivo, **Homens de Caminho** (IVO 2009) Renata Ferreira de Oliveira e seu livro **Índios Paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais** (OLIVEIRA, 2020). Analisando como a historiografia regional vem tratando a temática indígena, e suas contribuições para o ensino de História. Problematizando a questão do ensino das “Histórias e Culturas Indígenas”, numa perspectiva do reconhecimento desses povos como agentes históricos em seus territórios. Abordando as também a Nova História Indígena e como as agências desses povos e seus territórios vêm sendo retratadas. (COELHO e MELO; SANTOS; SILVA).

Numa abordagem conceitual fundamentada a partir do pensamento decolonial pela perspectiva da Interculturalidade Crítica e decolonialidade dos saberes, e as contribuições de Luciana Ballestrin (BALESTRIN, 2013; 2017). Assim, seguimos as análises a partir do processo de colonização do território como espaço de lutas sociais, buscando romper com a visão colonial/eurocêntrica da Modernidade/Colonialidade e suas permanências desde as fontes primárias, dialogando com as contribuições da historiografia local. Neste sentido, no aspecto teórico-metodológico, buscamos analisar as contribuições da historiografia local, considerando as agências dos povos indígenas, como sujeitos históricos e seus territórios, marginalizados pela historiografia nacional eurocentrada que gerou o apagamento das presenças e agências dos povos originários.

Da Lei do Ensino de História e Cultura Indígena para os desafios do ensino

Ao pensarmos o Ensino de Cultura e História Indígena a partir da legislação sobre a temática da história indígena prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 pelo Art. 26 modificado pela Lei 11.645: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Estabelecendo ainda em seus incisos 1 e 2, donde destacamos o ensino de História:



§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e **História** brasileiras (Grifo nosso).

Assim, vemos que o ensino de história e cultura indígena carece ser analisado não apenas no que se refere à lei, mas suas aplicações e contradições na prática educativa, onde ainda vemos a necessidade de uma reflexão crítica para além da visão do “Dia do Índio”. Ao pensarmos essa necessidade e viabilidade pela prática de ensino na educação básica, segundo Giovani Silva, (SILVA, 2015, p. 21):

se consultarmos muitos dos professores que ministram aulas pelo Brasil a fora e perguntarmos a eles sobre o que lembram do que estudaram a respeito dos índios do Brasil, provavelmente as respostas serão muito parecidas. Em geral os indígenas foram “comemorados” no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele). Essa, pois, foi a memória folclórica construída em torno das questões indígenas no ambiente escolar ao longo das últimas décadas.

Vemos aqui uma preocupação central da visão estereotipada ainda reproduzida no ambiente escolar relegando aos povos indígenas apenas o espaço folclórico de comemoração o que, para além da crítica ao “Dia do Índio”, no 19 de abril, a música já dizia “todo dia era dia de índio” de Jorge Benjor. Vemos tal visão do “índio genérico” como um equívoco histórico que remete à construção de uma memória “estereotipada” presente em músicas e imagens, e ainda reproduzida nos livros didáticos, que retratam os povos indígenas como elementos do passado. Assim, devemos analisar tais representações historicamente e não como “natureza morta”. Estas imagens contrastam e maquiam as diversidades socioculturais e econômicas que viviam e vivem os povos indígenas que vem crescendo nas últimas décadas no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE2010)²:

Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área

²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados./ Também foram identificadas 505 terras indígenas, cujo processo de identificação teve a parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no aperfeiçoamento da cartografia. Essas terras representam 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares), onde residiam 517,4 mil indígenas (57,7% do total). Apenas seis terras tinham mais de 10 mil indígenas, 107 tinham entre mais de mil e 10 mil, 291 tinham entre mais de cem e mil e em 83 residiam até cem indígenas. A terra com maior população indígena é Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas.

Ao tratarmos do reconhecimento de seus territórios, de modo geral, até este período houve a demarcação de territórios (441) em sua maioria na Amazônia, além do Centro-Sul e Nordeste. Percebemos que a questão do reconhecimento dos territórios continua sendo uma das principais, se não a principal, reivindicação dos povos indígenas, distribuídos entre 240 etnias com suas 180 línguas e costumes próprios, nos territórios reconhecidos pelo processo de luta pela demarcação prevista no decreto nº 1775/96, em sua maioria na Amazônia, além do Centro-Sul e Nordeste.

Partindo da complexidade e diversidade desses povos e dos problemas expostos acima no texto de Silva, dialogando com os desafios apontados por Santos, devemos analisar a própria terminologia do “Índio” - Sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios.”³ Em vez disso, buscando valorizar os saberes originários e suas memórias (SANTOS. 2015, p. 184):

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos, com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008.

³ SANTOS. *Carlos J. (Casé Angatu)*. Abordar: Alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? in - História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015

Considerando a diversidade desses povos e culturas, e como estes são representados na teoria e prática docente, visando problematizar a presença dos povos indígenas, usando a memória coletiva e re-existência, como conceitos do pensamento decolonial, proposto pela teoria da interculturalidade crítica, segundo Catherine Walsh (WALSH, 2007, p.9):

[...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a descolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas -políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas assentam as bases do que eu chamo pedagogia descolonial.

Vemos aqui a importância dos saberes ancestrais como fonte histórica e a memória coletiva como forma de re-existência dos povos indígenas. Dai a importância desse diálogo entre História e Memória para o ensino das histórias indígenas. Nesse sentido, vemos a memória coletiva como elemento central no debate sobre as presenças indígenas que não devem se resignar apenas aos espaços de memória de modo restrito como nos aponta Ailton Krenak (KRENAK, 1992: p. 205):

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar as anotações dessa memória. [...] E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória.

Assim, pra não ficarmos apenas com as memórias, numa visão museológica dos povos indígenas, propomos recontar essas histórias a partir dos saberes dos nossos povos originários e suas re-existências culturais nos territórios que fazemos parte, dialogando com as diversas fontes e perspectivas aqui brevemente apresentadas. Buscando responder a questão de quais povos e culturas estamos falando? Primeiramente, fazendo a revisão historiográfica num recorte espaço/temporal, especificamente as presenças dos povos indígenas Kamakã-Mongoió que viveram no Planalto da Conquista, atual território de Vitória da Conquista-BA.

Os Kamakã-Mongoiô do Planalto da Conquista: do mito fundador à desmistificação da “conquista”

A obra mais recente que retrata os povos indígenas que viveram e ainda vivem no atual território de Vitória da Conquista, ou do Planalto da Co segundo Renata Ferreira de Oliveira (2020). Ao aborda a presença dos três povos “Pataxó, Mongoyó e Ymboré” que se “abrigavam na região da Ressaca, entre o Rio Pardo e o Rio de Contas.”. Descrevendo as “narrativas míticas que povoam a história da cidade.” Que parte da descrição do príncipe Maximilliano W. Neuwied em sua Viagem ao Brasil em 1817 que relata a presença indígena na região do Sertão da Ressaca, mais precisamente próximo onde houve a Batalha, entre o “Conquistador” João Gonsalves da Costa, que usava os indígenas mongoyós a seu serviço para hostilizar os seus inimigos que disputavam o território dominado pela família Costa. (OLIVEIRA, 2020, p. 21-22). No cap. I do **Alvorecer do Sertão da Ressaca: Índios e sertanistas em cena**, aborda o papel desse mito fundador da antiga Vila da Vitória, nome dado pela suposta intervenção de uma “Santa Vitória” em favor de João Gonsalves da Costa e seus “50 soldados” que levou a “conquista” dos mongoyó na região da “Batalha”, tendo seu desfecho com a morte da “maioria dos indígenas” no famigerado “banquete da morte” que “é considerado o marco da conquista definitiva do Sertão da Ressaca”. (OLIVEIRA, 2020, p. 33-36)

Isnara Pereira Ivo ao tratar no artigo **A conquista do sertão da Bahia no Século XVIII: Mediação cultural e aventura de um preto forro no Império Português**, (IVO, 2005) A partir das agências do “preto forro” João Gonsalves da Costa que se tornou “Capitão Mor da Conquista”, considerado o “conquistador” do “gentil bárbaro do Sertão da Ressaca”, junto a seu filho Antonio Dias de Miranda, no “território do Novo Mundo”, ainda no final do período colonial. João Gonçalves da Costa, sendo “português e preto forro, foi o mais importante pioneiro das imersões portuguesas nos sertões da Bahia, principalmente no Sertão da Ressaca”⁴. Descreve suas relações com os povos indígenas no território da Ressaca (IVO, 2005, p.8):

O mecanismo utilizado por João Gonçalves da Costa foi a submissão e a exploração do trabalho indígena com a construção de aldeamentos, empreendimento acompanhado de violência que resultou na dizimação completa de grupos indígenas ou na sua redução a pequenas áreas de tribos mantidas sob constante vigilância. / Mesmo depois da conquista da região e

⁴ O termo preto forro foi usado na patente do posto de capitão-mor do terço de Henrique Dias concedida a João Gonçalves da Costa (referência do documento na nota seguinte). A naturalidade de Costa foi informada em ofício do governador da Capitania da Bahia, o conde da Ponte em 31.03.1807.



da consolidação das grandes fazendas de criação, permaneceu a política local dos novos colonos para com os índios. Foram constantes e ininterruptos os ataques às demais tribos indígenas da região, ocorrendo novas batalhas em Panela, Porcos, Sucesso – localidades próximas ao Arraial da Conquista. As investidas dos conquistadores não se limitavam apenas à submissão dos índios, os quilombos existentes na região também se tornaram alvo dos novos donos da terra.

Ivo usa esse relato para destacar a rivalidade e os conflitos entre diferentes povos indígenas, europeus e africanos, e utilização das alianças com João Gonsalves de Costa, visando aferir vantagens contra seus inimigos que foram sendo dizimados, porém, não foram totalmente extintos. Vemos mais uma vez as ações de Costa contra os índios nos caminhos do Sertão da Bahia, como relata Ivo em **Homens de Caminho**. (IVO, 2009, p.112):

Nos sertões da Bahia, a lembrança do sangue pigmentado de Costa que, noutros momento ficou esquecido, foi lembrado pelo ouvidor da Capitania de Ilhéus por causa dos desmandos que o capitão-mor estava impondo aos índios e dos problemas daí decorridos na jurisdição da Capitania de Ilhéus: “chegaram os índios da Ressaca e Salinas e pediram mesmo que não queriam estar debaixo da subordinação do referido João Gonçalves, que se aproveitando de tão favorável momento conseguiu não só a direção e governo sobre os índios”, mas também que suas conquistas pertencessem à comarca e Capitania da Bahia. Concluía o ouvidor que essas medidas fariam com que os abusos de Costa permanecessem sem julgamento: “os seus crimes ficarão impunes, e ele senhor absoluto de um imenso território, árbitro da vida e da morte dos índios, fazendo lhes guerra, ainda aos domésticos e mansos”.

Ivo nos mostra as contradições das próprias ações de João Gonsalves da Costa, que segundo o “entendimento do ouvidor, a solução para os problemas que comprometiam o comércio da Capitania de Ilhéus com Minas Gerais originavam-se da má administração do Sertão da Ressaca.” Nos relatos do ouvidor: “felizmente se teria conseguido um projeto tão justo e de tanta utilidade ao real serviço [...] se não acontecera a desventura de se entregar a direção deles a um João Gonçalves, que iludindo o meu antecessor conseguiu que se passasse pelo governo da Bahia patente de capitão-mor da conquista”. Costa seguiu pelos caminhos do Sertão da Ressaca “conquistando e tomando posse pelo rio Gavião, batalha, Arrayal, Xoxa, Cachorro, Barra de Xoxá, Salinas e Aruba e pela beirada do rio das Contas, o sobredito João Gonçalves.” Assim a autora descreve a extensão dessa “Conquista” (IVO, 2009, p.114):

Para ele, o controle sobre a região vizinha e fronteira com Ilhéus dar-se-ia com o afastamento do capitão-mor da Conquista, discurso que indicou, claramente, o seu descontentamento com a anexação do Sertão da Ressaca à Capitania da Bahia: Costa submeteu os índios e ainda explorou a mão de obra nativa na construção de aldeamentos, empreendimento acompanhado de



violência que resultou ou na dizimação total de alguns grupos e na segmentação em pequenas tribos mantidas sob constante vigilância. Dos índios que habitaram o Sertão da Ressaca, não restou qualquer vestígio arqueológico; a memória regional não guarda qualquer registro dos primeiros habitantes do lugar.

Além das ações de violência desferidas pelas ações de Costa no processo de dominação dos povos da Ressaca, levando ao seu “quase” extermínio, vemos aqui pelo outro lado o silenciamento das agências indígenas de cooperação pela sobrevivência diante das relações de “conquista” e apagamento de sua memória. Apesar desses desaparecimentos históricos e arqueológicos, também encontramos resistência dos índios do sertão, chamados nos registros portugueses de “tapuias”, em língua tupi, ou inimigos, não aliados a estes. Estes faziam parte de outro tronco linguístico, o macro-jê, da qual pertenciam vários povos diferenciados por suas culturas, pertencentes a diversos grupos como os Aymores, ou Imborés, que eram chamados de “botocudos”, termo genérico utilizado pelos colonizadores portugueses para denominar diversos grupos indígenas caracterizados pelo uso de botoques labiais e auriculares, esses eram predominantemente caçadores e silvicultores, habitantes originais do sul da Bahia e região do vale do rio Doce, incluindo o norte do Espírito Santo e Minas Gerais, que disputavam este vasto território da Ressaca com os Kamakã e Pataxós, perdendo seus melhores nichos em disputa com os colonizadores que com os aldeamentos iam se misturando e descaracterizando suas identidades. Esses povos tiveram ao longo desse processo suas características transformadas, o que Maria Hilda Baqueiro Paraiso vai chamar de transfiguração étnica ao tratar dessa diversidade das identidades indígenas (PARAISO, 1986.p.8):

O problema da identidade étnica dos grupos envolvidos nesse violento processo de descaracterização e de incorporação à uma nova realidade social, pareceu-nos pouco claro, já que em nenhum momento os documentos tratavam de tal assunto ou mesmo nos forneciam pista s sobre como essa transfiguração se processava. Em vista de tal limitação, optamos por extrema cautela em relação ao problema, levantando apenas hipóteses baseadas nas observações feitas em trabalho-de-campo que realizamos no ano de 1976 nos Postos Indígenas Caramuru e Paraguaçu, onde se refugiaram os remanescentes dos vários grupos aldeados no século XIX na região do Pardo e do Colonia ou Cachoeira, Por considerarmos que esse estudo exigirá um outro‘ enfoque e observações mais específicas e orientadas para esse tema, deixamos a questão em aberto para trabalhos futuros.

Voltando a especificidade da relação entre os grupos indígenas aldeados, mais especificamente ao “*teatro da conquista das aldeias Mongoyós*”, segundo Renata Ferreira de

Oliveira ao tratar do processo colonial pela invasão europeia no território do Sertão da Ressaca e a importância das agências e resistências indígenas (OLIVEIRA, pág.50):

O tecido das relações indígenas e sertanistas foi confeccionado ao longo dos avanços desses últimos sobre as áreas nativas, acarretando a desestruturação social das comunidades e o largo apresamento de índios para a utilização da mão-de-obra, seja para o serviço de abertura de estradas, derrubada de matas e produção de gêneros alimentícios, seja para o combate a outros grupos nativos. Contudo, para entender os fios dessa costura confeccionada pelos nativos frente ao processo de conquista de seus territórios é fundamental considerá-los como sujeitos ativos, porque eles também foram responsáveis pelo molde das relações travadas com os portugueses. Por esse caminho é possível pensar uma história dos povos indígenas a partir das suas reações e estratégias face à expansão colonial.

Cabe analisarmos como se deu esse processo a partir da historiografia local, sendo nosso enfoque nesse trabalho. Neste sentido, Oliveira na obra supracitada aponta para a invertebração do desaparecimento indígena, que deixam de ser administrados pela família da Costa, e passa para os aldeamentos do Catolé, Catolezinho e margeando os rios Pardo, Verruga, até o Cachimbo (Itambé). (OLIVEIRA, idem). Assim, buscamos salientar além das conexões culturais a própria complexidade da diversidade cultural existente nesses sertões. Neste sentido voltamos nossa atenção ao grupo dos Kamakã, ou povo das terras altas, hoje Planalto da Conquista, dos quais destacamos o sub-grupo dos Mongoyó do Sertão da Ressaca no séc. XVIII-XIX.

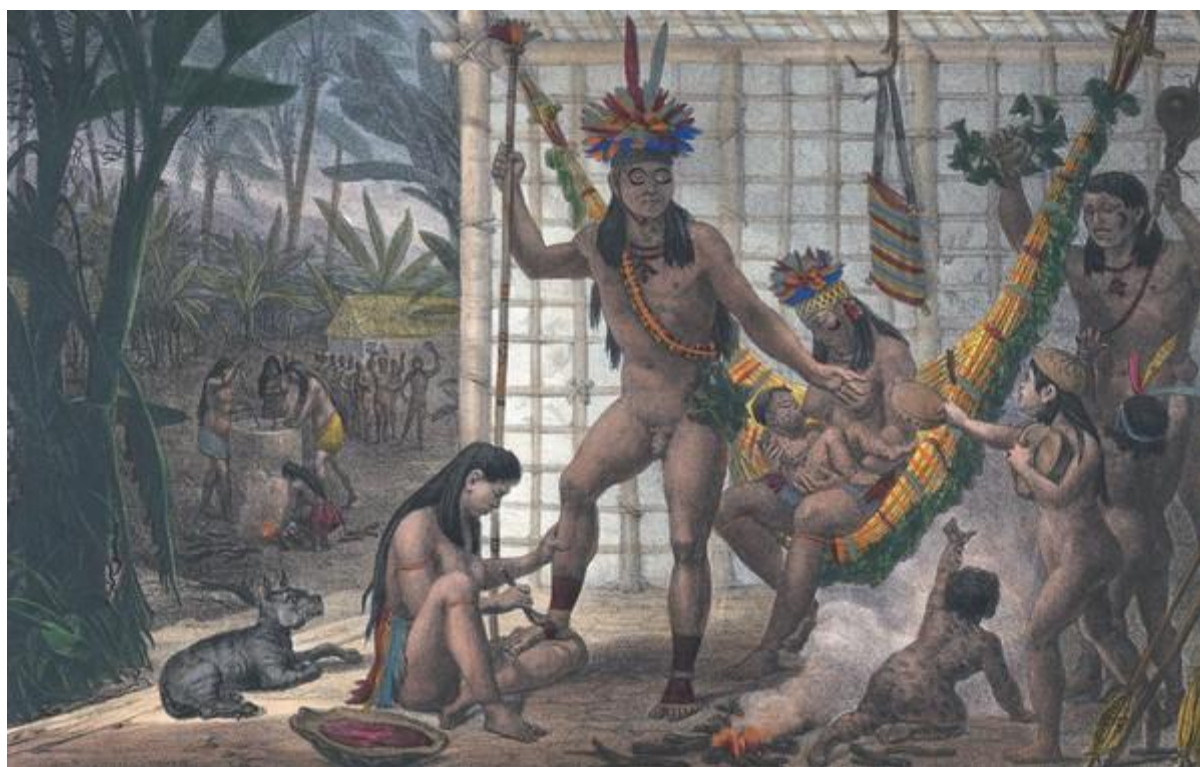
Os kamakãs sob a ótica de Debret e suas “Viagens Pictóricas ao Brasil” no sec. XIX

No contexto do Séc. XIX, sobre as representações indígenas destacamos as viagens feitas pela Missão Artística Francesa no Brasil, para fundar a Academia Imperial de Belas-Artes 1816⁵, cujo responsável foi Jean Baptiste Debret que também deixou suas memórias acerca dos povos kamakã-mongoyós, como veremos a seguir.

⁵ SCHWARCZ, Lilia, cita: “a origem da Academia está ligada ao momento da vinda para o Brasil, em 1816, da, assim chamada, Missão de Artistas Franceses. Em 1820, a escola é transformada, por decreto, em Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; e no final do mesmo ano, passa a se chamar Academia de Artes. Em 1827, finalmente, outro decreto mudou o nome do estabelecimento para Academia Imperial de Belas-Artes. Dos fundadores restavam apenas Debret e Montigny. No meu livro O sol do Brasil (2008) Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 34/2012. P.349



Debret ao registrar suas memórias (1816-32), na obra **Viagem Pictórica e Histórica ao Brasil**, iniciada em 1816, após a queda de Napoleão, o ilustre pintor neoclássico vindo com a princesa Leopoldina com a Missão Artística Francesa Brasil para fundar a Academia Imperial de Belas-Artes. Além de se tornar o retratista da família real portuguesa, como na coroação de D. Pedro I e a criação dos símbolos nacionais como a primeira Bandeira Imperial junto a José Bonifácio, suas obras vão se tornar uma marca na da própria imagem do Brasil. Debret, numa perspectiva histórica, representou também a diversidade de povos que formavam essa nova nação, como vemos no quadro retratando a *“Família de um chefe camacã se preparando para uma festa”* a seguir:



Família de um chefe camacã se preparando para uma festa. Debret valorizou a cultura indígena em suas aquarelas (Foto: Jean-Baptiste Debret/Acervo da Fundação Biblioteca Nacional/Divisão de Iconografia)

Podemos notar a preocupação nos detalhes na obra de Debret ao retratar os tipos físicos, tais como os botânicos e etnólogos do período, mostrando os traços marcantes de cada povo indígena que encontravam ou lhes eram relatados, como vemos nessa pintura acerca de uma família kamakã-mongoyó se preparando para uma festa ritual com suas pinturas e indumentárias tradicionais. Esse traço marcante dava-lhes o nome de Kamakã: cabeça rodilhada, além de seus traços físicos marcantes de características mongóis, daí provavelmente o termo mongoyó, usado para se referir a esse povo.



Segundo Jacques Leenhardt, Debret pinta os “camacãs mongoiós” como uma aristocracia vencida, mas ainda orgulhosa das liberdades que lhe foram arrancadas pelos colonos portugueses. O próprio francês Debret, recusava as concepções europeias sobre os indígenas, afirma Leenhardt. O índio não era nem o “bom selvagem” idealizado por Jean-Jacques Rousseau nem o nativo furioso devorador de portugueses. O francês destacou a “corajosa e tihosa” resistência dos indígenas à brutalidade do colonizador. Destacamos a importância que o pintor ‘sociólogo’ dá em sua obra aos povos originários. Porém, segundo o autor, Debret faz das populações autóctones um retrato de segunda mão.” Vemos que as fontes não expressas em suas viagens pitorescas acerca dos indígenas podem estar associadas as outras viagens ou expedições científicas desse período que analisaremos a seguir. Por outro lado vemos que essa visão “pictoresca” de Debret era comum aos viajantes europeus da época. Segundo Leenhardt: Essa atitude negligente tem, sem dúvida, a sua razão de ser no interesse quase exclusivo que Debret dedica à rua e à população carioca. Se ele trata, no primeiro volume da sua obra, de índios, é unicamente para entrar no modelo que dominava o mercado do livro da época: a viagem pitoresca.”. Sobre essa visão (LEENHARDT, 2016. 512):

Contrariamente aos outros viajantes, ele não percorre as grandes plantações do Nordeste escravocrata, nem a mítica Amazônia, nem o Mato Grosso e suas florestas densas. Então, de onde retira as informações sobre os tipos e as etnias indígenas, seus modos de vida, suas indumentárias, seus jogos e seus costumes? É evidente que ele toma emprestado da literatura existente, tanto para as informações que farão parte do seu texto, quanto para os desenhos e aquarelas que fará sobre os Bororos e outros, a exemplo dos Nambiquara. Desse ponto de vista, Debret está com um atraso de mais de 40 anos sobre a ética e a prática científica dos viajantes – incluindo Cook, Bougainville e, sobretudo, La Pérouse, cujas exigências de precisão etnográfica, técnica e científica não fariam feio num livro de antropologia contemporânea.

Segundo o autor, Debret encarou o Brasil como um sociólogo, ele sabia que assistia a uma sociedade em transformação e seu objetivo era retratar a construção da nação brasileira.” (Idem, p.513). Apesar de Debret, percebemos que essa visão dos povos indígenas retratados como “selvagens” permaneceu marcante tanto no Imaginário brasileiro na Europa, criando uma imagem do “exotismo como atrativo” e reproduzindo uma visão estereotipada e eurocentrada sobre os povos originários que até hoje persiste pelo que chamamos aqui da colonialidade do saber, ou seja, a manutenção dessa visão colonial imperialista eurocêntrica que buscamos decolonizar por meio dos saberes dos povos originários que re-existem aos genocídios/etnocídios.

Do desaparecimento a re-existência decolonial

Por fim, destacamos como estes saberes indígenas aparecem na Base Comum Curricular iniciada em 2015, cuja versão final de 2018 nos apresentada no texto **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões** (FRANCO. A. Pádua SILVA JR. A.. GUIMARÃES, Selva, 2018, p. 1024). O texto reafirma de forma pontual a abordagem das temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero, à história dos povos indígenas e africanos. Sobre a crítica à questão histórica da perspectiva eurocêntrica mais uma vez a visão do “outro” é usada para designar os povos indígenas e africanos em oposição a visão da nação colonizadora eurocêntrica, segundo os autores:

os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira (QUIJANO, 2005). Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.

Ao fazermos esse cotejamento com os textos aqui apresentados, percebemos que há uma continuidade na reprodução dos “desaparecimentos” indígenas que se origina na construção eurocêntrica, carecendo de ampliarmos o debate da história indígena e do indigenismo pela decolonialidade dos saberes, a partir dos estudos subalternos, segundo Anibal Quijano (QUIJANO 2005, p.16):

ao discutir- Colonialidade, modernidade, identidade: Não é surpreendente que a América admitisse a ideologia eurocêntrica sobre a modernidade como uma verdade universal, em especial até o começo do século XX, caso se tenha em conta que aqueles que se arrogavam de modo exclusivo o direito de pensar-se

e de apresentar-se como representantes dessa América eram, precisamente, os dominadores coloniais, ou seja, “europeus”. E desde o século XVIII, eram ainda “brancos” e identificados com o “Ocidente”, isto é, com uma imagem mais difundida da “Europa”, mesmo depois de assumir as novas identidades “nacionais” pós-coloniais e inclusive até hoje.

Considerações finais

Destarte, ao discutirmos o ensino de “História e Cultura Indígena” previsto na lei 11.645/2008, o que representa um avanço legal, porém, observamos aqui a necessidade de uma formação profissional que rompa com o eurocentrismo da “história oficial”, tomando como base os caminhos já abertos, em diálogo com os campos da antropologia e história indígena e o indigenismo como proposto por Coelho e Melo. Tratando não só das relações de dominação e “desaparecimento” indígena, mas de suas agências como indivíduos e grupos sociais e suas formas de re-existência. Por tanto, vemos a perspectiva do pensamento decolonial como forma de abordagem que visa colocar as histórias e culturas indígenas em seu sentido plural, desvelando os mitos fundadores e reorientando os olhares para outras direções a partir dos povos subalternizados, mas que re-existem em suas histórias e memórias coletivas.

BIBLIOGRAFIA:

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

_____. Artigo: **O Elo Perdido do Giro Decolonial**. In: Revista de Ciências Sociais, Ed. DADOS Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017, p. 505 a 540.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004. Brasília, DF, junho, 2005.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil. 2008.

COELHO. Mauro Cezar. MELO, Vinicius Z. **Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhar a História Indígena em sala de aula**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. V.1, p. 131.

FRANCO. A. Pádua SILVA JR. A.. GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**, Ed. Ensino. em Revista 2018, p.1016-1035.

GUIMARÃES, Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos, RJ, n. 1, 1988. p. 5-27.

IVO, Isnara Pereira Ivo, tese **Homens de Caminho: trânsitos, comércios e cores nosertões da América Portuguesa no século VXIII**. Belo Horizonte- MG. Departamento de História/FAFICH 2009.

KRENAK, Ailton. **Antes, o mundo não existia**. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 202 – 205.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: **Um Olhar Francês Sobre Os Primórdios Do Império Brasileiro**. In: Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v. 03.06: 509-523, novembro, 2013.

OLIVEIRA, Renata Ferreira. livro **Índios Paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais** Ed. Saga – Salvador-BA. 2020.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro, tese: **Caminhos de Ir e Vir, Caminho Sem Volta: Índios, estradas e rios no Sul da Bahia**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais. UFBA- Salvador-BA. 1982.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. IN LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas. Buenos Aires-Clascso, 2005.

SANTOS, Carlos J. (Casé Angatu). **Alguns desafios n ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?** In: História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015.

SILVA, Giovani. Artigo **Ensino de História Indígena.** arIn WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Pag.21-46.



III Congresso **Internacional**
V Congresso **Nacional**

25 a 28
Agosto 2021

