



mneme – revista de humanidades  
ISSN 1518-3394

**Mneme v. 15, n. 35**  
***Histórias Indígenas***  
jul./dez.2014

Mneme – Revista de Humanidades integra o Portal de Periódicos da CAPES,  
disponível no endereço <http://periodicos.capes.gov.br>

*Mneme – Revista de Humanidades* – publicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de História (DHC). Caicó, RN, DHC, v. 15, n. 35, jul./dez. 2014. Dossiê *Histórias Indígenas* (org. Helder Alexandre Medeiros de Macedo –UFRN) Semestral.  
ISSN: 1518-3394.

Capa: [*Casal de índios*], integrando as “Figurinhas dos Uzos do Rio de Janeiro e Serro do Frio”, de Carlos Valentim Julião (1740-1811). Desenho aquarela (século XVIII), 45,5 x 35 cm. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Códice “Noticia summaria do gentismo da Ásia ; Ditos de vasos e tecidos peruvianos”. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon30306/galeria/index.htm](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon30306/galeria/index.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

**Correspondência:**

Mneme – Revista de Humanidades. Departamento de História do CERES

A/C Prof. Helder Alexandre Medeiros de Macedo

A/C Prof. Muirakytan Kennedy de Macêdo

Campus de Caicó. Rua Joaquim Gregório, s/n– Penedo. CEP 59300-000 – Caicó– RN

☎ (84) 3421-4870 – e-mail: [editormneme@yahoo.com.br](mailto:editormneme@yahoo.com.br)

🌐 <http://periodicos.ufrn.br/mneme/>

Diagramação: Helder Alexandre Medeiros de Macedo e Maiara Silva Araújo

mneme – revista de humanidades  
ISSN 1518-3394

**Mneme v. 15, n. 35**  
***Histórias Indígenas***  
jul./dez.2014



**MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES N. 35 – Julho 2014 – Dezembro 2014**

FUNDADOR: PROF. MUIRAKYTAN KENNEDY DE MACÊDO

**EDITORES RESPONSÁVEIS**

Helder Alexandre Medeiros de Macedo –UFRN

Muirakytan Kennedy de Macêdo – UFRN

**EDITORES DE SEÇÃO**

Antonio Manoel Elíbio Júnior – UFRN

Fábio Mafra Borges – UFRN

Lourival Andrade Júnior – UFRN

**ORGANIZADOR DO DOSSIÊ**

Helder Alexandre Medeiros de Macedo – UFRN

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Ana Maria Marques, Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil

Antonio Emilio Morga, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Camilo Rosa Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Durval Muniz de Albuquerque Júnior, UFRN, Brasil

Enrique Serra Padrós, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Frederico de Castro Neves, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Guillaume Boccara, Universidad Católica del Norte, Chile. Centre de Recherches sur les Mondes Américains (CERMA) - École des hautes études en sciences sociales (EHESS), França

Iranilson Buriti de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Maria Fernanda Baptista Bicalho, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Marlene de Fáveri, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Pedro Paulo Abreu Funari, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rafael Ivan Chambouleyron, Universidade Federal do Pará, Brasil

Renilson Rosa Ribeiro, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

**CONSELHO CONSULTIVO**

Almir de Carvalho Bueno – UFRN

Eugênia Maria Dantas – UFRN

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior – UFRN

Isabel Maria Freitas Valente, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20; Team Europe da Comissão Europeia, Portugal

José Bento Rosa da Silva – UFPE

José Roberto Severino – UFBA

Julie Antoinette Cavignac – UFRN

Kalina Vanderlei Silva – UPE

Maria Emília Monteiro Porto – UFRN

Marta Maria Araújo – UFRN

## **BOLSISTA DE EXTENSÃO**

Maiara Silva Araújo – discente do Curso de Licenciatura em História – UFRN

Esta edição 35 integra as ações do Projeto de Extensão *Mneme – Revista de Humanidades* (PJ553-2015), apresentado e aprovado no Edital UFRN-PROEX n. 07-2014, sob responsabilidade dos professores Muirakytan Kennedy de Macêdo (Coordenador geral) e Helder Alexandre Medeiros de Macedo (Coordenador adjunto)

*Mneme – Revista de Humanidades* é publicação semestral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de História (DHC). Visa divulgar pesquisas acadêmicas originais e atuais no campo das Ciências Humanas. A revista não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos publicados.

# SUMÁRIO

## **Editorial 7**

*Helder Alexandre Medeiros de Macedo*

## **Dossiê Histórias Indígenas**

Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de ensinarmos no ensino médio e fundamental 9

*Eduardo Natalino dos Santos*

Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008 21

*Edson Silva*

A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? 38

*Edson Kayapó e Tamires Brito*

Proposta de estudo da história indígena analisando a trajetória de uma liderança: o caso de Sepé Tiaraju 69

*Rafael Burd*

Educação indígena colonial: ironias de um projeto 87

*Maria Sylvia Porto Alegre*

Povos indígenas no crepúsculo setecentista na capitania do Ceará: “invisibilidade”, agência indígena e reelaboração cultural 111

*Lígio de Oliveira Maia*

Um viajante no Brasil Joanino: Auguste de Saint-Hilaire, o Caminho das Tropas, o mato e o campo, e os índios do Planalto Meridional 137

*Almir Antonio de Souza*

“Ser índio” e “ser caboclo” potiguar: história indígena e o processo identitário na comunidade dos Caboclos do Assú 166

*Jailma Nunes Viana de Oliveira*

## **Entrevistas**

- Os índios do Rio Grande do Norte no tempo presente.  
Entrevista com Tayse Michele Campos 191  
*Rosenilson da Silva Santos*

## **Artigos**

- Representações de Jean Baptiste Debret sobre a sociedade escravista brasileira  
na viagem pitoresca ao Brasil 198  
*Selson Garutti*

- A feijoada no Brasil e o bacalhau em Portugal:  
a construção da comida como identidade cultural 224  
*Ariza Maria Rocha*

- Levantamento de sítios arqueológicos a céu aberto  
na Área Arqueológica do Seridó – Rio Grande do Norte – Brasil 244  
*Mônica Nogueira*

- Escola para que? Escola para quem?  
Os primeiros passos da instrução pública no Piauí (1730-1824) 260  
*Marcelo de Sousa Neto*

## **Normas para submissão 284**

## EDITORIAL

O dossiê que apresentamos no presente número de *Mneme – Revista de Humanidades*, tem como objetivo discutir, no cenário atual, a necessidade de valorizarmos os povos indígenas no Brasil, seja na dimensão do conhecimento acerca dos mesmos, propiciado pela pesquisa, seja no reconhecimento de que é premente a inclusão de conteúdos voltados para história e cultura dos índios nos conteúdos curriculares, da Educação Básica ao Ensino Superior.

*Histórias Indígenas* está dividido em duas partes. Na primeira, os autores abordam, de forma central, o estudo da história dos índios no ambiente escolar. Eduardo Natalino dos Santos reflete sobre a escassez de pesquisas e disciplinas que estejam focadas, diretamente, na História Indígena, nos departamentos de História de universidades públicas no Brasil, relacionando esse problema com os conteúdos curriculares que são ensinados na Educação Básica. Edson Silva, em seguida, discute as possibilidades, desafios e impasses do ensino de história e cultura indígena no Brasil, decorridos sete anos da promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou-se marco no reconhecimento das sociodiversidades indígenas no país. O artigo seguinte, no mesmo caminho, realça possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígenas em escolas brasileiras, pondo em suspeição a historiografia oficial, carregada de preconceitos e silenciamentos, no sentido de uma efetivação plena da Lei 11.645/2008. O artigo é de autoria de um professor indígena, Edson Kayapó, com reconhecida trajetória acadêmica e de militância, e de Tamires Brito. O último artigo da primeira parte, assinado por Rafael Burd, propõe uma estratégia para o ensino de História Indígena nos níveis Fundamental e Médio, ao reconhecer a ação dos nativos como protagonistas da História. Nesse sentido, sublinha a figura de Sepé Tiaraju, exemplo de liderança entre os Guarani no contexto das revoltas contra as determinações do Tratado de Madri, como estudo de caso possível para discutir o papel das lideranças indígenas.

Na segunda parte do dossiê, temos resultados de investigação histórica sobre os povos indígenas no Brasil. O primeiro artigo, de autoria de Maria Sylvia Porto Alegre, que encabeça

essa parte, discute as intenções declaradas no projeto jesuítico de educação, na América portuguesa, e as ações concretas que tiveram reflexo na vida dos indígenas, no contexto, complexo, das relações inter étnicas entre os grupos sociais que mantinham contatos no período colonial. Logo após, Lígio de Oliveira Maia historiciza a presença – e, mais que isso, a *agência* – indígena na Capitania do Ceará, entre o fim do século XVIII e início do seguinte, na tentativa de se contrapor aos discursos de desaparecimento, mistura e invisibilidade, enunciados em relação aos nativos do referido espaço no período colonial e imperial. Almir Antonio de Souza, em seguida, estuda o relato de Auguste de Saint-Hilaire, naturalista francês, na tentativa de perceber, no relato de sua viagem pelo Planalto Meridional, na primeira metade do século XIX, as relações estabelecidas entre luso-brasileiros e povos originários, que o viajante encontrou. Concluindo a segunda parte, Jailma Nunes Viana de Oliveira reflete sobre o processo de emergência étnica na comunidade dos Caboclos do Assú, examinando seu processo de territorialização, no contexto de um Rio Grande do Norte que, segundo os discursos oficiais, até alguns anos atrás, não figurava como espaço com presença indígena. Fechando o dossiê, Rosenilson da Silva Santos entrevista Tayse Michele Campos, liderança indígena da comunidade dos Mendonça do Amarelão, demonstrando que os índios pulsam e querem sua visibilidade, por tanto tempo obscurecida, no Rio Grande do Norte.

Quatro artigos, na seção de temática livre, completam a edição 35 da revista: *Representações de Jean Baptiste Debret sobre a sociedade escravista brasileira na viagem pitoresca ao Brasil*, de Selson Garutti; *A feijoada no Brasil e o bacalhau em Portugal: a construção da comida como identidade cultural*, de Ariza Rocha; *Levantamento de sítios arqueológicos a céu aberto na Área Arqueológica do Seridó – Rio Grande do Norte – Brasil*, de Mônica Nogueira e *Escola para que? Escola para quem? Os primeiros passos da instrução pública no Piauí (1730-1824)*, de Marcelo de Sousa Neto.

Helder Alexandre Medeiros de Macedo - UFRN  
Organizador do Dossiê Histórias Indígenas

## ***Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de ensinarmos no ensino médio e fundamental<sup>1</sup>***

On the importance of researching indigenous history in public universities and to teach it on high schools

*Eduardo Natalino dos Santos<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O texto apresenta reflexões sobre a escassez de pesquisas e disciplinas voltadas à história indígena nos departamentos de História das universidades públicas brasileiras. Procura também estabelecer relações entre essa situação e os programas dos exames vestibulares e do ensino fundamental e médio, nos quais a história indígena também está praticamente ausente. Por fim, o texto apresenta algumas sugestões que poderiam começar a alterar essa situação.

**PALAVRAS-CHAVE:** História Indígena. Cursos de História. América Pré-hispânica. Professor de História. Ensino Fundamental e Médio.

**ABSTRACT:** The text shows considerations about the reasons of scarcity of the indigenous history researches and classes in the History departments of Brazilian public universities. The article also seeks to establish relationships between this scene and the central and high schools curricula, in which the indigenous history is practically absent too. At the end, the text presents some suggestions in order to transform this situation.

**KEYWORDS:** Indigenous History. History Colleges. Prehispanic America. History Teachers. Central and High Schools.

No Brasil, de forma geral, os cursos de graduação e licenciatura em História tratam a cultura e a história indígenas de maneira superficial e genérica. A maioria dos cursos não possui disciplinas voltadas para a história dos povos indígenas em tempos anteriores à chegada dos europeus e, sendo assim, apenas alguns grupos, entre várias centenas, são mencionados nas primeiras aulas de disciplinas que abordarão centralmente a conquista e a colonização da América. Em tais disciplinas, por vezes, alguns desses grupos voltam a ser objeto de interesse em aulas posteriores, mas apenas na medida que entram na esfera de processos e instituições de origem europeia, como o tráfico de mercadorias, a evangelização ou

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP). Centro de Estudos Mesoamericanos e Andinos (USP). natalino@usp.br.

o surgimento dos Estados-nações americanos. No entanto, nesses casos, as escolhas políticas, as transformações identitárias e as atuações particulares de cada grupo indígena não são muito levadas em conta, pois todos esses grupos são vistos como uma massa, denominada de *índios*. Em outras palavras, de maneira geral, os grupos indígenas não são considerados como atores históricos na construção de explicações sobre a história da América Colonial ou Independente.

Quais as razões dessa situação? Por que produzimos tão poucos estudos históricos que consideram os povos indígenas – sejam do período Pré-hispânico<sup>2</sup>, Colonial ou Independente – como agentes dos processos pesquisados? Por que as informações temporais, geográficas, onomásticas e factuais – que empregamos ao tratar, por exemplo, dos grupos europeus que se estabeleceram na América – estão quase sempre ausentes quando o tema são os povos indígenas americanos? Qual a relação dessa situação com as grades curriculares de História no ensino fundamental e médio, nas quais também não se dedica praticamente nenhuma atenção aos povos indígenas e sua história?

Tecerei algumas reflexões e especulações a partir de minha trajetória de aluno de graduação e pós-graduação numa universidade estadual paulista e, ao mesmo tempo, de professor da rede estadual de ensino fundamental e médio. Dessa forma, serei extremamente parcial e subjetivo, misturando aspectos de situações concretas com suas reelaborações intelectuais e sentimentais posteriores.

Comecei a estudar História na Universidade de São Paulo em 1992, ano em que ocorriam as comemorações do V Centenário de Descobrimento da América e também se discutia a apropriabilidade de tais comemorações. Isso porque muitos historiadores e lideranças indígenas diziam que tal evento – o descobrimento da América – marcou o início do que viria a ser um dos maiores genocídios da história e que, portanto, não havia nada a ser comemorado. Lembro-me vagamente dos detalhes das conferências que assisti, pois eu era então um calouro que começava a se familiarizar com os temas, polêmicas e nomes de pesquisadores da História da América. No entanto, lembro-me que apenas algumas pouquíssimas conferências trataram de nomear e de considerar de modo particular os povos

indígenas e suas atuações, fossem do período Pré-hispânico, Colonial ou Independente. Lembro-me também que isso fora motivo de crítica por parte de alguns conferencistas, que alertavam para a necessidade de entendermos tais particularidades e atuações, sem o que deixaríamos de compreender, ademais da própria história indígena pré-hispânica, muitos aspectos da história da América portuguesa, espanhola, inglesa, francesa e holandesa e, também, da história de parte das nações americanas.

Passada essa semana de efusão americanista, o Departamento de História voltou à sua rotina, com suas aulas e disciplinas regulares. Ao longo dos anos que ali estudei como aluno de graduação fui me dando conta de que entre essas disciplinas – que me pareceram, e me parecem ainda hoje, de excelente qualidade – não havia praticamente nenhuma dedicada à história dos povos indígenas, seja entre os cursos de História da América ou entre os de História do Brasil. A exceção era o curso de História da América I ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Janice Theodoro, especialista no período Colonial, mas que incluía algumas aulas sobre os povos indígenas em tempos pré-hispânicos para, depois, refletir sobre o papel dos mesmos na conformação das sociedades coloniais da América espanhola.

Dessa forma, depois de quatro anos e quase trinta disciplinas cursadas, eu havia tido apenas algumas aulas que tratavam centralmente das populações indígenas, aulas que muitos de meus colegas não tiveram, por optarem por cursos de História da América com outros professores. Em suma, era possível fazer todo o curso de História na Universidade de São Paulo sem ter sequer uma aula sobre as populações nativas do continente onde, talvez por acaso, localiza-se o Brasil.<sup>3</sup>

Ao mesmo tempo em que iniciei a graduação em História, comecei a dar aulas de História Geral e de História do Brasil para o primeiro grau, atual ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual. Algum tempo depois, comecei a lecionar História da América para o segundo grau, atual ensino médio, cuja grade curricular havia sido alterada alguns anos antes e reservava todo o primeiro ano para esse tema.

A inclusão de História da América na grade curricular do segundo grau abria espaço para tratar das populações indígenas – pré-hispânicas, coloniais ou atuais – e de outros temas

que não eram contemplados pelo currículo anterior, tais como os processos de formação dos países da América Central. Mas tratar desses temas em sala de aula – quem eram os toltecas? como surgiu Belize? – era um desafio para professores que, talvez com raras exceções, haviam tido uma formação semelhante à que eu estava tendo, isto é, que priorizava a história do Velho Mundo e a do Brasil. Para auxiliar os professores, foram criadas oficinas pedagógicas.

As oficinas pedagógicas que frequentei eram coordenadas pelo Prof. John Manuel Monteiro, com quem tive mais algumas oportunidades de aprender algo sobre os povos indígenas, sobretudo durante o período Colonial na América portuguesa. Infelizmente essa grade curricular e essas oficinas pedagógicas não duraram muito, pois para ter um ano de História da América os alunos deixavam de ter aulas sobre História Geral no ensino médio, já que os dois outros anos eram dedicados à História do Brasil. Isso era visto como uma lacuna para os que pretendiam se preparar para os exames vestibulares, nos quais as questões de História da América, sobretudo as relacionadas às populações indígenas, aparecem em número reduzidíssimo ou estão ausentes. Mas por que isso ocorre? Por que os temas de história da América, que poderiam facilmente abranger parte da história indígena, aparecem tão pouco nos vestibulares das universidades públicas? Voltaremos a essas questões mais abaixo.

Apesar de escassos, os contatos com temas da história indígena de tempos pré-hispânicos e coloniais despertaram meu interesse e decidi estudá-la, fazendo a opção por um tema, século e documentação que estavam na fronteira entre esses dois períodos: iria realizar uma comparação entre como os deuses e relatos cosmogônicos mesoamericanos haviam sido tratados por religiosos castelhanos e por escritores indígenas durante o século XVI.

O modo como cheguei a esse tema e recorte documental talvez possa nos mostrar a falácia que é uma das explicações mais difundidas para justificar a ausência de pesquisas ou cursos que abordem temas relacionados à história indígena nos departamentos de História das universidades públicas: a inexistência de fontes, entenda-se de fontes escritas, ou melhor, de fontes escritas alfabéticas. Pois foi por ouvir essa explicação diversas vezes que, ao terminar a graduação, fui procurar um arqueólogo, o Prof. Norberto Guarinello, e pedir que me

orientasse na confecção de um projeto de pesquisa sobre povos pré-hispânicos da região do atual México. No entanto, o Prof. Norberto me disse que não trabalhava com arqueologia ou história da porção da América de colonização hispânica, mas que havia fontes documentais sobre os indígenas dessa região, sobretudo do período Colonial, e que eu deveria procurar a Prof<sup>a</sup>. Janice Theodoro.

De forma entusiasmada, a Prof<sup>a</sup>. Janice aceitou me orientar e com ela fiz o mestrado e o doutorado. Com seu auxílio direto e com os contatos internacionais que ela me propiciou fui percebendo, aos poucos, que havia uma área muito consolidada e antiga de estudos mesoamericanos e que um dos problemas era, ao contrário do que eu pensava de início, dar conta de uma bibliografia amplíssima e praticamente não utilizada em nossos cursos de graduação, ademais de fazer recortes documentais precisos entre os milhares de escritos e imagens – sobretudo coloniais, mas também pré-hispânicos – para propor uma pesquisa que fosse viável.

Parte significativa desses estudos mesoamericanistas estava em livros das próprias bibliotecas da Universidade de São Paulo, as quais possuíam também diversos textos alfabéticos indígenas e, a partir de meados da década de 1990, acolheram uma significativa coleção de edições fac-similares de códices pictoglíficos mesoamericanos, de tempos pré-hispânicos e coloniais. Lembro-me que diante desse novo desafio, isto é, ter que selecionar fontes para dar conta de estudá-las, comecei a pensar sobre os motivos da ausência dessa documentação e desses estudos historiográficos em nossos cursos de graduação em História. Pensei, na ocasião, que a Mesoamérica seria um caso excepcional pela existência de registros pictoglíficos e de centenas de textos alfabéticos produzidos pelos próprios indígenas, os quais possibilitariam os estudos voltados a entender os grupos indígenas como atores históricos e não apenas como uma massa indistinta diante da instalação das instituições políticas, econômicas, religiosas e sociais castelhanas. Algum tempo depois essa resposta mostrou-se, no mínimo, insuficiente para dar conta de um problema que, como tentarei explicar, é muito mais complexo.

Durante o mestrado e sobretudo no doutorado, graças a bolsas de estudo da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pude realizar estágios no México e Estados Unidos e ir a congressos no Chile e Inglaterra. Essas experiências mostraram-me de maneira cabal que o argumento da falta de fontes documentais para justificar a ausência de estudos sobre os indígenas nos departamentos de História das universidades estaduais era insustentável. Isso porque comecei a ter contato e a conhecer estudos de história indígena de outras regiões do continente que não a Mesoamérica, tais como a Aridoamérica, os Andes e a Amazônia. Tais estudos me mostraram que o caso mesoamericano não era de todo excepcional e que a não existência de reconhecidos sistemas de escrita em outras regiões da América indígena poderia ser compensada com estudos interdisciplinares e com o emprego, pelo historiador, de fontes arqueológicas e antropológicas. Além disso, as próprias fontes escritas do período Colonial e Independente poderiam ser analisadas de acordo com perguntas e problemas historiográficos que envolvessem os povos indígenas e, desse modo, nos revelar muito sobre suas histórias e, conseqüentemente, também sobre a história da América colonial e dos Estados-nações americanos.<sup>4</sup>

Ademais, minhas recentes e superficiais incursões nos estudos sobre a história dos povos indígenas da região do atual Brasil tem confirmado a falácia que é o argumento da escassez documental, pois antropólogos e historiadores brasileiros – em geral, atuando em departamentos de Antropologia – têm produzido uma grande quantidade de estudos de história indígena de excelente qualidade, sobretudo nas últimas três décadas. No entanto, esses estudos e seus temas continuam quase que totalmente ausentes dos cursos de graduação em História das universidades públicas.<sup>5</sup>

Em suma, o panorama internacional e nacional mostra que existem áreas de pesquisa consolidadas e uma grande produção bibliográfica sobre os povos indígenas dos períodos Pré-hispânico, Colonial e Independente. Sendo assim, a tal pergunta continuava a me intrigar: por que os departamentos de História das universidades públicas não possuíam disciplinas ou especialistas nesses temas, ficando de fora de um circuito internacional de discussões historiográficas tão consolidado e rico, como o da história dos povos indígenas da América

Pré-hispânica, Colonial e Independente?<sup>6</sup> A essa pergunta somava-se uma outra: haveria uma relação entre a ausência desses especialistas e cursos e a pequena atenção dispensada à história indígena – e da América, em geral – nos vestibulares dessas instituições? Para tornar o problema ainda mais complexo e as respostas a essas questões mais difíceis, percebi que nos últimos anos algumas universidades particulares estavam criando disciplinas sobre os povos indígenas de tempos pré-hispânicos, como a PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo. Por que o mesmo não ocorria nos departamentos de História das universidades públicas?

Não tenho respostas cabais e completas para essas perguntas. Apesar disso, gostaria de tecer algumas considerações e especulações, as quais, como disse de início, se relacionam mais com minha experiência pessoal do que com uma investigação sistemática do problema.

Penso que a ausência de especialistas e cursos sobre história indígena nos departamentos de História das universidades públicas relaciona-se a várias razões, algumas de natureza teórica e outras de natureza prática.

Tratemos primeiro das razões práticas que, em geral, são mais simples e de fácil explicação. Nas últimas décadas, as universidades públicas em geral têm sido obrigadas a, por um lado, tornar disponível um número cada vez maior de vagas e, por outro, a sobreviver com orçamentos que, proporcionalmente ao crescente número de alunos, são cada vez menores. A falta de professores agravou-se há alguns anos com as alterações na legislação que regulamenta as aposentadorias, antes das quais muitos docentes se aposentaram para garantir a aquisição de direitos de acordo com as normas antigas. A situação chegou a tal ponto que os alunos das universidades estaduais paulistas fizeram greve e conseguiram a contratação de novos professores, mas que foram suficientes apenas para cobrir as defasagens acumuladas. Nessa situação, isto é, sem a perspectiva de crescimento real do quadro docente, introduzir novas disciplinas e alterar a estrutura curricular significa acirrar a disputa por bolsas, verbas e cargos com as linhas de pesquisa já estabelecidas, pois nas universidades estaduais paulistas o ensino e a pesquisa devem estar relacionados.

Talvez isso nos ajude a entender porque muitas universidades privadas, que em geral não são responsáveis pelo estabelecimento de linhas de pesquisa, estão introduzindo cursos dedicados à história dos povos indígenas de nosso continente – se bem que na maioria dos casos tratem apenas dos famosos maias, astecas e incas. Nessas instituições, basta alterar a grade curricular e contratar mais um professor ou determinar que um professor da casa assuma também essa nova disciplina.

Sobre as razões de natureza teórica, penso que as linhas de pesquisa e as grades curriculares das universidades públicas ainda fundamentam-se na separação tradicional entre povos com escrita e povos sem escrita, mesmo que *pré-históricos* seja um termo cada vez menos empregado para se referir a essas populações. Isso porque a escolha dos períodos, regiões e grupos humanos que foram contemplados pelos atuais cursos e linhas de pesquisa baseou-se no tipo de vestígio disponível: escritos, e de preferência, alfabéticos. O resultado é que temos, dentro do “pacote” da chamada História Geral, cursos e linhas de pesquisa que se dedicam a povos longínquos no tempo e no espaço, como os gregos do período Homérico ou os povos do Extremo Oriente, pelo fato de existirem escritos coetâneos a tais povos. Por outro lado, dentro do “pacote” que abarca História do Brasil e da América, não temos cursos ou linhas de pesquisa que se dediquem à história dos milhões de indígenas que habitavam este continente há apenas 500 anos – e que continuaram a habitá-lo durante os períodos Colonial e Independente – pelo fato desses grupos, supostamente, não possuírem fontes escritas.<sup>7</sup>

A essa divisão dos grupos humanos de acordo com os tipos disponíveis de vestígio material segue-se uma divisão de tarefas na qual os problemas relacionados aos povos indígenas, considerados como povos sem escrita, seriam assuntos quase que exclusivos dos antropólogos e arqueólogos, os quais, aliás, têm realizado trabalhos excelentes, tais como as dissertações e teses orientadas pela Prof<sup>a</sup>. Beatriz Borba Florenzano, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

Mas sendo assim, o problema não estaria resolvido, já que existem especialistas, cursos e linhas de pesquisa sobre os povos indígenas nos departamentos ou institutos de Antropologia e Arqueologia de nossas universidades? Penso que não. Isso, porque os

historiadores possuem uma abordagem distinta da dos arqueólogos e antropólogos, preocupando-se centralmente com as particularidades de cada evento ou processo estudados, bem como com a diacronia e com as transformações. Tais preocupações também estão presentes nos estudos antropológicos e arqueológicos, mas são superadas pela busca do entendimento de padrões e de sistemas, o que, por vezes, faz com que a diacronia e o caráter de irrepetível dos eventos saltem para o segundo plano.<sup>8</sup>

Mais uma razão de natureza teórica para a ausência de cursos e linhas de pesquisa de história indígena seria a predominância de uma visão dicotômica e teleológica sobre a história de nosso continente. Segundo essa visão, o continente americano e suas populações estariam destinados, desde suas origens, a se tornar parte do capitalismo mundial, comandado pelas nações europeias e depois pelos Estados Unidos. A montagem do sistema colonial e, depois, de Estados-nações subservientes aos centros capitalistas foram passos na direção desse fim e, de acordo com essa visão, somente na medida em que participam desses processos os povos indígenas adquirem relevância histórica e têm seus nomes mencionados, quase sempre ao lado dos explorados ou como vítimas do capitalismo. Nessa visão de história não cabem, por exemplo, as hierarquias e processos de dominação entre os próprios grupos indígenas, bem como as alianças de alguns desses grupos com os europeus e suas instituições em tempos coloniais para explorarem ou se sobreporem a outros grupos indígenas, considerados inimigos.

Como se pode ver, não se trata de abolir modelos ou categorias de análise que ajudam a explicitar processos de exploração e dominações políticas ao tratarmos de questões históricas relacionadas aos povos indígenas. Ao contrário, trata-se de tornar tais modelos e categorias mais complexos, para que deem conta de realidades político-econômicas que claramente não se reduzem a um par de opostos – o que não significa dizer que esse par de opostos não existisse.

Recentemente, numa plenária dos pós-graduandos do Departamento de História da USP, propus a meus colegas que pensássemos sobre os motivos da ausência de cursos e linhas de pesquisa de história indígena em nosso departamento, bem como sobre suas implicações

políticas. Fiquei um pouco surpreso quando um colega me respondeu, simplesmente, que tal ausência era absolutamente normal, pois a História – como pesquisa e ensino – era feita de escolhas e uma série de outros grupos humanos e temas ficam de fora. Acredito que depois de treze anos estudando História já pude perceber, assim como o colega da plenária, que a História é feita por meio de recortes e seleções. No entanto, o que talvez esse colega não tenha percebido é que essas escolhas estão fundamentadas em pressupostos teóricos e projetos políticos, os quais terminam por afetar, com maior ou menor intensidade, a visão que nossa sociedade tem dos grupos escolhidos ou renegados pelos historiadores. Isso porque os cursos de graduação em História das universidades públicas paulistas são responsáveis, direta ou indiretamente, pela formação da grande maioria dos professores que atuam no ensino médio e fundamental.<sup>9</sup>

Ademais, há uma relação intrínseca entre os departamentos de História das universidades públicas, seus vestibulares e as grades curriculares do ensino médio e fundamental. Isso porque são os professores desses departamentos que elaboram questões para os vestibulares, os quais, por sua vez, funcionam como referência para as tais grades curriculares, principalmente do ensino médio.<sup>10</sup>

Dessa forma, deixar os povos indígenas fora de nossos cursos de graduação em História é abrir mão de combater – por meio das aulas no ensino fundamental e médio – estereótipos que recaem sobre essas populações e sua história. Tais estereótipos, hoje, afetam a vida de grupos humanos que habitam nosso continente aos milhões e o nosso próprio país às centenas de milhares. Sendo assim, penso que não estamos falando de apenas mais um grupo ou tema não contemplado pelas disciplinas e linhas de pesquisa dos departamentos de História das universidades públicas – como, por exemplo, os extintos habitantes da ilha de Páscoa. Estamos tratando de um problema com desdobramentos políticos sérios, pois a visão que as sociedades ocidentais modernas possuem sobre os povos indígenas – a qual, é verdade, não depende apenas das aulas de História no ensino médio e fundamental – determina parcialmente suas relações com esses povos. Tais relações, como sabemos, têm se caracterizado pela assimetria política, pelo desrespeito às diferenças, pela violência e por uma série de atrocidades.

Para tentar alterar essa situação, penso que seria importante que os cursos de História das universidades públicas em geral voltassem mais atenção à história indígena, de tempos pré-hispânicos mas também dos períodos Colonial e Independente da história da América. Pois tratar da história indígena apenas de tempos anteriores à chegada dos europeus poderia reforçar a visão que “indígena é coisa do passado”, e que as populações atuais são residuais, isto é, estão fadadas a desaparecer em face do avanço do mundo ocidental moderno. Penso que desse modo poderíamos formar professores de História – ou mestres e doutores que vão formar outros professores – mais bem preparados para tratar da história dos povos indígenas no ensino médio e fundamental. Talvez, depois de algum tempo, isso venha a repercutir positivamente na visão que os Estados-nações e as sociedades ocidentais dos países americanos possuem sobre os povos indígenas.

Artigo recebido em 09 de julho de 2015. Aprovado em 28 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Artigo originalmente publicado na Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC) - ISSN 1679-1061, n. 4, ref. a 2005.

<sup>2</sup> Neste texto, empregarei o termo *pré-hispânico* com um sentido amplo e genérico, isto é, como sinônimo dos tempos anteriores à chegada dos europeus, referindo-me a todo o continente, e não apenas às porções da América conquistadas e colonizadas pelos espanhóis.

<sup>3</sup> Penso que essa situação é gravíssima e possui fortes implicações políticas porque não estamos falando de povos desaparecidos, mas de populações que, apesar do chamado colapso demográfico nos séculos iniciais do período Colonial, continuaram a habitar o continente e a se relacionar com as instituições e sistemas econômicos de origem ocidental. Alguns exemplos de países em que hoje a população indígena é numerosa são o México, cerca de 10%, o Peru e a Bolívia, cerca de 50% em cada um. No Brasil, os indígenas são cerca de 350.000 e ocupam 12% do território nacional.

<sup>4</sup> Como explicar as grandes diferenças existentes entre a Nova Espanha e o Vice-reinado do Peru, regiões que supostamente sofreram um mesmo processo de colonização e levado a cabo pelo mesmo agente histórico, isto é, a Coroa de Castela? Ou as grandes distinções entre o mundo colonial no Altiplano Central Mexicano e na área maia? Como explicar que o Altiplano Central não teve praticamente nenhuma rebelião em todo o período colonial e que isso tenha sido uma constante na região maia desde o início da colonização? Tais processos não podem ser adequadamente entendidos sem a compreensão, por exemplo, das concepções históricas que os povos indígenas dessas regiões possuíam e os modos como entenderam e encaixaram os estrangeiros e as conquistas em

---

suas visões de mundo, as quais contribuiriam centralmente na construção de diferentes tipos de contatos, alianças e resistências, moldando diferentes formas de interação e atitudes com o mundo ocidental.

<sup>5</sup> A escassez documental é real para muitos casos e regiões, mas não explica ou justifica a ausência total de história indígena em nossos cursos de graduação, seja em cursos voltados exclusivamente para esse tema ou em cursos de História da América e do Brasil. Pude me certificar ainda mais disso no último congresso da ANPUH, no qual participei do simpósio *Guerras e alianças na história dos índios: perspectivas interdisciplinares*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Maria Regina Celestino de Almeida e pelo Prof. John Manuel Monteiro. Assim como no caso da Mesoamérica e dos Andes, mais uma vez, tive uma grande e grata surpresa ao tomar conhecimento de cerca de quarenta trabalhos – entre pesquisas em andamento, dissertações e teses – que abordavam temas relacionados à história dos povos indígenas na América Portuguesa e no Brasil Independente. Todos esses trabalhos mostram que, apesar da escassez documental, a questão central para se estudar a história desses povos é considerá-los como agentes históricos e propor às fontes questões que carreguem essa consideração.

<sup>6</sup> Até onde sei, a situação não é muito diferente na grande maioria dos departamentos de História das universidades públicas brasileiras.

<sup>7</sup> O que sequer é verdade em alguns casos, pois existiram sistemas de escrita nos tempos pré-hispânicos entre os povos mesoamericanos e diversos registros – entre códices, pinturas murais, cerâmicas e outros – chegaram até nós. Ademais, o alfabeto latino foi incorporado por alguns grupos indígenas nos períodos Colonial e Independente, que passaram a produzir escritos alfabéticos.

<sup>8</sup> Ademais, são majoritariamente os egressos dos cursos de História que lecionam no ensino fundamental e médio e não os arqueólogos e antropólogos. Sendo assim, como apontarei mais abaixo, é fundamental que tais cursos capacitem os professores de História a tratar dos povos indígenas, para que não reproduzam a seus alunos uma série de estereótipos, ultrapassados academicamente mas com muita força nos meios de comunicação em massa.

<sup>9</sup> Diretamente, porque uma grande quantidade dos egressos de seus cursos de História vai lecionar nos tais níveis fundamental e médio. Indiretamente, porque concentram a maior parte dos cursos de pós-graduação que irão formar os mestres e doutores em História, os quais, por sua vez, irão lecionar nos cursos de licenciatura em História das universidades privadas, que são responsáveis por formar a grande maioria dos professores de ensino médio e fundamental. <sup>10</sup> A ausência de cursos e especialistas em história indígena nos departamentos de História das universidades públicas reflete-se também nas publicações da área de História de suas editoras, que possuem pouquíssimos títulos em seus catálogos relacionados a tal tema. Um bom exemplo dessa ausência de títulos é a recente tradução ao português e publicação de apenas parte da coleção *The Cambridge History*. A Editora da Universidade de São Paulo (Edusp) traduziu e publicou os volumes dedicados à América Colonial e Independente sob o título *História da América Latina*. Até onde sei, não há planos de traduzir e publicar os três volumes dedicados aos povos indígenas, organizados por Bruce G. Trigger e Wilcomb E. Washburn e que na coleção original recebem o título *The Cambridge History of the native peoples of the Americas*.

## ***Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008<sup>1</sup>***

Education and indigenous sociodiversity: possibilities,  
challenges and dilemmas from the Law 11.645 / 2008

*Edson Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Nas últimas décadas diferentes grupos sociais, assim como os povos indígenas, conquistaram e ocuparam espaços sociopolíticos no Brasil. O que vem exigindo discussões, formulações e implementação de políticas públicas que respondam as demandas de direitos sociais específicos. A Lei 11.645/2008 determinou a inclusão da história e culturas indígenas nos currículos da Educação Básica pública e privada, possibilitando o respeito e o reconhecimento das sociodiversidades expressadas pelos povos indígenas em nosso país. Passados sete anos da promulgação da Lei, observam-se possibilidades, desafios e impasses no ensino da temática indígena, o que vem contribuindo para continuidade de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados em relação aos indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos indígenas. Ensino. Lei 11.645/2008.

**ABSTRACT:** In recent decades different social groups as well as indigenous peoples, conquered and occupied socio-political spaces in Brazil. What has been demanding discussions, formulation and implementation of public policies that address the specific social rights demands. Law 11,645 / 2008 led to the inclusion of history and indigenous cultures in the curricula of public and private basic education, enabling the respect and recognition of sociodiversidades expressed by indigenous peoples in our country. After seven years after the promulgation of the Law, are observed possibilities, challenges and dilemmas in teaching of indigenous issues, which has contributed to continuing misinformation, misconceptions and prejudices widespread in relation to the Indians.

**KEYWORDS:** Indigenous peoples. Education. Law 11,645 / 2008.

### **A Lei 11.645/2008: uma conquista dos movimentos sociais**

A Lei 11.645, promulgada em março/2008, que determinou a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada o ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Leciona no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE-Caruaru), destinado a formação de professores indígenas. edson.edsilva@gmail.com.

da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.

Todavia, se faz necessário ter presente que o reconhecimento dessa nova configuração das sociodiversidades no Brasil, não ocorre sem muitas tensões e conflitos a exemplo dos acalorados debates sobre as cotas para negros nas universidades. Porém, durante muito tempo no Brasil vigorou e sem restrições a chamada “Lei do Boi”. Tratava-se da Lei 5.465 de 03/07/1968 que assim ficou conhecida por beneficiar filhos de fazendeiros e criadores de gado que ingressavam sem vestibular nas universidades públicas inicialmente nos cursos de Agronomia e Veterinária. Na verdade a Lei passou a valer para todos os cursos! E só foi revogada em dezembro de 1985! Ou seja, durante muitos anos em nosso país existiu, e sem contestações, cotas para ricos nas universidades públicas, pois a citada Lei não beneficiava filhos de trabalhadores pobres no campo. (SILVA, 2012b).

Entretanto, na atual conjuntura sociopolítica em que o país se reconhece pluriétnico e são questionadas as desigualdades sociais herdadas do regime escravocrata, como forma de repará-las vem sendo favorecidas oportunidades de ingresso das pessoas negras e indígenas nos cursos de Ensino Superior. Tal medida é motivo de acirrados debates e campanhas contrárias, com a defesa da meritocracia acadêmica. Contudo, quem defende essa perspectiva não questiona as condições favoráveis em que foram construídos tais méritos, em detrimento da falta de oportunidades historicamente vivenciadas por determinados grupos sociais, especificamente negros e indígenas, ainda que outros não sejam lembrados a exemplo dos povos ciganos que vivem em nosso país.

Foi nesse contexto de acaloradas discussões polêmicas, que a implementação da implementação da Lei 11.645/2008 veio somar-se aos debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo (SILVA, 2012a). E exigindo, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade

brasileira e da “identidade nacional”. A respeito da existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica” “catarinense”, etc. A problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, do lugar dos índios, negros e outras minorias que formam a maioria da chamada população brasileira.

Após sete anos da promulgação da Lei 11.645/2008, observamos além de possibilidades, alguns desafios e impasses para a sua execução, propondo uma avaliação crítica das ações para a efetivação da Lei nas perspectivas das reflexões a seguir. A nossa avaliação ocorre a partir de nossas experiências de pesquisas e ensino sobre a temática indígena e enquanto docente com atuação na Educação Básica, no âmbito da formação de professores, bem como no ensino nos níveis da graduação e pós-graduação em História em cursos no Nordeste brasileiro.

### **Definições importantes e necessárias**

São muito importantes e necessárias definições sobre o que seja a Educação Indígena, Indígena, Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena, pois infelizmente, com frequência presenciamos que existem muitas confusões não somente nas falas de pessoas que estão à frente de órgãos públicos na área de Educação, como também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas no que se refere aos significados dos referidos termos. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, do desconhecimento, desinformações, pré-conceitos, equívocos e generalizações que comumente ocorrem sobre a temática indígena.

A Educação Indígena/EI são os processos educativos não formais que se constituem a partir das relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas. (BRAND, 2012; BERGAMASHI, 2010). Nesse caso, quando nos referirmos a Educação Indígena/EI é muito importante ter presente que quem vivencia e pratica a EI são os índios e somente os índios cotidianamente, em suas aldeias e locais de moradias. Portanto, a Educação Indígena é bem mais ampla do que ocorre na escola. A EI, pensada enquanto expressões socioculturais dos povos indígenas tem sido objeto de estudos

acadêmicos e mais precisamente em pesquisas no âmbito antropológico, assim como da Educação.

A Educação Escolar Indígena/EEI é compreendida a partir dos documentos oficiais como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), as DCEEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena de 1999), dentre outros, e de estudos relacionados a esse assunto (NASCIMENTO, 2005). Trata-se de uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural. Constituindo-se como espaços de organização dos processos educativos formais implementados nas escolas indígenas. Em outras palavras, a Educação Escolar Indígena/EEI são os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas.

As escolas indígenas nas aldeias são na maioria de 1º a 5º ano e uma ou outra de Ensino Médio. Embora existam escolas indígenas em áreas urbanas, a exemplo de aldeias em bairros de Dourados/MS e Crateús/CE, geralmente após a conclusão da 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental I, os indígenas vão continuar os estudos nas escolas não indígenas fora do território indígena, localizadas, nas áreas urbanas das cidades.

Existem vários estudos e reflexões sobre como são vivenciadas nas escolas indígenas. Como os indígenas se apropriaram dessa instituição escolar colonial e colonizadora e da Educação formal, que é uma ideia ocidental, a partir dos seus pontos de vistas. Nessa perspectiva a EEI tem sido ser objeto de estudos acadêmicos pedagógicos e também os antropológicos. Podendo a EEI ser incluída como uma cadeira específica nos cursos de formação de professores/as, particularmente nos cursos de Pedagogia, como o estudo de uma modalidade do ensino, embora desconheçamos alguma experiência desse tipo.

Por fim, o ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atendendo as exigências da Lei 11.645/2008, tratando do assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais. Ou seja, tratar a respeito da temática indígena no ensino, significa conhecer sobre os povos indígenas: sua História, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viverem diferentes entre si e da sociedade não indígena.

Em razão da citada Lei, indiretamente tornou-se obrigatório o conteúdo a temática indígena na formação de professores, motivo pelo qual a necessidade de constar no currículo das universidades e instituições de formação de professores/as. Dessa forma, suscitando a formulação de políticas de formação continuada para professores/as em exercício docente nas redes de ensino público estadual, municipal e privado. Como também para os/as demais profissionais que atuam na Educação.

O que vem ocorrendo nos cursos de licenciaturas, principalmente Pedagogia e nas formações de professores/as é que erroneamente vem sendo incluída uma cadeira nomeada por Educação Indígena. Quando na verdade ao se buscar atender as exigências da Lei 11.645/2008 para formação do professorado, o correto seria uma cadeira sobre o ensino da temática indígena.

### **O racismo institucional**

Outro aspecto que consiste tanto como um impasse quanto um desafio significativo para a implementação da Lei 11.645/2008 é o racismo institucional. Essa expressão do racismo foi assim definida:

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. (WERNECK, 2013, p.17).

Ocorrendo na maioria das vezes de formas sutis, nos corredores ou gabinetes das secretarias estaduais ou municipais de Educação, nos setores administrativos das escolas e também nas salas de aulas por várias maneiras: desde o desconhecimento da referida Lei, ao descrédito com as iniciativas que venham atender as suas exigências. E ainda com a falta de apoio ou mesmo no impedimento, melhor dizendo o engavetamento de processos de ações que favoreçam as discussões sobre a temática indígena.

O racismo institucional vem sendo manifestado em ações de agentes que atuam na Educação em diferentes níveis e muitas das vezes estar intimamente ligado a convicções ideológicas, a concepções excludentes, racistas e ocorrendo quase sempre como um

descompromisso intencional, mas de forma sutil, silencioso, e, portanto, tornando-se difícil de ser identificado e ser combatido.

Esse tipo de racismo é comumente expresso nas regiões mais antigas de colonização ou onde existem conflitos latentes em razão das invasões de terras indígenas. A exemplo do Nordeste onde existem os chamados “índios misturados”, e é facilmente constatável que no âmbito da Educação a identidade indígena quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo de chacotas. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo de indígenas habitantes na região amazônica, portadores de uma suposta cultura pura e imutável e por isso vistos como “índios verdadeiros” em oposição aos “índios aculturados”.

### **Controvérsia nas interpretações da legislação**

Vem ocorrendo também controvérsias e equívocos nas interpretações da legislação recente que determinou o ensino da temática étnico-racial na Educação Básica. Por contabilizarem mais da metade da população brasileira e concentrando um considerável contingente nas áreas urbanizadas dos municípios, portanto com maior visibilidade, os negros ocupam os espaços sociopolíticos por meio dos movimentos organizados reivindicatórios de direitos sociais. Nesse sentido a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira foi uma conquista bastante exaltada pelo Movimento Negro, que constantemente enfatiza o seu significado para afirmação identitária e a superação da discriminação racial.

Cinco anos depois, em 2008 o Governo Federal promulgou a Lei 11.645 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. A partir da leitura desse texto da Lei, surge uma controvérsia, um impasse nas interpretações: essa Lei incorporou a Lei 10.639/2003 ou é outra lei? Ou seja, são duas leis diferentes? Se forem duas leis, porque o texto da Lei 11.645/2008 afirma “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”? Lembrando que as leis ou a Lei no preâmbulo de seu/s texto/s estar escrito que se alterou a Lei

nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, conhecida como LDB, que em seus artigos 26-A e 79-B previa a inclusão da temática étnico-racial no ensino. Em outras palavras, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam para os movimentos sociais, para as organizações negras e indígenas, bandeiras de mobilizações históricas, todavia, juridicamente a LDBEN é a legislação que rege a Educação Brasileira. (GOMES, 2008).

Observamos também que foi publicada pelo MEC em 2006 as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* como subsídio para implementação da Lei 10.639, sendo atribuída essa conquista as mobilizações do Movimento Negro. Tão normatização ainda não ocorreu em relação à Lei 11645 e assim o ensino da temática afro-brasileira ganhou maior visibilidade, resultando em maiores interesses de pesquisas nas universidades e instituições de ensino superior. E com consideráveis aportes de recursos para publicações, para formação do professorado e projetos que discutam ou executem ações para superação da discriminação étnico-racial, onde de forma majoritária o “étnico-racial” objetivamente tem contemplado apenas a temática negra.

Nas universidades e centros de ensino, multiplicaram-se os cursos, as cadeiras, os seminários, os congressos, etc. sobre a temática afro. Foram formados os NEAB/Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e muito raramente um NEABI, ou seja, onde a letra “I” de índio significasse a inclusão também dos estudos sobre a temática indígena. E assim, por essa e outras razões, a Lei 11.645 é quase despercebida ou até mesmo ignorada nas discussões sobre a Educação Básica e nos estabelecimentos de ensino, permanecendo no geral as visões equivocadas sobre os indígenas. Tornando-se recorrentes algumas práticas “pedagógicas” que nos remetem a imagens de índios genéricos, desconsiderando as sociodiversidades dos povos indígenas existentes no Brasil.

### **De qual “índio” estamos falando?!**

Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de imagens exóticas, folclorizadas, para visões críticas sobre os povos indígenas (SILVA, 2013). A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de

muitas ideias, imagens e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. Ainda é comum na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia do Índio, em todos os anos vir se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam nas suas cabeças.

As crianças nas escolas são vestidas com saíotes de papel geralmente verdes e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, numa tentativa de homenageá-los! Entretanto, tais supostas homenagens se referem à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre as diversidades étnicas existente no nosso país? (SILVA, 2010a).

O que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que é também na maioria dos casos são veiculadas pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena. Ou ainda com um biótipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, portadores de culturas exóticas, etc. Ou também os diversos grupos étnicos são chamados de “tribos” e assim pensados como primitivos, atrasados. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

As imagens e discursos que afirmam os indígenas na Amazônia como “puros”, autênticos e “verdadeiros” em oposição aos habitantes em outras regiões do país, principalmente nas mais regiões antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste, se baseiam em uma ideia equivocada de culturas melhores, superiores ou inferiores. Quando as pesquisas antropológicas afirmam que as culturas são dinâmicas e apenas diferentes e mais do que isso: são resultados das relações históricas entre os diferentes grupos humanos (AIRES, 2013). Ou seja, para melhor se compreender os atuais povos indígenas nas suas

sociodiversidades, se faz necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização, que resultaram na história das relações socioculturais ao longo mais de 500 anos no Brasil (OLIVEIRA, 2011). Buscando compreender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas em cada região do país.

Se por um lado, em razão da ignorância e do desconhecimento tais discursos e imagens equivocadas sobre uma suposta “pureza” dos grupos indígenas existem até mesmo na Amazônia, por outro, mesmo naquela Região são utilizados “pré-conceitos” e discursos perversos para negar as identidades indígenas. A exemplo dos discursos usados pelos grandes latifundiários, madeireiras, empresas de mineração privadas e até públicas, grandes projetos governamentais para construções de barragens e hidrelétricas e demais interessados nas terras dos povos indígenas. Portanto, negar as identidades dos povos indígenas é a condição para omitir seus direitos, principalmente aos seus territórios.

O último Censo IBGE/2010 apontou que no Brasil existem 305 povos indígenas, falando 274 línguas e contabilizando cerca de 900 mil indivíduos. Significando que tratar sobre os grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sociohistóricas plurais e diferenciadas.

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, vivendo nas chamadas “tribos”, visão a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios ocupariam obviamente o último degrau da chamada “civilização”.

Portanto, além de ser necessário desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional ou regional, é necessário também questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Questionando ainda uma suposta identidade e cultura nacional que constitui o discurso impositivo de um

único “povo brasileiro”. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico a exemplo das imagens sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano, dentre outras.

São ideias e narrativas que fundamentam uma identidade e cultura nacional, escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnico-raciais e etc. ao buscar uniformizá-las. Negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos (HALL, 1999). Negando ainda as violências sobre grupos a exemplo dos povos indígenas e os oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes coloniais. Observemos ainda que as identidades nacionais além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo são também pelo sexismo: se diz o mulato, o mestiço, o catarinense, o paranaense, o gaúcho, etc. acentuando-se o gênero masculino.

É necessário, portanto, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, sendo um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Afirmar os direitos as diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil. Portanto, o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas se constitui em um grande desafio para o ensino da temática indígena.

### **A formação para o ensino**

A formação para o professorado e os agentes que atuam na Educação no âmbito das relações étnico-raciais sobre a temática indígena talvez seja o maior desafio a ser enfrentado. A formação específica tem que ser pensada em duas frentes: nos cursos de licenciatura e de formação para o magistério; e para aqueles/as professores/as em exercício docente e demais profissionais que atuam na Educação.

Na ausência ainda de uma normatização que detalhe as ações para a implementação da Lei 11.645, se tem notícias de pouquíssimas iniciativas em centros de formação de professores/as que incluíram cadeiras específicas sobre a temática indígena. Essa inclusão se faz necessária não somente apenas nos cursos de Pedagogia, mas também em todos os cursos

de licenciaturas em todas e diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Matemática, Química, Física, Botânica, etc.

Existe uma demanda implícita suscitada pela Lei, todavia esbarra-se em pelo menos duas situações limites: a inexistência de definição explícita legal em razão da citada ausência de normatizações complementares e, sobretudo, a carência de profissionais especializados para atender a demanda instaurada sejam nos espaços educacionais públicos ou privados. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013) As universidades enquanto centros de formação de formadores, não priorizaram a formação de profissionais sobre a temática indígena, isso porque o assunto foi sempre considerado residual e, por conseguinte de menor relevância, ignorado até na maioria dos cursos de Ciências Humanas e Sociais.

Observa-se, por exemplo, na área da História que quando ocorrem concursos públicos no Ensino Superior para a cadeira História Indígena, em geral os editais flexibilizam as exigências para candidatos/as que possuam formação em Antropologia, isso em razão da carência de especialistas sobre a temática indígena na área da História. Situações semelhantes também ocorrem se os concursos forem na área de Educação e destinado ao ensino nos cursos de licenciaturas.

A outra situação diz respeito à formação daquele/a professor/a que se encontra em exercício docente na Educação Básica. As conhecidas formações de professores cujas responsabilidades são das secretarias municipais e estaduais de Educação. Nos últimos tempos, em várias cidades, o Ministério Público tem exigido desses órgãos ações para implementação da Lei 11.645. Ocorre que as citadas secretarias ao procurar atender as exigências em geral têm improvisado formações realizadas em curtíssimos espaços de tempo, às vezes uma manhã ou uma tarde, de forma massiva reunindo o professorado e os/as profissionais/as da Educação de todos os níveis e modalidades de ensino em grandes auditórios. E ainda recorrendo a supostos formadores “especialistas” nem sempre reconhecidos com tais nos estudos/pesquisas sobre a temática que afirmaram abordar. Nesses casos, ao Ministério Público falta acompanhar e fiscalizar bem de perto todo o processo para o cumprimento do que determinou a Lei.

É muito recomendável sempre que possível à participação efetiva de indígenas nesses cursos de formação, pois suas experiências de vida, narrativas e expressões socioculturais contribuem para desmistificações e o conhecimento sobre os povos indígenas. Bem como, são recomendáveis visitas pedagógicas de professores, profissionais da Educação e estudantes a aldeias e também de indígenas as escolas. Esses intercâmbios, quando previamente e devidamente preparados, são oportunidades ímpares de aprendizados sobre os povos indígenas. E se realizados nas aldeias localizadas próximas as escolas (MACÊDO, 2009), além de favorecer a superação de preconceitos tão comuns nessas regiões, contribuem para a solidariedade com as mobilizações indígenas pelas reivindicações de seus direitos sociais.

No âmbito da chamada formação continuada de professores/as, outro aspecto ainda mais desafiador vem sendo a superação de um limite: a ausência do compromisso profissional com o ensino sobre a temática indígena. Como motivar, o/a professor/a, o/a profissional da Educação que atua há vários anos seja em sala de aula, seja em outras atividades pedagógicas, para o interesse pelo aprendizado, o conhecimento a respeito dos povos indígenas quando por convicções ideológicas, posturas racistas e excludentes e também as precárias condições de trabalho não estimulam suas ações docentes sobre a temática indígena.

### **Os subsídios didáticos**

Os poucos subsídios didáticos, sejam publicações específicas, documentários, filmes, sites, etc. disponíveis sobre a temática indígena em geral são produções locais e de circulação/divulgação bastante restrita. Em comparação a considerável quantidade sobre a temática afro-brasileira, os subsídios elaborados pelo MEC a respeito dos povos indígenas, embora enviados a todas as escolas no país, trata-se ainda de uma produção mínima. Só recentemente o Governo Federal vem publicando editais com o objetivo de fomentar a produção de subsídios didáticos sobre a temática indígena. A quantidade de subsídios reconhecidamente tão baixa, talvez se justifique pela complexidade e a necessidade de especialistas no trato com o tema, os custos exigidos para a produção ou ainda mesmo a pouca importância e prioridade que se deu ao assunto. Tal situação significa uma lacuna

considerável para o ensino e assim perpetuam-se imagens e discursos equivocados sobre o “índio” na maioria dos livros didáticos, geralmente tido como única e mais usada fonte de informações sobre os povos indígenas.

A Lei 11.645/2008 em seu artigo 2º afirma que:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Mas, a temática indígena, seguindo o que prevê a base curricular nacional comum, é tratada pontualmente no 6º ano do Ensino Fundamental de História e no 1º Ano do Ensino Médio. Embora que 6º Ano, lamentavelmente os povos indígenas são citados nos livros didáticos quando se discute as origens da humanidade, na condição de “povos primitivos”.

No que diz respeito às outras áreas do conhecimento, mesmo Educação Artística e Literatura, são tímidas as iniciativas que abordam pontualmente a temática indígena e em geral como sempre ocorreu de forma folclorizadas, baseada em pesquisas superficiais e evidenciando-se o exotismo cultural de um índio genérico o que contribui para a continuidade das desinformações sobre a situação em que vivem os povos indígenas no Brasil.

Outra questão séria é a falta de subsídios específicos sobre a temática indígena em acervos nos centros de ensino e ainda mais nas bibliotecas das escolas da Educação Básica. O que torna difícil e em algumas situações até impossível o acesso as informações sobre os povos indígenas. Esta é uma situação que também pode ser constatada nas bibliotecas das universidades e centros de formação de professores onde existem diversos cursos de licenciatura.

São bastante conhecidas as políticas de adoção do livro didático nas escolas públicas, as formas de escolhas, os interesses editoriais e mercadológicos e as margens possíveis de participação no processo do professorado e demais profissionais que atuam na Educação. O livro didático constitui um dos instrumentos, senão o subsídio mais comum utilizado em sala

de aula. É um guia de conteúdos a ser estudados por professores e alunos, todavia trata-se de um subsídio que expressa valores, concepções e visões de mundo. Nesse sentido,

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa (BITTENCOURT, 2002, p.72).

Estudos sobre os livros didáticos de História, publicados entre os anos de 1999 a 2005 e destinados às séries 5ª a 8ª do Ensino Fundamental (atuais 6º ao 9º ano), distribuídos às escolas públicas e que foram avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD-MEC, concluiu que os índios eram caracterizados como “primitivos” reproduzindo pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos. Os povos indígenas foram citados como “tribos” vivendo na “Pré-História”, considerados em processos de extinção e suas expressões socioculturais e religiosas tratadas de formas pejorativas. Além das inúmeras imprecisões classificatórias e conceituais nas abordagens sobre as diversidades sociolinguísticas, a negação da presença indígena ao longo da História do Brasil, foi constatada uma ausência de fundamentação teórica nos conteúdos. (GOBBI, 2010).

Afora uma extrema carência de subsídios didáticos sobre a temática indígena para a Educação Infantil, constatamos que mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008 os manuais didáticos de História ainda que aprovados/recomendados pelo PNLD, salvo algumas poucas exceções, continuam trazendo nos conteúdos sobre os povos indígenas os mesmos equívocos das abordagens anteriores. O mais preocupante é que se trata de livros amplamente destinados às escolas públicas de todo o país, utilizados para informação/formação de uma geração de estudantes, professorado e profissionais da Educação.

Nessa perspectiva uma pesquisadora afirmou:

Dar às crianças e adolescentes a oportunidade de aprender sobre os povos indígenas é dar-lhes a oportunidade de conhecer a grande riqueza que reside na diversidade cultural existente no Brasil, riqueza que deve ser valorizada e respeitada. Como fontes de aprendizado que são e pelo lugar que ocupam no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos deveriam abordar a

temática indígena e a diversidade cultural de modo que os alunos percebessem tal valor. (GOBBI, 2012, p. 242).

É importante acrescentar que também se trata de uma oportunidade para o professorado e demais profissionais que atuam na Educação. E tendo presente as estimativas do Censo IBGE/2010 que contabilizou cerca de 40% da população indígena habitando em áreas urbanizadas e ainda que o universo escolar trata-se de um ambiente onde sobremaneira seja possível a formação crítica para se conhecer e vivenciar as sociodiversidades étnico-racial.

### **Considerações finais**

A Lei 11.645/2008 foi uma conquista dos movimentos sociais e simboliza as transformações históricas recentes que vem ocorrendo no Brasil. Procuramos a partir da constatação de algumas possibilidades, desafios e impasses, realizar um balanço crítico a respeito da implementação da Lei. Mas, uma avaliação que não seja tão somente pessimista, pois embora com os equívocos apontados, as poucas iniciativas com as quais algumas universidades e centros de ensino, principalmente nos cursos de Pedagogia, têm incluído cadeiras de “Educação Indígena” ou até mesmo com nomes atípicos como “Culturas nativas”, ou ainda cadeiras para o ensino sobre as relações étnico-raciais onde se prioriza a temática afro e bem menos a indígena, são contabilizados pequenos avanços.

Outros tímidos avanços a serem considerados são o pequeno número de publicações sobre a temática indígenas e os editais públicos recentes para favorecê-las. Bem como as iniciativas, ainda que de formas equivocadas, de formações destinadas ao professorado e aos profissionais da Educação sobre a temática indígena. Por isso é que se faz necessário a publicação das aguardadas orientações, a semelhança do que ocorreu para o ensino da temática afro, no sentido de definições, sugestões e indicações de como tratar a temática indígena no ensino conforme a determinação legal.

O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita

repensar a história, superar estereótipos, equívocos, pré-conceitos e (re)conhecer os significados da riqueza que são as sociodiversidade indígenas em nosso país. (SILVA, 2010b)

### Referências

AIRES, José L. de Q. et al. (Orgs.). **Diversidades étnico-raciais & interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645.** Campina Grande/PB, EDUFCG, 2013.

BERGAMASCHI, Maria A. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, M. A. et al. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.

BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 6.ed. São Paulo, Contexto, 2002.

BRAND, Antônio. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. **Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais, 35ª Reunião da Anped,** Porto de Galinhas/PE, 2012.

GOBBI, Izabel. O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas. In: TASSINARI, Antonella M. I. GRANDO, Beleni S; ALBUQUERQUE, Marcos A. dos S. (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis/SC, Editora da UFSC, 2012, p. 223-244.

GOBBI, Izabel. Desafios do ensino sobre indígenas nas escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de História. **Cadernos do LEME,** vol. 2, nº 2, p. 41 – 57, jul./dez. 2010,

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.67-89.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACÊDO, Celênia de S. **O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos.** Campina Grande/PB, UFCG, 2009. (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação Escolar Indígena: um olhar sobre a formação diferenciada no Ceará. **Anais digitais do GT 25 – Educação Indígena, XVII EPENN**, Belém/PA, 2005.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

PEREIRA, Amílcar A; MONTEIRO, Ana M. (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

SILVA, Edson. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. **Construir Notícias**, v. 72, p. 35-41, 2013.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A; BARROS, N. (Org.). **Ensino e pesquisa na Educação Básica: abordagens teóricas e metodológicas**. Recife: EDUFPE, 2012a, p. 75-87.

SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças. Questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley A. (Org.). **Africanidades: repensando identidades, discursos e o ensino de História da África**. Recife, UPE, 2012b, p. 11-37.

SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Minemosine Revista**, v. 1, nº 2, 2010a, p. 268-290.

SILVA, M. da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de pesquisa**. São Luís, UFMA, v.17, nº 2, maio/ago. 2010b, p. 39-47.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. São Paulo, GELEDÉS, 2013.

Artigo recebido em 10 de julho de 2014. Aprovado em 17 de dezembro de 2014.

---

## Notas

<sup>1</sup> Uma primeira versão resumida das primeiras ideias que originaram esse texto foi apresentada na Mesa-Redonda “Ensino de História Indígena e Educação Escolar Indígena”, no V *Seminário Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo: Comunidades Tradicionais e Políticas Públicas-V SEREM*, realizado de 15 a 18/05/2014 na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, em Florianópolis/SC. Meus agradecimentos a Prof.<sup>a</sup> Luísa Wittmann/UEDESC pelo honroso e gentil convite e por ter viabilizado todas as condições necessárias para minha participação no prestigiado evento.

## *A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?*

The indigenous ethnic and cultural diversity in Brazil:  
what the school has to do with it?

*Edson Kayapó<sup>1</sup>*

*Tamires Brito<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo analisa as possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, buscando romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo. No bojo dos debates, será analisado o percurso e os dispositivos ideológicos que produziram as concepções de extermínio e inferioridade sociobiológica, bem como serão apresentadas as possibilidades de construção de outras histórias que coloquem sob suspeita a historiografia oficial, possibilitando a efetivação da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas de nível médio e fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pluralidade étnico-cultural. Educação inter étnica. Lei 11.645/2008.

**ABSTRACT:** The article analyzes the innovation possibilities in the study of indigenous history and culture in Brazilian schools, seeking to break with the silencing and prejudices produced by the state, by society and by the school over time. Amid the discussions, the route and the ideological devices that produced the concepts of extermination and sociobiological inferiority will be analysed, as well as the construction possibilities of other stories that put under suspicion the official historiography will be presented, enabling the realization of Law 11,645 / 08, which establishes the compulsory study of indigenous history and culture in primary and secondary schools.

**KEYWORDS:** Ethno-cultural diversity. Interethnic education. Law 11,645 / 2008.

*Antes, tínhamos que silenciar para sobreviver.  
Hoje, temos que falar, escrever e protagonizar as nossas  
histórias.*

Pajé Luiz Caboclo de Almofala, do povo Tremembé.

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde é Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Diversidade e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Coordenador Adjunto da ação Saberes Indígenas nas Escolas (MEC/SECADI). Nome civil: Edson Brito. ebprof13@outlook.com.

<sup>2</sup> Mestranda em História, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). tamiemflor@gmail.com.

originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de esteriótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários.

O debate proposto no presente artigo analisará as possibilidades e os limites de mudanças no trato com a temática indígena nas escolas a partir implantação da Lei 11.645/2008<sup>1</sup>.

As análises se restringirão ao tema “obrigatoriedade do estudo da História e cultura indígena”. Para tanto, será discutido como se deu a montagem histórica da subalternização dos povos indígenas no Brasil e suas implicações nos currículos das escolas não-indígenas, assim como serão apresentados os fundamentos históricos e políticos da Lei 11.645/2008, no âmbito da temática indígena, e as possibilidades da escola dar audibilidade e visibilidade a estes povos nas suas ações curriculares.

Apesar de estarmos vivenciando “tempos de direitos”, instaurados com a constituição de 1988, as posturas etnocêntricas, de matriz européia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências sócio-culturais

específicas dos povos indígenas. Sistemáticamente são impostos rótulos que desqualificam ou discriminam a diversidade étnica, ou são implementadas políticas públicas de “adaptação” desses povos aos hábitos ditos “civilizados”.

Ainda hoje persiste a tendência de identificar a pluralidade étnica e a diversidade cultural desses povos como inimigas do progresso e da soberania nacional. Brito (2012) demonstra que a unidade territorial brasileira foi garantida, em grande medida, graças aos próprios indígenas que sempre estiveram ocupando as faixas fronteiriças e sofreram fortes pressões do Estado para serem transformados em guardiões das fronteiras, especialmente através da implantação de escolas nestas localidades, cuja finalidade era abrasileirar esses povos e nacionalizar os territórios de fronteiras em favor da sua defesa contra os possíveis “invasores estrangeiros”.

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas.

A História hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das Histórias dos grupos subalternos. Tal entendimento pressupõe compreender a “história como experiência humana – que é de classe e de luta, portanto vivida a partir de necessidades, interesses e antagonismos” (VIEIRA, 1991, p. 53).

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da História e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias.

Está lançado o convite para empreendermos um caminho docente que repense a natureza e o lugar da nossa atividade de professor na educação básica, assumindo o compromisso social e político próprio do ofício, buscando avançar na produção de outras histórias, baseadas em outras memórias dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que “nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia” (CRUZ, FENELON; PEIXOTO, 2004, p. 12) fundada nos princípios da igualdade e da liberdade que se perderam no caminho da história.

### **A construção da invisibilidade dos povos indígenas**

As ações integracionistas dos povos indígenas à comunhão nacional estão presentes desde a chegada dos portugueses no Brasil, em 1500. A esse respeito, Ribeiro (2009) constata que, por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador jesuítico, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição da uma nova língua – língua geral (*nheengatu*) e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã. Segundo a autora, os jesuítas reuniam indígenas de povos diversos nos aldeamentos<sup>2</sup>, onde especialmente as crianças eram educadas nos princípios cristãos e ensinadas a falar a nova língua, sendo preparadas para auxiliar os jesuítas na conversão de outros indígenas.

Analisando as relações dos jesuítas nos meios indígenas, Manuela Carneiro Cunha (1990) esclarece que aquela ordem religiosa mantinha diferentes e contraditórias relações com os povos indígenas, considerando-os bons ou maus, bravos ou mansos, inimigos ou aliados, inocentes ou pecadores. Por exemplo, o padre Manuel da Nóbrega escreveu uma das suas impressões da seguinte maneira:

Sua bem-aventurança é matar e ter nomes, e esta é a sua glória por que mais fazem. À lei natural, não a guardam porque se comem; são muito luxuriosos, muito mentirosos, nenhuma coisa aborrecem por má, e nenhuma louvam por boa, têm crédito em seus feiticeiros (CUNHA, 1990, p. 106).

Lembrar as ações jesuíticas não pressupõe aqui julgar o trabalho missionário realizado por tais religiosos, mas constatar as políticas integracionistas como construção histórica

realizada por diferentes atores e grupos sociais. Neste sentido, Cunha prossegue demonstrando que os jesuítas, baseados na moral cristã, se referiam ao “baixo nível civilizatório” dos povos indígenas e, dessa maneira os missionários se debruçavam demoradamente avaliando e julgando os hábitos indígenas, identificando-os como pecados de “luxúria” e “sodomia”, entre outros.

Outra curiosa representação dos povos indígenas no século XVI foi apresentada por Pero de Magalhães Gândavo, um cronista português que trabalhou na fazenda da Bahia, que deu a seguinte impressão: “A língua deste gentil toda pela costa he, hum: carece de três letras, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta forma vivem sem justiça e desordenadamente (*idem*, p. 97). Se a conclusão do cronista não pode ser julgada como preconceituosa, no mínimo há como identificá-la como criativa ou lastimável, indo ao extremo de ser considerada leviana.

O modo como os jesuítas percebiam os indígenas ajuda a entender o processo de tomadas de decisões sobre o tratamento dado aos indígenas nos aldeamentos, sobre o que, na ótica dos cristãos, deveria ser transformado nos modos de ser e viver tradicionais dos povos que aqui já viviam. A partir de 1611, a coroa portuguesa estabeleceu que, nos aldeamentos, o poder espiritual ficaria a cargo dos jesuítas, enquanto que o poder temporal seria de responsabilidade de um capitão de aldeia, situação que prevaleceu até a expulsão da Ordem de Jesus (RIBEIRO, 2009).

As ações missionárias dos jesuítas entre os indígenas foram substituídas pela política do Diretório do Marquês de Pombal, instituída em 1757, a qual declarava a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses. Mauro Coelho (2001) lembra que no mesmo ano da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, Portugal assinou com a Espanha o Tratado de Madri, instituindo a atual configuração das fronteiras entre as duas nações nas terras sul-americanas. Com a nova definição territorial, o Estado português buscou imediatamente transformar os povos indígenas em guardiões dos territórios fronteiriços, concedendo-lhes o título de “cidadãos portugueses” através do Diretório.

Objetivamente, o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português na América do Sul, em que os indígenas seriam “educados” para assumir a função de “soldados de fronteira”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistemática, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho entende que o Diretório foi também um projeto de “educação para os índios”, uma vez que as normativas definiam que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, “como se fossem brancos” e morar em casas “à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como *racionaes*, as *leys* da honestidade, e polícia”. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios (COELHO, 2001, pp. 65-66).

Analisando a mesma questão, Gomes, esclarece que o Diretório é um documento que pode ser assim resumido:

Conjunto de 95 artigos, que constituem o último ordenamento português sobre os índios. Reitera a retirada dos poderes temporal e espiritual dos jesuítas. Concede liberdade para todos os índios. Favorece a entrada de não índios nas aldeias, incentiva casamentos mistos, cria vila e lugares (povoados) de índios e brancos. Nomeia diretores leigos. Promove a produção agrícola e cria impostos. Manda demarcar áreas para os índios. Proíbe o ensino das línguas indígenas e torna obrigatório o português (GOMES, 1988, p. 73).

O Diretório dos Índios pretendia a um só tempo alcançar três objetivos: resguardar as fronteiras brasileiras, transformar os indígenas em vassallos da coroa portuguesa e estabelecer a lógica do indígena como “trabalhador livre”, que produzisse para o desenvolvimento da colônia. Mais do que um modelo de educação para esses povos, o Diretório dos Índios foi uma política de exploração do trabalho e eliminação dos povos indígenas (COELHO, 2001).

Em outra perspectiva, o Diretório dos Índios pode ser entendido como a “concessão” de uma estranha cidadania em troca das terras e do pertencimento indígena. Ironicamente, podemos afirmar que cidadania não pode ser uma concessão, é uma conquista construída em ações participativas, e por outro lado, a cidadania não exige que os sujeitos ou grupos coletivos abandonem as suas identidades por assistencialismos.

Analisando o Diretório dos Índios, Almeida (2013, p. 18) entende que

A política assimilacionista para os índios, iniciados com as reformas pombalinas em meados do século XVIII, teve continuidade no Império brasileiro e também na República. Ainda que diferentes legislações garantissem as terras coletivas e alguns outros cuidados especiais para os índios enquanto eles não fossem considerados civilizados, a proposta de promover a integração e extingui-los como grupos diferenciados iria se manter até a constituição de 1988.

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um vazio na legislação indigenista no Brasil. Segundo Cunha, neste século “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos” (CUNHA, 1992, p. 133).

Ademais, o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, Cunha esclarece que:

Debate-se a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios “bravos”, “desinfetando” os sertões – solução em geral propícia aos colonos – ou se cumpre civilizá-los e inclui-los na sociedade política – solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra (1992, p. 134).

Foi nessa fase que Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendia a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (*idem*, p. 135). A sentença de Varnhagen, no

final do século XIX, estava definida: a extinção dos povos indígenas pela incapacidade deles sobreviverem no “mundo civilizado”.

Paralelamente ao avanço das teorias racistas contra os povos indígenas, o romantismo literário e artístico brasileiro pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte e bom, sendo este um dos elementos fundantes da cultura genuinamente brasileira. Como demonstra Bosi (1992), o indígena se transformava num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador. Portanto, o índio morto ou assimilado do romantismo está na origem do Brasil independente.

Analisando a representação do indígena no romantismo, especialmente nas obras de José de Alencar, Bosi (1992, p. 179) avalia que “é pesadamente ideológica como interpretação do processo colonial”. O indígena, fundador da identidade brasileira, é batizado, recebe sobrenome português e no final é morto, criando uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (*idem*). Outra expressão exemplar do romantismo e do mito sacrificado é a tela intitulada Moema (1866), da autoria do artista plástico Vitor Meirelles, que representa a índia idealizada como bela e exótica, porém, morta.

Paralelamente ao romantismo e às teorias exterminacionistas, a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, e a Constituição republicana de 1891 não fazem qualquer referência aos povos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira (SANTOS, 2004, p.94). Portanto, a invisibilidade desses povos se consumava à medida que a unidade nacional era construída, deixando evidente que a pluralidade étnica e a diversidade cultural não faziam parte do projeto da nação brasileira, ao qual interessava a unidade homogeneizada da sociedade.

Analisando as políticas indigenistas implementadas no século XIX, Cunha (1992) considera que o Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos latifundiários. No

entanto, a autora indica que em 1831 o governo regencial já havia criado a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, sendo este o “único documento indigenista geral do império”, que, segundo Cunha, “é mais um documento administrativo do que um plano político” (1992, p. 139).

Conforme demonstra Santos (2004), ainda na primeira década do século XX o Estado republicano brasileiro criou o primeiro órgão de Estado para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. Sob inspiração positivista, o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, criado em 1910, deveria assumir a proteção e tutela desses povos, tendo como objetivo final a “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98). O autor prossegue a discussão constatando que o regime tutelar estava previsto também no Código Civil Brasileiro de 1916, o qual estabelecia que os indígenas eram “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”, oficializando reforçando, dessa forma, o regime tutelar (*idem*, 2004, p. 99).

É importante ressaltar que o SPI tinha também um compromisso com a nacionalização das fronteiras nacionais. O seu Regulamento, aprovado pelo Decreto 736, de 06 de abril de 1936, deixava clara a intenção de transformar os indígenas em guardiões das fronteiras, utilizando para tal finalidade “a pedagogia da nacionalidade e do civismo” entre os indígenas (LIMA, 1992, p. 165).

De toda forma, o SPI deveria conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos eles fossem integrados. A partir de então, a função do órgão estaria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam.

Foi no contexto das ações do SPI que as primeiras escolas indígenas modernas foram criadas no Brasil, mantidas pelo governo federal, as quais eram regidas pelos mesmos parâmetros curriculares e administrativos das escolas rurais, com ênfase em atividades profissionais e alfabetização em língua portuguesa, como demonstra Santos Luciano (2006). A educação escolar foi um dos instrumentos efetivos da política de integração dos indígenas,

tendo suas propostas curriculares pautada na “pedagogia da nacionalidade e do civismo”, prevista no Regulamento do SPI.

Conforme demonstra Santos (2004), o Estado brasileiro passou a assumir compromissos constitucionais com a temática indígena a partir de 1934, apontando para o direito desses povos à terra, tendo a União como a instância fundamental para lidar com o assunto. Tais compromissos se mantiveram nas constituições de 1937 e de 1945, mantendo-se também a ideia de incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Baseada na carta constitucional de 1934, a constituição de 1937 estabelecia no artigo 154 que: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (BRASIL, 1937).

Segundo Gomes (2002), no contexto da ditadura militar implantada em 1964, ocorreram denúncias de torturas de indígenas, escândalos de envolvendo servidores do SPI, de tal forma que as políticas indigenistas sofreram retrocesso. O SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967, e substituído pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, dirigida por agentes do Estado autoritário e por grupos anti-indígenas (GOMES, 2002, p. 332).

Conforme Santos Luciano (2006), a partir da década de 1970 os povos indígenas buscaram a união para superar a opressão histórica e encaminhar suas demandas e projetos coletivos, de acordo com as suas realidades. Com o apoio dos movimentos populares e organizações indigenistas, formou-se o movimento indígena brasileiro, que na década de 1980 centrou esforços em torno da Constituinte no contexto da redemocratização do país.

Do ponto de vista historiográfico, é importante ressaltar que a partir do final do século XIX a temática indígena recebeu um tratamento mais sistemático por parte da intelectualidade brasileira, e mais recentemente, diversos estudos, a exemplo dos apresentados por Ribeiro (2009), Vainfas (1995), Grupioni (2000), Schwarcz (1993), Gomes (1988), Gomes (2002) e Santos Luciano (2006) produziram perspectivas historiográficas que auxiliaram na revisão da história oficial, no sentido de introduzir os povos indígenas na história, dando-lhes audibilidade e visibilidade.

Nestas perspectivas críticas há uma ruptura com o desconhecimento, com o silenciamento e com os preconceitos historicamente criados contra esses povos, que vão desde a concepção de ingenuidade à condição de vítimas, atributos que, analisados isoladamente, tiram-lhes a potência política. Para além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para se repensa o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade.

Analisando as perspectivas indigenistas que se proliferaram Brasil e suas implicações na educação escolar, é relevante o estudo de Bittencourt (2013), no qual a autora constata que em tempos da monarquia foram difundidas a imagem do índio selvagem e genérico nas escolas, o que pode ser entendido como uma marca da historiografia produzida sob as influências de Varnhagem sobre os povos indígenas, a exemplo do livro *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, datado de 1861 (BITENCOURT, 2013, p. 108). A autora observa neste contexto, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões a características genéricas da cultura indígena, ignorando qualquer traço de identidade particular, gerando análises superficiais sobre a temática.

Segundo a autora, partir do século XX, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (*idem*, p. 113), cuja preocupação era “a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação” (*ibidem*, p. 13), em que se buscava referendar algumas das qualidades herdadas dos indígenas na composição do povo brasileiro. Na prática curricular, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o índio selvagem e vítima da crueldade colonizadora, mas detentor de potenciais características que compõe a cultura nacional.

Conforme demonstra Lilia Schwarcz (1993), no período em questão os indígenas eram analisados especialmente nos estudos da Antropologia, mantendo-se, em alguma medida, a

tese da sua inexorável extinção, defendida, sobretudo por Varnhagen. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que tal ideia de extinção naquele momento histórico está vinculada ao projeto da ‘miscigenação racial’ em andamento no país. A esse respeito, escreve a autora,

Assim, os indígenas passaram a integrar o ‘povo mestiço’ e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX. (BITTENCOURT, 2013, p. 116)

A autora constata que Sylvio Romero foi um dos intelectuais renomados que se debruçou sobre a temática da ‘mestiçagem racial’, apresentando-a com entusiasmo, inclusive através de publicação destinada ao ensino escolar, a exemplo da obra *A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, na qual a mestiçagem é abordada de forma otimista nas de escolas elementares, sendo que os indígenas são apresentados como o resultado de várias fusões e cruzamentos de povos. Tal perspectiva anula os conflitos travados os entre povos indígenas e colonizadores e aponta para o futuro nacional sem vencidos e vencedores, o que no entendimento de Bittencourt seria o início do discurso da ‘democracia racial’ que se propagará amplamente nas décadas seguintes (*idem*, 2013, p. 117).

Portanto, a mistura das três raças articulada à ideia da ‘democracia racial’ dará a tônica da tendência historiográfica e educacional nas primeiras décadas do século XX, em que as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características culturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional.

A partir da década de 1930 se proliferou uma teia de tendências historiográficas que se debruçará em estudos sobre a compreensão crítica da sociedade nacional. A expansão de cursos superiores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras impulsionarão novas abordagens sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (*ibidem*, p. 119).

As novas vertentes de pensamento ampliaram as problemáticas que colaboraram no repensar da questão nacional. Ao mesmo tempo em que a ótica marxista buscava explicar a

formação da sociedade brasileira a partir dos pressupostos das contradições e das lutas de classe, capitaneada por Caio Prado Junior, outros pensadores, a exemplo de Cassiano Ricardo, buscavam fundar a lógica da formação brasileira calcada no heroísmo dos bandeirantes, os quais teriam colaborado, ao lado da catequese, para a incorporação dos indígenas à civilização.

Bittencourt observa que a ampliação das perspectivas analíticas do período em questão repercutiu no ensino escolar, colocando os novos debates e abordagens sobre a sociedade brasileira na sala de aula, mas as discussões não representaram mudanças na compreensão das dinâmicas dos povos indígenas. A esse respeito, a autora escreve:

No que se refere aos indígenas, as mudanças foram pouco significativas quanto às suas atuações na história do país, dando-se apenas maior relevo às teses culturalistas aplicadas à nacionalização. As versões didáticas de autores católicos sobre os indígenas permaneciam, inserindo-os na história dos missionários, estes as principais figuras civilizatórias, com destaque aos jesuítas (*ibidem*, 2013, p. 120).

De acordo com o entendimento da autora, permaneceu a alusão à ‘epopeia do descobrimento’ e ao projeto colonizador português, ressaltando elementos étnico-culturais indígenas que compuseram a sociedade nacional, como a “nossa reconhecida inquietação e indisciplina, às quais se manifestam no terreno social e político” (*ibidem*, p. 121).

Portanto, por quase todo o século XX se consolidou a perspectiva da ‘democracia racial, com destaque à ideia de que o processo de miscigenação teve a predominância da ‘raça branca’ sobre os demais grupos (*ibidem*, p.124).

Toda essa lógica criteriosamente montada foi colocada sob suspeita na dinâmica social dos fins da década de 1970, quando o governo autoritário entrou em derrocada, desembocando na constituição de 1988 e nos seus desdobramentos, especialmente a partir da criação da Lei 11,645/08.

### **Desmontando preceitos e generalizações sobre os povos indígenas na escola**

Refletindo sobre o estudo da História e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, desde o século XIX aos dias atuais, Bittencourt faz a seguinte observação: “os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos

posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (ibidem, 2013, p. 101). A autora constata que a tradição escolar brasileira, pensadamente, decidiu reservar o passado colonial aos povos indígenas, condenando-os ao esquecimento nos dias atuais.

No bojo das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade brasileira pressionaram para vir à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, especialmente no que se refere à temática indígena. A Lei 11.645/08 é resultante de tais mobilizações, colocando sob suspeita a perspectiva da “histórica branca” de matriz cultural europeia (BITTENCOURT, 2013), exigindo uma nova postura da escola, dos professores e dos pesquisadores sobre a questão indígena.

O ato legal de 2008 estabeleceu que os conteúdos referentes à temática indígena “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e histórias brasileiras” (BRASIL, 2008). A determinação abre novas possibilidades para se repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas no Brasil, dando audibilidade e visibilidade às suas histórias, suas formas de organização socio-política e aos seus projetos de autonomia.

Até recentemente, era ensinado nas escolas que o desaparecimento dos povos indígenas teria relação com a sua integração no processo colonial e a sua posterior “aculturação”, produzida por mudanças culturais progressivas, até que o desaparecimento se consumaria pela perda da identidade étnica e a definitiva integração desses povos à sociedade nacional.

Os argumentos acima são fundamentados na percepção dos indivíduos e grupos indígenas como passivos, vitimados por uma relação de dominação que não deixou margem para nenhum tipo de reação ou inovação. Desconsidera-se a “cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam” (ALMEIDA, 2013, p. 22).

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não-índios, incorporando

e resignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.

Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades. Daniel Munduruku esclarece que

Essas sociedades têm diferentes relações com a sociedade brasileira. Algumas possuem quinhentos anos de contato; outras, trezentos, duzentos anos; outras têm apenas quarenta ou cinquenta anos e acredita-se que existem outras cinquenta comunidades que não possuem contato algum com a sociedade nacional (2010, p. 67).

Portanto, a proposta de que os povos indígenas desapareceram ou foram incorporados pela sociedade nacional, pode ser rebatida com o argumento de que eles desapareceram de fato, mas apenas da história escrita, pois nos dias atuais é reconhecido pelo próprio Estado brasileiro a existência de mais de trezentos povos diferentes, falantes de mais de duzentas línguas no território nacional.

Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

Inicialmente pode-se fazer uma consideração que provocará um estranhamento: índio não existe! Ou se existe, é uma invenção que se distancia da realidade dos povos indígenas. A esse respeito, é muito pertinente o entendimento do intelectual indígena Daniel Munduruku, numa palestra proferida no 10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro, em 2013, que expôs a seguinte afirmativa:

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade.<sup>3</sup>

É certo que o incipiente movimento indígena da década de 1970 incorporou o termo “Índio” para facilitar a sua relação política com o Estado, buscando demonstrar uma consciência étnica de unidade nas suas demandas políticas e sociais. No entanto, havia consciência interna de que o grupo que compunha o movimento era formado por uma diversidade de povos que têm modos próprios de vida e de organização sociocultural.

De maneira objetiva, não há relação direta entre índio e indígena, basta consultar um bom dicionário que nos depararemos com diferentes conceitos para ambos os termos. Indígena é aquele que pertence ao lugar, “originário”, original do lugar, enquanto que Índio é uma categoria conceituada como selvagem, atrasado, preguiçoso, ou de outro modo, Índio é “elemento atômico de número 49”, portanto, é um metal (FERREIRA, 2001 p. 415).

Nos seus estudos sobre direitos e cidadania indígena, Vilmar Guarani faz a seguinte consideração:

Índio – Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só – índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso (GUARANI, 2006, p. 151).

Oliveira (2008) complementa as proposições acima, demonstrando que a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que é um dos mais completos instrumentos internacionais de proteção aos direitos indígenas, assim como outros que tratam da temática, reconhecem a diversidade indígena coletiva como Povos Indígenas, o que pode ser entendido como um avanço, por reconhecer a diversidade desses povos e suas autonomias, superando todos os preconceitos presentes no termo Índio, utilizado no texto do Estatuto do Índio de 1973.

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia,

pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país.

Portanto, o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes.

As questões acima estão contidas nos propósitos da Lei 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não-indígena.

Um aspecto que deve ser ressaltado é que frequentemente o estudo da história e cultura dos povos indígenas nas escolas enfatizam apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e estratégias de continuidade e manutenção das tradições.

Em outros momentos, privilegia-se o estudo de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos condenados, não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. Em última instância, os povos indígenas são vistos como inimigos do progresso nacional, entre outros motivos por estarem situados em territórios que guardam grandes riquezas naturais, muito cobiçadas pelos empreendimentos empresariais. Ora, contemplar e respeitar a natureza não pode ser confundido com preguiça! Os povos indígenas, pela sua própria relação de envolvimento com a natureza (em oposição ao DES-envolvimento),

manterão os rios limpos e as florestas preservadas, independente do rótulo que a sociedade queira atribuir a isso.

Avançando em direção a uma nova postura pedagógica, o estudo da história e cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente. A escola deve exercer um outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: através de outra ética e de uma outra lógica. É simples! Basta compreendermos que a nação Brasileira não é uma unidade homogênea, e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural.

No entanto, inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os preconceitos que permanecem nos dias atuais. A esse respeito, é pertinente a consideração do pensador indígena Ailton Krenak (2009) ao afirmar que: “O Brasil foi fundado sobre cemitérios”.

A expressão de Krenak tem um duplo sentido: primeiro, que a nação foi construída com a eliminação dos povos originários, uma política que pode ser relacionada ao genocídio, etnocídio e ecocídio. Numa perspectiva complementar, é possível compreender a expressão como um grito de contra violência pelo desrespeito aos povos originários quando fundaram a nação brasileira sobre o local sagrado de descanso dos antepassados, sem que houvesse qualquer diálogo para erguer todo o império sobre o solo sagrado desses povos, fazendo sucumbir outras tantas grandiosas e pequenas organizações sócio-políticas.

As considerações acima nos remetem a um diálogo com a conhecida carta do chefe Seattle, na qual, o líder do povo Suquamish, do Estado de Washington, escreveu ao presidente dos Estados Unidos, depois que o governo de Washington propôs a compra do território do seu povo. Vejamos um trecho da carta:

Como pode-se comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-

los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exauri-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos (SEATTLE, 1855).

Sem levar em consideração os debates relativos à origem e as questões metodológicas da carta, é importante observar na citação acima uma convergência com a afirmação de Ailton Krenak, quando expressa que “O Brasil foi fundado sobre cemitérios”. Em ambas as falas o território é apresentado como a morada dos antepassados, espaço sagrado por guardar o poder da força da natureza e dos espíritos da floresta.

Uma diferença entre as considerações dos dois líderes é que o líder Seattle se refere a uma proposta feita pelo governo ao seu povo, enquanto que no Brasil o poder público não pediu autorização e nem propôs a compra das terras indígenas, mas a usurpou de forma violenta, utilizando-se das mais diversas formas de violência.

Avançando um pouco mais sobre o estudo da temática indígena na escola, é comum os professores falarem sobre as “contribuições dos índios para a formação da sociedade brasileira”. A esse respeito, as discussões costumam ser muito simplórias, apenas fazendo referências a aspectos superficiais das culturas desses povos.

Há, por exemplo, na internet um conhecido site de auxílio a estudantes de educação básica<sup>4</sup> que dispõe um título denominado “Heranças Culturais Indígenas”, no qual faz a seguinte referência ao tratar das contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira:

Mesmo depois de os **povos indígenas** terem passado pelo processo de conquista e extermínio, eles nos deixaram diversas **práticas culturais**. Demonstrar algumas dessas práticas presentes em nossa sociedade será o nosso objetivo neste texto.

Segundo o folclore brasileiro, existia a lenda do curupira (ser habitante das florestas brasileiras), cuja principal atribuição seria proteger animais e plantas. Sempre recorrente nas lendas, o curupira tinha os pés com calcanhares para frente para confundir os caçadores. Conforme o historiador Sérgio Buarque de Holanda, o curupira não existiu, mas os indígenas tinham o hábito de andar para trás, para confundir os europeus e bandeirantes.

A vontade de andar descalço foi outro hábito que herdamos dos indígenas. Geralmente, quando chegamos em casa após um dia inteiro de trabalho ou estudo, a primeira coisa que fazemos é retirar o calçado e ficar certo tempo descalços. Muitas pessoas têm o hábito de sempre andar descalças quando estão em suas casas.

O costume de descansar em redes é outra herança dos povos indígenas. Quase sempre os índios dormem em redes de palha que se encontram dentro de suas ocas (suas habitações nas aldeias).

A culinária brasileira herdou vários hábitos e costumes da cultura indígena, como a utilização da mandioca e seus derivados (farinha de mandioca, beiju, polvilho), o costume de se alimentar com peixes, carne socada no pilão de madeira (conhecida como paçoca) e pratos derivados da caça (como picadinho de jacaré e pato ao tucupi), além do costume de comer frutas (principalmente o cupuaçu, bacuri, graviola, caju, açaí e o buriti).

Além da influência indígena na culinária brasileira, herdamos também a crença nas práticas populares de cura derivadas das plantas. Por isso sempre se recorre ao pó de guaraná, ao boldo, ao óleo de copaíba, à catuaba, à semente de sucupira, entre outros, para curar alguma enfermidade (CARVALHO, 2015).

A citação acima é mais uma evidência da importância e da necessidade de implementação da Lei 11.645/08, visando alterar esse quadro de generalizações e de ignorância reproduzida no âmbito educacional.

Sobre as contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira, Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são detentores de saberes milenares, mas ainda pouco conhecidos pelos não-índios. São saberes diversos que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. A autora assinala que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas “levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozootologia, etc.” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de valores éticos, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada através do modelo de desenvolvimento escolhido pela humanidade.

Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm conseguido conviver de forma simples, sem ser contaminados pelo consumismo desenfreado próprio do modelo capitalista de desenvolvimento, assim como têm convivido de forma equilibrada com a natureza e todos os elementos que a compõe, o que significa ser portador de um saber que envolve

conhecimentos experimentados e milenarmente construídos. Refletindo sobre a questão apresentada, Brito faz a seguinte consideração:

[...] o ser humano, que diz dominar todas as coisas, produziu uma situação incômoda, gerando um avançado estágio de degradação do planeta e de ameaça à extinção da vida, em todas as suas formas. Numa outra perspectiva, é interessante pensar que muito provavelmente o ser humano não conseguiria viver sem as fontes de água potável, sem os vegetais, sem o ar respirável e sem a vida animal, ao passo que, certamente, as fontes de água, os vegetais, o ar e a vida animal conseguem manter-se, independente da presença humana, sendo que a mãe-terra é a maestra geral da orquestra composta por todos os seres e elementos da natureza. O ser humano é importante, tão importante quanto tudo na natureza, sendo que a hierarquização do grau de importância dos elementos é uma criação humana, uma prepotência própria da racionalidade equivocada, que no limite colocou a vida no planeta sob ameaça de extinção (BRITO, 2013, p. 32).

Entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, o debate nesta perspectiva pode contribuir de forma efetiva para a constatação de que, apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado.

Do ponto de vista pedagógico, Grupioni (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O autor sugere a crítica à visão eurocêntrica da história brasileira e aos livros didáticos referentes à temática indígena, sendo fundamental a realização da pesquisa que produza novos olhares sobre a temática.

De maneira complementar, Rosa Helena Silva sugere:

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (SILVA, 1997, p. 56).

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas poderá ocorrer através de exercícios diversificados. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, discriminação e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas, indicando que a temática está posta no presente e envolve grupos políticos que mantêm a prática genocida, a exemplo dos setores envolvidos no encaminhamento do Projeto de Emenda Constitucional 215<sup>5</sup>, considerado um retrocesso na demarcação das terras e na conquista da autonomia dos povos indígenas.

Outro exercício válido é o trabalho com a literatura infanto-juvenil produzida pelos próprios indígenas. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica histórias, mitos de origem, experiências de vidas e outros aspectos da cultura de seus povos. É a oportunidade do contato com a cultura indígena a partir do olhar protagonizado pelos próprios indígenas.

A *internet* é outro instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena, através do acesso a dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não-indígenas sobre a história e cultura desses povos e sobre as temáticas discriminação e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais trazem informações confiáveis sobre a temática, porém, as pesquisas na rede devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem preconceitos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos a aldeias, museus temáticos e eventos relacionados à questão.

## **Direitos e o estudo da história e cultura dos povos indígenas na escola**

Um importante debate a ser incorporado nos currículos escolares sobre a cultura e história indígena é a questão do direito à igualdade, à diferença e à diversidade. É importante que a escola reflita com seus alunos sobre a defesa do direito à igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. De outro modo, a igualdade deve ser entendida como o princípio da não-discriminação e do fim de todo tipo de privilégio, desigualdades e diferenças discriminatórias.

Toda a comunidade escolar deve ter a clareza que sem o reconhecimento da igualdade de todas as pessoas de gênero humano, “estão abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas” (CURY, 2002, p. 255).

No entanto, é fundamental que o Estado e a sociedade respeitem as liberdades dos indivíduos para que exerçam papéis sociais diferenciados e filiem-se a grupos sociais específicos. O direito a igualdade parte do princípio de que toda vida tem a mesma importância para o mundo, portanto, a igualdade não pode ser confundida com homogeneidade ou eliminação das diferenças e das diversidades, muito menos com desigualdades (FRANÇA, 2010, p. 44). É necessário que a escola se empenhe nas discussões sobre as questões étnico-culturais na relação com o Estado para que os alunos compreendam as relações dialéticas entre igualdade, desigualdade e diferença.

A sistemática negação das diferenças ocorre pela ilusão do trato igualitário a todos. Dito de outro modo, a igualdade tende a produzir ações políticas de homogeneidade social, virando as costas para as diferenças socioculturais objetivamente existentes no Brasil. Vistas como desajustes, as diferenças são “medicadas” com políticas públicas de integração, a exemplo da tutela utilizada por décadas para integrar os povos indígenas à comunhão nacional.

É preciso que a escola tenha compromisso em reafirmar que a defesa das diferenças e da diversidade étnico-cultural indígena não subsiste sob a negação da igualdade, no entanto, a igualdade não pode ser concebida como absoluta, senão incorreria na imposição uniforme das

leis sobre todos os sujeitos e em todas as situações, ignorando as diferenças. Como afirma Cury (2002), uma sociedade justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, resguardando o direito à diferença. Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença e à diversidade.

Considerando que a diversidade sociocultural dos povos indígenas tem justificado discriminações e violências históricas sem limites, é importante também que, nos estudos sobre a história e cultura indígena nas escolas, se reflita sobre a discriminação e o genocídio como crime contra a humanidade. Neste ponto, em 1948 as Nações Unidas implantaram a Convenção para a Prevenção e Punição do crime de genocídio, a qual orienta que seja punida “a lógica de intolerância pautada na destruição do outro em razão de sua nacionalidade, etnia, raça ou religião” (PIOVESAN, 1989, p. 39). A questão levantada pela Convenção tem sido discutida de forma tímida nas escolas, necessitando que os debates em sala de aula ocorram efetivamente, o que pressupõe a inclusão da temática nos currículos de forma que os estudantes compreendam que o respeito à diversidade sociocultural está amparado em preceitos legais nacionais e internacionais que preveem punição aos infratores, sendo que as ações curriculares devem ocorrer no sentido de evitar o uso da força punitiva, através do exercício de práticas de respeito com o outro.

Portanto, a legislação ampara o projeto de justiça social e distributiva, assim como ampara a justiça como reconhecimentos das identidades. Desta forma, o Estado brasileiro deve superar as políticas universalistas de promoção da igualdade, reconhecendo o direito à diferença e à diversidade, o que pressupõe que os povos indígenas devam ter garantido o direito à promoção de políticas focadas, referendadas nos princípios da igualdade de oportunidades e a igualdade de todos perante à lei.

Outro aspecto que precisa ser abordado junto com a temática indígena nas escolas é a problemática da discriminação. Neste sentido, é importante que a escola debata sobre a Convenção Sobre a Eliminação da Todas as Formas de Discriminação, aprovada em 1965 pelas Nações Unidas. No seu 1º artigo, a Convenção define a discriminação como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

O Documento determina em seu preâmbulo que: “Qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum” (ONU, 1965).

Os debates em sala de aula devem deixar claro que para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais, a exemplo dos povos indígenas.

Um dos mais importantes instrumentos de defesa dos direitos indígenas é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. O artigo 30 da Convenção é bastante significativo ao expressar que “(...) nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros de seu grupo, ter a própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua” (BRASÍLIA, 1989).

Por mais que o Estado brasileiro tenha resistido e se recusado a reconhecer os direitos coletivos dos povos indígenas, como o respeito aos territórios tradicionais, cada vez mais a comunidade internacional os ampara e normatiza.

No campo das ações efetivas pela proteção às diversidades étnico-culturais dos povos indígenas no Brasil, se o Estado brasileiro não realizar profundas reformulações nas suas condutas políticas, jurídicas e econômicas, abrangendo os direitos e as diferentes racionalidades indígenas, a constituição cidadã (de 1988) será letra morta, ou sendo mais incisivo, será uma hipocrisia. Será uma constituição baseada na máxima: “inovar para não mudar”, ou “mudar para que tudo permaneça como está”.

### Considerações finais

O estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras deve cumprir o compromisso político e ético pela defesa da pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas, pois se trata de grupos humanos que têm seus direitos sistematicamente desrespeitados, além de serem vítimas de discriminações na sua terra de origem.

Lembrando Boaventura Santos (2006), o Estado brasileiro utilizou da violência sem limites contra os povos indígenas, provocando o que o autor identifica como *epistemicídio*, que é o extermínio de um conhecimento local perpetrado por uma ciência exterior, alienígena. Segundo o autor, o *epistemicídio* provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em conhecimentos específicos e diferentes dos conhecimentos consagrados pela ciência universal.

Tanto as ações instituídas pelos jesuítas, que pretendiam catequisar para dominar, produzir excedente e transformar os indígenas em mão-de-obra disponível para as missões/colonização, quanto as ações do Diretório dos Índios (1757), do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, criado em 1910; e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, são exemplos de políticas epistemicidas.

A escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena.

Por sua vez, o Estado, em parceria com instituições públicas, privadas e Organizações Não Governamentais, deverá promover cursos de formação dos professores da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores.

Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda nas instituições de ensino superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim

de contemplar a história e cultura indígena, seja com a criação de disciplinas específicas ou na organização transversal da temática nos conteúdos curriculares.

É necessário que professores, alunos e demais agentes das escolas problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante.

Os esforços para a promoção da Lei 11.645/08, no que tange ao estudo da história e cultura indígena esbarra em limites complexos, entre eles, a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder para promover cursos de formação dos professores e produção de material didático específico sobre a temática.

Como já acima assinalado, os cursos de licenciatura prosseguem com suas ações pedagógicas dando pouca ou nenhuma importância para a temática, o que mantém a formação de professores sem as competências e habilidades necessárias para atuar de forma coerente com a história e cultura indígena.

Finalizando, é curioso observar que frequentemente os alunos, na sua inquietude legítima, fazem a seguinte pergunta: “os indígenas são brasileiros?”

Em nível de provocação, visando dar continuidade ao debate, fica a pergunta: Os brasileiros são indígenas?

### Referências

ALMEIDA, Maria R. Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Dispõe sobre leis constitucionais. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Brasília: MEC, 1996.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M, de. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRITO, Edson Machado. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, Leandro. **Heranças Culturais Indígenas**. Disponível em <<http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil/herancas-culturais-indigenas.html>>, acessado em 29/06/2015.

COELHO, Mauro C; QUEIROZ Jonas M. **Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 1989.

CRUZ, Heloísa F.; FENELON, Déa Ribeiro; Peixoto, Maria do R. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. **Muitas histórias, outras memórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

CUNHA, Manuela C. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, vol. 4, Nº 10, São Paulo, set./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CURY, Carlos R. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, vol 35, nº 124, São Paulo Jan/Abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, julho de 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRI, Cássia. Currículo multicultural: refletindo a educação escolar indígena. **Contrapontos**, ano 2, nº 4, Itajaí, jan/abr. 2002.

FRANÇA, Cecília de C. O outro e eu: que relação é esta na educação? In: GRANDE, Beleni S; PASSOS Luiz A. **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GOMES, Mércio P. **Os índios e o Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Índio na História: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GRUPIONI, Luís D. B (Org.). **Índios no Brasil.** São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus.** Brasília: MEC/MARI/Global, 2004, pp. 482-525.

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et alii. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”:** direito à diferença. Brasília: MEC/SECADI/Museu do Índio, 2006.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. **LEETRA Indígena (Antologia dos Morôgetás: olhares indígenas)**, vol 02, Nº 02, 2013.

KRENAK, Ailton. Trilhos Urbanos. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia Indígena.** Cuibá: SECULT, 2009.

LIMA, Antônio C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (Org). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MOISES, Beatriz Perrone. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando.** São Paulo: Editora do Autor, 2010.

\_\_\_\_\_. **10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 2013. Não publicado.

OLIVEIRA, Paulo C. Gestão territorial indígena: perspectivas e alcances. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P. **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas.** São Paulo: Contexto, 2008.

ONU. **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação,** de 21 de dezembro de 1965. Organização das Nações Unidas, 1965.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista da USP,** nº 1 mar/mai 1999, São Paulo.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009

\_\_\_\_\_. A Contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. Brasília: MEC/MARI/Global, 2004, pp. 197-216.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, C. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, L. D. Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI-UNESCO, 2004.

SANTOS LUCIANO, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006, pp. 57-85.

SCHWARCZ M. **O espetáculo da raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEATTLE. **Carta**. Washington, 1855.

SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. Introdução: educação e diversidade. In:\_\_\_\_\_. **A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. Brasília: MEC/MARI/Global, 2004, pp. 15-23.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-68.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, pp. 109-128.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebelião no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Artigo recebido em 30 de junho de 2015. Aprovado em 23 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> A lei 11.645/08 altera o artigo 26-A da Lei 9.394/96 (LDB), passando a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

<sup>2</sup> O deslocamento de grupos indígenas para aldeias próximas aos estabelecimentos portugueses e missionários era chamado de “descimento”, sendo uma prática legal que deveria acontecer sob a liderança de missionários, mas nunca contra a vontade do indígena, exceto no caso dos índios considerados hostis, aos quais eram destinadas as “guerras justas”: MOISES (1992).

<sup>3</sup> MUNDURUKU, Daniel. *10º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Não publicado.

<sup>4</sup> CARVALHO, Leandro. *Heranças Culturais Indígenas*. Disponível em <<http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil/herancas-culturais-indigenas.html>>, acessado em 29/06/2015.

<sup>5</sup> A PEC 215 está tramitando no congresso nacional. Em linhas gerais, ela estabelece que o processo de demarcação das terras indígenas sairá da responsabilidade da FUNAI, passando a ser de responsabilidade do legislativo federal, sendo que a sua aprovação prevê também a reavaliação das terras indígenas já demarcadas.

## ***Proposta de estudo da história indígena analisando a trajetória de uma liderança: o caso de Sepé Tiaraju***

A proposal of study of indigenous history analysing the trajectory of a leadership: the case of Sepé Tiaraju

Rafael Burd<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo trata de uma sugestão para o Ensino da História Indígena nos níveis Fundamental e Médio visando uma participação maior das populações nativas na nossa educação. É o momento de nos focarmos na ação e de avaliarmos os indígenas como os protagonistas da própria História. Dessa maneira, sugiro partir de indivíduos que foram determinantes no processo da relação entre nativos e ocidentais, sobretudo em momentos de enfrentamento e crise. Para tanto, escolho a figura de Sepé Tiaraju como exemplo, uma liderança guarani da revolta contra as determinações do Tratado de Madri.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lideranças indígenas. Educação. Sepé Tiaraju.

**ABSTRACT:** The article presents about a suggestion to the teaching of Indigenous History in the primary and secondary levels aiming to a higher participation of the native populations in our education. It's time to focus in the action and evaluate the indigenous peoples as the protagonists of the History itself. Thereby I suggest take individuals who was determinants in the process of relation between natives and europeans as starting points to study, especially in cases of confrontation and crisis. To do so I choose the figure of Sepé Tiaraju, a Guarani leadership in the revolt against the Spanish determinations of the Treat of Madrid.

**KEYWORDS:** Indigenous leaderships. Education. Sepé Tiaraju.

### **Sobre a “Nova História Indígena” na Escola**

O Ensino de História Indígena nos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica foi finalmente transformado em lei. Todos se beneficiam com esta legislação e para a felicidade dos professores e historiadores, os livros didáticos têm trazidos esse tema nas suas edições mais recentes. Mas como trabalhar junto aos alunos sem cair em velhos clichês e repetir chavões?

Por muitos anos os indígenas foram vistos como meras vítimas da colonização. Senão vejamos: geralmente estudamos, na Educação Básica, os indígenas antes dos europeus

---

<sup>1</sup> Mestre em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). rafaelburd@gmail.com.

chegarem. E na maior parte das vezes, imaginamos uma situação idílica, que foi destruída pela chegada do colonizador.

O historiador Giovani José da Silva critica a forma estereotipada que o indígena é apresentado nas escolas. Geralmente, no Brasil, o que mais é abordado é o período pré-cabralino. Por isso, é importante caracterizá-los com clareza, sem preconceitos. O autor ainda destaca que essas populações não podem ser apresentadas como fósseis humanos, a exemplo do que dizia Darci Ribeiro (SILVA, 2015, p. 21-23).

Não podemos negar o caráter deletério da conquista e o genocídio de diversas etnias, mas precisamos prestar atenção até que ponto não estamos repetindo o discurso de “visão do paraíso” que os primeiros europeus que chegaram no Novo Mundo tinham da região, como é o caso da carta de Pero Vaz de Caminha e dos diários de Cristóvão Colombo.

É importante pensar os indígenas e as comunidades indígenas como entes históricos, capazes de mudar e de serem modificados. A partir disso, podemos nos perguntar se estamos acertando no modo de como trabalhamos essas comunidades. Como congeladas no passado, no tempo, ou como grupos capazes de se adaptar?

Uma das respostas que a academia vem dando para essa questão é a etnohistória. Essa tendência historiográfica, que pode ser vista tanto como perspectiva teórica, como metodológica, tem como uma das premissas justamente a adaptação e as mudanças que as sociedades indígenas sofreram e promoveram perante as situações impostas pela conquista, de acordo com o pesquisado francês Guillaume Boccara (BOCCARA, 2003, p. 65).

Por isso que, segundo o historiador conterrâneo de Boccara, Serge Gruzinski, não temos mais a antiga dicotomia criada por Levi-Strauss de sociedades frias, que se opuseram as mudanças e sociedades quentes, que as teriam aceito. Isto se tornou em mais um clichê sobre o tema, pois a ênfase dos estudos se daria nas sociedades que teriam resistido, pois assim seriam mais próximas ao natural (GRUZINSKI, 2000, p. 30).

Assim, é possível incluir mais um ponto importante nesse debate, que é o do protagonismo indígena. Os povos nativos do continente americano devem ser vistos como agentes da própria História e não somente como populações que facilmente sucumbiram ao

domínio europeu. De outro modo, significa dizer que é necessário entender os indígenas como indivíduos capazes de agir na História e souberam lutar e resistir, ou se adaptar da melhor forma possível a processos que alteravam profundamente seu modo de ser. Negar esse protagonismo pode ser apagar a História dessas populações.

Esse protagonismo e a ação dos sujeitos podem ser resumidos com o conceito de “agency”. John Monteiro a descreve como uma ação consciente e criação contestação cultural (MONTEIRO, 2001, p. 57). O antropólogo argentino Guillermo Wilde, ao estudar as missões guarani-jesuíticas, na Província Jesuítica do Paraguai nos séculos XVII e XVIII chama a atenção de uma “agency” que além de devolver o protagonismo histórico para os indígenas, compreenda a “singularidade dos regimes de historicidade nativos”, ou fazer a “história no sentido indígena”. Para isso, é importante que os indígenas possam realizar suas escolhas através de “lógicas e noções inspiradas em tradições e memórias sedimentadas” (WILDE, 2009, p. 36-37).

Essa proposta é inserida no que chamamos “Nova História Indígena”, tendência historiográfica cujos pesquisadores pretendem levar em conta o “ponto de vista dos indígenas”, para contar a sua participação na história colonial (BOCCARA, 2003, p. 66). É possível levar essa ideia do “ponto de vista dos indígenas” para as salas de aulas da Educação Básica? Acredito que não somente é possível como necessária. Está na hora de fugirmos de um eurocentrismo preconceituoso, que não somente aponta os indígenas como incapazes de resistir, como incapazes de se adaptar, mas também como membros de sociedades sem história.

Em obra recente sobre o ensino de História Indígena, a historiadora Luisa Tombini Wittmann aborda os indígenas como sujeitos históricos, protagonistas da sua História. Por isso, devemos estar atentos às suas próprias interpretações da História (WITTMANN, 2015, p. 17).

Acredito na necessidade de revisarmos nossas práticas quanto ao ensino da História Indígena no Brasil e nas Américas. É preciso devolver essa História àqueles sujeitos que foram os responsáveis por ela. Os indígenas não podem ser somente um apêndice da História do

Ocidente. Temos que mudar o foco da câmara e buscar analisar o ponto de vista dessas populações antes, durante e depois do processo de contato com os europeus.

### **Biografia ou trajetória: o estudo a partir de indivíduos**

É muito antiga entre os historiadores a discussão sobre o que deve ser levado mais em conta a estrutura ou o sujeito. Antes de mais nada, é importante entender o sujeito como parte indissociável do meio que vive. Conforme Petersen, “sua individualidade decorre a partir de um conjunto de relações” que “implicam reciprocidade” (PETERSEN, 2013, p. 253).

Vejo que a metodologia dos micro-historiadores italianos nos dá uma boa ajuda para responder essa questão. Esta prática, em resumo, considera o valor do indivíduo no processo histórico verificando, segundo Giovanni Levi, a sua “relativa liberdade”. Contudo, não fora dos limites dos sistemas, pois a ação social do indivíduo se insere numa realidade normativa. O objetivo será definir quais são as margens da liberdade deste, ou ainda descrever as vastas estruturas, sem esquecer-se do espaço social que ocupa, sempre o entendendo como um ser atuante em sociedade. Essa análise sobre o indivíduo reflete a ideia da “redução de escala de observação” como um procedimento para um estudo intensivo do material a fim de revelar fatores não observados antes (LEVI, 1992, p.135-139).

E se formos levar essa discussão para o campo do ensino de História? É possível estudar a matéria a partir da vida de alguns indivíduos? Acredito que sim. Longe da proposta metódica ou positivista, que buscava descrever a biografia dos “grandes homens”, a proposta aqui é entender como sujeitos tidos como subalternos ao sistema vigente conseguiram subverter e ter destaque. Em um artigo sobre a biografia como tema do ensino de História, Kalina Vanderlei Silva afirma que podemos estudar grandes figuras, mas também “personagens que lideraram grupos ‘não-vencedores’” (SILVA, 2010, p. 16).

A mesma autora aponta para o apelo popular do gênero biografia e que a biografia pode desenvolver uma boa representação do contexto histórico do biografado. Para Silva, a biografia “personaliza a história que enfoca estruturas e processos amplos”. Além disso, ajudar

os alunos a associar contextos históricos com personagens, que possam ser recordados, é dar ferramentas para que eles conheçam e se interessem por esses momentos (idem, p.17).

Sobre o estudo histórico da vida de um indivíduo, é bastante importante o conceito de trajetória, no lugar da biografia, pois estamos falando das ações de um indivíduo enquanto vivo. O francês Pierre Bourdieu define trajetória como uma “série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 189) e afirma que:

não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. (idem, p. 190)

Numa perspectiva semelhante, Mário Grynszpan afirma que “o exame de trajetórias individuais nos permite avaliar estratégias e ações de atores em diferentes situações”. Além disso, ao perceber a sua trajetória, podemos notar de quais recursos o personagem se utiliza e como pode formar uma rede de relações sociais (GRYSZPAN, 1990, p.74-76). O autor ainda afirma que o estudo das trajetórias individuais pode nos levar a verificar aspectos sociais mais amplos, que não são normalmente captados, ou pelo menos, que sejam relativizados.

Na proposta da etno-história, Poloni-Simard determina o estudo dos indivíduos como ponto de partida para compreender a complexidade do mundo indígena e sair de uma visão etnocêntrica. Uma sociedade de Antigo Regime colonial não pode ser um empecilho para o estudo das ações, decisões e iniciativas particulares, principalmente devido às relações que os membros dessa sociedade têm entre si (POLONI, 2000, p. 96).

Assim, uma maneira bastante eficaz de levar em conta o ponto de vista indígena, devolvendo-lhes o protagonismo é estudar a vida e trajetória desses indivíduos. Dessa maneira estamos buscando personagens de grupos não-vencedores, como sugere Kalina Vanderlei

Silva, que podem nos ajudar a focar a História Indígena e entender melhor e ensinar melhor o contexto em que essas populações nativas viveram nos diferentes períodos históricos.

Contudo, deve-se destacar que é vital considerar essas trajetórias como ponto de partida e não como ponto de chegada. O estudo de uma vida deve nos ajudar a compreender a sociedade em que aquele sujeito viveu pelo modo de como interagiu com seus contemporâneos. Não podemos ficar presos apenas ao indivíduo, sob o perigo de nos atermos a meras curiosidades.

### **Um estudo de caso para a sala de aula: Sepé Tiaraju e a “Guerra Guaranítica”**

A atual região que compreende norte da Argentina, parte do extremo sul do Brasil, parte do Uruguai e Paraguai tem em seu componente um forte passado indígena guarani. Ali se assentaram entre os séculos XVII e XVIII, trinta reduções. Sete delas ficam no atual território do estado do Rio Grande do Sul: São Borja, São Nicolau, São Luiz, São Lourenço, São Miguel, Santo Ângelo e São João. No entanto, estas sete fazia parte de um contexto de trinta povos guaranis na Província Jesuítica do Paraguai.

Em 1750, era assinado entre as Coroas da Espanha e de Portugal o Tratado de Madri. Este determinava, entre outras coisas, a troca da Colônia de Sacramento pelas missões ao leste do rio Uruguai, o que levaria os guaranis que ali viviam a transmigrar para a outra margem do mesmo rio. Claro que essas populações se negaram a deixar suas terras e as terras de seus antepassados. Na medida em que estes indígenas apresentaram resistência, foram mandadas tropas dos países ibéricos para realizar esta função.

É nesse contexto que se percebe a atuação de Sepé Tiaraju: como membro de uma elite missionária, elaborada pelos padres jesuítas, que se revoltou contra as determinações de deixar suas terras. Analisando a trajetória de Sepé, percebe-se a construção de sua liderança e autoridade perante os demais.

Sobre as lideranças indígenas é interessante destacar que a relevância desse estudo tem crescido nas últimas décadas, com o surgimento de uma “Nova História Indígena”. Poloni-Simard trabalha com povos andinos e encontra a mesma característica na região. Ao

reconhecer tais privilégios, a Coroa espanhola criava uma nobreza nativa que servia como mediadora entre os conquistadores e os indígenas (POLONI, 2000, p. 94). Gruzinski, aponta para a mesma situação no México recém-conquistado, ao afirmar que os filhos da nobreza indígena frequentavam a escola (GRUZINSKI, 2000, p. 99).

Logo, uma pergunta possível de ser feita sobre as missões é como dois padres poderiam impor algo perante cerca de dois mil, ou mais índios. Uma possível resposta está justamente na relação entre os jesuítas e as lideranças indígenas. O padre Antonio Sepp, um dos pioneiros nas missões, diria que ao se catequizar um grupo de indígenas, era necessário começar pela cabeça e partir daí os demais o seguiriam (WILDE, 2003, p. 42).

Ainda que a historiografia tradicional tenha o costume de chamar o período da resposta indígena ao Tratado de Madri e o conseqüente ataque dos exércitos português e espanhol ao território missionário oriental como “Guerra Guaranítica” ou “Guerra das Missões”, não acredito que a expressão guerra pode ser aplicada para tal conflito. Na maior parte do tempo ocorreram pequenos confrontos, escaramuças e provocações, com um grande confronto em Caiboaté. Logo, é possível tratar o conflito como uma revolta colonial, que não visava a queda da monarquia, que não era contrária ao rei, mas sim contra uma determinação real.

Outro ponto importante a se destacar é que antes do Tratado de Madri, a região pertencia à Coroa Espanhola e não aos portugueses. Essa parte do território que viria a ser parte do atual Estado brasileiro não era lusitano. Além disso, o Tratado de El Pardo, assinado em 1761 anulava o de Madri. Isso nos ajuda a questionar aos alunos a ideia de nação e nacionalismo e a pensar o Estado-Nação a partir do que Benedict Anderson descreve com uma comunidade imaginada, que pressupõe uma horizontalidade ou igualdade entre todos os cidadãos; limitada, que possui fronteiras físicas bem definidas e soberana. E que além disso, foi algo construído em um modelo europeu e burguês do século XIX (ANDERSON, 2008, p. 32-34), do qual indígenas foram ou excluídos, ou incluídos à sua revelia em projetos nacionais que descaracterizavam suas identidades.

A revolta teve seu início quando os reis da Espanha e de Portugal enviaram comissões para demarcar as novas fronteiras delimitadas pelo Tratado de Madri, e estas foram impedidas de passar em Santa Tecla, estância do povoado de São Miguel em fevereiro de 1753. Nesse momento começa a se destacar a figura chave de Sepé Tiaraju. Os relatos dos autores de diários que estavam presentes nos eventos, como o do capitão português Jacinto Rodrigues da Cunha, afirmam que os portugueses foram impedidos de continuar, contudo, os espanhóis poderiam, pois pertenciam a reis diferentes (CUNHA, 1853, p.152), prova de que os guaranis sabiam diferenciá-los e de que a hostilidade aos primeiros era evidente.

Segundo Guillermo Wilde, que avaliou o relato de um membro da expedição, Felix Feliciano de Fonseca (WILDE, 2009, p 93), os indígenas exigiam que os europeus se retirassem do território missioneiro. Teriam exibido um grande exército e entre os líderes guaranis estava o “capitão Sepé Tiaraju”, que era alferes real em São Miguel, o alcaide maior Miguel Taisuicay e o secretário Felipe Sucay. Sobre o episódio, o historiador Aurélio Porto<sup>1</sup> descreve que em 28 de fevereiro Sepé Tiaraju não teria ido ao encontro das comissões. Mas no dia seguinte o alferes real compareceu frente a estes e junto a outros homens armados não deixou ninguém passar por “aquelas terras que pertenciam aos índios, encontrando os demarcadores forte hostilidade se tentassem ir adiante” (PORTO, 1943, p. 435).

A contrariedade dos indígenas em relação aos lusitanos pode ser precebida ainda em um outro episódio, durante o ataque a um forte português em Rio Pardo por parte dos guaranis, fato que merece atenção. Principalmente porque as versões dos jesuítas e dos portugueses sobre o fato diferem entre si. Em 28 de abril de 1754, 53 índios atacaram o forte. No ataque, o chefe da tropa guarani era o miguelista Alejandro Mbaruari, que foi morto no combate. Conforme o relato do padre jesuíta Tadeo Xavier Henis, Sepé tomou a frente das tropas guaranis pois sabia falar espanhol e era conhecido dos portugueses desde o contato com as comissões em Santa Tecla. Segundo o religioso, os guaranis foram enganados e presos dentro do forte. Sepé se propôs ir buscar alguns cavalos dos portugueses que os guaranis teriam roubado, junto de doze homens armados. Quando o grupo saiu, teria dito aos lusitanos “você que desejam ter os cavalos, me deem licença para falar com os meus, senão, ainda que

não queiram, irei se me der vontade e ajudarei meus companheiros”. O indígena conseguiu escapar, mesmo a pé, por um bosque e um rio. Mas ao voltar para perto dos outros guaranis, não conseguiu convencê-los de devolver os cavalos. O tempo inteiro Tadeo Henis se refere a Tiaraju como “Capitão Sepé” (HENIS, 1836, p. 494-498).

Segundo o português Jacinto Rodrigues, o forte de Rio Pardo foi atacado em 29 de abril de 1754 por três esquadrões de índios a pé e a cavalo. No confronto, seis guaranis teriam morrido e os outros fugiram. O comandante da fortificação, Thomaz Luiz Osorio teria ido atrás deles com trinta e cinco homens. Os portugueses fizeram os índios prisioneiros e exigiram que lhes entregassem os setenta cavalos que teriam sido roubados. Havia cinquenta e três índios e um “capitão”, que se prontificou a ir buscar os cavalos enquanto os demais ficariam no forte. Saiu escoltado por Francisco Pinto Bandeira e outros quatro homens e conseguiu escapar “metendo-se em um capão a pé”. Após, os guaranis teriam dito aos portugueses, que esta era uma estratégia do “seu capitão”: entrar no forte para poder tomá-lo. O nome de Sepé ainda não é citado pelos portugueses nesse momento (CUNHA, 1853, p. 165-166).

Ao que tudo indica, antes do ataque ao forte e da morte de Alejandro, Sepé ainda não era a liderança que veio a se constituir. É interessante perceber quem escolheu Sepé como comandante: os próprios índios, baseados em lógicas de lideranças como o prestígio e o valor em combate. Wilde indica que mesmo diante de formas de poder institucionalizadas pelos espanhóis, os guaranis-missioneiros continuaram mantendo formas tradicionais do exercício da autoridade. Era a sobrevivência de formas tradicionais das definições de lideranças, onde se abria o espaço para a ação indígena dentro das reduções (WILDE, 2006, p.137-145).

Aqui cabe destacar Sepé Tiaraju nunca foi cacique ou *morubixaba*, cargo hereditário, mas cuja sucessão nem sempre era do pai para o filho entre os guaranis. Ocupou no máximo o de alferes e o de corregedor no cabildo<sup>2</sup> de São Miguel. No entanto, é apontado como um dos principais chefes guaranis durante o conflito com as tropas ibéricas. Ora, é possível que Sepé tenha conseguido ascender a liderança militar muito mais por questões ligadas ao prestígio,

como o valor em combate, ou a boa oratória, do que meramente pela via familiar (BURD, 2012, p. 102-104).

Em resposta a estes episódios, as autoridades portuguesas e espanholas decidiram mandar tropas rumo às missões orientais para realizar a transmigração dos guaranis e garantir a posse da terra para os primeiros e de preferência retirar os indígenas e expulsá-los para outra margem do rio Uruguai. Em 1754, os ibéricos organizaram duas expedições militares distintas: os portugueses, sob o comando de Gomes Freire de Andrada, governador do Rio de Janeiro, saíram do forte de Rio Pardo e seguiram o rio Jacuí, os espanhóis, sob o comando de Jose de Andonaegui, governador de Buenos Aires, pretendiam entrar no território missioneiro costeando o rio Uruguai, até o arroio Ibicuí. Em agosto de 1754 partiram em direção as missões orientais (CUNHA, 1853, p. 171).

No entanto, os portugueses fracassaram. Durante grande parte do percurso, Gomes Freire enfrentou a hostilidade guarani. Pequenos confrontos foram realizados e algumas dificuldades lhes foram impostas, assim, os lusitanos tiveram sua passagem impedida em algumas oportunidades.

Gomes Freire acampou com suas tropas no passo do rio Jacuí. Porém os meses de outubro e novembro foram extremamente chuvosos naquele ano de 1754. Os diários mostram que o rio subia cada vez mais, obrigando os portugueses a andar em canoas e se abrigar nas copas das árvores devido à inundação<sup>3</sup>. Ao saber que as tropas espanholas tinham retornado, também teve que retroceder. Sem ter para onde avançar, sem mantimentos e com as munições molhadas, Gomes Freire se viu obrigado a assinar um tratado emergencial com os indígenas para um armistício.

O capitão português Jacinto Rodrigues da Cunha conta que em catorze de novembro de 1754 “fizeram-se quatro tratados de um teor, dois em português e dois em língua tape, e estes levaram um dos seus e outro português” (CUNHA, 1853, p. 197). O padre Tadeo Henis afirma que no dia dezoito os portugueses já estavam se retirando e no dia seguinte não havia mais ninguém no passo do Jacuí (HENIS, 1836, p. 525).

O tratado previa que o Exército Português iria se retirar do local onde estava acampado, próximo ao rio Jacuí, até Rio Pardo, onde se localizava um de seus fortes, sem ser atacado pelos guaranis. Ainda definia como limite entre os lusitanos e os missioneiros “la Division interna del Rio de Viamann por el Guayba arriba hasta adonde le entra el Jacuhy, que es este em que nos allamos campados, siguiendole hasta su nacimiento por el braço que corre de Sudoeste”. Deste limite não poderiam passar nem gado, nem índios para o lado sul e nem portugueses para o lado norte, com exceção dos que fossem portadores de cartas. A convenção foi assinada por Gomes Freire de Andrada e por outros membros da comissão demarcadora do lado português. Da parte dos guaranis, foi firmada por membros das reduções de São Luís, Santo Ângelo e São Lourenço no dia catorze de novembro. Lideranças das reduções de São Miguel e São João assinaram outro acordo nos termos idênticos no dia dezesseis do mesmo mês<sup>4</sup>.

Porém no final de 1755, as tropas voltaram a se unir para atacar as missões, desta vez coligadas. Havia ordens expressas dos reis da Espanha e de Portugal para que o Tratado de Madri fosse cumprido. Dessa maneira, os exércitos se reuniram na nascente do rio Negro e entraram no território das reduções orientais pela estância de Santa Tecla, em direção a São Miguel. Contudo, agora, as tropas iriam avançar coligadas e não separadas, como da primeira tentativa (GOLIN, 2004, p. 560). Evidentemente que, mais uma vez, portugueses e espanhóis se defrontaram com a oposição guarani. Os ibéricos partiram na direção do território missioneiro em janeiro de 1756, no verão, longe da temporada típica de chuvas e inundações. No início do mesmo ano, Sepé Tiaraju foi eleito o corregedor de São Miguel, segundo o depoimento dado por um guarani aos portugueses em julho desse ano (DOCUMENTOS, 1938, p. 414).

No dia sete de fevereiro de 1756, Sepé Tiaraju foi morto pelas tropas coligadas. A forma de como morreu é bastante conhecida e relatada por todos os cronistas da expedição. Os exércitos ibéricos estavam acampados próximas ao rio Vacacaí. Após um rápido embate um pequeno grupo de cerca de 60 índios mata dois peões portugueses, sob a liderança de Sepé e foge. O governador de Montevideú, José Joaquim de Viana parte com cerca de 450 homens

atrás dos guaranis. Além de Tiaraju, outros oito indígenas são mortos. Segundo o relato do próprio Viana, ele mesmo teria matado Sepé com um tiro de pistola<sup>5</sup>.

Sepé Tiaraju indígena portava consigo duas cartas, que são descritas e traduzidas para o português no diário de Jacinto Rodrigues da Cunha. Uma era assinada pelo “mayordomo” de São Miguel, Valentim Ibaringã, provavelmente era uma correspondência destinada aos líderes de outras reduções, solicitando novas informações sobre o conflito. A segunda, que para Cunha se parece com uma instrução a Sepé, reafirma a vontade de permanecer dos guaranis nas terras que, segundo eles, Deus havia os dado (CUNHA, 1853, p. 226-232).

No momento anterior a sua morte, Sepé era indubitavelmente uma das lideranças guaranis de destaque na guerra junto com Nicolau Neenguiru, cacique e corregedor da redução de Concepción. Três dias depois, ocorreu a batalha de Caiboaté. Nela, os soldados guaranis foram derrotados pelas tropas ibéricas. Estima-se que mais de mil índios tenham morrido<sup>6</sup>, agora sob comando de Nicolau Neenguiru, que estaria substituindo Sepé na função de líder militar. Conforme escrevi pouco antes, ele era um cacique de Nossa Senhora de Concepción, redução ao oeste do rio Uruguai, o que é um indício de que a revolta não se restringiu aos “sete povos” e teve o apoio de guaranis das reduções orientais do outro lado do rio Uruguai. Estas também perderiam estâncias e ervais, com o Tratado de Madri ao cedê-los para os portugueses.

Mesmo assim, Neenguiru parecia divergir de Sepé quanto à estratégia a ser tomada. O padre Tadeo Heis relata que enquanto o líder morto era mais cauteloso, pretendendo se retirar para os morros aguardando a chegada de aliados, Neenguiru pretendia lutar sem retroceder (HENIS, 1836, p. 544). Uma das causas pelas quais os indígenas foram para a batalha aberta em Caiboaté, possivelmente está relacionada ao sentimento de vingança pela morte de Sepé, segundo depoimentos dos próprios índios aos europeus após entrada dos exércitos coligados no território missioneiro. No mesmo depoimento, foi afirmado que Sepé arregimentava homens para sua tropa enquanto ia passando pelas reduções (DOCUMENTOS, 1938, p. 427), o que evidencia o reconhecimento de sua liderança perante os guaranis.

Mas, o tipo de liderança exercido por Neenguiru era diferente da exercido por Sepé. O primeiro vinha de uma linhagem nobre de caciques. Um de seus antepassados teria auxiliado o padre Roque Gonzales a estabelecer as missões, outro teria lutado contra os portugueses no início do século XVIII. Tiaraju mostrou seu valor em combate como guerreiro. Em diversos episódios, inclusive na sua morte, esteve à frente dos guaranis, sempre comandando no campo de batalha. Foi uma liderança forjada no confronto e que teve seu prestígio reconhecido devido a isso. Apesar de ambos serem corregedores nos cabildos de suas reduções, não tinham exatamente as mesmas características.

Contudo, a liderança na guerra não parece ter sido uma das características de Neenguiru. Isso já teria ficado evidente em Caiboaté, batalha em que segundo Tau Golin, não havia unidade nem integração no exército guarani. Cada povoado seria comandado por um cacique diferente, diluindo a liderança de Neenguiru (GOLIN, 2004, p. 563). A documentação nos dá certas provas disso. Por exemplo, ainda nos depoimentos dados pelos guaranis às tropas ibéricas depois da entrada dessas das missões, um indígena afirma que foi o alferes de São Miguel, Pascoal Iguapó que lhes deu ânimo para continuar a luta (DOCUMENTOS, 1938, p. 406). Outro depoimento conta que foi Neenguiru quem exortou os guaranis para a batalha (idem, p. 427). Após o fracasso em Caiboaté, a liderança do cacique de Concepción se mostrou mais frágil. Como toda derrota, ela teria gerado a desconfiança dos guaranis perante este líder. Outras derrotas também fizeram com que Neenguiru perdesse a legitimidade da sua liderança (WILDE, 2003, p. 92).

Sepé parece ter experimentado o prestígio justamente devido às circunstâncias do conflito e por suas ações. Como morreu em combate, seu prestígio ao invés de diminuir, somente aumentou, como fica claro em uma cruz que o guarani Miguel Mayrá em quatro de março de 1756, mandou fixar em sua homenagem e aos mortos de Caiboaté<sup>7</sup>.

Pode ser mais fácil entender este tipo de situação se entendermos os requisitos dos guaranis para conferir legitimidade a seus chefes. Wilde afirma que a “liderança é uma relação histórica: os seguidores projetam sobre as figuras de autoridade expectativas pessoais ou

coletivas selecionando elementos do passado que o líder é capaz de suscitar e agenciar” (WILDE, 2009, p. 41).

Ora, Sepé parecia arregimentar uma série de elementos que caberiam às lideranças dos guaranis, por isso foi escolhido por eles como líder de uma revolta. Logo, pode ser um exemplo para compreendermos todo um contexto histórico que o cercava, partindo justamente do que denominei anteriormente de ponto de vista dos indígenas. Podemos partir da análise da trajetória da vida de Sepé para analisar a sociedade que o cercava (BURD, 2012, p. 111).

Logo, ao levarmos a maneira de como Sepé ascendeu à liderança aos alunos estamos ensinando-lhes como os indígenas agiam em situações de confronto e como escolhiam aqueles que iriam lhes comandar. E ao escolhermos um guarani como ponto de partida, estamos mostrando que os indígenas são os protagonistas da própria história.

## **Conclusões**

Percebe-se que a História Indígena na academia vem sendo alterada graças a pesquisas recentes. As perspectivas são novas, visando romper com o eurocentrismo e com as visões preconceituosas. Os indígenas devem ser vistos como membros de uma sociedade e não somente como uma população que foi facilmente dominada pelos europeus. Por isso, é tão importante destacar figuras como Sepé, que participaram do processo de resistência às determinações dos conquistadores, sejam eles portugueses ou espanhóis.

Ao mesmo tempo, verificamos que Sepé tinha o controle de códigos culturais dos ocidentais, como saber falar o idioma castelhano, o que demonstra uma adaptação à situação do território indígena fazer parte dos domínios do rei espanhol. Através disso, podemos demonstrar aos alunos como se deram os processos de mestiçagem no Novo Mundo e que mesmo estando sob o mando dessa ou daquela Coroa os indígenas sabiam defender os seus interesses. Em outras palavras: não foram somente vítimas passivas da História.

Sepé era um “mediador cultural”, ou um mestiço. Mas ainda assim, não podemos dizer que não era um indígena. De acordo com Giovani José da Silva, essas populações não devem

ser vistas como “congeladas”, que vivem no “mato” com um “cocar”. Pelo contrário, são os agentes de uma história entrelaçada com a nossa (SILVA, 2015, p. 35). Por isso que, mesmo que dominasse os códigos culturais ocidentais, Sepé não deixava de ser indígena, pelo contrário, reforçava a sua identidade.

O estudo a partir de indivíduos para a análise mais aprofundada da História Indígena deve ser o ponto de partida e nunca o de chegada. Os alunos devem aprender sobre as missões guaranis-jesuíticas e sobre a rebelião a partir de Sepé e não somente focado na sua figura.

A historiadora Kalina Vanderlei Silva em artigo já citado entende que uma biografia pode ser trabalhada tanto como a introdução de um momento histórico, como para ilustrar o contexto em que ele se situa, pois um indivíduo pode ser “representativa das estruturas nas quais está inserido” (SILVA, 2010, p. 18).

Não trato aqui de uma fórmula mágica para o trabalho com História Indígena em sala de aula, mas de uma proposta que pode ser utilizada nos Ensinos Fundamental e Médio. Talvez personificar os indivíduos de alguns grupos chamados de subalternos, que conhecemos hoje como minorias, traz esses grupos para a luz, despertando o interesse para essas populações. Claro que podemos estender a mesma sugestão para outros momentos da História Indígena, como nos casos de Tupac Amaru no Peru, Montezuma no México e Touro Sentado nos Estados Unidos. Foram lideranças, que assim como Sepé se destacaram em momentos de crise e enfrentamento com autoridades ocidentais.

### Referências

“Continuação do Diário da Primeyra Partida de Demarcação” Biblioteca Nacional/ RJ, Seção Manuscritos. Cod: 22,1,19( Mss encadernado/sem paginação) Cópia contemp. 15fls/ 29X15.

“Cópia da convenção celebrada entre Gomes Freire e os caciques para a suspensão de armas”. Campo do Rio Jacuí, 14 e 16 de novembro de 1754. Archivo General de Simancas, legajo 7428, doc.152.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

BOCCARA, Guillaume. Fronteras, mestizaje e etnogênese en las Américas. In: MANDRINI, Raúl J. e PAZ, Carlos D. (comp) **Las fronteras hispanoscriollas del mundo indígenalatinamericano en los siglos XVIII-XIX: Un estudio comparativo**. Tandil, IEHS, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta Morais e AMADO, Janaína. (org). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BURD, Rafael. **De alferes a corregedor: a trajetória de Sepé Tiaraju durante a demarcação de limites na América Meridional – 1752/1761**. IFCH, Porto Alegre, UFRGS, 2012.

CUNHA, Jacinto Rodrigues da. Diário da expedição de Gomes Freire de Andrada às Missões do Uruguay. **RIHGB**, Rio de Janeiro, 16 (2-3), 1853.

DOCUMENTOS sobre o Tratado de 1750. **ANAIS da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**, Volume LII, Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1938.

GOLIN, Tau. **A Guerra Guaranítica: Como os exércitos de Portugal e da Espanha destruíram povos dos jesuítas e índios guaranis do Rio Grande do Sul (1750 1756)**. Passo Fundo, UPF, 2004.

GRUZINSKI, Serge. **El pensamiento mestizo**. Barcelona, Paidós, 2000.

HENIS, PE. Tadeo Xavier. **Diario histórico de la rebelión y guerra de los pueblos guaranis situados en la costa oriental del río Uruguay, del año 1754**. Buenos Aires, Imprenta del Estado, 1836.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. in: BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo, Editora da UNESP, 1992.

KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores**. Tese de Docência. IFCH, Unicamp, Campinas, 2001.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. **Introdução ao Estudo da História: temas e textos**. Porto Alegre, Edição do Autor (UFRGS), 2013.

POLONI-Simard, Jacques. Historia de los indios en los Andes, los indígenas en la historiografía andina: análisis y propuestas, **Anuario del IEHS** 15(2000).

PORTO, Aurélio. **História das Missões Orientais do Uruguai**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1943.

SILVA, Giovani José. Ensino de História Indígena. In.: WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. in.: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo, Contexto, 2010.

WILDE, Guillermo. Prestigio indígena y nobleza peninsular: la invención de linajes guaraníes en las misiones del Paraguai, **Jahrbuch Fur Geschichte Lateinamerikas**, Colônia/Weimar/Viena, n. 43, 2006.

WILDE, Guillermo. **Antropologia historica del liderazgo Guarani Misionero (1750-1850)**. Tese de Doutorado, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

WILDE, Guillermo. **Religión y poder em las misiones de guaraníes**. Buenos Aires, SB, 2009.  
WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História Indígena**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

Artigo recebido em 31 de agosto de 2015. Aprovado em 08 de outubro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Mesmo que o relato de Aurélio tenha sido escrito na década de 30 e 40, nele já encontramos indícios da ação dos indígenas e da atuação de Sepé. Isso talvez porque ele tenha ido às fontes, tendo-as registrado, evidenciando assim, mesmo que não de forma proposital, a ação dos guaranis.

<sup>2</sup> Assembleia presente nas cidades hispânicas, esta fora posta em prática nas reduções e pueblos pela legislação para a colônia. Era basicamente composto de “um Corregedor, posteriormente, um Tenente de Corregedor, se necessário, dois Alcaldes da Irmandade, um Alferes Real, Regedores, um Alguazil Mor (ou 2 se necessário), um Mayordomo e um Secretário ... e o Cacique” (KERN, 1982, p. 40).

<sup>3</sup> Tau Golin apresenta ilustrações do demarcador Miguel Angelo de Blasco, que acompanhou os portugueses na primeira expedição, inclusive com as tropas andando com canoas pelos campos inundados. Ver: GOLIN, 2004).

<sup>4</sup> “Cópia da convenção celebrada entre Gomes Freire e os caciques para a suspensão de armas”. Campo do Rio Jacuí, 14 e 16 de novembro de 1754. Archivo General de Simancas, legajo 7428, doc.152. Agradeço ao professor Eduardo Neumann por me ceder esta documentação.

<sup>5</sup> “Funziones, que en esta presente Real Expedizion a tenido con los indios desde que se dexaron beer, hasta la sorpresa del pueblo de San Lorenzo, el Coronel Don Joseph Joachin de Viana y son las seguintes” Salto Chico del

---

rio Uruguay, de janeiro de 22 de 1757, Archivo General de Simancas, Secretaria de Estado, legajo, 7398, doc. 12. Agradeço ao orientador Eduardo Neumann por me ceder esta documentação.

<sup>6</sup> Os números que os cronistas dão sobre os mortos são bastante diversos. Por exemplo, Cunha fala em cerca de 1500 índios mortos e Henis em cerca de seiscentos. Contudo, uma cruz posta pelos próprios guaranis indica que 1500 soldados tombaram. Em: “Continuação do Diário da Primeyra Partida de Demarcação” Biblioteca Nacional/ RJ, Seção Manuscritos. Cod: 22,1,19( Mss encadernado/sem paginação) Copia contemp. 15fls/ 29X15.

<sup>7</sup> Essa cruz conteria os seguintes dizeres: “Ano de 1756. A 7 fevereiro morreu o corregedor José Tiaraju em uma batalha que houve em dia de sabado. A 10 de fevereiro, em uma terça, houve uma grande batalha em que morreram, neste lugar, 1500 soldados e seus oficiais, pertencentes aos 9 Povos do Uruguai. A 4 de março mandou Miguel Mayra fazer esta cruz pelos soldados” “Continuação do Diário da Primeyra Partida de Demarcação” Biblioteca Nacional/ RJ, Seção Manuscritos. Cod: 22,1,19( Mss encadernado/sem paginação) Copia contemp. 15fls/ 29X15.

## *Educação Indígena Colonial: ironias de um projeto<sup>1</sup>*

Indian education in colonial Brasil: the ironies of a project

Maria Sylvia Porto Alegre<sup>1</sup>

**RESUMO:** A educação foi usada como instrumento político no Brasil colonial para alcançar dois objetivos: a evangelização cristã e a "civilização" dos povos indígenas. Os jesuítas conduziram o ensino nas aldeias indígenas por mais de duzentos anos, até as escolas passarem para o controle de mestres leigos, sob a jurisdição do Diretório pombalino. O projeto de transformar os índios em bons cristãos e leais súditos portugueses pela via da educação foi marcado por controvérsias e disputas, teve êxito em alguns aspectos e fracassou em outros. Marcado por hesitações e paradoxos, mostra a distância existente entre as intenções declaradas e as ações concretas que afetaram a vida dos indígenas, bem como a complexidade das questões culturais nas relações interétnicas, seus limites e fronteiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** História indígena. Jesuítas. Educação.

**ABSTRACT:** Education was used as a political tool in colonial Brasil to achieve two goals: conversion to christianity and "civilization" of the indigenous people. The jesuits conducted the indian schools over two hundred years, until non religious teachers took over, under the laws of the Diretório pombalino. The colonial educational project achieved its expected aims in some aspects and failed in others. It was marked by hesitations and paradox, showing the distance between intentions and real action as well as the complexity of dealing with cultural boundaries and limits.

**KEYWORDS:** Indian history. Jesuits. Education.

Meu interesse pela história da educação indígena foi despertado anos atrás, ao ler um relato de Mário de Andrade. Em suas andanças de estudioso da música popular brasileira e em busca das influências ameríndias no movimento artístico nacional, Mário embrenhou-se nas vilas e povoados do interior, em vários cantos do país. O episódio faz parte de sua passagem pela Amazônia e é assim contado:

Uma feita, em Fonte-Boa, no Amazonas, eu passeava sob um solão de matar. Saía um canto feminino duma casa. Parei. Era uma gostosura de linha melódica, monótona, lenta, muito pura, absolutamente linda. Me aproximei com a máxima discrição, para não incomodar a cantora, uma tapuia adormecendo o filho. O texto que ela cantava, língua de branco não era.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará. Investigadora Visitante Sênior da Universidade de Lisboa. sylviaapa@uol.com.br.

Tão nasal, tão desconhecido, que imaginei fala de índio. Mas era latim... de tapuío. E o acalanto não passava do *Tantum Ergo* em cantochão. Uma sílaba me levou para outra e, mais intuição que realidade, pude reconhecer também a melodia. A deformação era inconcebível. Porém, jamais me esquecerei da comoção de beleza que recebi dos lábios da tapuia. (ANDRADE, 1944, p. 184).

A reelaboração das influências recebidas do colonizador, aqui narrada, mostra a diversidade de respostas que os povos indígenas oferecem ao contato e aponta para as imponderabilidades da política indigenista exercida pelo Estado português e pela Companhia de Jesus no Brasil colonial. Mais que isso, temos aqui um terreno fértil para pensar sobre as relações entre etnicidade e mudança cultural, ao considerar o lugar da educação como instrumento de submissão e persuasão aplicado às sociedades indígenas.

### **A educação como instrumento de controle**

Os nexos entre a cultura e a política a partir do universo dos índios aldeados em missões religiosas mostram que a educação nas aldeias visava atingir dois objetivos: a evangelização cristã e a "civilização" dos povos indígenas. O projeto de transformar os índios em bons cristãos e leais súditos portugueses fez da escola parte integrante do treinamento e preparo de trabalhadores regulares e soldados disciplinados, a serviço do Estado, da Igreja e dos colonos.

Até meados do século XVIII as escolas indígenas eram conduzidas por padres, na grande maioria jesuítas, os quais controlaram o ensino na colônia por mais de duzentos anos. Após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, entre 1775 e 1760, o mestre-escola religioso foi substituído por professores leigos, sob a jurisdição do Diretório pombalino, situação que perdurou até o final do domínio colonial português. As instituições político-administrativas e o aparato jurídico transplantados da metrópole mobilizaram diferentes recursos, desde a simples adaptação às condições locais até a invenção de formas únicas e peculiares de ação, com suas normas e legislações específicas. (AVELLAR e TAUNAY, 1956).

As escolas indígenas fazem parte do segundo caso, passando por várias formulações e enfrentando marchas e contramarchas ao longo do tempo. Não houve uma intervenção

uniforme, mas sim um processo heterogêneo e complexo que se pautava ora pelos interesses luso-brasileiros dominantes, ora pelas particularidades locais. Em cada caso, os modos específicos pelos quais os povos indígenas enfrentaram o contato foram decisivos, seja resistindo ou se acomodando à ocupação de seus territórios e à desorganização da vida tribal. Educar os índios tornou-se, desde cedo, uma estratégia central da aliança entre o Estado e a Igreja, ambos dispostos a levar a evangelização e a "civilização" às terras conquistadas e, desse modo, criar condições de controlar, pela persuasão e a disciplina, as populações nativas insubmissas.

A política educacional indígena começou a se delinear em Portugal logo após a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1540. Não só no Brasil, mas também na Ásia e na África, os métodos jesuíticos de ensino uniram-se aos objetivos da Coroa, dando início ao envio crescente de missionários para o além-mar. Foram criadas escolas em Goa e em Malaca, em estabelecimentos portugueses no Japão e em cidades da Índia, como Cochim, Baçaim, Coulão e Ormuz. As missões orientais estenderam-se a Macau e a toda a China e sudeste asiático onde os jesuítas também marcaram uma forte presença, embora não tão prolongada quanto no Brasil. Até o final do século XVII viajaram para o Oriente cerca de mil jesuítas a serviço de Portugal. (WICKI, 1971, p. 593-595).

Na metrópole sua presença não era menor, tanto na educação escolar como no ensino dos ofícios mecânicos. O ensino primário e médio de latim, grego e hebraico, matemática, arte, filosofia e teologia era exercido quase que exclusivamente pelos padres, fazendo-se acompanhar da publicação de grande número de obras didáticas, doutrinárias, de literatura, oratória e filosofia (GOMES, 1971, p. 589-593). Em toda parte, a ação jesuítica obedeceu aos mesmos princípios, com a fundação de seminários e colégios para o ensino das humanidades, da filosofia e da teologia, visando formar um clero nativo para a prática missionária.

Nas escolas primárias as crianças deviam aprender a música e o canto, além de ler, escrever e contar. Os padres empenharam-se no aprendizado das línguas locais, o que tornou mais eficaz a aproximação com as populações nativas e fez da prática do bilinguismo uma das marcas mais enfáticas da pedagogia inaciana. O registro de vocabulários e gramáticas nativas e

a edição de dicionários somaram-se às obras religiosas e literárias, de instrução e doutrina cristã, que compõem um legado impressionante da ação levada a cabo no além mar português.

O ensino na colônia teve início com a chegada do Pe. Manoel da Nóbrega à Bahia, em 1549, e a fundação dos colégios de São Paulo, em 1553, e do Rio de Janeiro, em 1565. Esperava-se dos meninos e meninas que aprendessem a ler, escrever e contar e, além disso, que cantassem, dançassem, tocassem um instrumento e, naturalmente, orassem. Para alcançar a meta evangelizadora, a escola buscava a todo custo eliminar os costumes indígenas julgados "perniciosos" e inculcar no espírito dos "selvagens" o modelo de vida cristão. Na prática, instauravam-se as condições para transformar os indígenas em mão de obra a serviço dos colonos, introduzir o ensino dos ofícios mecânicos (LEITE, 1945; 1950) e formar interpretes versados em português e na "Língua Geral", para acompanhar as missões religiosas e militares no contato com as demais populações indígenas.<sup>2</sup>

Paralelamente, a evangelização visava criar condições para a utilização dos povos indígenas em operações militares. Para Serafim Leite, historiador da Companhia de Jesus no Brasil, Nóbrega já trazia consigo a formulação política de que os instrumentos pedagógicos de conversão e catequese deveriam servir à unidade política portuguesa, na guerra contra os índios insubmissos e os "inimigos externos" (LEITE, 1945, p. 595-599). Tanto é assim que o Regimento de D. João III ao governador Tomé de Souza, enviado à Bahia em 1548, continha instruções para que os padres se aproximassem dos nativos e usassem sua interferência nas guerras intertribais, procurando facilitar a ação dos portugueses pela manipulação de alianças com algumas etnias e combate a outras.

Munidos de uma pedagogia própria e da experiência adquirida como educadores, os jesuítas foram a mola mestra do ensino escolar no Brasil colonial. O Colégio Real das Artes era responsável pelos chamados "estudos menores", conjunto de disciplinas que visavam preparar para os estudos universitários (ALBUQUERQUE, 1971, p. 131-133). Irmãos estudantes de teologia e filosofia encarregavam-se do ensino nesses estabelecimentos, enquanto grande parte dos padres dedicava-se a percorrer as aldeias e implantar seus métodos e sistemas. Com a mesma ênfase ensinavam a ler, escrever e contar, inculcavam a doutrina religiosa e treinavam

os indígenas nas artes e ofícios. Nos conventos, nas escolas e oficinas jesuíticas os indígenas fabricavam móveis e utensílios, fundiam sinos e objetos de bronze, imprimiam livros, trabalhavam nas artes do couro, da madeira e da cerâmica, sob as ordens de mestres religiosos e leigos, primeiro recrutados na Europa e depois treinados na própria colônia.

As escolas e oficinas de artes e ofícios instaladas nos colégios e nas aldeias formavam artistas e operários qualificados. Nas oficinas de São Paulo, por exemplo, o principal trabalho dos rapazes índios era tomar conta das forjas e ferrarias onde eram fabricados anzóis, facas, machados, foices, enxadas e outros utensílios (LEITE, 1950, p. 23-26). Os trançados em palha de carnaúba eram praticas indígenas aproveitadas pelos padres em todo o litoral do Nordeste, onde teve origem um artesanato de cestas, esteiras e chapéus de palha (MENEZES, 1871; PORTO ALEGRE, 1989/1990, p. 20-22) ainda hoje encontrado.

No Ceará, onde o trabalho indígena foi largamente utilizado pelos colonos nos séculos XVII e XVIII, havia um bom número de artesãos índios treinados nos ofícios de carpinteiro, ferreiro, sapateiro, pedreiro e ourives. Além disso, os aldeamentos forneciam desde milícias de índios para combater índios rebelados até agentes administrativos, os chamados "capitães" de índios, enviados para controlar os territórios ocupados. A partir das missões garantia-se a comunicação com os pontos mais afastados da capitania e abria-se caminho para o avanço das frentes de expansão econômica da pecuária e do algodão, responsáveis pela ocupação da terra (PORTO ALEGRE, 1989/1990;1993).

Desse modo, evangelizar e civilizar eram metas que se complementavam na consolidação do território conquistado, reforçando as alianças entre o Estado e a Igreja. O projeto parecia render a ambas as partes os resultados esperados e o fortalecimento das duas instituições caminhou por muito tempo na mesma direção, conjugando interesses políticos tanto na doutrina quanto na prática. O uso da educação como instrumento de controle parecia ser um meio eficaz de consolidar o processo de conquista e ocupação dos territórios, sob a doutrina de que educar os índios significava convertê-los em seres civilizados.

### **O ensino nas aldeias jesuíticas e seus percalços**

Para melhor entender o uso político da educação indígena nesse contexto, vejamos alguns aspectos da prática pedagógica da época. Os conceitos educacionais já aparecem expressos por Nóbrega em sua conhecida pregação *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, de 1557, (LEITE, 1956-1960, v. II, p. 17-345), na qual a redução em aldeamentos era justificada como meio necessário à conversão. Urgia criar mecanismos que facilitassem a catequese, sobretudo nas escolas, e duas condições se impunham como essenciais à conversão: empenho dos missionários e obediência dos índios à autoridade dos padres. Além de rezar, eram deveres dos meninos índios aprender a ler, escrever e contar, e das meninas fiar, tecer e coser.<sup>3</sup>

E obedecer. Doutrina, instrução, trabalho e sujeição caminhavam juntos mas com resultados muito aquém do esperado, pois os índios resistiam. No próprio *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, o padre Manoel da Nóbrega advertia que o mesmo estado inculto que favorecia uma aparente aceitação da conversão e da civilização revelava-se "muralha de pedra" para a penetração da doutrina. A matéria de que era feita a modelagem não se comparava à perenidade do mármore, mas à efemeridade da murta, logo se manifestando a "inconstância da alma selvagem". Ou seja, os índios pareciam ansiar pelos ensinamentos dos padres, mas voltavam aos antigos costumes com a mesma facilidade, residindo aí a maior dificuldade da catequese (VIVEIROS DE CASTRO, 1992).

Os jesuítas insistiram, supondo que a disposição dos índios para se deixar converter dependia dos métodos de atração e persuasão e não apenas da coerção. Para isso lançaram mão de todos os elementos eficazes na aproximação, incorporando a música, o canto e as artes indígenas anteriores à conquista no dia-a-dia das aldeias. Isso não significa dizer que abrissem mão dos meios repressivos e punitivos, chegando mesmo à prisão das crianças que fugiam da escola, além dos castigos corporais, açoites, palmatórias e outros recursos característicos do tempo, para os atos de desobediência (LEITE, 1965).

Mário de Andrade talvez não ficasse surpreso com o cantochão em latim da tapuia, se considerasse até que ponto os jesuítas lançaram mão de estratégias desse tipo para dissolver as resistências onde e como conseguissem. Meninos cantores participavam das missas cantadas, dos salmos, das cantigas, dos hinos litúrgicos e das procissões, onde os maracás se misturavam

às flautas, fazendo com que a música, o canto e a dança se tornassem elemento chave da educação colonial (LEITE, 1950, p. 54-55). O estímulo à formação de cantores, músicos, regentes de coro e orquestra, levava muitas vezes os filhos dos colonos e as crianças indígenas a cantar e dançar em conjunto. Nos seminários e confrarias índios e não índios frequentavam as aulas de música e aprendiam a tocar instrumentos como a flauta, a viola, a gaita, o órgão e até o berimbau (LEITE, 1950, p. 59-63).

Um ponto importante da conversão diz respeito ao emprego do bilinguismo, que incentivou junto ao mestre-escola o aprendizado das línguas indígenas. Para expandir essa prática, chegou-se a trazer meninos órfãos de Portugal e misturá-los às crianças indígenas, para que aprendessem as línguas nativas e ensinassem português aos índios. Uma das primeiras medidas tomadas por Vieira no Norte e na Amazônia foi recrutar um contingente de intérpretes, os línguas, que falavam o Tupi da costa ou Língua Geral, para atuar junto aos índios recém contatados naquela região (AGOSTINHO e CARVALHO, 1995, p. 28).

Entre as centenas de documentos compulsados pelo padre Serafim Leite nos arquivos da Ordem, em Roma, incluem-se orações e cantigas musicadas em língua portuguesa e tupi, que mostram a importância dada a esses materiais nas escolas e nas aldeias, onde padres como Azpilcueta Navarro e Salvador Rodrigues se destacaram, ainda no século XVI, cantando missas e rezando em idioma Tupi. O uso da Língua Geral nos autos e festas religiosas foi facilitado à medida que surgiram os vocabulários e catecismos escritos e as gramáticas de José de Anchieta e Luís Figueira. Porém esses mesmos elementos mostram as ambivalências de um projeto que tomava por base a manutenção da diversidade cultural como um instrumento destinado, em última análise, a negar aos indígenas a sua identidade.

Agindo seletivamente, os jesuítas combateram valores, crenças e práticas consideradas incompatíveis com a conversão, enquanto negligenciavam outros aspectos. O nomadismo, por exemplo, dificultava o controle levando os padres à obtenção de sesmarias sob o argumento de que a sedentarização dos índios era indispensável à evangelização, além de servir a objetivos de defesa militar e de liberação de vastos territórios para povoamento dos colonos, como queria o Estado. Em contrapartida, pouca atenção era dada às formas de

habitação coletiva e à composição familiar, com a manutenção de algumas práticas como a poligamia.

O desagrado da coroa portuguesa frente às ambiguidades e contradições geradas por essas medidas no interior das aldeias não tardaria a se manifestar. A manutenção dos costumes indígenas causava estranhamento e provocava críticas, inclusive da própria Igreja em Portugal (LEITE, 1950, p. 254), provocando controvérsias uma oposição crescente nos círculos políticos e entre as elites luso-brasileiras. Para enfrentar o descontentamento e manter suas prerrogativas, a Companhia de Jesus passou a dar preferência aos métodos impositivos de disciplina, aumentou a repressão às tradições indígenas e tornou obrigatória a adoção dos costumes ocidentais. No plano das relações de parentesco, os padres construíram casas unifamiliares em substituição às habitações coletivas, os homens passaram a ocupar o lugar das mulheres nas lavouras e foram criados horários rígidos de atividades, com a introdução de tarefas que tinham a disciplina de um quartel militar (PREZIA e HOORNAERT, 1992).

Porém em muitos casos os religiosos preferiram tomar a defesa dos "seus índios" e enfrentar as críticas, acelerando com isso a ruína de um projeto que já estava com os dias contados. Pode-se perguntar até que ponto os indígenas de certo modo "aculturaram" os padres para dar continuidade a seus modos de vida, mediante concessões ditadas pelas coerções sofridas e pelas relações engendradas no contato interétnico. Ou seja, a dinâmica da educação indígena estava inserida no coração da problemática do contato e a tarefa a que se propunham os padres estava longe de ser concretizada.

### **A reforma pedagógica pombalina**

À medida que a ação jesuítica era criticada nas esferas do poder, os padres enfrentavam conflitos crescentes com os colonos, ávidos em lançar mão da mão de obra indígena. Os desacordos e contradições entre as construções ideológicas e as práticas concretas refletiram-se em divergências manifestas no interior das missões.

A insistência em pregar nos idiomas nativos e a relativa tolerância aos valores, costumes e tradições indígenas tornaram-se pontos de discórdia irremediável. Na ótica do

governo metropolitano as aldeias indígenas estavam se transformando em territórios livres e intocáveis dominados pelos padres, os quais mostravam-se tolerantes em demasia, no seu afã de impedir que o controle das populações indígenas lhe fugisse das mãos (LEITE, 1965).

Os conflitos entre os jesuítas e a coroa portuguesa aguçaram-se no Estado do Grão-Pará e Maranhão, onde as aldeias indígenas passaram a ser regulamentadas pelo Diretório dos Índios criado em 1757 e logo estendido ao Estado do Brasil (COUTO, 1995; ALMEIDA, 1997). As inúmeras e complexas discordâncias que culminaram no rompimento da aliança com a Companhia de Jesus e sua supressão em Portugal e nos domínios do império no Ultramar estão além dos limites deste artigo. Mas é evidente a importância da questão educacional nesse contexto, uma vez que entre as novas medidas promovidas pelo marquês de Pombal estava uma ampla reforma do ensino e o redirecionamento do projeto de "civilização" dos índios.

A reforma pombalina não estava disposta a deixar nenhum espaço aberto à diversidade étnica e à autonomia das aldeias indígenas. Entre as medidas de unidade e identidade propostas por Pombal, constava expressamente o intuito de "tornar os índios em portugueses", a começar pela questão linguística (DOMINGUES, 1995). A imposição da língua portuguesa era reforçada nos parágrafos sexto, sétimo e oitavo, afirmando que a Língua Geral era uma invenção diabólica dos primeiros conquistadores e que o bilinguismo impedia a civilização e permitia que os povos nativos permanecessem "bárbaros" (ALMEIDA, 1997).

As proibições do Diretório partiam do pressuposto que o ensino religioso facilitava a continuidade das sociedades indígenas e estimulava a manutenção das diferenças culturais, ao invés de promover a unidade e fortalecer a identidade portuguesa, agora enfatizada de modo inédito. No entanto, o uso das línguas nativas como estratégia de conversão continuou a ser mantido por missionários e párocos insubmissos às novas regras, sobretudo na Amazônia, sendo objeto de controvérsias e acusações no Tribunal da Inquisição, de extrema importância para a história política e religiosa colonial (SILVA, 1995).

A obrigatoriedade da língua portuguesa se conjugava a outras medidas assimilacionistas, porém mais difíceis de serem postas em práticas, como o incentivo à

miscigenação, a separação das famílias e dos grupos mediante a transferência dos indígenas entre as aldeias e outros artificios destinados a desarticular a vida tribal. Os casamentos mistos passaram a ser estimulados, dando aos indígenas as mesmas honrarias e títulos concedidos aos brancos, com a adoção de nomes portugueses.

As reformas pombalinas visavam alcançar toda a vida social e cotidiana, desde a imposição do uso de roupas na escola e na igreja às crianças, jovens e adultos que insistissem em andar nus até ao controle da terra e à realização do trabalho. Cada aldeia deveria ter um mínimo de 150 moradores, sendo permitido o estabelecimento de moradores brancos com direito à posse da terra. Atendendo à pressão, os homens índios entre 13 e 60 anos deveriam trabalhar metade do ano para os colonos, medida imposta de imediato pelos agricultores brancos ávidos por mão de obra barata e disponível.

Os diretores dos índios encarregavam-se de manter a ordem, fazer cumprir as leis e promover a "reforma dos abusos, dos vícios e dos costumes", sendo algumas tarefas divididas com as lideranças indígenas locais. Os chefes e principais indígenas foram transformados em capitães, sargentos-mores, vereadores e juizes e suas famílias ganharam o status de cidadãos portugueses. A educação dos filhos das chefias passou a ser estimulada, de modo a formar uma elite capaz de administrar as aldeias de acordo com as normas metropolitanas e submetida ao poder local. Também se tornou frequente o envio de meninos e jovens indígenas para internatos, seminários e conventos, onde deveriam ser instruídos e preparados para assumir o lugar dos pais e exercer funções junto aos administradores e colonos (DOMINGUES, 1995, p. 70).

A secularização da educação foi concomitante a outras reformas que resultaram na acomodação da Igreja a um lugar subordinado ao Estado nas relações com os índios, limitando-se a práticas em que os padres não podiam ser dispensados, como batismos, casamentos e funerais. Os religiosos continuaram a se ocupar do ensino, mas já não gozavam do poder e das prerrogativas anteriores. Desse modo, a nova política educacional se inseria na difusão do despotismo ilustrado, tanto na metrópole como entre as elites luso-brasileiras coloniais. Dando-se conta de que um Estado fraco no plano da intervenção cultural abria

espaço para o fortalecimento das sociedades tribais, Pombal deu à política educacional um lugar central, como reforço ao controle português na colônia, ocupando espaços até então negligenciados por empreendimentos econômicos e militares que ignoravam o papel estratégico da escola.

No entanto, o sistema educacional secularizado não se expandiu conforme o esperado, nem o governo conseguiu implementar as reformas pretendidas. As aldeias sofreram um rápido processo de esvaziamento, com a evasão em massa dos índios em decorrência do trabalho forçado e da repressão dos costumes e, na maioria das capitanias, a educação indígena recuou irremediavelmente. Na Bahia, por exemplo, vinte anos depois da saída dos jesuítas havia somente vinte professores e a maioria das escolas indígenas estavam fechadas ou tinham sido abandonadas (LEITE, 1965). A insuficiência de professores laicos tornou-se um mal crônico, com o quase desaparecimento da figura tradicional do mestre-escola e instaurou-se uma retração crescente da frequência à escola por parte das crianças e jovens.

### **Paradoxos do projeto educacional colonial**

A tentativa de promover a educação indígena foi marcada por sucessos e fracassos, hesitações e paradoxos que mostram a distância entre as intenções e as ações concretas, especialmente no âmbito das mudanças culturais e das relações entre a cultura e a política.

A conversão dos povos indígenas passou por um entrecchoque de influências, cristalizando-se na promoção de uma unidade no interior da colônia, na ilusão de fazê-la funcionar como um espelho da metrópole. Os primeiros resultados da evangelização pareciam otimistas, o que levou os missionários a pensar que os índios aparentavam ser como "papel branco", onde se podia escrever e inscrever qualquer coisa (LEITE, 1965). Porém a primeira impressão cedo se desfez, afetando o desenrolar do projeto educacional. Assim, a experiência jesuítica que deveria reforçar o monopólio do Reino chegou desafiando-o perigosamente em algumas capitanias, contribuindo para a cisão com Estado.

Ironicamente, a própria expulsão da Companhia dos domínios portugueses pode ser vista como uma consequência do êxito relativo do projeto missionário. Foi exatamente por ser

bem sucedida em sua pedagogia que a Ordem se tornou tão poderosa quanto perigosa para a hegemonia do Estado português. Na visão metropolitana, os padres haviam alcançado tal ascendência sobre os índios que sua presença representava uma ameaça à unidade do império no ultramar. Temos, portanto, o paradoxo de que o próprio sucesso do empreendimento missionário se tornou responsável pelo fracasso das ambições jesuíticas de instaurar um espaço autônomo de ação nas terras conquistadas. A possibilidade de que a Igreja criasse "territórios livres" de controle das populações indígenas decretou o fim de sua presença no império português.

Por outro lado, o sucesso da ação dos religiosos forneceu, também, as pré-condições propícias ao poder temporal do Estado sobre os povos indígenas. A política educacional pombalina não poderia ter se instaurado sem a tutela eclesiástica anteriormente existente. A análise da pedagogia aplicada na educação dos meninos índios pelo diretório pombalino (DOMINGUES, 1995: 72-76) mostra as hesitações do projeto reformista, seus êxitos e fracassos. O afastamento das crianças e jovens de suas famílias para o internamento em seminários e conventos foi duramente sentido pelos índios, fazendo com que a resistência indígena à escolaridade aumentasse progressivamente, em vista do rompimento radical do ensino com as antigas tradições culturais e étnicas.

No plano da formação de lideranças locais entre os principais e seus familiares, em muitos casos viu-se que os indígenas educados voltaram-se contra seus opressores fazendo uso da língua portuguesa para intensificar os contatos intertribais e, ironia maior, a língua da sujeição tornou-se a língua para reivindicar os direitos indígenas junto às autoridades. A imposição dos costumes portugueses, que deveria provocar um enfraquecimento das minorias étnicas e sua integração à sociedade colonial nem sempre ocorreu, levando ao abandono dos aldeamentos. Os conflitos, rebeliões e a dispersão dos índios, que fugiam em massa das aldeias e embrenhavam-se pelas matas e serras afastadas para fugir à opressão, tornou-se um processo incontrolável, terminando por decretar a extinção das Leis do Diretório pelo governo português em 1798.

Por outro lado, muitos grupos indígenas nossos contemporâneos sobreviveram à ação desarticuladora da conquista, exatamente nos lugares aonde a pedagogia do colonizador agiu com mais intensidade: nos aldeamentos (PORTO ALEGRE, MARIZ e DANTAS, 1994). Estes se tornaram o locus do controle dos missionários e administradores e ao mesmo tempo o espaço de reelaborações culturais indígenas aos métodos empregados para submetê-los, assumindo formas bem mais complexas do que a explicação simplificada fornecida pelo binômio de dominação "colonizador-colonizado" permite supor.

Em síntese, o modo pelo qual as ideias sobre educação circularam na sociedade lusobrasileira permite ver de que maneira os limites e as fronteiras culturais são estabelecidas. A educação indígena colonial procurou impor uma ordem reguladora que buscava manipular as diferenças étnicas e suas culturas por diversas vias. Com o uso de métodos onde as características próprias das sociedades indígenas ora eram afirmadas, ora negadas, a política educacional oscilou entre o bloqueio cultural sistemático e a tolerância tutelada, entre a violência e a persuasão, favorecendo a criação de uma zona de tensão permanente entre a homogeneização e a diferenciação sociocultural.

Abordando zonas cinzentas e ainda quase desconhecidas da história indígena e do indigenismo em nosso país, o estudo mais aprofundado das políticas educacionais do passado pode contribuir para iluminar o conhecimento de questões que estão longe de serem resolvidas e permanecem obscuras. A perspectiva histórica alia-se à validade continuada do paradigma antropológico para demonstrar que é possível alcançar níveis mais profundos de significação toda vez que damos atenção a episódios aparentemente tão pequenos como o acalanto de uma índia embalando seu filho na mata, no meio da tarde.

### Referências

AGOSTINHO, Pedro; CARVALHO, M. Rosário. Índios, situação de contato e política indigenista na obra de Antônio Vieira: 1651-1661. **XIX Reunião Anual da Anpocs**, Caxambu - MG, 1995.

ALBUQUERQUE, Luis de. Estudos menores. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 131-133.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII**. Brasília: UNB, 1997.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. São Paulo: Martins, 1944.

AVELLAR, Hélio A.; TAUNAY, Alfredo D. **História administrativa do Brasil**. v. I. Serviço de Documentação do Dasp, Rio de Janeiro, 1956.

COUTO, Jorge. O poder temporal nas aldeias de índios do Estado do Grão-Pará e Maranhão no período pombalino: foco de conflitos entre os jesuítas e a Coroa (1751-1759). In: SILVA, M. Beatriz Nizza da. **Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz**. Lisboa, Editorial Estampa: 1995. p. 53-66.

DIRETÓRIO que se deve observar as povoações dos índios do Pará e Maranhão. In: MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

DOMINGUES, Ângela. A educação dos meninos índios do Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. In: SILVA, M. Beatriz Nizza da. **Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995. p. 67-77.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

GOMES, João Pereira. Jesuítas na metrópole. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**. v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 589-593.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e Fronteiras**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. 7 v. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil, 1549-1750**. Lisboa: Livros de Portugal, 1950.

LEITE, Serafim. (Org.). **Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil**. 3 v. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1956-1960.

LEITE, Serafim. **Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil**, 1549-1760, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. São Paulo: Martins, 1951.

**MAPA GERAL do que produziram as sete vilas e lugares do Ceará e Rio Grande do Norte**. Caixas do Ceará, Arquivo Histórico Ultramarino. Lisboa, 1761.

MENEZES, Luiz Barba Alardo de. Memória sobre a capitania do Ceará. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. v. XXXIV, 1871.

MONTOYA, Pe. Antônio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins, 1985.

NÓBREGA, Pe. Manoel. Diálogo sobre a Conversão do Gentio. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas no Brasil**. v. II. 1956-1960. p. 17-345.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Vaqueiros, agricultores, artesãos: origens do trabalho livre no Ceará colonial. **Revista de Ciências Sociais**, v. 20/21, n. 1/2, Fortaleza, 1989/1990, p. 1-29.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Aldeias indígenas e povoamento do Nordeste no final do século XVIII: aspectos demográficos da cultura de contato. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice/Anpocs, 1993. p. 195-218.

PORTO ALEGRE, M. S.; MARIZ, M.; DANTAS, B. G. (Orgs.). **Documentos para a história indígena no Nordeste**. São Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1994.

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1992.

SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal**, 4 v. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971.

SILVA, José Pereira da (org.). **Língua e Inquisição no Brasil de Pombal**, Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

SOUZA, Gabriel Soares. **Tratado descritivo do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

VIEIRA, Pe. Antônio. Regulamento das Aldeias do Estado do Maranhão e Grão-Pará. In: LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, n. 35, 1992. p. 21-74.

WICKI, Pe. José. Jesuítas no oriente. In: SERRÃO, Joel. **Dicionário de História de Portugal.** v. II. Porto: Iniciativas Editoriais, 1971. p. 593-595.

Artigo recebido em 09 de janeiro de 2014. Aprovado em 30 de agosto de 2014.

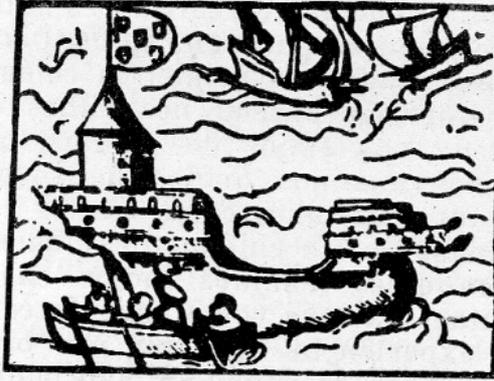
Anexos

Figura 1



Fonte: Serrão, 1971, v. II, p. 594.

Figura 2



## Copia de vnas cartas em

biadas del Brasil/ por el padre Nobrega dela  
companhia de Jesus: y otros padres que  
estan debaxo de su obediencia: al padre  
maestre Simon preposito dela di-  
cha compania en Portugal: y  
a los padres y hermanos  
de Jesus de Co-  
imbra.

Traduçadas de Portuguez en Castellano  
Recebidas el año de  
1551.

Cartas do Brasil enviadas por Nóbrega e outros  
padres e recebidas em Portugal em 1551

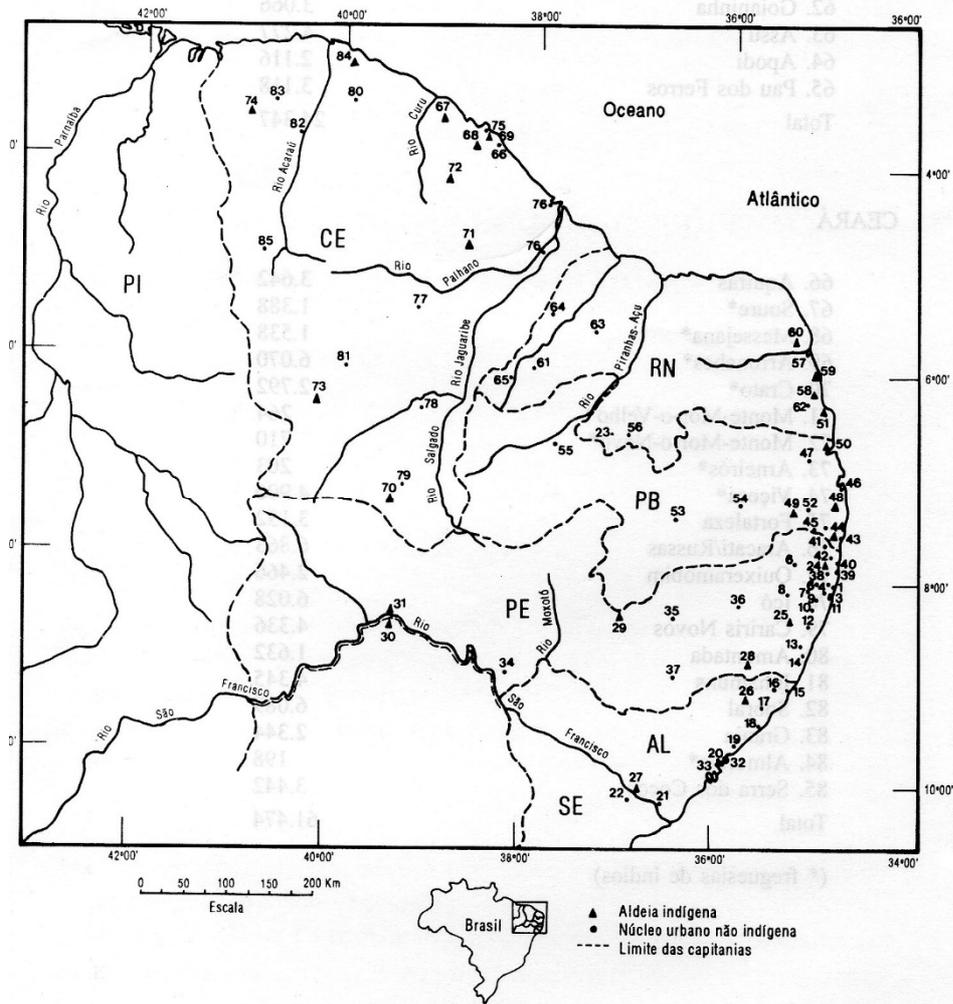
Fonte: Serrão, 1971, v. 2, p. 596

**Figura 3 - Pe. Antônio Vieira**



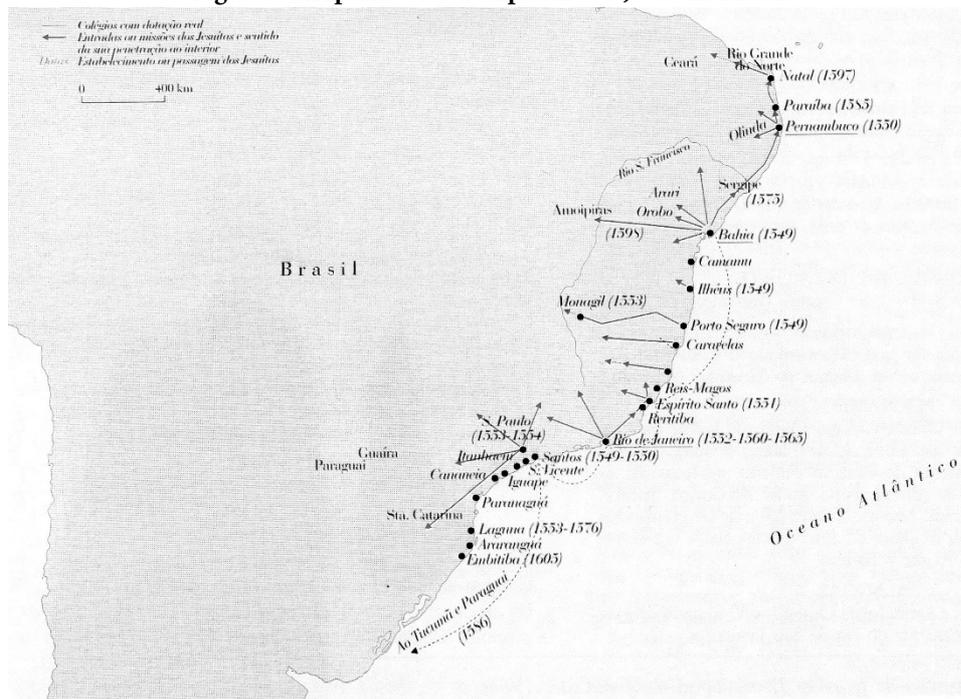
Fonte: Gravura a buril feita em Roma por Arnaldo van Westerhout

**Figura 4 – Freguesias do Nordeste, 1777**



Fonte: In: Porto Alegre, 1993, p. 218.

Figura 5 - Expansão da Companhia de Jesus no Brasil



Fonte: Apud Leite, 1945. In: Dias, Pedro. **História da arte portuguesa no mundo (1425-1822): o espaço do Atlântico**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999, p. 377.

Figura 6 – Padre Antônio Vieira

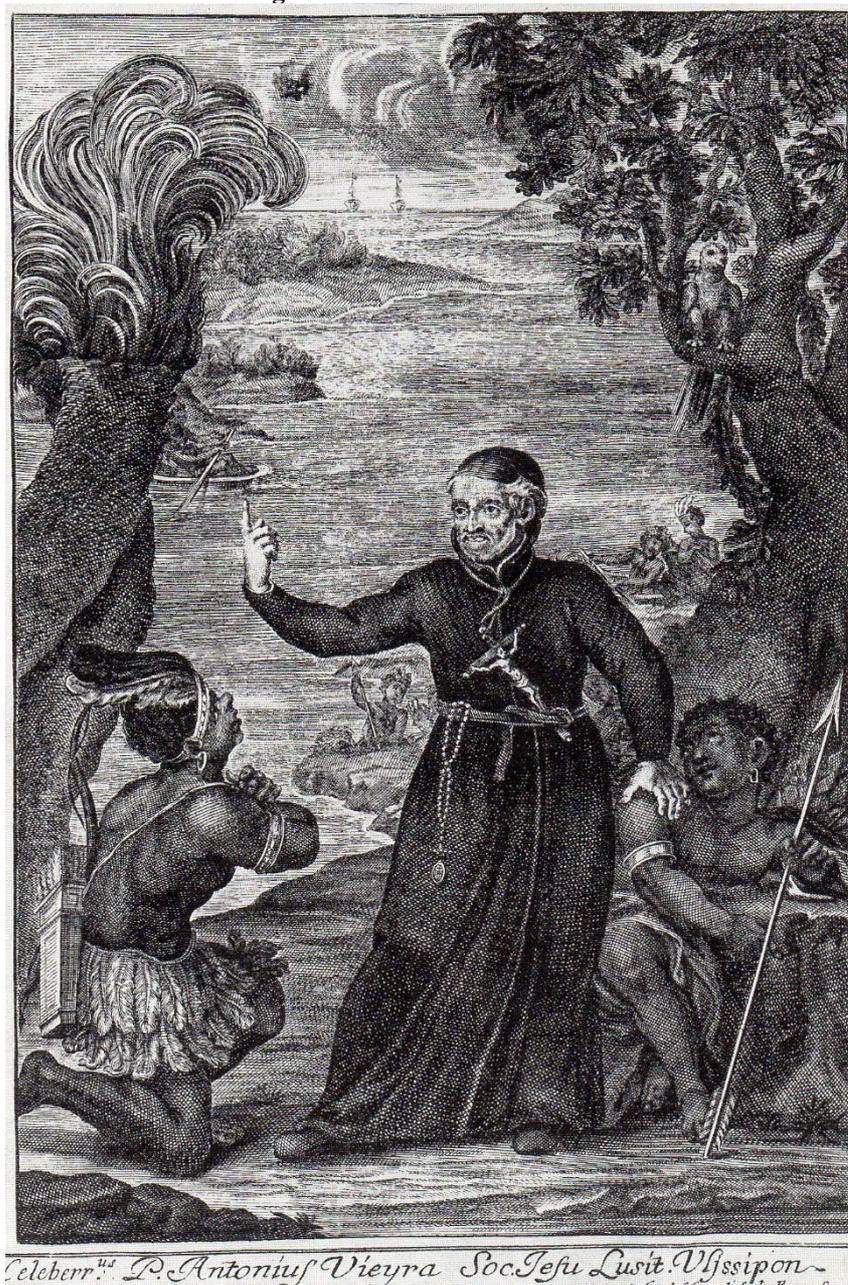
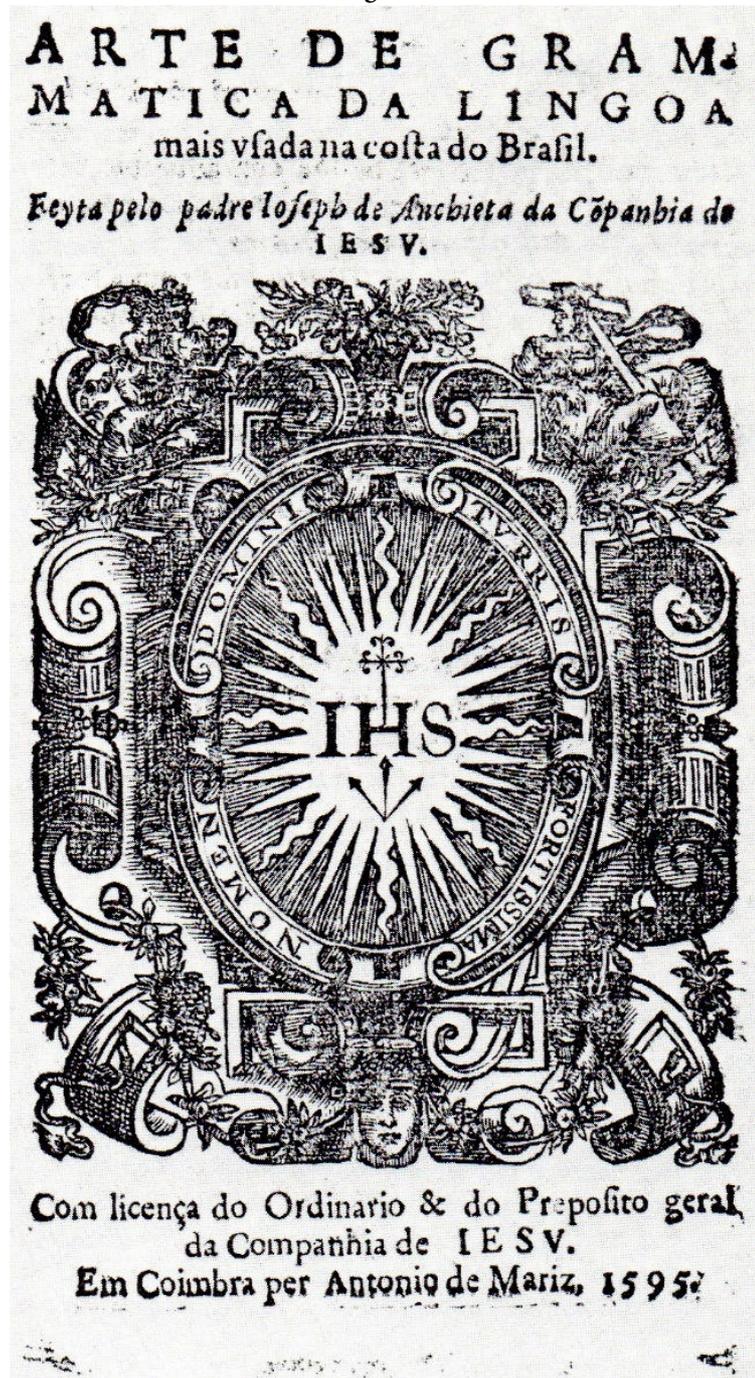


Figura 7



---

## Notas

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no IV Encontro Luso-Afro-Brasileiro, Rio de Janeiro, 2 a 5 de setembro de 1996 e publicada em *Resgate: revista de cultura*. Campinas: Unicamp, n. 8, p. 57-70, 1998.

<sup>2</sup> No interior do país e na Amazônia as mesmas experiências se deram a partir do século XVII, em lugares escolhidos por sua importância como pontos de defesa afastados dos núcleos mais povoados do litoral. A jurisdição no governo das aldeias no norte e nordeste foi regulamentada pelo Padre Antônio Vieira, por meio do Regulamento das Aldeias, 1658-1660. (LEITE, 1945). No sul do Brasil, as reduções fundadas pelos jesuítas também se constituíram a partir do século XVII (MONTROYA, 1985), em moldes semelhantes às demais áreas de atuação jesuítica.

<sup>3</sup> O aprendizado da tecelagem e das manufaturas de algodão nativo, que aparecem no relato dos cronistas desde o século XVI (GANDAVO, 1570; LÉRY, 1557; SOUZA, 1587), formavam o setor mais importante do ensino técnico nas aldeias. Em São Paulo a tecelagem foi o principal ofício indígena nos séculos XVI e XVII (HOLANDA, 1957). No Ceará, Piauí e Maranhão, essa atividade também foi muito desenvolvida nas escolas indígenas, pois o algodão era o produto básico da economia indígena. Valendo-se da prática antiga dos índios, os jesuítas organizaram o trabalho têxtil e ensinaram as mulheres a confecção de rendas e bordados, para fazer os paramentos das igrejas e as roupas de uso diário e frequência à missa e às festas da Igreja. As índias tecelãs foram objeto de disputa entre missionários e colonos, tendo se tornado exímias bordadeiras e rendeiras. Nas aldeias confiscadas aos jesuítas nas capitanias do Ceará e Rio Grande do Norte havia 621 rapazes na escola, 40 deles aprendendo ofícios vários e 302 moças, aprendendo a fiar, tecer e coser. (MAPA Geral, 1761; PORTO ALEGRE, 1989/1990).

## ***Povos indígenas no crepúsculo setecentista na Capitania do Ceará: “invisibilidade”, agência indígena e reelaboração cultural***

Indigenous peoples in eighteenth-century twilight in Ceará captaincy:  
"invisibility", indigenous agency and cultural redefinition

*Lígio de Oliveira Maia<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Em contraste com o discurso oficial da inexistência dos índios no Ceará, no século XIX, é possível perceber de forma bastante clara uma continuidade de reafirmação identitária desses povos ao longo do período colonial e no império. Para os objetivos deste texto, contudo, far-se-á uma análise histórica da experiência indígena no final do século XVIII e início da centúria seguinte sob a política pombalina apontando, apesar das lacunas documentais, a agência indígena na capitania do Ceará, e, como se verá, a distinção social que eles mantiveram em diferentes contextos em relação aos moradores não índios, o que comprova a falácia do desaparecimento e da mistura, enfim, de sua “invisibilidade”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ceará. História colonial. Povos indígenas. Política pombalina.

**ABSTRACT:** In contrast to the official discourse of the absence of Indians in Ceará, in the nineteenth century, one can see quite clearly a continuity of identity reaffirmation of these peoples throughout the colonial period and in the empire. For the purposes of this text, however, intend will make a historical analysis of the Indian experience in the late eighteenth century and the beginning of the following century under the Pombaline policy showing, despite documentary gaps, the Indian agency in Ceará captaincy; and as will be seen, they maintained in contexts different its social distinction in relation to non-indigenous residents, proving the fallacy of the disappearance and the mixing, finally, its "invisibility".

**KEYWORDS:** Ceará. Colonial history. Indigenous people. Pombaline policy.

### **Considerações iniciais**

O fatídico “decreto da extinção”, como ficou conhecido o relatório do presidente da província do Ceará, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior (1833-1885), apresentado à Assembleia Legislativa em nove de outubro de 1863 é um marco na historiografia cearense. Com ele era oficializada a extinção dos índios no Ceará:

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). [ligiomaia@yahoo.com.br](mailto:ligiomaia@yahoo.com.br).

*Já não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos de Tabajaras, Cariris e Pitaguaris, que habitavam a Província, uma parte foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos da Ibiapaba, que os jesuítas no princípio do século passado formaram em Vila Viçosa, S. Pedro de Ibiapina e S. Benedito com os índios chamados Camussis, Anacaz, Ararius e Acaracú, todos da grande família Tabajara. (...). É neles que ainda hoje se encontra maior número de descendentes das antigas raças; mas acham-se hoje misturados na massa geral da população (grifos meus)<sup>1</sup>.*

Ora, nenhuma identidade étnica pode ser extinta por decreto! No bojo dessa construção discursiva, que recalcava uma espécie de mistura étnico-racial com a construção da “invisibilidade” indígena, estava o interesse das autoridades locais pela expropriação de suas terras, especialmente a partir da Lei de Terras de 1850. Entretanto, o que se viu nesse período no plano jurídico foi a forte presença indígena que se manifestava quando agiam no sentido não apenas de preservar suas terras, antes obtidas com demarcações de sesmarias, mas também quando buscavam a regularização de suas posses (SILVA, 2011, p. 327-345).

Contrastando com o discurso oficial da inexistência de índios no Ceará, é possível perceber de forma bastante clara um *continuum* de reafirmação identitária desses povos ao longo do período colonial e no império. Para os objetivos deste texto, contudo, far-se-á uma análise histórica da experiência indígena no final do século XVIII e início da centúria seguinte no âmbito da política pombalina apontando, apesar das lacunas documentais, a agência indígena na capitania do Ceará. Como se verá, os índios mantiveram em vários momentos sua distinção social em relação aos moradores não índios comprovando a falácia do desaparecimento e da mistura, enfim, de sua “invisibilidade”, processo perpetrado pelas autoridades do império de maneira mais sistematizada a partir de meados do século dezenove.

### **Os índios vilados no crepúsculo setecentista**

A documentação referente ao último quartel do século XVIII sobre as vilas pombalinas na capitania do Ceará é bastante reduzida, particularmente acerca da experiência histórica dos índios no cotidiano de sua vivência comunitária.

Esse é também um período econômico distinto, pois a capitania cearense estava iniciando sua integração ao mercado algodoeiro internacional. Além das demandas externas –

o início da revolução industrial inglesa – é necessário levar em conta que essa cultura era mais propícia ao semiárido nordestino pela sua resistência às estiagens e pouca exigência de manutenção. Não menos importantes foram as sucessivas dificuldades climáticas no final do século, iniciadas na conhecida seca dos “três setes” (1777-1779) e as seguintes (1790-1793), que reduziram em um oitavo o gado das capitanias do Ceará e vizinhas. Com isso, houve uma mudança estratégica da economia da salga da carne para as oficinas de charques no sul da América portuguesa. Como salienta Girão, “a partir daí foi incrementada a cultura do algodão; herança indígena, jamais desaparecida do cenário colonial, porém relegado a um plano secundário, simples matéria-prima de rudimentar indústria caseira; atingindo agora a categoria de utilidade negociável” (GIRÃO, 1994, p. 75-77).

Como se verá, o abandono do comércio das oficinas de charques – salga da carne e do couro que caracterizara as demandas econômicas por quase todo século XVIII – pela retomada da agricultura em larga escala com o cultivo do algodão forjara um controle sobre a população indígena vilada, e outros estratos sociais, nunca visto anteriormente. Mais que em qualquer outro momento, as últimas décadas setecentistas foram marcadas pelo controle dos índios nas suas respectivas vilas, endossando mais ainda o que já prescrevia o diretório ao querer transformá-los em agricultores cristãos e pagadores de dízimos (DIRECTÓRIO, 1757).

Na capitania do Ceará também foram colocadas em prática estratégias de governo embasadas em princípios ilustrados, em boa medida aplicadas no governo de D. Maria I, que substituíra D. José, falecido em 1777. A essência de sua regência era a racionalização do controle de Portugal sobre a sua mais almejada conquista, cuja dependência era conhecida (PINHEIRO, 2006, p. 138-222). Por isso, a produção de mapas e estatísticas acerca da capitania, além de relatórios dos governadores sobre a maneira como devia ser desenvolvida a agricultura, a forma de controle sobre a mão de obra indígena e a segurança geral dos vassallos.

Ao analisar esses documentos e outros, como as correições de ouvidores e requerimentos de oficiais índios vilados, será possível demonstrar a continuidade do rigor no controle sobre a forma de vivência desses índios que, por sua vez, chocava-se com os descontínuos significados de suas próprias experiências históricas.

### O “infeliz estado dos índios nesta capitania”

Em 1765, tomara posse no governo interino da capitania do Ceará o tenente-coronel Antônio José Vitoriano Borges da Fonseca (1718-1786), substituindo por ordem do capitão general de Pernambuco, Conde de Vila-Flor, o seu antecessor, falecido no início do mesmo ano. Entre as suas realizações, aponta o Barão de Studart tanto a firmeza de suas ações contra os “vadios” e “facinorosos” nos sertões quanto o aumento populacional da capitania e a incorporação de mais de quatro mil índios das “brenhas” colocados nas vilas de índios (STUDART, 2004[1892], p. 256, 257). Além da longa experiência nas armas, Borges da Fonseca era também um escritor atento às nuances coloniais, resultando, dentre outras, na sua mais conhecida obra intitulada *Nobiliarchia pernambucana* (1748).

O controle sobre a população indígena e a ação de seus dirigentes era mesmo uma de suas principais preocupações, tendo ele mesmo afirmado que de sua experiência nessa questão lhe havia valido a nomeação. Esse governo inaugurará de forma sistemática o levantamento demográfico e estatístico, que caracterizará o final do século, no bojo da crise do império português, impulsionado pelo recrudescimento da ação mercantilista metropolitana em direção ao liberalismo<sup>2</sup>. É dele também a primeira avaliação acerca do funcionamento das vilas de índios no Ceará, cuja correspondência remeteu ao secretário de Estado, Mendonça Furtado.

Para ele, a falta de desenvolvimento das vilas era culpa de seus diretores que, com base no diretório, costumavam dizer que só deviam obediência ao governador geral de Pernambuco. Assim, “puderam os ditos diretores, e alguns párocos movidos de interesse, continuar no mesmo Sistema dos Missionários”, isto é, controlando os índios vilados e tomando para si as rendas obtidas com o trabalho indígena recrutado aos moradores. Além disso, haviam dúvidas de jurisdição que não eram sanadas pelo representante da Justiça, chegando mesmo a afirmar: “Não são os índios os que me dão trabalho, tratar com o ouvidor é o maior que pode haver”<sup>3</sup>. Borges da Fonseca referia-se a esdrúxula condição jurídica das vilas de índios encravadas no termo da vila de Fortaleza, próximas ao forte de Nossa Senhora da Assunção. Certamente havia homens brancos compondo as câmaras das vilas de índios, bem como juízes ordinários e oficiais militares índios nas ordenanças. O fato era que inexistia uma solução pacífica em curto prazo

acerca do papel de cada um dos cargos e de cada uma das vilas, pois ao mesmo tempo em que os diretores pretendiam dirigir todos como índios, os juízes brancos não queriam a intromissão deles nem no governo das vilas, nem nas sessões das câmaras. Ainda em 1812, os camaristas da vila de Mecejana reclamavam que a légua em quadra de seu termo, passada na sua elevação em 1759, estava sendo esbulhada pelos edis da vila de Fortaleza, pretendendo para si o lugar de Monguba “e outros que lhe ficam entre o poente e sul destas terras dos ditos índios”<sup>4</sup>.

Sobre a condição fiscal das vilas, o capitão-mor teceu o seguinte comentário: “Todas as câmaras destas vilas tem rendas e algumas maiores que as antigas de brancos, como Arronches, Mecejana e Vila Viçosa que pelo seu terreno e situação, pelo seu comércio e número de habitantes poderá vir a ser uma das mais populosas desta capitania”. Não lhe passou despercebido ainda os índios de Viçosa Real: “nada tem de rústicos, nem lhes noto mais do que os mais hábitos que também se encontram nos outros moradores que nestes sertões pouco se diferenciam”; por isso não há “índio que não fale bem Português, e nem um aparece em público senão vestido”. Para o capitão-mor interino, o desenvolvimento de Viçosa podia adiantar-se muito, “se houver quem seriamente cuide, em os civilizar”, desde que os diretores continuassem sob jurisdição do diretório, isto é, subalternos aos capitães-mores e ao governador geral de Pernambuco<sup>5</sup>.

Não há dúvida de que as autoridades coloniais enxergavam nessa vila de índios um reduto civil potencialmente promissor, devido a sua localização privilegiada, próxima de portos marítimos para o escoamento da produção de todo vale do Acaraú, e devido às culturas de plantio típicas de uma região de relevo elevado. Sem mencionar o avançado processo de assimilação, sugerido pelo administrador do Ceará, apontando ele que os índios já não se distinguiam nos costumes aos outros moradores, não eram rústicos e falavam bem a língua portuguesa, isto é, elementos que garantiam visivelmente a evolução civil e religiosa atingida pelos índios vilados de Viçosa Real. Como se demonstrará em momento oportuno, essa pretensa assimilação estava muito mais próxima de uma resposta criativa dos índios vilados do que da “perda” de sua distinção étnica e social.

Pouco mais de um ano, em 1768, Borges da Fonseca novamente enviou uma carta ao secretário de Estado, Mendonça Furtado. Desta vez, sua queixa recaía sobre o ouvidor geral que estaria cobrando altos emolumentos nas correições, apesar da pobreza das vilas: “Sendo o receio desta infalível despesa a causa de fugirem muitos Brancos não só de viver nas referidas vilas na forma do §80 do Diretório, o que muito conviria, como V. Excia sabe, mas até da sua vizinhança”. Segundo ele, “não tendo os índios com que as paguem”, as alçadas do trabalho recaíam sobre os moradores não índios, obrigados a servirem como juízes e vereadores. Contra a determinação do §36 do diretório, muitos moradores se recusavam até mesmo a comercializar em Viçosa Real – “a melhor de índios de toda esta capitania” devido à extração de gêneros e saída da produção pelos portos de Camocim e Parnaíba – porque o ouvidor havia multado em mais de duzentos mil réis comerciantes acusados de venderem aguardente<sup>6</sup>.

Ao que parece não eram apenas os índios que fugiam das vilas, mas também alguns brancos. Se o motivo era outro, isto é, esquivar-se da despesa nas correições, não deixa de ser relevante a pressão exercida pelo ouvidor aos moradores não índios, certamente pequenos agricultores com pouco cabedal. De qualquer forma, o discurso de Borges da Fonseca caminhava na mesma direção que iria tomar seus sucessores, apontando os responsáveis pela direção dos índios – em especial os seus diretores – pelo malogro na evolução e civilização daqueles novos redutos civis.

Aliás, essa perspectiva da pobreza levou um governador do Ceará, até mesmo contra as determinações do diretório, a solicitar para o bem comum dos índios vilados que fossem nomeados apenas juízes brancos: porque sendo, em geral, os “vereadores mui pobres”, não se costumava fazer vereações e nem têm eles recursos para pagar as correições e mais oficiais da ouvidoria<sup>7</sup>.

Durante o longo governo de Borges da Fonseca (1765-1781), ainda foi baixado um bando, no ano de 1773, com o fim de manter juntos os índios dispersos nas suas respectivas vilas, lembrando os princípios do diretório que deviam ser observados pelo diretor e principais índios:

Faço saber a todos os índios, e moradores desta capitania que se faz preciso ao Real Serviço q' se recolhão logo e sem a menor perda de tempo a todas as suas respectivas Vilas os Índios que andarem fora delas. Pelo q' ordeno a todos os comandantes das freguesias q' cuidadosamente o farão executar com a maior atividade sem admitirem licença alguma [...]. E aos Principais e Directores das Vilas e lugares q' farão conservar a metade dos Índios q' nas mesmas vilas e lugares determina o §63 do Directorio q' estejam sempre prompts, e q' de nenhuma sorte dem da outra metade Índio algum para serviço dos moradores, q' não sejam os indispensáveis como os dos barcos e jornada, e isso com puzitiva e expressa ordem minha q' tenha a data pusterior a este Bando (*Apud* PINHEIRO, 2006, p. 155, 156).

Na ótica do capitão-mor, a observância do diretório devia ser seguida mais de perto pelos diretores e principais, e os índios disponibilizados como força de trabalho no desenvolvimento da agricultura, sendo distribuídos aos moradores apenas nos casos indispensáveis, ou seja, a maior parte devia permanecer contingenciada nas vilas para servirem no cultivo da economia do algodão e retirada dos dízimos reais. Mas essa situação ainda perduraria por muitos anos.

Em 1786, o secretário de Estado, Manoel de Mello e Castro, respondia a outro ouvidor do Ceará que lhe havia informado do *infeliz estado dos índios nesta capitania*: “Vá V. Mce procurando remediar por todos os modos possíveis as vexações, a que está sujeita esta miserável gente, sem se embargar das proteções que possam ter dos Directores”; assim, continua ele, “havendo aqui maior conhecimento do estado das coisas se possa dar sobre este importante objeto uma providência mais completa”<sup>8</sup>.

Ao capitão-mor do Ceará, o secretário Mello e Castro informava também das “muitas e repetidas queixas, que tem chegado a esta Corte, das vexações, e maus tratamentos que se fazem aos índios na maior parte das capitanias do Brasil”. Logo, para sanar o abuso das maiores autoridades nas vilas de índios, mandava que o ouvidor nas correições, “examine o estado dos índios e comportamento dos Directores, procurando remediar por todos os modos possíveis as vexações, que contra os mesmos índios se praticarem”<sup>9</sup>.

O capitão-mor da capitania do Ceará, João Batista de Azeredo Coutinho de Montauray (1782-1789), já havia avisado alguns anos antes sobre o estado das vilas de índios. À rainha enviou não apenas um relato, mas as providências que estavam em curso. A primeira delas dizia

respeito ao estipêndio que se devia dar aos mestres nas escolas, com um valor de cinquenta mil réis anuais, retirados do subsídio literário que estava sendo cobrado na capitania. O mesmo valor recomendava que se desse aos diretores, “pois de outra forma nunca poderão ser mais do que são como mostra a experiência de tantos anos”. Dessa propositura, conclui-se que as formas de manutenção das escolas e dos diretores, devidamente estipuladas nos textos do diretório e da direção<sup>10</sup>, simplesmente não estavam sendo cumpridas devido à pobreza das vilas.

A causa dessa pobreza é o próprio Montaury que indicará a partir de um novo bando, baixado por ele no início de 1782: “um dos motivos mais fortes da decadência das Vilas e das Povoações dos Índios é proveniente da ambição de alguns indivíduos desta mesma capitania, e de outras” que, esquecendo-se do temor da religião e das leis do soberano,

Se valem da inocência, e rusticidade dos mesmos Índios indo as suas Roças às serras, e montes fora das povoações a comprar-lhes algodões, e outros gêneros que eles agricultuão a troco de aguardentes, cachaças e vinho, introduzindo neles por certa forma o detestável vício da ebriedade; atraindo-lhes, além destas bebidas, outros efeitos insignificantes, e alguns perniciosos, como sejam facas, e outras armas proibidas pelas leis, afim de poderem lucrar em usura nos gêneros que recebem arruinando deste modo o comércio, e população desta capitania<sup>11</sup>.

A ruína do comércio e da população gravitava em torno da rusticidade dos índios e da corrupção de outros moradores que incentivavam uma permuta de gêneros produzidos nas vilas, inclusive algodão, por bebidas alcoólicas e armas. Longe do aspecto moralista, acredito que esse tipo de comércio tinha alcançado tal proporção que estava atrapalhando o uso exclusivista da mão de obra dos índios vilados na empresa algodoal; esse tipo de atividade não passava pelo crivo da fiscalização da Fazenda Real, trazendo prejuízo aos interesses da Coroa. Assim, Montaury manda regulamentar as trocas comerciais entre as vilas de índios e o resto da população:

Mando que os mesmos Índios cultivando as suas lavouras, tragam as Vilas, e Povoações fora as produções especialmente os Algodões, e que em fé pública de auto em rito, ou de quinze em quinze dias nos Sábados, às vendam na presença do seu Diretor, juiz ordinário, e Comandantes, e que todas as pessoas

que quiserem comprar, concorram às mesmas Vilas nos dias determinados, para fazerem a dinheiro corrente, ou a troco dos gêneros necessários, e ainda mesmo para a Agricultura, e nunca por princípio algum, a troco de bebidas espirituosas (Idem).

Ao impedir o comércio livre usando da vigilância do diretor e da repressão do juiz ordinário e das ordenanças militares, se pode depreender o significado do controle sobre os índios e da violência a que estavam submetidos. No bojo dessas determinações estava a dependência dos moradores à produção dos índios, uma vez que essas vilas – com suas respectivas uma légua em quadra, no termo de Fortaleza – eram responsáveis diretamente pelo abastecimento de víveres, frutas e verduras no mercado público, além do “grande número de braços que fornecem a agricultura de todo o termo”<sup>12</sup>.

Esse controle sobre os índios, recrudescido nas últimas décadas do século XVIII, todavia, fazia parte de uma política mais ampla e anterior, mas ainda vigente, que mandava prender qualquer um que fosse considerado “facinoroso” e “vadio” nos sertões, com exceção dos roceiros, rancheiros, bandeiras e oficiais da Justiça<sup>13</sup>. No mesmo ano em que foi baixado aquele bando pelo capitão-mor, Montaury também fez uso desse dispositivo contra os vadios na fronteira com a capitania do Piauí<sup>14</sup>, revelando que essas determinações eram complementares, isto é, ao mesmo tempo em que se procurava controlar a saída dos índios de suas vilas, era preciso também obrigar os pobres livres a também se ocuparem na lida da agricultura.

Vale lembrar que o conceito colonial de *vadio* estava atrelado às designações de transgressão, infração e desclassificação. Os pobres de Cristo que imploravam e recebiam ajuda da Igreja e daqueles que almejavam a Salvação tacitamente foram transformados num grupo heterogêneo de pobres laboriosos, isto é, eram pobres miseráveis porque não possuíam ocupação ou porque o que ganhavam não era suficiente para si e para manter a família. Nesta contradição, entre a queda das amarras servis e o aumento de pessoas que não podiam ser absorvidas pelo novo sistema mercantil, a fronteira entre o mundo do trabalho e o mundo do crime tornara-se fluida, originando o embrião das então chamadas “classes perigosas”. Essa situação – bem como a leitura de juristas sobre ela – não era peculiar ao império português,

uma vez que existia em toda Europa. No século XVIII, a transformação é ainda mais drástica e violenta:

Elemento vomitado por um sistema que simultaneamente o criava e o deixava sem razão de ser, vadio poderia se tornar o pequeno proprietário que não conseguia se manter à sombra do senhor de engenho; o artesão que não encontrava meio propício para o exercício de sua profissão; o mulato que não desejava mourejar ao lado do negro – pois não queria ser confundido com ele – e que não tinha condições de ingressar no mundo dos brancos; vadio continuava muitas vezes a ser o que viera de além-mar com esta pecha: o criminoso, o ladrão, o degredado em geral (MELLO E SOUZA, 2004, p. 95).

Já havia, desde o estabelecimento do diretório na capitania de Pernambuco e suas anexas, uma vigilância sobre a população indígena vilada. O próprio governador havia decretado um bando ao som de caixas, em 1761, mandando recolher nas vilas os índios dispersos nas casas de moradores<sup>15</sup>. A partir de então, era necessária uma autorização do diretor da vila, do capitão-mor ou governador para a saída dos índios, especialmente para outras capitanias.

Na capitania do Ceará, a conhecida “polícia do passaporte” como uma determinação específica e concreta vai ganhar consistência mesmo a partir do governo de Manuel Inácio de Sampaio e Pina Freire (1812-1820)<sup>16</sup>. Vale lembrar que o termo “polícia” não possui – pelo menos na concepção da época – uma relação direta e exclusiva com a simples repressão das armas. No caso da região amazônica, por exemplo, esse termo era empregado com certa frequência para designar todo um “conjunto de saberes que permitiam viver numa sociedade política e socialmente ordenada” (DOMINGUES, 2000, p. 308). Em outras palavras, era “a boa ordem que se observa, e as leis que a prudência estabeleceu para a sociedade humana nas cidades e Repúblicas”. Entretanto, continua um gramático setecentista: “Nem uma, nem outra polícia [a polícia civil que governa os cidadãos e a polícia militar que governa os soldados] se acha nos povos, a que chamamos Bárbaros, como v.g. o Gentio do Brasil” (BLUTEAU, 1712-1728). No plano jurídico e na ótica colonialista, a polícia do passaporte em relação aos índios vilados era mais um dispositivo que se juntava ao diretório com o fim de civilizá-los.

Para as vilas de índios no Rio Grande do Norte, o termo “passaporte” é encontrado na documentação desde o início de seus estabelecimentos (LOPES, 2005, p. 297); no caso do Ceará, encontraram-se apenas termos correlatos como, por exemplo, “licença” ou “autorização”, mas em número muito reduzido e esporádico, citados ou referidos nas fontes. Essa diferença, todavia, não estava relacionada a um menor controle sobre os índios vilados no Ceará, mas a uma necessidade da Coroa enquanto um dispositivo legal que agudizava os princípios controladores no texto do diretório. Em outras palavras, a polícia do passaporte passou ao plano da lei pela necessidade de recrudescer a exploração em todo sistema de produção do algodão que envolvia também outros estratos sociais marginalizados.

No âmago desse novo contexto econômico, qual era a situação material das vilas de índios na capitania do Ceará ao final do século XVIII? Ora, todas as tentativas de controle da vivência social dos índios vilados não foram suficientes para a evolução econômica desses estabelecimentos, uma das principais razões reverberadas na aplicação da política pombalina.

Por exemplo, vila Viçosa Real que, em 1767, era a mais promissora das vilas de índios, requerendo apenas alguém que a dirigisse com competência, nas palavras do capitão-mor Borges da Fonseca<sup>17</sup>, teria em 1814 uma avaliação bastante distinta: “Vila Viçosa Real é uma das mais antigas e mais populosas vilas de índios destes sertões e em outro tempo foi muito florescente, tendo deixado de ser depois de certa época”<sup>18</sup>. Seu patrimônio e renda – como das outras vilas de índios, mas também das vilas de não índios fora das áreas dos centros produtores ao mercado externo – resumia-se ao contrato das carnes e ao aforamento das terras controlados pelas câmaras. Naquele ano, sua renda média a partir dos dízimos reais equivalia a 79 mil e novecentos réis, bem menos, por exemplo, que a vila de Arronches que atingiu, no ano de 1811, a cifra de quase 193 mil réis; outra vila de índios, a de Soure, contava com a mais baixa renda entre 10 e 12 mil réis; em 1812, a vila de Mecejana possuía renda de 41 mil e quinhentos réis. Apenas para efeito comparativo entre as vilas de índios e as vilas de brancos, na mesma região do porto de Camocim, as vilas de Sobral e Granja acumularam uma renda de pouco menos de 566 mil réis e 110 mil réis, respectivamente<sup>19</sup>.

O viajante inglês, Henry Koster, esteve no Ceará entre os anos de 1810-1811 e deixou registrada sua impressão acerca das vilas de índios de Mecejana, Arronches e Soure. Sobre a presença dos padres e a ação dos diretores, disse ele:

Cada aldeia tem seus padres, às vezes vigário, residindo vitaliciamente no local. O diretor é, igualmente, ligado às aldeias, sendo conveniente um branco, e com grande poder sobre as pessoas que vivem sob sua jurisdição. Quando um proprietário tem falta de homens para o trabalho, apela para o diretor e se discute o preço pelo qual o serviço deverá ser realizado, e manda um dos chefes indígenas ir com seus companheiros até a fazenda para onde foram alugados. Os trabalhadores recebem o salário eles mesmos e o podem gastar livremente, mas o contrato é feito usualmente com preços abaixo do comum nesse gênero de tarefa (KOSTER, 1942 [1816], p. 168, 169).

Como se pode notar, as lideranças indígenas continuaram com a responsabilidade do recrutamento dos trabalhadores indígenas, uma das recorrentes funções da chefia nativa também ao tempo dos jesuítas.

Lembra ainda Koster que a principal atividade econômica era o plantio de algodão, mas que devido à estiagem do ano anterior a produção estava bastante reduzida: “A seca fora tamanha que a fome já ameaçava, e a miséria seria excessiva se não houvesse chegado um navio do sul carregado com farinha de mandioca”. Essa difícil condição climática – muito comum no semiárido cearense – exigia, por outro lado, a superexploração da mão de obra indígena que trazia para eles consequências devastadoras: o “indígena raramente planta para si, e quando o faz, dificilmente espera a colheita, vendendo o milho ou a mandioca pela metade do preço quando é a safra, e indo para outro distrito”, para se valer das ocupações da caça e da pesca; o pai, “algumas vezes entrega o seu filho, mesmo muito jovem, a uma pessoa para que o eduque, ensinando-lhe um ofício ou servindo de criado na casa” (Idem, p. 174, 175). Por essas condições, conclui o viajante:

A vida não se passa certamente de maneira agradável sob o olhar de um diretor e tratado imperiosamente. Não é surpresa, logicamente, que esteja em sua vontade abandonar as aldeias, tornar-se livre, mas, mesmo assim, tendo fugido do férreo domínio do diretor, jamais se fixam num lugar (Id. Ibidem, p. 169, 170).

Não bastasse a exploração da mão de obra com consequências que desestruturavam suas famílias, a coerção atingia o mais baixo nível na socialização nas vilas, pois “está sob o jugo daqueles que se olham como entes superiores e essa ânsia de governar leva-os a interferir nos próprios negócios íntimos e domésticos do pobre indígena” (Id. *Ibidem*, p. 172, 173).

A integração dos índios vilados à economia colonial ou, em termos mais restritos, à economia na capitania do Ceará, ocorreu apenas de forma subsidiária e em nada lembrava “as conveniências temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio” (DIRECTÓRIO, 1757, §3). Por conseguinte, acredito com Pinheiro que os índios vilados na capitania do Ceará – que contava com um reduzido plantel de escravos negros – constituíam parte imprescindível da força de trabalho no contexto da economia do algodão ao final do século XVIII, sendo as rigorosas tentativas de controle sobre eles uma marca também característica da dominação sobre a população pobre livre<sup>20</sup>.

Entretanto, como se viu, o índio vilado era um tipo especial de pobre livre porque para eles havia toda uma legislação que não se resumia ao diretório – mesmo que tenha sido a mais importante – com outras inúmeras determinações legais (bandos, cartas régias, provisões, etc.) direcionadas especificamente à sua direção e àqueles responsáveis por ela. É precisamente neste ponto que considero apressada a conclusão do autor acerca da política pombalina na capitania do Ceará: “As vilas de índios foram transformadas em senzalas sob o domínio e a serviço dos diretores e a disposição dos proprietários” (PINHEIRO, 2006, p. 148). Ora, os índios estavam participando desse processo, compondo o poder na câmara local, mantendo correspondência com o governador de Pernambuco e exigindo alguns direitos que consideravam seus; no caso de Viçosa Real, não apenas por serem índios vilados, mas porque eles se consideravam importantes vassalos da Coroa portuguesa com serviços comprovados desde o período de funcionamento da aldeia de Ibiapaba<sup>21</sup>.

### **Para além das misérias: os limites do diretório**

Muitas poderiam ser as causas apontadas para a miséria encontrada nas vilas de índios na capitania do Ceará ao final do século XVIII. As prolongadas e devastadoras secas entre 1777

e 1793; o empobrecimento do solo das terras distribuídas aos índios em lotes individuais no período de criação das vilas, a partir de 1759; a adequação da mão de obra dos índios a uma gradual superexploração para a lavoura na economia algodoeira, impelida pela cobiça dos produtores e pelas dificuldades na produção; a corrupção dos gestores (vigários, diretores, camaristas) responsáveis pelo governo das mesmas vilas de índios, etc. Tudo isso parece ter seu sentido histórico no contexto apresentado, mas havia também outra forma de resistência mais sutil à completa assimilação ao ideário do diretório: a simples recusa dos índios em participarem das reformas ilustradas do império português.

Antes, porém, de discutir esse tema, é necessário ter uma compreensão mais ampla da realidade das vilas indígenas no início do século XIX. Para tanto, far-se-á logo a seguir uso do levantamento demográfico da capitania do Ceará, elaborado pelo governador Luiz Barba Alardo de Meneses (1808-1812).

**Quadro 1 - MAPA das vilas e povoações de índios na capitania do Ceará Grande (1808)**

Vilas de Índios	Índios		Branços		Pretos		Mulatos		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	
Viçosa Real	2.442	2.224	684	753	139	109	821	762	7.934
Mecejana	607	578	23	28	38	46	96	154	1.570
Arronches	437	430	33	42	60	63	134	216	1.415
Soure	260	286	14	19	25	30	54	79	767
Monte-mor o Novo	56	70	437	368	81	74	876	783	2.745
<b>Povoação de Índios</b>	H	M	H	M	H	M	H	M	
São Pedro de Ibiapina	1.059	1.140	498	425	85	64	476	423	4.170
Monte-mor o Velho	132	134	-	-	12	17	8	8	321
Almofala	100	102	164	149	92	56	198	150	1.011
Total	5.093	4.964	1.853	1.784	532	455	2.663	2.575	

Fonte: Quadro elaborado a partir de “Memória sobre a capitania do Ceará, por Luiz Barba Alardo de Meneses”. 18/04/1814. ANRJ, Códice 807, vol. VII, fls. 76-92, anexo n. 3.

A partir de uma comparação entre os dados acima e o quadro geral dos habitantes da capitania do Ceará é possível elaborar algumas ilações. A presença demográfica de pretos nas vilas e povoações de índios era diminuta (apenas 987 almas de ambos os sexos), embora eles representassem quase o dobro do número de índios em toda capitania (23.444 pretos e 12.309

índios)<sup>22</sup>. A classificação de “brancos” não constituía a maioria, porém, é necessário levar em conta que, talvez, essa designação fosse dada apenas aos europeus e seus descendentes. De outra parte, o número de mulatos era maior que as outras classificações, inclusive, no cômputo geral de toda capitania (46.594 mulatos e 43.457 brancos). De qualquer forma, as vilas e povoações de índios comportavam outros elementos sociais, como brancos, mulatos e pretos.

Mas é possível ainda aprofundar esses dados, especialmente quanto a relação entre os *naturaes* e os *extranaturaes*, isto é, entre índios e não índios no interior das vilas e povoações de índios.

**Quadro 2 - Total de índios e não índios por cada uma das vilas e povoações do Ceará Grande – 1808**

Vila de Índios	Viçosa Real		Mecejana		Arronches		Soure		Monte-mor o Novo	
		%		%		%		%		%
Total geral	7.934	100	1.570	100	1.415	100	767	100	2.745	100
Total de naturaes	4.666	58,8	1.185	75,5	867	61,2	546	71,2	126	4,6
Total de extra-naturaes	3.268	41,2	385	24,5	548	38,8	221	28,8	2.619	95,4
Povoação de Índios	São Pedro de Ibiapina		Monte-mor o Velho		Almofala					
		%		%		%				
Total geral	4.170	100	321	100	1.011	100				
Total de naturaes	2.199	52,7	266	82,8	202	19,9				
Total de extra-naturaes	1.971	47,3	55	17,2	809	80,1				

Fonte: Quadro elaborado a partir de “Memória sobre a capitania do Ceará, por Luiz Barba Alardo de Meneses”. 18/04/1814. ANRJ, Códice 807, vol. VII, fls. 76-92, anexo n. 3.

Pouco mais de cinquenta anos depois da criação das vilas de índios, o número de índios é maior que o número de não índios, sendo a vila de Monte-mor o Novo da América, a mais povoada de *extranaturaes*. Essa vila estava dividida em duas freguesias, a dos brancos de Aquiraz e a do termo da vila de índios, com duas léguas, com “oitenta e quatro casas, muito arruinadas, muitas cobertas de palha, e todas insignificantes”. Ao que parece, o número maior de não índios se daria pela produção agrícola na serra de Baturité, cuja terra era a “melhor da capitania”<sup>23</sup>. As outras vilas mantiveram até esse período o número maior de índios em relação

aos não índios (Viçosa Real com quase 59%; Mecejana com 75%; Arronches com mais de 61% e; Soure com mais de 71%). Nas povoações de índios havia uma equivalência entre o número de índios e não índios em São Pedro de Ibiapina, com poucos não índios em Monte-mor o Velho, mas Almofala apresentando uma invasão bastante larga de 80% de *extranaturaes*. De qualquer forma, esses dados comprovam a sistemática entrada de não índios nos espaços reservados às vilas e povoações, um dos principais objetivos do diretório.

Vale destacar que a povoação de São Pedro de Ibiapina ficava a duas léguas de Viçosa Real e por muito tempo constituía com ela o mesmo conglomerado de índios, tanto ao tempo dos jesuítas (1700-1759) quanto depois, com a política pombalina. Sobre a situação da antiga aldeia dos missionários, disse o governador Barba Alardo de Meneses:

Não tem casa de câmara, nem cadeia, nem patrimônio o Conselho, e nem se pode imaginar princípio, de que provenha; porque não tem comércio algum. Os homens plantam mandioca, e legumes para se manterem e nunca passarão avante, porque não há pontos de comércio [...]. O terreno da vila é muito produtivo, ameno, e temperado, goza de excelente água, e ainda que não tenham riachos. A vila tem cento e quarenta e oito casas, das quais cento e vinte e três são cobertas de palha, a maior parte estão arruinadas<sup>24</sup>.

Embora as terras da Serra de Ibiapaba fossem propícias à agricultura e a temperatura amena para a cultura de frutas e verduras, o fato concreto é que Viçosa Real não se integrou à economia cearense colonial, mesmo estando próxima do porto de embarque de Camocim, como ocorrera com as vilas de brancos de Granja e Sobral, como se viu na análise dos dízimos recolhidos.

Por último, outro dado importante, geralmente esquecido pelos estudiosos, diz respeito ao número de índios fora das vilas e povoações. Analisemos o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Total de índios dentro e fora das vilas e povoações no Ceará Grande - 1808**

Observação	Índios	%
<b>Total geral na capitania do Ceará</b>	12.309	100
<b>Nas vilas de índios</b>	7.390	60
<b>Nas povoações de índios</b>	2.667	21,7
<b>Fora das vilas e povoações de índios</b>	2.252	18,3

Fonte: Quadro elaborado a partir de “Memória sobre a capitania do Ceará, por Luiz Barba Alardo de Meneses”. 18/04/1814. ANRJ, Códice 807, vol. VII, fls. 76-92, anexo n. 3.

Na capitania do Ceará, 60% do total dos índios estavam nas vilas, ao passo que nas povoações essa contagem chegava a pouco mais de 21%, e, pouco mais de 18% deles estava fora, isto é, nas vilas e povoações de brancos. Por outro lado, além da desconfiança pertinente que se deve ter acerca dos mecanismos de levantamento populacional dessa protoestatística, escapamos do cômputo geral um número talvez nada inexpressivo de índios dispersos devido a impossibilidade de uma contagem mais precisa. Apesar dessas lacunas, é possível afirmar que havia sim um controle muito forte na manutenção do contingente dos índios vilados.

### **A agência indígena sob o domínio do diretório**

A fuga dos índios de suas respectivas vilas e povoações é assunto que esteve quase sempre presente na correspondência das autoridades coloniais nas últimas décadas do século XVIII. Uma delas, em particular, chama a atenção por não se restringir a apontar como causa da saída deles apenas a má administração dos diretores. Refiro-me ao ofício do governador do Ceará, Bernardo Manuel de Vasconcelos enviado a D. Rodrigo de Sousa Coutinho, secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, em 1800.

No longo documento o governador aponta para a má escolha dos diretores, “tudo foi causa de grande deserção, que os mesmos índios fizeram das vilas onde se achavam aldeados, para os seus bosques donde primeiramente foram compelidos a sair”. Mas não apenas isso. Segundo ele, a maior causa, origem primeira de toda a ruína em que se encontravam as vilas, era a índole dos índios, “aquele natural pendor para o ócio mais profundo, e constante repugnância a viverem em sociedade civil”. Nesse sentido, Bernardo Vasconcelos reconhecia o difícil trabalho dos párocos e diretores, pois “tirá-los dos seus bosques, arrancá-los ao ócio,

proibir-lhe o furto, e latrocínio, uni-lo com os mais homens nos vínculos da sociedade, são isto dificuldades, que eu também não erro chamando-lhes invencíveis”. Faltava aos índios, segundo o governador, aquela ambição que a “Natureza intenta nos homens para fazer obras muitas e utilíssimas coisas não só a si mesmo, mas a sociedade”; em consequência disso, seguia-se “total inércia e contínuo costume de não edificarem casas que os abriguem, e em que vivam”. Mesmo as “casas da vila”, depois de construídas, “passados alguns meses de habitação [era] sempre interrompida por digressões ociosas para os bosques [os índios vilados] as desamparam”<sup>25</sup>.

Esse antagonismo entre a “vila” e o “bosque” ou entre a repugnância em viverem no reduto por excelência da sociedade civil e a vida errante nos matos indica apenas um dualismo, afinal, pouco esclarecedor da escolha dos índios vilados. Ao afirmar o governador que, “nenhuma sensação lhes faz o aspecto das suas choupanas demolidas, que os seus braços acabaram ainda a pouco de levantar”, na verdade, ele deixa transparecer a maneira como os índios se relacionavam com toda essa construção planejada nas povoações pombalinas.

É importante destacar que, para os índios, a vila não restringia sua vivência a uma mera delimitação espacial. Nesse sentido, a fuga dos índios que as autoridades e os documentos coloniais fazem acreditar tratar-se de ausências permanentes, poderia significar uma maneira encontrada por eles para melhorar suas condições de vida, indo ou vindo quando assim fosse possível. Importante seria se, no caso de Viçosa Real, tivesse encontrado alguma documentação parecida com a experiência dos índios missioneiros na América meridional que passavam em fuga de um império a outro com a desenvoltura que sabiam que teriam ao se dizerem vassalos de Castela ou da Coroa portuguesa (GARCIA, 2009, p. 125-171). Apesar dessa ausência documental sistemática acerca da trajetória dessas fugas, acredito que, assim como ocorrera no Rio de Janeiro colonial (ALMEIDA, 2003, p. 144, 145), elas constituíam uma possibilidade usada pelos índios para esquivarem-se da violência do trabalho e a constante vigilância sobre suas formas distintivas de vivência.

Nesse sentido, a sempre apontada indolência indígena e sua falta de ganância estiveram relacionadas às formas sutis de resistência indígena quanto a sua total assimilação ao ideário do diretório. Novamente, deve-se recorrer ao relato do viajante Henry Koster. Diferente dos

escravos negros e trabalhadores pobres livres, ele constatou que os índios não tratavam seus contratadores temporários por “senhor”, “embora de uso comum dos brancos entre si quando falam, e por todos os homens livres da região”, mas apenas por “amo” ou “patrão”:

A repugnância do uso do vocábulo *senhor* pode ter começado nos imediatos descendentes dos indígenas escravos e se haja perpetuado essa repulsa na tradição. *Recusam dar por cortesia o que outrora lhe seria exigido pela lei.* Sendo esta a origem do hábito, ele não continua pela mesma razão, porque os indígenas com quem tenho conversado, e tenho visto muitos, parecem saber que seus ancestrais trabalharam como escravos (grifos meus) (KOSTER, 1942 [1816], p. 170).

A concepção da escravidão indígena, ao tempo do diretório, não estava restrita apenas aos observadores de passagem. O ouvidor geral, em 1786, referia-se à condição dos índios vilados da seguinte maneira:

Apesar das santas e piíssimas leis do Senhor D. José [os índios] são tiranizados pelos seus diretores das ditas vilas, pelos ouvidores, pelos governadores e ainda mesmo particulares Europeus; *mais escravos no tratamento que se lhes dá do que mesmo Escravos Africanos* muito principalmente a respeito dos diretores; sendo eleitos sem as qualidades que o sábio Directório requer, em nada observam, e tratam esta sempre desgraçada nação como bárbaros (...); donde resulta que eles vão fugindo para os matos, as vilas se vão desertando, e abominando em sociedade eles suspiram pelo tempo em que eles eram escravos dos jesuítas (grifos meus)<sup>26</sup>.

Os índios vilados eram, segundo as prescrições do diretório, vassalos com a liberdade de suas pessoas, bens e comércio. O tratamento que recebiam, todavia, os colocavam na mais baixa condição social existente no Antigo Regime<sup>27</sup>, não poucas vezes equiparados aos escravos negros. No entanto, os índios vilados não eram escravos e o ouvidor geral teve que passar pelo constrangimento de um índio que lhe pediu auxílio com a seguinte interpelação: “Por que a Senhora Rainha não nos faz os mais livres como os brancos?”<sup>28</sup>.

No bojo desse questionamento, aliás, sem resposta do ouvidor, estava a certeza de que os índios vilados sabiam muito bem de sua condição social no Antigo Regime. Por isso, talvez, também se recusassem a chamar por “senhor” qualquer morador que usassem de seus serviços

mediados pelos diretores e capitães-mores de suas vilas, porque se negavam a serem equiparados aos negros escravos.

Mas o ouvidor do Ceará, Manuel Pinto e Avelar referiu-se ainda a outro caso: ao “escandaloso tráfico, e comércio feito, em alugueis e vendas” de 41 jovens índios, entre meninos e meninas, retirados da escola da vila de Arronches. Segundo ele, durante a correição na vila, o procurador do conselho fez a denúncia de que as crianças “tem servido até agora de patrimônio ao atual capitão-mor”, João Batista de Azevedo Montauray. Em apoio ao procurador, estiveram presentes na sessão o capitão-mor da vila e seus oficiais, bem como o juiz ordinário da vila de índios<sup>29</sup>. Ao clamar pelo auxílio da Justiça, representada na pessoa do ouvidor geral, os responsáveis pela governança da vila, possivelmente índios, procuraram trilhar o caminho legal para impedir essa ilicitude ao arrepio da legislação indigenista.

Mesmo que não se possa negar a existência de exploração e abusos muito semelhantes à escravidão, parece-me que as vilas de índios, pelo menos vistas em conjunto a partir da legislação do diretório, não se equiparavam a uma senzala. Primeiro, porque os índios vilados tinham consciência de sua condição de livres e usaram dessa prerrogativa na manutenção de seus direitos; segundo, porque buscaram o cumprimento da lei contra ninguém menos que a maior autoridade colonial no Ceará, o capitão-mor da capitania.

Por fim, devo concluir com as impressões elaboradas por dois viajantes do século XIX. O tempo cronológico que as separa é de pouco mais de setenta anos, mas apontam outras formas de continuidade de distinção social cujas narrativas não se restringiam apenas a violência e a miséria nas vilas de índios, mas que estavam ligadas às suas outras experiências históricas distintas:

Os indígenas dessas aldeias, e de quantas passei, são cristãos, embora se diga que alguns entre eles conservam em segredo seus ritos bárbaros, prestando adoração ao maracá e praticando todas as cerimônias de sua religião [...]. Mesmo que a religião Católica Romana possa ter raízes nos seus espíritos, necessariamente degenera na mais abjeta superstição. Sua adesão aos ritos supersticiosos, sejam ordenados pela Católica Romana ou prescritos pela sua antiga crença, é a única manifestação que denuncia alguma constância (KOSTER, 1942 [1816], p. 168, 169).

Os “ritos bárbaros” é a única manifestação que denuncia alguma constância dos índios nas vilas do termo de Fortaleza, nas palavras de Koster, por volta de 1810. Mas essa continuidade quanto a sua distinção étnica é também registrada na então cidade de Viçosa, em 1884:

Informou-me pessoa competente que entre eles [‘primitivos habitantes’] há ainda quem saiba palavras e até frases do dialeto de seus maiores, e que de quando em vez descem à cidade, verdade é que instados, para o fim de executar sua dança favorita – o torém.

Nessa dança todos tomam parte, e fazem uma longa cadeia que se dobra e desdobra engenhosamente, e são volteios sempre acompanhados de cantos, batendo cada um em certos intervalos com o pé no solo de modo regular e cadencioso (BEZERRA, 1965 [1889], p. 123).

Como se mencionou no início deste texto, a afirmação do capitão-mor do Ceará, Borges da Fonseca, ainda em 1766, quanto à pretensa assimilação dos índios de Viçosa Real ao ideário do diretório longe esteve de significar uma “perda” étnica de sua distinção social. Esse expediente dos índios frente às autoridades coloniais buscava, antes de qualquer coisa, construir um espaço de manobra, uma forma criativa usada por eles para dirimir a exploração a qual estavam submetidos. Daí porque os índios já não se distinguem nos costumes aos outros moradores, nem serem rústicos e falarem bem a língua portuguesa, como mencionava o capitão-mor<sup>30</sup>, pois assim lhes interessava naquele momento. A situação era outra quando, longe do olhar de seus administradores, nas matas e nos bosques, enfim, nos lugares e ocasiões que julgavam propícios para reafirmarem sua história e sua distinção social.

Por outro lado, a dança do torém – marca diacrítica inclusive de diversos povos indígenas contemporâneos no Ceará e outros estados nordestinos (OLIVEIRA JR., 1998) – era (e continua sendo) um sinal concreto de continuidades históricas e identitárias. Mais que misérias, tema recorrente acerca das vilas de índios no crepúsculo setecentista, importante é reconhecer outras formas criativas e adaptativas elaboradas por eles para fugirem tanto quanto possível da sua total assimilação à ideologia do diretório.

### Considerações finais

O desenvolvimento da política pombalina não se deu de maneira sistemática, mas em um longo processo no qual as discontinuidades passaram a ser o foco principal das autoridades coloniais. O conjunto de bandos e memórias elaborados pelos diferentes capitães-mores da capitania do Ceará apontava a corrupção e despreparo dos responsáveis diretos pela administração das vilas, bem como a inércia dos índios, a sua pouca ganância e constância em viverem nas povoações estabelecidas, que eram vistos como elementos claros de sua rusticidade. Para além do sucesso ou malogro da política pombalina, demonstrou-se que tal rusticidade e indolência indígenas eram vestígios históricos de sua resistência tácita a uma pretensa e completa assimilação ao ideário do diretório. Ao acionarem a Justiça na defesa de alguns de seus direitos como índios vilados ou ao se distinguirem dos negros escravos no tratamento com os contratantes de seus serviços, os índios demonstraram que tinham consciência de sua condição especial, pois eram vassalos de direitos e deveres.

O processo de “invisibilidade” ou desaparecimento dos índios no Ceará foi uma construção discursiva de cunho político e ideológico que serviu de base para toda uma tradição historiográfica cearense que, desde então, passou a repetir *ad nauseam* a ausência indígena a partir de uma espécie de mistura étnico-racial. Ante a essa pretensa invisibilidade, pelo menos até o início da segunda metade do século XIX, os diversos povos indígenas mantiveram sua condição de índios vilados, portanto, reafirmavam sua condição social distinta elaborada naquele contexto histórico.

Portanto, mesmo em condição de dominação e debaixo de uma vigilância cada vez mais sistemática nas povoações pombalinas, os índios vilados impuseram limites à política do diretório. A manutenção de suas práticas religiosas, as fugas e a sua não identificação com a construção dos novos estabelecimentos apontam, mesmo que de maneira difusa, para o fato de que a política pombalina não poderia prescindir da participação indígena, certamente uma das causas das apontadas misérias materiais nas vilas estabelecidas.

## Referências

- ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- BEZERRA, Antônio. **Notas de Viagem**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1965 [1889].
- BORGES DA FONSECA, A.J.V. Nobiliarchia pernambucana [1748]. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, vol. 47, parte 1, 1925.
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario Portuguez & Latino**. (10 vols.). Coimbra: 1712-1728. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online>>. Acessado em janeiro de 2010.
- DIRECTÓRIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, em quanto sua Magestade não mandar o contrário. 03/05/1757. In: NAUD, Leda Maria Cardoso (org.). Documentos sobre o índio brasileiro (1500-1822) – 2ª parte. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, vol. 8, n.29, p. 263-279, 1971.
- DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos**: colonização e relações de poder no norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão nacional para as comemorações dos descobrimentos portugueses, 2000.
- FRAGOSO, João; BICALHO, M. Fernanda; GOUVÊA, M. F. Silva (orgs.). **O Antigo Regime nos trópicos**: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone de (org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 103-132.
- GARCIA, Elisa F. **As diversas formas de ser índio**: Políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.
- GIRÃO, Valdelice Carneiro. As charqueadas. In: SOUZA, Simone de (org.). **História do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994.
- KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942 [1816].
- LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 700f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MAIA, Légio de Oliveira. **Serras de Ibiapaba**. De aldeia à vila de índios: vassalagem e identidade no Ceará colonial (XVIII). 2010. 409 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MELLO E SOUZA, Laura de. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

OLIVEIRA JR., Gerson. **Torém**: brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 1998.

PINHEIRO, F. José. **Formação social do Ceará (1680-1820)** – o papel do Estado no processo de subordinação da população livre e pobre. 2006. 250f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. O Relatório provincial de 1863 e a expropriação das terras indígenas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 327-345.

SMITH, Robert. **A Presença da Componente Populacional Indígena na Demografia Histórica da Capitania de Pernambuco e suas Anexas na Segunda Metade do Século XVIII**. Fortaleza: UFC, s/d (inédito).

STUDART, Barão de. **Notas para a história do Ceará**. Brasília: Senado Federal, 2004 [1892].

Artigo recebido em 25 de junho de 2015. Aprovado em 29 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Relatório provincial do Ceará (09/10/1863). Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel. Núcleo de microfilmagem. Relatórios de presidentes de província.

<sup>2</sup> No último quartel do século XVIII, o “recenseamento passa a incorporar um conjunto de informações econômico mercantil e maior abrangência das informações populacionais. Verifica-se uma perda dos controles de cunho militar e mercantilista surgida na época pombalina, em direção a controles de natureza econômica e produtiva, influenciados pelos impulsos que o liberalismo começava a desencadear” (SMITH, s/d) (inédito).

<sup>3</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao Secretário de Estado, Mendonça Furtado sobre as vilas de índios no Ceará. 15/03/1767. BNRJ [Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro], II-32, 24, 31, fls. 53v-57.

<sup>4</sup> Cópia de representação do senado da Câmara de Mecejana ao governador reclamando as terras de Monguba que a Vila de Fortaleza queria tomar. 12/08/1812. ANRJ [Arquivo Nacional do Rio de Janeiro], IJJ9 – 168, fls. 20-20v.

---

<sup>5</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao Secretário de Estado, Mendonça Furtado sobre as vilas de índios no Ceará. 15/03/1767. BNRJ, II-32, 24, 31, fls. 53v-57.

<sup>6</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao Secretário de Estado, Mendonça Furtado sobre várias questões. 24/09/1768. BNRJ, II-32, 24, 31, fl. 57. Vale lembrar que a venda de aguardente nas vilas de índios era proibida pelo diretório. Cf. *Directório*, 1757, §41.

<sup>7</sup> Carta do governador do Ceará, Manoel Ignácio de Sampaio ao Secretário de Estado e Negócios do Brasil, Conde de Aguiar acerca das vilas de índios. 01/04/1814. ANRJ, IJJ9 – 168, fls. 6-8v.

<sup>8</sup> Carta do Secretário de Estado, Manoel de Mello e Castro ao ouvidor do Ceará, Manoel de Magalhães Pinto de Avelar sobre o estado miserável dos Índios. 03/07/1786. AHU [Arquivo Histórico Ultramarino], Códice 584, fls. 65v-66 (grifos meu).

<sup>9</sup> Carta do Secretário de Estado, Manoel de Mello e Castro ao capitão-mor do Ceará, João Batista de Azeredo Coutinho Montauray sobre a vexação que os diretores provocam nos índios. 04/07/1786. AHU, Códice 584, fl. 66v.

<sup>10</sup> *Direção* foi uma adaptação do texto do *Directório* realizado pelo governador capitão-general de Pernambuco, Luiz Diogo Lobo da Silva, em 1761, com o fim de adequar a nova legislação indigenista à realidade da capitania, distinta da capitania do Grão-Pará e Maranhão onde o texto da Lei teve efeito imediato, em 1759.

<sup>11</sup> Bando do capitão-mor do Ceará, João Batista de Azevedo de Montauray, circular a todas as vilas e povoações de índios. 14/05/1782. AHU-CE [Arquivo Histórico Ultramarino, Documentos Avulsos da capitania do Ceará], cx. 9, doc. 593.

<sup>12</sup> Carta do governador do Ceará, Manoel Ignácio de Sampaio ao Secretário de Estado de Negócios do Brasil, Marquês de Aguiar, inclusive, sobre as vilas de índios. 01/12/1815. ANRJ, IJJ9 – 168, fls. 66-72.

<sup>13</sup> Carta régia ao governador de Pernambuco, Conde de Vila Flor, sobre prender todos os vadios, com algumas exceções. 22/07/1766. ANRJ, IJJ9 – 168, anexo n. 12.

<sup>14</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao governo interino da capitania do Piauí. 11/04/1782. ANRJ, IJJ9 – 168, anexo n. 5.

<sup>15</sup> Bando (cópia) do governador de Pernambuco, Luiz Diogo Lobo da Silva, sobre como devem ser contratados os serviços dos índios. 08/03/1761. AHU-CE, cx. 11, doc. 635, anexo n. 7.

<sup>16</sup> O termo “passaporte” vai ganhar consistência a partir de 1813 com a aplicação de uma carta circular. Cf. Registro de uma carta circular dirigida aos capitães-mores e comandantes das ordenanças remetendo o modelo para que devem passar passaporte”. *Apud* Pinheiro, 2006, p. 234, 247.

<sup>17</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao Secretário de Estado, Mendonça Furtado sobre as vilas de índios no Ceará. 15/03/1767. BNRJ, II-32, 24, 31, fls. 53v-57.

<sup>18</sup> Ofício do Governador do Ceará solicitando com dados econômicos a criação do cargo de Juiz de Fora em Sobral, com jurisdição em outras vilas. 16/11/1814. ANRJ, Códice 1111, doc. n. 17, anexo E, fls. 1-4v.

<sup>19</sup> Cf. Mapa demonstrativo do patrimônio, e rendimentos das câmaras das Vilas do Sobral, Granja, Vila Nova d’El-Rei e Vila Viçosa Real da capitania do Ceará, pelo secretário do governo, Jozé Rebello de Souza Pereira. 16/11/1814. ANRJ, Códice 1111, doc. n.º 17, anexo H; Cópia de carta do escrivão da câmara de Arronches ao governador acerca do patrimônio da vila. 21/05/1813. ANRJ, IJJ9 - 168, fls. 12-15; Cópia de carta da câmara de Soure respondendo ao

---

governador do Ceará sobre seu patrimônio. 17/05/1813. ANRJ, IJJ9 - 168, fls. 17, 17v; Carta da câmara de Mecejana sobre ofício do governador do Ceará, sobre seu patrimônio. 07/05/1813. ANRJ, IJJ9 – 168, fl. 22.

<sup>20</sup> Vale destacar que a presença dos negros na capitania do Ceará não deve ser analisada apenas a partir da sua condição de escravos, pois eles participavam também na economia como trabalhadores livres e alguns conseguiram se tornar proprietários. Cf. Funes, 2000, p. 103-132.

<sup>21</sup> Antes de ser elevada à categoria de vila com denominação de Viçosa Real, a aldeia de Ibiapaba havia sido governada pelos missionários jesuítas entre 1700 e 1759. Sobre os índios enquanto uma importante força militar a serviço da Coroa portuguesa, vide: Maia, 2010.

<sup>22</sup> O quadro geral dos habitantes da capitania do Ceará está no mesmo documento. Cf. Memória sobre a capitania do Ceará, por Luiz Barba Alardo de Meneses. 18/04/1814. ANRJ, Códice 807, vol. VII, fls. 76-92, anexo n. 3. Pelos dados não é possível afirmar que todos os pretos listados fossem escravos, contudo, o número deles concentrava-se nas vilas de Sobral, Icó, Crato e Aquiraz, ou seja, em importantes centros administrativos ou econômicos.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Id. Ibidem.

<sup>25</sup> Ofício do governador do Ceará, Bernardo Manuel de Vasconcelos, ao Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, sobre a causa da deserção dos índios das vilas onde se acham aldeados. 01/04/1800. AHU-CE, cx. 13, doc. 769.

<sup>26</sup> Carta do ouvidor do Ceará, Manuel Magalhães Pinto e Avelar, à rainha [D. Maria I], informando sobre a situação dos índios na referida capitania. 03/03/1786. AHU-CE, cx. 11, doc. 627.

<sup>27</sup> Sobre a composição das hierarquias sociais a partir do conceito de Antigo Regime na América portuguesa, vide: Fragoso; Bicalho; Gouvêa (2001).

<sup>28</sup> Carta do ouvidor do Ceará, Manuel Magalhães Pinto e Avelar, à rainha [D. Maria I], informando sobre a situação dos índios na referida capitania. 03/03/1786. AHU-CE, cx. 11, doc. 627.

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Carta do capitão-mor do Ceará ao Secretário de Estado, Mendonça Furtado sobre as vilas de índios no Ceará. 15/03/1767. BNRJ, II-32, 24, 31, fls. 53v-57.

## ***Um viajante no Brasil Joanino: Auguste de Saint-Hilaire, o Caminho das Tropas, o mato e o campo, e os índios do Planalto Meridional***

A traveler in Brazil Joanino. Auguste de Saint-Hilaire, the Way of the troops, the bush and the field, and the Indians of the Southern Plateau

*Almir Antonio de Souza<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo estudar o relato do viajante e naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire, quando de sua passagem através do caminho das tropas de animais pelo Planalto Meridional, no verão de 1820. Não obstante, junto com outras fontes históricas e reflexões busca compreender a sociedade do campo, os que habitavam junto ao caminho, majoritariamente luso-brasileiros, e quais as relações que estabeleceram com os povos originários - os indígenas, que em contrapartida ao avanço da expansão luso-brasileira se refugiavam nas matas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil Joanino. Planalto Meridional. Kaingang. Xokleng. Saint-Hilaire.

**ABSTRACT:** The article aims to study the report of the French traveler and naturalist Auguste the Saint- Hilaire, upon its passage through the way of the animal troops by the Southern Plateau, in the summer of 1820. Withal, along with other historical sources and reflections seeks to understand the society of the field, that dwelt by the way, mostly Luso-Brazilian, and what relationships they established with the originating peoples - the Indians, who in contrast to the advancement of Luso-Brazilian expansion took refuge in the woods.

**KEYWORDS:** Brazil Joanino. Southern Plateau. Kaingang. Xokleng. Saint-Hilaire.

### **Introdução**

Os relatos dos viajantes pelo Sul do Brasil tem sido um suporte para estudos e interpretações, são numerosos os intelectuais que os estudaram para interpretar o país e sua história. No caso do naturalista Auguste de Saint-Hilaire, seus relatos são de uma contribuição substancial como possibilidades de fontes para a interpretação histórica. A análise proposta a seguir, é de sua passagem pelo Planalto Meridional, sua viagem de Sorocaba a Curitiba, no verão do ano de 1820, e suas observações sobre a sociedade campestre dessa região, em sua maioria luso-brasileiros que invadiam as terras indígenas durante o governo de Dom João VI. O

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). almirppo@gmail.com.

Príncipe Dom João, desde 1808, havia ordenado através das Cartas Régias a guerra contra os indígenas que segundo a avaliação do governo, infestavam as terras junto ao Caminho das Tropas.<sup>1</sup> A partir da análise do relato de Saint-Hilaire e na confrontação com outras fontes, faço uma tentativa de inferir quais as relações que se estabeleceram com os povos originários- os indígenas, num espaço que através dos relatos e documentos e, com a literatura e as abordagens vigentes, objetiva elucidar algumas questões para a história do Brasil Meridional do século XIX.

Na primeira parte do artigo, demonstro o mundo visitado por Saint-Hilaire, os Campos Gerais e o “Caminho das Tropas de Animais”, a formação de lugares, povoados e vilas ao longo do caminho que atravessando o interior do país desde São Paulo, passando pelos atuais estados de Paraná e Santa Catarina, se estendia até o limítrofe Estado do Rio Grande do Sul. Em um segundo momento, através de seu relato e do cruzamento com outras fontes, faço a análise dos conflitos e as ações de caça aos índios, as chamadas “entradas”, cuja denominação remete ao ingresso nas matas por parte de grupos armados de luso-brasileiros com a finalidade de aprisionar principalmente mulheres e crianças indígenas para o trabalho nas fazendas. Um conflito entre dois mundos, “o mato e o campo”, e a demonstração tácita de que ao invés de isolados e estacionados no tempo, essa sociedade era marcadamente assinalada na mobilidade destes lugares fronteiriços.

As fontes utilizadas na investigação científica foram pesquisadas no Arquivo Público do Estado de São Paulo- APESP, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, APESC, e Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, AHJFS- Blumenau. As Cartas régias foram pesquisadas na *Coleção das Leis do Império*, site da Câmara Federal (<http://www.2.camara.gov.br>).

### **Auguste de Saint-Hilaire e o Caminho das Tropas**

O viajante e naturalista Francês Auguste de Saint-Hilaire no verão do ano de 1820, realizou o percurso de Sorocaba a Curitiba, através do Planalto Meridional, que à época aparecia na documentação investigada como o “Continente do Sul”, as terras altas que fugiam das praias e do litoral, e adentravam o interior do país em sua parte meridional. Uma extensa região que iniciava em São Paulo, atravessava as províncias do Sul (Atual Paraná, Santa Catarina e Rio

Grande do sul), e encontrava-se com Argentina, Paraguai e Uruguai. O caminho que percorreu Saint Hilaire foi o das tropas de animais, que eram conduzidas desde o Sul para São Paulo. O caminho foi a alternativa à antiga Estrada Real para a condução de animais que eram criados nos campos do Rio Grande do Sul. A antiga Estrada Real era um conjunto de picadas que pelo litoral ligavam as capitânicas meridionais unindo a colônia de Sacramento a Rio Grande, Laguna, Desterro (atual Florianópolis), São Francisco, Paranaguá e Santos (MACHADO, 2004).

O Caminho das Tropas fazia parte de uma rede comercial que havia se estabelecido desde a colônia a partir da ocupação da região conhecida como Campanha Gaúcha da província de São Pedro do Rio Grande do Sul (atual estado do Rio Grande do Sul) pela Companhia de Jesus. Das missões que os jesuítas fundaram na região Sul do Brasil, e em partes dos países vizinhos, no século XVII, e que foram destruídas pela aliança de tropas espanholas e portuguesas, sobraram, nas pastagens dos pampas e do planalto, dezenas de milhares de cabeças de gado vacuum, cavalar e muar. Estes rebanhos errantes e sem dono, chamados de gado alçado ou orelhano, passaram a ser reunidos em fazendas montadas principalmente por paulistas, que vinham apresar índios nessas regiões.

Vilas como Lages e Vacaria tinham uma economia, um comércio incipiente movido principalmente por fazendas que com este gado alçado, e a criação propriamente dita de animais mantinham a vivência desses lugares (MACHADO, 2004). Não era propriamente um caminho, mas uma rede de caminhos, que unia comercialmente os campos de criação de animais, desde Viamão, os Campos de Cima da Serra e as missões jesuíticas fronteiriças a província de Corrientes na Argentina, até a Feira de Sorocaba, o ponto terminal. A feira funcionava durante todo o ano e era onde as mercadorias e tropas de animais eram comercializadas.

Essa rede de caminhos possuía uma denominação ampla: Caminho das Tropas; Caminho do Sul; Caminho de Sorocaba; Caminho de Viamão; a Estrada do Sul ou o Caminho para o Continente do Sul. Os antigos caminhos indígenas, e as novas picadas abertas pelos paulistas permitiram uma ligação por terra entre o Sudeste e o Brasil Meridional. As capitânicas centrais do Brasil (principalmente Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro), com o progresso da mineração, necessitavam de animais de tração e, especialmente, da mula, que eram os únicos

animais que transportavam cargas em grandes distâncias por caminhos impraticáveis. Como um grande número desses animais estava e era criado na região das Missões, o caminho por cima da serra, com esta demanda significativa, a partir da segunda metade do século dezoito, passa a ser o Caminho para o Continente do Sul, o caminho das tropas de animais e seus condutores, e dentro desse movimento se fundaram freguesias e vilas, como Sorocaba, Itapetininga, Itapeva, Castro, Lapa, Palmeira e Lages (COSTA, 1982).

De acordo com Paulo Pinheiro Machado “com o caminho das tropas se formaram um longo curso de fazendas de internada e criação, locais de importância fundamental ao repouso e engorde do gado extenuado pelas longas jornadas.” (MACHADO, 2001, p. 15). Fazendas de internada e criação de animais, combinado com uma agricultura mais de subsistência do que de comercialização. “A internada” era a expressão dada para o descanso dos animais que estavam sendo tropeados, chegavam a estes lugares no fim do verão, e aí passavam o outono e o inverno, recuperando o peso perdido no caminho, para na primavera seguirem em direção à feira de Sorocaba. Os Campos Gerais, com seus lugares como Itapetininga, Castro, Itapeva, Palmeira, apresentavam-se de forma apropriada para realização da internada. Auguste de Saint Hilaire, sobre isto escreveu:

As excelentes pastagens dos Campos Gerais são aproveitadas como internada para as numerosas tropas de burros que vêm do Rio Grande do Sul, divididas em pontas de quinhentos a seiscentos animais. As tropas chegam em fevereiro, depois de atravessarem o Sertão de Viamão, entre Lapa e Lages, onde perdem muito peso. Comumente, em lugar de forçarem os animais a prosseguir viagem, os tropeiros deixam-nos descansar nos Campos Gerais até outubro, quando então seguem para Sorocaba. No começo da internada os camaradas que acompanharam a tropa até ali são mandados de volta, com a exceção de dois ou três sendo contratados outros quando se reinicia a viagem (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 23).

Não se pode deixar de pensar, lendo essas informações, na mobilidade destes lugares fronteiriços. Homens que eram contratados para as tropeadas eram, antes de tudo, homens que estavam sempre se deslocando de um lugar ao outro, vinham com uma tropa, voltavam ao sul, e depois retornavam com outra tropa de animais. A vida nas tropeadas de animais era difícil, assim como a lida diária nas fazendas. As privações de conforto, de alimentação, os riscos e a

distância do lar eram efetivamente elementos que tornavam as tropeadas mais difíceis, assim como as chuvas, que elevavam o nível dos rios, dificultando a travessia dos animais, e, mesmo os pequenos arroios se transformavam em rios caudalosos, que os tropeiros evitavam cruzar, assim como as matas mais fechadas. O tropeiro, e o tropeirismo, dessa forma se constituem firmados numa assertiva: rudeza e resistência, rudeza da terra, do inverno rigoroso, das grandes distâncias, e da guerra contra os índios, resistência das partes envolvidas no conflito.

Para auxiliar no manejo das tropas de gado e facilitar seu deslocamento pelos campos, sem risco de fuga das rezes, de infestação de parasitas ou de contaminação por doenças, foram construídos os “corredores de tropas”, ladeados por ‘Taipas’, muros de pedras empilhadas de modo a criar uma cerca por longas distâncias sobre os campos do planalto, tal como se fosse uma estrada (ver Fig. 1 e Fig.2). Sua construção era executada por uma mão de obra majoritariamente escrava, esses profissionais eram chamados de Taipeiros, um ofício passado de geração em geração. A construção destes corredores ajudava a limpar as pedras do terreno de modo a facilitar o crescimento da pastagem, separavam o espaço público do espaço privado do fazendeiro, e “demarcavam o trajeto no espaço, evitando que outras áreas fossem degradadas pela passagem constante de tropas de animais.” (HERBERTS, 2009, p. 483-4).

O Campo como lugar, assumia essa característica, a de criação de animais, seja para consumo interno da fazenda, seja para a venda. As tropas eram o resultado final do trabalho diário nas fazendas para engordar o gado, curar bicheiras, castrar novilhos, distribuir o sal para os animais, consertar mangueiras, cercas e currais, fazer a doma de cavalos xucros, marcar os animais, cuidar dos reprodutores e aumentar o rebanho. Depois de algum tempo preparando o gado, os peões escolhiam os de melhor porte e mais saudáveis, separavam-nos dos demais, e os tropeavam para vender. Tão logo os animais alcançavam o ponto de abate, ou um porte adequado para o serviço de cargas no caso dos muares, começava o planejamento da tropa que conduziria os melhores animais aos consumidores finais. O tipo de animal a ser tropeado e a quantidade de peões disponíveis, eram variantes que somadas a outras como as necessidades de alimentação, de munição para caça e defesa, de dinheiro, entre outros fatores, faziam que dificilmente as tropas pudessem ser planejadas de uma só maneira, mas sofriam sempre

adaptações conforme seus objetivos e meios (DIAS, 2011). Os animais tropeados poderiam ser ovelhas, carneiros, bodes, cabras, perus, burros, éguas, cavalos, mulas, porcos, vacas, bois, etc.. Mas, ao menos no planalto das regiões fornecedoras como Missões, os plantéis de gado vacuum, cavalar e muar iriam compor a maioria quase absoluta das fazendas criadoras durante o século XIX (ZARTH, 2002, p. 234).

Figura 1 – Corredores das Tropas. Lajes



Fonte: <http://paulochagas.net>. Acesso em: 07 ago 2015.

Figura 2 – Corredores das Tropas. Lajes



Fonte: <http://www.bemparana.com.br>. Acesso em: 07 ago 2015.

O viajante Auguste de Saint-Hilaire sobre a Estrada do Sul, como também era chamado o Caminho do Continente, deixou informações importantes:

O trecho da Província de São Paulo que eu tinha percorrido entre Sorocaba e Curitiba era formada por uma língua de terra estreita, isolada no meio de uma região inculta, e se pode dizer que na extremidade dessa língua de terra o Brasil se interrompia, por assim dizer. Com efeito, do lado do mar erguia-se, quase inacessível a Serra do Paranaguá, e depois de Lapa, também chamada Vila Nova do Príncipe, situada a 12 léguas de Curitiba, era necessário, para sair da província, atravessar 60 léguas do Sertão do Sul, ou Sertão de Viamão, região totalmente despovoada e infestada de selvagens, onde a estrada não passa de uma sucessão de perigosos atoleiros (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 72).

O Caminho para o Continente do Sul, nas palavras do naturalista francês, era uma estrada de muitas faces, em alguns momentos, bem cuidada, cercada por muros, em outros lugares não passava de uma confusão de atoleiros, dado o passo contínuo dos animais por estes lugares, e em outros era mal cuidada e decadente. A parte que ia de Sorocaba até Curitiba,

durante os anos 1820, era uma estrada mais no seu termo propriamente dito. Depois de Lapa, estava o sertão do sul, ou de Viamão, lugar de perigosos atoleiros.

Ao longo desses caminhos e dos campos e fazendas estavam próximas às terras dos povos originários (os indígenas), estabelecendo uma distinção entre dois tipos de sociedades e lugares, o Mato e o Campo, é sobre esses povos e espaços que passo a tratar.

### **O Mato e o Campo<sup>2</sup>**

No verão de 1820, Auguste de Saint-Hilaire, após deixar para trás o registro de Sorocaba, atravessava os Campos Gerais, seguindo o curso do rio Jaguariaíba. No seu caminho, uma de suas paradas foi na fazenda homônima ao rio, de propriedade de Luciano Carneiro Lobo, onde escreveu:

Poucos instantes depois da minha chegada, o Coronel levou-me para ver as suas vacas e bezerros, que estavam chegando ao curral. Os vaqueiros, a cavalo, iam tocando os animais à sua frente, e se alguma vaca se desgarrava do rebanho, eles a cercavam a galope e a traziam de volta.

O Coronel queixou-se bastante da vizinhança dos índios hostis, que às vezes atacavam as propriedades dos paulistas. Como a população branca tivesse diminuído a partir de certa época, os índios se tinham tornado mais audaciosos, e a seca de 1819, cujos tristes efeitos eles também experimentaram, contribuiu para aumentar sua ousadia. Fazia pouco tempo eles tinham invadido os pastos do Coronel, onde mataram alguns cavalos e comeram a sua carne, coisa que jamais haviam feito até então. Poucos dias antes de minha chegada a Jaguariaíba, eles tinham sido vistos rondando a propriedade. O Coronel mandou buscar imediatamente alguns de seus soldados, para que perseguissem os índios, e fazia poucas horas que eu havia chegado à fazenda quando vi aparecerem oito homens a cavalo, bem armados e prontos para marchar contra o inimigo, no dia seguinte. Alguns deles já tinham tomado parte nesse tipo de caçada, e me deram algumas informações sobre a maneira como era feita. Eles saíam à procura de rastros de índios, e os seguiam até as suas moradas, caindo sobre eles de surpresa. Os homens empreendiam a fuga sem se defenderem, tão logo ouviam os tiros de fuzil, e os atacantes se apoderavam das mulheres e das crianças. Como os índios, procurando vingarse, sempre armavam emboscadas no caminho onde os brancos passavam, estes voltavam por outro caminho para escapar a isso (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 35).

No excerto, Saint Hilaire anuncia a perspectiva da forma de atuação, e a conformação do *modus operandi* das atividades e expedições de caça e captura aos indígenas. Segundo o naturalista, a população branca havia diminuído e com isso aumentou a ousadia dos índios. A diminuição do número de invasores nas terras dos índios nos Campos Gerais foi determinada menos pela reação desses últimos, do que as campanhas de recrutamento para campanhas militares sejam internas ou externas ao Brasil, principalmente no distrito de Castro, o que fazia com que muitos moradores fugissem temendo serem recrutados para o chamado esforço de guerra. Segundo Saint Hilaire, os ataques aos grupos indígenas eram feitos de surpresa, e depois de um prévio reconhecimento de seu lugar de abrigo, seguia-se o combate, onde após a descarga das espingardas, escopetas e pistolas, os homens em geral eram mortos ou fugiam, finalizando com a prisão de mulheres, crianças e em raras ocasiões guerreiros sobreviventes do ataque. Esse *modus operandi* é praticamente o mesmo em todas as operações de combate e destruição a acampamentos vistos como inimigos pelas expedições de guerra e caça.

O elemento surpresa determina ao atacante nítida vantagem e, para que se consiga o sucesso na missão, deve ser precedida de expedições de reconhecimento, de localização do acampamento indígena, de suas entradas e saídas, de seus postos de vigia. Sendo assim, o ataque era realizado em geral nas primeiras horas antes do amanhecer, e muito melhor após algum evento festivo, quando o inimigo no torpor da embriaguez, do cansaço e do sono profundo era despertado pelo terror do estampido das armas de fogo, e a morte, destruição e cativo que anunciavam. Essas estratégias seguem praticamente o mesmo *modus operandi* em toda América, basta lembrar o lendário General Custer e o Sétimo de Cavalaria que entrava ao amanhecer com canhões e cavalos sobre as tendas dos Sioux no velho oeste norte americano. Dee Brown em *Enterrem meu coração na curva do rio*, relata a destruição sistemática dos índios da América do Norte. Lançando mão de várias fontes, como registros oficiais, autobiografias, depoimentos e descrições de primeira-mão, através do discurso de grandes líderes e guerreiros das etnias Apache, Dakota, Ute, Sioux, Cheyenne e outras, descreve as batalhas contra os não índios, os massacres e rompimentos de acordos. Todo o processo que, na segunda metade do século XIX, quase exterminou essas populações do cenário do oeste norte americano (2006).

A atividade de reconhecimento do terreno, ou seja, descobrir a morada dos índios e fazer o levantamento de tudo que interessa ao bom êxito da expedição era uma tarefa das mais difíceis e os homens que as faziam em geral eram os guias dessas, experientes na lida com o mato e os índios, homens que sabiam se defender com pólvora e chumbo, como o Coronel Luciano Carneiro Lobo:

O Coronel Luciano Carneiro era depositário da pólvora e do chumbo que o governo enviava aos Campos Gerais para que os seus habitantes pudessem se defender dos bugres e dos selvagens. No dia em que os oito paulistas recém-chegados deviam pôr-se em marcha, o coronel distribuiu entre eles uma certa quantidade de munição de guerra; deu a cada um uma ração de carne, de farinha e de sal para três dias, e eles partiram. Alguns deles entraram, antes, no oratório do coronel, abriram o nicho onde estava guardada a imagem da virgem, ajoelharam diante dela e oraram por alguns instantes (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 35).

Luciano Carneiro Lobo era um dos mais abastados fazendeiros dos Campos Gerais, possuidor de várias fazendas e muitas cabeças de gado, e como tal era o fiel depositário da pólvora e chumbo para abastecer as armas de fogo, que longas ou curtas, eram de ante carga, carregava-se pela boca a pólvora, socava-se e depois se introduzia o chumbo. O acionamento era por pederneira, ou seja, a percussão era extrínseca, e dava apenas um único tiro, o que permitia certa vantagem de fuga ou reação ao opositor. Os oito paulistas a que se refere o viajante, municidados e com ração de guerra – farinha, carne e sal -, que partiram depois de rezarem diante da imagem da Virgem Maria, provavelmente pedindo proteção para a expedição contra os índios, eram todos ou quase todos destes que dentro deste mundo de criação de animais, fazendas, estâncias, picadas, estradas, matos e campos, eram chamados de ‘vaqueanos’, mas também eram lembrados como ‘práticos’, ou como ‘mateiros’. Seus salários eram no máximo o equivalente ao soldo de um cabo de milícias, algo em torno de 4\$500 réis por mês. Qual o ganho, então, destes práticos, desses experientes que eram tão caros e valiosos aos comandantes de vilas, povoados, e rocios? O ganho estava no resultado destas expedições, no aprisionamento de mulheres e crianças indígenas. O preço de venda poderia atingir eventualmente até 100 mil réis, por uma mulher ou criança indígena o que, nestas condições,

aparecia como um excelente negócio. A venda era facilitada pela proximidade que vilas e povoados tinham ao caminho de tropas, assim não era tarefa difícil arrumar um comprador já que a necessidade de mão de obra estava desde Sorocaba em São Paulo, até Viamão e Cruz Alta no Rio Grande do Sul (SOUZA, 2013).

Um destes vaqueanos, de nome Joaquim Correa, era um dos paulistas que estavam ao serviço do Coronel Luciano Carneiro Lobo, cujas habilidades adentravam a coragem e o fato de já ter experiência em entradas no mato para as quais sempre era voluntário (SOUZA, 2012). Vamos encontrar outro destes vaqueanos em Itapeva da Faxina, como Jesuíno, que em 1830 brigava na justiça pelo direito de propriedade sobre uma índia que teria retirado do mato em uma expedição. O advogado do governo de São Paulo, político e ex-presidente da província Manoel Joaquim de Ornellas pronunciando-se a respeito da contenda declara-se contrário às pretensões de Jesuíno, entre outros argumentos, de acordo com o jurista, Jesuíno que havia servido de comandante na expedição “alem de muito ambiciozo é bem conhecido por péssimo homem como não tivesse na tal diligencia apanhado bugre algum para vender, pois que sempre foi o seu negocio, e era do que vivia, quis por em praça a dita bugre para ao menos repartirem o seu producto.”<sup>3</sup>

Saint Hilaire continua seu relato falando dos indígenas que vai encontrando pelos caminhos entre Sorocaba e Curitiba, e nos deixa valiosas observações sobre o principal grupo étnico desses lugares: os Kaingang, que segundo suas observações eram denominados de Coroados:

Os paulistas dão aos bugres vizinhos de Jaguariaíba o nome de Coroados porque, segundo dizem, esses selvagens costumam fazer no alto da cabeça uma pequena tonsura, que em português tem o nome de coroa. Segundo informações unânimes dadas pelas pessoas mais instruídas do lugar, esses índios constroem suas casas com paus cruzados, a maneira dos luso-brasileiros, e as cobrem de folhas de bambu ou de palmeira; mas não rebocam as paredes com barro, e fazem as casas extremamente compridas, de maneira que várias famílias podem morar juntas. Esses selvagens cultivam o milho e o feijão, e parece que não são totalmente estranhos a alguns tipos de indústria. Um dos soldados da milícia que tinham vindo à fazenda para participar da expedição contra os índios mostrou-me uma saia de mulher coroadada, feita de um tecido muito grosseiro, é bem verdade, mas extraordinariamente

resistente. Uma índia dessa tribo, que havia sido aprisionada e o Coronel conservava em sua casa, me disse que para fazer aquele tipo de tecido era empregado a casca de um certo cipó, que inicialmente era mergulhada na água e depois batida com pedaços de pau até se transformar em estopa; com essa estopa eles faziam uma espécie de corda, enrolando-a sobre a coxa. Finalmente o tecido era feito a mão, sem a ajuda de uma agulha ou de qualquer instrumento análogo.

Quanto aos coroados dos Campos gerais, é bem provável que eles e os indígenas de mesmo nome que habitavam as terras próximas de Guarapuava formassem uma só nação e que, em conseqüência, eles nada tem em comum com os coroados do Rio Bonito nem com os do Presídio de São João Batista. Os paulistas se revoltavam contra as mortes e destruições feitas pelas diversas tribos de bugres que, desde Itapetininga até Curitiba, habitam as proximidades da estrada. mas ninguém jamais os acusou de antropofagia, crime que era atribuído outrora a tantas tribos indígenas (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 35-36).

Parte das áreas entre Sorocaba e Lages, junto à Estrada do Sul, era de roças, e muitas das casas eram de pobres que ocupavam os lugares perto da mata, feitas de forma rústica, cujo único reforço era os tapumes de argila. Telhas de barro era elemento raro mesmo nas habitações da maioria dos povoados como Guarapuava e Palmeira. Por isso, de acordo com o viajante, os ‘Coroados’ moravam em casas tais quais as dos luso-brasileiros, possuíam uma cerâmica de boa qualidade e até superior a dos paulistas, fabricavam tecidos, e faziam roças de milho e feijão. Tais atividades demonstram um grau de especialização tecnológica e sedentarismo, o que confirma esses povos originários como seminômades, e ocupando vasto território de deslocamento e morada (MOTA, 1994). Os Coroados assim eram chamados pela pequena tonsura que faziam no alto da cabeça em forma de coroa como anotou Saint-Hilaire e que estes não deviam ser confundidos com outros grupos Coroados do sudeste brasileiro. Manuela Carneiro da Cunha observou para o sudeste brasileiro que a expressão Coroados designava genericamente os diferentes grupos que usavam na cabeça uma espécie de coroa de plumas (CUNHA, 2006, p. 151). Os Coroados do Sul não eram assim denominados pelo uso de coroas de plumas, seu corte a moda dos frades franciscanos, é que determinava essa nomenclatura. Segundo o naturalista francês, os Coroados não eram antropófagos, mas devastavam e assassinavam desde Itapetininga até Curitiba. Com relação à antropofagia é sabido o quanto esta foi utilizada pelo invasor para acusar os povos originários e assim permitir a guerra justa

diante de uma ofensa imensurável. No que concerne aos ataques e mortes provocados pela reação dos povos indígenas à invasão de suas terras, pode-se inferir que estes ataques tinham sua justificativa não só pela reação à invasão, mas também pela apreensão de bens que a sociedade invasora colocava em seu território e como tal lhes era de acesso permitido. E mesmo no que se refere à veracidade pelo menos na proporção real desses, também está fundamentado em um “perigo”, o perigo indígena, que determinava as reações legalizadas (na ótica do invasor) que se configuravam nas diligências e expedições de caça e captura de índios que estavam nas matas (ORTELLI, 2007).

Saindo do relato de Saint Hilaire, mas ainda dentro do ‘Caminho para o Continente do Sul’<sup>4</sup> e do tema do apresamento e cativeiro dos indígenas, na vila de Lages, o Delegado Guilherme Ricken em correspondência ao Presidente da Província João José Coutinho no ano de 1852, ao escrever sobre a ausência de um aldeamento apesar do município estar rodeado de sertões povoados por diferentes indígenas, dizia que tal acontecia e se justificava pelo desleixo em catequizá-los:

[...], e também ao modo com que os moradores até há bem poucos annos procedião contra elles, cassando-os como animaes, com o interesse de lhes apanhar e captivar os filhos donde resultou que os índios entranhando-se mais pelas mattas dentro, criarão ódio mortal contra a raça branca, o que talvez ainda por muito tempo frustrará qualquer tentativa que se queira fazer para chamá-los à Civilização.<sup>5</sup>

Em Lages, de acordo com o Delegado, os moradores cassaram os índios como animais, com o objetivo de apanhar e fazer escravos os seus filhos, e tal ocorreu em várias localidades ao redor do chamado Caminho do Sul, aos índios cada vez mais restou à fuga para dentro das matas mais inacessíveis. Assim como o viajante francês, o Delegado Guilherme Ricken também descreve os Coroados:

Todos os Indios são aqui appellidados pelo nome genérico de Bugres; entretanto que existem duas nações bem distinctas que são conhecidas pelos nomes de Coroados e Botocudos. A primeira destas nações assim denominadas, talvez por huma corôa grande que todos tem aberta no alto da Cabeça, à moda dos frades, habita os Sertões ao Oeste desta Villa, e nunca

passão para l'este da Estrada Geral que vem de São Paulo para este Municipio. Estes Indios forão cathequisados em Guarapuaba, e ali receberão as primeiras noções de Civilização; largarão porem o Aldeamento e tornarão à vida errante tornando-se o flagello dos viandantes que em grande numero transitão pela mencionada estrada [...] O Character destes indígenas He menos feroz do que o dos Botocudos com quem vivão continuamente em guerra, e de quem se tomão muito. Elles fazem prisioneiros e principalmente quando apanhão mulheres brancas que levão para o matto, e também tem apparecido negros entre elles. Suas armas e utensílios são fabricados com rara perfeição, e alguns que tenho visto são muito curiosos.<sup>6</sup>

As observações do Delegado em comparação as do naturalista se assemelham em vários pontos. À industriosidade dos Kaingang, com seus arcos, flechas, panelas, vasos, tecidos, casas de boa construção, a opinião é uma só: os trabalhos são fabricados, nas palavras do delegado, “com rara perfeição”. Com relação à denominação Coroados ambos concordam que assim chamavam-se pelo corte de cabelo e sua pequena tonsura à moda dos padres franciscanos, mas é preciso lembrar que Saint-Hilaire observou também que alguns coroados apresentavam cabelos cortados de forma igual, e outros os deixavam compridos atrás. Além de possuírem opiniões idênticas no que se refere ao “perigo indígena”, segundo o delegado, os errantes Coroados eram o flagelo dos viajantes que transitavam pela estrada do sul. Acrescenta o delegado Guilherme Ricken que faziam prisioneiros em seus assaltos, e costumavam raptar mulheres brancas que levavam para o mato.

Guilherme Ricken e Saint-Hilaire também foram unânimes com relação a identificação dos inimigos dos Coroados, apontaram um grupo em especial, que vivia do lado leste da estrada para o sul, internados nas matas abaixo das serras entre o litoral e o planalto -os Botocudos do Sul. Ambos apontam o fato de usarem adornos abaixo do lábio inferior, chamados de botoque, e daí a expressão ‘Botocudos’, embora essa expressão estivesse muito mais vinculada aos discos labiais usados pelos Krenak, os botocudos de Minas Gerais, enquanto que os botocudos inimigos dos Coroados usavam ornamentos labiais não em forma de disco, mas de forma cilíndrica, chamados de tembetá. O Delegado Ricken fez comentários mais precisos sobre os Botocudos:

Os botocudos que trazem por distincção o beijo inferior furado, e com huma grande rodela de pao, vivem nos sertões que separam este Municipio do littoral da Provincia; achão-se no estado primitivo de natureza, e nunca largão sua vida errante; não se apresentem nem queirão relação alguma com ninguém; mattão tudo quanto encontrão, e até os seus proprios que depois de criado entre nos, lhes cahem nas mãos. He proverbial a paciência e tenacidade com que estes índios espreitão huma casa, e infallivel a desgraça quando chegão a attacar. Elles tem grandes alojamentos em pontos certos debaixo da Serra, e que Ca de cima facilmente se reconheção pela fumaça; vivem segundo consta na maior miséria, e nehuma commodidade conhecem. Os seus arcos e flechas apesar de fortes são muito mais grosseiros e imperfeitos do que o dos coroados. o seu numero deve ser considerável, pois em todas as partes apparecem vestígios d'elles.<sup>7</sup>

Errantes, selvagens, primitivos, miseráveis, vadios, perigosos e ferozes, termos pejorativos que faziam parte do arcabouço que juridicamente instituía a guerra, e a consequente escravidão dos Índios. O interessante é a observação de que os Xokleng habitam ao leste da estrada e como tal seus inimigos, os Coroados, habitavam do outro lado da estrada o lado oeste, simbolicamente eram povos que se dividiram em orientais e ao sol nascente e outros ocidentais e ao sol poente. Tal divisão pode esconder uma origem comum. Coroados e Botocudos pertencem ao mesmo tronco lingüístico, os da sociedade Jê, também chamados de Tapuias, ou, segundo Francisco Silva Noelli, os jês meridionais ou do Sul (2004, p. 26-27). Sílvio Coelho dos Santos já dizia que os Xokleng (como mais tarde ficariam conhecidos os tais 'botocudos do sul') linguisticamente se filiam ao grupo Kaingang (SANTOS, 1973). Num seminário nas dependências da UFSC em 2009, denominado "*La Klãnõ, os caminhantes do sol, povo Xokleng*", em uma palestra com os caciques e os mais antigos da terra indígena La Klãnõ, Aniel Pripá, Cacique Presidente da terra indígena, disse que os Xokleng conseguiram entender os Kaingang e vice-versa, e que os Kaingang comentavam que por vezes era mais fácil entender um Xokleng, do que entenderem-se um Kaingang do sul e outro do norte (PRIPÁ, 2009).

A denominação Xokleng foi construída por antropólogos, sertanistas, e missionários. Ao que parece é uma derivação de Xocren, ou Xocrens que o Padre Francisco das Chagas Lima menciona de passagem em suas *Memórias da Conquista de Guarapuava*, e que já apareciam como inimigos históricos dos Coroados habitando as matas em direção ao litoral (LIMA, 1842, p. 52). No século XVIII, na décima expedição da tentativa de conquista de Guarapuava, a

comandada pelo tenente Coronel Afonso Botelho de Souza, e que foi derrotada pelos índios, a expedição teria se encontrado no dia 18 de dezembro de 1771, com “os índios da nação Xuclan segundo alguãs palavras, que se lhes tem percebido.” (SOUZA, 1956, p. 226). Esse encontro pode indicar a presença no planalto dos Xokleng, já que a estrada para o sul estava em seus primórdios (não no que se refere a caminhos e picadas, mas no sentido de estrada mesmo), a separação entre Xokleng e Kaingang ao leste e oeste da estrada pode ter iniciado por esses tempos. O Viajante Saint-Hilaire recolheu também essa denominação, e a grifou como Socrês, recebeu essa informação de duas índias coroadas de Guarapuava, que não sabiam a que grupo pertenciam, mas identificavam seus inimigos e entre eles os Socrês, que tem o costume de perfurar o lábio inferior (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 84). Curiosamente, outra terminologia que foi utilizada para denominar os inimigos históricos dos Kaingang, era a própria palavra Kaingang, cujo significado remete, à noção de gente da terra, gente do mato, ou ao índio, ao humano propriamente dito, como disseram Silvio Coelho dos Santos (1997) e Lúcio Tadeu Mota (2004). Até a metade do século XX, alguns estudiosos ainda assim os denominavam, mas principalmente após a tese de doutorado de Silvio Coelho, a denominação Xokleng passa a definir esse povo originário, que atualmente é aceita por eles e pelos estudiosos. Mas observa o antropólogo Silvio Coelho dos Santos que o grupo não tem termo de autodesignação:

A esta conclusão chegamos depois de investigar junto a vários informantes idosos e junto ao pacificador, Eduardo Hoerhan. Este confessou-nos que a preocupação de nominar o grupo é dos civilizados e não dos índios. Não há termo de auto-identificação. Utilizam o termo “ânhele”, que significa gente para se referirem a alguma pessoa que se aproxima, como quem diz: lá vem gente ou simplesmente gente. Usam também o termo “angoiká”, com o significado de pessoa, para se referirem a alguém que desconhecem o nome, como quem diz: quem é aquela pessoa? Os termos, entretanto, não podem ser tomados como auto-designação. Parece-nos importante este detalhe, por que vem demonstrar que os Xokleng não tinham necessidade de termos para se auto-classificarem, pois não são eles que fazem o indivíduo índio e muito menos integrante desta ou daquela tribo. Paralelamente surge a necessidade do nacional em identificar. E essa identificação afirma-se não na realidade apresentada pelo grupo tribal e sim em qualquer atributo que certos membros do grupo apresentem, como por exemplo o botoque dos Xokleng ou o cabelo cortado ao alto da cabeça, em forma de coroa, dos Kaingang. Daí as

designações Botocudo e Coroados, tão difundidas no sul do país para referir a grupos tribais (SANTOS, 1973, p. 31).

A essa citação de Silvio Coelho dos Santos, de igual valia soma-se as observações feitas por Auguste de Saint-Hilaire acerca das denominações dadas às inúmeras etnias que habitavam o Sul do Brasil, quando por aqui passou:

[...]quando se perguntava a um índio o nome de sua tribo, este, á semelhança do que haviam feito as duas índias coroadas de Curitiba, não respondia a pergunta e sim mencionava imediatamente o nome das tribos com as quais seu povo estava em guerra. Isso parece provar que cada tribo, em seu isolamento, se considera como o povo por excelência, o povo único, por assim dizer, e que os nomes das diversas tribos são quase sempre apelidos dados pelos portugueses ou que elas próprias dão umas as outras. Já chamei a atenção, em outro relato, para o fato de que a palavra tupi é um verdadeiro apelido, originado da língua geral, e que os Caiapós não tem nenhum nome para designar a sua tribo e devem aos paulistas a denominação que lhes é dada hoje. O nome de Botocudos é evidentemente um apelido tirado, com algumas modificações, da língua portuguesa; o dos Coroados é uma palavra da mesma língua que não sofreu a menor alteração. O que ficou dito acima servirá para explicar por que razão se encontram em vários autores, tantos nomes diferentes de tribos. o que acontecia era que uma mesma tribo podia ter vários nomes, ou melhor, vários apelidos, conforme o número de seus inimigos (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 85).

De acordo com estas proposições, uma grande parte das populações indígenas que foram invadidas pelos paulistas não se autodenominava, mas recebiam uma nomenclatura que lhes era atribuída pelo oponente, sejam eles índios ou não índios - um processo histórico vai lhes determinando uma terminologia. No caso dos caminhos do Sul, já foram Coroados e Botocudos, e assim foram denominados até o início do século XX. No município de Blumenau, no Vale do Itajaí em Santa Catarina, o médico alemão Hugo Gensch em um trabalho intitulado “*A educação de uma menina indígena*”, fruto de sua experiência com uma Xokleng que adotara como filha, e encaminhado para discussão em um Congresso de Americanistas em Viena em 1908, nos daria a seguinte informação sobre Coroados e Botocudos:

A história dos índios de nosso estado resume-se, até agora, na guerra interminável de extermínio aos mesmos. Contrastando com esta situação, já

existem no vizinho estado do Paraná, aldeamentos de índios, classificados como “catequizados”, mesmo que a “catequização” se manifeste apenas na prostituição gratuita de moças e mulheres do aldeamento, e na degradação dos homens entregues ao vício de bebidas alcoólicas! Ninguém se tem dedicado, de verdade, a esses indígenas que, assim, servem de exemplo comprovante da afirmação de burgueses zurras, que destes representantes da raça parda, nada de bom poder-se-ia esperar.

Os nossos índios, até agora, não foram ainda objetivo de estudos científicos. Nada se sabe sobre a origem étnica dos mesmos, seu idioma e os seus costumes. Hoje costuma-se denominá-los de “Botocudos” apenas por usarem um botoque no lábio inferior, sendo eles tratados, amanhã, como “Coroados”, pela razão de terem alguns deles, adotado o corte de cabelo com tonsura.<sup>8</sup>

Até o início do século XX os índios do planalto e serra do sul do Brasil eram chamados de Coroados ou Botocudos, a partir daí e da construção de uma etnohistória ou de uma antropologia histórica, passam a ser denominados de Kaingang e Xokleng, no caso do primeiro uma derivação da expressão designativa do eu humano, do lugar que se ocupa, o índio *a priori*, e que já aparecia no século XIX, em relatos de viajantes e documentos (MOTA, 2004) e no caso do segundo, permaneceu o olhar do outro, de Xocrén, Xuclan e socrês para Xokleng (segundo Silvio Coelho, Xocrén significa taipa de pedra,<sup>9</sup> da mesma maneira que Xokleng), e talvez seja por isso que embora aceitem essa denominação, ainda buscam outras formas identitárias próprias como La Klãnõ, os Caminhantes do Sol. Tais terminologias (Kaingang e Xokleng) passam a ser escritas da forma atual, desde a normatização da grafia de nomes indígenas a partir da convenção da Associação Brasileira de Antropologia em 1953, substituindo então os designativos Caingangues e Xoclengues, com a permuta do “C” por “K” e da supressão da articulação plural (CONVENÇÃO PARA GRAFIA DE NOMES INDÍGENAS, 1954).

Voltando aos Campos Gerais e o Planalto Meridional e o Caminho das Tropas, é necessário tratar da Fazenda Fortaleza de propriedade de José Félix da Silva, citada por Saint-Hilaire, mais um proprietário que dentro de uma terra que se ocupava de forma quase militarizada, recebia o cargo honorífico de Oficial de Milícias:

José Félix da Silva era o seu nome, e ele passava por ser um dos homens mais ricos da Província de São Paulo, sendo ao mesmo tempo famoso por sua avareza. Esse homem tinha-se casado com uma mulher pobre, e como a

tratasse com extrema severidade ela planejou desembaraçar-se dele mandando assassiná-lo. Empreitou dois facínoras para que dessem cabo dele, mas o homem se defendeu valentemente e conseguiu escapar [...] Esse infeliz homem tinha chegado a tal ponto de desconfiança que conservava trancadas a chave as suas mínimas provisões e encarregava o seu neto, um menino de oito ou dez anos, de aparar a sua barba (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 42-43).

Avarento, sobrevivente da tentativa de assassinato por parte de sua mulher pobre, vivendo nas fronteiras da colonização nos Campos Gerais, José Felix da Silva fundara a sua propriedade no início do século XIX. Estabelecera-se em uma área das mais incrustadas e próximas as populações indígenas, o nome 'Fortaleza' vinha de sua atitude de defesa na guerra contra os índios, acompanhava as formas clássicas de construção defensiva preconizada para esses lugares, possuía fosso e muro de paus em ponta como lanças, uma fortaleza no limite fronteiro, na linha clara que separa o mato e o campo; o campo para os invasores, e o mato cada vez mais lugar de refúgio e como tal de morada indígena. Sua ação corajosa de aí se fixar trazia em seu bojo o incentivo para que a partir dessa época muitos agricultores se estabelecessem nas redondezas, animados pelo exemplo e pela proteção de um fazendeiro que contava com muitos peões e escravos para a defesa do lugar contra o ataque dos indígenas. Saint-Hilaire traz informações importantes neste relato sobre a fazenda Fortaleza no que se refere às relações entre índios e não índios:

Fortaleza era, na época de minha viagem, a fazenda que se achava mais profundamente incrustada nas terras ocupadas pelos selvagens. Eles freqüentemente a invadiam e causavam desordens, os homens do Coronel os perseguiram, matavam alguns, aprisionavam mulheres e crianças. Os escravos de José Félix da Silva jamais iam trabalhar nas plantações sem estarem armados.

Os índios vizinhos de Fortaleza pertenciam, como os de Jaguariaíba, à tribo dos Coroados, e exibiam também uma pequena tonsura no alto da cabeça, mas usavam os cabelos compridos atrás e aparados na frente, à altura das sobrancelhas. José Félix me disse que tinha entrado numa das casas dos selvagens, confirmando o que me havia sido contado na casa do Coronel Luciano Carneiro, ou seja, que a habitação era construída à semelhança da dos portugueses e dispunha de uma considerável provisão de milho e de feijão. Além dos tecidos que já mencionei mais atrás, freqüentemente se tomavam arcos e flechas dos Coroados de Fortaleza, bem como machadinhas de pedra, vasilhas de barro, cestos, colares feitos de dentes de macaco, etc.; mostraram-

me uma panela que havia sido tomada deles, e me pareceu tão bem feita quanto a dos paulistas (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 43).

As informações contidas nessa citação confirmam que existe uma guerra contra os indígenas, com objetivos claros, conquistar a terra, escravizar os vencidos, e realizar o butim, mesmo que sejam machadinhas de pedra, vasilhas de barro, cestos, colares feitos com dente de animais ou panelas de barro. Tomar o território, os bens dos inimigos e dispor deste como *lhe convier*, esses são objetivos de qualquer guerra, mesmo a defensiva. A conquista no caso da ofensiva, ou reconquista no caso da defensiva, incorpora a apropriação de bens materiais, sejam eles móveis ou imóveis, seja a terra a ser invadida e ocupada, sejam os utensílios e ranchos de morada, seja o corpo do inimigo. Indubitavelmente, é a regra da guerra. Por outro lado, há de se considerar as complexidades que envolvem essas condições de guerras e fronteiras, que são caminhos múltiplos que podem ser compreendidos quando se aceita a pluralidade destes termos, já que existem muitas guerras e muitas fronteiras. Todavia não se pode perder o foco, não se pode agarrar a pluralidade como um discurso ingênuo, onde relações de amor, trocas e relações amistosas apareçam como único fio condutor e a guerra, conquista, destruição, conflitos e cativeiros apareçam em segundo plano, ou desnecessários, ambos encerram suas funcionalidades históricas e, como tal, podem ou devem estar interligados.

Com José Félix da Silva, repete-se o que já foi dito: a confirmação dos ranchos indígenas construídos como um chalé com cumeeira e duas águas, à moda luso-brasileira; bens manufaturados com certo grau de especialização; provisões de milho e feijão, resultados de roças cultivadas ao longo do ano e corte de cabelo diversificado com cabelos compridos atrás e cortado rente na frente, contudo mantendo no alto da cabeça a tonsura, como os franciscanos.

O viajante Saint-Hilaire vai encontrar na casa do Tenente Coronel José da Silva Félix, assim como já havia encontrado na casa do Coronel Luciano Carneiro Lobo, mulheres e crianças indígenas que haviam sido capturadas no mato recentemente, e acrescentava:

[...] Seja como for, e considerando-se tudo o que eu disse até aqui sobre os Coroados dos Campos Gerais, tribo dos Bugres, é mais do que evidente que em seu estado selvagem eles são superiores em inteligência, engenhosidade e providência a muitos outros povos indígenas, e talvez o sejam também em

beleza física, por conseguinte, devia ser feito todo o possível para aproximá-los dos homens de nossa raça e estimular o casamento entre eles e os paulistas pobres, que não se devem envergonhar do sangue indígena, pois há muito tempo esse sangue corre em suas veias. Convém deixar bem claro, entretanto, que seria bem mais fácil fazer esses esforços em prol dos Coroados do que exterminá-los ou reduzi-los à escravidão (SAINT-HILAIRE, 1978, p 44).

O naturalista faz uma defesa do fim do extermínio e da escravidão indígena, sugerindo a miscigenação com os Kaingang que, segundo o naturalista, em engenhosidade, inteligência e beleza física era um povo superior a outros povos indígenas que conhecera e, portanto, não deveria se envergonhar um paulista pobre de casar-se com um Kaingang ou uma Kaingang, e tampouco de seu sangue indígena que já corria em suas veias. Quanto mais próximo das terras indígenas e das matas, como é o caso da fazenda Fortaleza, mais intenso será o contato com os povos originários. Este contato, nesse caso, e especificamente durante o período que abordo, é evidenciado pelo conflito e, sem sombra de dúvidas, pelo cativo. Dizer que era uma tarefa fácil, e que os Kaingang não passavam de vítimas inermes, incapazes de reagir à altura da guerra que se fazia contra eles, seria uma temeridade e um erro, as fontes históricas e o processo histórico demonstram séculos de resistência à invasão e ocupação de seus espaços de morada e convivência. Saint-Hilaire sobre isso nos escreveu:

Esse homem declarou-me que havia esperado por mim porque uma das matas vizinhas servia de asilo aos índios selvagens, e me mostrou as ruínas de um paiol ao qual eles tinham ateadado fogo um ano antes, quando ainda se achava atulhado de milho. As árvores haviam coberto, anteriormente, o local elevado onde nos achávamos naquele momento, mas o tenente-coronel as mandava cortar a fim de poder controlar mais facilmente os movimentos dos índios. Em breve passamos por um lugar onde, dois anos antes, os índios tinham matado dois homens que trabalhavam numa plantação, três outros tinham conseguido escapar, correndo para campo aberto onde os selvagens não se atrevem a ir. Eles massacraram a golpes de porrete os que tinham caído em suas mãos, esmagando-lhes as cabeças e despojando-os de tudo. A pouca distancia do local onde isso ocorreu avistei a casa de uma das vítimas. Tratava-se de um homem nativo da ilha dos Açores; ele cultivava o linho com grande sucesso, a sua mulher tecia com ele panos bastante finos. Sozinha, privada do seu protetor natural, essa infortunada mulher não pôde continuar num lugar onde tudo lhe lembrava a sua desgraça e onde sua vida estava sob constante ameaça. Ela deixou o lugar, e sua casa ficou abandonada (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 44-45).

O relato demonstra os assaltos e ataques de indígenas a sitiados que vivem próximo às matas e a reservatórios de comida, como os paióis de milho. Esses assaltos eram estratégias de defesa do território, de pilhagem, e de ataque, e que buscava afugentar estes moradores mais adentrados fronteiriçamente, o que de fato surtia efeito, pois como demonstra o relato, depois do ataque, a viúva do açoriano morto no ataque à plantação, abandona o lugar, sua casa e a roça de linho de cânhamo.

Auguste de Saint-Hilaire, naturalista, botânico, apaixonado pela paisagem e pela descrição dos lugares e suas pessoas, nos caminhos do Sul, nas fronteiras de São Paulo provincial no primeiro semestre de 1820, através da descrição de plantas, animais, geologia e descrições etnográficas, desenha o cenário natural e sociogeográfico, descreve pastagens, morros, matas fechadas e sombrias, campos imensos, perto das matas de araucária e Mata Atlântica. Mata essa que subindo as montanhas, abre-se no cenário deslumbrante do encontro da serra com o planalto, onde o olhar se abre para a imensidão dos campos, dos faxinais e campinas. O campo era lugar para desenvolver a criação de animais, o mato ao contrário, um conjunto de difícil penetração para a ação humana, onde não se caminha sem o auxílio de um dos maiores desbravadores deste ambiente – o facão. Ora, era com esse instrumental que se abria o caminho no mato, se fazia as picadas, cortava-se galhos, construía-se abrigos, ou também como arma de defesa ou ataque contra os indígenas, e nesse caso deveria ser capaz de decepar um braço. Isso significa dizer nesse caso que na mata fechada as armas de fogo de cano longo, eram impróprias, ficavam presas nos muitos pequenos galhos e espinhos que ficavam abaixo da copa das árvores, e dificultavam sobremaneira o avanço no terreno. Pistola curta (chamadas de *reúminhas* e se longas, *reúnas*) e, se possível, duas, para possuir mais de um tiro, e facão, estes eram o instrumental preferido para as ações de caça aos índios, as chamadas “entradas” (SOUZA, 2013).

Saint-Hilaire descreve o Planalto Meridional como uma paisagem com muitos campos, pequenas matas, montanhas ao longe com matas fechadas, rios caudalosos ou não, pequenos riachos e arroios. Um lugar onde a mata de araucária prevalece, misturando-se com a Mata Atlântica, formando a chamada floresta ombrófila mista, num espetáculo de rara beleza aos

olhos dos viajantes (ver fig. 3 e 4). O Planalto, iniciando em São Pedro do Rio Grande do Sul e seguindo até a capitania de São Paulo, era dominado pela mata de araucária e entrecortado por formações de campos naturais. Mas não só para embelezar o Planalto e as Serras serve a *Araucaria angustifolia*, é extremamente útil como madeira para qualquer fim, desde a construção de casas até mastros e vergas de navio, e para as populações indígenas, durante o inverno, seu fruto, o pinhão, era um alimento valioso, e não só para os indígenas, como também para os paulistas, que usavam em sua alimentação, na alimentação de porcos, e como recurso de sobrevivência nas expedições (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 16).

Este lugar de campo e criação de animais, de certa forma, e por alguns estudiosos assim é chamado, indica um tipo de vivência social denominada de campestre, ou uma sociedade do campo, longe de avaliar estes conceitos, minha análise vai à direção de entendê-la como um lugar de contraposição à mata, no sentido da mobilidade. O campo é representado pelo espaço mais aberto, onde se pode deslocar montado sobre cavalos, burros ou mulas. O mato é lugar de difícil penetração, de pouca mobilidade, de difícil orientação. No primeiro caso, para a lida no campo, meninos desde cedo aprendem a atirar o laço, a formar o rodeio e correr atrás de cavalos e bois. Os homens andam quase sempre a cavalo, e a sela de montar, possui outras formas, como o lombilho, e em vilas como Castro, um dos principais ofícios vai ser o de seleiros e lombilheiros. Os habitantes dos campos Gerais, homens e mulheres de todas as classes sociais e econômicas, no momento em que possuem dinheiro partem para o Sul, para comprar tropas de muares, para vendê-los em seu lugar de morada ou em Sorocaba (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 19). Essas estradas e caminhos não eram lugares livres da presença dos governos e sua fiscalização. As estradas faziam parte da estruturação do poder imperial. Para atravessar os rios, fazia-se necessário pagar pedágios e o transporte.

Figura 3 - Caminho do Sul e Araucárias. Lajes



Fonte: <http://www.festadopinhao.com>. Acesso em: 07 ago 2015.

Figura 4 – Planalto Meridional e a mata de Araucárias



Fonte: <http://www.clickfozdoiguacu.com.br>. Acesso em: 07 ago 2015.

Esses pedágios eram autorizados pelo governo e organizados por pessoas que tinham alguma influência na região e normalmente, já possuíam alguns bens. Perto dos pedágios se instalavam as vendas, e nelas se realizavam os negócios, inclusive o empréstimo de dinheiro para o chefe das comitivas, como no caso do pedágio do posto fiscal do Registro de Curitiba, situado na entrada do sertão, a três léguas da Vila do Príncipe (atual Lapa). Os tropeiros, para pagar o pessoal que voltava para o Sul, e os que seguiam até Sorocaba, pegavam dinheiro emprestado nestas vendas e na volta, depois de negociado a tropa de animais, pagava-se o empréstimo. Mas, da quantia que tomavam emprestada, apenas uma pequena parte era em

dinheiro, o montante do empréstimo era em tecidos e outras mercadorias, que era na prática a moeda de troca para pagar os peões da comitiva, essas mercadorias e tecidos tinham sempre preços muito elevados. Os vendeiros fizeram parte da acumulação de capital nesses lugares.

Giralda Seyferth, analisando a instalação de vilas como Brusque em Santa Catarina, assinalou que nesse caso, os vendeiros, através do controle dos preços das mercadorias e dos empréstimos, eram os únicos que podiam “acumular capitais que não se limitavam aos recursos reduzidos de uma pequena propriedade agrícola.” (SEYFERTH, 1999, p. 116). Em nosso caso, os donos destas vendas, em geral, eram estancieiros, donos de muitas terras. Mas de forma igual fizeram parte de um processo de ganhos de capitais. Porém, para nossos estudos, o que mais interessa é que eram responsáveis pelo endurecimento da vida de vaqueanos, peões, lavradores e outros despossuídos do Brasil Joanino, que viam suas possibilidades reduzidas diante de um quadro de dificuldades extremas.

A vigilância nestes postos fiscais era exercida por guardas da Milícia, encarregados de evitar o contrabando, que havia sido constante quando esse serviço fora exercido por tropas regulares de infantaria, já que estes, oriundos em sua maioria de outros lugares e muitos arregimentados à força para o serviço militar, estavam mais susceptíveis à corrupção. “O contrabando tornou-se mais raro depois que os soldados foram substituídos pelos milicianos, que possuíam alguns bens e corriam o risco, em caso de fraude, de vê-los confiscados.” (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 64). Em muitos casos, as margens dos rios eram policiadas por moradores que exerciam esse serviço sem nada receber, mas que intentavam com isso, justificar um possível não alistamento junto aos recrutadores do Império.

Dentro do demonstrado em alguns documentos e na narrativa de viagem de Auguste de Saint-Hilaire, surge um mundo de milicianos, tropas regulares, pessoas dos mais diversos ofícios, estancieiros, negociantes, vaqueanos, peões, funcionários do governo, escravos e índios. Personagens que se envolviam com este mundo circundante ao Caminho de Tropas, suas muitas fazendas e pequenas lavouras, suas estradas, caminhos e picadas. Um mundo que no início do século XIX não adentrava mais de 13 léguas em um espaço geográfico que aparecia na cartografia da época, como terra dos índios bravos, ou terra dos indígenas (SAINT-HILAIRE,

p. 53). O que demonstra que as terras do planalto meridional, ou do Continente do sul, em sua maioria ainda pertenciam aos povos originários.

### **Considerações finais**

Na época Joanina as relações entre os grupos étnicos, denominados pelas fontes estudadas de Botocudos e Coroados (na atualidade Xokleng e Kaingang respectivamente), e os luso-brasileiros através do estudo de alguns documentos e interpretações históricas à luz do relato de Saint-Hilaire pelo Planalto Meridional, revela-se assinalada pelo conflito. Essa mediação interage em processos decorrentes da invasão e ocupação das terras dos povos originários. Embora estas inter-relações se tenham dado de forma múltipla e não só a evidenciada pela guerra, as fontes históricas que se apresentam para desvendar algumas intersecções, estas, em sua maioria, revelam a sua interface mais frequente - as expedições de entrada à terra dos índios. Para além dessa discussão, evidenciasse a sociedade do campo, contrária a sociedade indígena, dita como uma sociedade do mato pelos invasores de suas terras, mas que em verdade aí se refugiava em busca de proteção ao avanço luso-brasileiro pelos campos que um dia havia lhes pertencido. Nessa situação eram vistos como inimigos, ou índios bravos, os índios que estavam nas matas, eram perigosos e necessitavam ser guerreados, capturados e escravizados. A sociedade ao longo do Caminho das Tropas no Planalto meridional demonstra-se numa sociedade de fronteiras, e de mobilidade entre essas fronteiras, espaços e conflitos díspares, o campo e o mato, índios e não índios, luso-brasileiros e Coroados e Botocudos, povos originários e invasores de suas terras, diferenças que irão manter-se até os dias atuais.

### **Referências**

BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CONVENÇÃO PARA GRAFIA DE NOMES INDÍGENAS. 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro em 1953. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954.

COSTA, Licurgo. **O continente das Lagens: sua história e influência no sertão da Terra firme.** V.1. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.

DIAS, Haylor Delambre Jacques. Cultura Serrana Tropeando pelo Planalto Catarinense. **Revista História Catarina.** Ano V, Numero 32, p. 62-82, junho 2011.

HERBERTS, Ana Lúcia. **Arqueologia do caminho das Tropas: estudo das estruturas viárias remanescentes entre os rios Pelotas e Canoas.** 538 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LIMA, Francisco das Chagas. Memória sobre o descobrimento e colônia de Guarapuava. **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,** tomo IV, nº13. Rio de Janeiro, typografia de João Ignácio da Silva, p. 41-67, 1842.

MACHADO, Paulo Pinheiro. Bugres, Tropeiros e Birivas: Aspectos do Povoamento do Planalto Serrano. In: BRANCHER, Ana Lize, AREND, Sílvia (orgs.). **História de Santa Catarina no século XIX.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001, p. 14- 34.

\_\_\_\_\_. **Lideranças do Contestado.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística. In: TOMMASINO, Kimiye, MOTA, Lúcio Tadeu. NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina: Ed. UEL, 2004, p. 3-16.

\_\_\_\_\_. **As Guerras dos índios Kaingang. A História épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924).** Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1994.

NOELLI, Francisco Silva. O mapa arqueológico dos povos Jê no sul do Brasil. In: TOMMASINO, Kimiye, MOTA, Lúcio Tadeu. NOELLI, Francisco Silva (Org.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina: Ed. UEL, 2004, p. 26-27.

ORTELLI, Sara. **Trama de una Guerra Conveniente: Nueva Viscaya y la sombra de los apaches. (1748-1790).** México, El Colégio de México, Centro de Estudios Históricos, 2007.

PRIPÁ, Aniel. Palestra no seminário *La Klãnõ, os caminhantes do sol, povo Xokleng.* História, Direitos, saúde, Educação. Florianópolis, UFSC, 04 de dezembro de 2009.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e província de Santa Catarina**. São Paulo: Editora da USP, 1978.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os Índios Xokleng, memória visual**. Florianópolis, Editora da UFSC; Itajaí, Editora da UNIVALI, 1997.

\_\_\_\_\_. **Índios e Brancos no Sul do Brasil**. A Dramática Experiência dos Xokleng. Florianópolis: Editora Edeme, 1973.

SEYFERTH, Giralda. **A Colonização Alemã no Vale do Itajaí-Mirim, um estudo de desenvolvimento econômico**. Porto Alegre: Movimento, 1999, p. 116.

SOUZA, Afonso Botelho de S. Notícia da conquista, e descobrimento dos sertões do Tibagi, na capitania de São Paulo, no Governo do General Dom Luis Antonio de Souza Botelho Mourão, conforme as ordens de sua Majestade. **Anais da Biblioteca Nacional**, V. 76. Rio de Janeiro, Divisão de publicações, p. 200-260, 1956.

SOUZA, Almir Antonio de. De São Paulo, por Santa Catarina até São Pedro: Conflito e cativo indígena nos caminhos do sul (1820-1832). **História Social**, n. 25, p. 91-109, segundo semestre de 2013.

\_\_\_\_\_. **Armas, Pólvora e Chumbo**. A expansão luso-brasileira e os Índios do Planalto Meridional. 2012. 459 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ZARTH, Paulo. **Do Arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul agrário do século XIX**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2002.

Artigo recebido em 08 de setembro de 2015. Aprovado em 10 de outubro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Carta Régia do Príncipe Regente Dom João ao Governador da Capitania de São Paulo Antônio José da Franca e Horta, em 05 de novembro de 1808. *Coleção das Leis do Império*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 156-159. Cartas Régias eram as correspondências emitidas pelo Governo Real, que indicavam ordens administrativas e gerais e possuíam força de lei.

<sup>2</sup> Uso essa oposição no sentido de pensar domínios sobre espaços, e nesse sentido incluo os povos originários, os indígenas, e do outro lado, os invasores, seguindo esse curso estabelecemos na voz dos relatos, depoimentos, e documentos esses lugares “o Mato e o Campo”. O Mato, com a invasão luso-brasileira passa a ser refúgio e

---

domínio dos povos originários e os campos abertos, cada vez mais, como os lugares de domínio e expansão da conquista luso-brasileira.

<sup>3</sup> Resposta do Advogado e ex-presidente da província de São Paulo Manoel Joaquim de Ornellas sobre o direito a liberdade e escravidão de uma Índia. *Seção Manuscritos, Ofícios Diversos de Itapeva da Faxina (1823-38)*, caixa 217, pasta 1, documento 95 A, ordem 1012. Arquivo Público do Estado de São Paulo. APESP.

<sup>4</sup> Reitero a noção de que em alguns documentos que estudamos aparece esta expressão o “continente do sul”, algo como o interior, o planalto, as terras altas que fugiam das praias e do litoral.

<sup>5</sup> Correspondência do Delegado de Lages Guilherme Ricken ao Presidente da Província João José Coutinho, descrevendo Coroados e Botocudos, em 14 de Janeiro de 1852. *Série: Ofícios dos Delegados e Subdelegados de Polícia ao Presidente da província (1842-1892)*. Acervo N° 1 estante N° 3E, caixa 36. Transcrição Paleográfica Índios, p. 5-5v. Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. APESC.

<sup>6</sup>Idem.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Tradução de um resumo do Trabalho: “A educação de uma menina indígena.” Colaboração para a solução do problema dos Índios, do Dr. Hugo Gensch, médico com prática em Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Dedicado à memória do amigo sincero, abnegado e corajoso dos índios brasileiros: Couto Magalhães. Trabalho apresentado no XVI Congresso de “Americanistas Internacionais, realizado em Viena, em 1908”. *Arquivo Índios*, pasta 1.1, documento 13, Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva, AHMJFS (Blumenau).

<sup>9</sup> É possível que assim os denominassem devido ao seu lugar de morada nas serras próximas as grandes paredes de pedra, onde acima destas vai estar o planalto, o continente que ia para o sul até a terra do fogo.

## ***“Ser índio” e “ser caboclo” potiguar: história indígena e o processo identitário na comunidade dos Caboclos do Assú***

*Jailma Nunes Viana de Oliveira<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo enfoca a emergência indígena na comunidade dos Caboclos, localizada no município de Assú/RN. Logo, se faz urgente antes pontuar discussões que estão intimamente interligadas ao modo como os Caboclos se percebem enquanto indígenas, assim como ao seu processo de territorialização, quais sejam: a dicotomia reproduzida pela historiografia acerca do índio colonial, entre Tupi e “Tapuia”; bem como as implicações que as divisões territoriais e de civilização e catequese pelos aldeamentos proporcionaram na constituição dos grupos indígenas no Nordeste. Assim, a comunidade dos Caboclos reivindica seus direitos e a posse de terras onde sempre viveram e trabalharam ao resgatar a memória da comunidade através da história da “índia pega a casco de cavalo” e da formação da família Caboclo através de uma índia “Tapuia”. Percebe-se que a representação e o estudo do índio no Rio Grande do Norte precisam ser renovados, de modo a corrigir visões estáticas e/ou folclóricas presentes na historiografia oficial reproduzida ao longo do século XX. Por fim, compreender as mobilizações indígenas mais recentes como produto de uma demanda étnica, social e política cujos protagonistas são os próprios indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Caboclo. Emergência Indígena. História Indígena.

**ABSTRACT:** This article focuses on the indigenous community of emergency Caboclos, in the municipality of Assú/RN. So, it is urgent before scoring discussions that are closely linked to how Caboclos perceive themselves as indigenous, as well as its territorial process, namely: the dichotomy played by historiography about the colonial Indian, between Tupi and "Tapuia"; and the implications that territorial divisions and civilization and catechesis by settlements provided in the constitution of indigenous groups in the Northeast. Thus, the community of Caboclos claim their rights and ownership of land where they have always lived and worked to rescue the memory of the community through the history of "India takes the horse's hoof" and the formation of Caboclo family through an Indian "Tapuia". It is noticed that the representation and the study of the Indian in Rio Grande do Norte have to be renewed in order to correct static and / or folkloric visions present in the official historiography played throughout the twentieth century. Finally, understand the latest indigenous mobilizations as product demand an ethnic, social and political whose protagonists are the indigenous people themselves.

**KEYWORDS:** Caboclo. Ethnohistory. Indian Emergency. Indigenous History.

### **Introdução**

Entre os anos de 2011 e 2013, empreendeu-se uma pesquisa junto ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), coordenado por Vieira (2010). O objetivo inicial foi estudar sobre a comunidade dos

---

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). jailma.viana@gmail.com.

Caboclos, inserida dentro do contexto de emergência indígena pelo qual o Brasil vem passando, e conseqüentemente o Estado do Rio Grande do Norte. Ou seja, a comunidade dos Caboclos não era o único grupo indígena no Rio Grande do Norte, durante esse período da pesquisa, que reivindicava seu direito a terra e o reconhecimento indígena<sup>1</sup>.

Conseqüentemente, o estudo nos levou a descrever as formas de vida e como a comunidade articulava o discurso da especificidade indígena, posto que se percebesse a configuração de uma nova unidade sociocultural e a reelaboração da cultura e da relação com o passado. Posto que os grupos étnicos acionem diferenças culturais para fabricar e refabricar a sua individualidade. Assim, também se identificou dados demográficos e culturais que contrastavam com outras comunidades indígenas do Rio Grande do Norte já pesquisadas por Guerra (2007) e Silva (2007).

Nesse sentido, é interessante compreendermos que a recente mobilização de indígenas no Rio Grande do Norte indica uma demanda étnica e política pelo reconhecimento dos demais coletivos indígenas, pela legislação e pelo poder estatal brasileiro. A atividade desses grupos na região contraria visões pessimistas atuais e decorrentes da historiografia de que os indígenas potiguares estariam extintos ou que se perdeu por completo sua herança cultural e histórica. Logo, temos em desenvolvimento um movimento que nos coloca algo novo que merece ser analisado.

De modo que este artigo é resultado desse trabalho de pesquisa histórica e estudo antropológico, bem como de discussões desenvolvidas na monografia de Oliveira (2013) acerca da constituição da dualidade entre índios caracterizados como Tupi ou “Tapuia”. Entende-se que a compreensão desse processo revela de que forma a historiografia posicionou os indígenas brasileiros na História. Estudar o indígena na região nordeste, e nesse caso, no Rio Grande do Norte, é remeter, quase sempre, ao que está posto pelos grandes nomes da nossa historiografia local: Pombo (1922), Tavares de Lyra ([1921] 2008), Câmara Cascudo (1955, [1949] 1992), dentre outros posteriores.

Apesar do tratamento histórico dado por todos os autores citados, interiorizou-se um discurso elaborado pela elite, o objetivo do branqueamento populacional e a imagem

folclórica representada pelos indígenas coloniais. Valendo-se do episódio da “Guerra dos Bárbaros”, também conhecida como “Confederação Cariri”, tinha-se o argumento de um acontecimento histórico que pôs fim aos índios. Assim, esse discurso oficial da historiografia também se torna responsável pela ideia de apagamento das populações indígenas e de suas tradições no RN, sobretudo no que concerne a informações dos índios habitantes do sertão.

Logo, isso traz implicações para se pensar a emergência indígena recente no Brasil e em seus estados, sobretudo os que historicamente já haviam decretado a ausência de indígenas, como o Rio Grande do Norte. Portanto, não seria por mero acaso que os Caboclos estivessem inseridos em um movimento de emergência étnica, configurado pelos processos anteriores presentes na História e que lhes relegam um legado: sua identidade indígena.

Compreendidas essas premissas, o trabalho se organiza da seguinte forma: um tópico dedicado à discussão da representação do indígena colonial, de modo a entender a interpretação de trabalhos posteriores e da própria população indígena e brasileira acerca de seu passado indígena, pautados em um índio que seria aliado e outro índio pertencente a outro extremo: o “Tapuia”; em seguida, faz-se uma breve imersão no processo de dominação territorial no Brasil e suas implicações para os indígenas remanescentes e no contexto da reivindicação dos Caboclos do Assú; por fim, um tópico dedicado ao processo identitário da comunidade, especificando sua memória narrativa e elementos que os constituem como o Caboclo.

### **Processo de colonização indígena: contrastes entre o Tupi e o “Tapuia”**

Quais as visões que predominavam sobre o índio à época da colonização, e que implicações esse processo teve na definição de uma visão moderna sobre o índio, sobretudo quando nos deparamos com os trabalhos basilares da historiografia potiguar durante o século XX? Entendendo que os europeus tiveram relações diferenciadas com os grupos indígenas da costa e os grupos situados no sertão, cabe a compreensão do tratamento dado aos indígenas Tupinambás e os chamados “Tapuia”<sup>2</sup>, na época da Conquista.

O século XVI é pensado por Cunha (1990) como um período crucial para a formação de uma representação acerca do indígena a partir do europeu. Nesse sentido, são nos contatos iniciais e no impacto do Novo Mundo sobre o Velho continente que ocorrerão as impressões iniciais acerca da cultura e da vida indígena a partir do olhar europeu, visões que ficarão presentes por muitos séculos nos discursos oficiais. Assim, os indígenas que “contribuem” para a formação da imagem dos índios no Brasil são os pertencentes aos “[...] grupos de língua Tupi e, ancilarmente, Guarani”, não se esquecendo dos “[...] Aimoré, Ouetaca, Tapuia, ou seja aqueles a quem os Tupi acusam de barbárie” (CUNHA, 1990, p. 21).

Abordando as castas de gentio estabelecidas pela colonização portuguesa, Monteiro (2001) destaca a influência da tradição historiográfica que interpreta as sociedades antigas e os relatos sobre elas através de uma imagem estática, e a consequente supressão da ação dos atores indígenas. Sua discussão parte dos escritos de Gabriel Soares de Sousa, um senhor de engenho e sertanista no século XVI – e que posteriormente influenciou historiadores no século XIX. Segundo Monteiro (2001), Gabriel Soares de Sousa foi pioneiro em estabelecer um sentido de divisão dos indígenas em categorias como Tupi e “Tapuia” nesse contexto, no qual “[...] fiando-se basicamente naquilo que seus informantes tupis lhes passavam, escritores coloniais como Gabriel Soares costumavam projetar os grupos tapuias como a antítese da sociedade tupinambá, portanto descrevendo-os quase sempre em termos negativos” (p. 18).

Ciente dessas diferenças culturais e políticas, entre os diversos grupos indígenas habitantes da região, os colonizadores definiam os parceiros e os inimigos indígenas em potencial, de modo que a parceria com os nativos se tornasse uma estratégia imprescindível para o sucesso da dominação territorial frente à concorrência com outras nações colonizadoras. Os próprios indígenas se beneficiavam dessa troca com os colonizadores, ao empreenderem guerras contra as tribos inimigas, porém com o mesmo prejuízo frente às demais alianças constituídas entre indígenas e europeus:

Esse (des)encontro colonial, onde os europeus serviam à lógica dos conflitos interétnicos, e esses conflitos permitiam aos portugueses dividir para reinar, foi fatal para os Tupi da costa, pois mesmo quando conseguiram reunir um número considerável de aldeias em ataques combinados a posições lusitanas

– como ocorreu com a chamada “Confederação dos Tamoios” – tiveram que enfrentar os índios fiéis aos colonizadores, e acabaram derrotados (FAUSTO, 1992, p. 385).

Ainda sobre as alianças constituídas, vemos na narrativa de Hemming ([1978] 2007) um fato específico aos Potiguara:

O inimigo tradicional dos potiguaras era uma tribo denominada tobajaras, chefiada pelo cacique Pirajiba (‘Braço ou Nadadeira de Peixe’). Sendo inimigos dos potiguares, os tobajaras eram aliados naturais dos portugueses e estavam ligados a eles desde o casamento de Jerônimo de Albuquerque com a filha do cacique Arcoverde (p. 249).

Todavia, destacamos aqui a necessidade de problematização e interpretação de narrativas como essa. Apesar da narrativa acima demonstrar o que aconteceu e nos apresentar um tipo de relação entre nativos e europeus, fazemos ressalvas, pois o próprio Hemming (2007) se limita apenas a descrever os acontecimentos. Em determinados momentos, privilegia a visão europeia, sem o questionamento de tendencionismos nas crônicas coloniais, e que acarreta na consequente extinção dos índios na historiografia (HEMMING, [1978] 2007, p. 266-269).

Há outra passagem interessante acerca das relações entre indígenas e colonizadores encontrada em Hemming ([1978] 2007) e que reflete o modo como os nativos são representados na escrita, levando a uma visão subjugada do indígena:

Os franceses, ao que parecia, os haviam abandonado. Assim, [os índios] procuraram novamente celebrar a paz, **entregar** seus prisioneiros, **submeter-se** a Portugal, **concordar** em serem batizados e **transferir** suas lealdades e a sua aliança para os portugueses triunfantes (p. 259, grifo nosso).

Os verbos destacados acima evidenciam uma intenção precipitada de interpretar a ação e o destino dos indígenas durante o período desses conflitos. Não obstante, muitos relatos foram realizados por europeus imersos na dinâmica colonial, observando o indígena como inferior e cujo fim seria, obviamente, deixar-se dominar. Cronistas, por exemplo, ao

acompanharem as tropas e por fim, narrando uma campanha, muita das vezes evidenciavam, sobretudo após uma vitória, o caráter subalterno dos indígenas.

Compreende-se que os indígenas desempenharam uma estratégica função na construção e consolidação da população colonial. Logo, os indígenas também eram vistos como grupos importantes no povoamento da terra, e com o estabelecimento dos “descimentos”, os indígenas viviam próximos aos povoados coloniais. Como mediadores nesse processo, temos os missionários, ativos no trabalho nos aldeamentos, agrupando indígenas de diferentes grupos da região. Ainda, o termo “Tapuia”, antes uma denominação de uma tribo de índios habitantes do sertão, era também utilizado pelos missionários na identificação de um grupo diverso dos demais indígenas.

Segundo Pompa (2003, p. 37), a “comparação analógica” era um meio muito utilizado pelos cronistas para identificar os nativos e os seus costumes. O viés teológico dominava essas interpretações do outro, principalmente por estarem incluídos em um contexto no qual o Novo Mundo significava uma noção de uma terra que condizia ao paraíso e o indígena era a representação ao mesmo tempo da inocência e do diabólico. Essa visão onírica possibilitou uma “invenção do selvagem”, destacando-se sua “humanidade monstruosa”.

Nesse sentido, o outro é conceituado a partir de um código religioso que toma o paganismo do mundo clássico como o equivalente à religião dos nativos. Uma visão demonológica foi utilizada para interpretar os índios e justificar a dificuldade de realizar o projeto missionário. Mas isso se torna mais complexo, na medida em que se compreende

O trabalho de evangelização e do aprendizado do cristianismo foi um contínuo movimento de mudanças rápidas e reajustes incessantes de sistemas simbólicos, de um e de outro lado, para que eles pudessem continuar a fazer sentido num mundo que não era mais o mesmo, onde aqueles sistemas se formaram. Nunca houve, do lado indígena, a aceitação passiva e a absorção indiscriminada da fé imposta pelos missionários, e tampouco houve um fenômeno de “resistência” entendida como negação total da catequese e afirmação de seus costumes tradicionais (POMPA, 2003, p. 95).

Dessa forma, o processo de conflitos, alianças e a catequese de indígenas levou à compreensão acerca destes pelo europeu de maneira dualizada: índios aliados que viviam no litoral e índios que viviam no interior, resistentes em maior escala à colonização. Logo, se os Tupi da costa aparentavam aos europeus uma homogeneidade cultural, os índios do sertão são percebidos a partir de uma enorme diversidade cultural e linguística.

À medida que os missionários se aprofundavam no estudo da língua tupi, as demais línguas faladas pelos outros indígenas foram ignoradas, e conseqüentemente entendida enquanto uma “língua travada”, dos “Tapuia”. Esse mesmo grupo isolado era visto como ameaça, sobretudo ao empreendimento de colonização portuguesa, e também por alianças com os holandeses e conversão à religião reformada. A condição geográfica também definia e influenciava na classificação dos “índios bárbaros”.

A noção de “Tapuia” como alteridade absoluta e total vem se construindo só ao longo do XVII, junto com as “entradas”, as “guerras justas”, e os “descimentos” levados cada vez mais sertão adentro. Foi a partir daí, enquanto o aldeamento dos Tupinambá e a destruição dos Caeté faziam desses índios o modelo do “amigo” mais conveniente para os fins da colônia, que os “Tapuia” tornaram-se os incontestados depositários das conotações de hostilidade e barbárie, reforçada no período do domínio holandês, quando a heresia acrescentou-se a todos os outros sinais da alteridade radical (POMPA, 2003, p. 223).

Ressalta-se que o conceito de bárbaro não é só apenas utilizá-lo como uma característica acentuada dos índios no tempo, mas como um termo que prosseguiu nas narrativas intelectuais e permeou a ideia que se tinha e ainda se tem sobre os indígenas, sobretudo, do sertão da época colonial. Ser bárbaro era uma condição de inferioridade diante da civilização europeia. Cientes disso, o branco europeu a utilizará soluções: sejam os missionários justificando a catequização como principal meio de transformá-los em civilizados, seja colonos que acreditavam que a apenas a conversão não era suficiente, e, portanto, estavam também sujeitos à escravização e assim serem úteis.

A presença holandesa na região Nordeste durante o Brasil colônia foi significativa na divisão de grupos indígenas e consolidação de rivalidades. A derrota do projeto holandês de

colonizar o nordeste colonial causou outra ruptura no processo de reordenamento desses grupos indígenas, momento em que a sociedade colonial e a economia açucareira também sofriam novas administrações e caminhos.

Nesse interim, a pecuária também sofria expansões, bem como se aumentava o número de sesmarias doadas e expedições exploratórias do interior. A zona de conflito entre os índios considerados “bárbaros” e o Império português também crescia em igual proporção. Por exemplo, os “tapuias” da região do Açu, pertencentes à nação dos Janduís, reagiam aos abusos de moradores e às posses de terras sesmarias, bem como à criação do gado. Muitos fugiram e outros morreram devido a doenças.

O tratamento diferenciado pelo colonizador e missionários se fazia perceptível nas políticas adotadas com índios aliados e outras com os índios considerados inimigos. Perrone-Moisés (1992) demonstra essa dualização no tratamento ao considerar “que a existência de duas linhas de política indigenista está provavelmente relacionada às duas reações básicas à dominação colonial portuguesa: a aceitação do sistema ou a resistência” (p. 129). A famosa Guerra dos Bárbaros ocorreu no período do Brasil colonial, época em que este espaço ainda estava sendo disputado por colonizadores europeus diversos, com tratos diferenciados com os indígenas existentes. Todos possuíam o objetivo de povoar o território e desenvolver uma economia sólida o bastante para atender às necessidades locais.

Desse modo, a chamada Guerra do Açu (1687-1699) que abrangeu as capitanias anexas do Rio Grande e a do Ceará, eclodiu atrapalhando o projeto colonizador de povoamento e crescimento econômico. Entre o fim de 1687 e em 1688 esse conflito toma proporções maiores. Segundo Puntoni (2002), ao citar um excerto do memorial de Pedro Carrilho de Andrade datado de 1703, lê-se: “se levantaram [índios] nas ribeiras do Açu, Moçoró e Apodi, [...] matando a toda coisa viva e depois queimando e abrasando tudo, não deixando pau nem pedra sobre pedra de que ainda hoje aparecem ruínas” (p. 128).

A extensão dessa guerra entre índios e colonizadores causou prejuízos de ambos os lados. Tanto financeiramente, quanto demograficamente, o projeto colonizador sofreu baixas, assim como os indígenas sofreram com o extermínio e fragmentação de sua identidade

política e sociocultural. Após a inserção de combatentes paulistas contra os indígenas, chegando-se ao ápice dos conflitos, ao fim da guerra o Império português retoma o povoamento e ocupação de regiões de fronteira, construindo-se aldeias ou fazendas de índios em forma de arraiais.

A escravidão também foi uma prática bastante adotada pelo colonizador com os índios inimigos apreendidos em conflitos. Todavia, a conversão era prioridade, civilizando-os e defendendo-se a liberdade indígena. Nesse sentido, somente com a guerra justa é que a escravidão era considerada como solução. Segundo Perrone-Moisés (1992, p. 123), “as causas legítimas de guerra justa seriam a recusa à conversão ou o impedimento da propagação da Fé, a prática de hostilidades contra vassalos e aliados dos portugueses [...] a quebra de pactos celebrados”.

Assim, todo esse processo anterior nos leva a perceber como o governo colonial português reagiu de maneira diferente com os indígenas que se submeteram ao sistema e com aqueles que o recusaram. A escolha pela recusa declara a estratégia indígena, revelando sua atuação direta nos conflitos entre si, com o domínio estrangeiro e na efetivação de alianças. Como concluiu Perrone-Moisés (1992, p. 129), “a política indigenista não é mera aplicação de um projeto a uma massa indiferenciada de habitantes da terra. É, como toda política, um processo vivo formado por uma interação e um constante diálogo com valores culturais”.

Assim, compreender a dicotomia Tupi-“Tapuia”, leva-nos a compreender estereotipizações e a ideia do índio que esteve presente na historiografia. Por estas impressões vemos que posteriormente, nos séculos XIX e XX, com a demanda de se escrever uma história nacional pautada em grupos raciais, que a historiografia nacional, como potiguar, se concentrou na exaltação do índio colonizado e litorâneo, no qual o indígena aparece como uma das bases essenciais para a formação do povo brasileiro.

A Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, bem como Varnhagen, segundo Monteiro (2001), já a partir do ano de 1839 começam a descobrir textos como o de Gabriel Soares de Sousa, recuperar manuscritos e editá-los para publicação. Logo, Varnhagen realizaria uma leitura instrumental dos relatos, o que contribuiu para a classificação dos

indígenas em grupos fixos e atemporais. Construiu-se uma “mitografia nacional com os Tupi ao centro”:

[...] Os Tupi foram relegados a um passado remoto, quando contribuíram de maneira heroica à consolidação da presença portuguesa através das alianças políticas e matrimoniais. Mas as gerações subsequentes cederam o lugar para a civilização superior, deixando algumas marcas para a posteridade, inscritas nos topônimos, nos descendentes mestiços e na persistência da língua geral que, no século XIX, ainda vigorava entre algumas populações regionais e era cultivada por setores das elites imperiais como a autêntica língua nacional. [...] Os Tapuia, por seu turno, situavam-se no polo oposto, apesar das abundantes evidências históricas que mostravam uma realidade mais ambígua. Retratados no mais das vezes como inimigos, e não como aliados – dos portugueses, bem entendido – representavam o traíçoeiro selvagem, obstáculo no caminho da civilização, muito distinto do nobre guerreiro que acabou se submetendo ao domínio colonial [...] (MONTEIRO, 2001, p. 29-30).

Assim, os historiadores do Império reconfiguraram a dicotomia Tupi-“Tapuia”: o primeiro era abordado a partir de um passo e nostalgia; enquanto que o segundo conseguiu sobreviver e persistir no século XIX. Não obstante, era disseminado o consenso de que os Tupi eram os verdadeiros representantes dos brasileiros em sua forma original. Monteiro (2001) alerta para a necessidade e importância da releitura dos documentos coloniais. Dessa forma, é possível rever a tendência que congelou os indígenas em etnias fixas.

### **Da posse de terras indígenas no Brasil: implicações contemporâneas**

Pontuamos no tópico anterior, a discussão referente à dualidade existente no tratamento dos indígenas pelos colonizadores, em destaque Portugal – visto que será esse o que por mais tempo administrará o Brasil até a proclamação da República, o que implicará posteriormente na forma como o índio brasileiro deveria ser representado na História, excluindo-se características que remetesse aos “Tapuia”. Agora levantaremos outra discussão, acerca das terras ocupadas por indígenas, e que ao longo desse processo de domínio e expansão colonial desencadeou a matança em massa de indígenas e a dispersão destes.

Após a marcante Guerra dos Bárbaros, e apaziguados os conflitos, os colonizadores ficaram receosos com as investidas indígenas, e percebe-se que o povoamento do sertão era mais complicado que o domínio do litoral. O processo de doação de sesmarias e a colonização, expandindo a pecuária, estabeleceram a retirada de indígenas que já habitavam as terras. Isto foi intensificado com a doação sesmarial a soldados e oficiais, famílias tradicionais, além dos aldeamentos missionários.

Segundo Pires (1990), a Guerra dos Bárbaros nos permite entender os conflitos de poder entre os interessados na posse das terras habitadas pelos indígenas. Em paralelo com o enfrentamento da resistência indígena, ocorreria uma “guerra branca”. Além das sesmarias destinadas a soldados e oficiais paulistas que lutaram contra os indígenas, os colonos/moradores comuns também reivindicavam terras. A divisão decorrente dessa disputa levou a uma situação em que

[...] a má distribuição das terras gerou imensos latifúndios desocupados, prejudicando os moradores da região [...]. A lei de 9 de janeiro de 1697, que impedia a doação de sesmaria, não terminou com o latifundiarismo, porque não tinha efeito retroativo. As sesmarias que já haviam sido doadas antes de 1697 estavam garantidas. Assim, o latifúndio continuou assegurado, como no caso dos Ávilas, Guedes de Brito e outros donos de imensas terras do sertão (PIRES, 1990, p. 112).

As alianças posteriormente firmadas ao longo do movimento de povoamento começaram a ser negociadas com proprietários rurais e senhores de engenho, de modo a garantir a pacificação dos indígenas e prevenir novos invasores estrangeiros ou interessados nos territórios habitados pelos indígenas. Não demora a emergir argumentos de que os índios já eram mestiços e “aculturados”, ou seja, discursos que neutralizavam a força de ocupação dos indígenas sobre as terras. Assim os índios aldeados eram vistos como “misturados” e os índios “puros” estavam restritos a um passado distante.

De forma que no início do século XIX, após esses processos de dispersão e colonização, os índios no Nordeste eram aldeados ou já teriam morado em aldeamentos. Sobre esse contexto, os autores Dantas, Sampaio, Carvalho (1992) analisam relatos de viajantes com impressões acerca das condições dos indígenas. Logo, a ideia que ficou da ação desses

aldeamentos foi de que os indígenas ali existentes não possuíam mais reação contra o domínio do colonizador. Todavia, os autores percebem que essa perspectiva é superficial, visto que na documentação pesquisada é demonstrado a interação variada dos indígenas com o branco, “[...] não simplesmente como coadjuvantes emudecidos, mas como atores cujos papéis e falas vão sendo gradativamente retirados do silêncio dos arquivos” (p. 447).

Tantos os aldeamentos, quanto o agregamento em fazendas evidenciam relações pelos quais os indígenas tiveram que reorganizar sua forma de agir e de se verem como índios, frente às ameaças ou ao processo decorrente da colonização:

[...] Depois do desmonte da ação missionária muitos índios sobreviveram assentados nas fazendas sob o falso título de flâmulos (servos), ou mesmo integrados às famílias como agregados; continuaram, compulsória ou voluntariamente, entranhados no aparato social e familiar, e no correr dos séculos reproduziram a forma de vida tapuia na sertaneja. [...] Uma vez incorporados às fazendas, livres do agente regulador da Igreja, os tapuias são aparentemente fagocitados numa casta “bastarda”, que, lenta e livremente, se integra à sociedade colonial [...] (GALINDO, 2011, p. 196).

Com a Lei de Terras de 1850<sup>3</sup>, ocorreu outro processo de desapropriação de terras, com propriedades doadas às Câmaras Municipais, agora como propriedades particulares, assim como de terras habitadas por indígenas. Quando da Constituição de 1891, os indígenas não foram mencionados no texto legal, todavia o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado posteriormente servindo como mediador entre os indígenas e o poder público em relação aos territórios.

Considerando os processos de territorialização estudados por Pacheco de Oliveira (1999), há uma diferenciação no modo como os indígenas vivenciaram esses processos: sedentarizados e catequizados nos aldeamentos missionários no período colonial, considerados aculturados e dispersos, bem como romantizados, no período imperial; no século XX os índios passam por um contexto antiassimilacionista.

Assim, apreende-se que a comunidade dos Caboclos está inserida num contexto complexo e pelos quais se desenvolveram relações de domínio e posse de terras muita das vezes de maneira arbitrária e na mesma medida, de complexa resolução. De modo que a vinda

de uma Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio (CTL/FUNAI) em 2011 para o Rio Grande do Norte fez com que a mobilização indígena tomasse outros rumos, de âmbito legal, a fim de que as reivindicações de terras pudessem ser atendidas, mediante o processo de estudo e demarcação.

Logo, o período em que se empreendeu pesquisas e visitas especificamente na comunidade dos Caboclos, entre o período de 2011 a 2013, é notável o avanço no que concerne à atuação cultural e política dos indígenas por todo o Estado, uma maior articulação entre elas e órgãos institucionais, objetivando a efetivação de direitos e demandas não só por terras, mas por saúde e educação especificamente indígena.

### **Da índia “pega a casco de cavalo” e a “dente de cachorro”: a origem da família Caboclo**

Entendendo os índios ao longo da história não como coadjuvantes ou sujeitos passivos, mas, sobretudo enquanto um grupo que foi “sobrevivendo” ao longo do caminho, encontra-se fatos repletos de conflitos entre o “branco civilizado” e os “nativos selvagens”. Somente no nordeste brasileiro encontraríamos, durante os séculos XVI e XVII, uma grande diversidade de grupos indígenas, grupos estes dos quais remanesceriam os atuais grupos por toda a região.

O fracionamento étnico não é resultado apenas da interferência dos colonizadores, em um processo de dominação e extermínio, doravante que os próprios índios foram agentes de sua própria história em momentos determinantes, desencadeando para esse fim. Após a expulsão dos colonizadores holandeses pelos portugueses – em meados do século XVII –, “ao se referir à retomada dos aldeamentos na costa, Serafim Leite assinalará que ‘já quase tinha passado o ciclo missionário; já começava a distinção entre ‘índios’ e ‘caboclos’” (Serafim Leite, 1945, p. 335 apud DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 1992, p. 442).

Torna-se importante compreender que se hoje os indígenas reivindicam determinados direitos especiais sobre as suas terras, derivam-se de um contexto histórico, e, nesse sentido, acaba sendo necessário restabelecer a memória indígena enquanto um instrumento que confere a estes povos a legitimidade enquanto índios na contemporaneidade. Logo, também se

evidencia a complexidade em se estudar processos de fragmentação pelos quais passaram os grupos indígenas em todo o Brasil, desde a colonização.

A comunidade dos Caboclos se encontra dentro de um contexto de etnogênese e se configura como um grupo que reivindica direitos indígenas, através do resgate de sua historicidade e memória. Localiza-se entre os municípios de Açu e Paraú. Até o ano de 2013, a comunidade contava com 37 famílias indígenas, no total de 115 pessoas; e 03 famílias não indígenas, com o total de 08 pessoas. Logo, a área que compreende a comunidade é composta por 40 famílias e 123 pessoas.

Desde o ano de 2005, em que data a participação de lideranças em uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte sobre os povos indígenas do Estado, a comunidade tem se movimentado a fim de desenvolverem o processo de reivindicação. Vale salientar que a mobilização indígena tem sido articulada com a parceria com outros órgãos institucionais, como pesquisadores da UERN e da UFRN, o Grupo Paraupaba (Museu Câmara Cascudo), o IBAMA e a FUNAI.

A ampliação dessa demanda frente ao poder público gerou uma maior visibilidade às reivindicações específicas de cada comunidade no Estado. Em relação aos Caboclos, isso faz emergir a sua historicidade e ascendência indígena na região. A partir da narração de mitos e de ocupação espacial é que se percebe novas possibilidades de investigação tanto histórica quanto etnológica na comunidade. A abordagem etno-histórica adotada na compreensão dessas narrativas foi importante na medida em que se pautou questões que os próprios indígenas ordenam e preenchem uma temporalidade e que revela a história do grupo.

Nos latifúndios formados após a disputa de terras a serem divididas entre os agentes colonizadores, e no nosso caso, ao redor do rio Paraú, é que os Caboclos vem há no mínimo seis gerações se mantendo e trabalhando para os fazendeiros. Isso se deu através da expulsão dos índios de suas terras por pessoas que se intitulavam donos das terras. Sobre essa ocupação, os Caboclos narram a demarcação “por braça”: “Eles chegaram aqui e marcaram a terra. Nesse tempo não comprava. Eles demarcavam com o braço. Levantava e dizia: daqui pra acolá isso é

meu” (Antonio Luiz Lopes – Zamba); “Eles montavam no burro mulo e saía demarcando e dizendo: isso aqui é meu, isso aqui é meu, marcando...” (Damião Manoel da Silva).

Assim, a comunidade busca através de uma especificidade indígena, políticas públicas específicas e o direito à posse da terra em que vivem. É por meio da Associação Comunitária do Caboclo que os moradores se organizam e constroem lideranças. A principal demarcação territorial adviria da aquisição de terras que englobam três fazendas localizadas nos arredores da comunidade, que possuem terras adquiridas por compra e por doação. A justificativa dos moradores da comunidade é de que as terras onde ficam as fazendas sempre foram utilizadas por eles a partir de trabalho agrícola, pastoril, extrativista, caça e pesca.

Diante disso, por conhecerem a região em detalhes e estarem reivindicando as áreas, temem represálias por parte dos fazendeiros. Todavia, é perceptível que a relação de amizade e compadrio entre os caboclos e os proprietários das fazendas é bem estabelecida, fazendo com que o uso das terras pelos moradores da comunidade seja possível, realizando as atividades acima elencadas. Isso se deve ao fato de que as terras que atualmente ocupam só possuem espaço para as suas residências, e não para plantação e criação de animais, por exemplo.

Figura 1 – Pesca artesanal no açude novo, em uma das fazendas (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

Figura 2 - Coleta e queima de xique-xique para alimentar o gado em tempos de seca (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

A história da índia “pega a casco de cavalo” é transmitida ao longo dos anos, através das pessoas mais velhas. Essa expressão advém de um episódio, em que um fazendeiro muito rico, com seu cavalo perseguia e caçava a índia “Tapuia” e que era fugidia, a fim de usá-la como escrava em sua fazenda. Não somente ela fugia, mas muitos outros índios que não queriam mais ficar sob o domínio do fazendeiro. Como esconderijo, utilizava-se uma furna, em meio às serras da região.

Atualmente, os moradores indicam a furna “Gargantinha” como um local utilizado para abrigo. A “furna dos índios” era utilizada também como local de parada dos índios que saiam para caçar. Além da furna, os “pilões” em pedras ao longo do rio Paraú demonstram a atividade e a presença desses antigos indígenas.

Figura 3 - Entrada da furna "Gargantinha" (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

Figura 4 - "Pilões" no rio Parauá (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

Em relação a episódios como o acima descrito, Santos Jr. (2008) pontua que

Embora a população masculina dos índios tapuias realmente tenha decrescido a números quase imperceptíveis em algumas áreas da capitania do Rio Grande devido às mortes ocorridas nos combates, as doenças e migrações forçadas; por outro lado, foram bastante comuns no sertão seridoense e da ribeira do Açu as notícias referentes às caboclas brabas amansadas e pegas a dente de cachorro ou a casco de cavalo, para servirem como domésticas ou mulheres para os vaqueiros (p. 189).

Percebe-se que a domesticação da índia “Tapuia” demarca a passagem de um universo selvagem, caracterizado pela bravura, resistência e ingenuidade, para um universo que a identificará como uma cabocla, mestiça e vivendo com o branco. Segundo os moradores da comunidade, a relação da índia selvagem “pega a dente de cachorro” e “a casco de cavalo” com o branco dá origem a grande família Caboclo.

Morador da comunidade e descendente do “tronco velho” formado pelo casal Antonio Francisco e Maria Luíza, o senhor Zamba, de quase 70 anos, revelou que além dessa história contada pela sua mãe, Elina Maria, e que teria acontecido com a avó dela, também se contava que aconteceu uma “grande queimada” nas serras do lugar, que fez com que os índios saíssem daquela região. Os que ficaram foram perseguidos, pois sem rumo, eram facilmente encontrados e escravizados pelos fazendeiros, pois eram selvagens. É perceptível a relação de dependência que vai se desenvolvendo entre os indígenas e o fazendeiro, de modo que o trabalho poderia até ser pago em troca da alimentação.

Além do trabalho na fazenda, passado de geração a geração, a construção de cercas de pedra também foi fruto do uso da mão de obra dos índios sobreviventes. Por isso que sobrevive a relação de meação e subjugação dos moradores na realização de atividades. Moradores da comunidade confirmam esse trabalho, do carregamento das pedras e que chegaram a trabalhar na construção, como afirmaram Antonio Luiz Neto, conhecido como Bolero Novo, de 55 anos, filho do senhor Zamba e Manoel Mariano, de 61 anos.

Figura 5 - Parte da cerca de pedra na “serrota”, mostrada pelos moradores (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

Apesar do que aconteceu aos Caboclos, em termos de território e heranças culturais, eles vem vivendo no mesmo local, o que demonstra a resistência frente às condições de desvantagem na forma como trabalham. O sistema de “meia” beneficia sobretudo os fazendeiros, pois são eles que detêm a posse das terras e recebem metade do que é produzido pelos Caboclos.

Logo, os Caboclos são bem diferenciados em comparação com o restante das famílias que vivem próximas, nas fazendas e municípios vizinhos. São identificados ainda por “Tapuia”, devido às suas características física e familiar peculiares, divergindo dos valores comuns das pessoas que vivem nos arredores. Ou seja, são identificadas como pessoas que possuem baixa estatura, pés e nariz largos, mulheres “abalofadas”, de cabelos pretos e longos (sobretudo as que os próprios moradores da comunidade identificam como “caboclas velhas”).

A comunidade é formada por uma única família, porém através de relações entre os próprios Caboclos, sejam primos, parentes próximos, tio e sobrinha, tia e sobrinho, enteados. Logo, o termo Caboclo é utilizado como apelido, principalmente pelos mais velhos: “Nós trouxemos esse nome do início, da geração, de lá pra cá, uns acha que a gente é tapuia, outra que a gente era turco, mas não tem nome de tribo de índio; somos tudo caboclo mesmo por

causa da ‘caboquinha da mata’” (Antônio Luiz Lopes – Zamba). Portanto, ser Caboclo é devido a pertencerem a uma família gerada por uma cabocla.

A comunidade tem como principais atividades econômicas a pecuária (bois e bodes), a pesca artesanal, a agricultura extensiva de subsistência e secundariamente a extração da palha de carnaúba. Esta última serve na produção de objetos de uso doméstico e em pequena escala, para uso comercial. Como podemos ver a seguir:

Figura 6 - Esteira, bolsa, chapéu e vassouras confeccionados com a palha da carnaúba (Junho/2012)



Foto: Jailma Oliveira

Ainda da carnaúba se obtêm óleo e alimento para os animais. Todavia, seu uso acaba sendo limitado, devido estarem localizadas em áreas de posse dos fazendeiros. Ainda há a possibilidade de expansão da extração mineral de calcário, o que prejudica a reivindicação dos Caboclos, já que a empresa responsável demonstrou interesse em comprar as faixas de terras das fazendas, além de prejudicarem também pontos simbólicos e naturais da região.

É importante observamos que a comunidade está inserida em um contexto nos quais os grupos que integram a emergência étnica e reivindicam direitos como índios, estão distantes daquilo que é estereotipado pelo senso comum de um índio tradicional e em um lugar específico: amarelo, nu ou com poucas roupas feitas de penas e vivendo em florestas. Todavia, como pontua Pacheco de Oliveira (2011), é preciso estar atento às especificidades de um grupo e o seu contexto de reivindicação.

Nesse sentido, com a ampliação das políticas públicas, os grupos minoritários também acabam inseridos, e nada mais legítimo acionarem suas estratégias e revalidarem sua identidade, pois “[...] Sua importância tanto sociológica quanto política deriva justamente da possibilidade de que abandonem a condição de relativa marginalidade e distanciamento em face do campo indigenista [...]” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2011, p. 679).

Diante das dificuldades enfrentadas, é comum os moradores da comunidade migrarem para regiões que lhes fornecem maior qualidade de vida e oportunidades. Tanto é que algumas famílias já migraram para municípios maiores, vizinhos, ou até mesmo para a capital do Estado. Todavia, é muito forte o sentimento de ligação que há pela terra onde nasceram e cresceram; logo, muitos querem permanecer e viverem na comunidade.

## **Conclusão**

A historiografia clássica ao abordar o indígena brasileiro, estabeleceu em sua narrativa uma visão do índio que se considerada atualmente, não condiz com a realidade. Isso se deve ao fato de que o homem na história sofre modificações e ressignifica suas práticas e relações culturais e políticas em sociedade. Todavia, o estudo do indígena, sobretudo na educação básica, ainda encontra limitações temporais devido à estagnação no tempo das narrativas disseminadas pela historiografia oficial.

O congelamento do índio e do colonizador no tempo e no espaço, em um processo de dominação e resistência, fez com que o indígena desaparecesse pelo silenciamento de sua luta ou da mitificação de determinados personagens. Logo, essa compreensão auxilia na permanência de preconceitos e na disseminação de trabalhos que revisem e ampliem o estudo do indígena na História. A partir desses fragmentos narrativos na comunidade dos Caboclos, é possível compreender que a história da “Tapuia” selvagem e o caçador branco e civilizado de forma a retomar a origem indígena são bastante comum na região Nordeste. Há uma mudança radical entre o ser “Tapuia”, um índio bárbaro, ao ser Caboclo, um índio civilizado e integrado nas relações com o branco.

Os indígenas, na maior parte da história, estiveram inseridos dentro de uma narrativa cristã e europeia. Os séculos iniciais da Conquista estarão permeados por perspectivas que a todo momento se modificam em relação aos nativos: se os veem como potenciais súditos e servos de Deus, logo depois estarão sendo tomados de forma estereotipada e depreciativa. Ou seja, “tais representações eram distintas e contraditórias, pois distintos também foram os sujeitos que as enunciaram, e com propósitos igualmente distintos” (FREITAS, 2011, p. 125).

Temos um deslocamento ideológico da figura do selvagem, modificada incessantemente de acordo com a conversão e pelas alianças que foram se constituindo. Solidificar-se-ia a visão do índio selvagem, mas civilizado e manso, um modelo que faria jus aos antepassados brasileiros, em contraposição àqueles que praticam a barbárie e causaram prejuízos ao progresso do empreendimento colonial português.

Desse modo, o índio Tupi estaria livre das acusações de bestialidade, adjetivo que iria circular em outros grupos a quem a colonização e a catequese, sobretudo a portuguesa, não alcançaria. Disso, depreende-se o quanto o indígena no decorrer da história foi subestimado. Ao mesmo tempo, as controvérsias surgem, já que os indígenas sempre demonstraram que as alianças e a conversão religiosa no seu cotidiano dependiam mais da vontade dos índios do que da imposição de políticas indigenistas na viabilização prática dos objetivos colonizadores.

Atualmente, no Estado do Rio Grande do Norte, o feriado dedicado aos “Mártires de Cunhaú e Uruaçu” é resquício de uma tendência unilateral sobre o ocorrido na historiografia e que vai se firmando no saber popular. Se há o argumento para a laicidade do Estado quanto à instituição do feriado, ao mesmo tempo não se pode ignorar que eventos desse tipo aconteceram em grande número no período colonial, tanto por iniciativas de holandeses, quanto pela iniciativa dos portugueses, dentre outros colonizadores.

Se considerarmos a base da historiografia regional, a partir dos intelectuais, perceberemos uma ode à administração e às ações portuguesas, e assim, contemplam-se os que foram fieis ao projeto colonial português. Logo, os indígenas existentes no RN ainda hoje vivem sob a interpretação precipitada sobre o índio ao longo da História, como um ser que

não sofreu alterações, influências e que não exerceu escolhas a partir de suas necessidades políticas e culturais.

### Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio, MEC. 1955.

\_\_\_\_\_. **Os Holandeses no Rio Grande do Norte**. Natal: Coleção Mossoroense, Série “C”, Volume 792, [1949] 1992.

CAVIGNAC, Julie A. Índios, negros e caboclos: identidades e fronteiras étnicas em perspectiva. O caso do Rio Grande do Norte. In: CARVALHO, Maria do Rosário; REESINK, Edwin; CAVIGNAC, Julie. (Org.) **Negros no mundo dos índios**. Imagens, reflexos, alteridades. Natal, RN: EDUFRRN, 2011. p. 195-244.

CUNHA, Manuela C. da. Imagens de Índios do Brasil: O Século XVI. **Revista Estudos Avançados**. Volume 4, Número 10, 1990. p. 91-110.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José A. L.; CARVALHO, Maria R. G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 431-456.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 381-396.

FREITAS, Ludmila G. O conceito de bárbaro e seus usos nos diferentes projetos coloniais portugueses para os índios. **Saeculum – Revista de História**. Vol. 24 – João Pessoa, jan./jun. 2011. p. 125-138.

GALINDO, Marcos. A submergência tapuia. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011. p. 167-215.

GUERRA, Jussara G. A. **Mendonça do Amarelão**: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado em Antropologia – PPGA/UFPE. Recife, 2007.

HEMMING, John. Os Potiguares. **Ouro Vermelho**: a conquista dos índios brasileiros. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora UNESP, [1978] 2007. p. 245-272.

MACEDO, Helder A. de M. Existem índios no Rio Grande do Norte? A propósito da presença de populações indígenas no Sertão do Seridó entre os séculos XVIII e XIX. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano III, Nº 26, jul. 2003.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Unicamp: Tese de Livre Docência, 2001.

OLIVEIRA, Jailma Nunes V. de. **Um herói para a nação**: a escrita sobre o indígena colonial para a história do Rio Grande do Norte no início do século XX. Monografia (Licenciatura em História). UERN-FAFIC-DHI. Orientador: José Glebson Vieira. Mossoró, RN. 2013. 94f.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Trama histórica e mobilizações indígenas atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. In:\_\_\_\_\_. **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011. p. 653-682.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 115-132.

POMBO, Rocha. **História do Rio Grande do Norte**. Edição Comemorativa do Centenário da Independência do Brasil (1822-1922). Rio de Janeiro: Editores Anuário do Brasil; Renascença Portuguesa – Porto, 1922.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. – Bauru, SP: EDUSC, 2003. Coedição com a ANPOCS.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros** – povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2002.

SANTOS JR., Valdeci dos. **Os índios Tapuias do Rio Grande do Norte**. Mossoró: Fundação Vingt-Rosado, 2008. (Coleção Mossoroense, Série C, Volume 1531).

SILVA, Cláudia M. M. da. **Em busca da realidade**: a experiência da etnicidade dos Eleotérios do Catu/RN. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social – PPGAS/UFRN. Natal, 2007.

SILVA, Ligia Osorio da. **Terras Devolutas e Latifúndio**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008

TAVARES DE LYRA, Augusto. **História do Rio Grande do Norte**. 3.ed. Natal: EdUFRN, [1921] 2008. Coleção História Potiguar.

VIEIRA, José G. **Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba**. Tese de Doutorado em Antropologia Social – PPGAS/USP. São Paulo, 2010.

Artigo recebido em 28 de agosto de 2015. Aprovado em 28 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Trabalhos importantes na reflexão sobre esse contexto de emergência étnica foram as leituras de Macedo (2003) e Cavignac (2011).

<sup>2</sup> A palavra vem entre aspas porque é compreendida como uma categoria excludente, já que foi originada posteriormente para indicar a barbaridade dos índios assim identificados, e não como um etnônimo.

<sup>3</sup> Sobre este assunto, recomenda-se a leitura de Silva (2008).

## *Os índios do Rio Grande do Norte no tempo presente*

Tayse Michele Campos

*Rosenilson da Silva Santos<sup>1</sup>*

ENTREVISTA realizada via *e-mail*, em setembro de 2015, com Tayse Michele Campos, liderança da comunidade indígena do Amarelão, situada no município de João Câmara-RN. Tayse é nossa aluna no Curso de História, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Núcleo Avançado de João Câmara.

*Bom dia, Tayse. Obrigado por conceder entrevista para a revista Mneme, no dossiê específico que aborda questões ligadas à história e cultura indígena. Antes de mais nada, você poderia nos falar um pouco sobre sua vida?*

Eu tenho 29 anos, dois filhos de 9 anos, que não são gêmeos (risos). Um é filho biológico, Joan, e o outro, Isaac, é filho da minha irmã, que faleceu aos 24 anos. Após a partida a minha irmã, fiquei criando seu filho como meu. O interessante é que um, Isaac, nasceu no dia 06 de abril de 2006 e o outro, Joan, no dia 16 de abril 2006, ou seja, com apenas dez dias de diferença entre os dois. Moro com o meu companheiro, José Carlos Tavares, que também tem dois filhos de outra relação... a família só cresce. De 2009 a 2014 trabalhei com uma ONG, a Associação de Apoio à Comunidades do Campo (AACC), que trabalha com programas e projetos de convivência com o semiárido. Atuei como facilitadora de cursos de Gerenciamento de Recursos Hídricos e como Auxiliar Administrativa na mesma ONG. Mas, já trabalhei com várias coisas diferentes: artesanato, Educação de Jovens e Adultos, e, entre outros, Programa Mova Brasil, do Instituto Paulo Freire. No movimento local, sempre atuei auxiliando as demais lideranças do Amarelão em todas as linhas de discussão política (saúde, educação, terra e território, meio ambiente, gênero). Desde 2013, sou Coordenadora Administrativa da Associação Comunitária do

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. rosenilsonsanatos@yahoo.com.br.

Amarelão (ACA). Sobre meus estudos, adiei bastante o ingresso na universidade, principalmente por causa do meu envolvimento em tempo integral com o movimento indígena, mas fiz vários cursos voltados para Políticas Públicas, Gestão, Informática, Movimentos Sociais, até que minha mãe me deu um ultimato para que eu prestasse vestibular. Primeiro fiz o Enem, passei e me inscrevi no Prouni para conseguir uma bolsa para estudar Direito. Meu objetivo era me especializar em Direitos Indígenas, para ajudar no movimento aqui no Rio Grande do Norte. Consegui a bolsa integral, mas, desisti do curso porque não queria ir morar em Natal para estudar (contudo, ainda não desisti do curso, talvez, no futuro, eu o faça). Um ano depois, prestei vestibular para Gestão Ambiental, que era minha área de trabalho na ONG, mas, não formou a turma no polo da EADECON (ensino à distância) de João Câmara. Enfim, prestei vestibular para Licenciatura em História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), passei, e estou no quarto período. Eu sempre gostei muito de História e me identifico muito com o curso, sou apaixonada por arqueologia e pretendo fazer uma especialização na área.

*Tayse, fale-nos um pouco sobre o Amarelão. O que é esta comunidade no âmbito da presença indígena atual no Rio Grande do Norte? Quem são os Mendonça do Amarelão?*

O Amarelão é uma das 05 comunidades indígenas do Rio Grande do Norte reconhecidas pela Funai e com a Qualificação da Reivindicação de Terras (que é a primeira etapa do processo de regularização de Terras Indígenas) realizada. Os Mendonças do Amarelão, junto com os Potiguara do Catu/Canguaretama foram os primeiros a iniciar a luta por regularização de terras e por políticas públicas diferenciadas para povos indígenas no Rio Grande do Norte. Sempre participamos do Movimento Indígena estadual e nacional.

*Você poderia nos contar um pouco da história do Amarelão? Como a comunidade surgiu?*

A minha comunidade foi criada há mais de três séculos por índios de etnia Potiguara, que vieram do Brejo de Bananeiras, na Paraíba, fugindo do processo de colonização. Junto com esses Potiguara vieram alguns índios Tapuia. Uma dessas lideranças atendia pelo nome de

Mendonça, o que virou uma referência para nós e uma forma de nos diferenciarmos do resto da sociedade. Chama-se Amarelão porque os nossos antepassados cultuavam o Sol: subiam uma serra de madrugada e esperavam o Sol aparecer então, desciam a serra cantando e tocando as maracas (instrumento de música feito com cabaço) e se referenciavam ao Sol como “o Amarelão”. Hoje, nós somos conhecidos não como “os índios”, mas como “os Mendonças do Amarelão”. Atualmente, há 240 famílias vivendo na comunidade, aproximadamente mil pessoas, que vivem, basicamente, do beneficiamento de castanha de caju. A cultura e tradições que nunca se perderam são: o casamento entre parentes de sangue (primos), sendo ainda raro um Mendonça casar com uma pessoa que não seja Mendonça (independentemente de ser índio ou não); comer tanajura; comer caça somente com farinha e não misturar com outros alimentos como arroz, feijão (é importante frisar que não praticamos a caça predatória); os hábitos alimentares: tapioca, macaxeira, beiju, a carne assada no fogo a lenha, etc. Temos trilha com inscrições rupestres na comunidade, artesanato e, entre tantas outras coisas, o toré, dança indígena potiguara.

*Em relação ao processo de retomada da identidade étnica diferenciada, como você, nativa da comunidade, avalia esse processo?*

Ser indígena, nos dias de hoje, é ser resistente! O que eu percebo é que a mesma sociedade que obrigou os índios a se vestir como não-índios, a aprender e falar o português, a não praticar mais seus rituais, a matar sua religião e suas crenças, hoje, cobra que os índios provem que são índios. Nós temos a memória do nosso povo, das crenças e cultura que nos foram repassadas pelos nossos pais, avós... não basta dizer que é índio, tem que ter a memória da nossa cultura, do nosso povo, dos nossos ancestrais. Muitos índios aqui no Rio Grande do Norte negam sua identidade para não sofrer preconceito, para não ser agredido, humilhado. Eu, particularmente, tenho muito orgulho da minha cultura, da minha identidade indígena. Eu não preciso do reconhecimento da sociedade. Independente disso, eu sempre serei indígena, sempre serei Mendonça, está no meu sangue, nas minhas raízes. O que eu quero é que o Estado Brasileiro nos devolva o que nos roubaram. A minha luta é por direitos indígenas: não quero que ninguém

sinta pena de nós, mas, vejam nos indígenas a nossa força, a nossa resistência e a nossa coragem de lutar pelo que é nosso.

*Que relações o povo do Amarelão tem com as outras comunidades vizinhas e, igualmente, o povo da cidade de João Câmara?*

Os Mendonças são muito conhecidos em João Câmara e região por ser um povo muito trabalhador, mas também, um povo bravo. Referem-se a nós de forma pejorativa, usando o termo “Mendonça” relacionado com violência, ignorância, etc. Existem vários mitos de fatos que aconteceram envolvendo Mendonças, que, na verdade, nunca aconteceram realmente... (risos). Isso tudo porque os Mendonças são auto protetores, pois se trata de uma única família... Uma família extensa, que se protege de tudo e de todos que representem ameaça. Mas, ao contrário do que dizem, somos pessoas muito trabalhadoras, acolhedoras, simpáticas e que têm alegria de viver, mesmo com tantos problemas... somos Guerreiros!

*Em se tratando do cotidiano da comunidade, do que vivem as pessoas?*

Os Mendonças do Amarelão vivem basicamente do beneficiamento artesanal da castanha de caju, que é a principal fonte de renda da comunidade. Mas, não produzimos a castanha porque não temos terras para o plantio do cajueiro. Apenas beneficiamos a castanha, que é comprada *in natura* fora da comunidade e também comercializada fora, depois de beneficiada. As famílias trabalham de segunda a sexta no beneficiamento da castanha, mas, também, sabem se divertir, somos muito festeiros (risos). Temos alguns comércios na comunidade, PSF/Saúde, escola, e, entre outras coisas, campos de futebol.

*Quais as principais festividades do povo do Amarelão?*

Os casamentos tradicionais, que duram três dias: começam na sexta e terminam na madrugada de domingo para segunda, embora, não sejam todas as famílias que realizam. Além destes, posso citar a Festa da Castanha, que acontece todos os anos, no último sábado de agosto; a Romaria

de Finado, o Dia do Índio, Festa Junina, Festa da Semana Santa e o Ritual da Lua Cheia. Todos os anos, também, comemoramos o Dia Internacional da Mulher, desde, pelo menos, três anos.

*Em termos de organização comunitária, o que tem sido feito, nos últimos anos, para garantir melhorias para o Amarelão e assegurar suas potencialidades? Qual sua experiência enquanto uma das lideranças indígenas da comunidade?*

Nós temos a Associação Comunitária Amarelão (ACA), que foi fundada em 21 de maio de 1994 e tem como objetivo geral promover o desenvolvimento socioeconômico da comunidade através de projetos com foco na promoção humana, social, cultural e religiosa e representando a comunidade junto aos órgãos públicos e privados no atendimento de suas reivindicações. Já desenvolvemos os seguintes projetos na comunidade: Beneficiamento de Castanha de Caju (apoio do PAPI, SEAPAC, AACC e Comitê de Manos Unidos – Espanha); Padaria Comunitária (apoio do PAPI); Cursos de Artesanato, Cestaria, Corte e Costura, Crochê, Pintura, Bordado, Alimentação Alternativa, Produção de Produtos de Limpeza, Associativismo (apoio da Congregação Imaculado Coração de Maria, SEAPAC, FETARN e SEBRAE); Projeto Segundo Tempo (apoio do Ministério da Cultura e Colégio Salesiano Dom Bosco); Alfabetização de Jovens e Adultos (apoio do SESI) e Projeto de Construção de Cacimbões (apoio da Congregação Imaculado Coração de Maria); e, entre outros, o Prêmio Culturas Indígenas (Ministério da Cultura), por duas vezes.

Hoje, trabalhamos com os seguintes projetos: Projeto de Música (apoio da Congregação Imaculado Coração de Maria e Banco do Nordeste); Projeto de Artesanato Motyrum Caaçu, que trabalha com produção de artefatos indígenas (apoio do Ministério da Cultura); Cozinha Comunitária; Grupo de Mulheres Ayras d’Aram; Telecentro (apoio do Ministério do Planejamento, Ministério do Meio Ambiente, SEPPIR e a ONG de São Paulo Casa Tainá); Horta Comunitária (apoio da FUNAI); uma Brinquedoteca que atende às crianças da comunidade nos finais de semana e uma Biblioteca Comunitária, que está aberta todos os dias da semana em tempo integral e atende toda a comunidade; ambos são monitorados por jovens

da comunidade que são voluntários na ACA (apoio de doações de brinquedos e livros por pessoas da comunidade, escolas, universidades, entre outros parceiros).

Eu nasci em Natal, só nasci, sempre morei no Amarelão. Filha de uma professora e um agricultor. Tenho dois filhos. Comecei a participar do movimento social há uns 12 anos, pra falar a verdade eu não lembro direito, em espaços de discussão sobre políticas públicas, convivência com o semiárido, movimento de mulheres... nunca participei muito do movimento da juventude, acho importante, mas, nunca me interessei, como me interessei por outras discussões. Vai ver, tenho cabeça de velha (risos), mas, sou jovem. No movimento indígena, eu participava apenas das discussões na minha comunidade e pouquíssimas vezes em nível estadual. Intensifiquei minha participação em 2009, quando fui eleita pelos representantes indígenas do Rio Grande do Norte como Coordenadora Microrregional da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Essa organização é formada só por índios, tem sede em Olinda/PE e em cada estado tem uma coordenação. O meu trabalho como Coordenadora da APOINME era totalmente voluntário. Não recebo (nem quero) apoio financeiro, e é basicamente um trabalho de articulação e mobilização dos povos do Rio Grande do Norte, que é a área onde eu atuo. Muitas vezes deixei de ir trabalhar ou estudar para cumprir agendas do movimento indígena, mas, acho que me acostumei a essa correria. Algumas vezes é gratificante, outras, não... Esse ano saí da coordenação estadual para dar oportunidade para outra pessoa que esteja com mais energias do eu. Já estou há muito tempo e quando comecei era uma “idealista otimista”. Hoje, sou uma “realista esperançosa”. Mas, continuo atuando no movimento indígena. Hoje, sou presidente do Conselho Local de Saúde Indígena que abrange as comunidades de Caboclos/Assú, Amarelão e Tapará/Macaíba.

*Qual a ligação do Amarelão com outros grupos indígenas e organizações do Rio Grande do Norte e do Nordeste?*

Hoje, no Rio Grande do Norte, há cinco comunidades indígenas reivindicando regularização de suas terras, que são: Amarelão (João Câmara), Sagi-Trabanda (Baía Formosa), Catu (na

divisa entre Goianinha e Canguaretama), os Caboclos (Assú) e Tapará (Macaíba). Não são todos de etnia Potiguara, pois, em Tapará, a etnia é Tapuia. Mas, com certeza, tem muito mais índios no Rio Grande do Norte que ainda não se auto afirmaram ou não estão organizados no movimento indígena em nível estadual. Em cada comunidade é uma realidade diferente. São pessoas que trabalham em atividades diferentes, estudam, cuidam da família, se divertem. Mas uma coisa é igual: o respeito pela terra, pela comunidade e pelos parentes. O Amarelão tem ligação direta com todas essas comunidades, nos comunicamos e nos relacionamos muito bem. Também temos contato com várias organizações indígenas, como por exemplo a APOINME, organização essa que representei como Coordenadora Microrregional no Rio Grande do Norte, de 2009 a 2015.

*Por último, Tayse, o que é, hoje, ser índio, no Rio Grande do Norte?*

Lutar! As nossas principais lutas são por direitos. Não pedimos nada a ninguém e nem queremos tomar nada de ninguém. Lutamos pelos nossos direitos, para que o Estado Brasileiro nos devolva o que nos foi tomado: nossas terras. O nosso bem mais precioso é a terra, é dela que tiramos o nosso sustento, é nela que estão nossas raízes, a sabedoria dos nossos antepassados, a nossa cultura, as nossas tradições. É ela que queremos deixar para os nossos filhos, netos, bisnetos. A terra é a nossa maior riqueza. No Rio Grande do Norte ainda não tem nenhuma Terra Indígena demarcada. As comunidades ainda têm muitos problemas, que vêm se agravando a cada dia. Só temos a comemorar o fato de ainda estarmos vivos e de termos forças para lutar. O índio no Brasil tem que ser respeitado. Somos os primeiros habitantes dessas terras, os verdadeiros donos. Os povos indígenas têm muito a ensinar à sociedade brasileira e, no entanto, somos vistos como um problema ou ignorados.

Entrevista recebida em 02 de setembro de 2015. Aprovada em 15 de setembro de 2015.

*Revisão:* Helder Alexandre Medeiros de Macedo

## ***Representações de Jean Baptiste Debret sobre a sociedade escravista brasileira na viagem pitoresca ao Brasil***

Representations of Jean Baptiste Debret about Brazilian  
slave society in the picturesque journey to Brazil

Selson Garutti<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta um estudo quali quantitativo exploratório que tem por objetivo analisar o surgimento do racismo e do preconceito religioso no Brasil através das imagens iconográficas de uma das obras de Jean Baptiste Debret, o livro “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*” (1834 -1839). A abordagem adotada tem como base Meneses (1996) e Chartier (1988). As imagens e textos foram analisados enquanto construções discursivas sob uma perspectiva histórica e conclui-se que, a despeito dos preconceitos do pintor e do seu comprometimento com as elites brancas, não lhe foi possível deixar em segundo plano o racismo e, menos ainda, o preconceito religioso incrustado na sociedade brasileira da época.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Representação. Brasil. Debret.

**ABSTRACT:** This article presents a study exploratory quali quantitative which aims to analyze the emergence of racism and religious prejudice in Brazil through the iconographic image of one of the works of Jean Baptiste Debret, the book "the picturesque and historic Journey to Brazil" (1834 -1839). The approach taken is based on Meneses (1996) and Chartier (1988). The images and text were scanned while discursive constructions in a historical perspective and concluded that, despite the prejudices of the painter and his commitment to white elites, it was not possible to leave in the background racism and, less still, religious prejudice encrusted in Brazilian society of the time.

**KEYWORDS:** History. Representation. Brazil. Debret.

### **Introdução**

O presente estudo tem por objetivo analisar o surgimento do racismo e do preconceito religioso na sociedade escravocrata brasileira, tendo como objeto de estudo as representações constituídas na obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, de Jean Baptiste Debret<sup>1</sup>. A obra foi publicada pela primeira vez na França, entre 1834 e 1839, como resultado das observações feitas pelo autor, durante o período em que esteve no Brasil, de 1816 a 1831. Essa proposta busca identificar, a partir da iconografia e das descrições textuais que acompanham os desenhos, a impressão do viajante sobre a negritude expressa no Brasil.

---

<sup>1</sup> Professor de Filosofia pelo Estado do Paraná. selsongarutti@hotmail.com.

A intenção desse texto está centrada na tentativa de perceber as imagens e os textos enquanto construção discursiva das representações constituídas. Nesse sentido, a abordagem adotada usufrui dos conceitos postulados por Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1996), no estudo desenvolvido sobre a história da iconografia urbana brasileira e, ainda, o conceito de representação formulado por Roger Chartier (1988, p. 23) em como uma determinada realidade é pensada e constituída.

Faz-se também necessário, ao tratar da obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, considerar alguns elementos da biografia de Debret, bem como da chegada da Missão Artística Francesa em terras brasileiras, que contribuíram para a confecção da obra dividida em três tomos. A conjuntura que se configurava na Europa, na primeira metade do século XIX, era delimitada pelo império napoleônico, com uma influência determinante sobre os vários segmentos sociais, culturais e principalmente, econômicos. A produção artística não ficou fora desse processo. Em alta, o movimento barroco, caracterizado por certo excesso retórico, expressando um catolicismo revigorado da contra reforma, também se infiltrou na arte laica com profusão de elementos, sob um predomínio hegemônico europeu, isso já desde o século XVII.

Paralelo a esse movimento, também o neoclássico foi se destacando através de uma proposta de recriação da arte Grega e Romana, dados pelos traços da simetria, do frontão, da coluna, o predomínio da cor e do tema histórico. A clareza e a razão da antiguidade clássica foram gradativamente ocupando espaços constituídos pela razão iluminista. O neoclássico acabou por se consolidar como arte oficial francesa, a partir da imposição cultural napoleônica, tendo como expressão marcante a construção de grandes templos, com arcos bem contornados. Essa característica também ficou marcante nas telas, sempre com características dos elementos políticos registrando os grandes feitos políticos e guerreiros do imperados francês.

Com isso houve uma espécie de ditadura bonapartista neoclássica, de estilo impositivo que tinha a pretensão de destacar a "ética da Revolução", dando-lhe uma resignificação tratando-a como tendo sido um classicismo revolucionário. Entre os possíveis vários

exemplos, pode-se citar Jacques-Louis David, que confeccionou o quadro "O Juramento dos Horácios", o qual se tornou conhecido como aquele que propôs uma nova interpretação ao estilo clássico. A arte deveria ser concebida como uma "profissão de fé política", voltada para ser mais um meio de sustentação das estruturas sociais (HAUSER, 1982, p.796-797).

É nesse contexto de expansão napoleônica que ocorre a invasão de Portugal pelas tropas francesas, levando o monarca português Dom João VI a se refugiar na então colônia brasileira. Durante a permanência do monarca no Brasil (1808- 1821), várias foram as medidas de tentativa de transformação da colônia brasileira em uma espécie de “mini Europa”, adequando o Brasil aos padrões culturais vigentes na Europa daquele momento. Entre elas, o grande incentivo a ações políticas de selecionar e contratar profissionais capazes de fundarem no Brasil uma escola ou um instituto que desse condições de aprendizagem artística e técnico profissional no Brasil.

A partir desse movimento é fundada a Imperial Academia de Belas Artes (1829). Foi nesse contexto de europeização que, em 26 de março de 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa, composta por Jean Baptiste Debret, pintor de história; pelos irmãos Taunay, um estatuário e outro paisagista; Francisco Ovide, professor de mecânica; Grandyeau de Montigny, arquiteto; Simão Pradier, abridor<sup>2</sup>; Joaquim Lebreton, literato e membro do Instituto da França. Esses foram os primeiros grandes artistas responsáveis por criarem, retratarem e construírem um “novo mundo”, ou simplesmente adaptá-lo às situações do reino português europeu<sup>3</sup>.

Este estudo tem como proposta realizar uma análise, a partir da iconografia de Jean Baptiste Debret, a respeito do surgimento do racismo e do preconceito religioso no Brasil, buscando também, em suas obras e em outras fontes, ressaltar como eram tratados os índios e os negros no período colonial do Brasil, assim como caracterizar a catequização dos índios.

### **Sobre Jean Baptiste Debret**

Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor, desenhista, gravador, professor, decorador e cenógrafo frequentou a Academia de Belas Artes e membro correspondente da Academia

Francesa, em Paris, entre 1785 e 1789 e foi aluno de Jacques-Louis David (1748 - 1825). Por volta de 1806, trabalhou como pintor na corte de Napoleão (1769 - 1821) e após a queda do imperador e com a morte de seu único filho, Jean Baptiste Debret decidiu integrar a Missão Artística Francesa, que veio ao Brasil em 1816.

Instalou-se no Rio de Janeiro e, a partir de 1817, ministrou aulas de pintura em seu ateliê. Em 1829, organizou a Exposição da Classe de Pintura Histórica da Imperial Academia das Bellas Artes, a primeira mostra pública de arte no Brasil, retornando a Paris em 1831. Entre 1834 e 1839, editou o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, em três volumes, ilustrado com litogravuras que tem como base as aquarelas realizadas em seus estudos e observações. Autênticos registros visuais que permitem acompanhar a vida da Corte no Brasil e conhecer o ambiente que a cercava, assim como acompanhar o que acontecia na época.

Indiscutivelmente o mais famoso álbum iconográfico a respeito do Brasil, o Debret merece sua reputação por todos os títulos: a precisão e acuidade da observação, A qualidade do desenho e a variedade de temas que abrange desde os grandes eventos políticos aos utensílios indígenas, passando pelas roupas da corte, pelos costumes do Rio de Janeiro, cenas de escravos, de índios, Enfim, tudo de curioso que o artista pode observar-nos quase 15 anos que passou no Rio de Janeiro. Debret foi de fato o grande divulgador do Brasil e suas imagens foram, provavelmente, as de impacto mais durável no imaginário europeu. (LAGO, 2001, p.168).

Segundo Valéria Martins Nunes (2010) em seu artigo “Debret e os índios no Brasil”, a produção de uma imagem tem por finalidade transmitir uma mensagem, por isso, carrega consigo um conjunto de símbolos que devem apresentar-se passíveis de serem codificados pela sociedade para a qual se destina. Sob tal perspectiva, as análises iconográficas têm muito a contribuir para as pesquisas históricas, na medida em que possibilitam o acesso a informações que não se pode encontrar em documentos textuais (NUNES, 2010).

A obra produzida por Jean Baptiste Debret, *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, apresenta um conjunto de imagens, elaboradas nos anos em que o artista viveu no Brasil, referentes à composição social e étnica da sociedade brasileira. Cada um os volumes corresponde a um segmento étnico, observado e considerado pelo pintor como constituinte

da sociedade brasileira da época, são eles: os índios americanos, os negros africanos e os brancos europeus.

Segundo Lima (2007) Jean Baptiste Debret também era historiador, tendo como obra principal a *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* (1816-1839). Considerá-lo como historiador consiste em entender o Brasil como sendo uma nação civilizada em pleno processo de desenvolvimento. O fundamento dessa tese consiste, segundo Lima (2007) na própria intenção do artista, expresso em seus desejos de produzir não apenas um livro de ilustrações, mas sim, um documento historiográfico.

Nessa direção, em consonância com Lima (2007), considerar Debret como sendo historiador, consiste em também reconhecer sua obra como documento histórico e, com isso, legitimar o Brasil como nação civilizada. Assim:

Dar ênfase à biografia constitui, portanto, uma das estratégias fundamentais da abordagem que ora se propõe e que irá privilegiar as intenções que o levaram a publicar essa obra e que, ao mesmo tempo, lhe conferem sentido. Procurar entender essas intenções a partir da experiência pessoal e profissional do artista, considerando que o maior documento a seu respeito é, sem dúvida, sua própria obra (LIMA, 2007, p. 38).

Assim, essa proposição consiste em perpassar a análise de sua obra de forma verticalizada, buscando no contexto do texto, o pretexto que propiciará a elucidação do projeto debretiano.

### **Morfologia Urbana**

A paisagem das cidades pressupõe um relevo constituído por uma morfologia, incrustada na realidade, que leva em consideração aspectos materiais e imateriais. Assim, quer se trate de padrões gerais de organização do espaço, quer se trate de elementos específicos que o mobilizam, faz-se necessário transportar a simples aparência do senso comum. Não se pode negar que determinados elementos morfológicos são dotados de tal densidade que os habilitam a ser por si mesmas uma representação carregada de significação capaz de expressar toda uma intencionalidade ideológica. Tais atributos formais são expressões imanentes

constituídas por um processo de naturalização caracterizado por propriedades específicas das relações sociais.

Para evitar a desfiguração das cidades, Meneses (1996) afirma ser bom ter presente que a cidade, qualquer que seja seu conteúdo histórico, deve ser entendida segundo três dimensões imbricadas profundamente umas nas outras, em relações simbólicas, a cidade é: a) Artefato; b) Campo de Força; c) Imagem.

Na primeira dimensão a cidade é artefato, coisa fabricada historicamente de forma complexa, que consiste em ser um elemento natural, socialmente apropriado por formas e/ou funções e/ou sentidos. Os espaços são estruturas, objetos, equipamentos e etc., produzido por forças que não são possíveis de serem excluídas do entendimento. São constituídas pelas tensões entre forças num jogo de variáveis. Destarte, o artefato é sempre produto e vetor deste campo de forças delimitado pelas configurações dominantes e nas práticas que ele pressupõe.

Além dos artefatos, como coisa material produzida pelas práticas sociais e pelo complexo campo de forças que a cidade tem, ela ainda é caracterizada por suas representações, sendo que as práticas sociais não se dão a esmo de forma aleatória ou mecânica. Elas são constituídas pelas representações sociais, que em suas complexas relações, dão conta do campo de forças constituído por conhecimentos imediatos, esquemas de inteligibilidades, memórias e valores, sendo misturado por diferentes ideologias.

A Cidade é Imagem e enquanto nos estudos tradicionais a cidade era delineada pelo conceito do artefato, a partir do surgimento das ciências sociais, passou a ser delineada pelo conceito de campo de forças, abandonando os conceitos subjetivos de representação e assumindo as relações objetivas de poder compostas nas imagens sociais.

### **Imaginário Urbano**

Muito importante nessa discussão é a questão do imaginário urbano e, sobretudo, de aporte visual. Em particular, nesse texto, interessa a produção iconográfica urbana dos viajantes concentrados nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse contexto, as representações

visuais de cidades tornaram-se uma das expressões mais antigas sobre o estudo de assentamentos humanos em ocupações de espaços.

Na antiguidade, a singularização do tempo estava postulada nas muralhas expressando toda sua personalidade e individualidade política, transformando a URBIS em espaço privilegiado para o gênero literário.

Na Idade Média, a voga de imagens urbanas era grande, na maioria das vezes associada ao paradigma da cidade celestial, Jerusalém. Por isso, os mesmos traços iconográficos se tornavam referentes as cidades muito diversas. Mesmo sendo só na Renascença que a cidade passaria a ser objeto de um gênero pictórico. A natureza política ou a utilização política dessas imagens é essencial para apreender o que passou a ser considerado como sendo cidade. Passando a dar destaque maior ao conceito citadino assegurado pelas impressões constituídas na cidade.

Por volta do final do século XVII e, a partir do XVIII, os espaços das cidades perdem a sua característica de totalidade, passando a destacar apenas espaços mais ou menos privilegiados através dos destaques das cenas urbanas, permitindo uma angulação mais apropriada dos espaços capazes de por si só revelarem conceitos de cidade constituídos. Assim, esse tipo de representação urbana acaba por contribuir para a criação e o desenvolvimento de um padrão de entendimento citadino, formulando um olhar do observador da cidade como aquele que adentra o olhar, até então, não disciplinado para determinados objetivos específicos.

Com o advento das cidades industrializadas, muda-se a pecha das representações urbanas. Apesar das cidades ainda continuarem a se alimentarem do imaginário visual, a mudança agora está nos aspectos parcelados dos fragmentos que se descolam. Com isso, a força agora fica nas representações parciais. As antigas sínteses de compreensão da totalidade foram trocadas, passando do foco dos espaços urbanos, das características da cidade, para as chamadas cenas urbanas. Somente a partir do século XIX as cidades se tornam mais complexas. Concomitantemente ao período em que se acentua seu caráter sistêmico de representação.

Meneses (1996) apresenta uma série de modelos visuais e materiais pelos quais o ambiente urbano pode ser identificado, figurado e planejado. Segundo ela, podem-se distinguir três mapas principais: 1) A cidade como Obra de Arte: característica da cidade tradicional; 2) A cidade como panorama: característica da cidade moderna e, 3) A cidade como espetáculo: característica da cidade contemporânea. Sendo esses os parâmetros mais adequados para discussão construída historicamente sobre a imagem de cidade.

### **Fontes Iconográficas e Conhecimentos**

A discussão sobre o campo de pesquisa tem como pretensão deixar vir à tona as contradições de sentidos, que se impõem historicamente ao estudo da iconografia urbana, discussão a qual não pode deixar de ser imiscuída.

Mais do que uma discussão de sequências iconográficas com vastas ilustrações, sem quaisquer perspectivas de relevância histórica, faltam, portanto, pesquisas e estudos que caminhem rumo a tentativa efetiva de definir padrões e tendências das transformações históricas mais significativas.

Ao se indagar o quadro de bibliografias nacional, vão-se constatar lacunas mais esparsas ainda. Ainda bem que são abundantes os estudos de iconografia de algumas cidades, bem como, arrolamento das pesquisas sobre os pintores viajantes, entre os quais, o maior destaque pode ser dado para Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret.

Urge examinar o que já foi produzido usando as fontes iconográficas para a produção de conhecimento histórico. A imagem, portanto, consiste em ser suporte para que as representações dos contornos visuais que as tornam sensorialmente apreensíveis, como sendo representações sociais das cidades.

Sob a égide das representações pictóricas, não se pode presumi-las apenas como registro fidedigno citadino. Ao contrário, a imagem deve ser entendida e analisada como construção discursiva historicamente produzida como linguagem conceitual dos valores vigentes.

Meneses (1996) chama a atenção para três aspectos morfológicos:

1. Consiste na preocupação da falsa polaridade entre o real e o imaginário. Durante muito tempo a imaginação foi condenada ao limbo da aparência sensível, situando-se ao lado da ilusão e do engano. Sendo resgatado apenas no século XIX com a psicanálise. Também a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, passando a entender a imagem como uma fonte fundamental para os pesquisadores dessas áreas respectivas. Não fazendo sentido colocar a imagem fora do campo do real.
2. Consiste na questão de que a imagem urbana estaria vinculada tanto mais ao seu caráter histórico, quanto mais pudesse comprovar a consciência que lhe servia de modelo, sendo a cidade um exemplo conciso desse modelo.
3. A terceira questão decorre das anteriores, não é a que pode ser conhecida como documento, mas, sim o olhar do viajante, como produtor documental da cidade. Se bem que fiar-se sob um olhar estrangeiro apenas, é sempre uma forma de exclusão. Assim, para equilibrar o olhar de exclusão seria propício trazer o olhar do nativo, o que fora praticamente ignorado pelos sujeitos daquela época.

Por fim, o olhar, ou o que se institui como imagem vista, institui seu próprio olhar, seu próprio objeto. Assim, a imagem não só é uma construção instituída historicamente, como também institui e formaliza um determinado conceito de cidade urbana.

### **Análise das Iconografias de Debret**

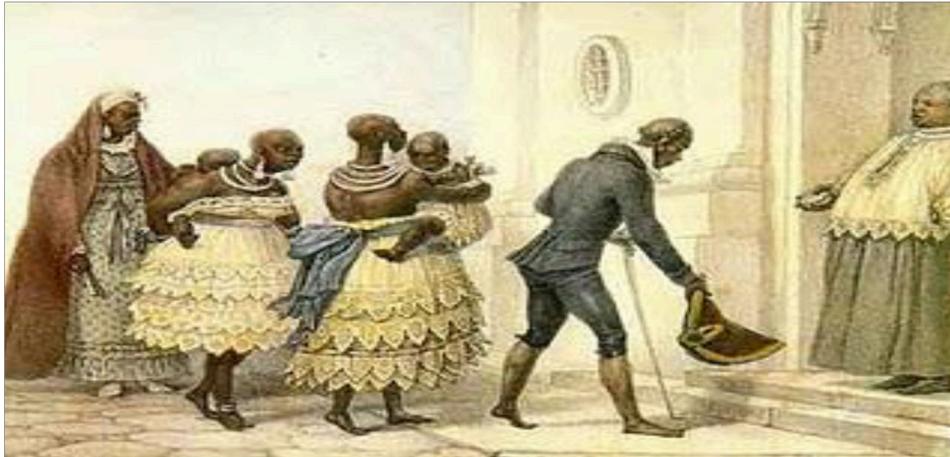
A partir da abordagem proposta por Meneses (1996) e Chartier (1988), pretende-se analisar as pranchas sob uma perspectiva histórica a partir da obra “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*” de Jean Baptiste Debret, a qual é composta por três tomos, contendo 36 litografias referentes 1º) aos índios do Brasil; 2º) aos negros; 3º) aos brancos.

*Debret* se dedicou mais ao negro na maioria de suas pranchas. Observando as pranchas, é possível perceber o importante papel desempenhado pelos negros na sociedade da época. O elemento negro representava a principal força de trabalho em qualquer tipo de

atividade. Segue abaixo uma relação de algumas das pranchas desse autor, com as respectivas explicações sobre suas representações.

### Pranchas sobre Religião

Figura 1 - Negras Levadas à Igreja para Serem Batizadas (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

O artista nos anos que passou no Brasil, tornou-se um dos maiores observadores participantes dos costumes nativos. Especificamente no tomo II, constam várias pranchas de mulheres negras apresentadas em primeiro plano. Em especial na prancha das Jovens Negras sendo levadas à Igreja para serem batizadas, expressa o latente sincretismo religioso, percebido através dos variados e diferentes adornos, tanto de origem europeia, quanto africana em um peculiar arranjo ornamental.

As jovens estão vestidas e ornadas à moda crioula, tendo suas vestes brancas com bordados em richelieu e carregado de muitos babados, mas, com os ombros amostra. Além das joias, com correntões de ouro com três a quatro voltas usadas como adorno inclusive das costas. Brincos exagerados com características mascadamente africana, bem como suas pulseiras e tornozeleiras, as quais na época era de uso exclusivo das escravas.

Também consta uma mulher acompanhante, provavelmente forra, vestida à moda europeia, ostentando um leque, expressando sua integração cultural por meio de adornos

característicos da aristocracia europeia. Mas, também, com os mesmos adornos ostentados pelas outras negras mais jovens.

Embora essa mulher mais velha expresse uma certa ascensão social por meio de sua vestimenta, tem em si a mais pura expressão desse sincretismo cultural religioso, usando vestimenta europeia e adorno tanto da aristocracia europeia quanto adornos africanos. Assim, Debret nesse registro de costumes e de identidades diferenciadas, apresenta uma crise de identidade cultural sofrida pelo negro ao representa negras transitando em duas culturas antagônicas, distintas e concomitantes.

Figura 2 - Ex-votos de Marinheiros Salvos de um Naufrágio (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

A devoção católica praticada no século XVI era caracterizada entre outros elementos, pela prática de fazer promessas, seguida de seu cumprimento. Assim como a vela, a água, o óleo, o sal e outros sacramentais, a promessa se constitui em ser um meio eficiente de ligação entre o mundo profano e o mundo sagrado. Essa manifestação religiosa ocorre nas diferentes classes sociais, com os mais variados objetivos, tanto de caráter pessoal quanto coletivo.

Essa prática ficando mais explícita diante da prancha dos ex-votos de marinheiros salvos de um naufrágio, obra constituída em agradecimento à graça alcançada, delineando situação bem adversa em que as promessas são construídas constituídas.

A paga da promessa pode variar muito dependendo do tempo, do espaço e da situação em que o ex-voto se encontra. Podendo variar entre a necessidade, o apelo ao santo e a graça

pretendida. Podendo ser desde um objeto que memoria a graça almejada / alcançada, até uma parte do objeto envolvido na motivação da graça alcançada, como no caso da prancha dos ex-votos marinheiros de Debret.

Na prancha dos ex-votos podem-se observar cinco homens (marinheiros) levando para dentro da igreja a vela do barco que os salvara de um naufrágio. A prancha expressa uma ação pedagógica moral significativa, pois devoção expressa uma eficácia religiosa de proteção e guarda do “santo protetor”. Esse gesto de devoção repetidas vezes, imprime na sociedade, uma devoção gradativa que vai imputando valores sociais.

Na constituição de uma prática educativa em suas relações com a religião & religiosidade, foram usadas pranchas tanto de Debret quanto de Rugendas, para introduzir nas irmandades leigas do Brasil, hábitos e costumes a serem ensinados à população, para constituir mudanças sociais. Todas as pranchas usadas tinham sempre aspectos religiosos praticados pela população (CUNHA; FONSECA, 2015).

Figura 3 - Judas Queimado no Sábado de Aleluia (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

Após o fim do entrudo (festa popular de carnaval), inicia-se o resguardo da quaresma, período de reflexão católica que se encerra no domínio de ramos (domingo antes da Páscoa). É no sábado de aleluia, o qual se constitui entre esses dois domingos que ocorre tradicionalmente a Malhação do Judas, festa que expressa a morte de Judas Iscariotes, o

traidor de Jesus por trinta moedas. Em muitas localidades adotou-se costume da malhação em praça pública de Judas qual era representado por um boneco de palha que personificava um traidor de Jesus.

Debret não deixou esse tema religioso de fora, registrou com traços expressivos a malhação de Judas praticada em 1823. Integrantes terceiro volume de Viagens Pitorescas, a prancha de numero 21, intitulada Queima de Judas.

Observando a prancha identifica-se um boneco feito de palha preso a uma arvore pelo pescoço. Já desfigurado pela perda do braço esquerdo e sem uma das pernas, com uma luva branca na mão direita segundo saco (provavelmente representando a ganância pelo dinheiro) vestido por uma camisa clara e uma calça azul, bem como, com uma bota escura de montaria e um gorro listrado nas cores branco e azul na cabeça.

Fora qualquer justificativa bíblica para a brancura de tais apóstolos de brincadeira, talvez não tivesse mesmo muita graça repetir num sábado de Aleluia malhação absolutamente idêntica às que se assistiam, a qualquer pretexto, no dia-a-dia. Isto é: de negros. Além disso, o próprio Debret chama a atenção para a camada social a que pertenceriam os malhadores: “a classe indigente” (SÜSSEKIND, 1991, p. 21-22).

Embora os explosivos inseridos no boneco ofusque a imagem, ainda assim, é possível identificar principalmente os negros (escravos), “(...) já que nenhum deles aparece calçado” (SUSSEKIND, 1991, p.21), o que expressa serem escravos, mas o maior destaque deve ser dado ao Judas representado na aquarela pela cor branca. Portanto, no bojo da prancha é constituído por uma situação onde homens, mulheres e crianças negras e escravas malham o boneco branco.

Na mesma preencha localizado no lado direito em frente à igreja católica representada por diversos detalhes, segundo Debret, o sino em movimento indicar passagem do sábado de aleluia (Morte de Judas) para o domingo da Páscoa (ressurreição de Jesus) podendo transitar em dois paralelos distintos e concomitantes (entre o banco x negro, escravo X Senhor, religião x religioso, oficial x paralelo, descalço x calçado), como se o escravo tenta-se ao menos por

representação, vingarem-se do senhor branco catequizador. De um lado o retilíneo católico do branco e de outro a circularidade do candomblé dos negros.

Sussekind (1991) destaca que Debret, expressa o contraste não só nos ícones representativos, mas também pelas cores utilizadas, com o branco expresso no Judas flagelado e o preto expresso no negro algoz, constituindo assim, uma possibilidade representativa de o escravo se vingar do seu algoz real.

### **Pranchas sobre a Violência**

Era imposto ao escravo infrator uma tríade composta por (a) trabalho excessivo, (b) alimentação insuficiente e (c) castigo. Com isso o senhor não visava aniquilar a “peça”, mas sim, aniquilar a força de reação contra opressão sofrida. O programa se constitui exatamente nessa tríade, quando o sistema de dominação do senhor sobre o escravo se torna um agente político, tomando-se a punição o centro de controle do sistema escravista (LARA, 1988).

Com isso o castigo assumir estados de modelo pedagógico de correção / coerção. Modelo plagiando das práticas inquisitórias, bastante usadas no Portugal medievo. Ainda segundo Lara (1988) o castigo se constituía em ser um ritual que tinha por conceito a hegemonia de poder do senhor sobre o escravo.

O ritual do castigo celebrava o uso desproporcional da força como mecanismo de controle social e cultural. Assim,

O reconhecimento social da prática dos castigos de escravos, no entanto, esbarrava na questão da justiça e da moderação, pois somente aplicado nessas condições corresponderia ao que dele se esperava: a disciplina e a educação. A punição injusta e excessiva provocava, por seu turno, descontentamento e revolta. Punir o escravo que houvesse cometido uma falta, não só era um direito, mas uma obrigação do senhor. Isso era reconhecido pelos próprios escravos, mas não quer dizer que os castigos eram aceitos, ou seja, por intermédio dos castigos, caberia a tarefa de educar seus cativos para o trabalho e para a sociedade (LARA, 1988, p. 116).

Tanto castigo corporal, quando o castigo psicológico, eram expressões de violência explícita e legitimada pela lei com outorga dos cânones católicos, sendo o castigo realizado em etapas para ser bem pedagógico.

Difícilmente um escravo não morreria em consequência desse número excessivo de golpes desferidos. Se não morresse pela hemorragia provocada ou pela intensidade da dor sentida, morreria em decorrência de prováveis infecções surgidas nas chagas abertas, já que as condições higiênicas da época, mais precisamente das senzalas urbanas e cadeias públicas, eram muito precárias (SILVA FILHO, 2008, p. 118-119).

Nesse período histórico já existiam as chamadas casas de correção, onde havia um espaço dedicado à prática de castigo dos escravos considerados criminosos. Esses escravos recebiam punição a qualquer hora tanto de dia quanto de noite, ao tanto que fosse da vontade do Senhor. Segundo Costa (1988) nas fazendas mais retiradas essa prática de castigo era ainda maior. Essa afirmação pode ser feita ao levar em consideração os reiterados conselhos dados aos fazendeiros para que fossem mais benevolentes na execução dos castigos aplicados aos seus escravos.

Por pior que fosse a fiscalização existente nas cidades, ainda existia. Ainda havia um controle por parte do judiciário. Em compensação nas fazendas, o que existia era apenas a vontade do Senhor proprietário que julgada, decidia e mandava ou os feitores ou os capitães do mato executarem a pena / sentença, os quais executavam com exímia obediência, tanto a ponto de exceder a medida imputada (COSTA, 1988).

Importante destacar que além da violência exacerbada ser usada como instrumento pedagógico de correção, também por questões econômicas, era os escravos mais velhos e pouco valor agregado, os que recebiam os castigos pedagógicos, constituindo assim, muito mais como um exemplo coercitivo para os outros escravos, como mecanismo de prevenção e controle, do que correção específica do “delito” cometido (MACHADO, 1987).

Quando o escravo cometia algum crime. A punição era, constituída formalmente pelo aparelho jurídico constituído. Mas quando o ato cometido fosse apenas um agravo ao seu senhor ou por embriagueis ou outras pequenas contravenções, o senhor poderia puni-lo

segundo seu próprio entendimento, desde que respeitasse, por exemplo, o número de chibatadas que eram permitidas aplicarem de uma só vez ao escravo.

Figura 4 - Loja de Sapateiro (Debret)



Fonte: DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1989.

Contudo, esse tipo de lei não era considerado nas fazendas, haja vista não ter quem a fiscalizasse na zona rural. O medo do castigo em excesso só encontrava seu limite na eminente possibilidade de morte do escravo de tanto apanhar. Mas, mesmo assim, era comum aos escravos sofrerem sérias mutilações, bem como, morrerem por causa da violência dos castigos (NEVES, 1992).

Muitos dos instrumentos de tortura tiveram suas inspirações originais nos instrumentos de tortura utilizados para as práticas inquisitórias do período medieval. Dentre esses, o tronco sempre foi um instrumento de tortura usado para o sacrifício dos condenados em vários crimes. O tronco tinha por finalidade imobilizar o escravo, submetendo-o a um terrível e fatigante desgaste físico e psicológico. A imobilidade impossibilitava inclusive a satisfação de suas necessidades fisiológicas (LARA, 1988).

Os troncos poderiam ser ou de madeira ou de ferro, mais usados na zona rural em horizontal, os quais se abriam em duas metades, trancando completamente imobilizados por meio da fixação de parafusos em suas extremidades.

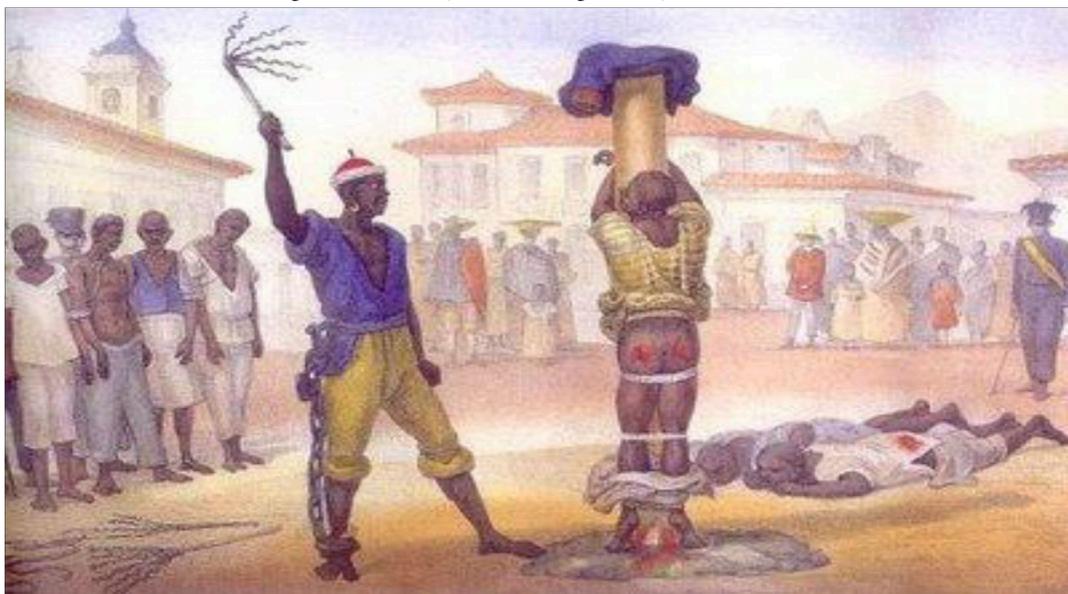
Figura 5 - Negros no Tronco (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

Os troncos verticais, também chamados de Pelourinho, eram mais usados nas zonas urbanas, onde os escravos eram açoitados publicamente, sempre com público cativo. Sendo um dos mecanismos mais usados na prática coercitiva aos outros escravos delinquentes.

Figura 6 - Execução do Castigo de Açoite (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

Ainda, existiam outros tipos de castigo tortuoso a que os escravos eram submetidos era o uso da marca do ferro em brasa, feito ou para marcar os escravos, ainda na África, ou como pertencentes a algum senhor proprietário, ou ainda, como castigo propriamente dito. Além do que, se o escravo fugisse, essa marca poderia ser uma das formas de identificação.

Na sua condição de propriedade, o escravo é uma coisa, um bem objetivo. Lembrando Aristóteles, consideramos nossa propriedade, o que está fora de nós e nos pertence. Nosso corpo, nossas aptidões intelectuais, nossa subjetividade, não entram no conceito de nossa propriedade. Mas o escravo, sendo uma propriedade também possui corpo, aptidões intelectuais, subjetividade – é, em suma, um ser humano (GORENDER, 1992, p. 49).

Tanto nas fazendas de cana-de-açúcar no nordeste, quanto nas fazendas cafeeiras do sul e sudeste, a crueldade com os escravos foi assustador.

Figura 7 - Feitores Corrigindo Negros (Debret)



Fonte: DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**.  
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP. 1989.

[...] depois de bem açoitado, o senhor mandará picar o escravo com navalha ou faca que corte bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina e o meterá alguns dias na corrente, e sendo fêmea, será açoitada à guisa de baioneta dentro de casa com o mesmo açoite (LARA, 1988, p. 74-75).

Independente do limite de cinquenta chibatadas, o fazendeiro considerava os escravos sua propriedade, pouco se importando com essa contagem da lei. Assim, os escravos tinham por todo o corpo, marcas de açoite, uma prática banal. Ainda que existisse uma legislação para regula-la. Por fim, caso o escravo não morresse, ficava marcado com terríveis sequelas.

## **Imagens Iconográficas e Representação**

As imagens iconográficas de grupos familiares, assim como de outros grupos, constituem-se em um meio imagético para disseminarem discursos e ressaltar relações sociais que ali ficaram congeladas no instante representado. Enquanto discurso, as imagens iconográficas de grupos são carregadas de intencionalidade, na medida em que tanto os artistas quanto os representados são coparticipantes da construção da imagem no momento da representação, fato que confere à imagem iconográfica o caráter de representação idealizada, realizando desta forma uma representação, uma concepção social.

A produção e a divulgação das imagens iconográficas a partir do final do século XIX permitiram a humanidade certas intimidades com o mundo em imagens impressas. De acordo com Kossoy (1995), o mundo tornava-se familiar, devido à multiplicidade de representações e temáticas possíveis pela tela do artista. Por mais variado que fosse seu assunto, estava contida na imagem a cosmovisão do autor. Ou seja, pressupõe-se a atuação do artista enquanto intermediário entre as necessidades do cliente e as representações contidas nas imagens iconográficas já produzidas. Qualquer temática presente em uma imagem reproduz de alguma forma, os discursos dominantes situados em um determinado espaço e em um determinado tempo. A partir disso, é possível indagar as imagens naquilo que existe para além do simples significado aparente.

No início do século XIX, as imagens iconográficas dos grupos sociais eram importantes para seus integrantes, uma vez que legitimava a posição exercida por cada membro no seio do grupo social em questão. Não estar representado no momento da imagem iconográfica do grupo social poderia indicar algo grave, como uma ruptura ou desarmonia entre seus membros. Para Philippe Aries (1981, p. 206) nas representações desses grupos sociais pode-se destacar a presença de outros indivíduos de maneira diferente. Sente-se a necessidade de fixar o estado desse grupo social, lembrando-se também, às vezes, os desaparecidos através de uma imagem ou uma inscrição na parede. Um indivíduo importante para o grupo social que estivesse distante ou até mesmo morto poderia ser trazido para o

momento da representação grupal ou familiar através do artifício da própria representação, a imagem mostrada ao observador por um dos sujeitos constituídos do grupo representado.

Assim, um dos grandes desafios da pesquisa iconográfica reside justamente na sua interpretação. Enquanto receptor da imagem, não se pode desconsiderar os mecanismos que implicam e constituem o fato até materializado / documentado. Segundo Sontag (1986), imagens iconográficas armazenam o mundo e fixam um determinado instante histórico, testemunhando um fato acontecido. No entanto, sua relação com a verdade se constitui como cosmovisão que interpreta o mundo. Na memória imagética, as imagens iconográficas constituem uma imanência do tempo presente, dos múltiplos acontecimentos significativos tanto institucionais quanto populares, mas, todos os sujeitos envolvidos nessa temporalidade do momento. E assim, constituem-se em instrumento da memória sociocultural e, portanto, como fonte documental da historiografia. Nesse sentido, todas as informações existentes, entre as quais: datas, nomes e identificação, que poderiam identificar o documento são indicativos que se inscreve na ordem afetiva dos significados compartilhados pela comunidade, escapando assim da lógica do documento e do arquivo.

Silva (2009) afirma que as imagens iconográficas constituem um gênero de documentação muito difundido, a partir do início do século XX, composto com outros gêneros, tais como, as fotografias, a arquitetura, e etc. Entre os diversos tipos de conteúdos específicos, um dos mais populares são as imagens iconográficas de santos (Hagiografia), produzidas com um uma finalidade específica, essas imagens iconográficas compreendem um objeto de culto para recordação à distância<sup>4</sup>.

Dentre os vários documentos sobre imagens iconográficas podem ser identificadas nos acervos: imagens de pessoas, das freiras, da arquitetura, das celebrações, encontros, cursos, festas e ainda quaisquer outras atividades ai relacionadas. Parece que existe uma homogeneidade através de uma uniformização característica das imagens iconográficas, cujo enquadramento, angulação, focalização e planos são similares, mesmo em diferentes épocas e em diferentes manifestações culturais. Há, portanto certa identidade que representa a padronização dessas imagens conceitos.

Pela análise dos diferentes acervos constituídos, pode-se afirmar que as imagens iconográficas guardam fortes vínculos entre a memória pessoal, familiar e a memória institucional coletiva social. Em relação às imagens iconográficas de cunho religioso, tanto o surgimento, quanto a sua difusão está vinculada à disseminação de valores socioculturais da religião (qualquer que seja) na sociedade brasileira. Elas atendem a essa representação simbólica, por meio da qual, os participantes correspondem a um momento digno de ser registrado e recordado. O tempo religioso converte-se em um momento da trajetória da vida dos sujeitos de forma bastante significativa. Ao lado de algum colega religioso {bispo, padre ou irmão (a)}, cada fiel e seu grupo enquanto coletivo representam o próprio sentido social e cultural de uma religião qualquer que seja. Qualquer membro do grupo é o público alvo do consumo desse tipo de imagens iconográficas que para muitos acaba fazendo parte do álbum de família.

Além das imagens iconográficas clássicas, podem-se encontrar representações dos grupos de clérigos, ou das fachadas das igrejas, das solenidades, encontros, inaugurações, espaços interiores específicos como capelas, por exemplo, ou ainda, imagens de algum santo. Essas imagens mais fluídas quanto ao conteúdo e destinação retratam momentos da vida social, cultural e religiosa, apresentando instantes congelados de uma trajetória cultural. As imagens iconográficas carregam em si o peso de uma lembrança individual do sujeito, mas também carregam em si a intencionalidade de ser um registro dos eventos e situações importantes para a preservação da memória institucional. Tais eventos tornam-se acontecimentos crivados de participação do grupo social de uma dada comunidade revestida de significado emocional afetivo.

Na leitura (interpretação) das imagens esse contexto, segundo Kossoy (1998) é uma das noções mais difíceis de ser aprendidas, ou seja, os padrões sociais de comportamento, as intenções e as normas de cada grupo representado.

Estas reflexões decorrem das observações feitas a partir do acervo da obra de Jean Baptiste Debret, o livro “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*” (1834 -1839) de onde foram localizadas as imagens iconográficas. A maioria desse tipo de documentações atualmente é

encontrada somente em arquivos de bibliotecas, com identificação extremamente precária, sendo que o mesmo ocorre com a sua conservação. Nessas situações, se há alguma preocupação com a preservação da memória ela não se faz mediante qualquer tipo de registro sistemático, em alguns casos, menos ainda com qualquer tipo de identificação escrita, sendo sua memória um exercício de dependência dos referentes através dos parcos documentos respectivos ou até mesmo da oralidade. Enquanto houver na instituição alguma pessoa que se recorde dos acontecimentos retratados, sobressai um pouco mais o conteúdo latente das imagens iconográficas. No entanto, com o desaparecimento dos referentes emudece a imagem que sobrevive apenas em seus conteúdos manifestos.

Nos acervos particulares, as imagens iconográficas fazem parte do álbum de família, sendo objeto impregnado de afetividade e recordação. A representação se constitui como sendo um totem capaz de remeter seus proprietários a um passado constituído de muitas outras imagens e significados. Nas imagens iconográficas produzidas pelos membros das mais diferentes instituições, emergem trajetórias de vida misturadas com a memória de uma cultura. Essa memória, especializada nos contornos da instituição religiosa como lugar referente aos comportamentos dos sujeitos, à disciplina, ao convívio com os irmãos.

Essas relações sociais inscritas na cultura de um grupo social elevam a imagens iconográficas como representação, ou seja, expressa um padrão indenitário de grupo enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos, tais como, as celebrações, a arquitetura, a praça entre outros elementos aí constituídos. Portanto, o que revelam as imagens iconográficas? Elas são a mais pura expressão da forma cultural enquanto manifestação de ser e de se comportar tanto dentro das instituições quanto fora delas, sendo a representação de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Representam singularidades e identidades compartilhadas.

## Conclusão

A expansão da literatura de viagem sobre o Brasil teve seu destaque a partir da abertura dos portos, em 1808, principalmente depois da chegada de estrangeiros ávidos por explorar essas terras e conhecer a sociedade ainda estranha. Os relatos produzidos constituíram referências significativas para a produção de novos conceitos sobre o Brasil e é nesse contexto que a Missão Artística Francesa (1816), de caráter artístico científico, se insere com a pretensão de civilizar os trópicos. A real contribuição da missão foi a produção de uma documentação vasta, em particular a obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, de Jean **Baptiste** Debret, que constitui, ao mesmo tempo, importante fonte de pesquisa e objeto de estudo.

As primeiras representações da sociedade escravista brasileira, constituída por Debret, evidenciam uma noção europeizada com um branqueamento gradativo. Devido às transformações ocorridas no Brasil, acabou sofrendo influências tupiniquins, elaborando uma obra em que os escravos em suas relações escravagistas ocupavam um lugar de destaque no Brasil sendo essa influência expressa, principalmente, nas tensões expressas nas representações iconográficas produzidas.

Debret, como não poderia deixar de ser, defendia o processo civilizatório europeu, representando uma eugenia pelo "racismo da Ilustração", acreditando que somente a "raça branca" seria o baluarte da "verdadeira humanidade", expressa principalmente pelos seus costumes e religião<sup>5</sup>. Imbuído de um preconceito racista, essa eugenia se daria primeiramente pela miscigenação, sobre a predominância da raça branca sobre os demais grupos étnicos. Debret, sobretudo nos textos escritos, propõe uma gradação de superioridade, colocando o mulato acima do negro, atribuindo-lhe uma vantagem de superioridade devido a sua porção branca.

Inicialmente apresentava a ideia de passividade negra dada pela indolência, mas sendo percebido aí, em alguns casos, uma alteração que vai sendo representada por certa autonomia escrava dada principalmente pelo trabalho na rua. Por fim, as narrativas de viagem, em

especial, as obras de Debret, são fontes fundamentais que permitem explorar múltiplos aspectos da história do Brasil.

### Referências

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro. LTC. 1981.

CHAUI, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

COSTA, E.V. **Da senzala à colônia**. 4.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Educação e religiosidade: As práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas. **O Portal Mineiro de História da Educação**. Belo Horizonte, 2015, p.1-13. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/index.html>>. Acesso 09 ago. 2015.

DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e notas de Sérgio Millet / apresentação de Lygia da Fonseca F. da Cunha. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo. 1989. (Coleção Reconquista do Brasil. 31 Série especial vols. 10, 11 e 12).

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1992.

HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte**. São Paulo. Mestre Jou. Tomo II, 1982, p.796-797.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo, Ática, 1995.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (org.) **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/CNPq 1998.

LAGO, Pedro Corrêa do; ARANHA, Alfredo Egydio de Souza; CAMARGO, Ana Maria de Almeida. **Iconografia brasileira: coleção Itaú**. São Paulo: Itaú Cultural, 2001.

LARA, S.H. O castigo exemplar. **Campos da violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, Valéria. **J.-B. Debret: historiador e pintor**. Campinas. Unicamp, 2007.

MACHADO, M.H.P.T. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Morfologia das Cidades Brasileiras: introdução ao estudo histórico da iconografia urbana. **Revista da USP - Dossiê Brasil dos Viajantes**. São Paulo, nº 30, junho/agosto, 1996, p. 144-155.

NEVES, M. F. R. Violência contra a Criança Escrava no Século XIX. **Rev. Bras. Cresc Des. Hum.** 11(1): São Paulo, 1992, p. 63-73. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/44979/48591>>. Acesso em 07 ago. 2015.

NUNES, Valéria Martins. **Debret e os Índios no Brasil**. Disponível em: <[http://www.coc.fiocruz.br/atualidades/solar/valeria\\_marins.pdf](http://www.coc.fiocruz.br/atualidades/solar/valeria_marins.pdf)>. Acesso em 12 de Janeiro de 2012.

SILVA, Andréia Lopes Frazão (coord.) **Banco de dados das hagiografias ibéricas**. (Séculos XI ao XIII). UFRJ. Rio de Janeiro, 2009, 199f. Disponível em: [www.pem.ifcs.ufrj.br](http://www.pem.ifcs.ufrj.br) acessado em 12/01/2012.

SILVA FILHO, G. **Oficialato mecânico e escravidão urbana em Minas Gerais no século XVIII**. São Paulo: Scortecci, 2008.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa. Dom Quixote, 1986.

SÜSSEKIND, Flora. As vítimas-algozes e o imaginário do medo. In: MACEDO, Joaquim Manuel de. **As vítimas-algozes: quadros da escravidão**. 3.ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/Scipione, 1991, p. 21-38.

Artigo recebido em 27 de setembro de 2013. Aprovado em 31 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> DEBRET. Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução e notas de Sérgio Millet / apresentação de Lygia da Fonseca F. da Cunha. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo. 1989. (Coleção Reconquista do Brasil. 31 Série especial vols. 10. 11 e 12).

<sup>2</sup> No período de 1840, a xilogravura a fio e o talho-doce são as técnicas de gravura exercidas. Sua função era entre outras, gravar pranchas para publicação em jornais. Em algumas delas ainda se podem ler o nome do gravador anunciante, na época, chamado de “abridor”, WERNECK SODRÉ, Nelson, **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 20.

<sup>3</sup> Em 1808, cerca de 15 mil pessoas desembarcaram na cidade do Rio de Janeiro. Com a chegada da Corte, muitos gravadores portugueses foram atraídos para esta cidade. Alguns encontrarão cargos nos primeiros

---

estabelecimentos gráficos oficiais, onde gravarão a buril, em chapas de metal, plantas cartográficas, ilustrações para livros técnicos e, mesmo, alegorias, composições históricas e retratos<sup>5</sup>. Outros atuarão autonomamente como “abridores profissionais”. Trazendo seus próprios materiais, ferramentas e prensas, estes primeiros gravadores começarão a trabalhar para o público, alojando-se nos sobrados do centro, mudando-se sistematicamente de endereço, atuando em uma ampla área de ação, relacionada ou não a atividades propriamente gráficas – anunciando sempre seus serviços e seus locais de trabalho nos periódicos que logo passariam a circular pela cidade. Atenderão a uma sociedade que se sofisticava e exercia uma demanda cada vez maior por impressos. In: LUZ, Ângela Âncora da, A Missão Artística Francesa – Novos Rumos Para a Arte do Brasil, *Revista da Cultura*, Ano IV, nº 7, 2004.

<sup>4</sup>HAGIOGRAFIA – termo de raízes Gregas (hagios = santo; grafia= escrita), *hagiografia*, escritos relativos aos santos. Sinônimo de “hagiologia” designa os textos destinados a relatar a vida dos santos. Comum desde a Idade Média nos países católicos ou que receberam influência da Igreja, a hagiografia ostentou caráter literário até o século XVIII, quando passou a incorporar as preocupações científicas despertadas na ciência historiográfica do tempo. Com o Romantismo, as vidas dos santos inspiraram poetas e dramaturgos. Praticamente desconhecida em nossa produção literária, a hagiografia constitui rico e persistente filão da Literatura Portuguesa, que começa nos textos medievais recolhidos por Alexandre Herculano no *Portugaliae Monumenta Histórica*, volume *Scriptores* (1856-1873), e termina, por exemplo, com as hagiografias de Teixeira de Pascoas (*São Paulo*, 1934; *José Jerônimo e a Trovoada*, 1936; *Santo Agostinho*, 1946), passando pelo *Hagiológico Lusitano* (1652-1873), de Jorge Cardoso, e pelas admiráveis vidas de santos escritas por Eça de Queirós e reunidas no volume *Últimas Páginas* (1912). Definição retirada do *Dicionário de Termos Literários*, de Massaud Moisés. Cultrix. 11ª ed., 2010.

<sup>5</sup>Eugenia (Do gr. eugéneia). S. f. Ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana. 1) A Eugenia surgiu a partir das ideias de Francis Galton, primo de Darwin, empolgado com o trabalho de seu primo e com a recente redescoberta das experiências realizadas pelo monge Gregor Mendel. A Eugenia brotava como uma nova disciplina, baseada na genética mendeliana e na teoria da evolução das espécies de Darwin, propondo a melhoria genética da raça humana sob a tutela das “autoridades científicas”, acelerando assim o papel da natureza. 2) Um fato quase que universalmente desconhecido é o de que os testes de inteligência, os populares testes de Q.I., tiveram sua gênese pelas vias tortuosas da eugenia. O primeiro teste de inteligência foi criado por Henry Goddard, um eugenista, que em 1913 aplicou um teste de inteligência a 148 imigrantes judeus, húngaros, italianos e russos, por motivos puramente eugenistas e racistas. O resultado do teste considerava 40% deles como retardados mentais. ...“Goddard achou que o teste não condizia com a realidade, pois pensava que o número de retardados mentais deveria ser maior. (Edwin Black, ob. cit., p.153). (Paulo Sérgio R. Pedrosa - “Eugenia: o pesadelo genético do Século XX. Parte I: o início” MONTFORT Associação Cultural).

## ***A feijoada no Brasil e o bacalhau em Portugal: a construção da comida como identidade cultural<sup>1</sup>***

The feijoada in Brazil and the bacalhau in Portugal:  
construction of food as cultural identity

Ariza Maria Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste estudo, busca-se compreender de que forma construíram-se representações de práticas alimentares identitárias de Portugal e Brasil, a exemplo do bacalhau e da feijoada, respectivamente, no território português e brasileiro, as quais dão visibilidade à constituição gastronômica de seus países. Trata-se de um estudo bibliográfico que se respalda nos seguintes autores: Braga (2012), Garrido (2001), Ferreira (2006), Sobral (2011) e Sobral e Rodrigues (2013), para tratar da relação dos portugueses com o bacalhau; no que diz respeito aos brasileiros e à feijoada, recorreu-se aos teóricos: Ditadi (1998), El-Kareh (2012), Elias (2010), dentre outros. Recorreu-se, também, a pesquisa documental a partir do acervo do Jornal “O Estado de São Paulo”, como fonte primária, para analisar a feijoada no cotidiano da sociedade brasileira. O bacalhau, em Portugal e a feijoada, no Brasil, expressam os significados criados pelo povo ao longo de seu processo identitários e, como tal, veiculam imagens de uma construção e reconstrução da identidade cultural que comunica as características de um povo e, por mais diversificadas que sejam as regiões, os pratos-símbolos, ou pratos-monumentos, acolhem os sujeitos em sua pátria e representam laços de pertença ao lugar, de modo que compartilham o passado, presente e futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade cultural. Comida. Território.

**ABSTRACT:** The present research tries to understand how representations of feeding practices were built seeking to give visibility to the constitution of an identity, taking as examples the cod and the feijoada, in the Portuguese and Brazilian territories, respectively. This is a bibliographical study based on the following authors: Braga (2012), Garrido (2001), Ferreira (2006), Sobral (2011), Sobral e Rodrigues (2013), when dealing with the relationship between the Portuguese people and the cod. As to the Brazilian people, this study is based on the approach of the feijoada according to Ditadi, (1998), El Kareh (2012) Elias (2010), and others. A documental research was also carried out, in which the collection of “O Estado de São Paulo” newspaper was used as primary source to analyze the feijoada within the Brazilian society everyday life. The cod, in the Portugal and the feijoada, in the Brazil, express the meanings created by the people. Along his identity process like convey images of a construction and reconstruction of cultural identity that communicates the characteristics of a people, and more they are diverse regions, symbols- dishes, or dishes- monuments, welcome the subjects in their country and represent ownership ties to the place, so sharing the past, present and future.

**KEYWORDS:** Cultural Identity. Food. Territory.

### **Introdução**

*Grosso modo*, a comida, enquanto categoria social construída historicamente, é sempre cultural para os seres humanos (MONTANARI, 2008). Nessa linha de raciocínio, é possível

---

<sup>1</sup> Universidade Regional do Cariri (URCA). arizarocha2000@yahoo.com.br.

aproximar-se da cultura alimentar como elemento constituidor da identidade/diferença própria de cada país. Assim, se um estrangeiro chegar ao Brasil hoje, com afeição por conhecer a gastronomia do país, seguirá a indicação de muitos em saborear a feijoada como prato genuinamente brasileiro. Da mesma forma, um turista, em Portugal, tomará o bacalhau como símbolo da culinária lusa.

Entretanto, recuando a séculos anteriores, não se poderia fazer tal afirmação com tanta veemência, uma vez que tais pratos-totens não se apresentam na lista dos preferidos nacionalmente apenas pelo gosto, mas por meio de **um** longo processo de construção da identidade que não foge à dinâmica social, econômica, política e histórica **do país, muito menos ao modo de ser, de existir e de estar no mundo, pois** é a partir da relação com o passado e com o outro que se constroem os laços identitários de um povo, inclusive os alimentares, pois, nas palavras de Cascudo (1967, p. 28),

De todos os atos naturais, o alimentar-se foi o único que o homem cercou de cerimonial e transformou lentamente em expressão de sociabilidade, ritual político, aparato de alta etiqueta. Compreendeu-lhe a significação vitalizadora e fê-la uma função simbólica de fraternidade, um rito de iniciação para a convivência, para a confiança na contigüidade dos contatos.

Por essa via, a comida constitui-se traço de identidade de um indivíduo/grupo, visto que, como explica Gonçalves (2002, p. 9), “[...] a exemplo de outros ‘itens culturais’, a alimentação desempenha não só uma função identitária, mas também, no plano mais inconsciente, uma função constitutiva”, apesar do surgimento **das semelhanças e diferenças dos “[...] estilos, os modos de ser e estar, os ‘jeitos’ de cada qual”** (DA MATTA, 1986, p. 15). Corroborando com tal linha de pensamento, Contreras e Garcia (2011, p. 15-16) acrescentam:

[...] De fato, no essencial, a evolução do comportamento humano se realizou através de interações entre os comportamentos alimentares, o ambiente ecológico e as instituições culturais. Reciprocamente, tal comportamento influencia a anatomia, a fisiologia e, inclusive, [...] as gramáticas culinárias, as categorizações dos diferentes alimentos, os princípios de exclusão e de associação entre um e outro alimento, as prescrições e as proibições tradicionais e/ou religiosas, os ritos da mesa e da

cozinha etc., tudo isso estrutura a alimentação cotidiana. Os diferentes usos dos alimentos, a ordem, a composição, o horário e o número de refeições diárias, tudo isso está codificado de modo preciso. Certo número de ‘indicadores gustativos’ afirma uma identidade alimentar, delimita muito fortemente o pertencimento culinário a um determinado território [...] As histórias nacionais e as atitudes individuais relativas à alimentação não podem ser compreendidas completamente, mas estão relacionadas com os diferentes costumes alimentares e as particularidades que lhes são próprias.

Pelos motivos expostos, a alimentação está relacionada com o território, com o passado e com a relação com o outro na construção da identidade cultural. Essa questão não é inédita na literatura acadêmica, muito pelo contrário, representa uma temática de estudo na História Cultural da Alimentação, em que a reflexão é levada a efeito dessa ideia principal e que muitas outras perguntas se alinhavam, por exemplo: “Que significados expressam certos alimentos e como são veiculados para manifestar determinada identidade?” (CONTRERAS; GARCIA, 2011, p. 59). Os referidos autores afirmam que:

As práticas alimentares são primordiais no estabelecimento e manutenção da sociabilidade humana, no intercâmbio pessoal e na reciprocidade [...]. Serviram, historicamente, para marcar as diferenças étnicas e sociais, na medida em que constituíram uma via para classificar e hierarquizar as pessoas e os grupos, assim como para manifestar as formas de entender o mundo. [...] Segundo Frigourg (1996), o ato de comer serve de signo entre os que participam na ocasião comensal, pois constitui um marcador de pertencimento, ao mesmo tempo de inclusão e de exclusão social: consomem-se aqueles pratos que se consideram próprios àquilo que é da terra ou do mar, diante das comidas dos outros, diferentes. Nas modernas sociedades urbanizadas e industrializadas, em que através da industrialização e da tecnologia generalizaram-se modelos culturais que tendem a apagar qualquer originalidade regional ou nacional, a cozinha se converte em um meio de proteger certos traços identitários, ainda que a standardização modifique amplamente os modelos alimentares contemporâneos. (CONTRERAS; GARCIA, 2011, p. 138-139).

A par disso, indago: como o bacalhau, em Portugal, e a feijoada, no Brasil, foram veiculados para manifestar a identidade nacional? Tal questão foi o motor para compreender de que forma construíram-se representações de práticas alimentares a exemplo do bacalhau e

da feijoada, respectivamente, no território português e brasileiro, as quais buscaram dar visibilidade à constituição identitária.

A escolha pelo recorte de estudo entre Brasil e Portugal justifica-se pela realização de uma pesquisa com foco na História Cultural da Alimentação no estágio de pós-doutoramento realizado no período de 2013-2014, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Drumond Braga, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para apropriar-me dos estudos sobre o bacalhau, em Portugal, recorri a Braga (2012), Garrido (2001), Ferreira (2006), Sobral (2011) e Sobral e Rodrigues (2013). Já em relação à feijoada brasileira, privilegiei estudiosos como Ditadi (1998), El-Kareh (2012), Elias (2010), dentre outros.

Para a investigação sobre a feijoada, utilizei também o acervo do Jornal *O Estadão*<sup>2</sup>, no período de 1875-2009. A leitura do material fornece rastros da vida cotidiana, costumes, práticas sociais e discursos portadores das constantes batalhas partidárias que projetaram, protestaram e idealizaram projetos sociais. Além disso, é importante pensar o jornal como experiência de grupos sociais, devendo, portanto, ser mensageiro de um projeto político liberal.

O texto pretende, de modo não exaustivo, percorrer o seguinte itinerário: numa primeira parte, apresento a importância do bacalhau na culinária portuguesa, até ser considerado um símbolo representativo no contexto lusitano. Numa segunda parte, enfoco a feijoada e alguns motivos que justificam seu destaque identitário na culinária brasileira. Por fim, teço algumas considerações para arrematar o debate.

### **O bacalhau e a construção nacional lusitana**

A aventura começa pelo mar, evocando a poesia de Luís de Camões, que chama a atenção para as aventuras do homem português no meio marítimo, como mostra a *opus magnum* do referido poeta, *Os Lusíadas*: “Por mares nunca de antes navegados. Passaram ainda além da Taprobana, Em perigos e guerras esforçados. Mais do que prometia a força humana. E

entre gente remota edificaram. Novo Reino, que tanto sublimaram”<sup>3</sup>. Seus poemas retratam a epopeia lusitana e, precisamente, pode-se tomá-la como uma referência da identidade portuguesa tal qual o bacalhau.

A semelhança da epopeia nacional e a relação dos portugueses com o peixe *Gadus morhua*, nome científico do bacalhau, remonta a tempos longínquos. Há indícios de que o bacalhau faz parte da cozinha portuguesa desde o século XV<sup>4</sup>, porém existem referências da comercialização desse peixe na Islândia e na Noruega no século IX, pelos *vikings* e pelos bascos (BRAGA, 2012; GARRIDO, 2001; SOBRAL, 2011; SOBRAL; RODRIGUES, 2013). Contudo, não me deterei em pormenores dessa questão, pois a origem do bacalhau já foi estudada por vários autores, entre eles, Braga (2012), Ferreira (2006), Garrido (2001), Sobral (2011) e Sobral e Rodrigues (2013), portanto, apenas destacarei alguns acontecimentos atinentes a tal temática nas próximas linhas.

Apesar de não ser um produto próprio de Portugal, foram os portugueses que, na época das grandes navegações, inseriram o bacalhau – juntamente com o método de salga e de seca dos britânicos – na alimentação, o qual, segundo a opinião de Sobral e Rodrigues (2013, p. 621), “[...] acabou por se firmar em Portugal”. Nesse sentido, pode-se observar que o bacalhau e a mencionada técnica para conservá-lo são destaques na contribuição da culinária portuguesa.

Desse modo, é possível afirmar que tal prática revolucionou a alimentação no período das aventuras marítimas, por ter proporcionado mais condições de suportar as travessias, que não se restringiam apenas ao Oceano Atlântico. Então, não é exagero afirmar a importância desse peixe no desenvolvimento econômico do país, a exemplo da transformação e conservação do alimento para enfrentar as longas viagens, método que também teve um papel preponderante na construção naval (SILVA, 2001).

Além do fato econômico e histórico que evidenciam a presença do bacalhau na vida portuguesa, destaco também a questão religiosa, posto que, em função dos austeros jejuns durante a Quaresma, em que o cristianismo, século XVII, pregava a abstinência da carne, comiam-se peixes para substituí-la, dentre eles, o bacalhau (SOBRAL; RODRIGUES, 2013). O mesmo acontecia nos dias que precediam o período natalino. Assim, era comum ter a

salgadeira para tratar o peixe em muitas casas portuguesas. Esse método consistia em uma tábua de madeira em que se colocavam o bacalhau e o sal grosso; depois, o peixe era levado para secar ao sol. Como se pode depreender, esse processo é anterior à predominância da indústria da salga.

No campo da saúde, destaco as propriedades do óleo do fígado do bacalhau que foram veiculadas nos receituários médicos e nas propagandas da mídia. Ainda no plano da saúde, realço a criação do navio-hospital *Gil Eannes*, em 1955, que funcionou por duas décadas, no apoio à saúde dos trabalhadores da pesca bacalhadeira portuguesa que viviam isolados em águas frias.

Os portugueses tornaram-se os maiores consumidores do bacalhau, o qual era e apreciado em várias regiões, apesar de tal consumo ter proporções diferenciadas de acordo com as cidades do país, conforme sinalizam os dados de Sobral e Rodrigues (2013, p. 624):

As médias nacionais encobrem o facto de o seu consumo ser muito diferenciado. Os maiores consumos em finais da década de 1950 ocorriam nos distritos do Porto (17 kg *per capita*), Lisboa (16,5), seguidos de Braga (9,6 kg), Viana (7,5 kg), Aveiro, Setúbal, Coimbra, Viseu (áreas onde havia simultaneamente maiores rendimentos, próximas do mar e algumas contendo centros da pesca do bacalhau). Os menores, nos distritos do interior e no Algarve (citado em MOUTINHO 1985, p.180-181).

Mesmo com um consumo distinto pelo país, existem razões para a assimilação do bacalhau nos hábitos alimentares em Portugal, entre elas, o bacalhau está na história e na memória dos portugueses, além de estar documentado na iconografia (Braga, 2012), livros de receitas culinárias portuguesas setecentistas (BRAGA, 2012; SOBRAL; RODRIGUES, 2013), encadernações de obras do século XVIII, folhetins humorísticos (BRAGA, 2012), literatura de Eça de Queiroz (SOBRAL; RODRIGUES, 2013), receitas médicas (óleo de bacalhau), divertimentos (*Enterro do Bacalhau*)<sup>5</sup> e também fez parte da ideologia do Estado Novo de Salazar, como se deduz nas seguintes linhas:

Com o Estado Novo tem lugar uma exaltação do nacional e do regional culinários e sob o regime democrático esse processo amplifica-se [...]. O

bacalhau tem um estatuto icónico nesse processo. Como assinala Álvaro Garrido, no Estado Novo promove-se uma forte identificação entre a pesca a longa distância e as Descobertas (GARRIDO 2001, pp. 137-139). Os que partem para os mares da Groenlândia, da Terra Nova, da costa leste do Canadá, são representados como os sucessores dos navegadores do passado, da Idade do Ouro do nacionalismo português. A identificação opera-se tanto através do discurso, como sucede com a obra de reportagem, apoiada pelo regime, A Campanha do Argus – um navio à vela – do oficial de marinha australiano Alan Villiers (1951), como pelo ritual. Os barcos de pesca reúnem-se em concentração no Tejo. A arquitectura (Manuelina) e o espaço mais identificados com o Império são o lugar de partida desta expedição que se coloca sob o signo da religião, algo evocativo da justificação religiosa das expedições navais dos séculos XV e XVI. A bênção – entre 1936 e 1974 – dos barcos que partem para a pesca tem lugar frente ao Mosteiro dos Jerónimos, panteão da dinastia ligada à expansão imperial portuguesa, lugar de onde partiu a expedição de Vasco da Gama para a Índia, espaço marcado pelas celebrações nacionalistas dos séculos XIX e XX, fossem elas monárquicas, republicanas ou do Estado Novo. Mas a iniciativa política teve um eco profundo no consumo repetido do alimento, que contribuiu para fazer dele parte do *habitus* culinário português, incorporado e naturalizado, para citar processos sociais a que Pierre Bourdieu deu tanta importância. Entretanto, o estatuto culinário do bacalhau mudou. De alimento popular passou a prato sofisticado, submetido a preparações muito elaboradas. E, também, passou a ser objecto da preferência de alguns dos mais importantes líderes políticos portugueses do século XX, como Oliveira Salazar ou Mário Soares (GUIMARÃES, 2001). (SOBRAL, 2011, p. 8-9).

Esteja caro, barato, salgado, seco, acompanhado de azeite (comida mediterrânea), batata, pão e vinho, o bacalhau tornou-se um símbolo culinário que expressa a identidade da nação portuguesa pelas seguintes razões:

- 1) Devido aos “[...] processos de lenta habituação a este alimento, em que a maioria foi socializada ao longo de séculos [...]” (SOBRAL; RODRIGUES, 2013, p. 643);
- 2) Ser associado à comida nos dias especiais;
- 3) Ser o substituto da carne durante os rigorosos períodos de penitência na Quaresma, complementando a alimentação com os nutrientes proteicos do peixe;

- 4) Ter sido assimilado pela “[...] produção discursiva, ideológica, figurativa [...]” (Sobral; Rodrigues, 2013, p. 643) e também pelo sarcasmo, ironia, diversão e humor português (BRAGA, 2012);
- 5) Ter sido incorporado “[...] pelo gosto, pelas memórias evocativas de cheiros e sabores [...]”, segundo Sobral e Rodrigues (2013, p. 643), pela maioria do povo lusitano;
- 6) Ter sido assimilado também na “[...] dimensão memorativa, ritual e sinestésica da comida do país de origem.” (SUTTON, 2001 apud SOBRAL; RODRIGUES, 2013, p. 643). Em outras palavras, a memória, a emoção e a corporificação da informação e do sabor do alimento do local.
- 7) Ter sido utilizado de diversas formas que extrapolam a culinária portuguesa, já citadas anteriormente

Sobral e Rodrigues (2013, p. 642) acrescentam:

O bacalhau surge como símbolo da pertença nacional portuguesa – sem dúvida devido ao seu papel multissecular na vida quotidiana –, enquanto identificação que confere ‘segurança ontológica’ (Skey 2011, p. 24-25) no contexto transnacional, onde há sempre um confronto com outras identidades – quer as da maioria dos ‘autóctones’, quer as de outros grupos imigrantes, mostrando que as identidades étnico-nacionais continuam bem vivas na era da globalização [...].

Apesar da invasão dos alimentos considerados “plásticos”, algumas famílias portuguesas conservam os usos e costumes das mais variadas receitas regionais. Cada região com sua sabedoria e tradição à mesa dos portugueses. A esse respeito, apresento algumas iguarias de bacalhau no levantamento do patrimônio culinário realizado por Modesto (2012), tais como: “Bacalhau albardado” no Alentejo, “Açorda de bacalhau com tomate” em Beira Baixa, “Arroz de bacalhau” entre Douro e Minho, “Bacalhau assado” em Ribatejo, “Bacalhau assado com Batatas a Murro” em Beira Alta, “Bacalhau assado na brasa” entre Douro e Minho, “Bacalhau assado com pão de centeio” em Trás-os-Montes e Alto Douro,

“Bacalhau à brás” em Estremadura, “Bacalhau de S. Martinho” na Ilha da Madeira, dentre várias outras iguarias que poderiam ser aqui citadas.

Destaco que o apreço ao “amigo fiel” remonta ainda à cozinha dos mosteiros, em que cada Ordem Religiosa batizava as receitas de acordo com as características da fé, da gula e da criatividade de cada casa. Assim, na Ordem dos Agostinhos, era servido o “Bacalhau à Agostinho”; na Ordem das Carmelitas, o “Bacalhau carmelita”; na Ordem dos Cistercienses, o “Bacalhau no forno com hortaliças”; e na Ordem dos Gabrielitas, o “Bacalhau à São João Evangelista” (LIMÓN, 2000).

No entanto, também é importante sublinhar que tal culinária não é feita apenas de bacalhau. Ressalto os sabores e história dos famosos salgados: “açorda de marisco”, “bifana”, “carne de porco alentejana”, “cozido português”, “enchidos”, “favas”, “feijoada”, “jardineira”, “papas de sarrabulho”, “sopas de Rio Maior”, “tripas à moda do Porto”, dentre tantos outros. E, correndo o risco de esquecimento, ainda saliento a doçaria de origem conventual: “alfinetes de Santa Clara”, “barriguinhas de freiras”, “bolo do paraíso”, “broas de milho”, “doce de chila”, “leite creme”, “manjar celeste”, “marmelada de Odivelas”, “pão de rala”, “pastéis de Belém”, “pasteizinhos de nata”, “queijinho do céu”, “toucinho do céu”, além da diversificação de pães, queijos e vinhos.

Contudo, apesar da variedade de tipos, preços, maneiras de fazer e saberes que atravessaram gerações, o bacalhau é ainda considerado o “amigo fiel”, tal qual a feijoada à brasileira, da qual falarei a seguir.

### **A feijoada à brasileira e o símbolo nacional**

Saindo de Portugal e atravessando o Oceano Atlântico, está o Brasil e a sua culinária, recheada no universo regional, com importante contribuição na composição da História Cultural da Alimentação nacional, a qual ilustrarei a seguir com alguns exemplos.

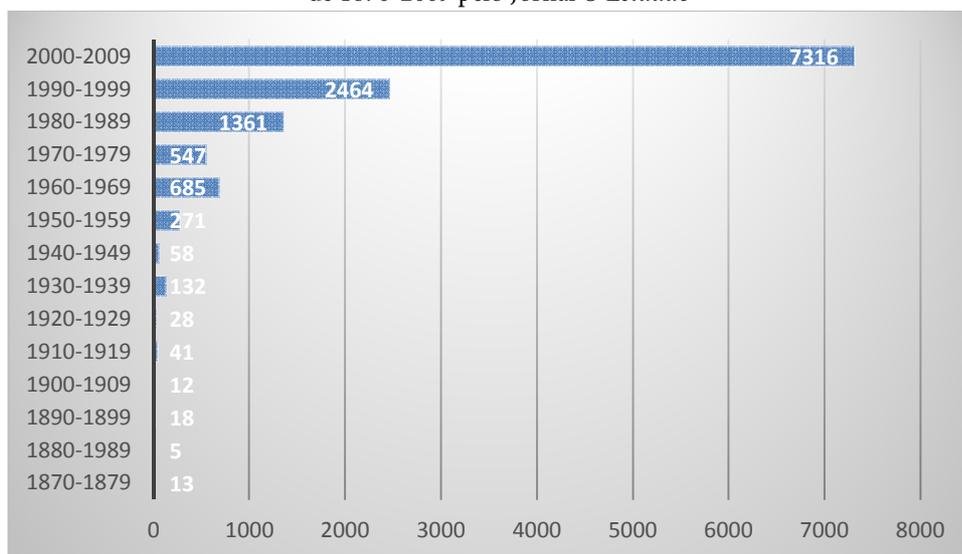
Na categoria dos salgados, destaco, por ordem alfabética, e não de importância, o “acarajé”, “arroz com galinha e guariroba”, “arrumadinho de feijão verde”, “assado de costeletas de tambaqui”, “baião de dois”, “barreado”, “bobó de camarão”, “buré”, “carne de

sol”, “caruru”, “churrasco”, “cuscuZ”, “ensopado de tucunaré”, “farinha de mandioca”, “farofa de feijão de corda”, “feijão tropeiro”, “frango ao molho pardo”, “galinhada”, “maniçoba”, “moqueca”, “paçoca”, “pato ao tucupi”, “quibebe”, “tapioca” (com versão salgada e doce), “tutu à mineira”, “vaca atolada”, “vatapá”, “virado à paulista”, dentre outros. Aqui cabe a ressalva de que esses exemplos poderiam ser multiplicados, dada a riqueza cultural do Brasil.

Na doçaria, saliento o “brigadeiro”, “canjica”, “casadinhos”, “doce de leite”, “rapadura”, além de outros tantos doces e geleias feitos a partir das frutas tropicais, os quais, em muitas ocasiões, são degustados com o acompanhamento do queijo, a título de exemplo.

Como uma moeda de duas faces, o universo gastronômico brasileiro está representado pela diversidade regional e pela identidade nacional, e é assim que a feijoada é citada como a “mais genuína” comida brasileira. Controvérsias existem, no entanto não se pode negar a forte presença da feijoada no cotidiano brasileiro. Tal afirmação é feita a partir do acompanhamento das 15.012 matérias publicadas no período de 1870-2009, no Jornal *O Estadão*, segundo a representação adiante.

Figura 1 – Resultado da busca pelo número de publicações sobre a feijoada de 1870-2009 pelo Jornal *O Estadão*



Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Tais matérias foram publicadas nas mais variadas seções do jornal, a exemplo de crônicas, crimes, esportes, anúncios de restaurantes e pensão, etc. Mais recentemente, nas

páginas de turismo, guias, cidades, entre outras. Assim, para além da mesa, a feijoada compõe a história, economia, política<sup>6</sup>, literatura (Nava, 1974, 1976), lazer e confraternização, logo, associada aos momentos de integração.

Acompanhando as matérias, constata-se que na década de 1930-1939, a veiculação da feijoada pelo jornal tem um grande crescimento, o que volta a se repetir nas décadas seguintes. Entretanto, sobre a *Vitória da feijoada* (EL-KAREH, 2012), muito ainda há que ser esclarecido e que indago: Por que a feijoada é considerada um prato nacional? El-Kareh (2012, p. 2) explica:

[...] Essa relação íntima entre feijoada, festa, conagraçamento e alegria se devia, certamente, ao fato de ela estar presente em todas as reuniões festivas, familiares e de amizade – os pagodes e as patuscadas [...] Assim, a feijoada se tornou um prato símbolo da gastronomia nacional, fazendo parte da formação da identidade brasileira.

É, portanto, fruto dessa relação íntima que dá sentido ao fato de a feijoada ser considerada o prato-monumento na formação da identidade brasileira. Além do mais, a feijoada é servida com outras comidas que predominam à mesa do brasileiro, como “arroz” e a “farinha de mandioca”. Dessa junção, está a receita da “Feijoada completa”: “arroz”, “farofa”, “couve refogada” e “laranja fatiada”, conforme ensina a música de Chico Buarque (1978):

Mulher  
Você vai gostar  
Tô levando uns amigos pra conversar  
Eles vão com uma fome que nem me contem  
Eles vão com uma sede de anteontem  
Salta cerveja estupidamente gelada prum batalhão  
E vamos botar água no feijão

Mulher  
Não vá se afobar  
Não tem que pôr a mesa, nem dá lugar  
Ponha os pratos no chão, e o chão tá posto  
E prepare as lingüiças pro tiragosto  
Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão  
E vamos botar água no feijão

Mulher  
Você vai fritar  
Um montão de torresmo pra acompanhar  
Arroz branco, farofa e a malagueta  
A laranja-Bahia ou da seleta  
Joga o paio, carne seca, toucinho no caldeirão  
E vamos botar água no feijão

Mulher  
Depois de salgar  
Faça um bom refogado, que é pra engrossar  
Aproveite a gordura da frigideira  
Pra melhor temperar a couve mineira  
Diz que tá dura, pendura a fatura no nosso irmão  
E vamos botar água no feijão

A referida música foi lançada em 1978, entretanto a “Feijoada completa” já era estampada nas páginas do Jornal *O Estadão*. Eis o recorte:

Figura 2 – Anúncio: “Hotel de Bragança”



Fonte: Jornal O Estado de S. Paulo  
(14 ago. 1878, p.3).

Esclareço ainda que a invenção da feijoada está cercada de equívocos e controvérsias. Por muito tempo, acreditou-se que sua origem estava vinculada às senzalas, pelas mãos dos escravos (Casculo, 2006). Sobre essa temática, esmiúço à continuação as seguintes questões: i) a origem, ii) o padrão alimentar do escravo, iii) a comida dos senhores e dos escravos e iv) as “sobras” de comidas.

Primeiro, vale salientar que as raízes da feijoada estão além do Oceano Atlântico. A Europa já conhecia e consumia uma variedade de feijão. Já o emprego da palavra deve-se aos portugueses, “[...] escrita pela primeira vez, em Portugal, no século XIII. ” (ELIAS, 2010, p. 34). O citado autor explica que a influência do vegetal na gastronomia brasileira foi dada no momento “[...] da chegada dos europeus à América, no início da Idade Moderna. ”<sup>7</sup> (ELIAS, 2010, p. 34).

Em segundo lugar, e como desdobramento da colocação anterior, está o padrão alimentar do escravo, Ditadi (1998, p. 1) esclarece:

O padrão alimentar do escravo não difere fundamentalmente no Brasil do século XVIII: continua com a base, que fora estabelecida desde os primórdios, formada por farinha de mandioca ou de milho feita com água e mais alguns complementos. A sociedade escravista do Brasil, no século XVIII e parte do XIX, foi constantemente assolada pela escassez e carestia dos alimentos básicos decorrente da monocultura, da dedicação exclusiva à mineração e do regime de trabalho escravo; não sendo rara a morte por alimentação deficiente, incluindo a morte dos próprios senhores. O escravo não podia ser simplesmente maltratado, pois custava caro e era a base da economia. [...] Não existe nenhuma referência conhecida a respeito de uma humilde e pobre feijoada elaborada no interior da maioria das tristes e famélicas senzalas.

Esclarecido o ponto, parto para o próximo item, que trata da distinção social no consumo da feijoada, e destaco que, ainda no século XIX, o referido prato não fazia diferenciação entre as classes sociais, pois tal comida era apreciada pelas famílias brasileiras, seja em restaurantes (*O Estado de S. Paulo*, 18 ago. 1889, p. 1), hotéis – a exemplo do Hotel Bragança – (*O Estado de S. Paulo*, 13 fev. 1878, p. 3), clubes – como o Clube de Regatas Tietê – (*O Estado de S. Paulo*, 7 jun. 1909, p. 5) e pensão familiar (*O Estado de S. Paulo*, 7 jun. 1913), enfim, da elite ao às classes menos abastadas.

Sublinho também que tal comida era servida em diversas ocasiões: jantares familiares (*O Estado de S. Paulo*, 20 jan. 1878, p.2), festas religiosas – Festa do Santo Milagroso (*O Estado de S. Paulo*, 6 jun. 1878, p. 3), comemorações esportivas, tais como, *Club Motocyclista* (*O Estado de S. Paulo*, 10 nov. 1919, p.5), *Club de Regatas Tiete* (*O Estado de S. Paulo*, 07 jun. 1909, p. 5) e

pelos jogadores de polo (*O Estado de S. Paulo*, 15 dez.1919, p.4), banquetes na Sociedade Sul-Americana (*O Estado de S. Paulo*, 26 nov. 1913, p. 2) e festas proporcionadas pelos patrões aos trabalhadores, no caso particular, aos vendedores de jornal (*O Estado de S. Paulo*, 19 jul. 1912, p. 2).

Tais matérias reiteram as palavras de Elias (2010, p. 38): “[...] as referências mais antigas à feijoada não têm nenhuma relação com escravos ou senzalas, mas sim a restaurantes freqüentados pela elite escravocrata urbana”. Segundo o mencionado autor, “[...] o exemplo mais antigo está no *Diário de Pernambuco* de 7 de agosto de 1833, no qual o Hotel *Théâtre*, de Recife, informa que às quintas-feiras seriam servidas ‘feijoada à brasileira’” (Elias, 2010, p. 38), termo atribuído para diferenciá-la da feijoada portuguesa.

Saliento que, a partir da década de 1930, foi associada a imagem da feijoada enlatada, industrializada com o saber da mulher e dos descendentes africanos, conforme figura abaixo:

Figura 3 – Anúncio: “Feijoada Completa”

**Saboreie UMA FEIJOADA COMPLETA**  
*por 1/3 do preço!*

- Em poucos minutos poderá servir à sua família esta feijoada completa, saborosa como se fosse feita em seu próprio lar!

O seu único trabalho será aquecê-la em banho-maria. Peça Feijoada Armour em latas de 1/2 e 1 kilo.

**Armour**

Um Banquete!  
FEIJOADA  
PRODUZIDA POR ARMOUR  
DE QUALIDADE

O anúncio apresenta uma lata de feijoada Armour e uma ilustração de uma mulher servindo a comida em uma mesa.

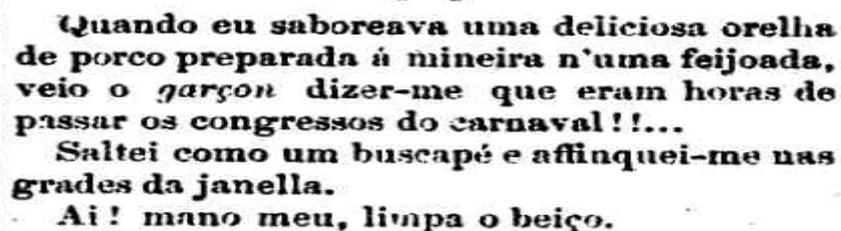
Fonte: Jornal, O Estado de S. Paulo, 10 abr. 1938, p. 6.

O quarto ponto trata do aproveitamento das sobras do suíno na alimentação dos escravos. Elias (2010, p. 38) desmistifica o fato, afirmando que “[...] as partes salgadas do porco, como orelha, pés e rabo, nunca foram restos”. Eram apreciadas na Europa e no Brasil como iguarias, pois nem as “altas personalidades” deixavam de apreciá-las, a exemplo da Casa Imperial, enquanto o alimento básico nas senzalas era uma mistura de “feijão com farinha”. Elias descreve (2010, p. 39):

A Casa Imperial – e não escravos ou homens pobres – comprou em um açougue de Petrópolis, no dia 30 de abril de 1889, carne verde (fresca), carne de porco, lingüiça, lingüiça de sangue, rins, língua, coração, pulmões, tripas, entre outras carnes. D. Pedro II talvez não comesse algumas dessas carnes – sabe-se de sua preferência por uma boa canja de galinha –, mas é possível que outros membros de sua família, sim. O livro *O cozinheiro imperial*, de 1840, assinado por R. C. M., traz receitas para cabeça e pé de porco, além de outras carnes – com a indicação de que sejam servidas a ‘altas personalidades’.

O apreço pelas partes do porco na feijoada está também presente nas crônicas veiculadas pelo Jornal O Estado de S. Paulo:

Figura 4 – Crônica sobre feijoada.



**Quando eu saboreava uma deliciosa orelha de porco preparada á mineira n'uma feijoada, veio o garçon dizer-me que eram horas de passar os congressos do carnaval !!!... Saltei como um buscapé e affinquei-me nas grades da janella. Ai! mano meu, limpa o beijo.**

Fonte: Jornal O Estado de S. Paulo, 14 fev. 1875, p. 2.

Tal crônica, publicada no citado jornal, reforça a ruptura com a ideia romanceada da criação da feijoada na senzala, a partir de restos da comida dos donos de escravos. Deste modo, o apreço por tal comida no seio da família brasileira é visto como sucesso, apesar da ideologia que se criou em torno desse prato, pode-se dizer que a feijoada foi apreciada em diferentes camadas sociais no Brasil. Saliento ainda que a popularidade da feijoada está atrelada também ao consumo do feijão (Silva, 2005) em vários estados brasileiros. A esse respeito, Algranti (2012, p. 6) afirma:

[...] a partir do século XVIII, com a difusão do feijão ou dos feijões, talvez pudéssemos pensar em um produto que paulatinamente foi se tornando representativo de diversas regiões. Até porque são muitas as espécies de feijões e, segundo os especialistas, em cada região se consome hoje um feijão diferente considerado ‘típico’: feijão preto, roxinho, mulatinho, rajado, verde, etc. Com feijão se faz: feijão com arroz, feijão com farinha (de milho ou de mandioca) cujas combinações originam alguns pratos

típicos, como o angu de feijão, o feijão tropeiro, o tutu de feijão, o acarajé, o baião de dois e por aí vai.

Sobre o feijão, matéria-prima para a feijoada, Gonzaguinha canta na música “O preto que satisfaz”, com interpretação de As Frenéticas, na década de 1980, a sua popularidade no cotidiano brasileiro:

Dez entre dez brasileiros preferem feijão  
esse sabor bem Brasil  
verdadeiro fator de união da família  
esse sabor de aventura  
famoso Pretão Maravilha  
faz mais feliz a mamãe, o papai  
o filhinho e a filha

Dez entre dez brasileiros elegem feijão!  
Puro, com pão, com arroz  
com farinha ou macarrão  
macarrão, macarrão!  
E nessas horas que esquecem dos seus preconceitos  
gritam que esse crioulo  
é um velho amigo do peito

Feijão tem gosto de festa  
é melhor e mal não faz  
ontem, hoje, sempre  
feijão, feijão, feijão  
o preto que satisfaz!

Levando em consideração esses aspectos, pode-se certamente entrever as razões pelas quais o feijão e, conseqüentemente, a feijoada predominam no paladar e na preferência nacional, seja nas refeições do cotidiano, seja nas dos dias festivos.

Portanto, se quisermos entender a identidade da culinária nacional de outros tempos e de povos diferentes, será preciso levar em conta que “[...] da cultura básica de cada um faz parte uma certa história da alimentação” (FLANDRIN; MONTANARI 1998, p. 7), ou seja, “[...] de resposta a necessidades individuais, a alimentação evoluiu, portanto, progressivamente para elemento essencial da estruturação dos grupos, da expressão da

identidade e da concretização de um pensamento simbólico. ” (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 39).

### Últimas palavras

Ao longo deste texto, procurei responder às seguintes perguntas: Como uma determinada comida torna-se identidade de um país? Como o bacalhau, em Portugal, e a feijoada, no Brasil, foram veiculados para manifestar a identidade nacional? A questão centraliza-se na comida, que representa a relação com o território enquanto pátria e trata-se de uma construção histórica, cultural, econômica e até psicológica.

Nesse sentido é que o bacalhau lusitano e a feijoada brasileira expressam os significados criados pelo povo ao longo de seu processo identitário e, como tal, veiculam imagens de uma construção e reconstrução da identidade cultural que comunica as características de um povo. Por mais diversificadas que sejam as regiões, os pratos-símbolos ou pratos-monumentos acolhem os sujeitos em sua pátria e representam laços de pertença ao lugar, de modo que compartilham o passado, o presente e o futuro.

### Referências

ALGRANTI, L. M. Alimentação: do fast-food à identidade nacional. Entrevista cedida ao **Jornal da Unicamp**, Campinas, ano 2012, n. 548, p. 6-7, 3 a 9 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/548/alimentacaodo-fast-food-identidade-nacional>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BRAGA, I. M. R. M. D. Morue. **Dictionnaire des Cultures Alimentaires**, direção de Jean-Pierre Poulain. Paris: PUF, 2012, p. 889-893.

BRAGA, I. M. R. M. D. **Sabores do Brasil em Portugal**: descobrir e transformar novos alimentos (séculos XVI-XX). São Paulo: SENAC, 2010.

BUARQUE, C. Chico Buarque. Feijoada completa. In: BUARQUE, C. **Chico Buarque** - 1978. Rio de Janeiro: Polygram/Phillips, 1978. LP, faixa 1.

CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas**. Canto I. Texto-base: CAMÕES, L. V. de. Os Lusíadas de Luís Camões. Direção Literária Dr. Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. A Escola do Futuro da

Universidade de São Paulo. Texto-base digitalizado por: FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional (<<http://www.fccn.pt>>) IBL – Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (<<http://www.ibl.pt>>). Disponível em: <<http://web.rccn.net/camoes/camoes/index.html>> Acesso em: 15 jan. 2014

CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Companhia Nacional, 1967. 1 v.

CASCUDO, L. C. **Prelúdio da cachaça**. São Paulo: Global, 2006.

CONTRERAS, J.; GARCIA, M. **Alimentação, sociedade e cultura**. Tradução de Mayra Fonseca e Barbara Atie Guidalli. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DITADI, C. A. S. Cozinha brasileira: feijoada completa. **Revista Gula**, n. 67. São Paulo: Trad. 1998.

EL-KAREH, A. C. **A vitória da feijoada**. Niterói: UFF, 2012.

ELIAS, R. Feijoada: breve história de uma instituição comestível, sabores do Brasil, **Textos do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 33-39, 2010.

FLANDRIN, J.-L.; MONTANARI, M. **História da alimentação**: dos primórdios à Idade Média. Tradução de Maria da Graça Pinhão. Lisboa: Terramar, 1998. 1 v.

GARRIDO, A. (Coord.). A pesca do bacalhau: história e memória. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA HISTÓRIA DA PESCA DO BACALHAU, 2001, Portugal, **Anais**. Portugal: Museu Marítimo de Ílhavo, 2001, p. 17-30.

GARRIDO, A. O Estado Novo e a Campanha do Bacalhau. **Anál. Social, Lisboa**, v. 16, n. 178, p. 283-286, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S000325732006000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000325732006000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

GONÇALVES, J. R. S. et al. **Alimentação e cultura popular**. Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

GONZAGUINHA. O preto que satisfaz. Intérprete: As Frenéticas. In: As Frenéticas. **Caia na gandaia**. Rio de Janeiro: Warner Music do Brasil, 1978. LP, Lado B, Faixa 1.

JORNAL, A PROVÍNCIA DE S. PAULO (1875-1889) ao ESTADO DE S. PAULO (1889-2009). Acervo. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19160>>

92613790nac00049994not/busca/alimenta%C3%A7%C3%A3o+gymnastic%C3%A1>. Acesso em: 13 fev. 2015.

LIMÓN, F. G. **A cozinha dos mosteiros**. Tradução de Luís Filipe Sarmiento. Sintra: Colares, 2000.

MODESTO, M. de L. **Cozinha tradicional portuguesa**. Lisboa: Babel, 2012.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. Tradução de Letícia Martins de Andrade. São Paulo: Senac, 2008.

NAVA, P. **Baú de ossos: memórias 1**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

NAVA, P. **Chão de ferro: memórias 3**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

REVISTA DE HISTÓRIA. “S. M. [Sua Majestade] aproveitou a ocasião para, não desfazendo do macaroni do Papa, fazer valer as vantagens e excelência de uma boa feijoada”. **Revista de História**, n. 65, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/charge-do-mes/revista-illustrada>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SILVA, A. D. “A Influência da Pesca do Bacalhau na construção Naval em Portugal”. In: GARRIDO, A. (Coord.). **A pesca do bacalhau: história e memória**. Textos das Comunicações apresentadas ao Colóquio Internacional da História da Pesca do Bacalhau. Portugal: Museu Marítimo de Ílhavo, out. 2001, p. 303-318.

SILVA, P. P. **Farinha, feijão e carne seca: um tripé culinário no Brasil colonial**. São Paulo: Senac, 2005.

SOBRAL, J. M. Alimentação, comensalidade e cultura: o bacalhau e os portugueses. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DIVERSIDADES E DES (IGUALDADES), 11, Bahia, 2011, **Anais...** Bahia: UFBA, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307570983\\_ARQUIVO\\_AlimentacaoXIConlabJMS.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307570983_ARQUIVO_AlimentacaoXIConlabJMS.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SOBRAL, J. M.; RODRIGUES, P. R. O “fiel amigo”: o bacalhau e a identidade portuguesa. **Etnográfica**, v. 17, n. 3, p. 619-649, out. 2013.

Artigo recebido em 27 de outubro de 2014. Aprovado em 29 de dezembro de 2014.

---

## Notas

- <sup>1</sup> Esta pesquisa faz parte de um estudo que teve o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- <sup>2</sup> Criado em 4 de janeiro de 1875, com a denominação *A Província de S. Paulo*, o jornal foi construído por um grupo de filiação política republicana inspirado por Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense. Após a Proclamação da República, o periódico foi intitulado *O Estado de S. Paulo* (31 de dezembro de 1889) e, a partir de 1902, passou a ser propriedade da família Mesquita, cuja conexão política era de cunho liberal, momento marcado pela transição da Primeira República à Revolução de 1930. Em seu acervo, *O Estadão* possui todas as edições, impressas e *online*, produzidas ao longo dos 140 anos de existência.
- <sup>3</sup> Os Lusíadas, de Luís de Camões. Canto I. Texto-base: CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas de Luís Camões. Direção Literária Dr. Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>> A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Texto-base digitalizado por: FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional (<http://www.fccn.pt>) IBL - Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (<http://www.ibl.pt>) Disponível em: <http://web.rccn.net/camoes/camoes/index.html>
- <sup>4</sup> Dado apresentado com base em Garrido (2001), Sobral (2011), Braga (2012), Sobral e Rodrigues (2013).
- <sup>5</sup> “O *Enterro do Bacalhau* fazia-se no Sábado de Aleluia. Era uma velha tradição lisboeta que simbolizava a libertação do jejum da Quaresma que havia obrigado o povo quase exclusivamente a comer bacalhau, visto o preço do peixe subir nessa altura, de forma a não lhe ser acessível. Esta cerimônia tinha, como comparsas principais, oradores inflamados, que se passeavam pela cidade em carroças enfeitadas com louro e buxo, vestindo batina e tendo, numa das mãos, um grande lenço vermelho e, na outra, um enorme bacalhau. De tempos a tempos, paravam para pregar os seus sermões à multidão, que logo se concentrava à sua volta para ouvi-los. Estes sermões, além da obrigatória apologia ao ‘fiel amigo’, foram-se revestindo, cada vez mais, de carácter político, principalmente quando aproveitados por oradores da têmpera de um José Augusto, figura que se tornou popular nos meios lisboetas, pelos seus excepcionais dons oratórios, pronunciando, nessas ocasiões, discursos inflamados com críticas violentas aos últimos acontecimentos políticos.” Câmara Municipal de Lisboa, 1978-1979.
- <sup>6</sup> A Revista Ilustrada apresenta uma charge em que D. Pedro II degusta a feijoada como referência à Constituição brasileira, enquanto o Papa Pio IX come uma macarronada representando o *Syllabus Errorum*. Tal caricatura refere-se à “Questão Religiosa”, (1872-1875) que tratava do embate da Igreja Católica *versus* a Maçonaria. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/charge-do-mes/revista-illustrada>>.
- <sup>7</sup> Para maiores informações sobre o feijão, consultar Braga (2010), El-Kareh (2012).

## ***Levantamento de sítios arqueológicos a céu aberto na Área Arqueológica do Seridó – Rio Grande do Norte – Brasil<sup>1</sup>***

Survey of archaeological open air sites  
in the archeological area of Serido, Rio Grande do Norte – Brazil

*Mônica Nogueira<sup>1</sup>*  
*Fábio Mafra Borges<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar os sítios arqueológicos a céu aberto identificados no vale do riacho da Cobra na área arqueológica do Seridó – RN, Brasil durante o mês de julho de 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Levantamento arqueológico. Área arqueológica do Seridó. Sítios arqueológicos a céu aberto.

**ABSTRACT:** This paper describes the archaeological sites identified in the Archaeological survey made in the Archaeological area of Seridó, state of Rio Grande do Norte, Brazil, during July 2012.

**KEYWORDS:** Archaeological survey. Archaeological area of Seridó. Prehistoric archaeological sites.

### **Introdução**

Na região do Seridó, os principais sítios registrados são assentamentos em abrigo sob rocha apresentando uma diversidade de registros rupestres, relacionando-os às principais tradições gráficas definidas para a região Nordeste do Brasil: Tradição Nordeste, Tradição Agreste e Tradição Itacoatiara (MARTIN, 2008). Localizados nas serras que delimitam os vales fluviais da bacia hidrográfica Piranhas-Açu, esses sítios, em sua maioria, estão localizados em áreas pouco propícias para a ocupação humana, carecendo de depósitos sedimentares, o que proporciona pouca ou nenhuma possibilidade de escavação (MARTIN, 2008).

Aqueles que apresentaram áreas propícias para ocupação humana e que permitiram uma intervenção arqueológica sistemática, com o estabelecimento de uma crono-estratigrafia

---

<sup>1</sup> Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). monica.aan@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). fabiomafraborges@gmail.com.

– os sítios arqueológicos Mirador, em Parelhas, e Pedra do Alexandre, em Carnaúba dos Dantas – foram utilizados como locais de sepultamentos e ocupações fortuitas, possivelmente relacionadas às próprias atividades funerárias (MARTIN, 2008).

Dessa maneira, esses sítios foram classificados como ritualísticos e pertencentes aos grupos caçador-coletores que ocuparam a região no início do Holoceno. Ou seja, os mesmos não seriam os lugares de habitação dos grupos autores dos grafismos rupestres e dos sepultamentos identificados. Estas áreas, por sua vez, estariam localizadas em “aldeias perto dos rios que formam a bacia do Seridó e seus afluentes” (MARTIN, 1985: 81).

O registro de sítios a céu aberto<sup>2</sup>, bem como sítios em abrigo sem a presença de registros rupestres, na área arqueológica do Seridó corrobora a afirmação acima citada e aponta para uma nova perspectiva de pesquisa na região: a análise e identificação das áreas habitacionais desses grupos pré-históricos.

Tais sítios, até então, eram classificados como ocorrências arqueológicas – achados fortuitos de artefatos isolados – e/ou oficinas líticas, sem que se pudessem relacionar tais assentamentos com as referidas áreas habitacionais dos grupos vinculados as tradições rupestres, já identificadas, ou mesmo às populações indígenas que habitaram a região até meados do século XVII (MARTIN et al., 2008; BORGES, 2010).

Dessa forma, o registro de abrigos rochosos sem a presença de grafismos rupestres juntamente com os sítios a céu aberto configura uma nova perspectiva de estudos espaço-funcionais para os sítios da região. Esses dois tipos de sítios, apontam para novos gerenciamentos espaciais que podem estar relacionados a um padrão de assentamento distinto, e ainda pouco estudados na região – sítios habitacionais (BORGES, 2010).

Por sua vez, tais escolhas na localização desses sítios podem ser atribuídas a escolhas culturais e/ou funções distintas para os assentamentos. Dessa forma, as áreas de vale fechados seriam os espaços preferenciais para assentamentos do tipo habitacional, enquanto os sítios em *landmarks*<sup>3</sup> estariam relacionados a atividades ritualísticas (BORGES, 2010).

A cronologia definida para os sítios arqueológicos Furna do Umbuzeiro e Baixa do Umbuzeiro remontam há uma idade de aproximadamente 4 mil anos, o que insere ambas

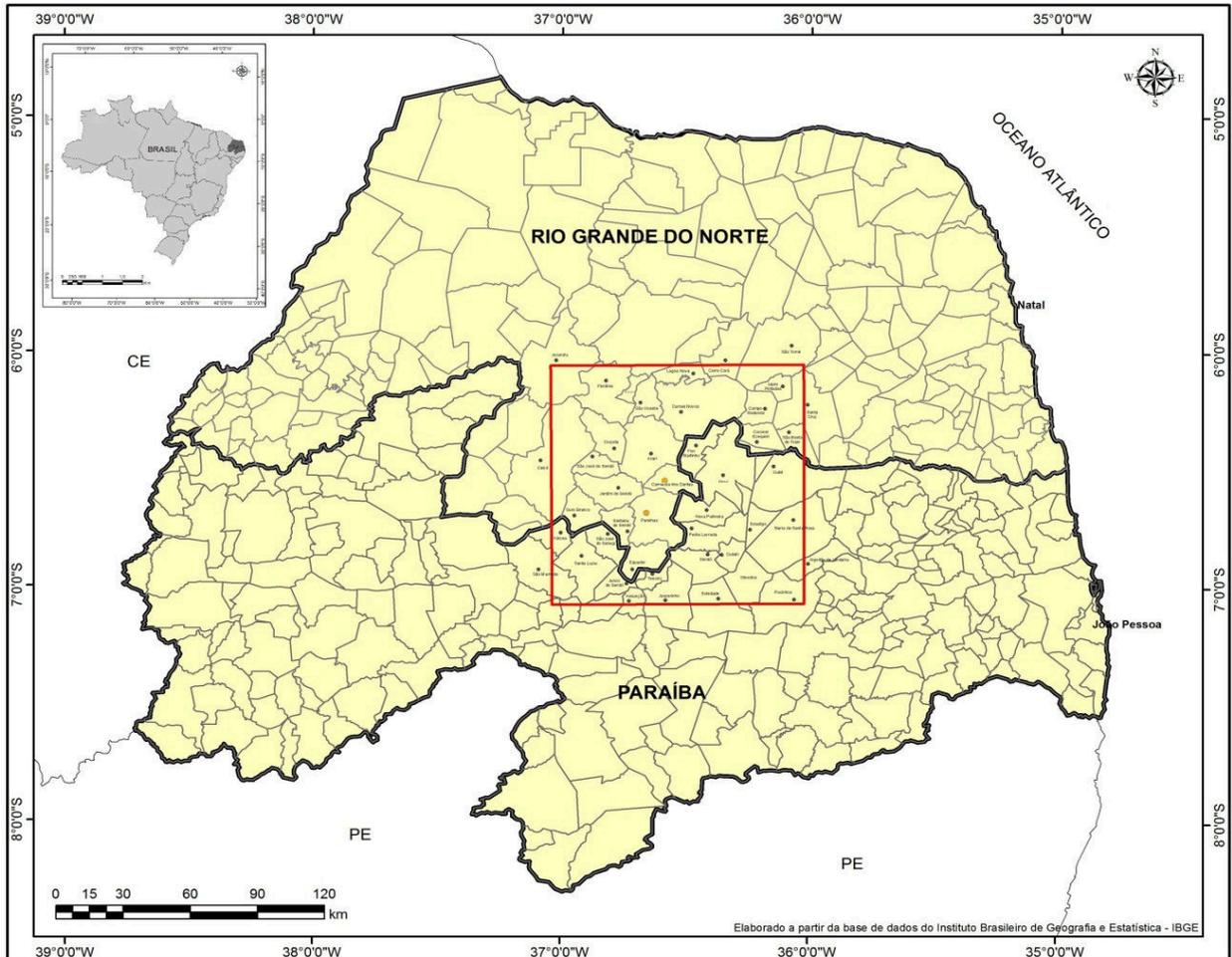
ocupações na crono-estratigrafia do sítio Pedra do Alexandre, podendo muito bem estar cultural e funcionalmente relacionadas.

Essas datações também coincidem com o período de dispersão da tecnologia cerâmica na América do Sul: o Holoceno médio (BROCHADO, 1984). Este fato permite relacionar tais sítios, como hipótese de trabalho válida e verificável às populações etnohistóricas que habitaram o sertão potiguar até o século XVII: os Tarairiú (BORGES, 2010).

Nesse contexto, o recente registro de outros sítios a céu aberto no vale do Riacho da Cobra, entre os municípios de Parelhas e Carnaúba dos Dantas<sup>4</sup>, traz mais informações sobre o padrão de assentamento desses grupos ainda não identificados culturalmente. Como observação imediata, que permite a utilização desse pressuposto como categoria de entrada para o estudo desses assentamentos, todos os sítios até o momento catalogados, encontram-se localizados em terraços fluviais, em áreas de vale fechado - assim como o sítio Baixa do Umbuzeiro - o que propicia um ambiente diferenciado e relativamente seguro em relação ao entorno. Ou seja, garantem proteção, acesso a recursos hídricos e, conseqüentemente, a recursos faunísticos.

A confirmação dessas hipóteses poderão ampliar os dados sobre o modo de vida dos grupos que ocuparam a região, com a caracterização de sítios habitacionais. Os dados obtidos com as novas pesquisas, principalmente os dados cronológicos obtidos, tornará possível ainda, traçar um paralelo com os dados etnohistóricos, disponíveis para os grupos indígenas que ocuparam o Seridó.

Figura 01- Mapa de localização da Área Arqueológica do Seridó,  
abrangendo os atuais estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, Brasil



Elaboração: Mônica Nogueira

## Objetivos

O principal objetivo da campanha arqueológica realizada foi o registro de sítios a céu aberto – bem como a escavação daqueles que se apresentavam melhores preservados – relacionados às possíveis áreas de habitação dos grupos pré-históricos ocupantes da área arqueológica do Seridó.

Sendo assim, algumas metas foram estabelecidas para o levantamento arqueológico realizado em uma área do vale do riacho da Cobra. Essas metas consistiram em:

1. A identificação de áreas propícias para a realização de escavações sistemáticas em cada setor/sítio registrado;
2. O levantamento de dados arqueológicos através de prospecção e catalogação de sítios associados a este novo padrão de assentamento: sítios habitacionais a céu aberto;
3. O cadastramento e o posicionamento geográfico por *GPS* dos sítios a céu aberto, caracterizados como áreas habitacionais, para realização de análises com softwares de geoprocessamento;
4. A coleta de marcadores cronológicos para o estabelecimento da amplitude cronológica deste gerenciamento espacial, na área arqueológica do Seridó.

## **Metodologia**

A fim de cumprir com os objetivos propostos nesse trabalho, foram utilizados diferentes métodos de identificação e registro dos sítios arqueológicos encontrados.

Através de informações obtidas junto à população local, foi identificado o sítio arqueológico Meggers I. A partir da localização desse sítio foi realizada uma prospecção extensiva no entorno da área seguindo a margem do riacho da Cobra para a possível identificação de outros sítios.

Durante esse procedimento foram identificadas outras áreas com a presença de estruturas de combustão e material arqueológico de tipologia e cronologia diversas. Tal característica de gerenciamento espacial pareceu similar ao contexto identificado em outro sítio registrado, o sítio arqueológico Baixa do Umbuzeiro, no qual ambas as margens do Riacho da Cobra apresentaram áreas de ocupação. Logo, mostrou-se inviável, estrategicamente, a delimitação da área total de ocorrência de vestígios e estruturas, o que levou a divisão do sítio em setores, denominados por algarismos romanos: Meggers I, Meggers II, etc.

Nesse sentido, decidiu-se pela subdivisão do sítio arqueológico Meggers em unidades espaciais, partindo do princípio de proximidade das estruturas arqueológicas identificadas.

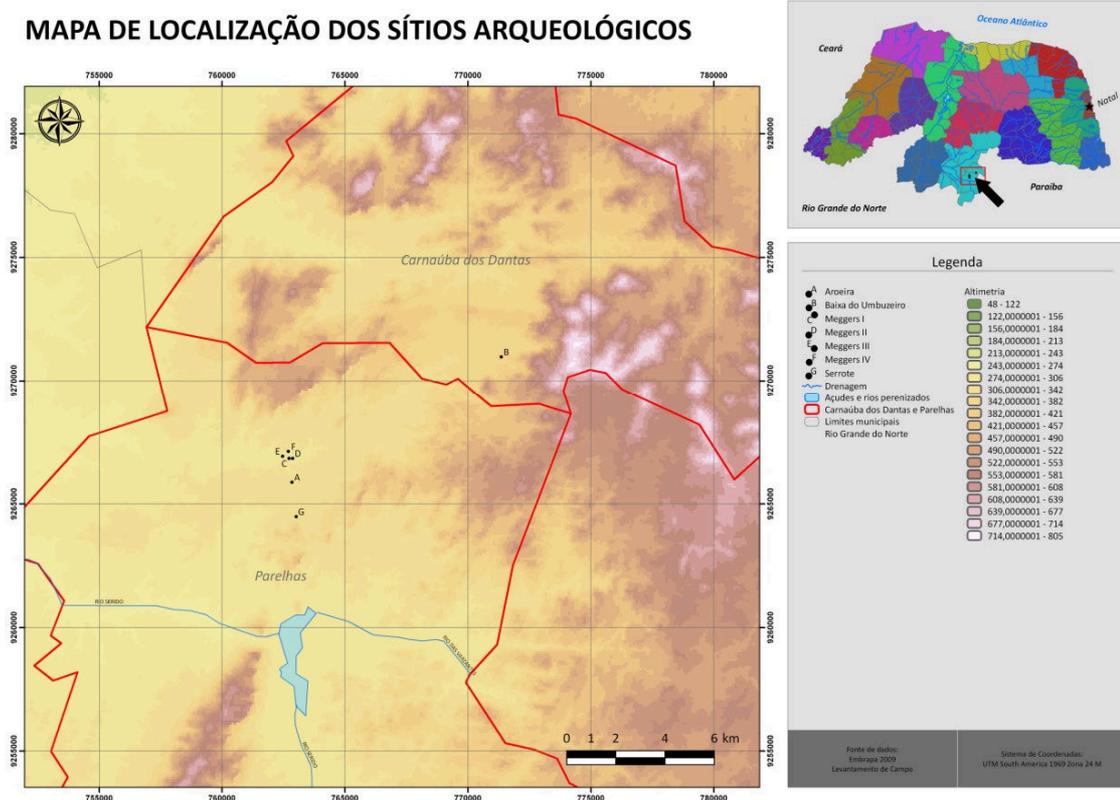
Assim, áreas onde as estruturas de combustão se encontravam a uma distância menor ou igual a 50m foram considerados setores individualizados, ou áreas ocupacionais distintas, na qual os vestígios encontrados poderiam estar relacionados cronológica e culturalmente.

Dessa forma, visando facilitar o registro e a pesquisa arqueológica dessas áreas de ocupação individualizadas, mas integradas no mesmo contexto ambiental – o vale o riacho da Cobra – preferiu-se considerar cada um dos setores como sítios distintos, os quais, no decorrer das pesquisas, podem ser integrados num contexto habitacional mais amplo e com limites espaciais ainda não definidos.

Para a catalogação dos novos sítios identificados foram realizadas as seguintes atividades:

1. Posicionamento geográfico do sítio com o auxílio de um sistema de posicionamento global via-satélite (GPS);
2. Registro das dimensões físicas dos sítios arqueológicos e/ou setores de ocupação: comprimento, área, número de estruturas de combustão;
3. Levantamento fotográfico digital do sítio arqueológico e de seus elementos característicos.

Figura 02 - Mapa de localização dos sítios arqueológicos a céu aberto identificados ao longo do vale do riacho da Cobra, entre Parelhas e Carnaúba dos Dantas – RN



Fonte: Embrapa, 2009 e INAPAS, 2012. Elaboração: João Moreira, 2012.

## Prospecção Arqueológica

Foram registrados ao todo seis (06) sítios arqueológicos a céu aberto, considerados como áreas habitacionais:

### 1. Sítio Arqueológico Meggers I

Situado no município de Parelhas – RN, o sítio Meggers I encontra-se na propriedade do Joazeiro, na comunidade homônima. Caracteriza-se como um sítio a céu aberto composto por estruturas de combustão circulares formadas por concentrações de quartzo piro fraturado associados a material lítico e cerâmico. A área delimitada como sítio arqueológico apresentou três (3) estruturas de combustão dispostas em uma área de aproximadamente 3.000m<sup>2</sup>. Foi registrada uma quantidade significativa de materiais arqueológicos em superfície. Também

foram identificados materiais históricos, como telhas e tijolos artesanais, provavelmente oriundos das primeiras edificações da Fazenda Joazeiro, bem como materiais de origens mais recentes relacionados as atuais ocupações.

Figura 03 - Estrutura de combustão do sítio Meggers I – Fogueira 1: A) Vista geral da estrutura; B) Detalhe da estrutura antes da escavação. Sítio arqueológico Meggers I – Parelhas – RN



Foto: Mônica Nogueira

## 2. Sítio Arqueológico Meggers II

Localizado na margem esquerda do riacho da Cobra e a uma distância de aproximadamente 200 metros do sítio arqueológico Meggers I, foi registrado o sítio Meggers II, em Parelhas – RN. Encontra-se assentado em um terraço fluvial, em uma área de grande fluxo de águas pluviais, apresentando diversas redes de drenagem que cortam quase toda a área do sítio.

Caracteriza-se como um sítio multicomponencial, apresentando duas ocupações distintas: uma pré-histórica e outra histórica. A ocupação pré-histórica apresenta semelhanças tipológicas com o sítio Meggers I, sendo composto por estruturas de combustão associadas a material cerâmico e lítico. Já a ocupação histórica caracteriza-se pela presença de estruturas de uma antiga edificação relacionada ao processo de povoamento histórico da área. Além da estrutura foram identificados outros vestígios, tais como: louça, grés, vidros, tijolos e telhas manuais.

### 3. Sítio Arqueológico Meggers III

Localizado na margem esquerda do riacho da Cobra, o sítio caracteriza-se como um sítio a céu aberto composto por estruturas de combustão circulares formadas por quartzos piro fraturados associados a material cerâmico e lítico. A área delimitada como sítio arqueológico apresentou duas (02) estruturas de combustão em superfície, dispostas em uma área de aproximadamente 10.000 m<sup>2</sup>, apresentando diversos materiais arqueológicos em superfície, inclusive em associação direta com as estruturas de fogueira, ou seja, no entorno próximo das estruturas ou no interior das mesmas.

Figura 04 - Estrutura de combustão – Fogueira 1 – do sítio arqueológico Meggers III – Parelhas – RN



Foto: Mônica Nogueira

Figura 05 - Estrutura de combustão – Fogueira 2 – do sítio arqueológico Meggers III – Parelhas – RN: A) Vista geral da estrutura de combustão; B) Detalhe da estrutura. O círculo em amarelo indica o tronco de uma árvore recém cortado e queimado



Foto: Mônica Nogueira

#### **4. Sítio Arqueológico Meggers IV**

Caracteriza-se como um sítio cerâmico a céu aberto distante aproximadamente 300 metros do sítio Meggers I. Encontra-se localizado na margem direita do riacho da Cobra, assentado em um terraço fluvial. Do sítio Meggers IV é possível ter uma vista total do sítio Meggers I e Meggers III. Mesmo não sendo uma área de intenso uso antrópico, a área onde se encontra o sítio sofre intensa ação da drenagem pluvial, devido a própria conformação do terreno em relação ao leito do riacho da Cobra. Por esse motivo, as estruturas de combustão identificadas apresentavam-se bastante perturbadas. Durante o registro do sítio não foi possível identificar vestígios líticos, o que pode estar relacionado a uma função distinta desse sítio em relação aos demais. Além disso, os fatores intempéricos que agem no terreno podem ter gerado essa situação pós-deposicional, no caso dos vestígios líticos. Por outro lado, a presença de fragmentos cerâmicos em toda a área percorrida não confirma esse agente de perturbação. Ainda é possível que a densidade da vegetação que cobre o sítio, decorrente da não utilização do terreno, tenha dificultado a identificação de outros vestígios em superfície.

**Figura 06** - A): Vista geral do sítio arqueológico Meggers IV – Parelhas – RN. Nota-se ao fundo a estrutura armada para a escavação do sítio arqueológico Meggers III; B): Estrutura de combustão identificada no sítio Meggers IV



Foto: Mônica Nogueira

## 5. Sítio Arqueológico Aroeira

Localizado na margem esquerda do riacho da Cobra, o sítio encontra-se distante cerca de 1 km do Meggers I, estando assentado em uma área plana, próximo a um pequeno riacho temporário que deságua no riacho da Cobra. Caracterizado como um sítio lito-cerâmico apresenta concentrações de estruturas de combustão de quartzo, além de fragmentos de material cerâmico simples e lítico dispersos em uma área bem delimitada do terreno. Os fragmentos cerâmicos e líticos identificados apresentam similaridades tipológicas com os outros sítios já registrados ao longo do vale do riacho da Cobra. Contudo, durante a prospecção foi identificada uma grande quantidade de quartzos dispersos pelo terreno e duas (02) concentrações de quartzo sem sinais de piro fratura. Segundo informações de um

morador local, a área é utilizada para a extração de minério para a fabricação de material construtivo. Dessa forma, tais concentrações podem ter sido originadas a partir das atuais atividades de extração mineral, bem como, algumas estruturas de fogueira podem ter sido destruídas durante esse mesmo processo.

**Figura 07** - Materiais líticos identificados durante a prospecção no sítio arqueológico Aroeira – Parelhas – RN



Foto: Mônica Nogueira

## 6. Sítio Arqueológico Serrote

Localizado em uma área plana distante cerca de 3 km do sítio Meggers I, foi registrado o sítio Serrote, no município de Parelhas – RN. Atualmente, a área onde está assentado o sítio não é utilizada para fins agrícolas ou para o pasto, apresentando uma vegetação típica da caatinga, contudo a mesma encontra-se bastante degradada pela ação antrópica. Caracterizado como

um sítio lito-cerâmico, o mesmo apresentou estruturas de combustão destruídas e poucos fragmentos cerâmicos e líticos com alto índice de dispersão. A baixa densidade de vestígios em superfície colocou em dúvida a classificação dos achados como um sítio ou uma ocorrência arqueológica. Contudo, a presença de estruturas de combustão, mesmo que em avançado estado de deterioração, indica a utilização desse espaço por um determinado período de tempo por populações pré-históricas. Além disso, a proximidade com os sítios arqueológicos registrados anteriormente – Mirador de Parelhas, Olho D’Água das Gatas e Pedra do Chinelo, todos localizados nas margens do atual açude público Ministro João Alves, mais conhecido como Açude Boqueirão de Parelhas, pode indicar uma relação espacial entre o vale do Riacho da Cobra e essa área com registro de atividades gráficas. Dessa forma, preferimos classificar, pelo menos como recurso de viabilização das pesquisas aqui relatadas e propostas, tal área como sítio arqueológico e não somente como uma ocorrência arqueológica.

**Figura 08** - Vista geral da estrutura de combustão identificada no sítio arqueológico Serrote – Parelhas – RN

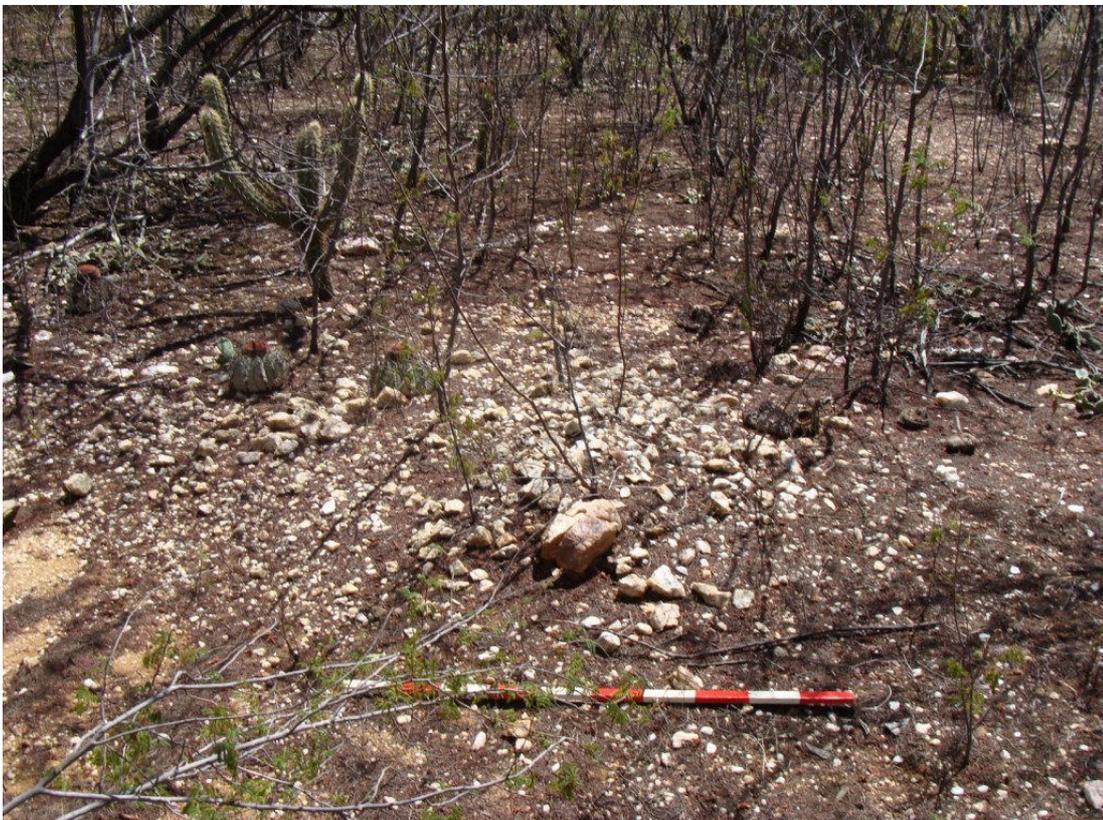


Foto: Mônica Nogueira

### **Considerações Finais**

O levantamento arqueológico realizado permitiu a identificação de seis (06) sítios a céu aberto relacionados às áreas de habitação do(s) grupo(s) ocupantes da área arqueológica do Seridó. Os dados obtidos contribuirão, futuramente, para o mapeamento das áreas onde foram implantados esses tipos de sítios, podendo observar a presença de áreas selecionadas pelas preferências culturais bem como os elementos que direcionaram a escolha de cada grupo. O material arqueológico coletado durante as escavações dos sítios Meggers I e Meggers III, encontram-se em análise laboratorial na Fundação Seridó e integra o projeto de tese<sup>5</sup> de um dos autores. Contudo, a priori, pode-se afirmar uma semelhança entre o material cerâmico identificados nesses sítios a céu aberto apresentam similaridades tecno-funcionais a outros sítios estudados na área arqueológica do Seridó, tais como: Baixa do Umbuzeiro, Furna do Umbuzeiro, Pedra do Alexandre, Casa de Pedra, Pedra do Chinelo e Olho d'água das Gatas.

### **Referências**

ANGELUCCI, D. A partir da terra: a contribuição da Geoarqueologia. In: MATEUS, J. & MORENO-GARCÍA, M. (eds.). **Trabalhos de Arqueologia 29. Paleoecologia Humana e Arqueociências: um programa multidisciplinar para a Arqueologia sob a tutela da cultura.** Lisboa, p. 35-103, 2003.

BROCHADO, J. P. **An ecological model of the spread of pottery and agriculture into Eastern South America.** 1984. Tese (doutorado). University of Illinois, Chicago, Estados Unidos da América.

BORGES, Fabio Mafra. **Os Sítios Arqueológicos Furna Do Umbuzeiro E Baixa Do Umbuzeiro: Caracterização De Um Padrão De Assentamento Na Área Arqueológica Do Seridó – Carnaúba Dos Dantas - RN, Brasil.** 2010. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

MARTIN, G. **Pré-história do Nordeste do Brasil.** 5.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

\_\_\_\_\_. Arte Rupestre No Seridó (RN): O Sítio Mirador Do Boqueirão De Parelhas. **Clio arqueológica**, n. 2, p. 81-95, 1985.

MARTIN, Gabriela; BORGES, Fabio Mafra; SENA, Vivian Karla de; SALDANHA, Rafael S. Medeiros; ALMEIDA, Marcellus; NOGUEIRA, Mônica A. Araújo; BARBOSA, Caio C. Araújo. Levantamento Arqueológico Na Área Arqueológica Do Seridó – Rio Grande do Norte – Brasil: Nota Prévia. **Clio Arqueológica**, v. 23, n.2, 2008.

PROUS, A. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universitária de Brasília, UND, 1991.

Artigo recebido em 25 de agosto de 2014. Aprovado em 16 de julho de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup>As pesquisas de campo ocorreram entre o mês de julho e agosto de 2012 e foram financiadas pelo Instituto Nacional de Arqueologia, Paleontologia e Ambiente do Semiárido (INAPAS) e Fundação Seridó.

<sup>2</sup>Segundo Prous (1991) os sítios arqueológicos podem ser classificados de acordo com sua posição no relevo. Os sítios arqueológicos instalados em áreas que apresentam proteções naturais contra o intemperismo são chamados de sítios sob abrigo. Já os sítios a céu aberto não apresentam nenhum tipo de proteção natural, no qual pouco se modificou a topografia local. Podem estar assentados em “zonas altas (sítios defensivos), nas encostas de morro (encontra-se na literatura a expressão ‘sítios colinares’) ou acampamentos em regiões baixas, perto da água (sítios de terraços)” (1991: 31).

<sup>3</sup> Segundo Angelucci (2003) landmark seria uma forma ressaltada na paisagem que se caracteriza como um elemento paisagístico notável, o qual pode servir como marcador de território.

<sup>5</sup> Projeto de tese intitulado: “Ocupações pré-históricas a céu aberto no vale do rio da Cobra, Carnaúba dos Dantas e Parelhas, RN, da Doutoranda Mônica Nogueira, orientado pela Profª. Dra. Gabriela Martin no Programa de Pós-graduação em Arqueologia na UFPE. No prelo.

## ***Escola para que? Escola para quem?: os primeiros passos da instrução pública no Piauí (1730-1824)***

School for what? School for whom?:  
the first steps of public instruction in Piauí (1730-1824)

*Marcelo de Sousa Neto<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Discutir a instrução formal no Brasil durante o período colonial e imperial mesmo considerando o crescente número de pesquisas é ainda empreitada desafiadora, em virtude da escassez de fontes e informações divergentes na literatura sobre o tema. O mesmo desafio é sentido quando refere ao cenário piauiense. Dessa forma, deu-se relevância neste texto às discussões acerca dos primeiros e trôpegos passos da Instrução Pública formal no Piauí, por meio de suas primeiras Aulas Régias, utilizando como referências, além da literatura existente sobre o tema e a legislação vigente no período, a documentação pertencente ao Arquivo Público do Estado do Piauí (APEPI) e a documentação pertencente ao acervo do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa (AHU), diálogo que possibilitou novos olhares a respeito da história da educação no período, bem como a reflexão sobre outras dimensões do tecido social local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instrução Pública. Aulas Régias. Educação. Colônia. Piauí.

**ABSTRACT:** Discuss formal education in Brazil during the colonial and imperial period even considering the increasing amount of research, is still challenging because of the scarcity of sources and conflicting information in the literature on the subject. The challenge is bigger when it comes the Piauí. Thus, this paper analyzes the discussions on the first steps of the formal Public Instruction in Piauí and its "Aulas Régias", using as references, in addition to existing literature on the topic and legislation the period, documentation the Public Archive State of Piauí and the Overseas Historical Archive of Lisbon, which resulted in new perspectives on the history of education in the period, as well as the reflection on other dimensions of local society.

**KEYWORDS:** Public Education. Regal Classes. Education. Colony. Piauí.

### **Introdução**

Ao tratar-se a implantação e trajetórias da Instrução Pública nas regiões periféricas da empresa colonial portuguesa, verifica-se representa ainda um campo de pesquisa a ser explorado em razão de sua escassez de fontes e a pouca atenção dedicada pelas pesquisas acadêmicas. No presente artigo, procura-se colaborar no sentido de aprofundar a discussão acerca do ensino formal na Capitania e Província do Piauí, entre os anos de 1730 a 1824,

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí (UESPI). marceloneto@yahoo.com.br.

destacando nas análises o processo de implantação da Instrução Pública, por meio de suas primeiras Aulas Régias.

Para tanto, utilizou-se como referências, além da literatura existente sobre o tema e a legislação vigente no período, a documentação pertencente ao Arquivo Público do Estado do Piauí (APEPI) e a documentação pertencente ao acervo do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa (AHU), possível graças ao acesso em formato digital, o que permitiu a construção de um diálogo que possibilitou novos olhares a respeito da história da educação no período, bem como a reflexão sobre outras dimensões do tecido social local, e constatou-se um lento desenvolvimento da Instrução Pública como consequência do pequeno interesse dos poderes públicos em seu desenvolvimento aliado a um modelo produtivo que pouco demandava do saber formal em suas práticas cotidianas.

### **Os primeiros trôpegos passos da Instrução no Piauí**

Diferente do que se poderia esperar de uma região na qual o saber formal ofertado em escolas não representava uma prioridade para a maior parte da população, a documentação consultada pôs em destaque, no caso do Piauí, a preocupação governamental com as chamadas *Aulas Públicas*<sup>1</sup>, algo que ganhou maior ressonância a partir do início do século XIX.

As ações desses governantes, no entanto, ficaram restritas aos discursos que às ações, frequentemente suplicando escolas em suas falas, mas não oferecendo solução ao problema. As Cadeiras de Instrução, quando criadas, não eram providas ou, se providas, muitas vezes não funcionavam, resultado do modelo adotado de Instrução Pública inadequado aos interesses da maioria da população, tendo se desenvolvido “de modo lento, insuficiente para o atendimento da população e permeada de criações e extinções de escolas, devido à própria organização da produção e do trabalho e ao modo como este vai se povoando” (LOPES, 1996, p. 39).

Todavia, ao se analisar o Piauí dos séculos XVIII e XIX e suas experiências educacionais, deve-se ter o cuidado em não estabelecer uma distinção dicotômica entre o urbano e o rural,

posto que o mundo rural exerceu forte influência sobre os espaços e relações sociais neste período (QUEIROZ, 1998). O caráter ruralista marcou seus quadros sociais, políticos e econômicos, como resultado de sua estrutura produtiva e de suas características demográficas<sup>2</sup>. Nesse sentido, a organização do ensino também resultou do diálogo com o mundo rural, no qual um sistema oficial, de reduzido alcance social<sup>3</sup> e pouco atraente ao cotidiano da população, impulsionou o surgimento de modelos alternativos de instrução sob responsabilidade familiar, que atendiam a vilas, cidades e, sobretudo, as fazendas, espaços em que se concentravam a maior parte da população (QUEIROZ, 1994).

Assim, no Piauí, e por todo o Brasil, frente à ineficiência das ações públicas, surgiram paralelamente formas alternativas de ensino, a exemplo das *escolas familiares ou doméstica* (VASCONCELOS, 2005), modelo que perdurou para além do período colonial, no qual o ensino era ministrado no espaço doméstico por familiares letrados, religiosos ou mestres contratados (COSTA FILHO, 2006)<sup>4</sup>. Nessas escolas, ministravam-se aulas ligadas a um saber formal, mas também ligadas a um saber prático, focado na lida diária da vida no campo, representando uma tentativa de preencher o vazio deixado pela escola pública e responder às necessidades locais. A educação doméstica, bem como outras experiências alternativas de ensino, apesar de informais, foram possíveis graças a uma legislação e fiscalização tolerante com as formas não oficiais de ensino, sobretudo após o Decreto das Cortes Constitucionais, de 21 de junho de 1821, que permitia a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independente de exame ou licença (BONAVIDES; AMARAL, 2002)<sup>5</sup>, e inspirou no Brasil leis posteriores, a exemplo da lei 20 de setembro de 1823, que “permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente”(CHIZZOTTI, 2001, p. 43-4). Desta forma, possibilitava-se aos egressos dessas escolas o avanço ou conclusão de estudos em escolas e academias oficiais, uma vez que a forma de passagem de um para outro nível do ensino consistia apenas na prestação de exame, não se exigindo a comprovação de conclusão do nível de ensino anterior.

Nesse sentido, conforme enuncia Costa Filho, “o ensino primário e secundário poderiam ser ministrados em qualquer espaço físico, reforçando assim a prática de criação das

escolas familiares ou domésticas. Essas apresentavam uma série de conveniências, principalmente para as pessoas que residiam em locais distantes dos centros urbanos” (COSTA FILHO, 2006, p. 83).

Mas deve ser lembrado que essas escolas não foram um fenômeno exclusivo piauiense, uma vez que em outras regiões brasileiras, frente às limitações do ensino público, a população também recorria a formas alternativas para suprir a ausência do Estado. As formas alternativas assumiam um espaço de atuação complementar, e muitas vezes substitutivos, à escola pública.

A importância das formas não oficiais ou alternativas de ensino destaca-se ainda mais quando se lembra a força que elas tiveram na formação dos grupos dirigentes no cenário piauiense. Isso é observado na narrativa de Queiroz, quando destaca que: “estudo que contemple a instrução primária na província está mais próximo da realidade, se considerar, como de maior peso, a instrução propiciada pelas próprias famílias, num círculo que não tem qualquer relação com o poder público”. Além disso, ainda salienta: “dezenas de biografias de homens cultos vindos do Império corroboram a irrelevância da ação do Estado no que se refere à instrução primária nas famílias de elite” (QUEIROZ, 1994, p. 61).

As iniciativas privadas foram muito relevantes na formação dos grupos dirigentes piauienses, considerando ainda que a ação educadora da família encontrou extensão nos internatos. A esse respeito, Queiroz destaca que estes eram “em geral ligados à ação de religiosos de que são exemplos, no Piauí, o colégio de Padre Marcos de Araújo Costa e, na província da Paraíba, o colégio de Padre Rolim” (QUEIROZ, 1994, p. 61).

Ao se olhar de forma mais detida a organização da Instrução Pública no Piauí, percebe-se que em seus primeiros séculos ela se caracterizou por sua condição precária, inconstante e pelo reduzido alcance social, como resultado de uma série de fatores que se interpenetraram, podendo ser destacadas as distâncias entre escolas e alunos, distâncias físicas e de interesses; a inadequação da estrutura do sistema de ensino em relação à estrutura socioeconômica; a falta de recursos a serem investidos e a carência de pessoal qualificado e interessado no exercício do magistério.

Em relação aos primeiros esforços para a criação de escolas no Piauí, Ferro nos informa que, após passar para a jurisdição eclesiástica do Maranhão, em 1730 o Padre Tomé de Carvalho ofereceu uma fazenda de gado avaliada em doze mil cruzados, como esteio econômico para a criação de um educandário a ser dirigido pelos padres da Companhia de Jesus (FERRO, 1996). No entanto, esta iniciativa não floresceu devido às próprias circunstâncias sociais locais, entre as quais se destacaram a baixa densidade demográfica e principalmente o distanciamento entre os núcleos populacionais.

Em consonância com a historiografia da educação brasileira, o período compreendido entre meados do século XVI e meados do século XVIII, compreende no Brasil o período do ensino Jesuítico, cujo ensino ficou a cargo dos religiosos da Companhia de Jesus (CARDOSO, 2004). No entanto, os jesuítas, de importante papel na educação e no ensino da população durante o período colonial, tiveram atuação muito discreta no território piauiense, limitando-se “a ensinar a doutrina cristã de viva voz, pela velha cartilha, e às manifestações externas do culto, isto é, sermões, procissões, missas, confissões, etc. [...] Não cogitaram nunca de fundar escolas ou colégios para o ensino das primeiras letras” (CUNHA, 1924, p. 65)<sup>6</sup>.

A educação no Brasil permaneceu sob o comando inaciano por duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todos os domínios portugueses<sup>7</sup>. Por todo esse período, podem ser apontadas apenas duas iniciativas educacionais promovidas pelos jesuítas em solo piauiense, entretanto sem maiores repercussões. Em 1711, os inacianos receberam, em testamento, 39 fazendas de gado no Piauí, doadas por Domingos Afonso Mafrense, que logo se multiplicaram. A princípio, as fazendas ocupavam toda a atenção dos religiosos. Somente em 1733 estes passaram a se preocupar com a educação, conseguindo um alvará de funcionamento de um estabelecimento de ensino denominado *Externato Hospício*<sup>8</sup> da *Companhia de Jesus*, experiência que não logrou êxito em razão das dificuldades de instalação, tais como pobreza do meio, dispersão demográfica e empecilhos de comunicação pela distância dos núcleos populacionais. Das receitas provenientes das fazendas deixadas por Mafrense os jesuítas tiravam sustento para o Colégio da Bahia e para um noviciato em

Jequitaiá, no entanto, não há registros de piauienses que tenham sido encaminhados para estas instituições (BASTOS, 1994).

Uma segunda iniciativa ocorreu em 1751, quando os padres do Maranhão organizaram o *Seminário do Rio Parnaíba*<sup>9</sup>. Em três de fevereiro, o Padre Gabriel Malagrida recebeu autorização para construí-lo. Foi seu primeiro regente o Padre Miguel Inácio e depois o Padre Francisco Ribeiro. No entanto, as lutas pela posse da terra e pelo domínio das populações indígenas, além de contribuírem para a persistência das dificuldades já apontadas, motivaram a transferência do Seminário para Aldeias Altas, hoje cidade de Caxias (MA), apesar dos gastos já feitos, deixando novamente o Piauí sem nenhuma escola<sup>10</sup>. Em suas pesquisas Amparo Ferro enuncia que “este educandário para formação religiosa, que nem mesmo chegou a funcionar regularmente, deveria ter sido o primeiro estabelecimento de ensino do Piauí” (FERRO, 1996, p. 59).

Os motivos que explicam a inexpressiva atuação dos jesuítas em solo piauiense foram:

a) a tardia fixação da Ordem em território piauiense. Havendo chegado ao Brasil em 1549, só na segunda década do século XVIII se estabelecem no Piauí, movidos por interesses pecuniários: as fazendas de gado, b) a reorientação da Ordem em relação às atividades desenvolvidas na Colônia (BRITO, 1996, p.17).

A fixação dos jesuítas no Piauí confunde-se com o momento em que eles concentravam esforços na criação de seminários, explicando assim a fundação do Seminário do Rio Parnaíba em lugar de escolas primárias e o fracasso desta iniciativa face às condições adversas da Capitania (BRITO, 1996). Não foram localizados registros acerca de nenhuma outra iniciativa inaciana até 1759, ano em que D. José I expulsou os jesuítas do Reino e dos domínios portugueses, extinguindo também suas experiências escolares<sup>11</sup>.

A expulsão fazia parte das reformas do Estado português levadas à frente pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, mais tarde Marquês de Pombal, simbolizando também uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico (CARDOSO, 2004), em um período marcado também pelo severo controle das palavras ditas e escritas

(SILVA, 2007).

Com o Estado português assumindo, pela primeira vez, a responsabilidade sobre o ensino, com a *Reforma dos Estudos Menores* de 1759<sup>12</sup>, a educação no Brasil vivenciou uma grande ruptura em sua estrutura administrativa escolar baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo, em seu lugar, *Aulas* de Primeiras Letras e *Aulas* de humanidades, que eram denominadas, de maneira geral, de *Aulas Régias*, modelo escolar fragmentado, de aulas isoladas e dispersas, que funcionou até 1834 (PINHEIRO, 2002).

Deve-se ressaltar, no entanto, que a instituição das *Aulas Régias* representou um avanço em sua época por procurar contemplar novos referenciais dentro de uma perspectiva que seu tempo reclamava, no qual se engajaram intelectuais comprometidos com novas ideias surgidas com o Iluminismo. Entretanto, as *Aulas Régias* encontraram “seus limites naqueles mesmos em que esbarrou o pensamento iluminista na cultura política portuguesa, que buscava absorver tais princípios filosóficos em seu funcionamento, sem alterar, porém, as formas tradicionais de dominação e de exploração” (CARDOSO, 2004, p. 190). Esse iluminismo cristão católico português influenciou todas as esferas sociais da época, inclusive a educacional.

No plano político, a expulsão dos jesuítas “apressou” a criação da Capitania do Piauí. Conforme Alencastre, o Conde de Oeiras, sendo conhecedor da fortuna e influência dos jesuítas na região, entendia que com a criação da Capitania e a nomeação de um governo forte garantiriam o controle na região (ALENCASTRE, 2005).

Em relação às primeiras escolas públicas no Piauí, a historiografia não chega a um consenso acerca do momento da sua implantação, pois mesmo contando com “efêmeras tentativas de escolarização” (LOPES, 1996, p. 40), até o final do século XVIII praticamente não existiram escolas na Província do Piauí, sendo que a criação e fechamento de escolas – algumas existentes somente em seus decretos de criação – representaram uma constante no Piauí dos séculos XVIII e XIX (BASTOS, 1994; CHAVES, 1998).

Após as experiências iniciais, a primeira referência sobre escolarização pública no Piauí consta nos escritos do pernambucano Pereira da Costa, ao informar que, por meio de alvará de 3 de maio de 1757, criou-se na

vila da Mocha, hoje cidade de Oeiras, duas escolas de instrução primária, sendo uma para meninos, na qual deviam aprender a doutrina cristã, ler, escrever, e contar; e outra para meninas, na qual se lhes devia ensinar, além da doutrina cristã, a ler, escrever e contar, coser, fiar, fazer rendas etc. Foram estas as primeiras escolas criadas no Piauí (COSTA, 1974, p. 126).

A partir de então, teria se iniciado no Piauí, mesmo que de forma precária, um modelo de organização escolar caracterizado por Cadeiras de Instrução isoladas, que predominou nos períodos colonial e imperial.

No entanto, sobre o funcionamento destas primeiras escolas, não foram encontrados registros ou referências. Brito destaca que essas escolas tiveram uma curta existência, atribuída à “falta de recursos humanos para o exercício do magistério e a falta de recursos financeiros para manutenção das mesmas, pois os baixos salários não atraíam pessoas qualificadas para o exercício das funções docentes” (BRITO, 1996, p. 16).

Acredita-se que mais que uma “curta duração”, essas duas primeiras escolas tenham se resumido ao alvará de sua criação, uma vez que, como já dito, escolas que existiram somente em decretos de criação foram comuns na história piauiense. Isso contribuiu para ampliar o quadro deficitário na educação formal no Piauí do século XVIII, que pode ser bem ilustrado pela dificuldade enfrentada pelo primeiro governador do Piauí, João Pereira Caldas que, em 1759, não encontrou habitantes capazes de assumirem cargos no regimento de cavalaria, conforme Carta Régia de 29 de julho, o que o fez escrever ao Capitão-Mor do Pará e Maranhão, relatando sua decepção com o “estado de ignorância” em que vivia a população piauiense, sem nenhuma escola oficial (BRITO, 1996).

Esse evento deixa transparecer uma preocupação do governo com a instrução no Piauí. Contudo, essa preocupação limitava-se à falta de pessoas qualificadas para preencherem cargos administrativos e militares da Capitania, que muito se devia à vida efêmera das primeiras Cadeiras de Instrução que, se existiram, dois anos após sua criação já se

encontravam extintas.

A existência dessas primeiras escolas é questionada ainda em razão do fato de que somente com a *Reforma dos Estudos Menores*, em 1759, o Estado português passou a assumir o controle sobre o ensino público em suas possessões, podendo ter sido estas escolas no Piauí uma antecipação do que já estava por acontecer no Reino e em seus domínios. Além de tudo, deve ser lembrado que data somente de 20 de março de 1760, em Recife, o primeiro concurso para professor público realizado no Brasil e o início oficial das *Aulas Régias* somente em 28 de junho de 1774, com a Aula de Filosofia Racional e Moral, ministrada pelo professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates, presbítero secular no Rio de Janeiro (CARDOSO, 2004). Nesse sentido, justifica-se não ter sido possível encontrar registros de atividades destas escolas no Piauí, ou por não terem existido, ou mesmo que tenham sido criadas, não terem conseguido provimento para manter seu funcionamento.

A *Reforma dos Estudos Menores*, no entanto, não atingiu os resultados esperados. O governo, reconhecendo o fracasso na implantação da primeira fase, propôs modificações em 1772<sup>13</sup>. Entre essas modificações, destacam-se a *Reforma dos Estudos Maiores*, a criação do Subsídio Literário e o relançamento das *Aulas Régias*, como uma forma de corrigir e incrementar a oferta escolar (CARDOSO, 2004). Com essa nova reforma, realizou-se levantamento de necessidades, indicando a carência de 837 mestres e professores<sup>14</sup> para o Reino e seus domínios, dos quais 44 seriam para suprir as necessidades do Brasil. Desses, nenhum era previsto para o Piauí (CARDOSO, 2004).

Tem-se ainda registro, em 1767, de uma escola de Primeiras Letras para meninos e uma para meninas no assentamento dos nativos jaicós. Não se conhece detalhes de suas atividades ou mesmo o período em que existiu, entretanto, conforme destacou o Governador da Capitania, João Pereira Caldas, seus professores recebiam seus pagamentos em “paneiros de farinha de pau” – cestos de farinha de mandioca – que, em sua falta, poderiam ainda ser substituídos por outros gêneros alimentícios (COSTA, 1974).

Além das referências feitas por Costa, não se localizou nenhum outro registro de *Aulas* públicas no Piauí no século XVIII. A situação de paralisia em relação ao ensino público

continuou persistindo em 1797, o que levou a Junta de Governo da Capitania a dirigir-se ao soberano, “cobrando a criação de uma escola primária em Oeiras por não haver em toda a capitania uma só escola”, entendendo ser esta “a principal causa da rusticidade e ignorância em que se achava sepultada a capitania” (COSTA, 1974, p. 200).

O apelo feito pela Junta não foi ouvido, como também não o foi outra representação enviada em 06 de agosto de 1805, encaminhada pelo Governador Interino da Capitania, Coronel Luís Antônio Sarmiento da Maia, que solicitava a criação de uma Cadeira de Gramática Latina em Oeiras, fundamentando-se nos seguintes argumentos:

sendo o Piauí habitado por bem estabelecidos lavradores, vivia quase tudo sepultado em total ignorância, não tendo a mocidade quem a estimulasse, e fugindo os pais de família da grande despesa a que se viam obrigados se mandassem seus filhos para outras capitanias (COSTA, 1974, p. 200).

Ao tratar a ignorância como sepultamento da população piauiense, Sarmiento da Maia põe em evidência a inquietação sentida em relação à falta de investimentos públicos com instrução escolar, bem como põe em relevo os altos custos em manter filhos estudando em outras regiões, condição agravada pela inexistência das Cadeiras que viabilizariam o desenvolvimento do ensino no Piauí.

Antes disso, em 1803, já se encontrava requerimento do Padre Matias de Lima Taveira (PIAUI, 1803), solicitando seu provimento como professor de Gramática Latina na cidade de Oeiras, pedido que não obteve resposta, uma vez que não se achava criada a referida Cadeira que ele pleiteava.

Discutindo a respeito da educação formal no Piauí, Alencastre salienta que esta “foi a Província que mais tarde recebeu o benéfico favor da instrução. Até 1814 o que se chama instrução elementar lhe era dada empiricamente por particulares pouco habilitados, para exercerem tão importantes funções” (ALENCASTRE, 2005, p. 100).

Não se registrou nenhuma outra representação encaminhada à Corte até o ano de 1815, quando novos reclames foram encaminhados e, enfim, o Piauí obtém resposta positiva à sua solicitação.

## As Aulas Régias no Piauí

Somente por meio do Decreto de 4 de setembro de 1815 são criadas três Cadeiras de Primeiras Letras, instaladas na cidade de Oeiras e nas vilas de Parnaíba e Campo Maior, e por meio do Decreto de 15 de julho de 1818<sup>15</sup>, foi criada a primeira Cadeira de Gramática Latina, na cidade de Oeiras<sup>16</sup>. Ainda assim, Neves destaca que as dificuldades continuaram, pois, “tamanha era a carência de pessoas idôneas, que ficaram vagas por muitos anos” (NEVES, 1997, p. 42).

A dificuldade de provimento das Cadeiras de Instrução também esteve diretamente relacionada com os ordenados oferecidos aos professores. Os baixos salários e o atraso nos pagamentos contribuíram para o ocaso no preenchimento das vagas disponíveis para professores, uma vez “que pessoas habilitadas, quase sempre abastadas, não se propunham a exercer a função. Assim, as cadeiras, se providas, em pouco tempo eram abandonadas, donde as contínuas vacâncias a oferecer oportunidade a professores sem habilitação” (NUNES, 1975, p. 56), condição também encontrada em outras regiões.

Não bastasse isso, os professores públicos eram responsáveis ainda por financiar desempenho de seu ofício com o ordenado que recebiam, responsáveis pelos meios e os materiais necessários ao funcionamento das *Aulas*. A escola era em sua própria casa e a compra do material necessário às aulas também ficava a seu encargo, bem como as despesas com sua qualificação (CARDOSO, 2004).

Dessa forma, não causa estranheza que essas primeiras escolas não tenham obtido êxito, tendo sua curta existência atribuída, entre outros fatores, à carência de professores habilitados para ministrarem as aulas e à limitação de recursos a serem empregados no pagamento dos poucos interessados.

A vacância das Cadeiras de Instrução torna-se, assim, problema rotineiro na história piauiense, sobretudo em virtude da falta de pessoas qualificadas para preencher as vagas disponíveis. É o que pode ser observado no ofício de 1821 do Governador da Capitania, Elias José Ribeiro de Carvalho, a respeito das Cadeiras de Gramática Latina e de Primeiras Letras da cidade de Oeiras, informando que estas se encontravam vagas, atribuindo a isso o motivo de

que no Piauí não havia “uma pessoa que possua medianos conhecimentos para as ocupar” (apud NEVES, 1997, p. 42).

Em outro ofício encaminhado pela Junta Governativa do Piauí, em 25 de fevereiro de 1822, ao Secretário do Estado da Marinha e Ultramar, Inácio da Costa Quintela, “sobre a situação lastimosa da instrução pública na província”, encontra-se a informação de que para as Cadeiras de Primeiras Letras criadas em 1815, arbitrou-se como ordenado 120\$000 réis anuais para a oferecida em Oeiras, e 60\$000 réis para as de Parnaíba e Campo Maior. Segundo a Junta, esses ordenados afastavam as pessoas do magistério, levando as Cadeiras a estarem sempre vagas ou mal providas. Nesse mesmo ofício, a Junta pede ainda melhores salários para a Cadeira de Gramática Latina de Parnaíba, criada em 16 de março de 1820, e para as Cadeiras de Primeiras Letras, para que possam ser providas por pessoas idôneas (PIAUI, 1822).

O relevo dado à necessidade de se prover as Cadeiras com pessoas idôneas vem confirmar os argumentos de Alencastre (2005) sobre as Cadeiras de Instrução Pública no início da década de 1820, quando denunciou o mau provimento destas pela pouca habilitação dos professores ou por representarem apenas simples fonte de renda – muitas vezes complemento de renda – em uma Província de poucas oportunidades de emprego. A mesma denúncia ainda persistia em 1843, na correspondência do Presidente da Província sobre a Instrução Pública (PIAUI, 1843).

Discutindo a respeito dessas *Aulas Públicas*, Neves informa que

[...] a da Parnaíba, que fora bem provida, vagou em 1821 porque o professor não pôde subsistir com 60\$ [sessenta mil réis] anuais. A de Campo Maior, com o mesmo ordenado, regia-a o professor nomeado, mas, por isso mesmo, pouco suficiente. A cadeira de latim, criada em 1818, para Oeiras, e a criada em 1820 para Parnaíba, não tinham sido providas. Somente funcionava, pois, em 1824, uma escola e esta mesma entregue a pessoa reconhecidamente inidônea (NEVES, 1997, p. 43).

Os baixos ordenados pagos ao magistério não representaram problema exclusivo no Piauí, sendo motivo de lamento de deputados à Assembleia Constituinte de 1823, oriundos de diversas Províncias, a exemplo da Paraíba, Bahia, Ceará, Santa Catarina e Piauí, que

chamavam a atenção para a insignificância do salário dos professores, “tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras” (MOACYR, apud, PINHEIRO, 2002, p. 21).

Para se ter um parâmetro, mesmo que limitado, acerca dos baixos salários pagos aos professores na época, Costa apresenta o preço cobrado, no ano de 1820, pelos principais gêneros alimentícios comercializados no Piauí: “carne, libra, 35 réis, arroz 80, toucinho 160, bolachas 480; açúcar 320; farinha, quarta, 320; sal 1\$920; milho 320, e feijão 480; vinagre, frasco, 640; vinho 960 e leite 80” (COSTA, 1974, p. 251). Assim, com um ordenado de cerca de 20\$000 réis ao quadrimestre<sup>17</sup>, para Parnaíba e Campo Maior e 40\$000 réis ao quadrimestre para Oeiras, não é de se estranhar que o magistério atraísse poucos interessados, em uma Província que apenas o gasto com alimentação, sua e de sua família, comprometia parcela significativa ou mesmo toda a remuneração do professor.

Essa condição levou muitos professores públicos por todo o país a se dedicarem também a outros afazeres – entre estes o magistério particular – como forma de complementar suas rendas, a exemplo de José Torquato Baptista, professor de Primeiras Letras na vila de Jaicós, que ocupou, por muito tempo, também o cargo de Agente dos Correios da Vila (PIAUI, 1835). Além desse caso, é importante lembrar que era comum a nomeação de padres para assumirem Cadeiras de Instrução Pública, levando-os a dividirem-se entre o sacerdócio e o magistério<sup>18</sup>, assim como ocorria em outras partes do Brasil, cujo,

[...] o magistério, além da agricultura e do comércio, foi uma das atividades enfrentadas pelos religiosos que não conseguiam, grosso modo, ter uma paróquia para si mesmos e, desta forma, não podiam sobreviver do ofício para o qual foram preparados. Em busca dos mesmos signos de poder e prestígio característicos do "bem viver" do Antigo Regime, os padres (ingressando no sacerdócio por vocação ou por imposição familiar, ou por falta de uma alternativa formativa), ao que parece, sempre disputaram espaços profissionais distintos da sua formação (SILVA, 2007, p. 160).

A baixa remuneração aos docentes representa apenas um dentre tantos outros problemas enfrentados pela educação, fazendo parte de uma conjuntura política e econômica, na qual, com um discurso contraditório, os gestores da Instrução reconheciam a importância

social do trabalho dos professores, mas, por outro lado, isso não correspondia a ações para melhor qualificá-los e remunerá-los.

No entanto, também é importante lembrar que não eram somente os professores que se queixavam de suas remunerações. Grosso modo, pode-se dizer que todos ganhavam mal na administração pública piauiense. Todavia, no caso dos professores, a carga de trabalho, os pré-requisitos necessários, a responsabilidade com os resultados dos alunos, aliados a um menor reconhecimento social em relação a outros ramos da administração pública e o pequeno retorno financeiro, faziam com que o magistério público não fosse o ramo do Estado que mais atraía habilitados interessados a preencher o cargo.

Mesmo assim, por todo o país, o magistério público, semelhantemente à prática de outras funções da administração pública, foram tomados como um dos instrumentos componentes das redes de clientela e mesmo como acesso ao governo e suas benesses formação (SILVA, 2007). No Piauí, a exemplo do que acontecia também em Pernambuco, e apesar de suas dificuldades, o acesso ao magistério público,

[...] permitia àqueles que a ele se dedicassem o desfrute de um cargo público vitalício, independente do comando de uma chefia direta (conforme ocorria com funcionários de repartições, por exemplo); passível de ser exercido em toda a província; portador de um significativo prestígio social em meio às camadas mais modestas da sociedade, significativamente valorizado para o ingresso nas redes locais de clientela formação (SILVA, 2007, p. 174).

O ensino secundário, como já sinalizado, não se encontrava em melhores condições, como é o caso da primeira Cadeira pública de Gramática Latina a funcionar no Piauí, criada por Decreto de D. João, de 15 de julho de 1818. Discutindo os motivos e a forma de criação dessa Cadeira de Instrução, o decreto de criação destacava o seguinte trecho:

atendendo a vossa Representação de primeiro de Abril deste ano, e ao que sobre ella se me expôs em Consulta da Mesa de Meu Desembargo do Paço, com cujo parecer Fui servido Conforma-me por Minha Imediata Resolução de quinze de julho do corrente: Hey por bem criar na cidade de Oeiras uma Cadeira de Gramática Latina com ordenado de trezentos mil réis para na conformidade das Minha Reais Ordens ser provida na Mesa do Meu Desembargo do Paço (PIAUI, 1818).

O ordenado fixado em 300\$000 [trezentos mil réis] e a cláusula de provimento da Cadeira na Mesa de Desembargo do Paço, no Rio de Janeiro, criaram embaraços para o seu provimento, preenchida somente em 1822, o que pode ser observado no ofício da Junta Governativa do Piauí, encaminhada ao secretário da Marinha e Ultramar:

Esta cláusula [de provimento da Cadeira na Mesa de Desembargo do Paço] unida a mesma tenuidade de ordenado em uma Província central, onde tudo é caríssimo, foi um fortíssimo obstáculo, para que a Cadeira se conservasse sempre vaga: e pedindo o Ex-Governador em trinta de junho de mil oitocentos e dezenove ao Ministério do Rio de Janeiro insinuações a tal respeito, jamais se respondeu sobre este objeto, e nem mesmo se enviou o Professor para ocupar a Cadeira (PIAÚÍ, 1822)<sup>19</sup>.

Assim, diante da dificuldade de provimento da Cadeira, por decisão da Junta de Governo Provisório de 15 de janeiro de 1822, foi nomeado José Lobo Fróis para reger provisoriamente a referida Cadeira de Gramática Latina (PIAÚÍ, 1822). No entanto, Fróis fez a exigência de um ordenado de 400\$000 réis anuais para assumir o cargo, o que foi aceito pela Junta. Os argumentos da Junta Governativa, para atender à solicitação do professor, fornece uma série de informações que ajudam a compreender como estava a Instrução Pública no Piauí às vésperas da emancipação política em relação a Portugal.

Entre esses argumentos, tem-se a confirmação de que mesmo criadas em 1815 e 1818, as Cadeiras de Primeiras Letras, em Oeiras, Parnaíba e Campo Maior, e de Gramática Latina em Oeiras, permaneciam vagas, “acrescendo mais que ora não [havia] nesta cidade [Oeiras], nem mesmo em toda a província, uma só aula de instrução pública, qualquer que ela seja” (PIAÚÍ, 1822), o que, conforme depoimento da Junta, resultava em graves danos ao serviço público devido à baixa qualificação da população no período.

A esse respeito, o documento informa que a vacância das Cadeiras ocorre em decorrência de “que as mais das vezes se não encontram pessoas hábeis para ocupar os empregos”, em decorrência de ser “muito tênue aquele ordenado de trezentos mil réis para a decente subsistência de um professor nesta província central, onde todos os gêneros de

importação se vendem a muito alto preço pelas dificuldades do transporte” (PIAUÍ, 1822), confirmando a baixa remuneração recebida pelo magistério.

A Junta justificou ainda a contratação do professor de Gramática Latina de Oeiras considerando o estado lastimável em que se encontravam as Cadeiras de Instrução e pelo fato de ter aberto concurso às referidas cadeiras, ao qual apenas José Lobo Fróis apresentou-se como único candidato a se inscrever e ser aprovado em avaliação de conhecimentos e idoneidade, conforme destaca fonte do período, ao confirmar que ele:

compareceu, mostrando-se habilitado para exame, a que se procedeu por dois examinadores para isso nomeados, com assistência de um magistrado de letras, além de apresentar um título régio, e documentos com que prova ter ocupado outro igual emprego na Vila Nova da Rainha da província da Bahia, onde se mostra livre de culpas por meio de folha corrida; e sendo ouvido o reverendo vigário-geral forense, como primeira autoridade eclesiástica da província, com cujo parecer a Junta do Governo se conformou (PIAUÍ, 1822).

Consciente de que não podia arbitrar ordenado maior que 300\$000 réis, mesmo assim, a Junta Governativa nomeia Fróis para servir provisoriamente, com ordenado de 400\$000 réis. Seu caráter provisório refere-se à possibilidade de negativa da Corte. A documentação consultada silencia a respeito de tal negativa ao ordenado arbitrado pela Junta Governativa, isso muito provavelmente em decorrência da convulsão político-social que o Brasil iria mergulhar logo em seguida. Observa-se que aquele instante, de maneira geral, após o retorno de D. João VI para Portugal e por um longo período após a Independência, por todo o país a política prendeu a atenção de quase todos, restando pouco espaço para os problemas da Instrução Pública (ALMEIDA, 2000).

A mesma situação de carência é encontrada também na segunda Cadeira de Gramática Latina criada no Piauí que, segundo ofício da Junta de Governo, foi criada na “Vila da Parnaíba em dezesseis de Março de mil oitocentos e vinte, porém também ainda vaga se conserva[va em 1822] pela pequenez do ordenado” (PIAUÍ, 1822). A ausência de professores possuía outro agravante, pois mesmo entre aqueles que poderiam exercer o magistério, havia uma resistência, considerando que

o ofício de professor público de primeiras letras não atraía as pessoas da época, por conta do tipo de trabalho, do status do mesmo e do salário que recebia. Como consequência as escolas que eram criadas não funcionavam ou funcionavam por pouco tempo dada à ausência de pessoas interessadas em ocupá-las (LOPES, 1996, p. 52).

Além da dificuldade de se encontrar na Província pessoas habilitadas ao exercício do magistério, acrescenta-se que as poucas que poderiam desempenhar a atividade geralmente eram aproveitadas em outros ramos da administração pública, assumindo outros cargos burocráticos. Essa condição, em última análise, denuncia a não prioridade da instrução pública, considerando que se esses eram aproveitados em outros ramos da administração, o ensino era, então, um ramo que podia ser posto em um segundo plano. Some-se a isso que, “atrair professores de outras províncias não era possível com os vencimentos estipulados” (NEVES, 1997, p. 42).

O discurso do então deputado piauiense Padre Domingos da Conceição às Cortes Constitucionais de Lisboa, em 2 de Setembro de 1822, ilustra, de forma até mesmo dramática, como se encontrava a instrução pública no Piauí:

Setenta mil portugueses, cidadãos pacíficos do Piauí, são setenta mil cegos que desejam a luz da Instrução pública, para que têm concorrido com seus irmãos de ambos os hemisférios, pagando o subsídio literário desde a sua origem e apenas conhecem três escolas de primeiras letras na distância de sessenta léguas cada uma, estas incertas, e quase sempre vagas, por não haver na província quem queira submeter-se ao peso da educação da mocidade pela triste quantia de 60\$ anuais – quando a um feitor de escravos, tendo cama e mesa, se arbitra no país a quantia de 200\$ anualmente (CONCEIÇÃO, apud COSTA, 1974, p. 263-4).

Ao comparar o ordenado de um professor com o de um feitor de escravos, o Padre Domingos expõe o quão desproporcional era a remuneração de cada um. Como forma de reverter esse quadro em que se encontrava a Instrução Pública na Província, o Padre propõe a criação de sete cadeiras de Primeiras Letras em diferentes localidades<sup>20</sup>, justificando a urgência imperativa dessa providência nas grandes distâncias entre as três escolas existentes.

Considerando as dificuldades para o provimento das Cadeiras propostas, esse clérigo

sugeria alternativas para minimizar seus impasses e impactos, em virtude de que,

desgraçadamente, na província do Piauí não haja pessoas idôneas que possam e queiram encarregar-se deste magistério, devem pôr-se a concurso nesta capital [Lisboa], preferindo-se, em iguais merecimentos, presbíteros, assim seculares como egressos, por haver grande falta de sacerdotes na província (CONCEIÇÃO, apud COSTA, 1974, p. 264).

Nessa última passagem, observam-se alguns problemas que preocupavam o representante piauiense nas Cortes Constitucionais, quais sejam, a carência de sacerdotes no Piauí, bem como a carência de recursos humanos e financeiros a serem aplicados na Instrução Pública.

A carência de escolas e de pessoas habilitadas ao magistério, apesar de não representar um problema exclusivo no Piauí, tinha por diferencial possuir uma economia baseada na pecuária, que não demandava formação de mão-de-obra por intermédio de ensino formal. Somente a administração pública necessitava desses quadros.

Não obstante, “o ensino, com os conteúdos de leitura e escrita, e até de latim, pouco interessava a uma população de vaqueiros e homens da terra. O ensino, dissociado da realidade, não oferecia atrativos ao povo, que não sentia a necessidade de tais conhecimentos” (FERRO, 1996, p. 58). Assim, de maneira geral, a população “não se interessava muito em que seus filhos aprendessem a ler e a escrever. Por seu lado, os meninos temiam a escola, que não era absolutamente risonha e franca” (CHAVES, 1998, p. 33), assustando ainda pelo uso corrente de castigos físicos (COSTA FILHO, 2006).

Conforme Costa Filho, o interesse em relação ao ensino, quando existente, “era apenas desasnar as crianças e, nesse sentido, as “escolas familiares” atendiam muito bem” (2006, p. 127).

As dificuldades com a Instrução na Colônia e em outras partes do Reino levou as Cortes Constitucionais a permitir, por meio de Decreto de 30 de junho de 1821, a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas particulares de Primeiras Letras. Por esse Decreto, as Cortes reconheciam que “não era possível desde já estabelecer, como convém, Escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública”, autorizando, assim, a existência de escolas

particulares, “quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença” (BONAVIDES, 2002).

Surgiram, então, diversas escolas particulares ao longo de todo Brasil. Entretanto, no Piauí, a única escola particular que se tem referência, diz respeito à escola de Boa Esperança, que iniciou seus trabalhos já em 1820. Com efeito, pode-se afirmar que os resultados esperados com o referido decreto somente alcançaram a Província bem mais tarde ao lembrar-se que as escolas particulares passaram a ganhar maior visibilidade a partir das décadas de 1830 e 1840.

### **Considerações finais: *Caminhos que se abrem***

Com relação ao ensino no Piauí dos séculos XVIII e XIX, a literatura sinaliza para um caráter bastante pragmático, tendo o ensino escolar pouco espaço nessa organização social. Nessa sociedade, o trabalho principal não exigia um saber escolar, mas um conhecimento prático. Assim, durante as primeiras décadas do século XIX, o quadro da educação no Piauí pouco se modificou no que se refere à Instrução Pública, uma vez serem poucos os grupos sociais que dispunham de capacidade organizativa para pressionar o Estado, com o intento à obtenção de melhorias para a educação pública.

Nesse sentido, os condicionantes político-econômicos continuaram a exercer forte influência sobre o processo de organização da Instrução Pública, na qual a oferta das Cadeiras continuou a atender interesses localizados, sobretudo das elites locais, que necessitavam destas como um mecanismo de acesso à administração pública.

Esses mesmos condicionantes também eram encontrados em outras partes do país, em que as elites dirigentes, desde tempos coloniais, optaram por restringir ao limite de seus interesses a quantidade de aulas e de professores. Como observa Silva, no concernente ao Brasil, “o problema do diminuto desenvolvimento das práticas públicas de escolarização deveu-se às opções políticas das elites locais” (2007, p. 284), submetendo a Instrução Pública ao “turbilhão da política”. No Piauí, observa-se também que a estrutura de ensino, seja ela

pública ou privada, encontrava-se ancorada em interesses das elites locais que, conforme seus desejos, criavam ou extinguíam Cadeiras de Instrução.

### Referências

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí**. Teresina: SEDUC, 2005.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BASTOS, Celso de A. **Dicionário histórico geográfico do estado do Piauí**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves – PMT, 1994.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da história do Brasil**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **A elite colonial piauiense: família e poder**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1995.

BRITO, Itamar Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, vol. I, 2004.

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira. **Obra completa**. Prefácio de Teresinha Queiroz - Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituição de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 2006.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Cronologia histórica do estado do Piauí**. Rio de Janeiro: Artenova, vol. I e II, 1974.

CUNHA, Hygino. **História das religiões no Piauí**. Teresina: Papelaria Piauiense, 1924.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Mons. Chaves, 1996.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense**. Fortaleza: UFC-PPGE [Dissertação de Mestrado], 1996.

NEVES, Abdias. **O Piauí na confederação do Equador**. Teresina: Ed. EDUFPI, 1997.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí**. Rio de Janeiro: Artenova, vol. I, II, III e IV, 1975.

PIAUI. AHU. Aviso do [secretário de estado da Marinha e Ultramar, visconde de Anadia [João Rodrigues de Sá e Melo], ao [conselheiro do Conselho Ultramarino], barão de Moçâmedes, [Manuel de Almeida e Vasconcelos Soveral de Carvalho Maia Soares de Albergaria], ordenando que o Conselho Ultramarino dê seu parecer sobre o requerimento de Matias de Lima Taveira, em que pede para ser nomeado professor de gramática latina para a cidade de Oeiras no Piauí. Cx. 20, doc. 25, D. 1353, Lisboa, 1 de julho de 1803.

PIAUI. AHU. Ofício da Junta Governativa do Piauí, ao secretário do estado da Marinha e Ultramar, [Inácio da Costa Quintela], sobre a situação lastimosa da instrução pública na província do Piauí, relatando a forma como foram criadas cadeiras de primeiras letras e de gramática latina e os baixos salários pagos aos seus mestres. Cx. 24, doc. 28, D. 1619, Oeiras, 25 de fevereiro de 1822.

PIAUI. AHU. Provisão da Junta Governativa do Piauí, sobre o provimento de João Lobo Fróis, como professor da cadeira de gramática latina, criada na cidade de Oeiras do Piauí por ordem régia. Cx. 24, doc. 2, D. 1612, Oeiras 15 de Janeiro de 1822.

PIAUI. AHU. Provisão do príncipe regente [D. João], criando na cidade de Oeiras do Piauí, uma cadeira de gramática latina. Cx. 23, doc. 46, D. 1596, Rio de Janeiro, 3 Agosto de 1818.

PIAUI. APEPI. Fala que recitou o Excelentíssimo Senhor Visconde da Parnaíba, Presidente desta Província do Piauí, na ocasião da abertura da Assembleia Provincial em 7 de julho de 1843. Sala do Poder Legislativo. Registro de Correspondência da Assembleia Legislativa, com o Governo da Província, 1835-1843.

PIAUI. APEPI. Livro de posses da capitania. Sala do Poder Executivo, 1814-1859.

PIAUI. APEPI. Ofício encaminhado pela Câmara Municipal de Jaicós, à Assembleia Legislativa Provincial, informando a substituição do Agente dos Correios daquela Vila. Sala do Poder Legislativo. Legislativo Municipal, Jaicós, cx: 93, 5 de outubro de 1835.

PINHEIRO, Antonio Carlo Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a república:** Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **História, literatura e sociabilidades.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os mestres:** a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 20.

Artigo recebido em 08 de julho de 2014. Aprovado em 22 de setembro de 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Após a expulsão dos Jesuítas, o termo *Escola* era utilizado com o mesmo sentido de *Cadeira* ou *Aula*. Cada *Aula*, de responsabilidade de um único professor, representava uma unidade escolar, uma *Escola* ou *Aula* Pública.

<sup>2</sup> Cf. Brandão (1995), a partir de meados do século XVIII, quando da instalação das vilas, a população da Capitania passou a residir nas zonas rural e urbana. No entanto, em decorrência de sua estrutura econômica, a maioria da população continuou a residir na zona rural. Além deste elemento, a população era dispersa e rarefeita, como consequência da agricultura e pecuária desenvolvidas que exigiam pouca mão-de-obra, extensas áreas de ocupação e grande espaçamento entre as unidades de produção. Elementos também componentes dizem respeito à concentração da propriedade fundiária e a necessidade de ocupá-la como garantia do domínio e a comercialização do gado que ocorria em lugares afastados de centros urbanos.

<sup>3</sup> A escola pública no Piauí dos séculos XVIII e XIX apresentou um reduzido alcance social em razão do seu descontínuo funcionamento e reduzido raio de atuação, limitando-se, sobretudo, às cidades, vilas e povoados mais populosos, deixando desguarnecida a zona rural, na qual habitava a maioria significativa da população, distribuída em pequenos núcleos distantes das escolas oficiais. As “escolas familiares” e particulares surgem, assim, para preencher a lacuna deixada pela falta de escolas oficiais, sejam nos sítios e fazendas, ou nas vilas, povoados e cidades. Neste sentido, educar os filhos em escolas das cidades ou vilas representava enorme sacrifício e sem um retorno visível ou imediato que somente uma parcela muito pequena da população podia financiar. Mas isso não significa dizer que os pais desconheciam a importância da escola na formação das novas gerações, o que pode ser observado com a existência das “escolas familiares”. No entanto, essas, além de um saber formal, de iniciação da criança ou do jovem no mundo das letras, aliavam paralelamente o ensino de conhecimentos úteis ao cotidiano rural, associando o ensino formal e informal na educação das crianças e jovens.

---

<sup>4</sup> Entre professores e alunos das escolas familiares encontravam-se mesmo escravos, algo proibido pela legislação vigente à época.

<sup>5</sup> A Constituição Portuguesa traz, em seu Art. 239, a seguinte redação: “É livre a todo cidadão abrir aulas para o ensino público, contando que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar”.

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que cf. Nunes (1975), possui entendimento divergente, afirmando que os jesuítas desempenharam atividades pedagógicas em missão na Serra da Ibiapava, na região onde se encontra hoje a cidade de Viçosa (CE).

<sup>7</sup> Quando expulsos, em 1759, os jesuítas contavam no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. Além destes, contam-se seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus, à exceção do Piauí, onde não se localizou nenhuma atividade educacional em funcionamento naquele ano.

<sup>8</sup> O termo *hospício* emprega-se aqui no sentido de hospedagem, abrigo pertencente aos jesuítas.

<sup>9</sup> Cf. Bastos (1996), por muito tempo acreditou-se que este Seminário teria sido construído contíguo à Igreja do Rosário, em Oeiras. No entanto, segundo Pe. Cláudio Melo, este teria sido instalado em Buriti dos Lopes, ao norte da Capitania, e não em Oeiras. As ruínas em Oeiras apontadas como pertencentes ao Seminário seriam de um hospício de religiosos capuchos, cuja construção teria ocorrido após 1757.

<sup>10</sup> BRITO (1922) e NUNES (1975), aponta como o ano do início da edificação do Seminário o ano de 1749, com o que concorda BRITO (1996). Por outro lado, BASTOS (1994), localiza o início de sua edificação em 1751, ano em que é concedido o alvará de funcionamento.

<sup>11</sup> Pelo Alvará de 19 de janeiro de 1757, foram os jesuítas declarados expulsos e proscritos de Portugal. Em 13 de setembro, foram declarados rebeldes, traidores, adversários e agressores, tidos como adversários do Rei, D. José I, e por isso declarados desnaturalizados, proscritos e exterminados. Já por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, D. José determinou: “sou servido privar inteira e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos e Domínios dos Estudos de que os tinha mandado suspender, para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como efetivamente Hey, por extintos todas as classes e Escolas que com tão perniciosos e funestos efeitos lhes foram confiados aos opostos fins da instrução e da edificação dos meus fiéis vassalos”.

<sup>12</sup> Cf. Cardoso (2004), Portugal foi o pioneiro, em relação aos países do Ocidente, na implantação de um sistema escolar estatizado. Lembre-se ainda que a designação de *Estudos Menores*, comum na documentação do período, corresponde ao Ensino de Primeiras Letras e ao Ensino Secundário, sem distinção. As *Aulas* de Primeiras Letras, como ficaram conhecidas, correspondiam às *Aulas* de ler, escrever e contar. O ensino Secundário correspondia às *Aulas* de humanidades. Ao concluí-los, o aluno habilitava-se a concorrer a *Estudos Maiores*, ou seja, aqueles oferecidos em universidades.

<sup>13</sup> Cf. Silva (2007), as principais intenções do alvará de 1772 foram, “a submissão das práticas dos profissionais daquele nível de ensino à Censura Régia; o estabelecimento de concurso público para o provimento do cargo de professor; a ampliação do poder de certificação do Estado para todos os níveis de ensino (além dos que permitiam o acesso direto à Universidade de Coimbra também reformada pouco tempo antes) e para todas as instâncias do seu exercício, tanto público quanto particular, por meio da avaliação de listas anuais a respeito do desempenho do alunado; o estabelecimento de um currículo mínimo visando à uniformização das ações docentes e dos objetivos daquele nível (caligrafia; ortografia e noções de sintaxe; as quatro operações; catecismo e

---

regras de civilidade); a criação da prática trimestral de inspeção escolar para o controle dos professores e alunos; o enquadramento profissional dos professores públicos e particulares por meio da exigência de licenças para o exercício do magistério e o estabelecimento de punições (multa, prisão e degredo) para os professores que teimassem em não se enquadrar. Não há, em nenhuma sessão do Alvará, nenhum tipo de especificação com relação a quem podia ou não frequentar, como aluno, as escolas a serem criadas, bem como nada referente a quem podia ou não ser professor, a não ser a exigência da obtenção da licença profissional junto à Real Mesa Censória, que passou a fazer as vezes da extinta Diretoria Geral de Estudos”.

<sup>14</sup> Comumente chamavam-se mestres aos que ensinavam nas Cadeiras de Primeiras Letras e professores aos de todas as demais cadeiras.

<sup>15</sup> PIAUÍ. AHU. Provisão do príncipe regente [D. João], criando na cidade de Oeiras do Piauí, uma cadeira de gramática latina. Cx. 23, doc. 46, D. 1596, Rio de Janeiro, 3 Agosto de 1818. Este provimento, vem em resposta à representação encaminhada à Corte em 1º de abril de 1818. No entanto, encontramos registro solicitando a criação da Cadeira de Latinidade para Oeiras desde 1803, por meio de requerimento encaminhado à Corte, em 1º de julho de 1803, pelo Padre Matias de Lima Taveira, solicitava ser nomeado professor de Gramática Latina em Oeiras, pedido que não encontra resposta. Cf. PIAUÍ. AHU. Aviso do [secretário de estado da Marinha e Ultramar, visconde de Anadia [João Rodrigues de Sá e Melo], ao [conselheiro do Conselho Ultramarino], barão de Moçâmedes, [Manuel de Almeida e Vasconcelos Soveral de Carvalho Maia Soares de Albergaria], ordenando que o Conselho Ultramarino dê seu parecer sobre o requerimento de Matias de Lima Taveira, em que pede para ser nomeado professor de gramática latina para a cidade de Oeiras no Piauí. Cx. 20, doc. 25, D. 1353, Lisboa, 1 de julho de 1803.

<sup>16</sup> Cf. Alencastre (2005), a criação das Cadeiras de 1815 e 1818, somente foi possível em razão dos “reiterados esforços do reverendo padre Matias de Lima Tavares” (p.100).

<sup>17</sup> Em geral, os pagamentos dos professores eram realizados adiantados, em três parcelas anuais, que sofriam rotineiros atrasos, variando os ordenados quanto à localidade.

<sup>18</sup> PIAUÍ. APEPI. Livro de posses da capitania. Sala do Poder Executivo, 1814-1859. Cf. Silva (2007), em Pernambuco, nos séculos XVIII e XIX, muitos professores públicos e privados também exerceram outras profissões além da docência.

<sup>19</sup> Deste documento, a Junta Provisória denuncia que a Cadeira de Gramática Latina criada em Oeiras, em 15 de julho de 1818, não se conseguiu prover em virtude do baixo ordenado arbitrado pelo Decreto de criação (300\$000 réis), aliado à cláusula de que seu provimento se daria pela Mesa do Desembargo do Paço.

<sup>20</sup> A respeito da criação de Cadeiras de Primeiras Letras no Piauí, Padre Domingos propôs, “1º – Que se mande criar sete escolas de primeiras letras, com o ordenado de 120\$ cada uma, anualmente, – a primeira na cidade de Oeiras, a segunda na vila de Parnaguá, a terceira na vila de Valença, a quarta na vila de Jerumenha, a quinta na de Marvão, a sexta na de Campo Maior e a última na de Parnaíba” (COSTA, 1974, p. 264).

# NORMAS PARA SUBMISSÃO

A *Mneme* publica artigos originais, entrevistas e resenhas no campo das Ciências Humanas. Todos os textos serão submetidos a dois pareceristas, desde que atendam aos critérios apresentados nas *Normas de Submissão*. Havendo pareceres contrários, recorrer-se-á a um terceiro. Os Editores responsáveis e o Conselho Editorial recusarão os artigos que não cumpram as exigências previstas nas *Diretrizes para Autores*. Cada autor só poderá ter um artigo em processo, entre o início da submissão e a publicação final. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusivas de seus autores.

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita, e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".

Os arquivos para submissão devem estar em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB).

URLs para as referências deverão ser informadas, quando necessário.

Os artigos deverão ter a extensão de 15 a 30 páginas, digitadas em fonte Times ou Arial, tamanho 12, com espaço 1,5. As citações de mais de três linhas deverão ser feitas em destaque, com fonte 11, em espaço simples. Margens: superior e inferior: 2.0 cm; esquerda e direita: 3.0 cm.

O texto seguirá os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para Autores*, na seção Sobre a Revista, no Portal de Periódicos da UFRN.

A identificação de autoria do trabalho deverá ser removida do arquivo e da opção *Propriedades* do processador de textos, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em *Assegurando a Avaliação Cega por Pares*.

As resenhas poderão ter entre 1000 e 1500 palavras, com 3 palavras-chave e 3 keywords, além do título em português e inglês. Fontes e margens seguem mesmas normas dos artigos. Devem referir-se a livros nacionais publicados no mesmo ano ou no ano anterior ao da submissão, ou - para livros estrangeiros - publicados nos últimos quatro anos.

As entrevistas só serão publicadas com autorização expressa do texto final assinado pelo(a)(s) entrevistado(a)(s) em todas as páginas da matéria que será encaminhada ao endereço da *Mneme* para avaliação.

### **Estrutura do manuscrito**

a) *Título e subtítulo do artigo*: até duas linhas;

b) *Resumo e palavras-chave*: o texto do resumo não deve ultrapassar 1.000 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco (05). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);

c) *Título em inglês, abstract e key words*: devem acompanhar os artigos e estar adequadamente traduzidos;

d) *Corpo do texto*, ao longo do qual não deve haver identificação autoral;

e) *Referências* - Deverão obedecer à NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão et al. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

f) *Notas*: quando existirem, devem ser numeradas sequencialmente e colocadas no final do artigo. Não é permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as citações no texto: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação (NUNES, 1995, p. 225).

g) *Tabelas e figuras* - As tabelas deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram incluídas no texto e encabeçadas por seu título, evitando-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de apresentação tabular", publicadas pelo IBGE. Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se ainda que estes elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm (padrão da revista), apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 200 dpis) para sua reprodução direta.