

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - PONTAL**

**TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA**

**POR UMA OUTRA HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES  
PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU ANTROPOLÓGICO DE  
ITUIUTABA – MG.**

**ITUIUTABA/MG  
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - PONTAL**

**TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA**

**POR UMA OUTRA HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES  
PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU ANTROPOLÓGICO DE  
ITUIUTABA – MG.**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas – ICH – Campus Pontal, como requisito parcial para obtenção do título de bacharelado e licenciatura em História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dalva Maria de Oliveira Silva.

ITUIUTABA/MG  
2018

TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA

**POR UMA OUTRA HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: POSSIBILIDADES  
PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU ANTROPOLÓGICO DE  
ITUIUTABA – MG.**

Ituiutaba, 26 de novembro de 2018.

---

Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Maria de Oliveira Silva (Orientadora)  
ICH/UFU

---

Tayná Bonfim Mazzei Mazza  
Mestranda em Ciências Sociais - PPGCS/UFU

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior  
ICH/UFU

*À minha mãe*

## AGRADECIMENTOS

No decorrer de cinco anos de graduação é quase impossível mensurar o número de pessoas que participaram e me apoiaram neste processo, as quais agradeço. Então, neste instante buscarei agradecer aos que acreditaram na minha capacidade, apoiaram, influenciaram, contribuíram e conviveram comigo durante esta árdua e gratificante caminhada. De antemão peço desculpas por algum esquecimento.

À minha mãe, Eliana, pela paciência, educação e oportunidades. Por me ensinar o quanto o mundo bate forte, mas mesmo assim continuamos em pé, porque somos mulheres fortes. Ao meu irmão, Luiz Eduardo, por ajudar a me tornar uma pessoa mais responsável, madura e humana, sempre estarei ao seu lado. Ao meu pai, Luiz Nonato, por ser uma das maiores motivações desse trabalho, por me mostrar que eu posso ir além dos meus sonhos e por saber que tem orgulho de mim. Amo vocês. Agradeço aos meus familiares, principalmente aqueles que me deram abrigo físico e sentimental quando precisei, aqueles que suportaram a distância e contribuíram com discussões, abraços, comida e carinho. Em especial, minha avó Cida, por sempre ter a preocupação de perguntar se eu estava me alimentando bem, Tia Adriana e Tio Edson, Tia Regiane e Tio Fernando. À minha avó Fiinha (*in memoriam*) por me ensinar o que é bondade e ao meu avô Armânio (*in memoriam*), por ter me presenteado com meu primeiro caderno de “escrever histórias”, sei que estão observando mais essa vitória, de algum lugar por aí. Também amo vocês.

Às amigas que o tempo e a distância não levaram: Danielle, Fernanda, Gabrielly, Marília, Ariane, Júnior, André e Pedro. Às primeiras amigas que me acolheram em Ituiutaba, Dona Jaci (*in memoriam*), Luciane e Ana Carolina, agradeço pela recepção e amizade, vocês com certeza contribuíram para que a mudança fosse mais tranquila. Às vizinhas de quarto que alegraram minha morada: Ariele, Natália e Sara.

Aos professores e professoras de História: Gizelda, Dalva, Sandra, Angela, Carla, Aurelino, Amon, Astrogildo, Josberto, Eduardo, Giliard, Carlos Eduardo, Newman e Deivy, agradeço pelos momentos de reflexão, discussão, puxão de orelha, caronas e testes, são valiosas e contínuas suas contribuições. Agradeço novamente ao professor Astrogildo F. Silva Júnior, pelos ensinamentos, por me mostrar caminhos diferenciados e ampliar minha visão sobre o mundo, mas também pelo carinho em aceitar compor a banca. Aos professores e professoras da Pedagogia: Betânia, Lilian, Luciane e Leandro, agradeço pelas reflexões, por mostrarem a necessidade e o valor da interdisciplinaridade e por suas também valiosas contribuições. Ao professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Cristiano, pela paciência e atenção, por mostrar que o diferente é algo precioso e por contribuir para uma formação mais humanitária. Agradeço a professora Cida Satto e ao professor Adriano La Fuente, como coordenadores do Programa Ações Formativas Integradas (AFIN/UFU), que confiaram na minha capacidade de entrar em sala de aula e tentar contribuir para um projeto tão lindo quanto este, agradeço os momentos de conversa, abstração, discussão e de compartilhar conhecimento. Às professoras Iza e Ketleen, pelas orientações nos estágios nas E.M. Machado de Assis e E.E. Gov. Israel Pinheiro, agradeço pelas conversas, pela paciência e pela oportunidade de trabalhar em conjunto.

Agradeço novamente a professora Dalva Maria de Oliveira Silva, que além de orientadora, foi amiga, tutora e “psicóloga”. Reconheço como uma das melhores pessoas que

já conheci e que me forneceu luz em caminhos nos quais eu não enxergava nada além de escuridão. Muito obrigada pela convivência, pelos ensinamentos e por acreditar na minha capacidade de finalizar esse trabalho, quando eu mesma tinha perdido a fé.

Aos meus colegas da universidade, Victor, Vanessa, Caio, Pedro, Eduardo, Lucas, Eduardo Toscano, Victória, Caio, Ana, Régis, Prity, Isadora, Davi, Marcos, Júlia. Aos colegas petianxs Victória, Leticia C., Amanda, Letícia B., Livia e Alisson, agradeço pelos momentos de reflexão, trabalho e abstração. Àqueles que acompanham minha trajetória a menos tempo, mas que de alguma forma, me ajudaram e trouxeram boas energias, Leonardo, Júlia L., Júlia, Sara Aline, Michelle.

Agradeço novamente ao Victor R. Juzwiak que, de colega a companheiro, fez parte de um caminho com muitas confusões, desafios e crescimento, mas que mostrou paciência e persistência, sempre disponível para ajudar e acreditou em mim, obrigada por não aceitar que eu desistisse. Obrigada pelas risadas, pelo companheirismo, por amadurecer junto, por querer me ver feliz, assim como eu quero te ver feliz também.

À Kátia, secretária do Curso de História que sempre foi extremamente solícita, simpática e atenciosa, tanto nos contratempos acadêmicos, quanto nas conversas e conselhos, agradeço pela disponibilidade e paciência para ajudar, contribuindo e me trazendo paz nos momentos de tempestade burocrática.

Aos colegas do GEPAEHI, Giovanna, Rafaela, Tayná, Leila, Gabriel, Gabriela, Daniella, professores Robson, Marcel e Aurelino, pelas contribuições que, com certeza, ajudaram na elaboração deste trabalho e na minha formação como pessoa. Agradeço novamente a Giovanna Gobesso e a Rafaela Cecchi por terem oferecido abrigo e conforto quando eu precisei, e a Tayná Mazza, por aceitar com muito carinho o convite para compor a banca.

Aos encontros que a vida me proporcionou e que serviram de combustível para este trabalho, Denilson Baniwa e Cacique Lourdes Tupinambá, que ensinaram o que é a realidade, o que é enxergar o mundo com outros olhos, como ver/ser a resistência e como uma gota no oceano ou um grão de areia no deserto pode fazer a diferença, e que isso é muito bom.

Agradeço a Fundação Cultural de Ituiutaba e ao Museu Antropológico de Ituiutaba, na pessoa de Luciano Barbosa, por possibilitar acesso às documentações, sendo prestativo e atencioso. Ao Ituiutaba Rugby Clube, que me recebeu de portas abertas, agradeço por me mostrar o quanto sou forte, capaz e determinada. Em especial a Cíntia e a Katiucce pela paciência e confiança.

Aos alunxs do programa AFIN/UFU, “minhas” primeiras turmas, por terem me recebido tão bem e por fazerem parte da minha motivação diária. Obrigada pela paciência, pelos questionamentos e pelos momentos de aprendizado mútuo. Com vocês eu entendi o significado de “ensinar ao aprender e aprender ensinando”.

## LISTA DE SIGLAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HQ	História em Quadrinhos
UFG	Universidade Federal de Goiás
MUSAI	Museu Antropológico de Ituiutaba
ICOM	Conselho Internacional de Museus
GEPAEHI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Arqueologia, Etnologia e História Indígena
INCIS	Instituto de Ciências Sociais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ICH-PO	Instituto de Ciências Humanas – Campus Pontal
FCI	Fundação Cultural de Ituiutaba
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
UNI	União das Nações Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PET	Programa de Educação Tutorial
PRCEU	Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária - USP
USP	Universidade de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
FAE	Faculdade de Educação – UFMG
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
INHIS	Instituto de História – UFU
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFU
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
LAEP	Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem – UFVJM
CEGEO	Centro de Geociências – UFVJM
ICT	Instituto de Ciências e Tecnologia – UFVJM
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
CEIMAM	Centro De Estudos Indígenas Miguel A. Menéndez
FCL	Faculdade de Ciências e Letras – UNESP
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
CAr	Campus Araraquara – UNESP
IEPHA/MG	Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

## RESUMO

Esta monografia tem como objetivo refletir sobre a influência da historiografia clássica brasileira, elaborada nos séculos XIX e XX, na produção de materiais didáticos utilizados no ensino de História, no que se refere à construção de concepções sobre o lugar dos povos indígenas brasileiros, visando pensar possibilidades que viabilizem a valorização das culturas indígenas e o papel do indígena como sujeito histórico, a fim de minimizar os impactos dos estereótipos negativos e preconceitos, fundamentados, principalmente, na visão eurocêntrica e no pensamento colonial. Para isso, recorre-se a utilização de pressupostos teórico-metodológicos da Educação Patrimonial, visando compreender, a partir da noção de preservação do patrimônio cultural material e imaterial, possibilidades de práticas educativas que contribuam para a valorização da pluralidade cultural. Os estudos apresentados neste trabalho possuem como vertentes as áreas de História, Arqueologia, Antropologia e Museologia, e busca contribuir com a perspectiva de ampliação de estudos sobre a temática, principalmente na cidade de Ituiutaba (Minas Gerais, Brasil) e região do Triângulo Mineiro. Apresenta estudos sobre os sítios e materiais arqueológicos, que demonstram potencial para o desenvolvimento de pesquisas que podem auxiliar na composição da história sobre os povos originários da região, bem como abordagens sobre o Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI) e suas atividades, relacionada à salvaguarda dos materiais das culturas indígenas encontrados na região. Diante disso, busca-se compreender as possibilidades da Educação Patrimonial para a qualificação das práticas educativas (museológicas e pedagógicas) do MUSAI, no que se refere ao ensino de História sobre os povos indígenas. Assim como incentivar a produção de pesquisas a partir de epistemologias alternativas, que contribuam para a produção de saberes emancipatórios e para a formação de cidadania crítica em sociedade. A pesquisa aponta possíveis caminhos para a continuidade e ampliação de estudos sobre a questão indígena, sobretudo na região de Ituiutaba, a partir das propostas metodológicas e do levantamento de fontes, consideradas alternativas para a construção de saberes que transcendem a linha abissal.

**Palavras-chave:** História Indígena, Ensino de História, Educação Patrimonial.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>18</b>
<i>A relação da historiografia brasileira e a história sobre os povos indígenas .....</i>	<i>18</i>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>40</b>
<i>A Educação Patrimonial: a legislação e o protagonismo indígena .....</i>	<i>40</i>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>63</b>
<i>O MUSAI e as possibilidades de ensino e pesquisa para a história indígena .....</i>	<i>63</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>95</b>
<i>Anexo I – “Arqueologia na Região do Centro-Oeste do Brasil”.....</i>	<i>96</i>
<i>Anexo II – “Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: um patrimônio de todos” .....</i>	<i>128</i>
<i>Anexo III - Recorte da tabela de registro de sítios arqueológicos na região do Triângulo Mineiro .....</i>	<i>141</i>

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Observando as últimas décadas, nota-se que esse período tem apresentado possíveis caminhos, em meio ao diálogo entre diferentes vertentes, para a produção de conhecimentos históricos capazes de considerar e valorizar a alteridade, no que se refere à pesquisa sobre diferentes culturas. Notavelmente, para a elaboração de uma História do Brasil, a pluralidade cultural se encontra presente no cerne de discussões relacionadas aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do país. Com o intuito de refletir sobre a visibilidade dos povos indígenas do Brasil em sociedade, discutem-se diferentes estudos sobre o tema e suas influências para a representação do indígena. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da história, busca-se pensar as possibilidades para uma construção de saberes favorável a valorização dos elementos pertencentes às culturas indígenas.

À vista disso, as reflexões que permeiam estudos sobre a história dos povos indígenas têm, na educação patrimonial, uma base fundamental para pensar a utilização de epistemologias alternativas no combate a estereótipos e preconceitos, em geral, construídos a partir de uma lógica presente no colonialismo. Sendo assim, a metodologia da educação patrimonial, que pode ser desenvolvida nas práticas museológicas e pedagógicas dos museus, contribui para a construção de novos olhares a respeito das culturas indígenas presente no que hoje chamamos de Brasil. Neste sentido, considerando os limites propostos neste trabalho, o Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI)<sup>1</sup> é elencado para colaborar com as reflexões sobre a representação e as possibilidades existentes, no que se refere a exposição e comunicação sobre a história dos povos indígenas, no âmbito regional que tem por recorte o Triângulo Mineiro.

Diante desta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consiste em discutir sobre estereótipos e preconceitos presentes na historiografia, sobre o indígena, sua influência no ensino de História e apresentar possibilidades de abordagens sobre as culturas indígenas a partir dos museus. Sendo assim, os objetivos específicos constam em analisar a influência desses estudos na composição de materiais usados no ensino de História; elencar aparatos teórico-metodológicos que viabilizem ampliar as perspectivas de ensino e aprendizagem sobre o tema; apresentar possibilidades epistemológicas alternativas para a composição de uma “nova história” sobre os povos indígenas em ambientes educacionais não formais.

<sup>1</sup> O Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI) se encontra na cidade de Ituiutaba, no interior do estado de Minas Gerais, Brasil, na região sudeste do país, também conhecida por Triângulo Mineiro, composta por mais duas cidades, Uberlândia e Uberaba, e conta com aproximadamente cento e cinco (105) mil habitantes.

Com isso, a proposta inicial deste trabalho consiste em refletir sobre a relação entre os diferentes campos de estudo sobre a história dos povos indígenas e sua representação no ensino de História, para estabelecer proximidades entre as produções historiográficas e o saber escolar, principalmente nas últimas décadas com o caráter emergente do debate sobre a questão das relações étnico-raciais no ensino de História. Estudos recentes vêm analisando os fundamentos utilizados na composição de conteúdos fragmentados a respeito do papel do indígena na composição de uma História do Brasil (SCHWARCZ, 1993; ALMEIDA, 2010; PALADINO & ALMEIDA, 2012; BITTENCOURT, 2013). Os referidos estudos são utilizados para viabilizar a desconstrução de uma visão de subalterno, ser a-histórico e sem cultura, que durante um período significativo foi atribuída ao indígena e de certa forma, ainda permanece vigente no imaginário da sociedade.

O panorama então elaborado para este trabalho exige um posicionamento ético e político favorável à construção de saberes não hegemônicos, visando à produção de saberes emancipatórios e o enaltecimento da visão de mundo dos sujeitos históricos que tiveram suas histórias e suas culturas subordinadas a estratégias de disputa, legitimação e manutenção de poder (MCLAREN, 2000; SANTOS; 2009). Sendo assim, são apresentados aparatos teórico-metodológicos fundamentados na Educação Patrimonial, buscando mudar o foco, inclusive de pesquisas que se concentram no europeu, para o indígena, do qual podem surgir outras possibilidades para uma “alfabetização cultural” (HORTA *et al*, 1999). E, com essa mudança de ponto de vista, apontar abordagens para ampliar os estudos sobre o meio, a cultura material, os patrimônios culturais e as culturas indígenas (BITTENCOURT, 2004; FUNARI, 1993; REDE, 1996; MARTINS *et al*, 2011; TEIXEIRA, 2008; BARROSO, 2010), principalmente no que se refere ao recorte regional.

Desta maneira, refletir sobre as permanências das culturas indígenas por meio dos usos da cultura material, bem como analisar os aparatos teórico-metodológicos, elencados a partir de estudos sobre patrimônio cultural, ensino de história, estudo do meio e educação patrimonial, revela mais uma etapa do objetivo deste trabalho. Principalmente, considerando vertentes epistemológicas alternativas, em contraponto às visões eurocêntricas e hierarquizantes e a possibilidade de contribuição dos aparatos jurídicos. Isto posto, destaca-se que o mesmo se destina a entender como se constituíram os processos que desencadearam na participação jurídica de lideranças indígenas, em questões sobre preservação de patrimônio cultural e a emancipação dos povos indígenas (BANIWA, 2006; PALADINO & ALMEIDA, 2012). Logo, obtém-se um parâmetro do histórico de lutas e resistências que dura mais de quinhentos (500) anos.

A composição desse estudo se deve também ao levantamento bibliográfico de produções e pesquisas nas áreas de História, Arqueologia, Antropologia e Museologia. Neste sentido, são importantes os estudos de Circe Bittencourt (2004) que abordam o desenvolvimento de diferentes metodologias para o ensino de História, apresentando o estudo do meio e o potencial dos museus como ambientes educacionais não formais, enquanto aparatos teórico-metodológicos que viabilizam caminhos para o ensino e a aprendizagem em História. Bittencourt (2013) também contribui com uma pesquisa sobre a construção da representação da História Indígena no ensino de História, estudo que contribui para identificar as influências da historiografia clássica brasileira no ensino de História sobre os povos indígenas. No que se refere a buscar referenciais alternativos para a abordagem da história sobre os povos indígenas, Bittencourt (2013) também destaca que as aproximações com os estudos antropológicos têm despontado em um número considerável de produções utilizadas no ensino de História, o que pode indicar alternativas para a elaboração de materiais diferenciados.

Ao propor a busca por epistemologias alternativas, Boaventura de Sousa Santos (2009) abre caminhos para a explanação do conhecimento de sujeitos históricos antes subalternizados, para que se possam estabelecer parâmetros equivalentes de saberes. Diante disso, o antropólogo Gersem Baniwa (2006) fornece dados e informações pertinentes a esta pesquisa, primeiramente por seu lugar de fala<sup>2</sup>, mas também pelo estudo de seu livro *O Índio Brasileiro*, no qual é possível notar uma diferente perspectiva a respeito da História Indígena. Baniwa contribui principalmente para pensar a questão de uma construção da história a partir da voz daqueles que foram silenciados, ao elucidar o contexto histórico das lutas dos povos indígenas e do movimento indígena, fornecendo bases para que se possam interpretar os aparatos jurídicos existentes. Esse embasamento é fundamental para compreender o papel dos artigos 215, 216, 231 e 232, da Constituição Federal Brasileira, e da Lei nº 11.645/08 na construção desse estudo, uma vez que contribuem, em conjunto com Funari (1993) e Funari & Pelegrini (2006), para a compreensão do que se considera como patrimônio histórico cultural, trazendo aproximações sobre o contexto histórico do conceito de patrimônio e preservação da memória. Ao buscar conceituar a perspectiva da história “nova”, Le Goff (2003) ressalta o importante papel da interdisciplinaridade entre a antropologia e a história, importante perspectiva a ser abordada neste trabalho.

<sup>2</sup> Gersem José dos Santos Luciano é indígena, da etnia Baniwa. Grupo que se localiza em São Gabriel da Cachoeira (AM). Disponível: < <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/individuos/gersem-baniwa/>> Acesso 08 nov. 2018.

Os autores Rede (1996) e Barcellos (2009) trazem aspectos sobre a composição e a ligação do ser humano com o que produz, temática fundamental para o desdobramento das concepções de cultura material. Nessa mesma perspectiva, Abud *et al* (2010) apresentam propostas de desenvolvimento no ensino de História, a partir de atividades que contemplam estudos sobre a cultura material, o estudo do meio e o ensino de História em museus, constituindo parte dos aparatos teórico-metodológicos encontrados na Educação Patrimonial para este estudo. Fundamenta-se, também, nos estudos de Horta *et al* (1999), Barroso (2010) e Martins *et al* (2011), que apresentam a Educação Patrimonial como uma das bases fundamentais para a formação de cidadania e do desenvolvimento de ações de preservação dos bens patrimoniais.

A análise apresentada tem o propósito de refletir sobre as possibilidades de compor propostas diferentes para a representação da história sobre os povos originários em ambientes não-formais, a partir dos desígnios da Educação Patrimonial. O levantamento bibliográfico realizado para este trabalho demonstrou que a perspectiva do “multiculturalismo revolucionário” de Peter McLaren (2000), destaca alguns componentes que auxiliam na compreensão da pluralidade cultural com a qual é formada a sociedade brasileira. Em conjunto com os estudos sobre práticas pedagógicas interculturais, de Candau (2014), e interdisciplinaridade, de Silva & Guimarães (2007), foi possível desenvolver um estudo pautado na criticidade e no estabelecimento de interação entre diferentes vertentes.

No que tange um recorte para a História Regional e Local, pesquisas como a de Juzwiak (2018), na qual se observa um levantamento sobre as produções de teses e dissertações a respeito do ensino de História, e de Barroso (2017) ao abordar a representação da “cultura indígena” nos museus de Belo Horizonte, demonstram que existe um campo de possibilidades para a pesquisa sobre a temática indígena, em diversos âmbitos do ensino de História. Isto posto, nos Institutos de Ciências Sociais e de História (INCIS/INHIS), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), encontram-se estudos como os de Mano (2015), Abdala (2015), Mori (2015), Junqueira (2017), Alves (2017) e Mazza (2018), que ao pesquisarem a questão indígena por meio de fontes documentais encontradas na região do Triângulo Mineiro e arredores, contribuem para engajar a ampliação de pesquisas sobre o tema.

Em relação às pesquisas arqueológicas que aparecem neste estudo, Winter *et al* (2010/2013), Fagundes (2015) e Rodrigues *et al* (2017), desenvolveram trabalhos cujo objetivo foi fazer um levantamento dos sítios arqueológicos localizados na região e recolher materiais e vestígios arqueológicos para análise. A contribuição dessas pesquisas é capaz de

demonstrar o potencial da região indo ao encontro do objetivo principal deste trabalho, no que toca ao levantamento de possibilidades para a composição de uma história sobre os povos indígenas em Ituiutaba (Minas Gerais, Brasil). Assim sendo, Moraes (2007) apresenta estudos sobre a comunicação e impacto dos museus na composição de memória social sobre as lutas e formas de resistência, consoante a Santos (2001) e Moraes Wichers (2015/2016) que evidenciam o papel da educação e das práticas museológicas na formação de cidadania crítica e de saberes emancipatórios. Estudos que colaboram na medida em que as propostas elencadas neste trabalho contemplam as práticas pedagógicas desenvolvidas nos museus, considerados ambientes educacionais não-formais.

Deste modo, o presente trabalho está composto por três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *A relação da historiografia brasileira e a história sobre os povos indígenas*, encontra-se uma revisão historiográfica sobre as influências da historiografia clássica brasileira na composição de conteúdos e materiais didáticos utilizados no ensino de História. Os estudos de Almeida (2010) e Bittencourt (2013) direcionam as discussões sobre a composição de estudos antropológicos e históricos, baseados em uma concepção eurocêntrica de desenvolvimento e de civilização. Estudos que visavam construir uma história do Brasil, como os de Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Caio Prado Júnior (1942), fundamentados nos ensaios e pesquisas de autores como Von Martius (1845) e Varnhagen (1854). Desta forma, busca-se interpretar as razões e a lógica dos projetos de colonização, aplicados para a tentativa de legitimação de poder, baseando-se na descolonização de saberes.

No segundo capítulo, sob o título *A Educação Patrimonial: a legislação e o protagonismo indígena*, são apresentadas reflexões feitas por meio dos estudos de Baniwa (2006) sobre a presença de aparatos jurídicos, construídos com a finalidade de assegurar direitos de preservação do patrimônio cultural e de reconhecimento da organização social e cultural dos povos indígenas. Desta forma, passa-se a ponderar sobre as concepções de patrimônio cultural, utilizando as perspectivas trabalhadas por Funari (1993) e Abud *et al* (2010), para tentar compreender de que maneira se dá a preservação de bens patrimoniais, ressaltando a concepção de Le Goff (2003) no que diz respeito a composição de memória e identidade para o indígena como sujeito histórico. Compreendendo que, como Rede (1996) e Barcellos (2009) ressaltam, parte dessa composição é construída por meio da elaboração de objetos produzidos pelo ser humano, enquanto necessidade de adaptação ao meio ou para estabelecer relações sociais. Assim, é possível considerar que o conceito de cultura material,

enquanto objeto de estudo científico, revela um grande potencial para compor metodologias de ensino de História sobre os povos indígenas do Brasil.

Dado que um dos processos que consta nesta pesquisa é a problematização do uso de determinadas fontes históricas, que por um longo período contribuíram para a desvalorização dos indígenas, principalmente diante do ensino de História do Brasil; busca-se perspectivas e alternativas que envolvam as metodologias citadas aqui, constituindo-se uma das formas de ampliar os aparatos que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas do ensino de História, que viabilizam a abordagem de temas relacionados ao patrimônio cultural, material e imaterial dos povos indígenas do Brasil. Para isso, recorre-se a uma breve análise da potencialidade de dois exemplares de História em Quadrinhos (HQs), como estratégias para formação de cidadania para a preservação dos bens patrimoniais (MARTINS, 2002; FERLINI *et al*, 2013). Acreditando assim, na construção de conhecimento capaz de respeitar a diversidade cultural brasileira e considerar a perspectiva dos povos indígenas na representação de uma História do Brasil.

A proposta do terceiro e último capítulo, com o título *O MUSAI e as possibilidades de ensino e pesquisa para a história indígena*, é tentar atender às expectativas dos questionamentos feitos em relação à construção de uma história sobre os povos indígenas, feita por meio do olhar do colonizador ou via estudos baseados na visão eurocêntrica. Sendo assim, pretende-se compor uma reflexão baseada nas pesquisas referidas anteriormente, na tentativa de compreender questões sobre o ensino de História em ambientes não formais, especificamente os museus, sob a perspectiva da História Regional e Local. Procurando estabelecer conexões com o levantamento de estudos realizados na região, no que se refere às vertentes das Ciências Sociais, Arqueologia e História Indígena. E, desta forma, pensar o potencial da representação da história dos povos originários desta região nas práticas pedagógicas de Educação Patrimonial do Museu Antropológico de Ituiutaba. Portanto, o objetivo principal deste capítulo é refletir sobre as contribuições que um museu pode oferecer para o ensino de História sobre os povos originários do Brasil.

Por fim, as considerações finais contemplam reflexões e expectativas produzidas durante a trajetória dessa pesquisa, observando aspectos fundamentais para a construção de um conhecimento condizente a perspectiva de formação de cidadania crítica e de saberes emancipatórios. Baseando-se em concepções de produção de ideias cujo propósito seja viabilizar caminhos para que as vozes dos povos originários, que foram silenciadas, sejam enaltecidas e ouvidas. Optando por um ensino de História que possibilite o sujeito histórico a

pensar ultrapassando limites pré-estabelecidos por estruturas hegemônicas de poder, buscando resistir e valorizar a pluralidade cultural da sociedade brasileira e das culturas indígenas.

**CAPÍTULO I**

*A relação da historiografia brasileira e a história sobre os povos indígenas*

*“De tais povos na infância não há história:  
há só etnografia”*  
(VARNHAGEN, 1854)

*“Onde quer que haja humanos, há história,  
com ou sem escrita!”*  
(KI-ZERBO, 2009)

Para pensar a participação dos indígenas na construção da história do Brasil e no ensino de História, primeiramente é preciso buscar, em uma amostragem de documentos historiográficos, as ausências e as permanências desses sujeitos históricos e as aproximações das representações da história sobre os povos indígenas nessas produções historiográficas, bem como seus reflexos no ensino de História. Seja explícita ou implícita, é necessário pontuar que uma memória coletiva foi engendrada, em primeiro lugar pela visão dos povos europeus, por questões que envolvem aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, e em seguida pela reprodução dessa memória coletiva nas produções historiográficas, fundamentadas na visão eurocêntrica e nas disputas de poder. Entretanto, notando-se que foram subalternizados e silenciados, ao analisar a composição da historiografia clássica brasileira, marcada pelo pensamento colonial de progresso e desenvolvimento, sabe-se que é possível constituir um caminho diferente para trazer à tona uma discussão viável, prezando pela visão dos povos originários.

Desta forma, cabe lembrar que o contato entre os diferentes povos está inserido no contexto dos avanços tecnológicos, desencadeados pelos projetos de conquista, que habitavam o imaginário do europeu dos séculos XV e XVI. Juntamente aos avanços tecnológicos, houve também o avanço do colonialismo, que segundo Ella Shohat e Robert Stam (2006) constam em uma noção de progresso arraigada no olhar eurocêntrico e em uma visão teleológica ligada à religiosidade. De acordo com Homi K. Bhabha (2007), é preciso compor a formação do poder colonial em sua realidade, evitando normatizar suas representações, para entender a razão de sua eficácia, ou seja, compreender que na busca pela efetivação dos projetos idealizados para a construção de uma nação, portugueses e outros exploradores de descendência europeia, utilizaram uma lógica de poder, pautada em meios opressivos e pouquíssimo amigáveis para impor suas práticas culturais.

Cabe destacar o viés cultural da pesquisa, ao ressaltar os processos de mudança social que resultaram da interação entre colonizadores e colonizados. Almeida enfatiza, baseada em Thompson, que “a cultura é um produto histórico, dinâmico e flexível que deve ser apreendido como um processo no qual homens e mulheres vivem suas experiências”

(ALMEIDA, 2010, p. 21), ou seja, para compreender os processos de interação cultural e social é necessário pensar a historicidade da cultura. Almeida ainda destaca que “os homens agem e se relacionam, conforme seus lugares sociais e seus objetivos” (2010, p. 21), esclarecendo a importância para a compreensão mais ampla sobre as sociedades. Dito isto, entende-se que por vezes os europeus recorreram à assimilação cultural, técnicas de “branqueamento” e violência explícita, para legitimar o significado que o próprio grupo atribuiu para suas ações, ainda que isso tenha contribuído para que o pensamento colonial sobressaísse à cosmologia<sup>3</sup> dos povos originários.

Inicialmente, é necessário ressaltar os caminhos que o pensamento colonial percorreu para se legitimar, refletindo sobre o discurso nutrido de concepções baseadas nos conceitos biológicos, geográficos e históricos, por meio dos pesquisadores que obtiveram o poder de terem seus conhecimentos validados e dos ideais vigentes no período de produção. Principalmente, porque o objetivo é tentar compreender, refletindo com estudos recentes sobre as representações dos indígenas nas produções sobre História do Brasil e sobre o ensino de História, as relações estabelecidas entre a construção da historiografia brasileira dos séculos XIX ao XXI e a maneira como a História sobre os povos indígenas é representada no decorrer do tempo. Conforme Circe Bittencourt, “(...) no que se refere à construção de uma visão etnocêntrica de matriz europeia responsável por compor memórias e, mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil”, (2013, p. 106).

À vista disso, refletindo sobre diferentes maneiras de apresentar as culturas indígenas no ensino de História, em conformidade com as fontes históricas existentes. Torna-se necessário compreender a lógica vigente no processo de construção histórica, sobre as relações entre europeus e indígenas e a consequência dela para os diferentes povos. De acordo com Boaventura Sousa Santos (2009), podem existir diferentes epistemologias originadas das relações sociais entre práticas e sujeitos. Assim, o que o autor considera como “conhecimento válido”, pode ser entendido como qualquer experiência social que tenha um propósito diante do estabelecimento das relações sociais, ainda que estas apresentem contradições e tensões.

Mas a validade do conhecimento é aplicável a partir do momento em que alguém o torna visível. O que não é o caso das epistemologias alternativas, que fogem ao modelo eurocêntrico, conservador, homogeneizante, na medida em que entendem a cultura de forma

<sup>3</sup> Cosmologia é a vertente que trata da compreensão do universo, que fundamenta diversos âmbitos da existência de determinada sociedade. Relacionada às culturas indígenas, expressam as concepções de respeito às suas origens. Ver Baniwa, 2006, p. 31.

essencialista e estável (ALMEIDA, 2010). A relevância dessa concepção se apresenta neste estudo como um referencial para ampliar a busca pelo equilíbrio da pluralidade epistemológica, ou seja, considerar válidas epistemologias alternativas, com o objetivo de minimizar os impactos causados pelo racismo e pela subalternização, buscando apresentar essa diversidade epistemológica como forma de enriquecer o conhecimento sobre o mundo.

Nessa perspectiva, na esteira de intelectuais que se debruçaram sobre esta temática, é possível buscar entender quais elementos fizeram parte da composição do que se considera a historiografia clássica brasileira entre os séculos XIX e XX, que inspiraram a composição dos materiais didáticos vigentes no ensino de história do Brasil (BITTENCOURT, 2013). Esses materiais inspirados em documentos escritos, em sua maioria, por estrangeiros ou pessoas pertencentes à elite letrada imperial<sup>4</sup>, mostram que grande parte das vezes o intuito era enaltecer a história dos portugueses em território brasileiro. Sendo assim, é possível perceber nessas produções a composição de conteúdos fragmentados que tendem a posicionar o indígena como subalterno, um ser a-histórico e sem cultura, destinado a desaparecer completamente:

Abrem-se-me então os olhos e percebo que taes homens já não vivem mais na inocência paradisíaca e que as teorias de Jean Jacques Rousseau são meros sonhos... Os americanos não representam uma raça selvagem, representam antes uma raça degenerada que se tornou selvagem... Assim poucos séculos se passarão e o último americano deitar-se-á para morrer. Toda população primitiva do continente definha frente à outra raça. [sic]. (RIGHSP, 1904:53-4, Apud SCHWARCZ, 1993, p. 130).

No que diz respeito aos estudos antropológicos do período, Bittencourt (2013) destaca a obra de Lilia Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças* (1993), em que a autora revela a contradição nos estudos baseados na perspectiva evolucionista, em conjunto com o determinismo racial, bem como outras concepções de doutrinas antropológicas ligadas a religiosidade e até mesmo considerações “degeneracionistas”. Tradicionalmente, na história da construção do Brasil, os indígenas desempenharam um papel secundário, que serviam aos interesses dos europeus e considerados por estes “aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores” (ALMEIDA, 2010, p. 13). São esses os posicionamentos encontrados em produções históricas até meados dos anos 1970 e que

<sup>4</sup> Deve-se considerar os sujeitos que tiveram acesso ao ensino, dentro e fora do Brasil, e conseqüentemente à informação.

influenciaram a formação da cultura brasileira, contribuindo para a construção de uma matriz de pensamento que não favorece a alteridade dos povos indígenas, principalmente no que tange as áreas de ensino e aprendizagem. Sendo assim, convém destacar um olhar histórico da construção da história do Brasil, baseada no viés eurocêntrico, conforme mencionado anteriormente, e que ainda se mantem por força de permanências culturais.

O período de expansão territorial de alguns povos europeus, desencadeado por questões econômicas e comerciais, já marcado pela exploração de mão de obra escravizada dos povos africanos, revela que os momentos que antecedem a chegada dos europeus no litoral do território dos povos originários e as consequências do contato entre esses povos, tornaram-se referenciais para a produção dos documentos considerados oficiais<sup>5</sup>. De certa forma, esses processos possuíam uma lógica vigente para os invasores, assim como o alemão von Martius afirma:

Enfim, não devemos julgar a emigração de colonos portugueses para o Brasil, como ella se operava no século XVI, e que lançou os primeiros fundamentos do actual Imperio, segundo os princípios que entre nós regulam as empresas de colonisação. Hoje em dia as colonisações são, com poucas excepções, empresas particulares, e nascem quase exclusivamente da necessidade de trocar uma posição pobre e apertada, por outra mais livre e agradável. [sic] (VON MARTIUS, 1843, Apud GUIMARÃES, 2010, p. 73).

A dominação da escrita e da imprensa<sup>6</sup>, sendo uma das formas de propagação mais rápida de informação, deu ao europeu muito espaço para a produção de narrativas históricas e pesquisas em diferentes vertentes, sobre o território e os povos nativos do que viria a ser a América. Ressaltando que essas produções foram arquitetadas através de um pensamento eurocêntrico de legitimação de poder, é preciso compreender o sentido da colonização e o desejo pela formação de uma identidade nacional, vigente nas relações e ações entre europeus e povos nativos. O pensamento baseado no colonialismo possui, como característica básica do eurocentrismo, a escolha por desqualificar a vivência dos povos originários em seu próprio território. Na busca por afirmação, ao adotarem o colonialismo como forma de pensamento e ação, ressaltam aspectos cruciais para construção de uma história eurocêntrica, como a submissão, a economia baseada na exploração e as estratégias políticas de disputas de poder,

Porque é o poder, logo, as lutas de poder e seus mutantes resultados, aquilo que articula formas heterogêneas de existência social, produzidas em tempos

<sup>5</sup> Baseados na teoria positivista de produção historiográfica, na qual são considerados “verdadeiros” os documentos escritos e reconhecidos oficialmente.

<sup>6</sup> Compreendendo que a Europa emprestou diversas ciências e tecnologias de outras regiões, ainda que as tenha desenvolvido plenamente, boa parte desse desenvolvimento se deve a exploração colonial e ao neocolonialismo. Ver Shohat & Stam, 2006.

históricos diferentes e em espaços distantes, aquilo que as junta e as estrutura em um mesmo mundo, em uma sociedade concreta, finalmente, em padrões de poder historicamente específicos e determinados. (QUIJANO, 2005, p.14).

Sendo assim, um dos suportes para a proposição de sugestões e metodologias de pesquisa, no que se refere a estudar os espaços e influências da chegada dos europeus no Brasil, foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838<sup>7</sup>. Tomado de grande importância para a construção da história brasileira, o IHGB detinha a responsabilidade de compor uma equipe de historiadores capazes de elaborar uma história que legitimasse o poder do imperador D. Pedro II (REIS, 2007). De certa forma, para o instituto era necessário pensar em historiadores que buscassem valorizar essa influência europeia. Manoel Luis Salgado Guimarães (1988) destaca que refletir e pesquisar sobre a história constitui um dos principais atributos do século XIX, e que desta forma foi possível formular modelos para um pensamento moderno a respeito de como o tema era tratado. No que se refere à produção historiográfica, o trabalho dos historiadores no Brasil seguirá os moldes europeus, sendo “o espaço da academia de escolhidos e eleitos a partir de relações sociais”, ou seja, baseada em uma tradição iluminista, a elite intelectual permanece responsável por essas produções até boa parte do século XIX (GUIMARÃES, 1988, p. 5).

As sugestões e metodologias de pesquisa propostas pelo IHGB abriram portas para o aparecimento de diferentes pesquisadores e perspectivas a respeito da construção da História do Brasil. Dentre eles, Francisco Adolfo de Varnhagen, filho de um oficial alemão e de uma portuguesa, nascido no Brasil e conhecido por ter uma curiosidade quase insaciável, ofereceu um esboço da história de um Brasil independente, com características que buscam remontar o passado para tentar elaborar um futuro (REIS, 2007). No campo historiográfico, Varnhagen foi considerado o autor da mais relevante produção sobre a história do Brasil, no século XIX. Os dois volumes de sua obra *História Geral do Brasil*, nos quais ressalta um ponto de vista anti-indigenista, tornaram-se referência para a elaboração de materiais didáticos a partir dos anos 1850 (BITTENCOURT, 2013).

O andamento dos processos de construção de uma história do Brasil que fixasse o ideal de projeto de nacionalidade desenrolou-se também por meio de outras publicações. O surgimento da ideia do então primeiro-secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, de estabelecer um prêmio para o melhor projeto de elaboração de uma história do Brasil:

<sup>7</sup> Baseada nos ideais iluministas, a criação do IHGB se deu por conta de demasiada preocupação com a construção de uma história do Brasil fundamentada nos projetos de elaboração da gênese da nacionalidade brasileira. Ver Guimarães, 1988.

O texto, premiado em 1847, do alemão von Martius, cientista ocupado das coisas brasileiras [...] se revestia de um caráter pragmático [...] define as linhas mestras de um projeto historiográfico capaz de garantir uma identidade – especificidade à Nação em processo de construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 16).

Isto posto, a ideia de construir uma identidade nacional proveniente dos projetos de colonização se destaca, porém, a principal questão a ser pensada é o lugar que o nativo ocupa no momento em que von Martius escreve o texto premiado. Diante disso, Guimarães ressalta:

Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito de democracia racial. (1988, p. 16).

Assim sendo, é preciso entender que o alemão Karl F. Phillipe von Martius compôs o texto *Como se deve escrever a história do Brasil* baseado nas concepções de hierarquia social, no qual afirma “que o portuguez se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” (sic) para a construção da colônia (VON MARTIUS, 1843, Apud GUIMARÃES, 2010, 64). Von Martius é um dos pensadores que fundamenta a teoria das raças em valores como dignidade, energia e desenvolvimento, exaltando nisso o europeu e considerando o cruzamento das raças um dos caminhos mais favoráveis para alcançar a “ordem no mundo”. Seu discurso busca justificar que o provável sucesso do brasileiro provém deste cruzamento de raças, especificando que indígenas e negros contribuíram para isso:

O sangue portuguez, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluents das raças India e Ethiopica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os paizes se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio d’ellas se vivificam e fortalecem [...]. [sic] (VON MARTIUS, 1843, Apud GUIMARÃES, 2010, p. 65).

Logo, von Martius atinge o objetivo de pesquisa do IHGB, ao incluir o índio como elemento de razoável importância para a memória coletiva. Da mesma maneira, ao pensar a proposta de von Martius, na qual se utiliza do aperfeiçoamento das três raças para compor o projeto de nação, Maria Regina Celestino de Almeida (2010) destaca o papel do europeu, entendido aqui como a “raça branca”, como aquele encarregado de civilizar<sup>8</sup> o nativo, colocando em prática os seus ideais de civilização para auxiliar no “resgate” da dignidade. Assim, é possível compreender que o ideal civilizatório do europeu se baseava na assimilação do outro, fazendo com que este se adaptasse forçadamente e abdicasse de suas práticas

<sup>8</sup> De acordo com as concepções de progresso e desenvolvimento eurocêntricas.

culturais em favor de uma identidade homogênea. Ainda que von Martius incentivasse a pesquisa a respeito dos povos que habitavam o território antes da invasão portuguesa, é necessário entender o contexto em que suas pesquisas seriam aplicadas. Visto que as teorias científicas tomavam conta do imaginário dos estudiosos, aqui “interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento” (SCHWARCZ, 1993, p. 17).

A estreita relação entre o IHGB e o Estado é reforçada cerca de uma década após a criação do Instituto, momento em que o projeto civilizador e a estabilização de poder do Estado exigem que as produções historiográficas do mesmo contribuam para validar as propostas do governo vigente. Sendo assim, como uma forma de apoiar as ações do IHGB, o Estado colabora com a ampliação de suas instalações. Contando com a participação mais ativa do imperador, até mesmo para construir uma imagem de governante “esclarecido e amante das letras”, além de contribuir para algumas mudanças em estatutos promulgados no ano de 1851. As pesquisas visavam adotar uma “perspectiva de englobar na instituição estudos de natureza etnográfica, arqueológica e relativos às línguas dos indígenas brasileiros”, porém os próprios pesquisadores se alimentavam de concepções iluministas de progresso, que constava em tratar a história como um processo linear (GUIMARÃES, 1988, p. 11). Desta forma, ao tentar explicar a relação de desenvolvimento dentro de uma linha evolutiva, utilizam essas ciências para justificar a inferioridade racial e o “atraso civilizatório” do indígena perante os europeus:

Para fazermos, porém, uma melhor ideia da mudança ocasionada pelo influxo do cristianismo e da civilização procuraremos dar uma notícia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brasil: isto é uma ideia de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e de atraso. (VARNHAGEN, 1854, p. 30, Apud BITTENCOURT, 2013, p. 108).

Desta forma, compreende-se que Varnhagen conceituava os povos originários de maneira bem conclusiva, considerando esses “atrasados” dentro da concepção eurocêntrica de civilização. Responsável por “falar” sobre o Brasil, a elite letrada imperial, da qual Varnhagen fazia parte, considerou a história como parte fundamental para forjar a nacionalidade. Sendo assim, é preciso enfatizar que esse grupo social marcou as gerações fundadoras do IHGB com “a tradição do iluminismo português, marcadamente católico e conservador”, ao tentar elaborar esse projeto de nação brasileira (GUIMARÃES, 1988, p. 14). E a exemplo de Varnhagen que sendo considerado historiador, prestava consultoria ao Estado Imperial, no

que se refere à construção de uma identidade una, política, cristã e que legitimasse o poder vigente, baseada na ideia de superioridade racial dos brancos europeus.

Contrapondo von Martius, Varnhagen não concebe o nativo como detentor de virtudes, com atributos suficientes para se tornar símbolo de uma nação, reduzindo-o ao papel de selvagem, impossível de ser civilizado. Almeida (2010) também destaca que essas ideias não causaram grande impacto entre os outros pesquisadores, os quais continuaram a valorizar o índio no tempo pretérito. Tendo em vista o pensamento do colonizador é factível compreender suas necessidades de viagem e de ocupação, ainda que se pense em uma questão de sobrevivência e fuga da pobreza. O que não se pode conceber de forma alguma é o mascaramento ou tentativas de justificar as ações violentas contra os povos nativos que habitavam o Brasil, em favor de um modelo de nação imposto pelos alienígenas<sup>9</sup>. Um pensamento pautado no etnocentrismo, que por séculos influenciou a abordagem sobre os povos indígenas no ensino de História.

Mas a estratégia de apagamento, assimilação e silenciamento dos povos originários não ficou por conta apenas da historiografia brasileira. O brasilianista David Treece (2008) aponta que em meados dos anos 1850, em meio aos movimentos literários, surge um tipo de Indianismo, caracterizado por apresentar em seus textos uma “mitologia romântica conservadora das relações inter-raciais baseadas na miscigenação, no auto sacrifício e na conciliação” (p. 193), que contribuía para difundir entre a elite letrada as inspirações para a construção de uma nação. A literatura brasileira de meados do século XIX, visava uma política de conciliação que tinha a necessidade de encaixar o indígena no modelo ético da civilização branca, sintetizando-o como um ser “altruísta e auto-sacrificado”, que segundo Treece, contribuiu para construir os “heróis indígenas”, na visão dos clássicos *O guarani* (1857) e *Iracema* (1965)<sup>10</sup>, de José de Alencar.

O Estado imperial pós-colonial buscava estabilidade, portanto a mitologia indianista alencariana que se baseia na ideia do indígena como um “bom selvagem”, caracterizado pelo auto sacrifício e servidão voluntários, alimentava o imaginário de uma população que precisava sustentar o bem-estar gerado por uma “racionalização ética do sistema” (TREECE, 2008). Na busca por uma identidade nacional, destacam-se dois caminhos: o “discurso de cunho liberal” e o “modelo racial de análise” (SCHWARCZ, 1993), que fundamentam as

<sup>9</sup> Termo utilizado por Capistrano de Abreu para falar sobre os estrangeiros que desembarcaram no Brasil, europeus e africanos. Ver os dois primeiros capítulos de *Capítulos de História Colonial* (1907).

<sup>10</sup> Esses clássicos da literatura brasileira ainda são utilizados na elaboração de questões para os vestibulares das universidades de todo o Brasil.

bases para a concepção do racismo, no qual consideravam que a cultura é biologicamente determinada<sup>11</sup>, conseqüentemente afirmando que haveria uma “desigualdade das raças humanas” (SEYFERTH, 1996). Entretanto, ao analisar a representação do nativo na obra de José de Alencar, Treece aponta:

O que é pelo menos certo é que a peça reflete uma concepção ideal, mítica, das relações sociais e das obrigações segundo as quais os interesses do sujeito indígena da época colonial podiam legitimamente, e até mesmo voluntariamente, ser subordinados às necessidades do Estado pós-colonial. (TREECE, 2008, p. 217).

De certa forma, a literatura tem um papel importante em meio à formação intelectual do brasileiro, conforme os moldes estipulados pelos teóricos racistas “o tema preponderante é o da assimilação associado à miscigenação enquanto processo histórico de formação de uma ‘raça’ ou ‘tipo’ nacional”, portanto o propósito principal era transmitir estudos sistematizados sobre as raças (SEYFERTH, 1996, p. 10). Então, “o que se pode dizer é que as elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura, como a adotaram de forma original”, visto que a população que tinha acesso à leitura era, em sua esmagadora maioria, branca, de descendência europeia e membro da elite (SCHWARCZ, 1993, p. 17-18).

Como visto até aqui, o pensamento colonial fincou suas raízes de maneira eficaz e quase permanente no imaginário do brasileiro. Foram elencados dois escritores que elaboraram suas obras de fora, podemos então buscar em autores brasileiros as ramificações desse pensamento colonial. O historiador brasileiro Capistrano de Abreu, possuidor de uma visão “de dentro do Brasil” diante dos portugueses, pode contribuir para identificar nesse olhar as representações e ausências dos povos nativos. Para Capistrano, a construção de uma identidade brasileira é acentuada pela mestiçagem, somente assim é dado valor a presença do indígena. Sua proposta é analisar o aspecto econômico-sócio-cultural e destacar a relação entre as diferentes culturas, não só entre as raças (REIS, 1998).

Sabendo que os projetos políticos, elaborados pelos governantes em fins do século XIX, são implantados por um jogo de interesses e poder, aqueles que acreditavam na hierarquia racial, muniram-se dos subsídios provindos das teorias raciais para justificar sua conservação, a substituição de mão de obra e para estabelecer critérios de cidadania, a fim de continuar excluindo a parcela da sociedade que não se encaixaria. Todavia, Lilia Schwarcz ressalta que adotar qualquer tipo de teoria racial neste período gerou conseqüências:

<sup>11</sup> Pensamento baseado no darwinismo social, principal doutrina racista em vigência durante o século XIX. Ver Seyferth, 1996, p. 43.

De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o final da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por inviabilizar um projeto nacional que mal começara a se montar. (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Assim sendo, a tendência dos estudos elaborados por Capistrano de Abreu, em sua obra *Capítulos de História Colonial*, constitui uma outra visão para o período de sua criação, sendo composta por uma tese diferente, na qual Capistrano se recusa a trabalhar diretamente com a teoria racial, apontando outros caminhos para a historiografia brasileira, por meio de estudos dos aspectos culturais. Em uma breve análise de sua biografia e de sua obra, já mencionada aqui, José Carlos Reis ressalta que “Capistrano será um dos iniciadores da corrente do pensamento histórico brasileiro que ‘redescobrirá o Brasil’, valorizando o seu povo, as suas lutas, os seus costumes, a miscigenação, o clima tropical e a natureza brasileira” (REIS, 2007, p. 95).

Ainda de acordo com Reis (1998), Capistrano de Abreu abre um novo caminho em que destaca o papel do brasileiro, para além de exaltar a presença do português, em meio à execução dos projetos de nacionalidade. Um dos destaques de seus textos é o uso do termo “cultura” em detrimento ao termo “raça”, considerando o brasileiro “mais mameluco do que mulato” (REIS, 1998, p. 70). No entanto, ao dar ênfase a questão da mestiçagem, a obra *Capítulos da História Colonial*, de Capistrano, demonstra uma tendência em considerar o indígena no tempo passado, em que fazia parte da composição de grupos que habitavam o território antes da chegada dos portugueses, porém suas considerações podem levar a construir uma visão simplista do indígena como antecedente dos brasileiros. A utilização de termos como “primitivo”, que remete a “atraso” no entendimento do pensamento colonial, favoreceu a estruturação de estereótipos que se tornaram manobras para silenciamento e marginalização, como Bittencourt ressalta:

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. (2013, p. 116).

De certa maneira, a formação de uma nação continuava a encontrar empecilhos, o que resultou na inclusão da questão da miscigenação em diversos livros de História produzidos com o intuito de falar sobre o processo de nacionalização em território brasileiro. Bittencourt, porém, considera em Sylvio Romero (1915), autor de vasta produção em literatura brasileira na virada do século XIX para o século XX, uma visão mais “otimista” sobre a mestiçagem

étnica. Talvez porque em seus escritos Romero não desqualifica a presença do indígena, optando por defender a ideia de que fusões e cruzamentos de raças deram origem aos próprios aborígenes. No entanto, ao considerar certa harmonia na mistura das raças, Romero acaba por fazer “desaparecer a história de lutas e confrontos entre os conquistadores e população nativa na fase da conquista e que ainda permaneciam no início do século XX”, no que pode se dizer uma tentativa de mascarar os processos de subordinação pelos quais esses povos passaram (BITTENCOURT, 2013, p. 117).

O desenvolvimento da literatura nas décadas iniciais do século XX, baseadas nas concepções de “democracia racial” trouxe novos olhares para a composição da sociedade. Como marcante contribuição, Gilberto Freyre analisa o Brasil como “uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição” (2003, p. 65). Incorporando a vida cotidiana, na qual leva em consideração não só a vida pública dos sujeitos, como também a vida privada. Dessa forma, busca mostrar a construção das estruturas econômicas e sociais por meio das experiências passadas. Em conformidade com um sistema patriarcal descreve os hábitos dos senhores e suas famílias, e dentre estes aparecem também os outros sujeitos, relegados ao papel de coadjuvantes.

Conhecido por se atentar aos detalhes e elaborar seus estudos de forma minuciosa, Freyre “propõe uma abordagem empática da realidade social, que lhe permitiu desenvolver uma história sociológica”, alimentado por sua formação indireta em Franz Boas<sup>12</sup>, na qual houve um acordo entre os diferentes sujeitos existentes na sociedade (REIS, 2007, p. 53). Todavia, é necessário compreender a perspectiva patriarcal de Gilberto Freyre, em que vigoram as visões do branco e do senhor de engenho. Diante disso, na apresentação da 48ª edição de *Casa-grande e senzala*, Fernando Henrique Cardoso elucida,

[...] ao descrever os hábitos do senhor, do patriarca e de sua família, por mais que a análise seja edulcorada, ela revela não só a condição social do patriarca, da sinhá e dos ioiôs e iaiás, mas das mucamas, dos moleques de brinquedo, das mulatas apetitosas, enfim, desvenda a trama social existente. E nesse desvendar, aparecem fortemente o sadismo e a crueldade dos senhores [...] Por mais que ele valorize a cultura negra e mesmo o comportamento do negro como uma das bases da “brasilidade” e que proclame a mestiçagem como algo positivo, no conjunto fica a sensação de uma certa nostalgia do “tempo dos nossos avôs e bisavôs”. Maus tempos, sem dúvida, para a maioria dos brasileiros. (CARDOSO, 2003, p.22).

<sup>12</sup> Historicista alemão que buscou enfatizar a cultura em detrimento ao cientificismo. Ver Reis, 2007, p. 54.

Sendo assim, ainda que seja uma obra relevante para os estudos sobre a composição da história do Brasil, faz-se necessário compreender quais eram as direções que orientavam os pensamentos de Freyre no que se refere ao que a elite letrada brasileira queria “ouvir” naquele período, e que conduziu a construção de conhecimento sobre os sujeitos que compunham as lacunas que não eram vistas com relevância na história tradicional. E é por meio de uma idealização harmônica das experiências vividas por todos os indivíduos, da casa-grande à senzala, concebida por uma observação distanciada pelo tempo, mas enriquecida pelas fontes analisadas por ele, que Freyre tenta constituir como uma noção de equilíbrio de antagonismos.

Pensando o contexto de produção da obra, compreende-se que no pós primeira guerra mundial, as nações se encontravam em um momento de busca pelo fortalecimento de sua identidade nacional. No Brasil, a Semana de Arte Moderna, de 1922, constitui um dos marcos importantes desse momento, o mesmo que Freyre utiliza para compor a ideia de negação das tensões raciais que ocorriam. Assim, o autor contrapõe Varnhagen e seu cientificismo, ao elencar os aspectos culturais para compreender as interações recorrentes entre os sujeitos históricos. Porém, consoante a Varnhagen, Freyre também enaltece os processos e projetos de colonização portuguesa na América. Enaltecendo vantagens sobre a miscigenação e a exploração das terras, para justificar a permanência e adaptação do branco e de seus descendentes:

A escassez de capital-homem, supriram-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade: dominando espaços enormes e onde quer que pousassem, na África ou na América, emprenhando mulheres e fazendo filhos, em uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado. (FREYRE, 2003, p. 70).

Buscando mais convencer o leitor, do que somente fazer uma descrição, a obra vai ganhando espaço no imaginário e como base para a construção da História do Brasil. Tentando demonstrar que “pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele ao clima tropical” (FREYRE, 2003, p.74), restringindo a participação do indígena, como sujeito histórico, a um ingrediente da “miscibilidade”, o que contribui para a ideia de silenciamento do sujeito. Na medida em que o conceito de democracia racial se constitui um mito, entende-se que o embranquecimento da nação se torna um dos propósitos da miscibilidade, entre a execução dos projetos de colonização. Todavia, o que interessa analisar na obra de Freyre para fundamentar a questão pertinente à representação dos indígenas na construção da

História do Brasil, é a forma com que o autor reduz a participação do indígena e faz declarações um tanto quanto simplistas sobre o território no período anterior a chegada dos europeus:

Terra e homem estavam em estado bruto (...) Nem reis de Cananor nem sobas de Sofala encontraram os descobridores do Brasil com que tratar ou negociar. Apenas morubixabas. Bugres. Gente quase nua e à-toa, dormindo em rede ou no chão, alimentando-se de farinha de mandioca, de fruta do mato, de caça ou peixe comido cru ou depois de assado em borralho. (FREYRE, 2003, p. 86).

Assim, é possível entender em parte as motivações que levaram à interiorização das populações indígenas, uma vez que grande parte dos estudiosos analisou as culturas indígenas através dos modelos universais de progresso e civilização, buscando analisar todo o processo de desenvolvimento de determinada sociedade de acordo com os mesmos padrões de progresso das outras (SCHWARCZ, 1993). Nas obras clássicas elencadas aqui, quando não está ausente, o indígena<sup>13</sup> foi mencionado como mão de obra problemática, um ser incivilizado e primitivo. Sendo assim considerado desobediente, em *Raízes do Brasil* (1936) Sérgio Buarque de Holanda elucida:

Versáteis ao extremo, eram-lhes inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil. O resultado eram incompreensões recíprocas que, de parte dos indígenas, assumiam quase sempre a forma de uma resistência obstinada, ainda quando silenciosa e passiva, às imposições da raça dominante. (HOLANDA, 1936, p. 48).

A maneira de universalizar a caracterização de passividade por parte dos indígenas diante dos europeus, também aparece constantemente em boa parte das obras produzidas na primeira metade do século XIX. Em Holanda (1936), no que se refere ao contexto de produção da obra, sua proposta de análise social de certa forma foi influenciada pelo clima de fortalecimento de uma identidade nacional (como mencionado anteriormente), sendo assim, o autor explicita sua necessidade de buscar referenciais nos antecedentes, buscando explicar a construção do americano. O indígena não aparenta fazer parte efetiva dessa construção, mais de uma vez aparecendo no tempo passado, na condição de inimigo diante da expansão territorial, mão de obra escravizada ou, quando “embranquecido”, aliado. Todavia, é a partir dessa primeira parte do século XX que as produções começam a apresentar os indígenas de forma mais natural.

<sup>13</sup> Buscando entender esse agente histórico de forma heterogênea e singular.

De acordo com Bittencourt (2013), nesse período surgem autores que utilizam uma linguagem mais favorável para falar sobre a mistura das raças na formação do brasileiro, porém somente para exaltar aspectos e costumes que na perspectiva eurocêntrica são considerados apropriados para serem inseridos nos materiais utilizados no ensino de História do Brasil. No contexto de produção dos textos escolares, a autora destaca que muitas produções inspiradas no romantismo, buscam explicitar principalmente as interações sexuais entre os povos, numa tentativa de harmonizar a atmosfera e exaltar os estudos culturais. Isto posto, os indígenas não são incorporados nos materiais destinados às aulas da disciplina de História:

Os textos escolares de História insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos *selvagens* que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à “ordem e ao progresso”. (BITTENCOURT, 2013, p. 118).

Passado o período de discrepância entre as produções acadêmicas e escolares, próximo a meados do século XX, ocorre um crescimento no número de produções historiográficas direcionadas por diferentes vertentes, dentre estas o marxismo. Essa corrente historiográfica que fortalece a presença dos bandeirantes, trata-os como heróis da nação e conquistadores das terras, reforçando a ideia de responsabilidade “pela formação social do Brasil”, baseada na ideia de hierarquia racial e a suposta “harmonia do convívio entre as etnias” (BITTENCOURT, 2013). As abordagens nas produções passam a dar destaque aos estudos econômicos, porém em relação aos indígenas pouca coisa se modifica. No que se referem às esferas culturais, suas atuações permanecem ligadas a religiosidade e conversão ao catolicismo, intimamente influenciados pelos jesuítas. Todavia, como se pode perceber na abordagem de Caio Prado Júnior, em outro clássico da historiografia brasileira, *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), no que diz respeito ao “sentido da colonização” o autor insere a história do Brasil em um contexto ocidental de expansão do capitalismo comercial. É necessário compreender que a interpretação de desenvolvimento através da corrente marxista pode desconsiderar as percepções de desenvolvimento que se diferem do modelo europeu, reforçando teorias de dependência que acabam por direcionar o indígena para o lugar de coadjuvante e de população que era “incapaz de fornecer qualquer coisa realmente aproveitável” (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 12).

Sendo assim, se as correntes marxistas pautavam suas produções nas teorias eurocentristas de progresso e desenvolvimento econômico, Prado Júnior se coloca no papel de

explicar o contexto de implantação do sistema de colonização. Ao abordar o estilo de ocupação de território nas Américas, destaca as atividades de exploração econômica dos portugueses possibilitadas pelo território brasileiro:

Na maior extensão da América ficou-se a princípio exclusivamente nas madeiras, nas peles, na pesca; e a ocupação de territórios, seus progressos e flutuações, subordinam-se por muito tempo ao maior ou menor sucesso daquelas atividades. Viria depois, em substituição, uma base econômica mais estável, mais ampla: seria a agricultura. (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 14).

Diante desse trecho, compreende-se mais uma vez qual a perspectiva de exploração e economia os europeus obtinham diante do território que procuraram conquistar no período colonial. Neste contexto é interessante refletir sobre a relação entre o caráter primitivo que o autor atribui às populações originárias e a problemática encontrada na expansão territorial e consequente mudança no projeto de colonização, que passou da atividade de extração de materiais para a agricultura. Todavia, a mão de obra escravizada e direcionada para ambos os métodos de exploração de territórios foi, inicialmente, dos povos indígenas:

Aqui no Brasil tratou-se desde o início de aproveitar o índio, não apenas para obtenção dele, pelo tráfico mercantil, de produtos nativos, ou simplesmente como aliado, mas sim como elemento *participante* da colonização. Os colonos viam nele um *trabalhador* aproveitável; a metrópole, um *povoador* para a área imensa que tinha de ocupar, muito além de sua capacidade demográfica. (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 86).

O tratamento direcionado para a história do indígena permanece posicionando esse agente histórico como um “problema” a ser resolvido, visto que seu modo de vida entra em contradição com o constante avanço territorial e econômico, sendo necessário fazê-lo “desaparecer”. Neste sentido, Prado Júnior (1942), assim como Varnhagen, Von Martius, entre outros, reitera o processo de extinção da raça, de acordo com os ideais de desenvolvimento nos quais os princípios de vivência dos indígenas não se encaixam. Consideram que os povos indígenas sobreviventes passam pelo processo de integração, que conduz a assimilação sendo incorporados a massa geral da população. É preciso ressaltar que aproximadamente até os anos 1970, predominou entre os intelectuais brasileiros uma perspectiva pessimista em relação aos indígenas, enfatizando um inevitável desaparecimento: “desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita” (ALMEIDA, 2010, p. 14).

A ideia de integração do indígena por meio de um processo de aculturação funcionou somente para dar fundamentos ao seu “apagamento” da história do Brasil. Estudos mais

recentes apontam para uma continuidade da presença indígena em diversos setores, ainda que “inseridos no mundo colonial”, o que pode ser demonstrado através de diferentes documentos produzidos no decorrer da história (ALMEIDA, 2010). Ainda assim, esse período é marcado por versões que buscavam explicar que havia certa harmonia entre as raças, baseados na história dos missionários e dos bandeirantes, como agentes civilizatórios (BITTENCOURT, 2013). Com o intuito de fazer desaparecer qualquer elemento cultural indígena, as teses culturalistas buscavam enfatizar os estudos relacionados à nacionalização. É possível compreender até aqui que nesses estudos o indígena só permanecia quando abdicava de suas práticas culturais “primitivas”.

Diante disso, essa análise pode demonstrar que os estudos realizados para elucidar a composição da sociedade brasileira, muitas vezes contribuíram para marginalizar a parcela da população, os indígenas, que não fazia parte dos projetos de nação vigentes nos séculos XVI, são relegados ao passado até o século XIX e passam a ser considerados povos sem história (escrita) até boa parte do século XX. Os anos 1950 marcam o momento que a História das Américas é inserida como disciplina específica no que hoje conhecemos como Ensino Médio. Nesta disciplina, os povos indígenas passam a ser classificados de acordo com “critérios de níveis de civilização”, portanto de acordo com a lógica dos europeus as populações indígenas brasileiras eram consideradas inferiores, diante da “grandeza” de outros grupos (BITTENCOURT, 2013). A proposta de Von Martius (1845), publicada na primeira metade do século XIX também revela uma necessidade de comparação entre esses graus civilizatórios criados pelos europeus. Afixado em uma atmosfera esperançosa quanto à consolidação de um grau não tão inferior, atribuído aos povos indígenas brasileiros, buscando avidamente a saída das categorias de “primitivos” ou “inferiores” com base na comparação com os povos indígenas da América Espanhola, Von Martius afirma que:

Até agora não se descobriram no Brasil (ao menos que eu saiba) vestígios de semelhantes construções [...] A circunstancia porém de não se terem achado ainda semelhantes construções no Brasil certamente não basta para duvidar que também n'este paiz reinava em tempos muito remotos uma civilização superior [...]. (VON MARTIUS, 1845 Apud GUIMARÃES, 2010, p. 71).

Incentivando os pesquisadores a buscar nas investigações arqueológicas, qualquer vestígio de que houvesse alguma “grande” civilização neste território, a produção de Von Martius revela uma tendência adotada a respeito da comparação de “níveis civilizatórios” e a consequente insistência em inferiorizar as práticas culturais dos povos indígenas brasileiros.

Em contrapartida, sabe-se que as relações estabelecidas entre os homens possuem lugares e objetivos definidos a partir dos mesmos (ALMEIDA, 2010), portanto elaborar níveis de civilização baseados em uma visão eurocêntrica de desenvolvimento, buscando comparar modelos de sociedade vigentes entre os povos indígenas americanos se torna recorrente. Sendo preciso compreender como os seres humanos compõem suas estruturas culturais para não tratar os processos socioculturais dos povos indígenas de maneira incipiente, marginalizando a perspectiva dos agentes históricos envolvidos.

Além disso, esses mesmos conteúdos incipientes possuem um caráter muito mais expositivo sobre as culturas indígenas, deixando de valorizá-las para além de somente despertar a curiosidade por seu caráter exótico. Neste sentido, cabe lembrar que Anibal Quijano destaca como a cultura europeia agiu “impondo sobre as demais identidades e nacionalidades da península um regime de colonialismo interno, que não terminou até hoje” (2005, p. 11), ou seja, entender que a difusão do pensamento colonial contribuiu para a construção de um processo histórico, que desde o século XVI tem por objetivo priorizar a apropriação de identidades histórico-culturais, dando mais força e subsídios para a normatização desse pensamento colonial.

Dito isto, é a partir dos anos 1970 que algumas produções historiográficas começam a seguir vertentes de pensamento diferentes<sup>14</sup>. Porém, boa parte dos referenciais teóricos para o ensino de história se fundamentem no materialismo histórico e no estruturalismo, vertentes que tendem a não ter espaço para incluir as populações indígenas em suas discussões (PORTELLA, 2009). Priorizando questões relacionadas às divisões de classe, as produções didáticas fundamentadas nessas linhas de pensamento caracterizam indígenas e africanos apenas como grupos subordinados no processo da conquista europeia, propagando a memória de que foram “submetidos a uma história de dominação capitalista promovida pelos brancos” (BITTENCOURT, 2013, p. 127). Por outro lado, John Monteiro (2001) afirma que é a partir de questões que aparecem no final deste período da década de 1970, que surgem inovações importantes para os campos teóricos e práticos de produção de conhecimento sobre as populações indígenas, em diferentes cenários:

Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena,

<sup>14</sup> Período em que houve um processo de reflexão sobre os pressupostos utilizados em estudos dos Annales, agregando a análise das mentalidades e assim surgem as proposições de uma busca por novos referenciais e diferentes fontes históricas, esse movimento é chamado de “Nova História” por Le Goff. Ver Portella, 2009.

que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava. (MONTEIRO, 2001, p. 5).

Compreende-se que até o fim dos anos 1970, grande parte dos historiadores recusara trabalhar com a história indígena afirmando não possuir “ferramentas analíticas” que suprissem a ausência de escrita desses povos, sinalizando essa tarefa para os antropólogos (MONTEIRO, 2001). Algumas produções didáticas mantinham aspectos baseados em “pressupostos da historiografia do século XIX de que os povos nativos não possuem história”, mantendo concepções relacionadas a uma continuidade no formato de grupos primitivos<sup>15</sup> e em processo de extinção<sup>16</sup>, sendo assim vistos “como vítimas do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2013, p. 128). Entretanto, é significativo notar que o campo da historiografia brasileira se expande e começa a unir outros campos de conhecimento em suas produções, contribuindo para a elaboração de visões mais favoráveis sobre os povos indígenas.

Ao ficarem concentradas em fontes documentais escritas e consideradas oficiais<sup>17</sup>, conforme aparato teórico e metodológico existente, uma parte significativa das produções historiográficas sobre a formação do Brasil, desconsiderou qualquer outro tipo de fonte histórica, o que também contribuiu para rotular os povos nativos como “a-históricos”. Conforme Monteiro (2001), esse quadro se encontra em gradativa mudança de perspectiva, a partir dos anos 1980, momento em que as produções no campo da História contam com a integração de novas ciências como a Arqueologia e a Antropologia, tornando o estudo da cultura material, uma vertente interdisciplinar. Apesar dos empecilhos gerados pela política assimilacionista<sup>18</sup>, o movimento indígena continuou crescendo e tomando lugar na política brasileira. Longe de desaparecerem, como muitos estudiosos haviam previsto, as populações indígenas “crescem e multiplicam-se”, despertando “o interesse dos historiadores e lentamente começam a ocupar lugar mais destacado no palco da história” (ALMEIDA, 2010, pp. 18-19).

<sup>15</sup> São inseridos no “regime de comunidades primitivas”, ou seja, não são mais considerados “selvagens” e destacam a diferença de costumes em comparação com outros povos indígenas da América Espanhola. Ver Bittencourt, 2013.

<sup>16</sup> O processo de extinção idealizado em meados do século XX é entendido aqui como o formato de assimilação cultural, o processo de integração do indígena à colonização, o qual consideravam como aculturação e perda de identidade étnica. Ver Almeida, 2010.

<sup>17</sup> Como uma das possibilidades estratégicas de legitimação de poder dos europeus.

<sup>18</sup> Que teve início com as reformas pombalinas, instauradas no século XVIII, tendo continuidade até a República. Ver Almeida, 2010.

Conforme os estudos direcionados para a educação, nas áreas de História, Antropologia e afins, passam a mudar a perspectiva com que analisam a história dos povos indígenas no decorrer do tempo, uma visão que aprisionava a vivência desses povos presentes ao passado, tende a se deslocar e construir possibilidade de desmontagem de percepções simplistas, ao mesmo tempo em que a representatividade se manifesta no tempo presente, visto que “são povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil” (BANIWA, 2006, p. 18). As contribuições de produções como o capítulo: *Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito* (1995), do antropólogo João Pacheco de Oliveira, em que é possível perceber uma tentativa de deslocamento epistêmico<sup>19</sup>, por meio de ferramentas produzidas com os protagonistas históricos, “explicitando assim que os povos indígenas não constituem uma mera realidade do passado, mas sim um fato do presente, com desdobramentos e perspectivas para o futuro” (1995, p. 61). Observando representações coerentemente construídas por estudos comprometidos com o reconhecimento da vivência e interpretação dessas culturas, a partir dos próprios agentes que as vivenciam historicamente, esse campo de estudo se abastece de aparatos com grande potencial para a pesquisa e, em paralelo, para o ensino.

Refletindo sobre a forma como a história indígena foi apresentada, principalmente no ensino de história, é possível notar que se favoreceu a criação de rótulos que se estabelecem em meio à “marginalização historiográfica” e o esquecimento, mas as últimas décadas do século XX são marcadas pela conquista de espaço do movimento indígena e seus avanços jurídicos (PORTELA, 2009). Bem como as produções historiográficas publicadas com abordagens que se baseiam na análise dos aspectos culturais das sociedades, muitas vezes guiados por uma perspectiva metodológica interdisciplinar. Destaca-se a participação ativa de estudiosos, como o antropólogo e ativista indígena Gersem Baniwa, durante o período de repressão militar (até início dos anos 1980) e a garantia de direitos junto a Constituição de 1988<sup>20</sup>, consolidando um marco na história dos povos indígenas que “de transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária” (2006, p. 19).

<sup>19</sup> Entendido aqui como uma mudança na perspectiva de estudo que pretende falar sobre o indígena.

<sup>20</sup> “O artigo 231 da Constituição Federal explicitou, pela primeira vez, que ‘são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.’” Ver Paladino e Almeida, 2012, p. 40.

Sendo assim, no que se refere aos povos que não possuem a escrita como forma de transmissão de conhecimento e que utilizam a oralidade como manutenção e continuidade de sua história, “enquanto a sociedade não indígena supervaloriza a forma de escrita de conhecimento, é necessário atentar para o importante papel desempenhado pela oralidade entre as sociedades indígenas” (SILVA, 2013, p. 139). Na busca por priorizar as questões internas e externas das sociedades ameríndias, as pesquisas passam a tomar um rumo diferente, no qual questionam interpretações históricas sobre o desenvolvimento da colônia, que provém da metrópole (ALMEIDA, 2010). Assim, houve uma tentativa anterior de abordagem dos aspectos culturais no esforço de compor uma história do Brasil, com Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, porém a proposta elencada neste ponto é a construir essa história de outra maneira, valorizando novas fontes documentais e metodologias diferenciadas, em uma tentativa de aproximação com outras ciências (PORTELA, 2009). Uma vez que o foco é a história indígena, Almeida afirma que:

Trata-se de deslocar o foco da análise dos colonizadores para os índios, procurando identificar suas formas de compreensão e seus próprios objetivos nas várias situações de contato por eles vividas. [...] Essa tem sido a tendência dos trabalhos das últimas décadas, através dos quais podemos perceber que as atitudes dos índios em relação aos colonizadores não se reduziram, absolutamente, à resistência armada, à fuga ou à submissão passiva. (2010, p. 23).

Tendo em vista um crescente número de produções a respeito da questão indígena, em diversos âmbitos, destaca-se a preservação de patrimônio histórico-cultural. É preciso levar em consideração a qualidade dessas produções historiográficas, sobretudo a atenção direcionada a novas abordagens interdisciplinares a respeito dos processos históricos vividos por esses povos no passado e no presente. Desta forma, Almeida ainda destaca a relevância do protagonismo indígena:

Nas últimas décadas, no entanto, os estudos históricos sobre eles têm se multiplicado e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores. De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidades de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começaram a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos. (2010: pp. 9-10).

Entretanto, no que se refere aos materiais produzidos para o ensino de História, alguns estudos realizados nas últimas décadas, apresentam análises sobre “as defasagens entre a

produção escolar e a acadêmica”, as quais demonstram que existem representações um tanto equivocadas, que podem ter sido elaboradas em consequência do “desconhecimento dos autores das recentes produções historiográficas”, na qual também é identificada a manutenção da visão eurocêntrica (BITTENCOURT, 2013, p. 131). Nessa perspectiva, refletindo sobre a relação entre os diferentes campos de estudo sobre a história dos povos indígenas e sua representação no ensino de História, para estabelecer proximidades entre as produções historiográficas e o saber escolar, principalmente nas últimas décadas com o caráter emergente do debate sobre a questão das relações étnico-raciais no ensino de História. Entende-se que, no que se refere a buscar referenciais alternativos para a abordagem da história sobre os povos indígenas, Bittencourt (2013) também destaca que as aproximações com os estudos antropológicos têm despontado em um número considerável de produções utilizadas no ensino de História, o que pode indicar alternativas para a elaboração de materiais diferenciados.

Como levantado até o momento, autores dos materiais didáticos respaldam seus trabalhos nas designações das políticas públicas e nas produções acadêmicas, portanto há que se analisar em que medida materiais didáticos perpetua, ou não, concepções forjadas pela historiografia eurocêntrica, ou que não reconhece a historicidade dos povos indígenas. Diante disso, considerando os pressupostos teóricos que podem contribuir tanto para a discussão sobre as questões étnico-raciais, quanto para a elaboração de produções acadêmicas e escolares, a Lei Federal nº 11.645 de 2008 determina que em “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, como também declara que “serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, Apud BITTENCOURT, 2013, p. 102). Alvo de consideráveis críticas, que fogem a análise proposta por este trabalho, a lei evidencia outra conquista muito importante na luta dos movimentos indígena e afro-brasileiro, por possibilitar um espaço de legitimação da resistência desses povos. Portanto, além das possibilidades elencadas pela interdisciplinaridade, a lei pode ser considerada um aparato jurídico que contribui para alterações fundamentais nas abordagens da história sobre os povos indígenas, além de ter “uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais” (BITTENCOURT, 2013, p. 132), no campo da luta por espaço e representatividade desses povos.

**CAPÍTULO II**

***A Educação Patrimonial: a legislação e o protagonismo indígena***

*“Lutar por um mundo onde outros mundos sejam possíveis”*  
(SILVA JÚNIOR & SOUZA, 2016)

De acordo com as produções elencadas na discussão do capítulo anterior, é possível refletir sobre as ausências e permanências do indígena, como sujeito histórico, na construção dos processos históricos que envolvem a história do Brasil, e pensar os pressupostos teórico-metodológicos que possam contribuir para minimizar os impactos gerados pelo silenciamento<sup>21</sup> e construir uma história em conformidade com o olhar dos sujeitos históricos que foram subalternizados. Indivíduos que tem participação ativa nos componentes da história do Brasil e que sofreram (e ainda sofrem) com as consequências de um projeto de dominação cultural imposto pelos colonizadores, projeto que possui resquícios até os dias atuais. Assim sendo, verifica-se a necessidade de pensar a respeito das ferramentas que podem viabilizar a composição de processos históricos sobre as culturas dos povos indígenas no Brasil.

Tendo em vista que as populações indígenas, no decorrer do tempo, utilizam principalmente a oralidade como forma de difusão de conhecimento, faz-se necessário buscar também na produção da cultura material, as fontes históricas que possam ser responsáveis pela composição desses processos históricos. Desta maneira, é possível refletir sobre as permanências das culturas indígenas por meio dos usos da cultura material, bem como analisar os aparatos teórico-metodológicos, elencados a partir de estudos sobre patrimônio cultural, ensino de história, estudo do meio e educação patrimonial. Principalmente, considerando vertentes epistemológicas alternativas, em contraponto às visões eurocêntricas e hierarquizantes, ressaltadas na reflexão feita anteriormente no primeiro capítulo, e a possibilidade de contribuição dos aparatos jurídicos<sup>22</sup>.

Considerando o surgimento de aparatos legais construídos por meio dos movimentos sociais e inserção política de lideranças indígenas nas discussões sobre o reconhecimento de direitos dos povos originários, dispõe-se de um mecanismo que pode certificar esse reconhecimento, juntamente a preservação e valorização das culturas e saberes indígenas. Por um longo período do século XX, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>23</sup> foi a instituição

<sup>21</sup> Uma das características do pensamento colonial europeu, considerando a existência de uma lógica vigente na disputa e legitimação de poder, que busca silenciar outros povos através da desqualificação da vivência do outro.

<sup>22</sup> Encontrados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e na legislação vigente.

<sup>20</sup> A Fundação Nacional do Índio é um órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, criado em 1967, por meio da Lei nº 5.371, com a finalidade de estabelecer diretrizes e buscar o cumprimento da política indigenista, além de preservar e resguardar aspectos fundamentais relacionados às práticas culturais destes povos. Porém, analisando o contexto de criação do órgão, observa-se que a Lei fora criada em resposta a episódios de corrupção, violência e abuso de poder relacionados à instituição anterior, denominada Serviço de Proteção ao

responsável por “prestar assistência aos indígenas, colocando-os na condição de tutelados”, ou seja, não eram considerados capazes de responder por si. Uma estratégia do governo para assimilação, impondo “os costumes e as crenças dominantes da sociedade não indígena” e integração dos indígenas para “transformá-los em trabalhadores nacionais”, associando a esses processos a concepção eurocêntrica de civilização (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 35). É no período de redemocratização do país, durante a década de 1980, que lideranças do movimento indígena e o movimento indigenista dão início a discussões a respeito da situação jurídica dos povos indígenas, assim para explicitar o longo processo de dominação do europeu sobre os povos indígenas brasileiros, Gersem Baniwa (2006) destaca:

Um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e de extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas entre eles ou usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais. (2006, p. 57).

Desta forma, Baniwa explica a razão pela qual os diferentes povos se uniram contra aquilo que passaram a considerar como um “mal em comum”, o homem branco. Ao superar as rivalidades, líderes de diferentes povos começam a se reunir e criar organizações que realmente expressem o interesse na articulação dos indígenas com a sociedade nacional e a internacional. Todas essas articulações geraram o que o autor nomeia por “movimento indígena organizado” e que considera como uma estratégia atual de resistência<sup>24</sup>. Ainda de acordo com Baniwa, o movimento indígena “é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (2006, p. 61), destacando que um indígena não precisa pertencer a uma organização ou aldeia indígena para participar do movimento. Porém, esse mesmo termo é questionado no momento em que se compreende a imensidão de povos, pessoas, aldeias, comunidades e territórios existentes no país. Sendo assim, ressalta as palavras de outro líder, na busca por evidenciar a multiplicidade de sujeitos e ocorrências:

---

Índio (SPI), que entrou em vigor na primeira década do século XX. Logo, compreendendo que a criação do órgão se deu no período da Ditadura, é preciso ter em vista que o discurso não se revela na prática, dada a militarização da política indigenista e os inúmeros conflitos gerados pela expansão territorial e invasão de territórios indígenas. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/indigenas/index.html>> Acesso em 23 ago. 2018.

<sup>24</sup> Gersem Baniwa explica em seu livro que desde o início da colonização os indígenas resistiram de diferentes formas, “desde a criação de federações e confederações de diversos povos (...) até suicídios coletivos”. Ver Baniwa, 2006, p. 57.

O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer *índios em movimento*. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. (BANIWA, 2006, p. 59).

Essa perspectiva já evidencia o diferencial da visão do indígena enquanto sujeito histórico e cidadão pertencente (ou não) de uma “ordem social”, quase que, completamente diferente da cosmologia na qual nasce, como se fossem mundos diferentes habitando o mesmo espaço. Ainda segundo Baniwa, as lideranças apreciam demasiadamente a percepção de movimento indígena brasileiro, portanto o consideram legítimo:

Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. (2006, p. 59).

O autor refere-se ao período entre 1987 e 1988 em que ocorreu a Assembleia Nacional Constituinte, com o intuito de elaborar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual se declara no Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção II “Da Cultura”, o artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Diante disso, é declarado dever do Estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas, visando a “defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro”. E por conseguinte o:

**Art. 216.** Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, p. 126).

Artigo que visa a garantia de direitos sobre o patrimônio cultural, sendo considerados cinco referenciais de análise que podem compor a concepção de bem patrimonial material ou

imaterial. O que vale ressaltar é a relação feita entre a resistência e a garantia de direitos sobre os aspectos culturais de um grupo étnico através da Constituição Federal. Para finalizar, ressalta o artigo que trata especificamente dos povos indígenas, declarando no Capítulo VIII “Dos Índios” que:

**Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, p.133).

Em que se nota um direcionamento sobre as terras onde vivem, o que produzem, o modo de vida. Declara-se também que “é vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras” e, portanto, percebe-se o reconhecimento da existência, permanência, resistência e necessidade de autonomia dos povos originários. O artigo 232, elucida: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988). A construção desses mecanismos jurídicos é resultado de diversas reuniões ocorridas nos anos 1970, organizadas pelas Assembleias de Lideranças Indígenas, que também contavam com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi)<sup>25</sup>. Já em 1979, surge a União das Nações Indígenas (UNI) com um papel fundamental na “reversão de um quadro anti-indígena no Congresso Constituinte”, atuando junto com diversas organizações não governamentais e associações, interessadas na valorização e emancipação dos povos indígenas (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 39). Uma análise mais profunda sobre a conjuntura política deste período foge aos limites deste trabalho, devendo destacar que o mesmo se destina a entender como se constituíram os processos que originaram a participação jurídica das questões sobre preservação de patrimônio cultural e a emancipação dos povos indígenas. Portanto, no que se refere à garantia de direitos constitucionais Paladino e Almeida afirmam:

A Constituição de 1988 colocou fim, no plano do direito, ao paradigma integracionista que pensava os índios como uma categoria transitória, e estabeleceu que o Estado brasileiro deveria assegurar as condições para que estes povos pudessem permanecer como tais, se assim o desejassem.

<sup>25</sup> O Cimi é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), criado em 1972, visando favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo assembleias indígenas, pela garantia do direito à diversidade cultural. Disponível em <<https://cimi.org.br/o-cimi/>> Acesso em 10 nov. 2018.

Também reconheceu a diversidade na composição étnico-racial do país. (2012, p.39).

Em tese, as propostas elencadas da Constituição Federal de 1988 tem o dever de contribuir para a valorização e preservação da cultura dos povos indígenas, bem como para a sobrevivência e garantia de direitos constitucionais para o indígena. No que tange as áreas de educação e saúde, algumas demandas das organizações indígenas e dos indigenistas são atendidas, em função da pressão exercida pelos movimentos anteriormente à Constituinte. Ainda que se considere essa uma grande vitória para os povos indígenas, Paladino e Almeida alertam para “uma defasagem entre o que estabelecem as leis e sua aplicação prática” (2012, p. 44), que pode contribuir para a discrepância entre o estabelecimento de políticas públicas para os indígenas e o cumprimento das leis por parte dos servidores e gestores encarregados do andamento desses processos:

Isto se deve, entre outros fatores, às mudanças e às discontinuidades existentes nas políticas e nos programas de governo, às dificuldades de ordem financeira e burocrática, à incompreensão e ao preconceito que pesam sobre os povos indígenas, e às realidades vividas por eles na atualidade [...]. (2012, p.44).

Na busca por tentar desconstruir visões preconceituosas e marcadas por olhares hierarquizantes, elenca-se uma gama de aparatos legais, além de marcos conceituais. E para dar seguimento as propostas para o ensino de história sobre os indígenas, destaca-se um último mecanismo, que busca garantir por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o direito à educação, utilizando esse caminho para a valorização e preservação das culturas indígenas, consideradas aqui como patrimônio cultural brasileiro. Por conseguinte, é promulgada em março de 2008, a Lei nº 11.645, declarando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, destacando a inclusão de “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos” em todo o currículo escolar, mas “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2008). Diante de toda a aparelhagem jurídica elencada anteriormente, acredita-se que essas medidas contribuam para uma espécie de reversão no cenário de desconhecimento sobre as culturas indígenas, partindo do princípio de que existem “sociedades que há muito tempo vivem no atual território brasileiro e que sobrevivem física e culturalmente, através dos tempos, lutando (...) contra o extermínio” (SILVA, 2013, p. 143).

Isto posto, a proposição de reflexões a respeito dos usos da educação patrimonial como contribuição para a visibilidade e desconstrução do desconhecimento sobre as culturas indígenas está teoricamente amparada pela própria Constituição Federal. Sendo assim, antes de ingressar na reflexão sobre as propostas é preciso compreender a disposição de fontes históricas capazes de produzir conhecimento sobre os processos históricos dos povos originários. No que tange a transmissão de conhecimento via oralidade, as culturas indígenas apresentam uma diversidade de bens patrimoniais materiais e imateriais. Mas para compreender melhor o que significa patrimônio histórico, Silviane de Sousa Vieira elucida que “a palavra patrimônio em seu sentido mais amplo apresenta a ideia de bens, de valores e também de herança” (2008, p. 13), o que pode ser entendido como a transmissão de bens de valor comercial ou que tem um forte apelo emocional. Esse é o caso do que Funari e Pelegrini chamam de bens patrimoniais individuais, porém o termo também pode ser utilizado para configurar o patrimônio coletivo, sendo “algo mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas”, o que pode apresentar dificuldades na construção da ideia de patrimônio<sup>26</sup> e das ações de preservação ao seu redor (2006, p. 9).

Sendo assim, vale refletir sobre como o patrimônio histórico foi visto no decorrer dos tempos, bem como nas ressignificações dos grupos sociais. Inicialmente, o conceito de patrimônio surge no âmbito da propriedade privada “ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos”, com a grande influência do cristianismo, principalmente “na Idade Média (séculos VI-XV), ao caráter aristocrático do patrimônio acrescentou-se outro, simbólico e coletivo: o religioso” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 11). Percebe-se que o termo fora utilizado por muito tempo para designar o que o indivíduo possuía como bem que tinha um valor comercial, portanto uma análise mais profunda não se revela interessante para este trabalho. Desta maneira, pensando a partir da realidade que se constrói sobre os conceitos de patrimônio no Brasil, “o que se entende por patrimônio histórico hoje aparece como uma ideia atrelada ao surgimento dos Estados Nacionais nos fins do século XVIII”<sup>27</sup> e que se estende até os anos 30, momento em que aparece uma necessidade de fortalecimento de um projeto de nação, “a constituição de um patrimônio nacional” (VIEIRA, 2008, p. 13).

<sup>26</sup> “Patrimônio é uma palavra de origem latina, *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo o que pertencia ao pai, *pater* ou *pater familias*, pai de família”. Ver Funari & Pelegrini, 2006, p.10.

<sup>27</sup> Vieira fala a respeito dos impactos da Revolução Francesa de 1789, na qual a República buscou instaurar um regime de igualdade em um reino dividido por diversas línguas e povos. Houve todo um processo de unificação de território e cultura, elaborado por meio das políticas educacionais que difundiam a ideia de universalização e pertencimento a uma só nação, unificando a língua, a origem e o território. Ver Funari & Pelegrini, 2006, p. 19.

Os atos revolucionários da França de 1789 suscitaram, nos responsáveis pela tentativa de mudança no regime, a necessidade de se pensar a proteção dos monumentos que representavam a nação. Dessa forma, surgem as disposições legais que visam beneficiar o patrimônio nacional, impondo limites à propriedade privada, porém partindo da suposição “de que há valores comuns, compartilhados por todos, que se consubstanciam em coisas concretas”, ou seja, somente o que é um monumento ou um objeto de alto valor material e simbólico, além de ser excepcional e de grande representatividade nacional, é considerado um patrimônio histórico digno de ser preservado e incluído nos serviços de proteção ao patrimônio, instituídos pela legislação (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 20). Segundo Christofolletti (2015)<sup>28</sup>, no Brasil, o processo de conscientização sobre as concepções de patrimônio para a formação de uma nacionalidade começa a surgir no pós-independência, porém só é consolidado na virada do século XIX para o século XX, momento delicado em que surgem mudanças no pensamento dos intelectuais que “começam a se preocupar com a posição do país no concerto das nações civilizadas” (CHRISTOFOLETTI, 2015, pag.).

No contexto mundial, abordagens mais profundas sobre a questão da salvaguarda do patrimônio cultural da humanidade, ganharam força apenas depois da Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945. O fim da guerra se tornou um marco para o destaque de novos agentes sociais, “os povos colonizados intensificaram a luta contra as potências coloniais e obtiveram resultados positivos”, trazendo à tona o insucesso dos moldes que insistiam em configurar um patrimônio homogêneo (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 22). Já no contexto brasileiro, essas discussões são fomentadas após a Revolução de 1930, momento que, segundo Christofolletti:

[...] abrem-se novas perspectivas quanto à criação e valorização de um sentimento de identidade da nação. Foram dessa época os primeiros ensaios de interpretação da realidade e sociedade brasileiras, assim como o movimento do romance regionalista de 1930 e a instituição das primeiras universidades. (2015, p. 3).

Desencadeando também a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN<sup>29</sup>, em 1937, que ao institucionalizar e sistematizar todo um

<sup>28</sup> Entrevista concedida à Revista Contemporâneos, em 2015. Disponível em: <http://www.revistacontemporaneos.com.br/n12/entrevistas/rodrigo-christofolletti.pdf>. Acesso 10 jun. 2018.

<sup>29</sup> Atualmente, “o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>. Acesso 10 jun. 2018.

processo de lutas ocorridas desde o século XIX, tornou-se uma ferramenta elementar para os processos de preservação e salvaguarda de bens patrimoniais. Desta forma, diante desse breve histórico feito a respeito da concepção dos termos “patrimônio” e “bem patrimonial”, atualmente se entende o patrimônio cultural como um conceito mais abrangente, provindo de transformações sociais, culturais e econômicas, fortalecido pela noção de que os bens culturais resultam das manifestações culturais, nas quais “aparece como os valores pertencentes a todos” e que possibilitam a formação da noção de “identidade social” (VIEIRA, 2008, p. 13). À vista disso, para além da sistematização ou da legislação que buscam promover ações de salvaguarda e preservação é preciso compreender o que o “sentimento de pertencimento” significa tanto para indígenas quanto para não indígenas, no processo de compreensão da representatividade e da identidade.

Ainda de acordo com Vieira (2008), é comum que as pessoas associem o termo patrimônio a algum objeto, levando em conta apenas o que se vê pronto, ao seu aspecto material e que é tangível. Entretanto, é preciso levar em consideração o patrimônio imaterial, aquele “que define os bens culturais que possuem um valor que não se pode tocar fisicamente e se manifestam espontaneamente nos meios sociais”. Essas definições que visam separar os bens patrimoniais em tangíveis ou intangíveis podem facilitar a classificação de acordo com as legislações, mas são definições limitadas. Em determinadas circunstâncias, o patrimônio imaterial depende da existência do material, como é possível dizer em relação aos povos indígenas:

[...] se você observar a produção cerâmica de uma tribo indígena verá que existe um resultado material do processo, o objeto, mas o que se pretende valorizar enquanto bem imaterial é o próprio processo. Isto é, o modo de fazer tal cerâmica e seu significado para a realidade social em que estão inseridos. (VIEIRA, 2008, p.15).

Sendo assim, no que se refere à história sobre os povos indígenas e a preservação do patrimônio cultural dessas sociedades, é necessário não dissociar o material do imaterial. O processo histórico do produto material, que pode se apresentar por meio de investigações arqueológicas e antropológicas, juntamente ao “modo de fazer” coisas, caracteriza a formação de memória e identidade do indígena. Tendo isso em mente, a representação histórica sobre os indígenas nos ambientes educacionais, pode tomar outros rumos para além do que foi composto por intermédio de uma visão eurocêntrica, enraizada no pensamento colonial da atualidade. Dito isto, uma das questões principais a se destacar é a importância do patrimônio histórico “para a compreensão da identidade histórica”, na busca por um equilíbrio entre “os

usos e costumes populares de uma determinada sociedade” (MASSONETTO, et al, 2012) e o sujeito histórico que não participa como integrante, mas como quem assiste e constrói conhecimento diante do que vê. Para Machado e Monteiro (2010):

A patrimonialização de um bem é um ato político por excelência. Significa que elegemos algo para representar-nos em detrimento de outras possibilidades. Todos os bens patrimonializados contribuem para a formação de identidades de grupos e categorias sociais. Fazem parte da memória e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado. Dois elementos estão assinalados neste parágrafo que merecem nossa atenção: identidade e memória. Ambos fazem parte da estrutura conceitual que propicia o entendimento da complexidade do termo patrimônio no sentido em que estamos trabalhando. (2010, p. 26).

Portanto, ao refletir sobre como se constitui o campo da memória, nota-se que a concepção de identidade histórica está atrelada a memória, de forma a suscitar questionamentos sobre a composição da consciência histórica e como esta memória pode ser delineada pela maneira como o indivíduo lida com os tempos históricos. Ao abordar a questão da memória de povos ágrafos, o cientista social Jack Goody (1977), evidenciado por Jacques Le Goff em sua renomada obra *História e Memória* (1990), salienta que "na maior parte das culturas sem escrita, e em numerosos setores da nossa, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana" (GOODY, 1977 Apud LE GOFF, 1990, p. 424), portanto no que diz respeito à composição da memória coletiva dos povos indígenas, trata-se de trazer à tona os formatos com que essa memória é trabalhada. De acordo com Jacques Le Goff, "a maior parte das sociedades considera o passado como modelo do presente. Nesta devoção pelo passado há, no entanto, fendas através das quais se insinuam a inovação e a mudança" (1990, p. 217), ou seja, não se pode considerar os acontecimentos passados como uma moldagem das ações do tempo presente, sendo o presente construído por meio de diferentes visões. Desta maneira, em relação à aquisição de memória, trabalhada aqui como coletiva, Le Goff destaca:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 2003, p. 419).

No que se refere aos povos indígenas, entendendo que a memória é a composição de uma representação sobre determinado processo histórico, a construção de uma memória sobre as culturas, práticas e costumes é refletida nos processos de produção de cultura material. Ao buscar conceituar a perspectiva da história "nova", Le Goff ressalta o importante papel da

interdisciplinaridade entre a antropologia e a história, importante perspectiva abordada neste trabalho:

A antropologia, na medida em que o termo "memória" lhe oferece um conceito melhor adaptado às realidades das sociedades "selvagens" que esta estuda do que o termo "história", acolheu a noção e explora-a com a história, nomeadamente no seio dessa etno-história ou antropologia histórica que constitui um dos desenvolvimentos recentes mais interessantes da ciência histórica. (2003, p. 466)

Pensar a composição da memória em meio aos aspectos culturais, que fazem parte do indígena, se revela parte importante do processo de compreensão sobre os costumes tradicionais e até mesmo sua ressignificação cultural. Uma vez que “são as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral (...) que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória”, torna possível perceber essa composição como um campo de luta, um “objeto de poder” (LE GOFF, 2003, p. 470). Logo, a memória coletiva pode ser construída por meio de dois materiais: o documento<sup>30</sup> e o monumento<sup>31</sup>. Esses materiais precisam ser levados em conta na medida em que se busca entender os reflexos do conceito de cultura material<sup>32</sup> para a representação da história indígena, assim como Le Goff elucida:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (2003, pp. 535-536).

Portanto, o papel do historiador ao analisar o documento por meio da perspectiva do monumento, torna-se essencial para compreender os usos do passado, desenvolvendo um estudo científico mais específico sobre o objeto histórico. Novamente, evidenciando a

<sup>30</sup> “O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo (...) para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica (...) afirma-se essencialmente como um testemunho escrito”. Ver Le Goff, 2003, p. 526.

<sup>31</sup> “O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos”. Ver Le Goff, 2003, p. 526.

<sup>32</sup> No que se refere a preservação da memória coletiva como parte que integra os processos de Educação Patrimonial, que serão abordados a frente.

perspectiva interdisciplinar, Le Goff destaca na fala de Michel Foucault (1969), a contribuição da arqueologia, não mais como uma ciência auxiliar<sup>33</sup>, em que: “poder-se-ia dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, nos nossos dias, tende para a arqueologia, para a descrição intrínseca do monumento” (Apud LE GOFF, 2003, p. 536), sendo assim, um exemplo de prática científica no modo de lidar com o documento/monumento.

Diante da reflexão feita sobre memória a partir da perspectiva do estudo histórico do documento/monumento, encaminha-se a discussão para compreender o que se entende por cultura material e qual sua relevância para a composição dos processos históricos vividos pelas populações indígenas do Brasil. Segundo Arthur Barcelos, “o ser humano é o que é porque, em algum momento do passado, passou a fabricar ferramentas” (2009, p. 32), ou seja, o desenvolvimento do ser humano depende da maneira como ele lida com os objetos a sua volta, desde o momento de fabricação até o descarte. Portanto, ao refletir sobre como se dá a relação do ser humano com a elaboração e utilização dos objetos ou “coisas”, é preciso reconhecer também que “a cultura material é muito mais do que aquilo que fabricamos, utilizamos e, eventualmente, descartamos”, considerada por Barcelos como a significação da própria humanidade. E ao se tentar ampliar o conceito de cultura material por meio da Arqueologia, Meneses destaca que “por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem”, sendo assim o ser humano interfere nos elementos do meio físico conforme seus objetivos e projetos, como um suporte de produção e reprodução das relações sociais (MENESES, 1987 Apud BARCELOS, 2009, p. 34).

Como uma característica básica encontrada na formação de diferentes sociedades, os povos originários têm o costume de produzir materiais com diferentes intenções (comércio, consumo ou uso próprio, trabalho, dentre outras funções). À vista disso, o historiador Marcelo Rede, desenvolveu alguns conceitos do que se pode compreender por cultura material e a relação de sua produção com o sujeito histórico, bem como a comunidade em que está inserido:

[...] a formulação dos diversos conceitos de cultura material está sempre intimamente ligada à visão que os autores têm da própria noção de cultura; por assim dizer, corresponde-lhe organicamente. Ao mesmo tempo, as

<sup>33</sup> “O predomínio da preocupação dos historiadores modernos com o documento escrito marcaria a maneira como a Arqueologia foi encarada, por muito tempo, como disciplina auxiliar, como uma fonte complementar apenas, às vezes como mera ilustração”. Ver Funari, 2010, p.84.

posições sobre as relações entre o universo material e a cultura definirão, de algum modo, os limites das propostas de estudo e as formas de mobilização dos elementos físicos na compreensão dos fenômenos históricos. (1996, p. 267).

Diante disso, compreende-se aqui que a análise dos fenômenos e processos históricos proporcionada por meio da relação entre o universo material e a cultura, pode refletir a interação do ser humano com a produção de objetos. A própria longevidade atribuída aos objetos, que para Meneses, “costuma ultrapassar a vida de seus produtores e usuários originais, já o torna apto a expressar o passado de forma profunda e sensorialmente convincente” (1998, p. 90). Desse modo, a cultura material pode dar significado à relação entre a cultura de uma sociedade e o universo mental, citando o historiador de arte Jules D. Prown, Rede destaca bases teóricas em que:

The underlying premise is that human-made objects reflect, consciously or unconsciously, directly or indirectly, the beliefs of the individuals who commissioned, fabricated, purchased, or used them and, by extension, the beliefs of the larger society to which these individuals belonged. (PROW 1993 Apud REDE, 1996, p. 267).<sup>34</sup>

Ampliando a compreensão de que tendo consciência ou não, o ser humano e suas relações sociais estão interligados a crença de pertencer àquilo que compram, utilizam e até mesmo fabricam. Os objetos fazem a ligação de “experiências humanas fundamentais para a manutenção das relações sociais, como morte e vida, amor e sexualidade (...)”, responsáveis principalmente pela comunicação (PROWN, 1993 Apud REDE, 1996, p. 268). Ao lidar com a conexão entre cultura e materialidade, o arqueólogo francês Jean-Marie Pesez já assinalou que “a cultura material tem uma relação evidente com as injunções materiais que pesam sobre a vida do homem e às quais o homem opõe uma resposta que é precisamente a cultura” (1978, p. 241), salientando que a cultura material é resultado da relação entre o ser humano e o objeto, sendo o próprio ser humano “um objeto material” que “não pode estar ausente quando se trata de cultura”. Desta forma, quando Le Goff destaca “os vestígios da cultura material” como monumentos a serem pensados a partir de uma perspectiva interdisciplinar, no que diz respeito também aos estudos do contexto de produção dos povos indígenas, é necessário mostrar como a cultura material se torna um “instrumento de poder” e como esses estudos podem contribuir para a representação da história indígena nos ambientes educacionais.

<sup>34</sup> “A premissa subjacente é a de que os objetos produzidos pelo ser humano refletem, conscientemente ou inconscientemente, direta ou indiretamente, as crenças dos indivíduos que o encomendaram, fabricaram, compraram ou os usaram, por extensão, as crenças da sociedade como um todo, a que esses indivíduos pertenciam” (tradução livre feita pela autora).

Sendo assim, “pensar na importância dos objetos no cotidiano das pessoas e em como, no transcorrer do tempo, ocorrem mudanças nas relações sociais” impulsiona os sujeitos a refletirem sobre a dimensão histórica que a cultura material possui na constituição do patrimônio cultural das sociedades (ABUD *et al*, 2010, p. 105). A cultura material também se destaca por ser uma das mais antigas fontes históricas, a serem exploradas principalmente com o surgimento de novas ciências como a Arqueologia e a Antropologia. Sendo assim, segundo Funari (1993), o Estudo da Cultura Material<sup>35</sup> não se restringe a simples coleta de objetos, uma vez que há interesse de diferentes áreas no que tange a compreensão do mundo por meio da cultura material:

Na medida em que seu objetivo principal consiste em promover uma reflexão constante sobre as condições sociais e humanas e levá-las à crítica social do presente, é muito natural que os estudos da cultura material tenham estado não tanto no centro da atenção dos arqueólogos profissionais como de outros cientistas sociais, em primeiro lugar, de professores e educadores. (1993, p. 21).

Além de ressaltar que esses estudos fornecem material para o ensino em disciplinas direcionadas para a construção das relações sociais no mundo, Funari (1993/2010) também destaca o papel da perspectiva interdisciplinar no ensino de História. Deste modo, entende-se que a cultura material utilizada no cotidiano diz respeito a determinado processo histórico, mas viabilizar o ensino e aprendizagem da história por meio dos artefatos pode se tornar um desafio. Sabendo que a importância da cultura material é revelada por meio do cotidiano, refletindo a capacidade que o ser humano tem para criar e manipular objetos de materiais que a natureza fornece:

Os artefatos concebidos e utilizados pelos seres humanos constituem importante meio de preservar a memória, reconstruir a História e proporcionar às gerações que se sucedem a possibilidade de construir consciência da trajetória histórica de sua sociedade. (ABUD *et al*, 2010, p.111).

Consoante a Rede (1996), Abud *et al* (2010) também destaca a produção humana como forma de “sobrevivência e continuidade da espécie”, em diversos sentidos como moradia, manutenção da higiene, instrumentos de caça, transporte e alimentação. Sendo assim, é preciso entender que o ato de produzir os suportes materiais, que compõem a cultura material, está intimamente ligado com a formação das relações pessoais dentro das

<sup>35</sup> Ver Funari, 1993, p. 21.

sociedades. Para isso, Meneses propõe duas formas de análise que podem direcionar alguns apontamentos específicos para o ensino de História:

Para analisar, portanto, a cultura material, é preciso situá-la como suporte material, físico, imediatamente concreto, da produção e reprodução da vida social. Conforme esse enquadramento, os artefatos (...) têm que ser considerados sob duplo aspecto: como *produtos* e como *vetores* de relações sociais. De um lado, eles são o resultado de certas formas específicas e historicamente determináveis de organização dos homens em sociedade (e este nível de realidade está em grande parte presente, como informação, na própria materialidade do artefato). De outro lado, eles canalizam e dão condições a que se produzam e efetivem, em certas direções, as relações sociais. (1983, p.112-3).

Essas propostas de análise tem o potencial de abrir caminhos para ampliar a abordagem de diferentes aspectos culturais da sociedade nos ambientes educacionais, além de promover discussões sobre política e economia. Contudo, Abud *et al* alertam para a necessidade de uma investigação bem realizada sobre o artefato, seu contexto de produção e sua relação com o meio social, destacando “a possibilidade de estudar mudanças e permanências de sua apropriação social na História” (2010, p. 214). Essa visão se torna essencial para pensar o ensino de História sobre os povos indígenas a partir da proposição de uma mudança no olhar sobre os aspectos políticos, sociais e culturais desses povos. Visto que “a utilização da cultura material no ensino de História proporciona várias frentes de estudo” (ABUD *et al*, 2010, p. 114), a possibilidade de estudar o indígena como um sujeito histórico a partir das suas produções materiais e da composição das sociedades, tanto no passado com a investigação dos vestígios arqueológicos, quanto no presente, por meio da ressignificação de costumes.

Desta forma, a partir das reflexões feitas sobre a presença de aparatos jurídicos, construídos com a finalidade de assegurar direitos de preservação de patrimônio cultural e de reconhecimento da organização social e cultural dos povos indígenas, passa-se a ponderar sobre as concepções de patrimônio cultural, para tentar compreender de que maneira se dá a preservação desse patrimônio, por meio da composição de memória e identidade. E, compreendendo que parte dessa composição, é construída com objetos produzidos pelo ser humano, enquanto necessidade de adaptação ao meio ou para estabelecer relações sociais, é possível considerar que o conceito de cultura material, enquanto objeto de estudo científico, revela um grande potencial para compor metodologias de ensino de História sobre os povos indígenas do Brasil. Todavia, ainda é necessário pensar o desenvolvimento de uma metodologia que seja capaz de incorporar outras vertentes de estudo ao ensino de História, no

que se refere ao objetivo principal deste trabalho: a representação da história dos povos indígenas e formas viáveis de produção de conhecimento equivalente à realidade do indígena como sujeito histórico. Por esse motivo, é fundamental neste trabalho evidenciar que a Educação Patrimonial consta em uma das práticas pedagógicas mais recentes, que tem sido incorporada em diferentes setores da sociedade, contribuindo em relatórios e estudos sobre meio ambiente e cultura (TEIXEIRA, 2008). E na busca por entender a amplitude que essa metodologia tem tomado, Barroso escreve para:

(...) animar a difusão de um campo de trabalho, o da Educação Patrimonial, que, felizmente, não só por conta de instrumentos legais, mas, sobretudo, pelo entendimento de sua importância, tem ganho amplo espaço em diferentes territórios de educação, tanto formais, como não formais. (2010, p.15)

A princípio, a Educação Patrimonial é um processo de constantes práticas educativas que envolvem o ensino e aprendizagem sobre o espaço ocupado pelo ser humano, compreende-se que o sujeito histórico vivencia experiências que constituem manifestações culturais, sejam elas dadas de maneira material e/ou imaterial, as quais são atribuídos valores e sentidos. No guia *Guia Básico da Educação Patrimonial* (1999), elaborado por Horta *et al*, é possível encontrar uma definição conceitual que se destaca em termos de qualidade e amplitude:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA *et al*, 1999, p. 4).

Isto posto, a perspectiva apresentada pelas autoras se adequa como base para as reflexões sobre as práticas pedagógicas que envolvem a “alfabetização cultural”<sup>36</sup>, principalmente no que tange o contexto de construção de conhecimento histórico sobre determinado bem patrimonial. Desta forma, essa perspectiva teórico-metodológica pode ser considerada um “importante recurso para a construção da cidadania”, atribuindo-lhe a função

<sup>36</sup> Termo utilizado por Horta *et al*, para definir a compreensão que o sujeito histórico obtém do meio em que está inserido, dado que o ensino e a aprendizagem tenham como base os fundamentos da Educação Patrimonial. Ver Horta *et al*, 1999, p. 4.

de “instrumentalizar o cidadão e a comunidade a uma leitura do universo cultural envolvente”, bem como capacitar o sujeito histórico a identificar elementos em meio às manifestações culturais que ocorrem na sua própria comunidade, conhecendo e praticando ações de preservação e valorização (TEIXEIRA, 2008, p. 5). Uma vez que o sujeito é capacitado a compreender o universo à sua volta compondo um caminho que associa tempo e história, esta composição também “leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural” (HORTA *et al*, 1999, p. 4).

Sendo assim, considerando a pluralidade cultural brasileira, como destacam as autoras, e as ações de preservação e pesquisa sobre bens culturais, entende-se que esse método educacional atua utilizando o diálogo como conexão entre as comunidades, podendo assim viabilizar caminhos para a valorização e a proteção do patrimônio. Logo, a aplicação desta metodologia relacionada especificamente a Educação Patrimonial, compreende “qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou sítio histórico ou arqueológico (...)”, ou seja, aquilo que expressa a interação entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos (HORTA *et al*, 1999, p. 4). Portanto, no que se refere à atuação da história dos povos indígenas, Almeida destaca que:

O olhar antropológico sobre fontes históricas e a historicização de alguns conceitos básicos para a análise das relações de alteridade são imprescindíveis para pensar os índios como sujeitos, cujas atuações devem ser levadas em conta para a compreensão dos processos históricos nos quais eles se inserem. (2013, p. 21).

Diante da introdução feita anteriormente a respeito da perspectiva metodológica da Educação Patrimonial, pode-se considerar que os conceitos básicos, aos quais Almeida se refere, são os de cultura e etnicidade<sup>37</sup>, que compõem a estrutura da formação de identidade do sujeito histórico. E, ao inserir o ponto de vista da Antropologia, compreende-se a relevância da interdisciplinaridade no estudo sobre a história dos povos indígenas, dado que um dos objetivos da educação é a formação de cidadania, compreendendo “a atuação dos sujeitos que viveram em determinado espaço, vinculado àquele patrimônio” (BARROSO, 2010, p. 23). Dessa forma, pensar as práticas educacionais que utilizam a cultura material como um acesso a construção de conhecimento, significa compreender o espaço que as culturas indígenas ocupam e o significado da atuação dos sujeitos para a História. Sendo

<sup>37</sup> Conceitos que a autora considera, utilizando reflexões de E. Thompson (1981) e S. Mintz (2010) como “produtos históricos” construídos em meio às práticas das interações sociais de grupos e indivíduos em determinados contextos históricos. Ver Almeida, 2013, p. 21.

assim, como forma de compreender as características atribuídas as metodologias da Educação Patrimonial e do Estudo do Meio, relacionadas ao processo educacional do ensino de História sobre os povos indígenas, Ricardo de Aguiar Pacheco ressalta:

Entendida como o processo formativo do sujeito, a educação deve se ocupar em desenvolver as habilidades necessárias para que os sujeitos interpretem e deem significado ao mundo que os cerca. Nesse caso, a informação específica não é o foco, mas o apoio para a produção de saberes e fazeres mais complexos. Tais como a produção de identidades e a problematização do mundo social. (2009, p. 152).

É preciso despertar a produção de saberes no sujeito em formação começando pela realidade à sua volta, lembrando que a origem da cidadania está atrelada ao direito que cada sujeito tem à memória<sup>38</sup>. No que se refere à construção de conhecimento sobre as culturas indígenas, pode-se identificar que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Patrimonial se encontram amparados pela Lei 11.645/08, e tem como um dos objetivos principais educar os sujeitos para o reconhecimento da diversidade cultural, partindo do princípio de que “não existem culturas mais importantes do que outras...” (HORTA *et al*, 1999, p. 5). E para contribuir com essa proposta de construção de conhecimento, o Estudo do Meio, como metodologia que depende essencialmente da interdisciplinaridade, pode complementar os estudos sobre a sociedade que os cerca. De acordo com Circe Bittencourt (2004), o estudo sobre as sociedades é feito usualmente, por meio da apresentação de textos ou imagens, porém a prática do Estudo do Meio tende a aproximar o sujeito do objeto de estudo, sejam construções, coisas, espaços, colaborando para a análise e descoberta de fatos que por vezes não são abordados.

Dado que um dos processos que consta nesta pesquisa é a problematização do uso de determinadas fontes históricas, que por um longo período contribuíram para a desvalorização dos indígenas, principalmente diante do ensino de História do Brasil. Buscar perspectivas e alternativas que envolvam as metodologias citadas aqui se constitui uma das formas de ampliar os aparatos que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas do ensino de História, que viabilizam a abordagem de temas relacionados ao patrimônio cultural, material e imaterial dos povos indígenas do Brasil. Para isso, recorre-se a dois exemplares de História em Quadrinhos (HQs)<sup>39</sup>, cuja análise<sup>40</sup> apurou acentuada sensibilidade na contemplação de

<sup>38</sup> Princípio das práticas metodológicas em Educação Patrimonial, desenvolvidas pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Ver Barroso, et al, 2010, p. 21.

<sup>39</sup> O primeiro exemplar, intitulado “Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: um patrimônio de todos”, foi distribuído no V Seminário Internacional de História do Açúcar - Civilizações do

algumas das questões, ressaltadas anteriormente, a respeito da formação de cidadania para a preservação dos bens patrimoniais. Acreditando assim, na construção de conhecimento capaz de respeitar a diversidade cultural brasileira e considerar a perspectiva dos povos indígenas na representação de uma História do Brasil.

As práticas que envolvem determinado cuidado na seleção de conteúdos para a representação de uma história, podem estar associadas ou não à efetivação da Lei nº 11.645/08. No caso do produzido pelo Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, encontra-se no conteúdo a temática direcionada para o estudo sobre arqueologia. O gibi, criado em 2002 e intitulado “Arqueologia na Região Centro-Oeste do Brasil” (Anexo I), apresenta na capa um desenho colorido no qual aparece um adolescente, que é reconhecido como um dos protagonistas, no decorrer da história, no momento de descoberta de um osso, referindo-se a um artefato arqueológico. Logo nas primeiras páginas, percebe-se a divulgação da pesquisa arqueológica como objetivo principal, caracterizando o material como aparato de preservação por meio da Educação Patrimonial: “Tem como objetivo promover a devolução social do conhecimento gerado e sensibilizar o público estudantil para a importância da valorização do patrimônio cultural/ambiental” (MARTINS, 2002, p. 3). Além disso, a dinâmica da história é apresentada no âmbito escolar de maneira interativa, em que são discutidas informações sobre arqueologia, cultura material e as circunstâncias relacionadas à construção de obras, destacando o papel de leis<sup>41</sup> que torna obrigatório “o levantamento e o resgate arqueológicos”. Em seguida, há uma parte em que o leitor pode interagir com o gibi por meio de atividades como colorir um desenho, ordenar letras para formar palavras, descobrir o caminho no labirinto, jogar caça-palavras ou jogo de identificação de erros nas imagens, todos estes com temas relacionados ao assunto que foi tratado nos quadrinhos, preservação de patrimônio cultural/ambiental.

De fato, é possível notar a desenvoltura com que a interdisciplinaridade é utilizada neste material. Outro exemplo de atividade interdisciplinar é a escolha de um mapa que representa às microrregiões onde estão registrados os sítios arqueológicos, neste caso, a atividade se concentra em uma pesquisa que deve ser feita pelo leitor, sobre as cidades

---

Açúcar: Economias e Sociedades Açucareiras no Mundo Iberoamericanos, realizado em 2015, na cidade de Santos/SP. O segundo exemplar, intitulado “Arqueologia na Região Centro-Oeste do Brasil”, foi disponibilizado pelo Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, durante uma visita realizada em 2017, no III Congresso Internacional de Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina.

<sup>40</sup> Trabalho de pesquisa individual realizado pela autora como bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de História (PET/História), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICH-PO).

<sup>41</sup> Leis nº 3.924/61; 6.938/81; Portaria nº 07/88.

citadas, e depois registrar a pesquisa através da pintura no desenho do mapa. A última atividade consta em uma série de orientações para “descobrir” determinada palavra referente ao funcionamento de hidrelétricas, que também foi explicado em um texto anterior, com referências. Logo após o encerramento das atividades e a página de respostas, há um breve recado que segue o mesmo modelo do recado da primeira página:

Para pensar!!! Tudo aquilo que lembra um fato ou uma época de nossa história merece e deve ser preservado. Desenvolvimento não se faz destruindo a história! Os restos materiais do passado guardam respostas importantes sobre a cultura de povos que não vivem mais. Através desses vestígios materiais, podemos compreender a relação entre passado, presente e futuro! Preservar o patrimônio cultural é nosso dever. Colabore!!! (MARTINS, 2002, p. 29).

A ênfase no pedido de reflexão e colaboração revela a importância atribuída ao recado. Assim como também destaca Barroso, “o bem na perspectiva trabalhada é concebido como fonte de explicação do mundo e de suas circunstâncias, e não como imagem congelada ou como simples monumento do passado” (2010, p. 23), demonstrando que a Educação Patrimonial pode compor a base de compreensão dos processos históricos envolvidos na produção de cultura material. E, em nível de informação, constam nesse mesmo material as referências bibliográficas utilizadas e uma ficha técnica com o nome de todos que participaram de sua elaboração. Assim sendo, buscando refletir sobre as abordagens da diversidade cultural, essas atividades contribuem para o que Horta *et al* consideram como o reconhecimento de que “todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma maneira diferente de se expressar” (1999, p. 5) e desta forma, conduz para que as ações de preservação do patrimônio ocorram de forma espontânea. Essa é uma perspectiva que pode ser defendida no que se refere à utilização dessas abordagens para a representação das culturas dos povos indígenas, principalmente nos diferentes ambientes educacionais, como museus e monumentos. Contribuindo para a minimização de estereótipos negativos e preconceitos, ao ampliar informações e fontes bibliográficas.

A HQ mais recente<sup>42</sup>, criada em 2013 como resultado de um projeto de divulgação e visibilidade da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (PRCEU-USP) para o Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos, que “é a mais antiga evidência física preservada da colonização portuguesa em território

<sup>42</sup> Disponível também em plataforma digital: <[https://issuu.com/engenhodoserasmos/docs/cartilha\\_resje](https://issuu.com/engenhodoserasmos/docs/cartilha_resje)>.

brasileiro e sua data de construção remonta a 1534”<sup>43</sup>, tombado pelas três esferas de preservação patrimonial: Nacional (1960), Estadual (1974) e Municipal (1990). O gibi recebe o nome do monumento no título, mas acrescenta um subtítulo sugestivo: “um patrimônio de todos” (Anexo II), ou seja, que pode contribuir para despertar o sentimento de pertencimento, no momento em que o leitor reconhece que faz parte do todo que é mencionado ali.

Esse gibi apresenta na capa um dos protagonistas da história, porém ao fundo além de representar uma das construções do engenho São Jorge dos Erasmos, divide a ilustração entre dois momentos, passado e presente, diferenciados por cores e pelo contexto histórico apresentado. A história contada nos quadrinhos se passa na vizinhança ao redor do Monumento, e revela que um dos objetivos principais do conteúdo é abordar a aproximação da comunidade e a desconstrução de estereótipos sobre a visitação e os projetos realizados no local, como destaca o título “Redescobrimo o engenho”. E assim como no gibi elaborado pela UFG, trazem explicações didáticas sobre o significado da palavra “patrimônio histórico” e das ações de preservação do lugar “que hoje guarda um monte de histórias”. Com o intuito de levar conforto ao leitor, a narrativa empregada no gibi apresenta uma aproximação das personagens, uma relação que pode ser estabelecida em razão da aproximação física das estruturas do Engenho com a escola do bairro e com os conjuntos habitacionais, entre outras residências também construídas na região. Devido à implantação tardia de ações de preservação e conscientização na região onde o Engenho se localiza, os avanços da especulação imobiliária e expansão urbana ocupam, atualmente, grande parte do que seria o território original, habitado principalmente por povos originários do período pré-colonial, restringindo as pesquisas ao espaço geográfico reservado no qual se encontra hoje. Sendo assim, recorre-se a tentativa de aproximação por meio de materiais como o gibi referido e outras ações como palestras, cursos, exposições, teatro, entre outras.

Em relação ao uso da interdisciplinaridade, o projeto da PRCEU-USP no engenho já trabalha com essa perspectiva desde 2004, portanto as pesquisas são orientadas para diferentes áreas de atuação como Geografia, Biologia, Arqueologia, História, Antropologia, Pedagogia, Engenharia, entre outras. Sendo assim, o projeto também estabeleceu parcerias com as escolas públicas e particulares da região, para contribuir com o desenvolvimento de estudos sobre o Meio Ambiente, envolvendo a Educação Patrimonial. O material ainda apresenta um mapa da região situando o leitor e facilitando a visualização para a visitação, bem como trazem

<sup>43</sup> Retirado do site oficial do órgão: <<http://www.engenho.prceu.usp.br/monumentonacional/>> Acesso em 28 ago. 2018.

atividades de caça-palavras e jogo de identificação de erros nas imagens, seguindo o mesmo molde de interação entre leitor e leitura, do gibi anterior, além de fornecer mais informações sobre o local na contracapa (telefone, endereço, e-mail e horário de funcionamento).

Diante da reflexão feita sobre a utilização da Educação Patrimonial como metodologia dos projetos mencionados anteriormente, junto com abordagens baseadas na interdisciplinaridade, faz-se necessário atentar para a representação do indígena e do senhor de engenho, como personagens elencados no contexto histórico do passado no engenho São Jorge dos Erasmos. Uma vez que, de acordo com Barroso (2010) a metodologia adotada possui como objetivo ser um “mecanismo de fortalecimento da memória social/da memória coletiva” (2010, p. 22), observa-se que na ilustração apresentada na capa e nas páginas 8 e 9, é possível identificar que se trata da exploração dos indígenas na mão de obra escravizada, utilizada na produção de açúcar. Excetuando a capa, as demais ilustrações mostram o desenho dos indígenas como sujeitos “musculosos”, de cabelo escorrido e preto sobre os olhos, vestindo apenas uma calça “curta” de pano simples e com a cor da pele colorida em tons que remetem ao vermelho, todos representados cortando ou carregando cana-de-açúcar e sacos. Na mesma imagem também é possível encontrar a representação do senhor de engenho e do que pode ser identificado como um feitor, estes representados com uma postura diferente, que sugere ordem ou comando, sua vestimenta contempla camisa, calça, cinto, botas, chapéu, lenço na cabeça e até um colete, com a coloração da pele em tons mais claros que a dos indígenas. É preciso destacar também que o número de personagens retratadas como indígenas é bem maior que o de caucasianos.

Evidentemente, uma análise mais detalhada dos componentes destes projetos seria notável, porém esse detalhamento foge aos limites deste trabalho. Posto que se faça necessário foco no objetivo de compreender o impacto que projetos pautados metodologicamente na Educação Patrimonial, em conjunto com práticas pedagógicas favoráveis a essa perspectiva no ensino de História, revelam-se aparatos formidáveis na busca pela produção de saberes diferentes. Na medida em que “conhecer, respeitar as diferentes manifestações culturais e conviver com elas aproximam indivíduos e grupos, permitem um intercâmbio de experiências e a comunhão de valores universais”, considerando a desconstrução de saberes engessados, para o aprofundamento em epistemologias alternativas (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26). Neste momento se faz mais do que necessária a reflexão sobre a utilização dos pressupostos teóricos pautados nas “Epistemologias do Sul”, teorias de conhecimento que buscam ressaltar principalmente as histórias e saberes daqueles sujeitos foram que submetidos aos projetos de colonização (SANTOS, 2009). Bem como, torna-se fundamental destacar as

produções a respeito da temática, que possuem a região do Triângulo Mineiro como objeto de pesquisa, dentro da temática que envolve arqueologia, antropologia e história sobre os povos indígenas. Portanto, a esta altura, este trabalho passa a refletir sobre as possibilidades de compor propostas diferentes para a representação da história sobre os povos originários em ambientes não-formais, a partir dos desígnios da Educação Patrimonial.

**CAPÍTULO III**  
***O MUSAI e as possibilidades de ensino e pesquisa para a história indígena***

*Nós, povos indígenas,  
Queremos brilhar no cenário de História  
Resgatar nossa memória  
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos  
Radicalmente  
Entre milhares de aldeados e “desplazados”  
Como nós  
(POTIGUARA, 2004)*

Nos capítulos anteriores, buscou-se refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Patrimonial, visando à representação da história sobre os povos originários<sup>44</sup>, como ferramentas efetivas para a desconstrução de estereótipos negativos, visando contribuir para uma produção de conhecimento que esteja de acordo com outras perspectivas, tentando “ultrapassar” a linha abissal<sup>45</sup>. A proposta deste capítulo é tentar atender às expectativas dos questionamentos feitos em relação à construção de uma história sobre os povos indígenas, feita por meio do olhar do colonizador ou via estudos baseados na visão eurocêntrica. Sendo assim, pretende-se compor uma reflexão baseada em pesquisas sobre o ensino de História em ambientes não formais, especificamente os museus, sob a perspectiva da História Regional e Local, procurando estabelecer conexões com o levantamento de estudos realizados na região, no que se refere às vertentes das Ciências Sociais, Arqueologia e História Indígena. E, desta forma, pensar o potencial da representação da história dos povos originários desta região, nas práticas pedagógicas de Educação Patrimonial do Museu Antropológico de Ituiutaba.

Diante disso, é preciso compreender que as perspectivas elencadas como base para pensar os processos educativos, que também envolvem a construção de conhecimento não hegemônico, fundamenta-se nos estudos feitos a partir da percepção da pedagogia crítica, mas principalmente do “multiculturalismo revolucionário” de Peter McLaren, destacando que:

A educação multicultural, da perspectiva da pedagogia crítica, não é concebida como um conjunto de práticas de ensino em sala de aula, mas como uma disposição e um compromisso politicamente informados, com os

<sup>44</sup> Segundo Schwartz & Lockhart, o termo “Índio” é equivocado, uma vez que se origina “de uma concepção geográfica errônea por parte dos europeus”, bem como “não corresponde a nenhuma unidade percebida pelos povos indígenas”. Sendo assim, tenta-se a partir daqui substituir por formas mais adequadas, que enalteçam a originalidade dos povos referidos. Ver Schwartz & Lockhart, 2002, p. 53.

<sup>45</sup> Segundo Boaventura Sousa Santos (2010) “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, portanto a linha abissal é o que separa o que é produzido “deste lado da linha” e o que está “do outro lado da linha”, este último é desconsiderado e tratado como “inexistente”, sendo portanto excluído e até mesmo considerado invisível. Ver Gomes, 2017, p. 55.

outros marginalizados a serviço da justiça e da liberdade. (MCLAREN, 2000, p.286).

Uma vez que se busca caminhos e direções para entender o que é, e como é possível ensinar e aprender em uma sociedade multicultural, no caso específico do Brasil é necessário ter em mente que a expressão multicultural tem sido muito utilizada em termos de currículo nas escolas, desta forma, propõe-se direcionar essas reflexões para os ambientes educacionais não-formais, como é o caso dos museus. Inseridos em um contexto na qual o “multi” e o “pluri” estão cada vez mais evidentes, como demonstrado na própria alteração da Lei nº 11.645/08, que conforme destacado por Silva e Guimarães, no processo de ensino e aprendizagem, a utilização de uma perspectiva multidisciplinar precisa “ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e saberes excluídos (...)” (2007, p. 45), então compreendemos que, ao constatar a marginalização dos saberes e da existência dos povos originários, muitas vezes relegando-os ao passado, estão automaticamente incluídos na fala dos referidos autores. Por conseguinte, é possível entender que buscar a valorização da perspectiva multicultural é também adotar uma postura ética e política favorável à equidade cultural. O que, para McLaren (2000) envolve um:

Multiculturalismo revolucionário, que não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas se dedica a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MCLAREN, 2000, 284).

Além de um posicionamento político, apreender a existência de diferenças socioculturais presentes em nossa sociedade, que influenciam o estabelecimento de relações pessoais cotidianas entre grupos e movimentos que emergem na sociedade, pode favorecer a “construção de sociedades verdadeiramente democráticas”. De acordo com Vera Maria Candau a primeira condição para se construir práticas pedagógicas interculturais é a “mudança de ótica”, em virtude dessa provável mudança de perspectiva, torna-se viável questionar se “essa lógica supõe a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas” (2014, p. 34). Essa contraposição à construção de saber hegemônico caminha em conjunto com o pensamento de Santos (2002), ao tornar compreensível sua crítica à “monocultura do saber”, ou seja, uma postura cultural que:

Consiste na transformação da ciência moderna e de alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade

que une as “duas culturas” reside no ato que ambas se arroguem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (SANTOS, 2002 Apud CANDAU, 2014, p. 34).

Em meio ao combate a essa “declaração de inexistência”, adota-se neste trabalho, um posicionamento ético e político favorável à construção de saberes não hegemônicos, visando a produção de saberes emancipatórios e o enaltecimento das perspectivas daqueles sujeitos históricos que tiveram suas histórias e suas culturas subordinadas a estratégias de manutenção de poder. Isto posto, também é necessário lembrar que é por meio da cultura que se obtém um campo de possibilidades direcionadoras para o presente trabalho. Uma vez que as sociedades costumam utilizar diferentes fontes para transmitir e produzir conhecimento sobre suas histórias, os museus podem apresentar um grande potencial educativo. Os objetos (as coisas) encontrados dentro dos museus trazem informações sobre a cultura dos antepassados, por meio do estudo da cultura material, sendo a leitura desses objetos essencial para transformá-los em “documentos” (BITTENCOURT, 2004).

No contexto do ensino e aprendizagem em História, foi visto que o Estudo do Meio representa uma excelente metodologia, capaz de envolver a pesquisa, o contato direto com o meio, a observação e a “análise de elementos que compõem o patrimônio histórico e memória”, além de poder atuar em interdisciplinaridade, uma das características essenciais para o êxito nesta proposta (ABUD *et al* 2010, p. 79). Essa prática pedagógica permanece intimamente relacionada aos estudos de História Regional e Local, visto que esta é necessária para o ensino, por possibilitar a compreensão do entorno do sujeito histórico e porque “trata das diferenças e da multiplicidade”, em contraponto a uma historiografia clássica nacional que busca enfatizar as semelhanças, tentando compor apenas uma história homogênea (BITTENCOURT, 2004). Logo, esses estudos tendem a permitir o contato estreito com os componentes dos patrimônios regionais e locais, sendo que “esse patrimônio remete a um espaço e tempo específicos e suas formas de sociabilidade, além dos significados atribuídos a eles pelas pessoas no presente, o que alimenta a construção da memória e do imaginário” (ABUD *et al*, 2010, p. 81). Porém, é também neste contexto de construção de memória que se encontram os perigos de se reproduzir tão somente a história do poder local e das classes dominantes.

Desta forma, o objetivo principal deste capítulo é refletir sobre as contribuições que um museu pode oferecer para o ensino de História sobre os povos originários do Brasil. Neste caso, busca-se fazer uma análise sobre a realidade de possibilidades e contrariedades com que

se depara ao pensar a musealização social dos objetos que compõem a história sobre os povos originários da região do Triângulo Mineiro, especificamente no que se refere ao Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI). O que Claudino e Sandri nomeiam como “equipamentos de cultura”, buscando entender a atuação das práticas museológicas, bem como “a formulação da abordagem social com o objetivo de repensar a ação social dos museus no mundo contemporâneo” (2016, p. 44), suscitando indagações a respeito do papel social dos museus na construção de uma sociedade mais solidária. Desta forma, os autores ressaltam uma das resoluções do Conselho Internacional de Museus (ICOM)<sup>46</sup>, utilizada como base para o I Seminário Internacional para discutir Ecomuseus e Nova Museologia, realizado em Quebec, Canadá, no ano de 2006:

Que museu é uma instituição a serviço da sociedade na qual é parte integral e que possui em si próprio os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades a que serve; que ele pode contribuir para o engajamento destas comunidades na ação, situando suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais. (ICOM, 1972 Apud Claudino & Sandri, 2016, pp. 45-46).

A resolução destacada se adequa como ponto de partida para as reflexões feitas aqui sobre as propostas encontradas no MUSAI, no que se refere às práticas museológicas que abordam a história dos povos originários da região e, diante disso, pensar as práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem quanto à produção de saberes condizentes com a perspectiva multicultural. À vista disso, é oportuno conhecer a atual situação das produções acadêmicas que envolvem a temática do ensino de História, realizadas a partir de diferentes abordagens. Para isso, o historiador brasileiro Victor Ridel Juzwiak (2018), em sua pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso<sup>47</sup>, faz o mapeamento e a análise dos resumos das produções acadêmicas em Minas Gerais, no recorte temporal 2009-

<sup>46</sup> O International Council of Museums (ICOM) foi criado em 1946 com o objetivo de realizar conferências e reuniões a fim de discutir problemas e resoluções acerca das práticas museológicas ao redor do mundo. A atuação do ICOM se destaca no decorrer de 72 anos de existência, ao revisar seus estatutos e buscar a constante atualização, de acordo com a conjuntura. Porém, a atuação do ICOM na América Latina se deu somente após uma resolução de 1977, contribuindo com a especialização de profissionais e a utilização de equipamentos mais eficientes nas pesquisas. Atua desenvolvendo programas e atividades para o combate ao tráfico ilícito de bens culturais e aperfeiçoando as atividades de treinamento. Disponível em <<https://icom.museum/en/about-us/history-of-icom/>> Acesso 23 de set. 2018.

<sup>47</sup> Considerado uma extensão de um projeto de Iniciação Científica, aprovado pela CAPES e financiado pelo CNPq, que também faz parte do projeto guarda-chuva “Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Selva Guimarães. Ver Juzwiak, 2018, pp. 15-16.

2017<sup>48</sup>. Juzwiak se baseia no “estado do conhecimento” para coletar teses e dissertações nos repositórios de Programas de Pós-Graduação em Educação e História dos cursos das universidades públicas e privadas do estado de Minas Gerais registrados no MEC, realizar um estudo identificando as temáticas recorrentes na pesquisa sobre o ensino de História. A perspectiva adotada por Juzwiak, “possibilita identificar problemáticas, conexões, diferenças e aproximações”, bem como “conhecer o que já foi produzido e refletir sobre o que ainda não foi feito (...)” (2018, p. 18), o que contribui para este trabalho quanto a compreender a existência de produções cuja temática envolve a educação patrimonial, as práticas museológicas e o ensino de História sobre os povos originários do Brasil.

Deste modo, observa-se que na categoria “Linguagens”, na qual foram elencadas vinte e uma (21) teses e dissertações, é possível encontrar dez (10) produções a respeito do estudo sobre museus e o ensino de História, bem como duas (2) dissertações relacionadas à educação patrimonial. Em meio a este levantamento, destaca-se a produção da mestre em Educação e Docência pela FAE/UFMG, Aline Vicentina Santos Barroso<sup>49</sup>, cuja dissertação defendida em 2017 e intitulada *A cultura indígena nos museus da cidade de Belo Horizonte*<sup>50</sup> busca construir um roteiro de visita a museus nos quais existam exposições de objetos que pertençam ou remetam à cultura indígena brasileira. O objetivo do trabalho é a elaboração de um material que possa ser usado por professores da educação básica, independente da disciplina. Inicialmente, tratar o contexto multicultural da presença dos povos originários no singular (como se nota no título) pode contribuir para a generalização de aspectos sobre a temática, que possuem especificidades e particularidades, fugindo ao exercício da alteridade, tão necessária para esta discussão. Todavia, ao apresentar os resultados, Barroso (2017) adota uma postura diferente adequando sua discussão ao plural, concluindo que “há uma necessidade dos museus da cidade de Belo Horizonte ampliarem as discussões sobre os povos indígenas e sua diversidade étnico-cultural no passado e na contemporaneidade”, destacando que os museus, como ambientes educacionais não-formais, apresentam grande potencial nas discussões referentes a questão indígena e à implementação do que consta na Lei Nº 11.645/08, perspectiva convergente com os objetivos deste trabalho.

<sup>48</sup> Observando o recorte é possível perceber que este mapeamento agrega produções realizadas no ano após a alteração na Lei Nº 11.645/08, o que talvez possa significar um diferencial em trabalhos que abordam a temática afro-brasileira e indígena.

<sup>49</sup> Pesquisa realizada na Plataforma Lattes do CNPq. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0216716811265567>> Acesso em 23 set. 2018.

<sup>50</sup> Encontrada no repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-ARKG8Z>> Acesso 23 set. 2018.

A partir da reflexão que visa utilizar diferentes fontes documentais para compor a história dos povos originários da região do Triângulo Mineiro, é preciso destacar a existência de trabalhos que realizam a investigação e análise de relatos de viajantes. Assim sendo, Abdala utiliza uma pesquisa feita com a coleção *Reconquista do Brasil*, na qual é possível encontrar “relatos de viajantes, entre eles historiadores, naturalistas, técnicos em mineração e artistas, em sua maioria, estrangeiros”, principalmente por constar em grandioso número de produções oitocentistas, sendo considerados pela autora uma “verdadeira etnografia relativa aos mais variados costumes e aspectos da sociabilidade no Brasil” (2015, p. 73). Porém, esse tipo de fonte ficou inacessível por um longo período devido aos costumes de resguarda de informações<sup>51</sup>, restando apenas resquícios de alguns relatos. Portanto, estabelecendo um recorte espacial, Abdala delimita sua análise a busca por conhecer o que se produziu sobre a presença indígena na região do Triângulo Mineiro<sup>52</sup> e considera essas produções como “relatos de experiências vividas, de situações testemunhadas, que refletem uma tentativa de compreender o outro”, porém também alerta para a problematização deste tipo de narrativa, que apresenta “vantagens e desvantagens na utilização dessas fontes” para a pesquisa:

É preciso atentar para o fato de que a documentação é vulnerável na interpretação das relações e instituições sociais, pois o viajante traz a postura do “civilizado” diante de uma população que considera atrasada, numa visão tipicamente etnocêntrica.

Por outro lado, à medida que compara com seu modo de viver o cotidiano, o estrangeiro percebe de maneira mais aguçada algumas situações e relações que o habitante natural da terra vê como naturais. Assim, é possível fazer aflorar elementos que se diluem para os habitantes. (2015, p. 75).

Logo, entende-se que é preciso dedicar atenção para o trato de fontes documentais como os relatos de viajantes, atentando para as especificidades que a fonte oferece e a necessária análise por meio de ferramentas metodológicas adequadas. Uma vez que a concepção do “outro” é conduzida pelo olhar do narrador e este pode conter percepções, intenções e direcionamentos propositalmente posicionados. Dentre outras concepções, o que para Todorov pode significar “conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim” e diante disso se faz necessária toda uma interpretação do contexto no qual se insere (2003, p. 4). Assim, considerando a complexidade e a contribuição de pesquisas feitas com

<sup>51</sup> Famílias tradicionais que possuíam como herança, relatos de viagem e etnografias, consideravam um bem patrimonial individual privado, portanto não compartilhavam o conteúdo desses documentos. Após anos resguardando esses documentos, muitos se perderam por deterioração e mau armazenamento.

<sup>52</sup> A autora também considera as produções sobre toda a região de Minas Gerais, porém essa parte foge aos limites deste trabalho. Ver Abdala, 2015, p. 74.

essas fontes documentais, busca-se no levantamento feito neste trabalho, apresentar produções acadêmicas de alguns membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arqueologia, Etnologia e História Indígena (GEPAEHI)<sup>53</sup> pertencente ao Instituto de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Uberlândia (INCIS/UFU), a existência de estudos significativos sobre a história dos povos originários da região do Triângulo Mineiro<sup>54</sup>, em diferentes áreas do conhecimento como Ciências Sociais, Arqueologia, História e Geografia.

Importante esclarecer que as produções em tela utilizam como fonte relatos e outros tipos de registros elaborados, principalmente, por sertanistas como Antônio Pires de Campos<sup>55</sup> (1723), memorialistas Hildebrando Pontes<sup>56</sup> (1930), e por viajantes, como o historiador Manuel Aires de Casal e o naturalista Auguste de Saint Hilaire<sup>57</sup>. De acordo com a pesquisa<sup>58</sup> de Robert Mori (2015), doutorando em História (INHIS/UFU), sobre os aldeamentos indígenas constituídos nos séculos XVIII e XIX da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais, é possível compreender a atuação dos povos originários para além do que é desenvolvido sobre os períodos pré-colonial e início do colonial. Mori ressalta as recorrentes situações de conflito “tendo em vista os constantes deslocamentos de grupos indígenas culturalmente distintos e forçados a conviverem em um território delimitado, como no caso do Sertão da Farinha Podre” (2015, p. 174), ou seja, as relações estabelecidas entre diferentes grupos étnicos pode ter influenciado a produção de cultura material e imaterial na região, o que altera quase automaticamente as práticas museológicas atuais do MUSAI, como se verá mais adiante. Assim sendo, ao utilizar arquivos dos séculos XVIII e XIX como fontes históricas, a pesquisa de Mori pode sustentar certa aproximação entre o passado e o presente, uma vez que elucidada como se deu a habitação e o deslocamento dos índios Kayapó do sul, em consequência dos ataques a não-índios e da contratação do sertanista Antonio Pires de Campos, responsável por compor um exército de

<sup>53</sup> Coordenado pelos docentes Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Aurelino José Ferreira Filho (ICH-PO/UFU), Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marcel Mano (INCIS/UFU) e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Robson Rodrigues (PPGCS/UFU).

<sup>54</sup> Alguns trabalhos possuem um recorte espacial que abrange o sul de Goiás, o nordeste do Mato Grosso do Sul e o norte de São Paulo, que no momento foge aos limites deste trabalho, uma vez que este recorte acompanha o acervo disponível no MUSAI.

<sup>55</sup> Sertanista contratado para expulsar os grupos de povos originários que habitavam a região do Sertão da Farinha Podre. Ver Mori, 2015.

<sup>56</sup> Memorialista responsável pela descrição detalhada de urnas funerárias, que se apresenta como objeto de problematização na pesquisa sobre as interações entre diferentes grupos na região do Triângulo Mineiro. Ver Mazza, 2017.

<sup>57</sup> Os dois referidos viajantes estiveram no Brasil entre os anos 1816 e 1822. Ver Abdala, 2015.

<sup>58</sup> A pesquisa analisada compreende a dissertação de mestrado, defendida por Mori em 2015, intitulada *Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiaes: guerra e etnogênese no sertão do Gentio Cayapó (Sertão da Farinha Podre) séculos XVIII e XIX*. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12912>> Acesso 23 set. 2018.

índios Bororo e Paresí. Desta forma o autor possibilita a abertura de um viés de interpretação para questionamentos a respeito da ausência de aldeias na região, na contemporaneidade.

Seguindo um recorte temporal e espacial muito semelhante ao de Mori, a doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/UFG), Gabriela Gonçalves Junqueira busca “analisar algumas expressões do pensamento mágico religioso, sobretudo as relações entre caça e guerra, no universo histórico do contato dos grupos Jê meridionais durante os séculos XVIII e XIX”<sup>59</sup>. Utilizando uma perspectiva baseada na interdisciplinaridade entre Antropologia, Arqueologia e História, Junqueira (2017) estabelece relações entre o xamanismo e a antropofagia, para compreender a construção das relações e influências entre os Jê meridionais e o mundo exterior. Esta pesquisa torna factível a desconstrução de estereótipos negativos relacionados à ação de predação do outro, vulgarmente chamada de “canibalismo”. Dado que Junqueira, com base em documentação histórica dos séculos XVIII e XIX e bibliografia etnográfica a respeito dos grupos Jê meridionais e sobre Arqueologia, estabelece parâmetros a respeito da construção social e cultural dos povos originários que habitaram a região. Logo, a autora também contribui para as possibilidades existentes para fundamentar as pesquisas relacionadas ao acervo arqueológico pertencente ao MUSAI, bem como a musealização deste material.

Ainda no que se refere aos trabalhos produzidos por integrantes do GEPAEHI, a doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/UFSCar), Daniella Santos Alves também atuou na pesquisa<sup>60</sup> sobre as relações interétnicas que envolvem os grupos Jê meridionais, porém faz parte do seu estudo a “rede de identidades” da qual fazem parte os negros fugidos e os sujeitos considerados “desclassificados sociais”. Alves destaca o importante e estreito diálogo interdisciplinar entre Antropologia e História, para evidenciar a relevância do estudo bibliográfico referente ao recorte espaço-temporal para uma possível “reconstituição do panorama etnográfico e histórico do contato entre índios e negros na região” (2017, p. 10). Desta forma, a pesquisa de Alves contribui de maneira significativa para a abordagem da Lei Nº 11.645/08, principalmente no que concernem as relações étnico-raciais, que constam como elemento fundamental na diversidade cultural brasileira e que fundamentam também as

<sup>59</sup> A pesquisa analisada compreende a dissertação de mestrado, defendida por Junqueira em 2017, intitulada *O visível e o invisível nas relações de contato dos grupos Jê Meridionais: uma análise da caça, guerra e dos rituais funerários como relações de predação, produção e controle dos poderes latentes da alteridade*. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18637>> Acesso 23 set. 2018.

<sup>60</sup> A pesquisa analisada compreende a dissertação de mestrado, defendida por Alves em 2017, intitulada *Do Alto do Espia: Gentios, Calhambolas e Vadios no sertão do Campo Grande - século XVIII*. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19061>> Acesso 23 set. 2018.

práticas pedagógicas e museológicas, das quais lançamos mão para pensar o potencial do MUSAI.

Sendo assim, no que se refere às relações estabelecidas entre as produções acadêmicas e os estudos sobre a cultura material, a mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFU) e integrante do GEPAEHI, Tayná Bonfim M. Mazza procura entender, em sua monografia<sup>61</sup>, as relações “de contatos interétnicos e intertribais que se desenvolviam nos séculos XVIII a XIX pelos povos da família linguística Tupi e Jê”. Diante dos materiais arqueológicos, documentais e bibliográficos encontrados em sua pesquisa, Mazza (2018) ressalta o aparecimento de técnicas de produção de urnas mortuárias, atribuídas a determinada Tradição Arqueológica tupiguarani, em uma região historicamente ocupada por grupos Jê meridionais, como nos trabalhos mencionados anteriormente. Conseqüentemente, a referida pesquisa oferece um campo de múltiplas possibilidades ao abarcar mais uma questão pertinente à composição da História Indígena, “(...) como dinâmica, num misto de estabilidade e mudança, estrutura e evento, permeada de continuidades e rupturas que são presentes na expressão dos povos indígenas no Brasil” (MAZZA, 2018, p. 7). Além dos trabalhos referidos, outras pesquisas ainda estão em desenvolvimento, envolvendo projetos de iniciação científica com graduandos dos cursos de História e Ciências Sociais da UFU, os laboratórios de pesquisa do Instituto de Ciências Sociais, Campus Santa Mônica, e do Instituto de Ciências Humanas do Campus Pontal. Atuando também no estabelecimento de uma estreita relação com a Fundação Cultural de Ituiutaba (FCI), o Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI), a Prefeitura de Cachoeira Dourada, dentre outras instituições, cuja intenção é promover ações referentes à salvaguarda, conservação e pesquisa sobre o patrimônio cultural nos âmbitos local e regional.

Desta forma, em meio à reflexão sobre o potencial que o MUSAI possui, tanto como equipamento de cultura, capaz de desenvolver práticas museológicas e pedagógicas, quanto como um ambiente não escolar, capaz de propiciar a condição e ambientação necessárias para a produção de conhecimentos condizentes a um ensino de História sobre os povos originários, que contribua para a descolonização de saberes hegemônicos, fundamentalmente multicultural e interdisciplinar, prezando principalmente pela alteridade diante do saber.

Isto posto, faz-se importante historiar a edificação, na qual o museu se encontra instalado atualmente, considerando que já se vinculou a diferentes usos e instituições. Segundo informações disponíveis nas documentações da Fundação Cultural de Ituiutaba, no

<sup>61</sup> A pesquisa analisada compreende o trabalho de conclusão de curso, defendido por Mazza em 2018, intitulado *Alteridade e Devir: Um Estudo do Contato a partir das Urnas Mortuárias*.

ano de 1913, o prédio abrigou a Santa Casa da Vila Platina<sup>62</sup>, passando a abrigar o Quartel General do Batalhão de Voluntários Ituiutabanos, em 1930, posteriormente, com apoio do Estado de Minas Gerais, no prédio passou a funcionar o Posto de Higiene até o ano de 1946, quando foi inaugurada a Santa Casa e o Hospital São José, sob administração das Irmãs de Caridade<sup>63</sup>. De acordo com o *Dossiê de Tombamento “Casa da Cultura”* (1999), o imóvel foi comprado por uma moradora da cidade em 1985, porém não foi habitado. Em 1997, a Prefeitura de Ituiutaba realizou reformas e reconstruções no prédio<sup>64</sup>, instalando no local, em 12 de setembro do mesmo ano, a “Casa da Cultura”. O prédio e o terreno foram desapropriados, no ano de 1998, por meio do processo de aquisição do terreno pela Prefeitura de Ituiutaba, ano em que se inicia o processo de tombamento à nível municipal, dado por meio do Decreto Municipal nº 4.519/99. Ainda de acordo com o Dossiê (1999), o tombamento assegura, diante do poder público, a proteção do patrimônio cultural da cidade “sempre ameaçado pela renovação imposta por interesses econômicos e imobiliários” e configura os pressupostos elencados no artigo 216, da Constituição Federal de 1988, bem como a Lei Orgânica do município de Ituiutaba, por meio dos artigos 112 e 114. É possível perceber que existe uma preocupação dos órgãos públicos com a questão da preservação dos bens patrimoniais da cidade.

Cerca de uma década depois do início da restauração o local passa a atuar como um museu. Atualmente, o MUSAI (Figura 1) possui um acervo significativo de bens patrimoniais que demonstram potencial para a representação de uma história sobre a construção da cidade. São objetos de uso doméstico, tais como moedores e torradores, panelas de ferro, pilão, ferro a brasa, lamparinas, roupas, materiais utilizados para o trabalho no campo com animais e plantações, como diferentes tipos de ferramentas, ferraduras, berrantes, esporas, entre outros. Há também livros, documentos, fotografias, ossadas de diferentes tipos de animais, cerâmicas e artefatos líticos, que compõem um acervo museológico bastante diversificado<sup>65</sup>. Dentre as instalações do prédio, existem doze salas, duas instalações sanitárias e uma área externa (COSTA & SILVA, 2017).

<sup>62</sup> Nome atribuído à cidade até o ano de 1915 quando foi alterado para Ituiutaba.

<sup>63</sup> No terreno ao lado foi edificado o atual prédio do Hospital São José, deixando ao prédio anterior a função de necrotério, que depois foi fechado. Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/minas-gerais/ituiutaba/museu-antropologico-de-ituiutaba>> Acesso em 23 set. 2018.

<sup>64</sup> O prédio foi edificado com influência de vários estilos arquitetônicos, portanto é caracterizado como “arquitetura eclética”. Ver Dossiê de Tombamento “Casa da Cultura”, 1999.

<sup>65</sup> Esse acervo começou a ser reunido em 1996, por meio da doação de munícipes. Disponível em <<https://www.guiadasartes.com.br/minas-gerais/ituiutaba/museu-antropologico-de-ituiutaba>> Acesso em 23 set. 2018.

O museu conta com duas exposições permanentes, cujo tema remete à vida no campo e ao meio rural<sup>66</sup>, uma exposição de curta duração, que é substituída por outra, em um espaço de tempo menor, uma sala de exposição reservada para a demonstração da construção do prédio, na qual o piso está aberto. Cabe ressaltar que o museu possui mais duas salas, essas de suma importância para este trabalho, a reserva técnica e a exposição “Memória e Tradição”, onde se encontram o acervo que representa as influências da história afro-brasileira e indígena na região.



Figura 1 – Terreno e edificação do atual Museu Antropológico de Ituiutaba. Jul/2017. Acervo pessoal.

A sala de reserva técnica é o local onde se concentra a maior parte do acervo arqueológico, são mais de 1000<sup>67</sup> peças entre fragmentos líticos e de cerâmica (WINTER *et al*, 2010/2013). Na sala da exposição sobre memórias e tradições há um espaço reservado em uma caixa grande de vidro para os artefatos que representam a história dos povos originários que habitaram a região (Figura 2)<sup>68</sup>, porém há pouca ou nenhuma descrição sobre informações referentes aos objetos. Há dois livros de registro das doações feitas desde 1996, que compõem o acervo, porém esses registros antecedem o período de seleção e descarte<sup>69</sup>, portanto não é

<sup>66</sup> As duas exposições de longa duração contam com 153 artefatos, que buscam representar os modos de vida doméstica e de trabalho no campo. Ver Costa & Silva, 2017.

<sup>67</sup> De acordo com os autores o acervo conta com 1878 peças de cerâmica recolhidas no Sítio Arqueológico São Lourenço, localizado em Ituiutaba/MG.

<sup>68</sup> Em certos momentos essa caixa é transferida para a sala de exposições de curta duração, dependendo da temática escolhida.

<sup>69</sup> A Secretaria Municipal de Cultura criou um comitê para definir a adequação da Casa de Cultura para um museu antropológico, esse comitê foi responsável pela seleção e descarte do acervo e os objetos descartados foram levados para Uberlândia, porém não foram encontrados registros desse descarte. Há necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre o paradeiro do material que fazia parte do acervo nesse período de transição. Uma hipótese presumível é a transferência para o Museu do Índio, em Uberlândia/MG.

possível saber com exatidão quais são as peças e objetos que foram descartados ou não, apenas uma pesquisa mais específica esclareceria essa dúvida. Todavia, nota-se que existem duas “urnas funerárias”, identificadas pela arqueóloga Cecília Perez Winter<sup>70</sup> como “two well preserved ceramic vessels”, encontradas no ano de 1930, por um munícipe às margens do Rio Paranaíba, na região de Ituiutaba (WINTER *et al*, 2013, p. 196). Porém, avaliando os impactos nos sítios arqueológicos, os autores relatam que “show a low conservation status due to diferente reasons”, que envolvem as atividades agrícolas e o clima da região, o que explica o complicado estado de conservação das peças encontradas na pesquisa realizada em conjunto com o arqueólogo Marcelo Fagundes (LAEP/CEGEO/ICT/UFVJM), em 2010 (WINTER *et al*, 2013, p. 196).



Figura 2 – Suporte de vidro com a exposição sobre História Indígena do Triângulo Mineiro. Da esquerda para a direita: um arco, uma lança, duas urnas funerárias, um arco e flecha, uma lança e, na parte superior do suporte, um arco e um gancho usado para pesca. Out/2018. Acervo pessoal.

Segundo Fagundes (2015) “são centenas de sítios arqueológicos evidenciados, tanto pelo resultado das chamadas pesquisas acadêmicas (...), como pelo licenciamento ambiental (...)”, porém o autor também destaca a ausência de literatura disponível, principalmente no que diz respeito a educação básica, referente a História Indígena do Triângulo (FAGUNDES,

<sup>70</sup> Atuou entre 2010 e 2013 pelo Complexo Cultural e Científico Peirópolis, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pesquisando sobre os sítios arqueológicos e artefatos encontrados na reserva técnica do MUSAI. Neste período, também realizou trabalhos diretamente com o MUSAI, juntamente com os historiadores Cláudio Scarparo e Luciano Barbosa Silva, também coordenador do museu.

2015, p. 101). Neste sentido, Winter *et al* (2013) enfatizam a implantação de um plano de gestão, que seja responsável por difundir informações, promover ações educativas e viabilizar o acesso público ao patrimônio cultural, destacando algumas ferramentas estratégicas que constam no exemplo de plano de ação utilizado na pesquisa, e que até hoje são executadas, obtendo sucesso em boa parte das atividades, porém quase nenhuma atividade é direcionada para a reflexão a respeito da história sobre os povos originários na região do Triângulo Mineiro. Até mesmo porque “the Museum doesn’t have enough material and human resources”, a falta interesse e investimento, bem como a ausência de um laboratório apropriado dificultam e por vezes, impossibilitam o andamento de pesquisas arqueológicas, antropológicas e históricas sobre o tema (WINTER *et al*, 2013, p. 195).

Por conseguinte, nota-se a significativa contribuição que os trabalhos elencados anteriormente podem conferir ao aprofundamento das pesquisas em arqueologia e antropologia, com o acervo em salvaguarda na reserva técnica do MUSAI. À vista disso, o potencial das pesquisas arqueológicas na região pode estar representado no estudo realizado recentemente pelo arqueólogo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Robson Rodrigues (PPGCS/INCIS/UFU/PNPD/CAPES), em conjunto com pesquisadores da Fundação Araporã<sup>71</sup> e alunos do GEPAEHI, realizaram um mapeamento na região do Triângulo Mineiro, e como uma espécie de continuidade ao trabalho de Fagundes (2010), montaram uma lista na qual constam consideráveis informações sobre os sítios arqueológicos da região, tais como: município, quantidade de sítios, hidrografia, bacia, coordenadas, descrição, projeto e responsável pela salvaguarda. Na referida pesquisa foram registrados mais de cem (100) sítios arqueológicos e o próximo passo é realizar o georreferenciamento destes locais, para então solicitar o cadastramento destes sítios junto ao IPHAN. Somente em Ituiutaba foram registrados nesta lista, vinte e quatro (24) sítios arqueológicos, localizados perto dos rios Paranaíba, da Prata, Tijuco e Córrego São Lourenço, como é possível verificar no recorte adaptado da tabela (Anexo III).

Ao observar a tabela, é possível notar que a pesquisa ainda está em andamento, contando com a ausência de algumas informações que, futuramente, podem contribuir para uma análise mais detalhada do contexto no qual determinado sítio arqueológico está inserido. Todavia, este material se adequa a necessidade do presente trabalho, quanto a representar uma

<sup>71</sup> Localizada em Araraquara, interior de SP, a Fundação Araporã, criada em 1994, atua como uma organização civil, destinada a atender interesses coletivos, sem fins lucrativos e foi resultado de um pedido da líder guarani Édina Silva de Souza aos pesquisadores do Centro de Estudos Indígenas Miguel A. Menéndez (CEIMAM – FCL/UNESP/CAr). Disponível em <<http://fundacaoarapora.org.br/a-fundacao/quem-somos/>> Acesso 23 set. 2018.

fonte documental significativa para a composição das pesquisas interdisciplinares no que tange a História dos povos originários e reflexões acerca da musealização desse material. Analisando as informações que constam especificamente no recorte dos sítios localizados na cidade de Ituiutaba (Minas Gerais, Brasil), nota-se que boa parte desses sítios é do período pré-colonial e se encontram a céu aberto (RODRIGUES *et al*, 2017). Uma vez que “el tipo de ambiente y depósito geológico em el cual fueron depositados los conjuntos cerámicos, influyen em la presevación de los mismos”, análises mais detalhadas se fazem necessárias para construir um histórico adequado sobre esses registros (WINTER *et al*, 2010, p. 19).

Outra informação pertinente, encontrada na tabela adaptada, é o fato de alguns artefatos arqueológicos estarem registrados como “pertencentes” a moradores locais. Essa relação que desperta o sentimento de pertencimento precisa ser trabalhada, principalmente no contexto de “public use” e “Community participation”, premissas básicas do modelo de Gestão de Recursos Culturais<sup>72</sup> que Winter *et al* (2013, p. 194) apresentam como ferramentas para os planos de ação que visam garantir a sustentabilidade dos recursos culturais. Pensar a acessibilidade e a participação da comunidade nos processos que envolvem a Educação Patrimonial, como aspectos essenciais “a redução das injustiças e desigualdades sociais, com o combate aos preconceitos e com a utilização do poder da memória” (CHAGAS; GOUVEIA 2014 Apud MORAES WICHERS, 2016, p. 90), como tem sido observado durante o percurso deste trabalho.

Ainda diante das informações que constam na tabela, uma breve análise pode apresentar alguns pontos que fornecem aparatos com potencial tanto para a pesquisa, pensando no âmbito das graduações e pós-graduações, bem como nas universidades e institutos federais da região, quanto para alfabetização cultural do público, quer este seja composto pela comunidade local, como por turistas e/ou estrangeiros. Sendo assim, sabendo que existem locais com grande potencial de pesquisa, onde foram encontrados vestígios de ação humana, sobre as populações originárias que passaram pela região, caracterizado como a seguir:

Trata-se de um assentamento bem preservado e de imensa importância dentro do contexto regional, uma vez que se pode inferir que seja uma

<sup>72</sup> Como mencionado anteriormente, em meio a diferentes ações direcionadas à captação de recursos para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao “Cultural Heritage” (Patrimônio Cultural), Winter *et al* (2013) implementaram o “Cultural Resource Management” (Gestão de Recursos Culturais), a fim de elaborar de maneira mais eficaz planos de educação, informação e acesso público ao patrimônios culturais, por meio do incentivo dado pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) com o ICMS Cultural (taxa de circulação de bens e serviços). Ver Winter *et al*, 2013, p. 192-193.

grande oficina lítica com presença de todos os elementos líticos que constituem uma cadeia operatória e, mais do que isso, com a evidência de artefatos acabados. (Anexo III, p. 142).

Entende-se que há um campo de conhecimento com potencial para a pesquisa. Dado que pesquisas antropológicas e históricas, elencadas anteriormente, oferecem suporte como ferramentas para a composição de pesquisas sobre as influências e vivências dos povos originários na região do triângulo, principalmente no que diz respeito a interação e passagem de diferentes grupos étnicos. Segundo a pesquisa de Winter *et al* (2013), as cerâmicas encontradas no sítio arqueológico São Lourenço I, foram descritas como pertencentes a tradição Aratu Sapucaí, característica de grupos semi-sedentários, que praticavam agricultura sazonal, localizados nos estados de Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Goiás. A tradição Aratu Sapucaí é conhecida por apresentar em relação aos objetos de cerâmica basicamente em formato globular, liso, sem pinturas, inclinação externa/interna nas bordas.

É interessante notar que Mazza destaca, em um dos aspectos de suas análises, a possível interação entre diferentes grupos, na qual se nota que os relatos de Hildebrando Pontes, de 1930, a descrição de urnas que possuem desenhos coloridos que possibilitam o estabelecimento de semelhanças relacionadas a “cerâmicas de decoração pintada ou corrugada” que, sendo assim, “foram associadas aos povos indígenas da Tradição tupiguarani” (2018, p. 58). Porém, são notavelmente diferentes das urnas analisadas nas pesquisas de Winter *et al* (2013) e Fagundes (2015). Logo, Mazza (2018) ressalta que os referidos estudos arqueológicos, em conjunto com estudos sobre história indígena (MANO, 2015) demonstram que a ocupação da região do Triângulo Mineiro, foi majoritariamente de “grupos de família linguística Jê”<sup>73</sup>. Isto posto, Manuela Carneiro da Cunha alerta que “se há semelhanças, sem dúvida, entre sociedades indígenas no Brasil, até entre aquelas distantes no espaço e linguisticamente desconectadas, essas conexões não resultam em homogeneidade” (2016, p. 9), ou seja, deve-se fugir das generalizações, principalmente diante de fatos como demonstrado nesses estudos. Pode-se notar que muitos estudos utilizaram o exercício de uma projeção etnográfica para compor um conhecimento válido<sup>74</sup> a respeito das populações indígenas. Neste sentido, Cunha elucida que as etnografias podem servir:

Para mostrar quão sugestivo é se investigar em detalhe o quanto as diversas concepções das igualmente diversas sociedades indígenas são interessantes,

<sup>73</sup> Existem dois grandes troncos linguísticos que compõem a base dos grupos indígenas, Tupi e Macro-Jê (Jê). Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas> > Acesso 21 out. 2018.

<sup>74</sup> Ver Santos, 2009.

o quanto elas podem conduzir a perceber um mundo novo, inédito, insuspeito. Elas abrem possibilidades de diferenças. (2016, p. 10).

O que demonstra que pensar e refletir sobre as diferenças se torna algo imprescindível para o trabalho de pesquisa e ensino de História sobre os povos originários do Brasil. Tal que Martins *et al* (2011) evidencia que a prática arqueológica no espaço museal precisa ir além da responsabilidade com patrimônio arqueológico, sendo uma das preocupações principais o fortalecimento da relação entre a universidade, a comunidade e seu passado. Fagundes (2015) destaca o papel da educação patrimonial como aparato que possibilita a construção de conhecimento sobre a História dos povos originários, a fim de minimizar os impactos causados pela falta de socialização de conhecimento e ações de “sensibilização da importância do patrimônio arqueológico, da história indígena e das demais questões patrimoniais”, sendo possível tomar esse posicionamento em acordo com o direcionamento deste trabalho. De certa forma, Winter *et al* (2013) enfatizam o papel dos programas educacionais desenvolvidos pelo MUSAI, ao programar visitas e passeios com estudantes das escolas da região, oferecer cursos e outras atividades formativas<sup>75</sup>. É no contexto de relação entre museu e educação, que há possibilidades de encontrar espaços para a atuação da Universidade, que busca contribuir principalmente com as atividades realizadas em ensino, pesquisa e extensão (MORAES WICHERS, 2016).

De acordo com Baniwa, principalmente a partir dos anos 1990, ocorre no Brasil um fenômeno que remete as bases da ressignificação de costumes, no qual diferentes grupos indígenas “estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas”, ocupando espaços e reivindicando direitos (2006, p. 28). Porém, ainda perpassam suas lutas entre o preconceito, o conservadorismo e os resquícios da colonização de saberes e pensamentos. Desta forma, entendendo que o museu é um espaço que “remete às lutas e desafios conjunturais” (MORAES, 2007), deve-se questionar a visão apresentada em determinada exposição e que tipo de informação sobre a História está sendo comunicada. No caso do MUSAI, como pode ser observado na fotografia (Figura 2), há uma intenção de difundir a informação da existência de grupos indígenas na região, porém não é possível encontrar uma contextualização que incentive a produção de sentidos, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. É preciso considerar o número de bens patrimoniais (tangíveis e intangíveis) com os quais o MUSAI lida diariamente. Neste sentido, nota-se que o discurso

<sup>75</sup> Dentre estas atividades, pode-se destacar a participação do Curso de História (ICH-PO/UFU), em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET/História), a FCI e o MUSAI, na execução do curso de extensão “Museus, patrimônio e memória”, sob coordenação do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Eduardo Giavara, cujo objetivo principal visava a formação de cidadania e conscientização para a preservação de Patrimônio Cultural na região.

presente no museu está associado a práticas colonialistas, assim como “os vestígios arqueológicos estão associados ao colecionismo, aos gabinetes de curiosidades e à própria gênese das instituições museológicas”, levando a exclusão do conhecimento que foge ao olhar eurocêntrico (MORAES WICHERS, 2015, p. 3).

Em pesquisa sobre as possibilidades dos processos museológicos como ação educativa, a museóloga Maria Célia T. Moura Santos (2001) destaca três ações que possibilitam a ampliação e reestruturação constante das ações museológicas, são elas: pesquisa, preservação e comunicação. As duas primeiras já foram ressaltadas em diferentes momentos deste trabalho, sendo a terceira de suma importância para que essas ações se complementam e caminham para o sucesso, considerado aqui como a forma mais plena de desenvolver novas práticas sociais e educativas, objetivando a produção de sentidos e saberes emancipatórios, adaptados a diversos contextos socioculturais. Neste sentido, Santos (2001) enfatiza:

O que é mais importante compreender é que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação, mesmo porque, sem esta concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir com os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelo museu, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos. (2001, p. 12).

À vista disso, considera-se que o museu é um espaço de manifestação cultural, no qual é possível produzir conhecimentos, questionamentos, comparações, estabelecer conexões e estimular a criatividade. Assim, dentre o que Moraes Wichers (2015) chama de “arqueologia plural”, ou seja, discussões baseadas na Arqueologia que consideram e valorizam as diferentes perspectivas e vertentes, entre as quais essa teoria pode ser desenvolvida, “estudos têm buscado salientar a diversidade cultural das populações indígenas com a participação ativa das mesmas” (HECKENBERGER, 2001 Apud MORAES WICHERS, 2015). Em conformidade a essas perspectivas, Baniwa ressalta que “os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia” (2006, p. 29), o que seria um momento propício para os museus estabelecerem conexões. Além de estarem “em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país” (BANIWA, 2006, p. 29). Diante desta lógica Moraes ressalta que,

Na América Latina, o museu como instância de desenvolvimento, produção e reconhecimento identitário e, também, de circulação de informações encontra-se em construção. Os teóricos entendem o Museu como agente responsável para a produção ou retomada da auto-estima das sociedades e

dos grupos atingidos pelo processo de colonização e desenvolvimento implementado pelos interesses e estratégias do capitalismo. (2007, pp. 7-8).

Portanto o diálogo entre as instituições museológicas, nas quais estão presentes acervos referentes às culturas dos povos originários e os grupos étnicos, que estão em busca de construir sua História de acordo com sua visão de mundo, se torna imprescindível. Ademais, pensando a comunicação e difusão de informação nas exposições no MUSAI, especificamente aquela relacionada a história dos povos originários da região do Triângulo Mineiro elencada neste trabalho, considera-se que “o processo de interpretação do patrimônio cultural deve ser desenvolvido com uma função educativa e não instrucionista” (SANTOS, 2001, p. 12). Essa perspectiva, além de ser tida como pouco produtiva, reduz-se a memorização do passado e, assim sendo, a ausência de criticidade pode acarretar na reprodução de estereótipos e imagens pré-concebidas. Uma vez que “a violência epistêmica marca de forma perversa a antropofagia arqueológica no contexto brasileiro” (MORAES WICHERS, 2010/2015, p. 8), é preciso repensar as práticas dos programas de Educação Patrimonial no contexto do MUSAI. Diante disso, Martins *et al* ressalta que “a prática educativo-patrimonial pode criar uma relação aproximativa entre o arqueólogo e a população que vive nas proximidades dos sítios arqueológicos” (2011, p. 23), todavia há possibilidade de ampliar essa perspectiva e abarcar outros profissionais que estão inseridos nas pesquisas e práticas museológicas.

Considerando que se vive atualmente em uma “sociedade de violentas e aceleradas mudanças que acarretam a desconsideração com o indivíduo, o passado e a memória exercem um novo papel estratégico na construção dos sujeitos e dos processos (...)”, é no distanciamento e na elaboração de questionamentos para o passado, em exposição que se reconstroem narrativas e lógicas de produção de sentidos sobre o presente, viabilizando “as condições para a difusão ou produção de informações e conhecimento” (MORAES, 2007, pp. 8-9). A que se considerar também que nas relações entre passado, presente e futuro, os povos originários contribuíram de maneira singular para o desenvolvimento do que viria a ser o Brasil. Ainda que muitos materiais reproduzam a lógica de poder investida pelos não-índios, em sua pesquisa, Baniwa enfatiza as excepcionais contribuições dos povos originários, no decorrer dos processos de conquista e colonização, da composição sociocultural do brasileiro, “incorporando várias palavras, conceitos e expressões da línguas indígenas” na língua portuguesa, bem como a presença de conhecimentos culinários na vida dos brasileiros e dos milenares conhecimentos de medicinas tradicionais (2006, pp. 217-218).

Desta maneira, ao reconhecer que comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais, costumam colecionar objetos arqueológicos, Moraes Wichers ressalta que esta ação envolve a produção de sentidos e a manutenção de sentimentos, “construindo narrativas próprias acerca desses vestígios, nos ensinando a observar a Arqueologia de outro ângulo, certamente mais democrático e pleno de alternativas” (2015, p. 11). Uma perspectiva que pode estar inserido na busca por desconstruir o “falar por” ou “falar de” e substituí-lo por “falar com” ou por simplesmente aprender a ouvir. Evidentemente, todos os processos precisam passar por adaptações aos diferentes contextos em que estão inseridos. Diante disso, Moraes afirma que,

O museu interfere nos acontecimentos, promove a mediação entre embates e disputas simbólicas que se esforçam em atribuir, construir ou orientar processos e a sociedade. O museu estrutura e é estruturante do conhecimento, do modo de ser e de viver de uma sociedade, aponta itinerários e se relaciona com as condições de informação promovendo ou consolidando contextos, saberes e significados. Envolve ações, representações e interações gerando e fundamentando atores e interesses sociais que produzem, organizam e usam a informação considerando práticas sociais reconhecidas. (2007, p. 10).

Portanto, se o objetivo deste trabalho consta na busca por epistemologias alternativas, que auxiliem na desconstrução de estereótipos e incentivem a produção de saberes condizentes com outras perspectivas para além da “linha abissal”<sup>76</sup>, utilizando a Educação Patrimonial, como forma de “alfabetização cultural”<sup>77</sup> a respeito da História dos povos originários do Brasil, o museu é o cenário considerável para a viabilização dessas práticas educativas. O potencial do material recolhido nas pesquisas elencadas anteriormente e das concepções a respeito da História Indígena, bem como possíveis caminhos pensados para as práticas pedagógicas e museológicas, dentro (e fora) do museu, revelam-se inteligentes contribuições para novas produções de sentido e construção de conhecimentos emancipatórios. No caso específico do MUSAI, é possível reconhecer caminhos e propor novas reflexões, como incentivo para repensar as suas exposições, a partir de uma lógica multicultural, interdisciplinar e alternativa.

<sup>76</sup> Ver Gomes, 2017, pp. 54-55.

<sup>77</sup> Ver Horta, 1999.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Patrimonial pode ser considerada um dos principais pressupostos metodológicos para se pensar o processo de formação de cidadania em sociedade. Responsável pela “alfabetização cultural” de uma comunidade (HORTA *et al*, 1999), essa metodologia pode contribuir de maneira ampla e abrangente para o ensino e a aprendizagem sobre aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de determinado grupo. Assim, também viabiliza caminhos que possibilitem a produção de saberes condizentes com os princípios de combate às desigualdades sociais e preconceitos.

Neste estudo, ao analisar a construção das produções historiográficas baseadas em uma visão eurocêntrica, marcada por olhares hierarquizantes e subordinadores, compreendendo sua influência na construção de materiais didáticos, no que se refere a representação de uma história sobre os povos indígenas, observou-se que o indígena como sujeito histórico é ausente ou subalternizado. Há necessidade de compreender a existência de uma lógica de legitimação de poder sobre o outro, vigente a partir das concepções de expansão marítima, comercial e territorial, bem como de exploração de recursos e implantação de costumes e vivências próprias ao etnocentrismo, que parte dos europeus. Todavia, sabe-se que essa lógica não deve ser usada para justificar ações que visam desqualificar outra cultura.

Diante do levantamento realizado a respeito da tentativa de construção de uma História do Brasil, que vigora desde meados do século XIX, momento em que surgiu o primeiro concurso de redação referente ao tema, é possível identificar e tentar entender a presença/ausência do indígena, como sujeito histórico, e dos grupos étnicos como participantes da formação do país. Além de buscar observar e refletir sobre a influência da historiografia clássica, elencada nesta pesquisa por meio dos estudos de Bittencourt (2013), na composição dos materiais utilizados no ensino de História até a atualidade. À vista desses objetivos, considera-se que o indígena quase não aparece como personagem relevante, e nos momentos em que aparece é relegado à condição de subalterno, marginal, um ser sem história, sem alma e selvagem, mas quando submetido às regras de conduta e convívio europeias, é inserido na sociedade com o “amigo”, aliado, é “aculturado” e considerado um ingrediente da miscigenação.

Da literatura às análises históricas sobre a construção do Brasil, até meados do século XX, o indígena foi representado como ser uno, homogêneo, cuja cultura é irrelevante, e reduzido a generalizações que jamais conseguiriam contemplar a pluralidade cultural de povos originários, línguas e culturas existentes nas Américas. As tendências de pesquisas antropológicas e históricas no período também contribuíram para que a difusão da história

escrita fosse considerada mais importante e “verdadeira”. Cabe lembrar que os povos originários do Brasil são ágrafos e possuem como principal via de transmissão de conhecimento, a oralidade. Desta forma, muito se produziu sobre esses povos sem que se levasse em conta outra visão além da eurocêntrica, ressaltando uma concepção de conquista e colonização que gerou impactos tão fortes, que até hoje se encontram resquícios desse pensamento na sociedade brasileira.

A partir dos anos 1970, observa-se uma mudança na consideração de fontes, para além dos documentos oficiais e escritos, no qual se percebe uma abertura para a utilização de diferentes aparatos para pesquisa e compreensão de realidades diferentes, como no caso da história dos povos originários. Sendo assim, buscou-se compreender por meio dessas diferentes fontes, inclusive aparatos jurídicos, a presença do movimento indígena dentro dos posicionamentos que compõem uma história do Brasil. Principalmente, quando se constata a necessidade de criação da Lei nº 11.645/08 para enfatizar o ensino e a aprendizagem de algo que já é contemplado nos planos de ensino das escolas públicas e privadas, demonstrando que há preocupação com a valorização da pluralidade cultural existente no país. Além disso, os artigos da Constituição Federal de 1988, também contribuem para refletir sobre as possibilidades existentes para fundamentar uma produção de conhecimento, consolidada em perspectivas que objetivam a formação de cidadania e de saberes emancipatórios.

À vista da pesquisa realizada para o levantamento desses aparatos jurídicos, também é possível compreender o que pode significar o conceito de patrimônio cultural, no que se refere à questão indígena. Para entender o funcionamento da Educação Patrimonial como metodologia, primeiramente é preciso refletir sobre a construção do conceito de patrimônio, entendendo o que significa a cultura material e imaterial, para a construção de uma sociedade. No caso dos povos originários, considerados ágrafos, muito do que se concebe por fonte histórica é encontrado em vestígios arqueológicos, materiais de cerâmica, de caça, de pesca, artesanatos e a oralidade. A compreensão da historicidade desses patrimônios culturais em meio à construção de conhecimento, condizente com as diferentes perspectivas presentes, mostra-se necessária para a abertura de outros caminhos para investigação e produção de conhecimentos. Sendo assim, essa metodologia busca capacitar o indivíduo sobre a realidade do universo a sua volta, reforçando o orgulho dos indivíduos e da comunidade, bem como incentivar a valorização da cultura brasileira.

Ao fazer uma breve análise dos dois materiais levantados, explora-se o universo das HQs como uma possibilidade que atende ao objetivo de buscar alternativas para a abordagem de temas como, no caso deste estudo, o trabalho realizado nos sítios arqueológicos e o

propósito dos engenhos de açúcar do período colonial até a atualidade. Dois temas que podem contribuir para a formação de consciência histórica dos sujeitos, no que se refere ao ensino e aprendizagem sobre a História dos povos originários. A confecção de materiais fundamentados metodologicamente na Educação Patrimonial direciona e favorece a aproximação entre a comunidade e a história que pretende ser contada por meio dos quadrinhos. Além de entreter o leitor, esses materiais tem a pretensão de educar para a produção de saberes emancipatórios, desconstruindo concepções engessadas sobre a temática.

Diante disso, compreendo o papel de Educação Patrimonial como metodologia capaz de fornecer consideráveis subsídios para a produção de conhecimento e formação de cidadania, auxiliando na desconstrução do pensamento colonial, atuando também na ampliação de conceitos, estudos e saberes sobre a História dos povos indígenas em diferentes âmbitos. No caso da cidade de Ituiutaba, compreende-se o Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI) como um ambiente educacional não-formal, que contribui para a formação intelectual da comunidade e no âmbito da Universidade. Uma vez que o museu possui um acervo muito diversificado, contemplando diferentes aspectos da vida em comunidade e da construção da cidade de Ituiutaba, no que diz respeito à representação da história sobre os povos indígenas, nota-se que esse tema é abordado e comunicado de forma incipiente e, pode-se dizer superficial. Observa-se no levantamento bibliográfico de estudos sobre a temática indígena, que utilizam o recorte regional, como a pesquisa realizada por Winter *et al* (2010/2013), na qual se pode perceber que a exposição realizada atualmente não considera as singularidades dos materiais arqueológicos encontrados na região. Desta forma, também é preciso ponderar que os estudos realizados por Mori (2015), Junqueira (2017), Alves (2017) e Mazza (2018) podem ser apresentados como produções com potencial, no que se refere à qualificação do que está sendo comunicado pelo museu.

E assim, questiona-se de que forma o MUSAI colabora para a construção de uma visão mais condizente com aspectos singulares da passagem de diferentes povos originários na região. Entender que existe um processo histórico relativamente grande e lento, entre a “descoberta” de um sítio arqueológico e a musealização do material encontrado, para compor práticas educativas que contribuam para a formação da cidadania e da consciência histórica do sujeito, deve despertar nas diferentes vertentes de estudo a motivação necessária para que seja possível compor um trabalho interdisciplinar. Conhecendo a quantidade de sítios arqueológicos da região e dos materiais recolhidos (RODRIGUES *et al*, 2017), bem como a presença de uma instituição, que atua como um espaço educacional não-formal, é notável compreender que as possibilidades elencadas a partir da metodologia da Educação

Patrimonial, requerem neste caso direcionamento para as atividades referentes ao ensino de História sobre os povos originários.

Um dos maiores desafios, destacados por Winter *et al* (2010) é a ausência de recursos e profissionais capacitados para a pesquisa. Neste sentido, nos últimos anos a Universidade Federal de Uberlândia, com a ajuda de grupos de estudos e laboratórios, como o GEPAEHI e o LAPAMI, tem tentado se aproximar do MUSAI e contribuir para a troca de informações e até mesmo a capacitação de funcionários e da comunidade. Todavia, poucas atividades são direcionadas para trabalhar a questão indígena, não por falta de material ou estudos como demonstrado nessa pesquisa. Também não é possível atribuir a ausência de atividades de ensino sobre História dos povos indígenas a falta de profissionais capacitados, dado que existem parcerias entre a Universidade e o MUSAI. Bem como é preciso constatar a presença de verbas públicas que são direcionadas para a manutenção do museu, porém não aparentam ser suficientes para cobrir custos relacionados à contratação de pessoal ou cursos de especialização. Sendo assim, pesquisas mais direcionadas em relação ao desenvolvimento das propostas da Lei nº 11.645/08 nos ambientes educacionais dos museus, poderia orientar desafios e possibilidades pertinentes à discussão.

Portanto, ao refletir sobre as influências do colonialismo no pensamento e na construção do que hoje entendemos como Brasil, é possível perceber que a tentativa de silenciamento das culturas indígenas e de desqualificação do indígena como sujeito histórico, permanece implícita nas mentalidades, contribuindo para a reprodução de estereótipos negativos e preconceitos. Entendendo a educação como um caminho na qual se encontram possibilidades de construção e desconstrução de saberes, é plausível elencar a Educação Patrimonial como metodologia capaz de fornecer aparatos para a construção de saberes sobre a História dos povos indígenas, condizentes com a atuação e a voz do próprio sujeito da história, o indígena. São premissas que contribuem para a valorização da pluralidade cultural brasileira, uma vez que essa sociedade é composta por uma multiplicidade de seres e saberes, tão singulares. Porém, ainda é preciso direcionar os olhares para o contexto regional e atentar para o desencontro entre a produção de estudos acadêmicos, fundamentos em concepções epistemológicas alternativas e o conhecimento construído em comunidade, a partir de equipamentos de cultura, como o museu. O potencial de lugares como o MUSAI pode ser estudado, pensado e qualificado, de maneira a buscar um equilíbrio nas informações comunicadas em suas exposições, evitando a hierarquização de saberes e possibilitando a construção de novos olhares para a História sobre os povos indígenas, da região do Triângulo Mineiro.



ABDALA, Mônica Chaves. Índios de Minas Gerais em foco: inventário de fontes do século XIX. In: FERREIRA FILHO, Aurelino José (Org.). *Índios do Triângulo Mineiro: história, arqueologia, fontes e patrimônio, pesquisas e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2015. pp. 73-98.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens Interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. Dossiê: História e Índios, *História Social*, Campinas, n.25, 2013, pp. 101-132.

ALVES, Daniella Santos. *Do Alto do Espia: Gentios, Calhambolas e Vadios no sertão do Campo Grande - século XVIII*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARCELOS, Artur H. F. De cultura material, memória, perdas e ganhos. *MÉTIS: história & cultura*, Caxias do Sul, v.8, n. 16, p. 27-42, jul./dez. 2009.

BARROSO, Aline Vicentina Santos. *A cultura indígena nos museus da cidade de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação Patrimonial e ensino de História: Registros, vivências e proposições. In:\_\_\_\_; et al. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EXT: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BHABHA, Homi K. A outra questão. O esteriótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo In: *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 105-128.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 24 fev. 2018.

CANDAU, Vera. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHRISTOFOLETTI, Rodrigo. Rodrigo Christofoletti [fev. 2013]. Entrevistador: G. L. Oliveira. *Revista Contemporâneos*, nº 12, nov-abr, 2015, pp. 1-11.

CLAUDINO, Creusa Aparecida; SANDRI, Alexandre Moreno. Do casulo ao voo livre: Museus para uma sociedade mais solidária. In: SILVA, Aluane de Sá; MORAES WICHES, Camila A. de (Orgs.). *Arte, Museus e Acessibilidade: Rede de Educadores em Museus de Goiás*. Goiás: LL Gráfica, 2016, pp. 44-59.

COSTA, Miguel Antonio da; SILVA, Franciele C. Rodrigues. MUSAI – Museu Antropológico de Ituiutaba: estrutura e acervo. *Anais eletrônicos da V Semana de História do Pontal/IV Encontro do Ensino de História*, Ituiutaba, 2017, pp. 1-9.

DOSSIÊ DE TOMBAMENTO “CASA DA CULTURA”. *Prefeitura Municipal de Ituiutaba*, 1999.

FAGUNDES, Marcelo. Histórico das pesquisas arqueológicas no Triângulo Mineiro: a história indígena pré-colonial. In: FERREIRA FILHO, Aurelino José (Org.). *Índios do Triângulo Mineiro: história, arqueologia, fontes e patrimônio, pesquisas e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2015. pp. 99-145.

\_\_\_\_\_. *Projeto de levantamento arqueológico no município de Ituiutaba (MG)*. Diamantina: Laboratório de Arqueologia e Estudo da Paisagem da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2010. 100p. Relatório Final.

FERLINI, Vera Lucia Amaral; CHRISTOFOLETTI, Rodrigo; MELLO, André Müller de. *Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: um Patrimônio de Todos*. Santos: PRCEU-USP, 2013.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. - 48ª ed. rev. - São Paulo: Global, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. Memória histórica e cultura material. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 17-31, 1993.

\_\_\_\_\_. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010, pp. 81-102.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GUIMARÃES, Selva. O que ensinar no mundo multicultural?. In: SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. - 26ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

JUNQUEIRA, Gabriela Gonçalves. *O visível e o invisível nas relações de contato dos grupos Jê Meridionais: uma análise da caça, guerra e dos rituais funerários como relações de predação, produção e controle dos poderes latentes da alteridade*. Dissertação (Mestrando em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

JUZWIAK, Victor Ridel. *O ensino de história nas produções acadêmicas das IES mineiras (2009-2017)*. Trabalho de Conclusão de Curso (História). Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba, 2018.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. - 5ª ed. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; et al. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EXT: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, pp. 25-37.

MARTINS, Dilamar Candida. *Arqueologia na Região Centro-Oeste do Brasil*. Goiânia: UFG, 2002.

MARTINS, Dilamar Candida et al. *Educação Patrimonial e Arqueologia: atravessando tempos e fronteiras espaciais* (Caderno de Apoio ao Professor). 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2011.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillipe von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 61-91.

MASSONETTO, Beatriz O.R.; et al. Uma mudança do olhar em favor do patrimônio. *UNISANTA Humanitas*, Santos, v. 2, ano 1, p.78-92, 2012.

MAZZA, Tayná Bonfim Mazzei. *Alteridade e Devir: Um Estudo do Contato a partir das Urnas Mortuárias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História*, São Paulo, n.115, p. 103-17, jul.-dez. 1983.

\_\_\_\_\_. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Campinas: IFHC-Unicamp, 2001.

MORAES WICHERS, Camila A. de. Museus comunitários e patrimônio arqueológico: constrangimentos, desafios e possibilidades de diálogo. *Anais do IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais*, Goiânia, 2015, pp. 1-21. Disponível em: <<https://sicsufg.files.wordpress.com/2015/12/wicherscamila-a-moraes-museus-comunitarios-e-patrimonio-arqueologico-constrangimentos-desafios-e-possibilidades-de-dic3a1logo.pdf>> Acesso 28 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Redes e tramas: acerca da relação entre educação, museus e extensão universitária. In: SILVA, Aluane de Sá; MORAES WICHERS, Camila A. de (Orgs.). *Arte, Museus e Acessibilidade: Rede de Educadores em Museus de Goiás*. Goiás: LL Gráfica, 2016.

MORAES, Nilson Alves de. Museu, Informação e Produção de Poder na América Latina. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, Salvador, 2007, pp. 1-11. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/DMP--144.pdf>> Acesso 28 out. 2018.

MORI, Robert. *Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiaes: guerra e etnogênese no sertão do Gentio Cayapó (Sertão da Farinha Podre) séculos XVIII e XIX*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís D.(Orgs). *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, Unesco e Mari, 1995, pp. 61-86.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O ensino de história com base na Educação Patrimonial e no Estudo do Meio. *Cadernos do CEOM – Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas*. Dez/2009, pp. 145-155.

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

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques (Dir.). *A História Nova*. São Paulo: M. Fontes, 1993, pp. 237-285.

PORTELA, Cristiane de Assis. Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-160, jan./jun. 2009.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colonia*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. - (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina *Estudos Avançados*, v. 55, n. 19, 2005, p 9-31.

REDE, Marcelo. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v. 4, p. 265-282, jan.-dez. 1996.

REIS, José Carlos. Capistrano De Abreu (1907). O Surgimento De Um Povo Novo: O Povo Brasileiro. *Revista de História* 138, São Paulo, FFLCH-USP, 1998, 63-82.

REIS, José Carlos. Anos 1850 – Varnhagen: O elogio da colonização portuguesa. In: *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. v.1, 9ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007, 25-50.

\_\_\_\_\_. Anos 1900 – Capistrano de Abreu: o surgimento de um povo novo – o brasileiro. In: *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. v.1, 9ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007, 85-114.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e Educação: conceitos e métodos. *Anais do Simpósio Internacional “Museu e Educação: conceitos e métodos”*, 2001, pp. 1-19. Disponível em < <https://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a3o.pdf>> Acesso 28 out. 2018.

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

SCHWARTZ, Stuart B.; LOCKHART, James. Os modos indígenas. In: *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996, p. 41-58.

SILVA, Aracy Lopes da. *Índios*. São Paulo: Editora Ática S.A. 1988.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. pp. 133-154.

STAM, Robert, SHOHAT, Ella. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

TEIXEIRA, Simonne (Org.). *Contribuições à prática pedagógica para a educação patrimonial*. Campos dos Goytacazes, RJ: EDUENF, 2008.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução Beatriz Perrone Moi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREECE, David. Escravos e aliados: a mitologia conservadora da integração. In: *Exilados, aliados, rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial*. São Paulo: Nankin; Edusp, 2008, p. 193-278.

VIEIRA, Silviane de Souza. Patrimônio Cultural: importância e preservação. In: TEIXEIRA, SIMONNE (Org.). *Contribuições à prática pedagógica para a educação patrimonial*. Campos dos Goytacazes, RJ: EDUENF, 2008, pp. 13-18.

WINTER, Cecilia Pérez; FAGUNDES, Marcelo; RODRIGUES, Sílvio Carlos. Una aproximación tafonómica al análisis arqueológico del material cerâmico: caso experimental sitio São Lourenço 1, município de Ituiutaba (MG). *Revista UnG – Geociências*, V.9, N.1, 2010, pp. 14-33.

WINTER, Cecilia Pérez; SCARPARO, Cláudio; BARBOSA, Luciano. The archaeological and architectonic heritage management of Ituiutaba District, Minas Gerais State, Brazil. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano – Series Especiales*, V.3, N.1, 2013, pp. 191-201.



Anexo I – “Arqueologia na Região do Centro-Oeste do Brasil”



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Profª Drª. **Milca Severino Pereira**  
Reitora

Prof. Dr. **Lázaro Eurípedes Xavier**  
Vice-Reitor

Prof. Dr. **José Luiz Domingues**  
Assessor da Reitoria

Técnico-administrativo **Valterson Oliveira da Silva**  
Chefe de Gabinete

Profª. Drª. **Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira**  
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Drª. **Eliana Martins Lima**  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profª. Ms. **Illa Maria de Almeida Moreira**  
Pró-Reitora de Administração e Finanças

Profª. Drª. **Ana Luíza Lima Souza**  
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profª. Drª. **Ivete Santos Barreto**  
Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária

Prof. Ms. **Emilson Rocha de Oliveira**  
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

### Museu Antropológico/UFG

Profª. Drª. **Dilamar Candida Martins**  
Diretora

Copyright © 2002 by Museu Antropológico

Praça Universitária, 1166 - Setor Universitário - 74605-010 Goiânia/GO  
Telefax: (62) 202- 0304  
(62) 202- 1367

---

MARTINS, Dilamar C. Arqueologia na Região Centro-Oeste do Brasil / Dilamar C. Martins, Judite Ivanir Breda, Loçandra Borges de Moraes; criação e desenho Ludimília J. de M. Vaz. - Goiânia, 2002. 28p.

Conteúdo: História de ficção contendo informações científicas e exercícios de fixação, com o objetivo de divulgar os projetos arqueológicos, modalidade salvamento, executados em municípios goianos pela Universidade Federal de Goiás.

1. Arqueologia. 2. Patrimônio arqueológico. 3. Salvamento arqueológico. 4. Educação ambiental. 5. História. 6. Geografia.

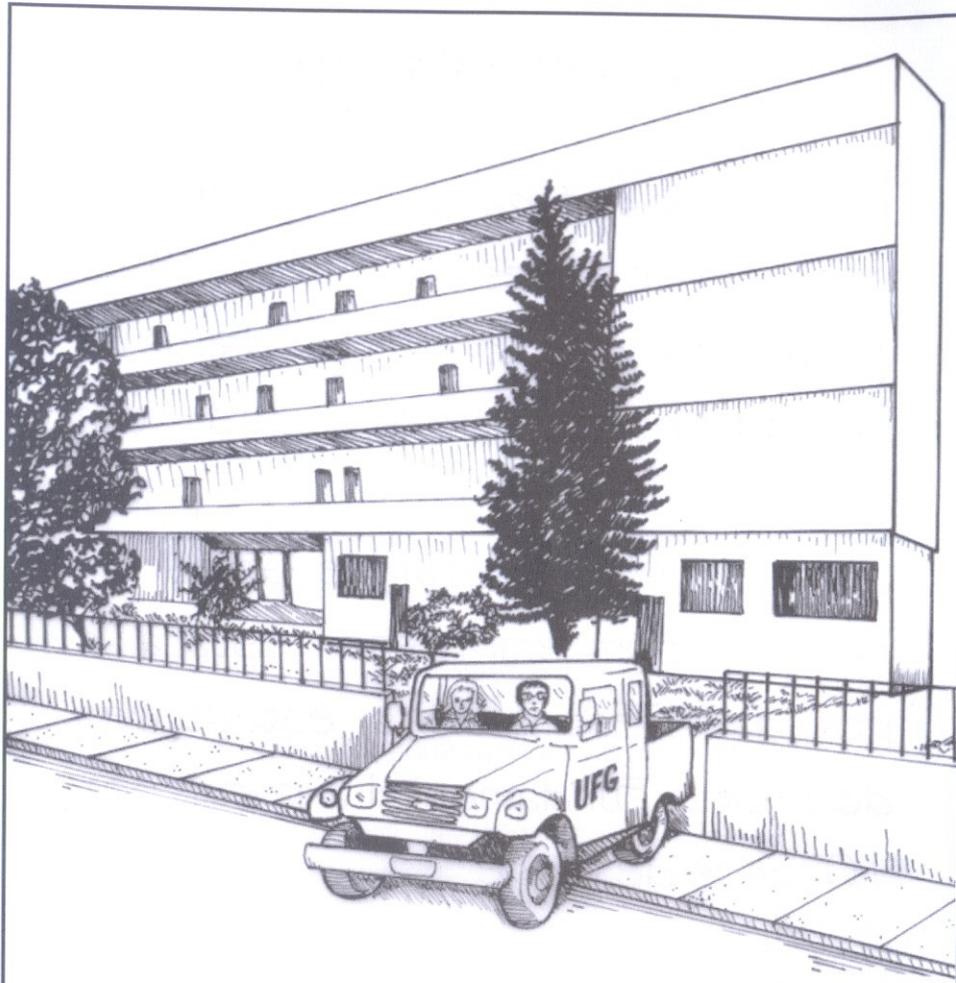
I. Breda, Judite Ivanir. II. Moraes, Loçandra Borges de. III. Vaz, Ludimília J. de M.

---

## Apresentação

Este gibi é parte integrante do conjunto de ações de divulgação da pesquisa arqueológica, modalidade salvamento, executadas em municípios goianos pela Universidade Federal de Goiás em parceria com empresas estatal e privada. Destina-se a estudantes do Ensino Fundamental a partir dos 10 anos de idade.

Tem como objetivo promover a devolução social do conhecimento gerado e sensibilizar o público estudantil para a importância da valorização do patrimônio cultural / ambiental.



MAIS UMA VEZ OS PESQUISADORES  
DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA DO  
MUSEU ANTROPOLÓGICO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS SAEM PARA UMA  
PESQUISA DE CAMPO ...

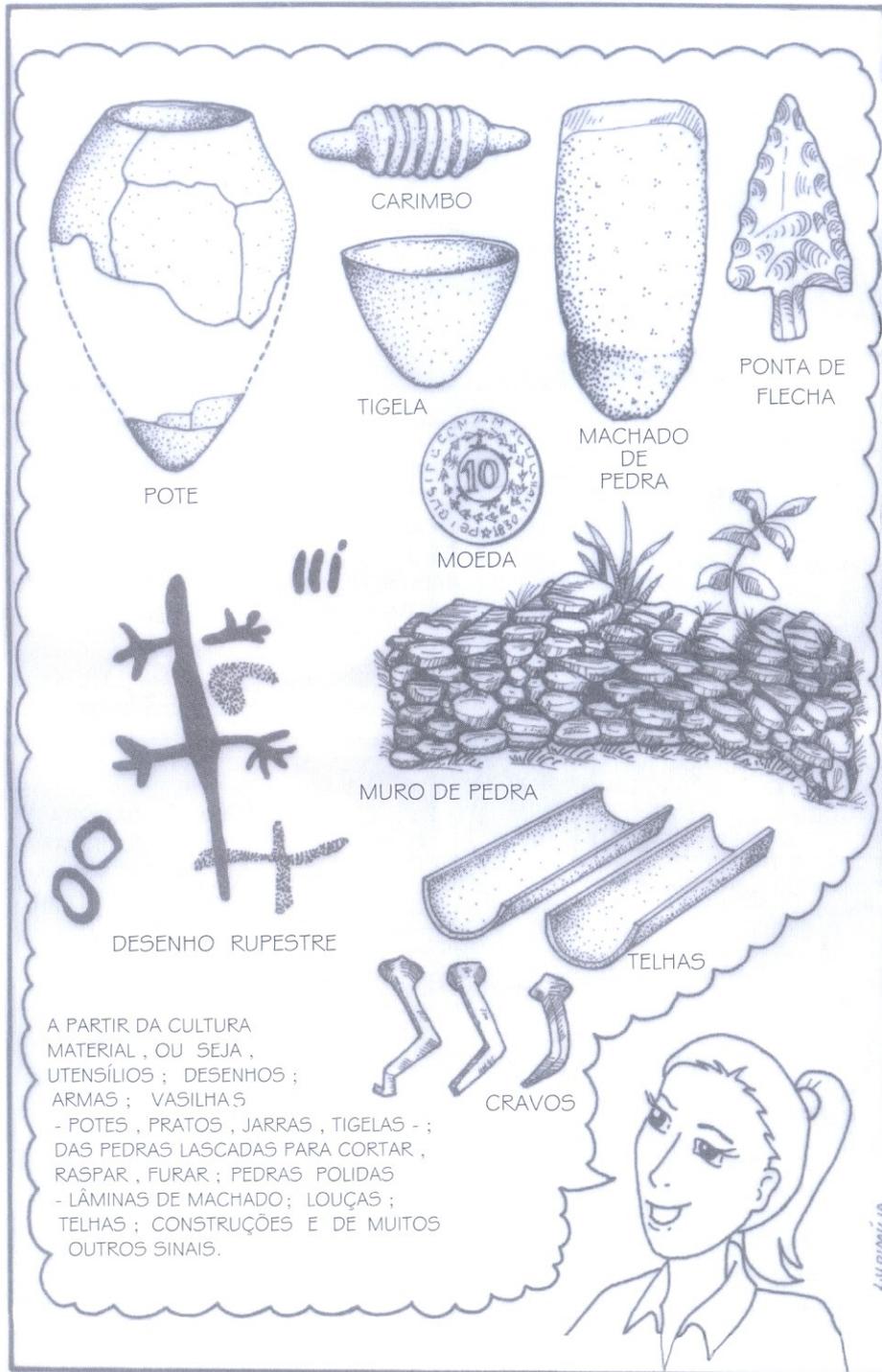
PRÓXIMOS A UMA ESCOLA ...

OS PESQUISADORES DA UFG DESPERTAM

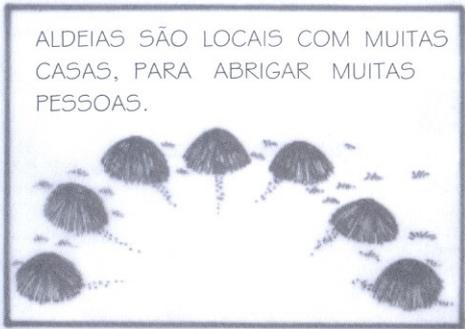
A ATENÇÃO DOS ALUNOS ...







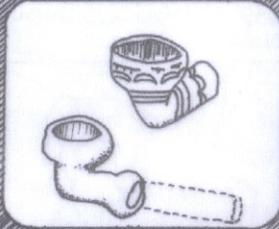








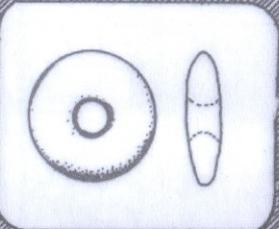
CACHIMBOS, ...



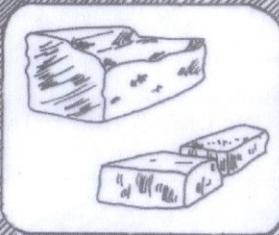
LOUÇAS, ...



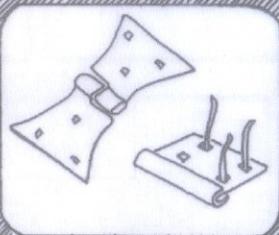
FUSO, ...



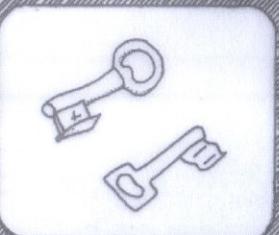
ADOBE E LAJOTA, ...



DOBRADIÇAS, ...



CHAVES, ...



MÃOS-DE-PILÃO, ...



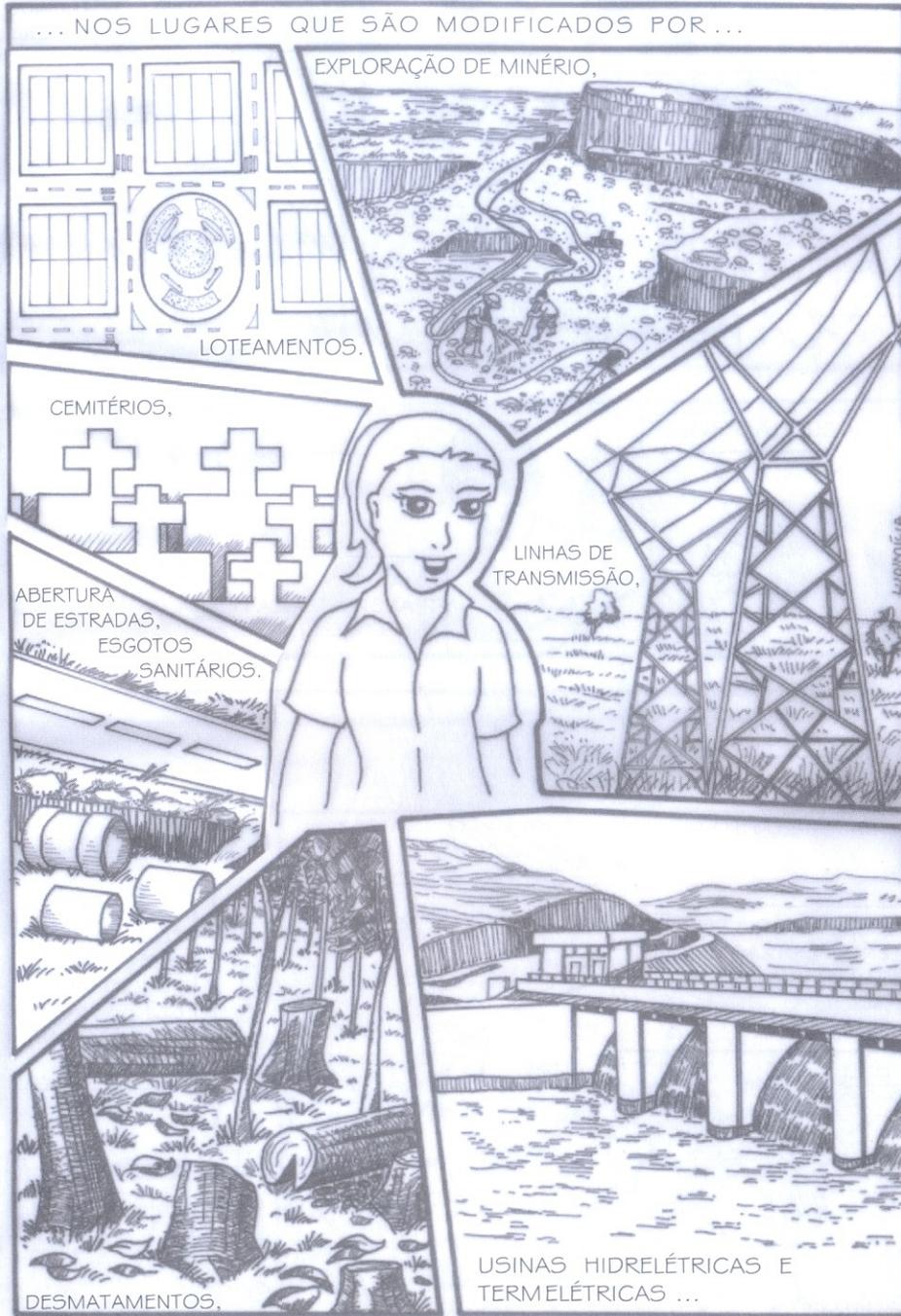
PÁS, ...

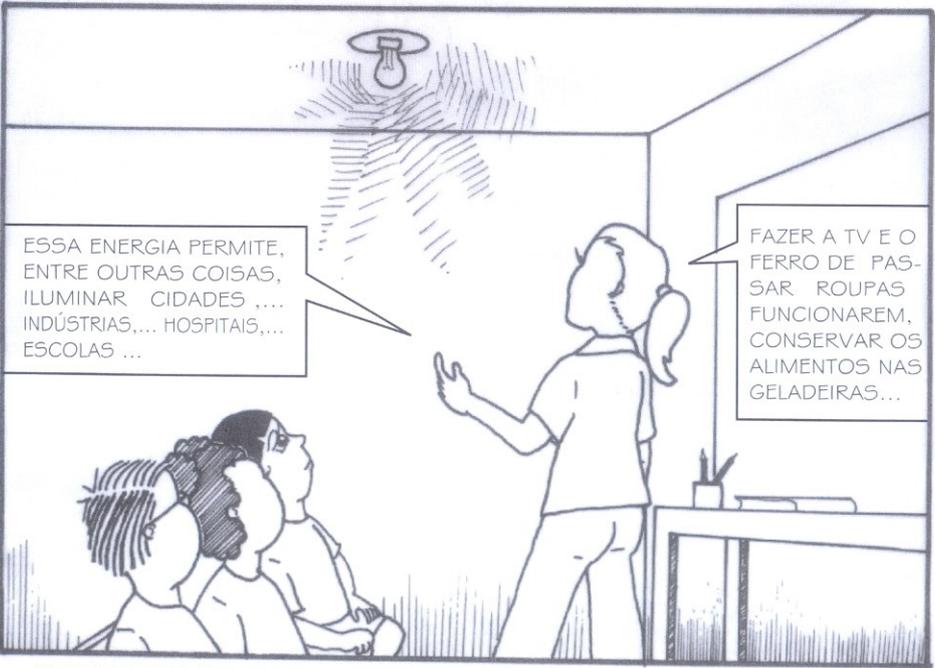
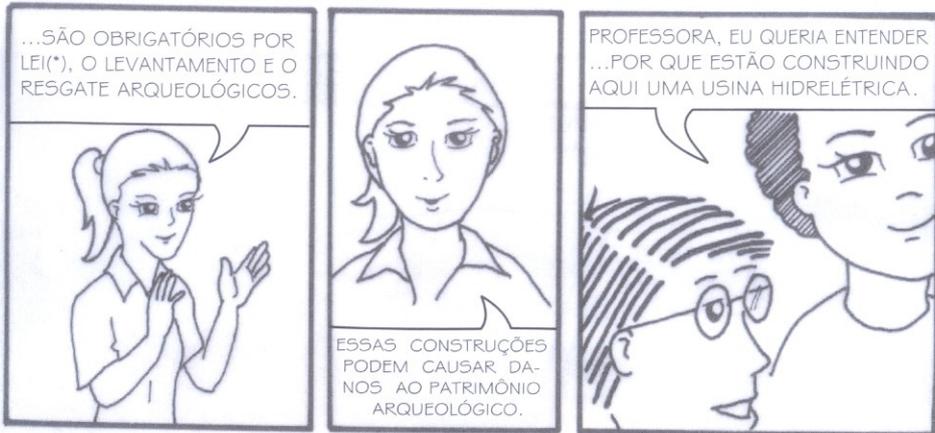


COLHERES DE COBRE.









14 (\*) LEIS Nº 3.924/61 ; 6.938/81 ; PORTARIA Nº 07/88.



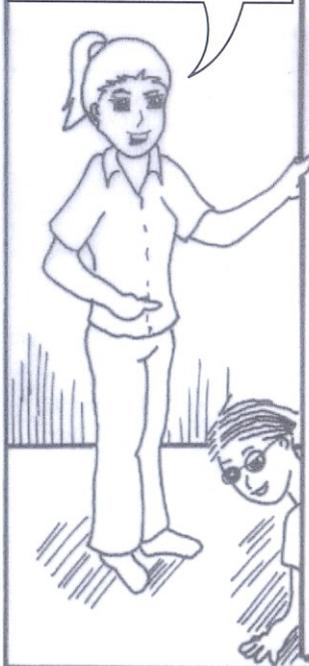
AGORA QUE JÁ ESCLARECEMOS AS DÚVIDAS...



VOU ENTREGAR A VOCÊS UMA MENSAGEM MUITO IMPORTANTE, PARA QUE POSSAM LER E DIVULGÁ-LA..



NÃO SE ESQUEÇAM !!!  
A ENERGIA E A ÁGUA  
DEVEM SER ECONOMIZADAS ... !



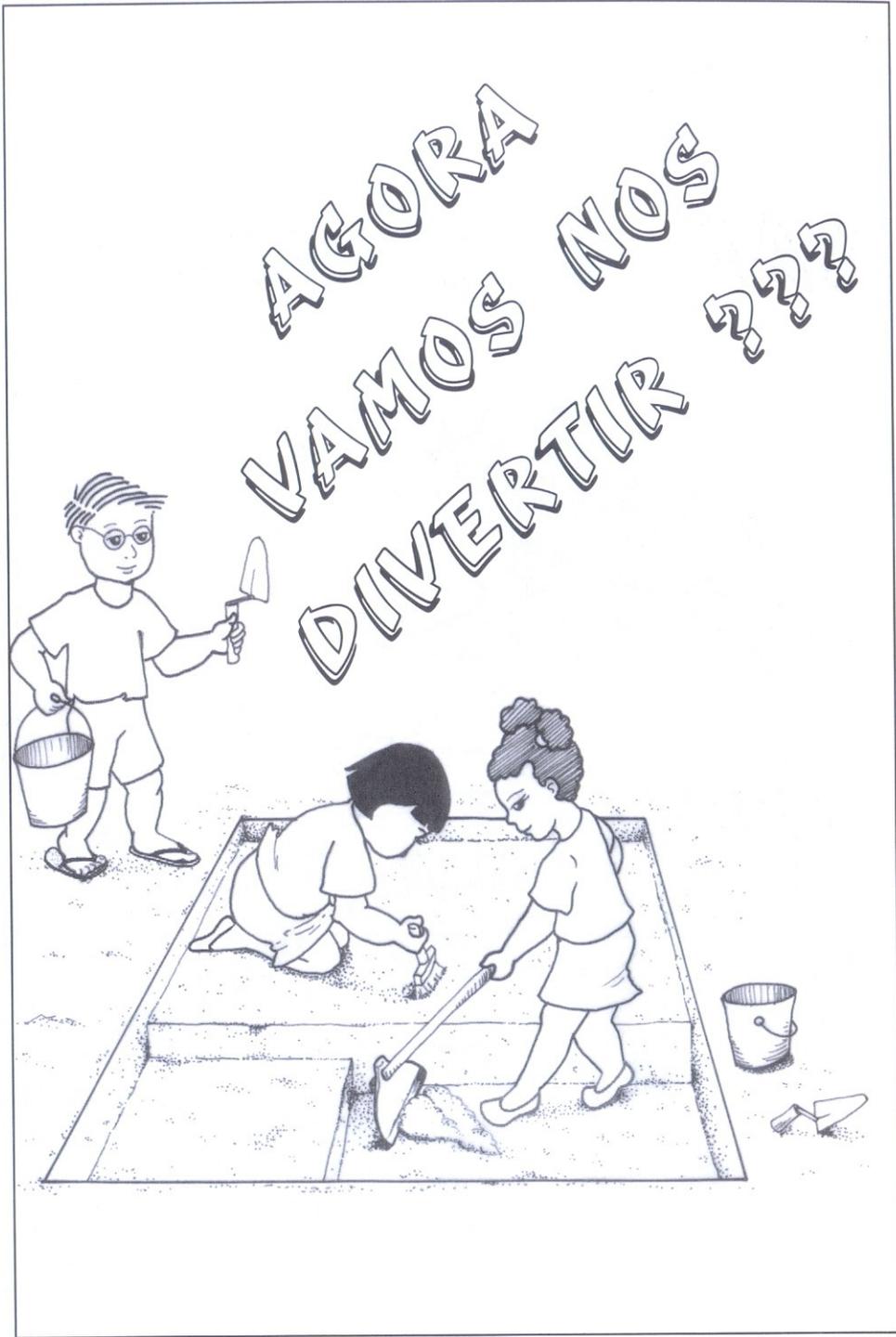
A ÁGUA HOJE É A MAIOR RIQUEZA DO MUNDO !  
PARA CONSERVÁ-LA É PRECISO:

- PRESERVAR AS NASCENTES E AS MARGENS DOS RIOS E CÓRREGOS;
- PRESERVAR AS FLORESTAS;
- NÃO POLUIR RIOS, CÓRREGOS E LAGOAS COM RESTOS DE ALIMENTOS, ESGOTOS, LIXOS DOMÉSTICOS E INDUSTRIAIS, OBJETOS PLÁSTICOS, PRODUTOS QUÍMICOS;
- UTILIZAR DE FORMA RACIONAL A MAIOR RIQUEZA DO MUNDO !!

ENQUANTO PATRIMÔNIO AMBIENTAL E CULTURAL, A PRESERVAÇÃO DAS FONTES HÍDRICAS E DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS É RESPONSABILIDADE DE TODOS NÓS!



FIM.



O NOSSO COLEGA ESTÁ BRINCANDO DE ARQUEÓLOGO NO QUINTAL DA CASA ONDE ELE MORA.

VAMOS COLORIR ?



# SORTEIO DE LETRAS

COLOQUE AS LETRAS EM ORDEM E DESCUBRA NOMES CITADOS NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS QUE VOCÊ LEU.

I O S T I S

---

A I G O L O E U Q R A

---

T O R I O A V R E S E R

---

L E D R E H I C A T R I

---

I R N O M O I T P A

---

G A U A

---

A S A D S P O

---

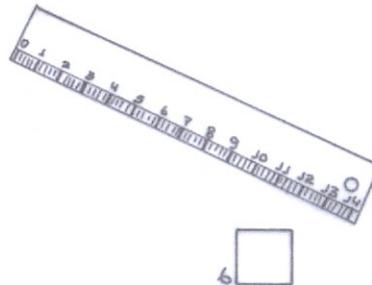
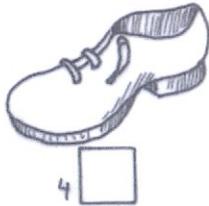
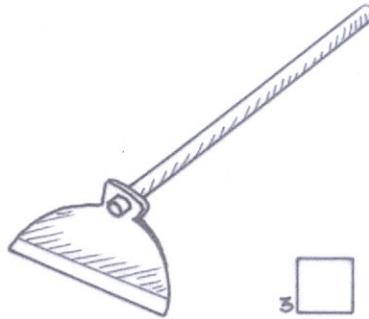
A O G I S

---



# O QUE É? O QUE É?

COLOQUE A LETRA INICIAL DO NOME DE CADA OBJETO DESENHADO E FORME UMA PALAVRA IMPORTANTE PARA A ARQUEOLOGIA.



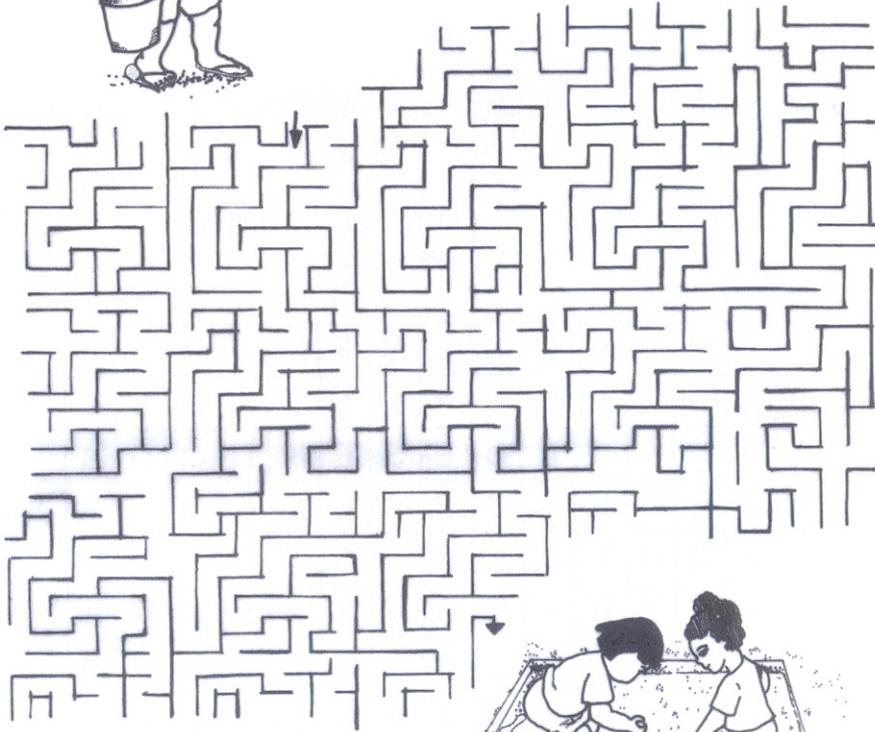
A PALAVRA É: \_\_\_\_\_

# TRILHA

## ARQUEOLÓGICA



AJUDE SEU COLEGA A CHEGAR  
AO SÍTIO ARQUEOLÓGICO .



# CAÇA-PALAVRAS

DESCUBRA :

- 1 - NOME DO CIENTISTA QUE ESTUDA O MODO DE VIDA DO HOMEM DO PASSADO.
- 2 - CINCO TIPOS DE OBJETOS ENCONTRADOS EM SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS.
- 3 - UMA DAS INSTITUIÇÕES QUE REALIZA PESQUISA ARQUEOLÓGICA NO ESTADO DE GOIÁS.
- 4 - LOCAIS QUE ERAM UTILIZADOS POR CURTOS PERÍODOS PARA ABRIGAR POUCAS PESSOAS.

X	Z	Y	U	H	B	K	L	M	R	T	U	P	X	A
B	R	S	F	V	H	L	X	Y	G	J	I	M	L	C
R	B	L	G	Q	L	D	E	S	E	N	H	O	O	A
V	I	R	Q	E	D	C	S	A	L	S	G	O	L	M
A	R	Q	U	E	O	L	O	G	O	T	C	T	Q	P
Q	T	X	Z	H	Y	R	S	V	M	A	B	X	H	A
M	E	P	L	I	R	C	A	C	H	I	M	B	O	M
K	A	O	T	S	V	M	X	A	U	D	K	R	O	E
E	T	T	E	L	H	A	R	O	L	A	B	O	R	N
A	U	E	V	S	T	X	M	A	C	H	A	D	O	T
Y	K	L	T	K	L	B	X	X	H	N	P	Q	R	O

# JOGO DOS

DESCUBRA OS SETE  
ERROS NAS CENAS  
DA ESCAVAÇÃO  
ARQUEOLÓGICA.

# 7 ERROS



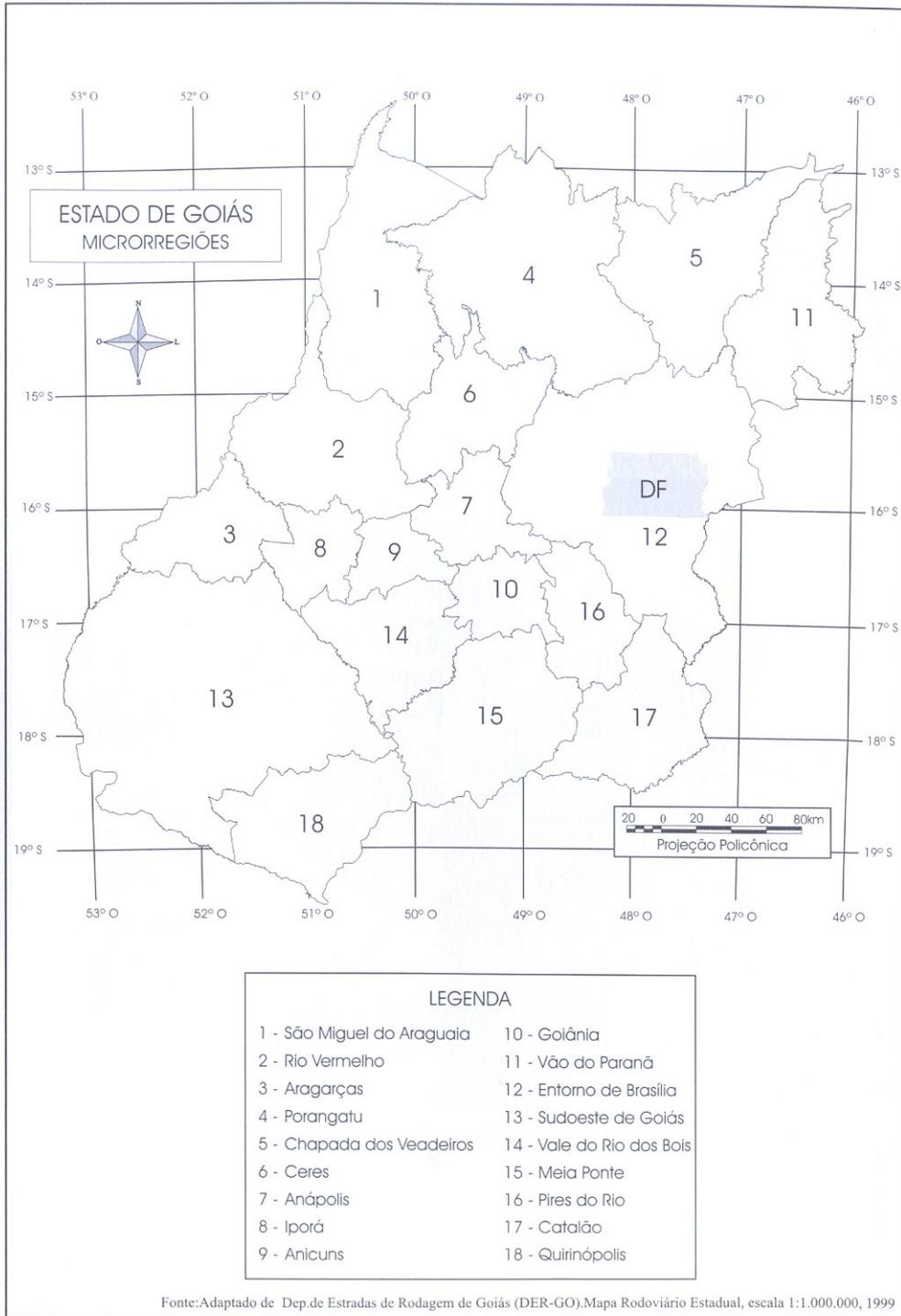
## DE OLHO NO MAPA

NO ESTADO DE GOIÁS EXISTEM MUITOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS REGISTRADOS E, PROVAVELMENTE, MUITOS OUTROS A SEREM DESCOBERTOS E ESTUDADOS.

O INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) JÁ CADASTROU 896 SÍTIOS EM 88 MUNICÍPIOS DE NOSSO ESTADO.

NOS MUNICÍPIOS DE BARRO ALTO, CALDAS NOVAS, COLINAS DO SUL, CAMPINAÇU, CORUMBAÍBA, CAVALCANTE, CAMPINORTE, IPAMERI, MINAÇU, NIQUELÂNDIA, PIRES DO RIO, URUAÇU E URUTAÍ FORAM REGISTRADOS 370 SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS, 41% DO TOTAL DOS SÍTIOS CADASTRADOS NO ESTADO DE GOIÁS.

PESQUISE EM LIVROS E EM SEGUIDA PINTE, NO MAPA AO LADO, AS MICRORREGIÕES ONDE OS MUNICÍPIOS CITADOS ESTÃO INSERIDOS.

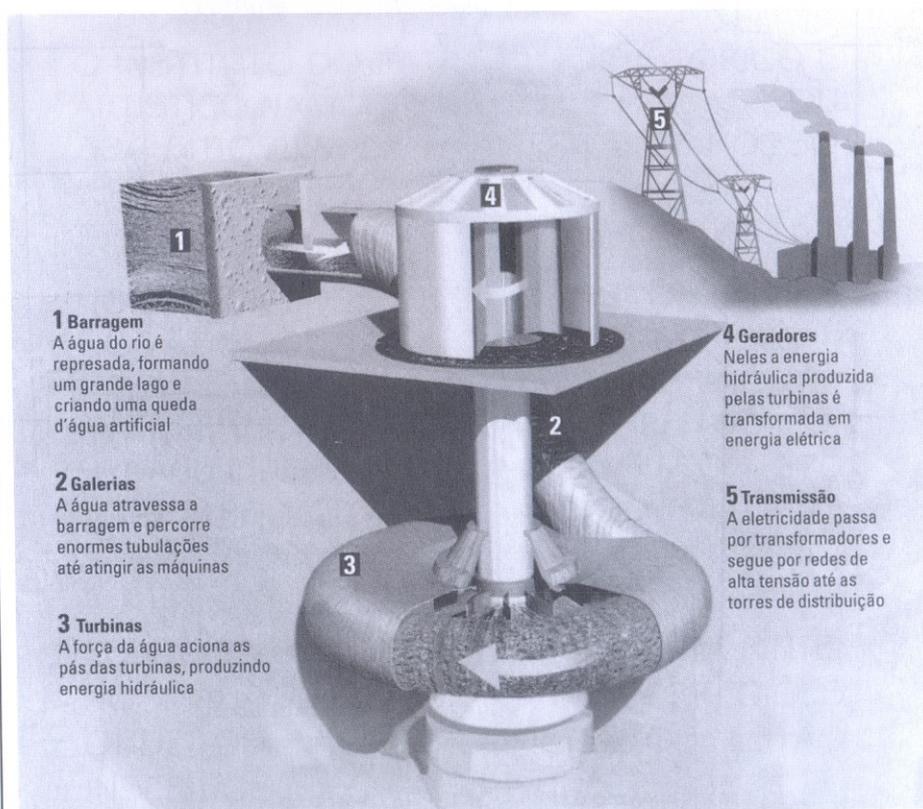


## COMO FUNCIONAM AS HIDRELÉTRICAS

É O APROVEITAMENTO DO POTENCIAL HIDRELÉTRICO QUE PROPORCIONA CERCA DE 95% DO ABASTECIMENTO DE ENERGIA NO BRASIL.

O NÍVEL DE EMISSÕES ATMOSFÉRICAS DESSE TIPO DE GERAÇÃO ESTÁ ENTRE OS MAIS BAIXOS DO MUNDO, PORÉM GERA OUTRO TIPO DE IMPACTO AMBIENTAL: INUNDA GRANDES ESPAÇOS.

VEJA COMO FUNCIONAM ESSA USINAS.



(EXTRAÍDO DE: PEGORIN, Flávia. O berço do apagão. GALILEU: Vivendo e aprendendo. Rio de Janeiro: Ed. Globo, ano 10, n. 120, p.24-27, julho de 2001).

# PALAVRA SECRETA

PARA DESCOBRIR A PALAVRA SECRETA, UTILIZE AS INFORMAÇÕES DA FIGURA DA PÁGINA ANTERIOR.



RETIRE DOS CINCO TÓPICOS AS LETRAS INDICADAS ABAIXO E DESVENE A PALAVRA SECRETA.

ATENÇÃO : CONTE AS LINHAS A PARTIR DOS NÚMEROS 1, 2, 3, 4 E 5.

- TERCEIRA LETRA DA ÚLTIMA PALAVRA DO TÓPICO 1.
- PENÚLTIMA LETRA DO TÍTULO DO TÓPICO 1.
- OITAVA LETRA DA SEGUNDA LINHA DO TÓPICO 5.
- ANTEPENÚLTIMA LETRA DA PRIMEIRA LINHA DO TÓPICO 3.
- TERCEIRA LETRA DA QUARTA LINHA DO TÓPICO 2.
- SEGUNDA LETRA DA SEGUNDA PALAVRA DA ÚLTIMA LINHA DO TÓPICO 4.
- ÚLTIMA LETRA DA PRIMEIRA PALAVRA DO TÓPICO 5.
- CONSOANTE QUE SE REPETE NA QUARTA LINHA DO TÓPICO 1.
- SEGUNDA VOGAL DA PALAVRA QUE APARECE DUAS VEZES NO TÓPICO 3.
- PENÚLTIMA LETRA DA QUINTA LINHA DO TÓPICO 5.

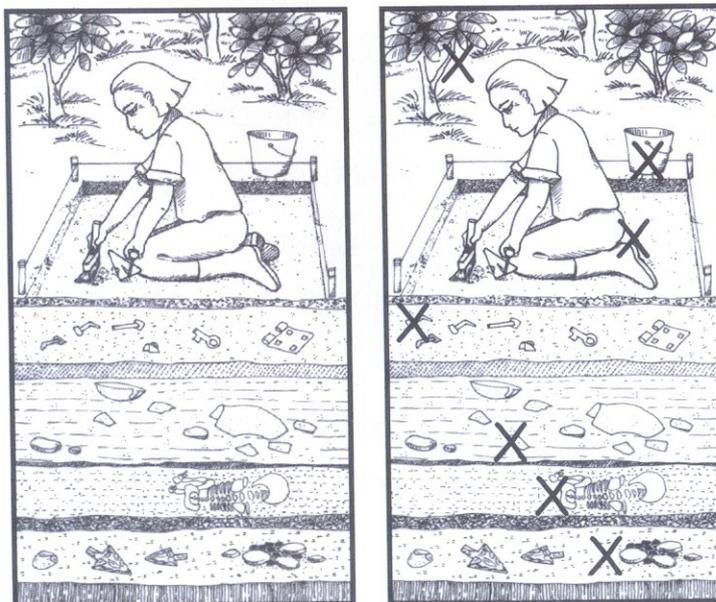
# RESPOSTAS

PÁGINA 19 : SÍTIO , ARQUEOLOGIA, RESERVATÓRIO, HIDRELÉTRICA,  
PATRIMÔNIO, ÁGUA, PASSADO, GOIÁS.

PÁGINA 20: PRESERVAR.

PÁGINA 22: ARQUEÓLOGO, DESENHO, MACHADO, CACHIMBO, TELHA,  
POTE, UFG, ACAMPAMENTO.

PÁGINA 23: SETE ERROS.



PÁGINA 26: TECNOLOGIA .

## Para pensar !!!

Tudo aquilo que lembra um fato ou uma época de nossa história merece e deve ser preservado.

Desenvolvimento não se faz destruindo a história !

Os restos materiais do passado guardam respostas importantes sobre a cultura de povos que não vivem mais. Através desses vestígios materiais, podemos compreender a relação entre passado, presente e futuro !

Preservar o patrimônio cultural é nosso dever.

COLABORE !!!

### Fontes de Consulta

ARQUEOLOGIA em Tempo. Direção de Sílvio Rogério Bragato. Goiânia: UFG/MA, 1996. 1 filme (10 min): son.,color.; 12mm, VHS NTSC.

BRASIL. Lei Federal nº 3924, de 26 de julho de 1961, 40ª da Independência e 73ª da República. Dispõe sobre monumentos arqueológicos e pré-históricos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 dez. 1988.

BRASIL. Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Portaria nº 07, de 01 de dezembro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 dez. 1988.

BRASIL. Resolução nº 302, de 27 de julho de 2001. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 08 ago 2001.

BRASIL. Decreto nº 2807, de 21 de outubro de 1998, 177ª da Independência e 110ª da República. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 out. 1998.

MELO, E. L. ; BRENDA, J. I. Carta Arqueológica: Divisão Regional para Cadastramento de Sítios Arqueológicos do Estado de Goiás. Goiânia: UFG, 1972.

PRESERVAÇÃO Arqueológica de Serra da Mesa. Direção de Marcio Venicio. Goiânia: UFG/MA, 1996. 1 filme (18 min): son.,color.; 12mm, VHS NTSC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Museu Antropológico. Projeto de Salvamento Arqueológico. Relatório Conclusivo do PA-SALV-SM. Goiânia, 1998. 13 v.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Museu Antropológico. Preservando o Passado: Resgate Arqueológico de Serra da Mesa. CD-ROM Multimídia, Goiânia, 1998. 1 CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Museu Antropológico. Projeto de Salvamento Arqueológico. Relatório Conclusivo do PA-SALV-CB. Goiânia, 2001. 4 v.

## Ficha Técnica - 1ª Edição

### Realização

#### Texto

Profª. Drª. Dilamar Candida Martins - Arqueóloga

Profª. Judite Ivanir Breda - Museóloga

Profª. Ms. Loçandra Borges de Moraes - Geógrafa

#### Avaliação de conteúdo

Prof. Dr. José Luiz de Moraes - Arqueólogo

#### Avaliação didático-pedagógico

Profª. Drª. Maria Teresa Lousa da Fonseca - Doutora em História e Filosofia da Educação

#### Revisão lingüística

Prof. Ms. Rafael Moreira da Silva - Mestre em Educação

#### Criação e desenho

Ludimília Justino de Melo Vaz - Artes Visuais

#### Arte final

Aluane de Sá da Silva - Artes Visuais

Ludimília Justino de Melo Vaz - Artes Visuais

#### Editoração eletrônica

Cláudia A. B. da Fonseca - Geógrafa

Michelle Mendonça Correa - Engenheira Civil

Prof. Ms. Nilton Ricetti Xavier de Nazareno - Eng. Cartógrafo

Paulo Borges Costa - Assistente Técnico

Rogério Sales de Andrade - Geógrafo



PATROCÍNIO

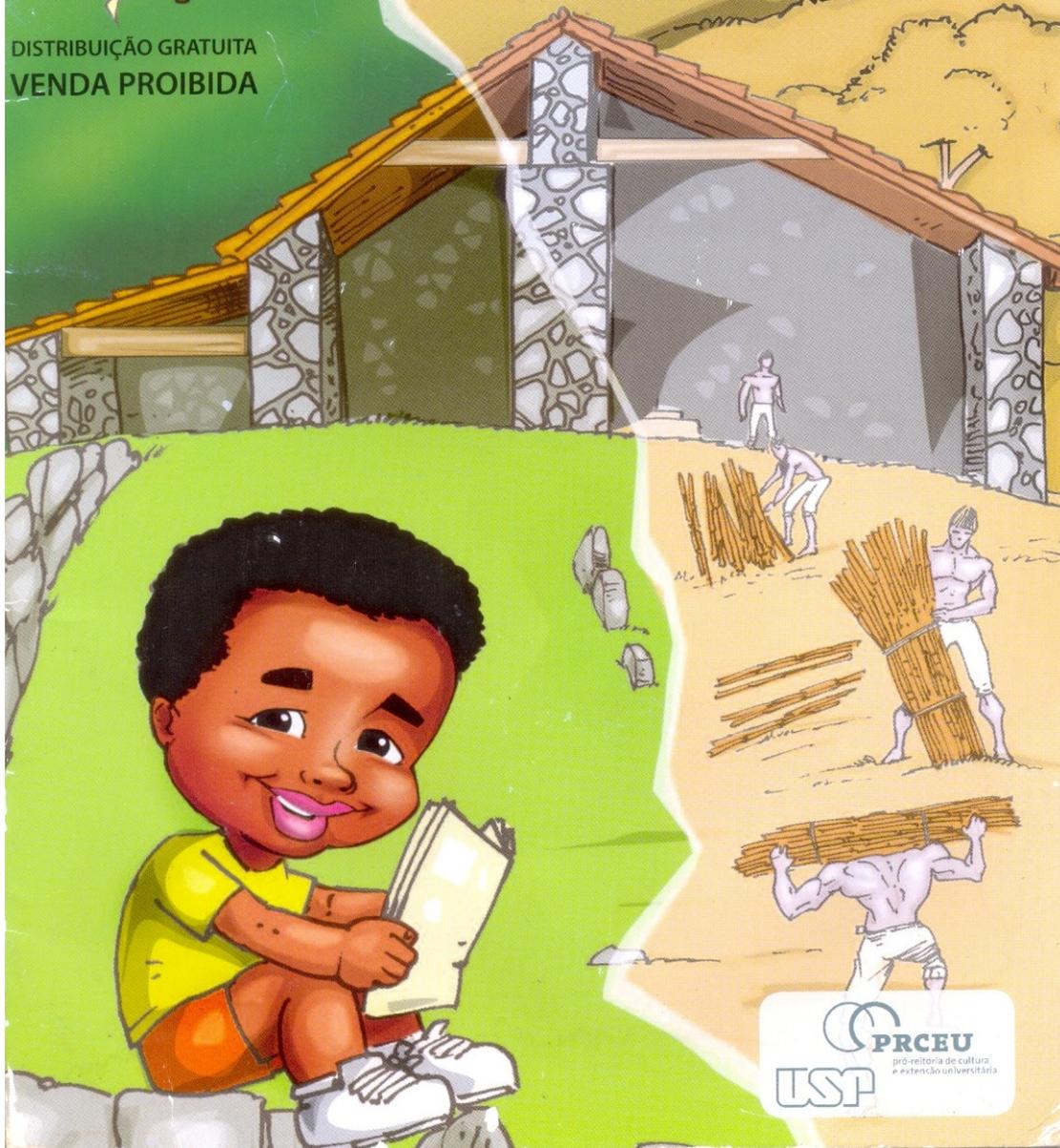


Todos os direitos reservados ao  
Museu Antropológico da UFG.  
2.002.

Anexo II – “Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos: um patrimônio de todos”

# MONUMENTO NACIONAL ruínas engenho são jorge dos erasmos um patrimônio de todos

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA  
VENDA PROIBIDA



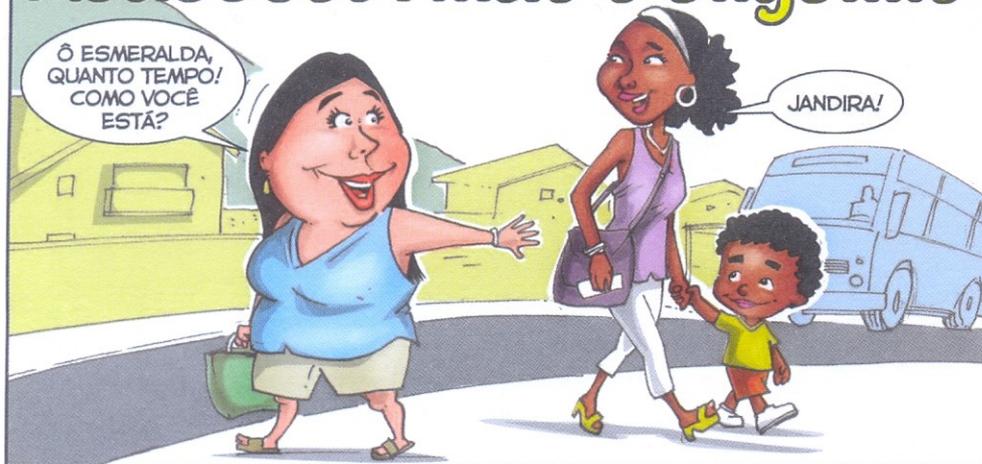
PRCEU  
pró-reitoria de cultura  
e extensão universitária  
USP

Vera Lucia Amaral Ferlini  
Rodrigo Christofolletti  
André Müller de Mello

***Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos  
Erasmus: um Patrimônio de Todos***

Santos  
Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP  
2013

# Redescobrimo o engenho

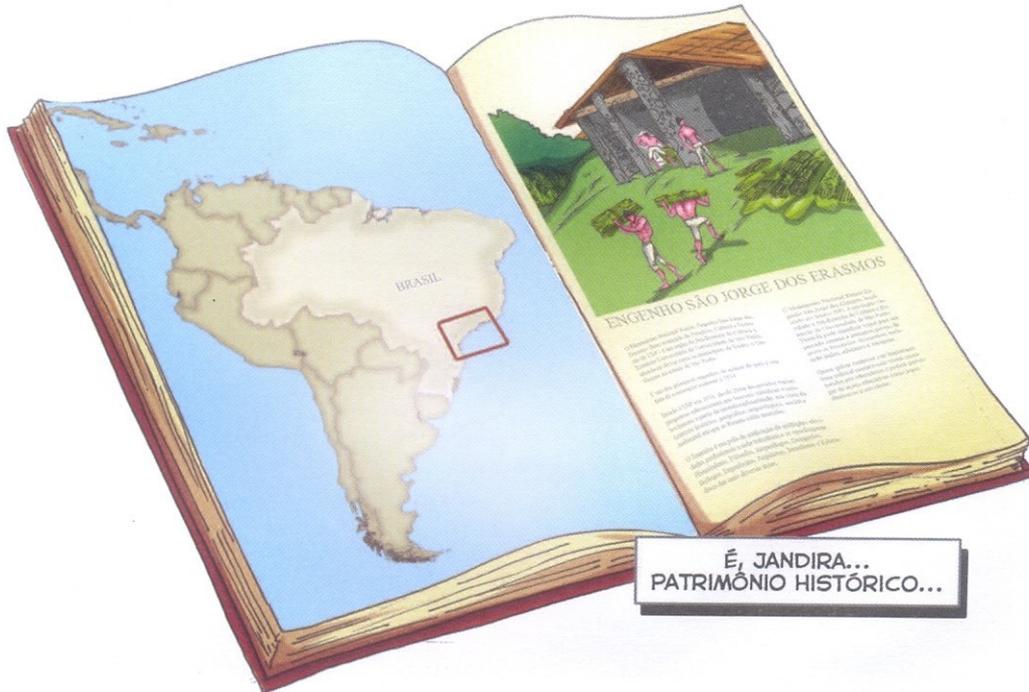


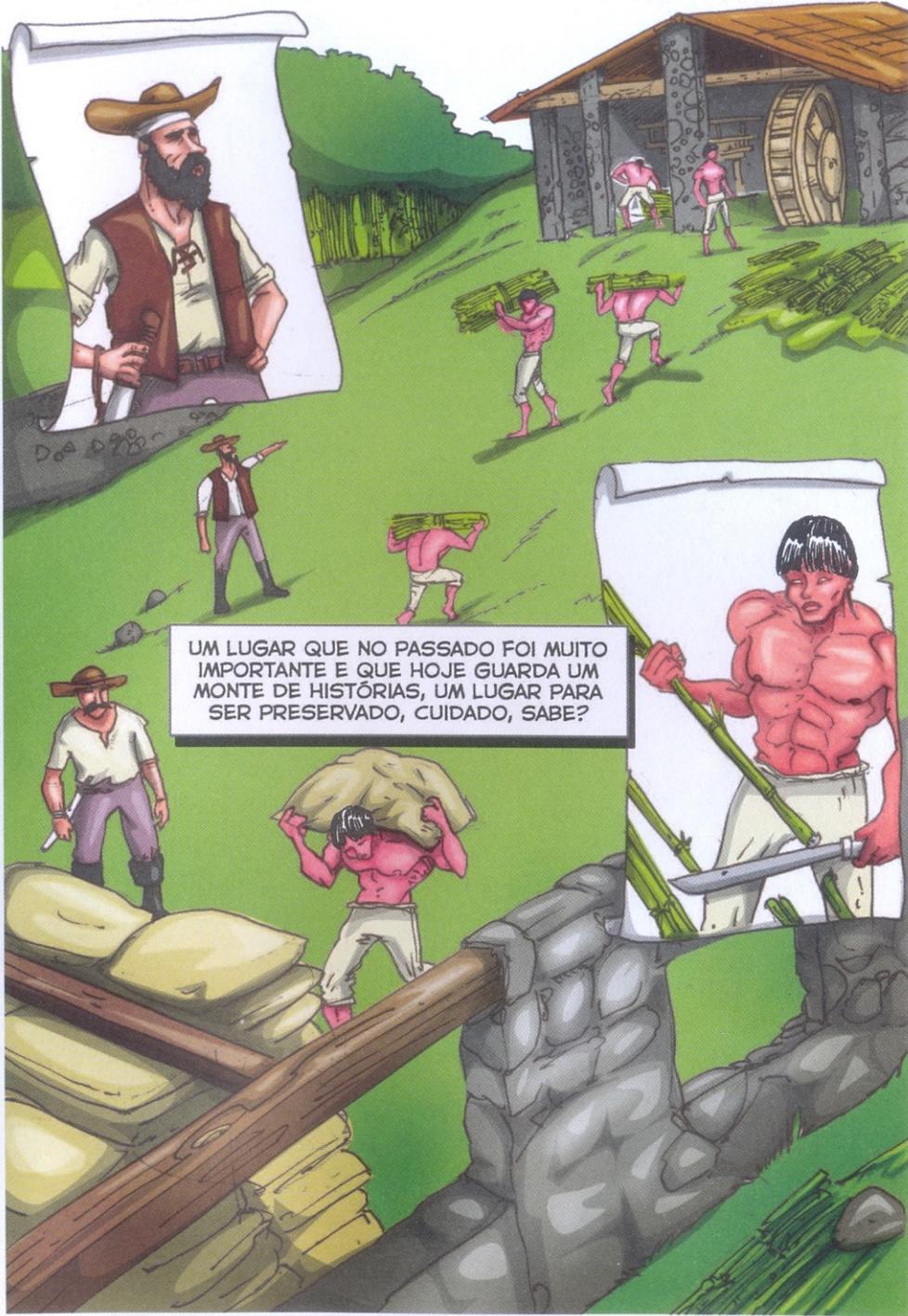
6





8





UM LUGAR QUE NO PASSADO FOI MUITO IMPORTANTE E QUE HOJE GUARDA UM MONTE DE HISTÓRIAS, UM LUGAR PARA SER PRESERVADO, CUIDADO, SABE?



PUXA, EU NÃO SABIA...  
VOU FALAR COM O ALAOR  
PARA A GENTE LEVAR OS MENINOS,  
ELE ADORA ESSAS  
COISAS VELHAS...



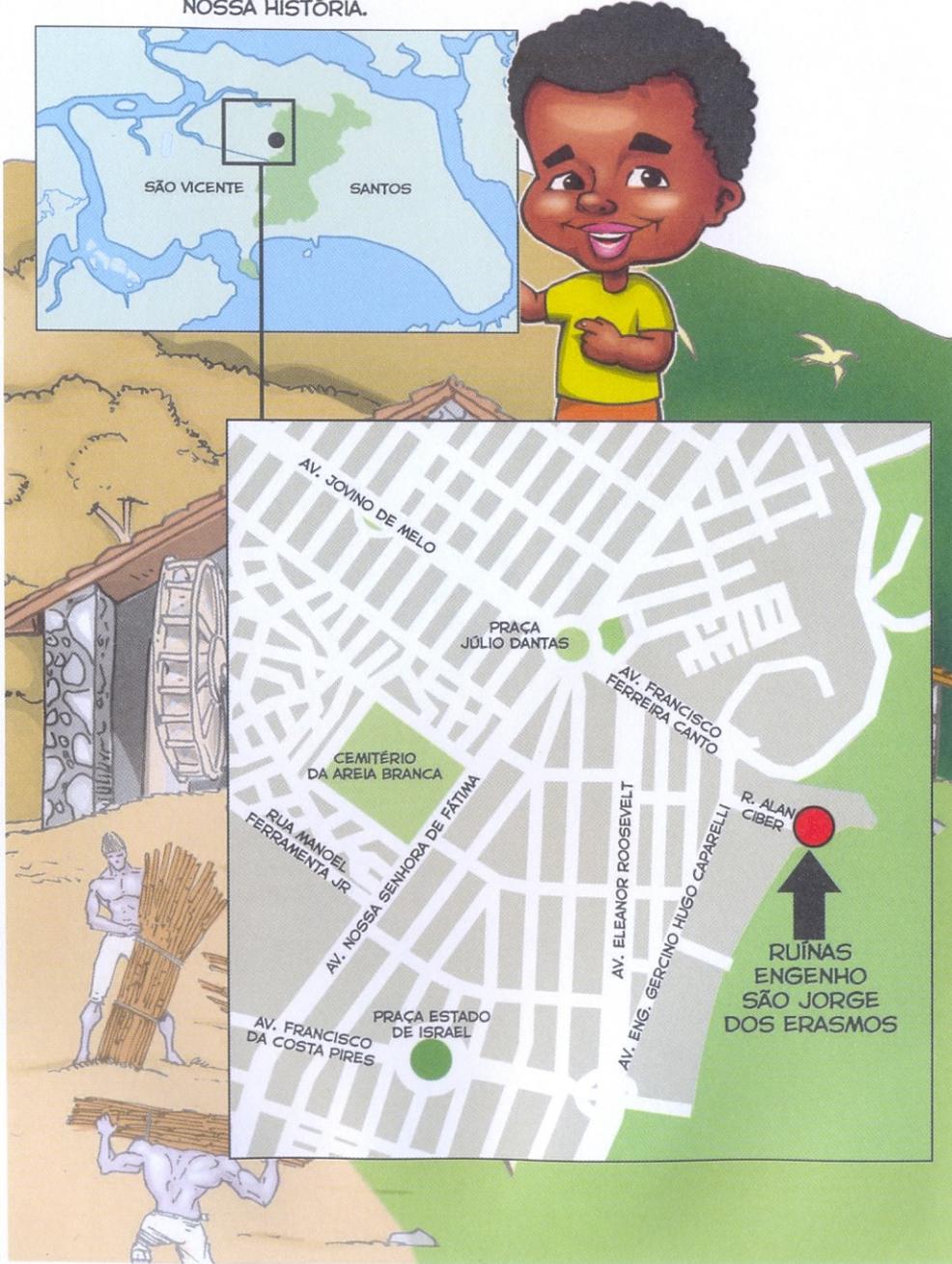
NÃO É COISA VELHA,  
TIA JANDIRA, É ANTIGA.  
ISSO EU APRENDI, LÁ: ANTIGO,  
PORQUE É DE MUITO TEMPO  
ATRÁS.

LÁ, POR EXEMPLO,  
ANTIGAMENTE ERA UMA ENGENHO  
DE AÇÚCAR, AGORA É UM LUGAR  
PARA VISITAR, CONHECER...





VEJA O MAPA  
E VENHA VISITAR  
ESTE IMPORTANTE  
PATRIMÔNIO DE  
NOSSA HISTÓRIA.



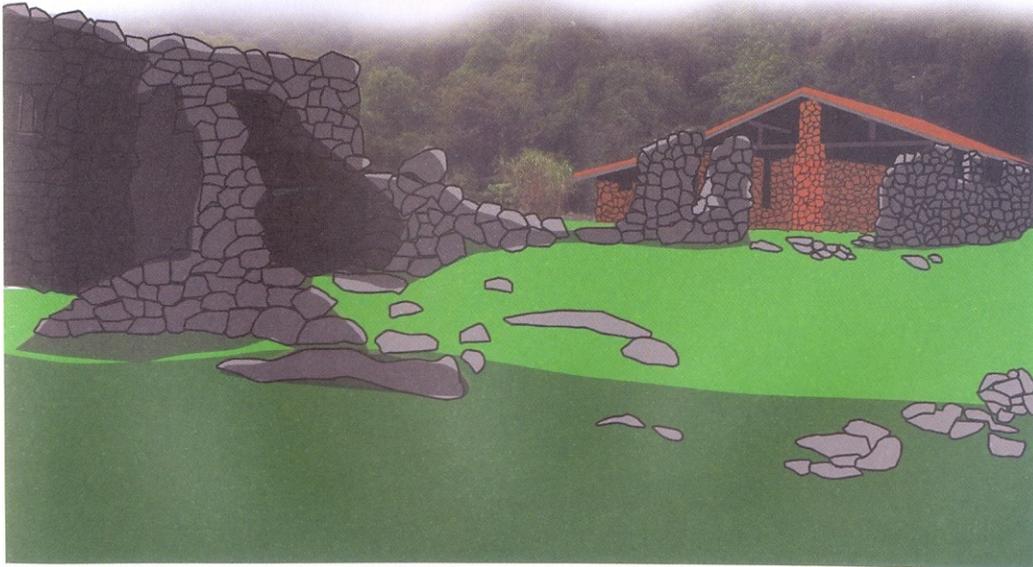
# CAÇA PALAVRAS

## RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS BIODIVERSIDADE

A ÁREA EM TORNO DAS RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS É CONSTITUÍDA POR ESPÉCIES NATIVAS DA **MATA ATLÂNTICA**. TRATA-SE DE UMA DAS ÚLTIMAS ÁREAS DESSA FLORESTA EXISTENTES NA ILHA DE SÃO VICENTE, A QUAL ABRIGA ÁREAS DAS CIDADES DE **SANTOS E SÃO VICENTE**. A MATA ATLÂNTICA É UMA FORMAÇÃO QUE SE ESPALHAVA DESDE O NORDESTE ATÉ O SUL DO BRASIL, MAS QUE HOJE ESTÁ REDUZIDA A PEQUENAS ÁREAS, POIS SOFRE UM **PROCESSO** DE DEVASTAÇÃO QUE TEVE INÍCIO NO PERÍODO COLONIAL, E QUE SE ESTENDE ATÉ OS DIAS DE HOJE POR MEIO DE DIVERSAS FORMAS DE **DESMATAMENTO** E EXPLORAÇÕES INADEQUADAS DE SEUS **RECURSOS**. É CONSIDERADA A FLORESTA TROPICAL MAIS RICA EM **BIODIVERSIDADE** NO MUNDO, O QUE RESULTA NUMA **FAUNA E FLORA** COM GRANDE NÚMERO DE ESPÉCIES ANIMAIS E VEGETAIS.

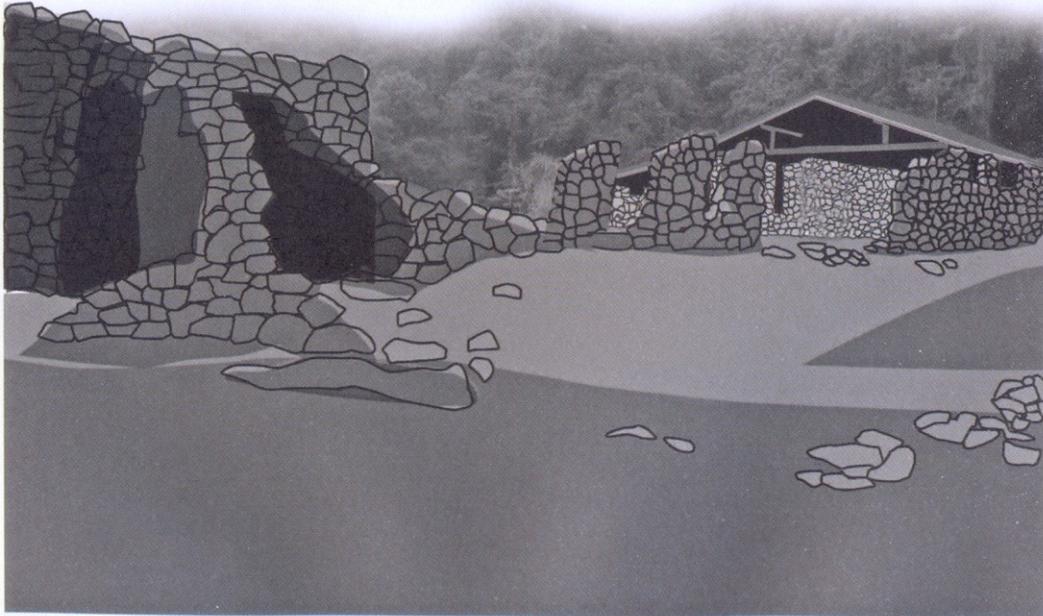
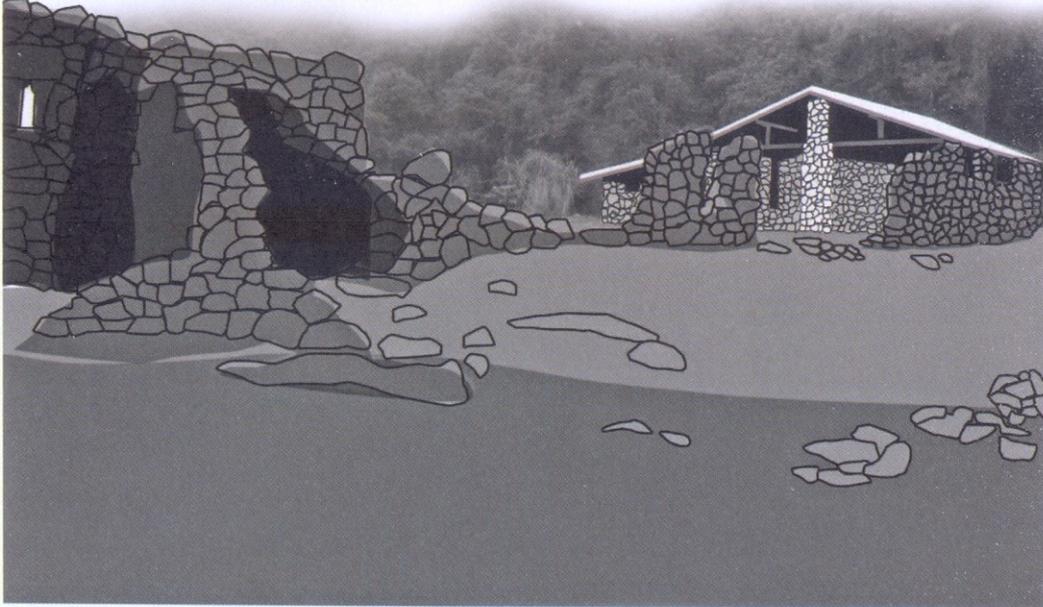
**ENCONTRE AS PALAVRAS DESTACADAS NO TEXTO**

V	V	L	N	I	V	I	A	D	S	M	I	M	M	E
D	T	T	S	C	M	O	N	A	D	S	S	T	D	N
T	O	L	A	V	N	A	N	T	B	C	A	E	E	C
I	V	T	O	M	D	R	S	L	I	S	S	N	D	E
E	A	M	V	V	L	E	T	A	O	V	L	I	E	V
D	M	C	I	T	A	C	E	M	D	O	M	E	S	V
D	T	D	C	A	M	U	O	O	I	E	L	E	M	E
I	V	M	E	T	A	R	V	S	V	V	O	S	A	I
O	N	A	N	N	S	S	L	A	E	S	V	M	T	E
D	N	T	T	V	T	O	V	N	R	C	M	I	A	E
E	T	A	E	E	O	S	C	T	S	M	M	S	M	D
D	D	A	F	A	U	N	A	O	I	S	S	V	E	M
D	M	T	I	I	M	S	L	S	D	O	E	L	N	S
C	S	L	C	O	S	I	T	S	A	L	M	V	T	T
C	M	A	M	C	T	D	O	O	D	L	M	I	O	N
N	A	N	L	D	V	S	E	T	E	O	V	T	A	C
C	A	T	C	C	I	I	C	C	V	O	O	T	N	E
S	S	I	D	E	V	A	S	T	A	C	A	O	E	D
E	E	C	D	M	C	E	D	M	L	O	N	N	C	M
O	A	A	E	V	A	M	V	D	A	V	A	L	S	A
A	A	N	A	A	C	F	L	O	R	A	M	T	S	M
N	I	S	E	T	S	E	O	N	A	I	L	T	L	A



14

ASSINALE OS **7 ERROS**



1- SETEIRA, 2- ROCHA SOLTA, 3- PILASTRA, 4- CONJUNTO DE ROCHAS CENTRO, 5- COLUMNA DE ROCHAS, 6- COR DO TELHADO, 7- SOMBRA NO TERRENO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR  
 PROF. DR. JOÃO GRANDINO RODAS

VICE-REITOR  
 PROF. DR. HÉLIO NOGUEIRA DA CRUZ

PRÓ-REITORA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
 PROFA. DRA. MARIA ARMINDA DO NASCIMENTO ARRUDA

DIRETORA - RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS  
 PROFA. DRA. VERA LUCIA AMARAL FERLINI

VICE-DIRETORA - RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS  
 PROFA. DRA. BEATRIZ PACHECO JORDÃO

EDUCADORES  
 PROF. ANDRÉ MÜLLER DE MELLO  
 PROF. DR. RODRIGO CHRISTOFOLETTI

ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS  
 HELOISA STELLA VEIGA MACHADO  
 RITA ADELIA ROLIM DE FIGUEIREDO

ARTE  
 MARCELO PADRON

MONUMENTO NACIONAL  
 RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS  
 R. ALAN CÍBER PINTO, 96  
 VILA SÃO JORGE - ZONA NOROESTE  
 SANTOS - SP  
 SEGUNDA À DOMINGO  
 DAS 9H ÀS 16H  
 TEL. 13 3203-3901  
 WWW.USP.BR/PRC/ENGENHO  
 /ENGENHODOSERASMOS

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA  
 VENDA PROIBIDA  
 ISBN: 978-85-62587-13-9



MONUMENTO NACIONAL  
**ruínas engenho**  
 são jorge dos erasmos



**Anexo III - Recorte da tabela de registro de sítios arqueológicos na região do Triângulo Mineiro:**

SÍTIO	HIDROGRAFIA	BACIA	COORDENADAS	DESCRIÇÃO	PROJETO	RESPONSÁVEL
1	Córrego da Caçada	Rio Paranaíba		Sítio pré-colonial, a céu aberto, às margens do Córrego da Caçada, com evidências de material lítico	Inventário de bens Culturais do município de Ituiutaba	Fundação Cultural de Ituiutaba
2		Rio Paranaíba		Sítio pré-colonial, a céu aberto, com presença de material lítico lascado, localizado na Serra do Corpo Seco, que também é referência da Lenda alusiva a um corpo seco que apareceu a diversas pessoas	Inventário de bens Culturais do município de Ituiutaba	Fundação Cultural de Ituiutaba
3				Acervo de artefatos arqueológicos pertencente ao Sr. Nelson Mamede de Freitas, coordenador do Relicário Ituiutabano. Composto de artefatos cerâmicos, líticos lascados e polidos	Inventário de bens Culturais do município de Ituiutaba	Fundação Cultural de Ituiutaba
4	Córrego do Monjolinho	Rio Paranaíba		Sítio pré-colonial, próximo a Serra do Monjolinho, com presença de material lítico lascado	Inventário de bens Culturais do município de Ituiutaba	Fundação Cultural de Ituiutaba. Sr. Camilo Lélis
5		Rio Paranaíba		Sítio com evidência de artefatos cerâmicos, noticiados pelo Sr. Pedro Nolasco		
6	Rio Tijuco	Rio Paranaíba	UTM: O.664.536/790.4281	Sítio pré-colonial, a céu aberto, com presença de material lítico lascado, próximo ao rio Tijuco	Projeto de Licenciamento Ambiental da PCH Piedade	PHC Piedade. Sr. Benedito Perez Drumond
7	Rio Tijuco	Rio Paranaíba	UTM: 0.686.881/790.5011	Sítio pré-colonial, a céu aberto, com presença de material cerâmico, vários com borda, material lítico lascado e polido	Inventário de sítios Arqueológicos/ Projeto UFU/PROEX	FACIP/UFU. Sr. Vicente Pereira da Silva
8	Córrego do Materinho	Rio da Prata	UTM 7901.355/632.770	Trata-se de uma área com vegetação original suprimida, próxima a algumas nascentes onde foram evidenciadas muitas concentrações de material lítico		
9	Córrego do Materinho	Rio da Prata	UTM 7901.273/632.612	Trata-se de uma área de captação de matéria-prima e pré-produção de ferramentas, uma vez que foram evidenciados apenas núcleos e lascas brutas próprias das fases iniciais de debitage.		

10	Córrego do Materinho	Rio da Prata	UTM 7901.012/632.271	<p>Área próxima ao córrego do Materinho, afluente do rio da Prata (50 m), com presença de alguns poucos vestígios líticos em superfície.</p> <p>Um núcleo muito grande foi evidenciado e poucas lascas. A área necessitaria de pesquisas em negativo para averiguar o tipo de assentamento e registro arqueológico associado. Trata-se de uma área desmatada próxima à mata ciliar</p>		
11	Córrego Santa Rita	Rio Tijuco	UTM 7903.264/681.091	<p>“[...] Grande sítio lítico localizado em meio a um afloramento de arenito e silicificado em uma área de pasto (brachiária).</p>		
12	Córrego Santa Rita	Rio Tijuco	UTM 7904.732/685.128	<p>Trata-se de um pequeno terraço localizado na margem direita do córrego do Retiro, do lado esquerdo da estrada (praticamente às margens da estrada). Na área há muitos blocos de arenito silicificado (neossolo litólico) com marcas claras de retiradas e muitas lascas em superfície- trata-se de um sítio superficial. Foram recolhidos materiais da área.</p>		
13		Rio Tijuco	UTM 7903.054/678.950	<p>Trata-se de outro sítio lítico na margem esquerda do córrego afluente do riacho Santa Rita, distante cerca de 100 m desse riacho. Seu entorno está todo desmatado o que facilitou a sua visibilidade, entretanto sem condições de escavação dadas às condições de terreno com muito material rochoso aflorando</p>		
14		Rio Tijuco	UTM 7904.537/679.162	<p>Esse sítio arqueológico está localizado em terra da fazenda Barra de Santa Rita, mais precisamente na área de horta dessa fazenda, distante 150 m do Rio Tejuco. Nessa área foram identificados materiais líticos de diferentes morfologias em sua superfície. Fato a ser discutido é a grande</p>		

				descaracterização desse sítio arqueológico.		
15		Rio Tijuco	UTM 7904.149/678.672	“[...] Sítio lítico localizado em cascalheira no meio da mata ciliar.		
16		Rio Tijuco	UTM 7903.664/678.790	“[...]Sítio lito cerâmico em terraço na margem direita do rio Tijuco. Trata-se de uma área e APP que se encontra totalmente desmatada, com presença de alguns poucos fragmentos de cerâmica em superfície e lascas, sobretudo de arenito silicificado		
17		Rio Tijuco	UTM 7904.673/678.954	Sítio lítico localizado em meio ao afloramento de sílex e arenito silicificado. Na verdade, trata-se de uma imensa cascalheira localizada no encontro do assoalho basáltico e do arenito silicificado, onde se acumulava o sílex.		
18		Rio Tijuco	UTM 7903.693/678.081	Sítio localizado em terraço distante 30m do Córrego Santa Rita. Trata-se de uma área onde a cobertura vegetal foi suplantada para a utilização como pasto (barchiária) o que fez que a cultura material viesse a superfície.		
19		Rio Tijuco	UTM 7903.664/678.790	Sítio lítico localizado à 10m do córrego Santa Rita. Trata-se de um assentamento bem preservado e de imensa importância dentro do contexto regional, uma vez que se pode inferir que seja uma grande oficina lítica com presença de todos os elementos líticos que constituem uma cadeia operatória e, mais do que isso, com a evidência de artefatos acabados.		
20		Rio Tijuco	UTM 7904.197/678.625	Sítio lítico localizado em uma imensa cascalheira, sendo aproveitado, principalmente, o sílex verde para a produção artefactual		
21		Rio Tijuco	UTM 7904.317/678.625	Nova área de cascalheira com material lítico, inclusive plano-convexo, sendo que parte desse		

				assentamento também fora destruídos pela construção de uma estrada.		
22		Rio Tijuco	UTM 899.672/686.445	Assentamento lítico todo impactado pela abertura de estrada em meio a mata ciliar (APP) do Rio Tejuco. Há muito material arqueológico em superfície, principalmente em sílex verde, mas decidiu-se não recolher material.		
23		Rio Tijuco	UTM 7899.672/686.445	“[...]Sítio lito cerâmico localizado próximo a confluência dos córregos Zé Paulo e Cabaça, ambos afluentes do rio Tijuco. A área havia sido utilizada para plantio e atualmente sendo utilizada para pasto.		
24	Córrego São Lourenço		UTM 7889.306/678.997	Trata-se de uma área de plantação de subsistência localizada na fazenda do Sr. Milton que há muito tempo tem evidenciado material arqueológico em sua propriedade, inclusive estando em posse de lâminas de machado e grandes fragmentos cerâmicos.		