

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**O POVOAMENTO DE SANTA CATARINA ANTES DA INVASÃO E  
COLONIZAÇÃO EUROPÉIA: HISTÓRIAS RELEGADAS**

Rafael Augusto Bet Carbonar

Florianópolis - 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**O POVOAMENTO DE SANTA CATARINA ANTES DA INVASÃO E  
COLONIZAÇÃO EUROPÉIA: HISTÓRIAS RELEGADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a disciplina HST 7801, sob a coordenação da Professora Dra. Renata Palandri Sigolo

Por Rafael Augusto Bet Carbonar

Orientador: Dr. Lucas de Mello Reis Bueno

Coorientador: Dr. Sandor Fernando Bringmann

Florianópolis – 2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carbonar, Rafael

O POVOAMENTO DE SANTA CATARINA ANTES DA INVASÃO E  
COLONIZAÇÃO EUROPÉIA: HISTÓRIAS RELEGADAS / Rafael Carbonar  
; orientador, Lucas de Mello Reis Bueno, coorientador,  
Sandor Fernando Bringmann, 2021.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,  
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. História. 2. DIRETRIZES E MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO  
DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS. 3. ARQUEOLOGIA INDÍGENA E  
ETNOHISTÓRIA EM SC . 4. A PERSPECTIVA DO TEMPO NA LONGA  
DURAÇÃO, A RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE-FUTURO, EXPERIÊNCIAS,  
EXPECTATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA DA HISTÓRIA À  
PARTIR DA ARQUEOLOGIA E ETNOHISTÓRIA . I. de Mello Reis  
Bueno, Lucas . II. Fernando Bringmann, Sandor . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
História. IV. Título.



### ATA DE DEFESA DE TCC

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às dez horas, por videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo Professor Lucas Reis Bueno, Orientador e Presidente, o Professor Sandor Fernando Bringmann, co-orientador, a Doutoranda Bruna Zamparetti, Titular da Banca, e pela Professora Renata Palandri Sigolo, Suplente, designados pela Portaria nº46 /2021/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso da(o) acadêmico **Rafael Augusto Bet Carbonar**, subordinado ao título: “**O povoamento de Santa Catarina antes da invasão europeia: histórias relegadas**”. Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido do Professor Lucas Reis Bueno e do Professor Sandor Fernando Bringmann a nota final 9,0, da Doutoranda Bruna Zamparetti a nota final 9,0, e da Professora Renata Palandri Sigolo, a nota final X; sendo aprovado com a nota final 9,0. O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia 23 de dezembro de dois mil e vinte e um. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo(a) candidato(a).

Florianópolis, 16 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Lucas Reis Bueno



Documento assinado digitalmente  
Lucas de Melo Reis Bueno  
Data: 16/12/2021 15:34:13-0300  
CPF: 151.819.188-67  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Sandor Fernando Bringmann



Documento assinado digitalmente  
Sandor Fernando Bringmann  
Data: 16/12/2021 15:54:15-0300  
CPF: 941.541.040-04  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Doutoranda Bruna Zamparetti

Prof.a Renata Palandri Sigolo -----

Candidato Rafael Augusto Bet Carbonar



Documento assinado digitalmente  
RAFAEL AUGUSTO BET CARBONAR  
Data: 16/12/2021 20:20:49-0300  
CPF: 028.839.989-73  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
Campus Universitário Trindade  
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina  
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Rafael Augusto Bet Carbonar, matrícula n.º 13201587, entregou a versão final de seu TCC cujo título é “*O povoamento de Santa Catarina antes da invasão e colonização europeia: histórias relegadas*”, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 21 de dezembro de 2021.



Documento assinado digitalmente  
Bruna Cataneo Zamparetti  
Data: 22/12/2021 23:43:02 -0500  
CPF: 077.505.779-71  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Examinadora

Bruna Cataneo Zamparetti

## **O POVOAMENTO DE SANTA CATARINA ANTES DA INVASÃO E COLONIZAÇÃO EUROPÉIA: HISTÓRIAS RELEGADAS**

Resumo: Este trabalho apresenta de forma crítica a história do povoamento de Santa Catarina à partir dos registros arqueológicos relacionados ao período anterior à chegada dos europeus. No primeiro capítulo, será abordado o ensino de história indígena nas escolas e o pouco espaço dedicado aos povos originários nos livros didáticos, o que relega milhares de anos e pessoas ao obscuro período da Pré-História. No segundo capítulo, serão apresentadas inúmeras pesquisas no campo da arqueologia e etnohistória sobre os povos indígenas que ocuparam Santa Catarina há milhares de anos, que resistiram ao extermínio e que ainda hoje vivem no Estado. As diversas culturas, o intercâmbio entre elas, o ambiente, a organização social e política dos povos indígenas que habitaram e ainda habitam o território catarinense, são questões muito pesquisadas, mas poucas são as informações que chegam aos livros didáticos, às escolas e ao público em geral, o que corrobora para a construção de uma história que relega mais de 10 mil anos ao esquecimento. No capítulo final, a pesquisa será voltada para uma proposta de mudança desta perspectiva limitante, que visa a discussão de um novo paradigma de respeito e valorização das culturas indígenas, com base na visão de história na longa duração e na articulação entre Arqueologia, História Indígena e Teoria da História.

Palavras-chave: Pré-História, Arqueologia, História Indígena, Teoria da História

Abstract: This work presents in a critical way the history of the settlement of Santa Catarina from the archaeological records related to the period before the arrival of Europeans. In the first chapter, the teaching of indigenous history in schools and the little space dedicated to native peoples in textbooks, which relegates thousands of years and people to the dark period of Prehistory. In the second chapter, numerous researches will be presented in the field of archeology and ethno-history on the indigenous peoples that populated Santa Catarina thousands of years ago, and on those who resisted extermination and who still live in the state today. The various cultures, the exchange between them, the environment, the social and political organization of the indigenous peoples who inhabited and still inhabit Santa Catarina's territory are highly researched issues, but little information reaches textbooks, schools and the public in general, which corroborates the construction of a history that relegates more than 10 thousand years to oblivion. In the final chapter, the research will focus on a proposal to change this limiting perspective, which aims to discuss a new paradigm of respect and appreciation of indigenous cultures, based on the long-term view of history and on the articulation between Archeology, Indigenous History and Theory of History.

Keyword: Prehistory, Archeology, Indigenous History, Theory of History

## SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	8
<b><u>CAPÍTULO 1: DIRETRIZES E MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS</u></b>	
1.1. Breve histórico da História Indígena no Brasil e o currículo do ensino fundamental .....	15
1.2. Da colocação da História Pré-Colonial dentro do período chamado Pré-História .....	24
1.3. Análise de fontes: abordagem dos livros didáticos sobre o tema .....	29
1.4. Questões à partir da fontes analisadas .....	36
1.5. Estudo de caso: História Indígena nas escolas do Município de São José-SC .....	41
1.6. O papel da arqueologia: do discurso colonialista à prática colaborativa .....	42
<b><u>CAPÍTULO 2: ARQUEOLOGIA INDÍGENA E ETNOHISTÓRIA EM SC</u></b> .....	45
2.1. A 1ª. Onda Migratória (12.000 AP à 2.500 AP).....	46
2.1.2. Os povos sambaquieiros (6.000 – 2.000 anos AP) .....	49
2.1.3. A cultura dos sambaquieiros .....	51
2.1.4. O auge e o declínio da cultura sambaquieira .....	55
2.2. A 2ª. Onda Migratória (à partir de 2.500 anos AP): diversidade e intercâmbio de culturas..	56
2.2.1. Os Guarani – tronco linguístico Tupi: arqueologia e noção da etnohistória Guarani .....	57
2.2.2. Os Kaingang e os Laklaño Xokleng – tronco linguístico Macro Jê .....	61
2.2.3. Noção da etnohistória Kaingang, por eles próprios .....	64
2.2.4. Noção da etnohistória Laklãñõ-Xokleng, por eles próprios .....	66
2.3. A importância da Arqueologia e Etnohistória na contemporaneidade .....	66
<b><u>CAPÍTULO 3: A PERSPECTIVA DO TEMPO NA LONGA DURAÇÃO, A RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE-FUTURO, EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA DA HISTÓRIA À PARTIR DA ARQUEOLOGIA E ETNOHISTÓRIA</u></b> .....	70
3.1. História na longa duração, para Fernand Braudel, e a transformação da estrutura, segundo Marshall Sahlins .....	72
3.2. A relação passado-presente-futuro, segundo Hartog, e a influência de Marshall Sahlins na construção de uma nova narrativa de história .....	74
3.3. “Futuro Passado”, tempo natural x histórico .....	77
3.4. Uma narrativa da história com base na Arqueologia: uma possibilidade .....	79
3.5. Os limites da história e o <i>vir-a-ser</i> como nova epistemologia .....	81
<b><u>CONCLUSÃO</u></b> .....	85
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b> .....	87

## INTRODUÇÃO

A História Indígena no Brasil é um tema para grandes discussões nos tempos atuais, pois as mudanças ocorridas no mundo nos últimos cem anos exigem uma análise profunda sobre o conteúdo escolar e as demandas da sociedade moderna. Neste trabalho, seguindo os passos de Walter Benjamin<sup>1</sup>, será feita uma leitura da História à “contrapelo”, ou seja, em contraposição à ideia que relega as culturas dos antigos habitantes do território conhecido como “Brasil” à chamada Pré-História. Nesse sentido:

... acreditamos que todas as fontes historiográficas, indígenas ou não, bem como o próprio texto historiográfico, produzidos por indígenas ou não, necessitam de leituras (escovadas) ‘a contrapelo’, como nos ensina Walter Benjamin (1944: p. 225).

**Walter Benjamin (1994), em uma de suas teses sobre o conceito de história, nos ensina que essa área do saber é “objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”.** Pensamos que a nossa busca pelo conhecimento histórico sobre os Povos Indígenas também não ocorre imersa num “tempo homogêneo e vazio” (Benjamin, 1994)<sup>2</sup>. (ANGATU, 2008) (grifei)

Pautado nessa perspectiva, o presente trabalho inicia tratando da urgência da reconstrução da abordagem da história indígena nas escolas, avança pelas pesquisas em arqueologia e etnohistória, analisa os processos envolvidos e, ao final, elabora novas perspectivas possíveis. Sobre a história indígena e a relevância do tema, Luísa Tombini Wittmann afirma:

**É chegada a hora de lidar com a herança que relega os indígenas a um passado distante, como seres praticamente sem história e sem futuro. Eles foram e são sujeitos da história do Brasil.** Se, por um lado, não foram vítimas passivas, por outro, não permaneceram intactos no contato com o outro. Diante da nova realidade, alteraram sua cosmologia, transformaram a si mesmos. Por

---

<sup>1</sup> Walter Benjamin foi um historiador de perspectiva “materialista histórica” e de influência marxista. Em suas palavras: “A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. (...) Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (...) ‘Comparados com a história da vida orgânica da Terra’, diz um biológico contemporâneo, ‘os míseros 50000 anos do Homo sapiens representam algo como dois segundos ao fim de um dia de 24 horas. Por essa escala, toda a história da humanidade civilizada preencheria um quinto do último segundo da última hora’”. (BENJAMIN, Walter, 1892-1940. “Magia e técnica, arte e política”. *Em Sobre o Conceito de História*, fls. 223 (4), 225 (7), 231-232 (18). Editora Brasiliense, São Paulo, 1994).

<sup>2</sup> ANGATU, Casé. Artigo “Histórias e Culturas Indígenas – Alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?”, pág. 183.

isso, é importante ir além da visão de um processo geral de dominação que afeta apenas negativamente as sociedades indígenas. Sob esse ótica, sua completa e definitiva destruição, iniciada à partir da chegada dos portugueses, seria apenas uma questão de tempo. A visão derrotista, que não reserva futuro algum aos indígenas, arrasta consigo sua agência na história. É importante lembrar, inclusive, que as populações indígenas estão atualmente em crescimento demográfico no Brasil<sup>3</sup>. (grifei)

Ainda sobre a necessidade de novas ideias, cumpre ressaltar o pensamento de Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia”, onde ele denuncia a ideologia fatalista neoliberal que visa justificar a realidade que cerca o estudante, como se ela não pudesse ser alterada. Dessa forma, além de legitimar discursos opressores, tal ideologia busca cristalizar no inconsciente das pessoas que o mundo possui um espécie de “lógica” que não pode ser mudada, ou seja, que se justifica por si mesma.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente<sup>4</sup>.

Portanto, seguindo a lição de Freire, este trabalho visa questionar conceitos estabelecidos pelos colonizadores e que se mantêm, os quais reduzem a importância das culturas indígenas com o intuito de fortalecer o discurso fatalista da conquista e do progresso civilizatório. Para atingir esse objetivo, as fontes que serão utilizadas envolvem pesquisas sobre educação de história indígena, decolonialidade<sup>5</sup>, arqueologia e teoria da história, sendo que o diálogo entre essas fontes será feito de forma crítica, conforme os seguintes pontos de vista:

---

<sup>3</sup> WITTMANN, Luísa Tombini. “Ensino (d)e História Indígena”, em Introdução ou a Escrita da História Indígena, Editora Autêntica, São Paulo, 2015.

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

<sup>5</sup> A categoria colonialidade e a proposta decolonial têm aberto a possibilidade de reconstrução de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela racionalidade moderna (AMARAL, João do. Extraído do site: <https://iberoamericasocial.com/arte-decolonial-para-comecar-falar-do-assunto-ou-aprendendo-andar-pra-dancar>)

Rever a história da arqueologia no Brasil é acompanhar o confronto do brasileiro ao longo destes anos com um passado pouco conhecido, que traduz as diversas formas de identificação ou rejeição das raízes indígenas por parte da sociedade nacional, e que nem sempre corresponde a ideais de uma (pré) história nacional. (Cristiana Barreto<sup>6</sup>)

É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do país foi inaugurada em 22 de abril de 1500. O que aconteceu antes disso, domínio da “pré-história”, seria um pouco vago e na verdade irrelevante para o posterior desenvolvimento do Brasil, merecendo poucas páginas nos livros didáticos. (Eduardo Góes Neves<sup>7</sup>)

Assim, de antemão é possível dizer que a questão indígena sempre foi e continua sendo tratada do ponto de vista colonialista, que não apenas reduz a importância das culturas originárias no Brasil, mas também apresenta uma equivocada relação dos indígenas como entrave ao desenvolvimento e exploração de recursos naturais. Atualmente, porém, as demandas capitalistas e políticas não podem mais desconsiderar a importância e a necessidade de respeito aos povos indígenas, tendo em vista as conquistas legislativas desses povos no mundo inteiro decorrentes do engajamento dos movimentos sociais. Nesse sentido, extrai-se do parecer do Ministério da Educação sobre a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008, aprovado no dia 11/11/2015 e publicado no D.O.U. de 18/4/2016:

Neste contexto histórico, as diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguísticas vêm deixando de ser vistas, pelo menos no plano formal ou legal, como algo negativo e empecilhos ao desenvolvimento de muitos países, passando a ser oficialmente reconhecidas como patrimônios da humanidade, “riquezas” e valores éticos universais que devem ser valorizados, promovidos e afirmados nos planos internacional, nacional e local. Dentre esses documentos, merece destaque especial a Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, a qual foi ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004 que, em seu art. 31, prevê: **‘Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados’.** (grifei)

---

<sup>6</sup> BARRETO, C. 1999/2000. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da Arqueologia no Brasil. Revista USP, n.44:32-51

<sup>7</sup> NEVES, E. 1998. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. Em Silva, A. e Grupioni, D. (org.) A temática indígena na escola. Editora Global, São Paulo, SP, p.171-196

Outrossim, o papel dos indígenas na contemporaneidade é assunto de extrema relevância para construção de uma nova visão de respeito e intercâmbio de culturas e, portanto, a questão do ensino da história indígena é o ponto de partida deste trabalho. Afinal, a relação íntima entre colonialismo, sistema de ensino e as consequências nas mentalidades dos alunos, são fatores que devem ser analisados em conjunto, como afirma Tânia Andrade Lima:

Em países colonizados, não raro o passado remoto é distorcido ou ocultado para impedir que raízes históricas sejam encontradas, explanando-se apenas as origens das instituições coloniais. Com isso, o sistema de ensino acaba se constituindo como um dos principais ingredientes do neocolonialismo. Como disse Ferro (s/d:15), **“que ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos e de nós mesmos, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela nos marca para o resto da vida”**, de tal forma que os valores assim inculcados tornam-se elementos ordenadores, balizadores, que orientam o indivíduo em todos os níveis da sua existência<sup>8</sup>. (grifei)

Portanto, o capítulo I será dedicado à educação da história indígena, cujo processo é relativamente recente no Brasil e, para entendê-lo, será preciso analisar as fontes legislativas que regulam a matéria. As fontes utilizadas serão a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de História, de 1998, e a Lei 11.645/2008, cuja aplicação foi assim tratada pelo Ministério da Educação, em 2015:

Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal.

Desse modo, a Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios.

Neste sentido, a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais.

---

<sup>8</sup> LIMA, Tânia Andrade. “A Arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha”, em artigo publicado na revista Canindé – Revista do Museu de Arqueologia do Xingó, 2007, pág. 17.

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira<sup>9</sup>.

Outras fontes de análise serão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e os livros didáticos utilizados pela rede pública de ensino. Assim, será possível verificar como a história indígena deve ou deveria ser ensinada nas escolas, a política para tratamento da matéria e o conteúdo escolhido para integrar os livros didáticos. Ademais, para entender como o conteúdo da História Indígena é tratado nas escolas do Estado, será considerada a Proposta Curricular de Santa Catarina, da qual destacam-se dois documentos publicados recentemente: o Currículo Base do Território Catarinense – 2019, voltado a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e o Currículo Base do Território Catarinense – 2020, voltado ao Ensino Médio:

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), respaldada constitucionalmente no artigo 1º. da Constituição Federal (1988), que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o projeto educacional brasileiro concerne: “(...) construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar.

#### **(...) De que diversidade está se falando?**

A diversidade étnico-racial catarinense envolve os grupos indígenas (Guaranis, Xoglengs, Kaigangs), os afrodescendentes, os quilombolas, os caboclos, os mestiços, os ciganos, em respeito aos novos processos migratórios.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Processo nº: 23001.000071/2011-69. Aprovado em 11/11/2015. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192)

<sup>10</sup> Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019, págs. 41-42.

Quanto ao currículo do Ensino Médio, em Santa Catarina, extrai-se do documento Currículo Base do Ensino Médio do território catarinense (2020):

A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, em seu Art. 1º, estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estes documentos estabelecem que a Parte Flexível do Currículo se configura na forma de Itinerários Formativos, compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas<sup>11</sup>.

Como se depreende, com vistas às mudanças ocorridas no Ensino Médio, os chamados “Itinerários Formativos” são responsáveis por dar conta da formação ampla dos estudantes, conforme respectivas áreas de interesse. Quando chegamos aos objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, já na área de “Linguagens e suas tecnologias” aparecem as línguas indígenas. Se formos na área de “Ciências humanas e sociais aplicadas” há o seguinte trecho “estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.” No componente Projeto de Vida, também aparece nas competências (espelhadas na BNCC) da empatia e cooperação na qual versa sobre a questão indígena.

Em síntese, no capítulo I serão abordados os aspectos referentes à construção do conteúdo pedagógico disponível aos estudantes, sendo que, ao final do capítulo, serão analisados alguns livros didáticos dos anos iniciais (4º. e 5º. Anos) como fontes, assim como serão feitas críticas ao modelo estabelecido, inclusive por meio da inclusão de uma carta escrita por educadores indígenas aos professores que lecionam na rede pública de ensino de Santa Catarina. Ainda, no final do capítulo, será descrita a visita realizada à Secretaria Municipal de Educação de São José, a fim de verificar na prática como é tratado o tema da Educação Indígena no município.

---

<sup>11</sup> Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do Ensino Médio do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020, pág. 49.

Após entender sobre o que é ensinado da história indígena e a origem do recorte pedagógico deste conteúdo, no capítulo II, para demonstrar a diferença entre a riqueza de informações disponíveis e o que é ensinado, o trabalho apresentará um pouco (pouco mesmo) sobre as pesquisas arqueológicas e estudos etnohistóricos dos povos indígenas que habitaram (povos sambaquieiros) e que ainda habitam Santa Catarina (Guarani, Laklaño Xokleng e Kaingang), os quais receberam grande atenção e proteção à partir da Constituição de 1988, conforme destaca Juliana Salles Machado:

Os movimentos e conquistas indígenas na década de 1990 tiveram impacto nas políticas públicas nacionais e regionais, abrindo caminho, cada vez mais, para uma maior incorporação do direito à diferença, principalmente no que tange à saúde e à educação (ALBERT, 2005; HIERRO, 2005; PRIPRÁ, 2015). Tal cenário, entre outros aspectos, levou, em 2010, à criação da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na Universidade Federal de Santa Catarina, que atende os três povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica, a saber: Guarani (Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), Kaingáng (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e Xokleng (Santa Catarina)<sup>12</sup>.

É preciso ressaltar, e isso será feito mais de uma vez durante o trabalho, que não se pretende aqui preencher todos as lacunas sobre as discussões científicas em torno das pesquisas arqueológicas sobre o povoamento de Santa Catarina e etnohistória indígena. Inclusive, além de muita pretensão, tal tarefa é incompatível com a proposta de um trabalho de graduação.

Por fim, no capítulo III serão apresentadas propostas de diálogo entre os estudos arqueológicos e etnohistóricos do capítulo II, com filosofia da história, o que propiciará uma discussão sobre a importância da historiografia para compreensão das sociedades contemporâneas e seus problemas, os quais também passam pela negação e silenciamento das culturas originárias.

---

<sup>12</sup> MACHADO, Juliana Salles. Arqueologia Indígena, os Laklãnõ Xokleng e os objetos do pensar. Artigo para Revista de Arqueologia, Vol. 30, n. 1, 2017.

## CAPÍTULO 1

### **DIRETRIZES E MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO DA PRÉ-HISTÓRIA E DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS**

#### **1.1. Breve histórico da História Indígena no Brasil**

A História Indígena ensinada nas escolas está muito aquém da riqueza desse conhecimento e do nível das pesquisas realizadas no meio acadêmico e científico, portanto, a narrativa da história indígena à partir da colonização portuguesa é um paradigma que precisa ser superado. Afinal, os alunos tendem a ignorar a história indígena analisada na longa duração, pois desde o ensino fundamental recebem limitadíssimo conteúdo referente aos povos originários que povoaram o território brasileiro há pelo menos 12.000 AP.

Além da ausência de informação, a pouca qualidade do que é ensinado sobre o tema induz os alunos a desconsiderar a importância das diversas culturas indígenas, não apenas como conteúdo escolar, mas como fonte de questionamento da realidade que os cercam. Como afirma Manuela Carneiro da Cunha, é preciso desarmar algumas armadilhas em torno do ensino da história indígena, entre elas a ideia intrínseca de que os povos indígenas são sociedades primitivas sem história:

“A maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história. **Como dizia Varnhagen, “de tais povos na infância não há história: há só etnografia”** (Varnhagen [1854] 1978:30).<sup>13</sup> (grifei)

---

<sup>13</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil – História, Direitos e Cidadania, em “Introdução a uma História Indígena”, págs. 11/18, Editora Claro Enigma, São Paulo-SP, 3ª. Reimpressão, 2020. Citação da autora: (VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História geral do Brasil [1854], 3 vols., São Paulo: Melhoramentos: 1978).

Cumprе ressaltar que, falar sobre a história indígena implica não apenas em questionar os métodos educacionais, mas relacionar o genocídio dos ameríndios com a perspectiva de que os povos indígenas estão vivos, ativos e construindo história. O genocídio verificado nas terras baixas da América do Sul se confirma nas mais recentes projeções da população indígena no momento do “descobrimento”, que apontam para uma população nativa de aproximadamente 8 milhões de habitantes.

Segundo Cunha (op. cit.):

“se a população aborígene tinha, realmente, a densidade que hoje se lhe atribui, esvai-se a imagem tradicional (aparentemente consolidada no século XIX), de um continente pouco habitado a ser ocupado pelos europeus. Como foi dito com força por Jennings<sup>14</sup> (1975), a América não foi descoberta, foi invadida”.

A delimitação do objeto da história indígena e do período de tempo sob análise também são questões de suma importância para uma melhor abordagem do tema. Para isso, outra armadilha a ser desarmada no ensino da história indígena é a narrativa sobre a ocupação humana no território conhecido hoje como Brasil. A diversidade de culturas, espalhadas em todas as regiões, contrasta com o tratamento monolítico dado aos antigos povoadores, como se eles pudessem ser entendidos como um único povo.

A ocupação antiga da Amazônia, assunto de suma importância para entender a dispersão humana na América do Sul, também precisa ser esclarecida nos livros didáticos, pois por muito tempo era entendida como inviável por causa da densidade da floresta. Atualmente é sabido que a Amazônia há milhares de anos já era ocupada por muitos povos diferentes, que souberam se adaptar às condições naturais que se apresentavam.

Eduardo Góes Neves afirma:

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a bacia amazônica era densamente ocupada por diferentes povos indígenas no final do século XV, época do início da colonização europeia nas Américas. Conforme veremos adiante, essa ocupação não era uniforme, variando no tempo e no espaço. Os modos de vida desses povos eram também diversificados: alguns grupos estavam organizados em sociedades hierarquizadas que viviam em assentamentos que hoje chamaríamos de cidades, como pode ter sido o caso dos índios Tapajó, enquanto outros eram nômades que tinham suas economias baseadas na caça, na pesca e na coleta. Em segundo lugar, é também

---

<sup>14</sup> Referência da autora: JENNINGS, Francis. *The invasion of America: indians, colonialismo and the cant of conquest*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1975.

fundamental perceber que os povos que viviam na Amazônia antes do início da colonização europeia eram ancestrais dos povos indígenas que ainda ocupam a região, apesar do grande processo de redução demográfica, deslocamento geográfico e mudança cultural ocorrido nos últimos 500 anos. Nesse sentido, **a arqueologia da Amazônia é, antes de tudo, uma espécie de História Antiga dos povos indígenas da região**<sup>15</sup>. (grifei)

Assim, a história indígena das terras baixas da América do Sul precisa ser contada à partir dos estudos de vanguarda sobre o tema, o que inclui a valiosa contribuição da arqueologia, da perspectiva decolonial e, ao mesmo tempo, é necessário afastar do debate visões limitantes, preconceituosas e racistas, sedimentadas no subconsciente coletivo e que prejudicam a implantação dessas diretrizes na prática escolar desde o século XX. Aníbal Quijano, um dos autores latinoamericanos mais importantes quando o tema é decolonialidade, fala do racismo como forma de legitimação da dominação europeia na América:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial<sup>16</sup>.

Há de se destacar que, além do racismo e do eurocentrismo como doutrinas de dominação, no Brasil faz pouco tempo que se verifica a obrigatoriedade do ensino da história indígena nas escolas. Por isso, além do bloqueio ideológico racista e capitalista, ainda é preciso considerar que muitas pesquisas promissoras não aparecem nos livros didáticos, o que exige uma adequação do currículo exigido pelo Ministério da Educação

---

<sup>15</sup> NEVES, Eduardo Góes. Arqueologia da Amazônia. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000, p. 9-10.

<sup>16</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005. Extraído do site: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

para valorização do ensino da História Indígena, o qual está em constante construção diante dos avanços dos estudos em arqueologia e etnohistória.

A primeira mudança significativa da abordagem pedagógica da história indígena aconteceu após a democratização do Brasil, quando o país passou por um momento de elevação do “espírito” republicano, ou seja, se iniciou um tempo onde era necessário dar conta de atender a coletividade brasileira em todas as suas particularidades, afinal, o Estado Democrático de Direito, instaurado com a Constituição de 1988, exigia isso, após anos de tensões políticas e lutas por direitos. Nesse contexto, era preciso atender a nova demanda de inclusão da pluralidade dentro de um projeto de educação amplo, por isso foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96), que no seu artigo 26, § 4º., dispõe:

§ 4º: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ainda no intuito de regulamentar o ensino de História no país, em 1998 foram criados pelo Ministério da Educação os chamados PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo que, no âmbito do ensino da História, apesar do reconhecimento da importância da história indígena, no próprio documento se verifica que a perspectiva histórica em relação ao Brasil parte de um paradigma eurocêntrico e desenvolvimentista:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista.<sup>17</sup>

Portanto, continuando a tendência inaugurada com a Constituição Federal, que passou a reconhecer os direitos dos povos indígenas (artigo 231 da CF), a Lei 9.394/1996 foi sofrendo modificações decorrentes de novas leis, como a Lei 10.639/2003

---

<sup>17</sup> PCN de História, 1ª. Parte, “Caracterização do Ensino de História – A História no Ensino Fundamental”, pág. 19.

(obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"), e a Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim, após 2008, a Lei 9.394/96 recebeu um novo artigo, o 26-A:

Art. 26-A. 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.** (grifei)

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Cumprir destacar, apesar de tantas referências legislativas quanto ao conteúdo de história indígena, a própria disciplina de História sempre foi e continuará sendo objeto de grandes tensões, conforme é possível verificar pelo longo debate acerca da elaboração da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (em 2017) pelo Ministério da Educação, que nada mais é do que a “cartilha” de como a educação brasileira deve ser pautada, de norte a sul do país. A disputa percebida no processo de elaboração da BNCC pode ser assim resumida:

Em um momento histórico no qual se discute a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica brasileira, reflexões sobre formação de professores, sobre currículos e sobre livros didáticos de História se fazem necessárias e, até mesmo, urgentes. Com poucas variações, **o Ensino de História no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo, pela ideia de que a história do país é apenas uma derivação da chamada expansão europeia e pela negação do protagonismo de populações indígenas**, africanas e seus descendentes, além de outros povos que, ao longo do tempo, formaram a atual população brasileira. Os recentes embates verificados entre historiadores profissionais, professores de História e especialistas em Ensino do componente curricular escolar mostram que há diferentes concepções em disputa sobre o que uma criança ou um jovem no Brasil deva aprender a respeito de História. (...) O argumento de que uma criança brasileira tem o direito ao conhecimento da história da Humanidade escamoteia, na verdade, a ideia de que a história só se realiza a partir dos europeus, considerados “civilizados”, “superiores” e, portanto, vistos como modelos de “progresso” e de “desenvolvimento”<sup>18</sup>. (grifei)

---

<sup>18</sup> SILVA, Giovani José da, e MEIRELES, Marinélma Costa. Artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”. (<https://docero.com.br/doc/s0se8xn>)

Portanto, como se verifica, o ensino da história indígena é um conteúdo onde se verificam várias tensões políticas, motivo pelo qual o direcionamento do conteúdo nas escolas deve ser sempre repensado e melhorado. Ressalta-se que a luta por direitos foi responsável pelo aprimoramento do estudo das diversas culturas e histórias indígenas nas últimas décadas, por isso que, no contexto atual, é preciso evitar que tal avanço seja prejudicado por retrocessos ideológicos. Como se depreende das orientações sobre o curso de História na BNCC<sup>19</sup> (pág. 403-415), se verifica que a temática que envolve História Indígena está presente em vários anos da vida escolar, motivo pelo qual essa discussão deve ser retomada em vários momentos, sob diferentes aspectos:

## HISTÓRIA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</b>	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive
<b>O lugar em que vive</b>	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças

### HABILIDADES

**(EF03HI03)** Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

**(EF03HI04)** Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

<sup>19</sup> [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

## HISTÓRIA – 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</b>	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
<b>Circulação de pessoas, produtos e culturas</b>	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural
	A invenção do comércio e a circulação de produtos
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais
<b>As questões históricas relativas às migrações</b>	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos
	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960

### HABILIDADES

**(EF04HI01)** Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

**(EF04HI02)** Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

**(EF04HI03)** Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

**(EF04HI04)** Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.

**(EF04HI05)** Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.

## HISTÓRIA – 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b>	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados
	As formas de organização social e política: a noção de Estado
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
<b>Registros da história: linguagens e culturas</b>	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias

### HABILIDADES

**(EF05HI01)** Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

**(EF05HI02)** Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.

**(EF05HI03)** Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

**(EF05HI04)** Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

**(EF05HI05)** Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.

(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

## HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>História: tempo, espaço e formas de registros</b>	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização

### HABILIDADES

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

## HISTÓRIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</b>	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História
	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial

## HABILIDADES

**(EF07HI01)** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

### 1.2. Da colocação da História Pré-Colonial dentro do período chamado Pré-História

No currículo do curso de História, existe grande destaque em torno da chamada História Antiga, mas muito pouco é mencionado sobre as antigas culturas ameríndias. Tal situação precisa ser superada, sob pena de manter a História Indígena reduzida ao período da conquista.

Eduardo Góes Neves, um dos maiores pesquisadores da arqueologia amazônica, à contrapelo, insiste na nomenclatura “história antiga”, em substituição ao genérico e obscuro termo pré-histórico:

A arqueologia é uma fonte privilegiada de informação sobre o passado pré-colonial indígena no Brasil. Atualmente, a maioria dos arqueólogos atuantes no Brasil não utiliza mais o termo "pré-história do Brasil", já que ele não faz justiça à rica história dos povos que habitavam o que é hoje nosso país antes da chegada dos europeus. Em substituição a "pré-história", utilizam-se hoje designações como "história pré-colonial" ou mesmo "história antiga". **História antiga é talvez a denominação mais feliz porque dá conta da já mencionada riqueza histórica, ao mesmo tempo em que permite que se estabeleça uma perspectiva comparativa com outras histórias regionais com todo o planeta**<sup>20</sup>. (grifei)

Como dito, o estudo da história indígena passou a ser obrigatório nas escolas à partir de 2008, porém, o pouco que se estuda se refere ao período da colonização. Assim,

---

<sup>20</sup> NEVES, Eduardo Góes. “Uma rede de fios milenares: Um esboço da História Antiga no Rio Negro”, em Baré: Povo do Rio, org. HERRERO, Marina e FERNANDES, Ulisses, pág. 43, Edições Sesc.

são muito raros os estudos da “história antiga” dos povos indígenas e, quando isso acontece, a abordagem é deslocada para o período conhecido como Pré-História.

Lucas Reis Bueno afirma:

Assim, a contínua utilização do termo ‘pré’ não só homogeniza, como exclui da construção da história a possibilidade de incorporação de temporalidades distintas, de narrativas alternativas e de renegociações de poder por parte de povos originários, em Estados marcados por dinâmicas colonialistas nos últimos séculos dessa história<sup>21</sup>.

O problema de se construir narrativas alternativas da ocupação da América e do Brasil inicia nas nomenclaturas construídas pela historiografia que em nada contribuem. Expressões como “Novo Mundo” e “Pré-História” condicionam o entendimento de que as culturas antigas ameríndias são irrelevantes, pois são excluídas do mundo entendido à partir da conquista europeia. Nesse sentido, prossegue Bueno (op. cit.):

**“Pode um ‘Novo Mundo’ ser antigo?** Ao adotar essa perspectiva, compartilhamos as críticas que vêm sendo apresentadas nas últimas décadas a respeito da utilização do conceito de ‘pré-história’, argumentando por uma perspectiva baseada na ideia de Deep History (‘história profunda’).

Nessa mesma linha de argumentação, destaco ainda a proposta do arqueólogo Gamble (2013, 2015), que vem, nos últimos anos, trabalhando de forma sistemática para construção de um argumento baseado na ideia de **‘tempo profundo’**, através da união entre Geografia, Arqueologia, Antropologia e História.

Segundo Gamble (2015), um dos principais motivos pelos quais deveríamos abandonar o conceito de **‘pré-história’** está relacionado ao fato de este dividir um continuum histórico, resultando em uma abordagem sobre o passado marcada por fragmentações e descontinuidades. Para Gamble (2015), o termo mais apropriado para substituí-lo seria **Deep History (‘história profunda’)**, conceito este inspirado pela noção de Deep Time (‘tempo profundo’), utilizado pela Geologia”. (grifei)

Esse é um ponto importante, pois a denominação “Pré-História” nos remete a um período “sem História”, como se os povos desse período não tivessem cultura, organização política e, enfim, como se lhes faltasse algo. Também são chamados de “povos sem Estado” e “sem escrita”, por isso são considerados inferiores, pois não desenvolveram tecnologia e meios de produção capazes de alavancar desenvolvimento e

---

<sup>21</sup> BUENO, Lucas Reis. Artigo: Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quanto antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, maio-ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000200011>.

progresso. Ocorre que toda essa construção parte do ponto de vista etnocêntrico que hierarquiza as culturas, como se os fatores acima fossem “estágios” obrigatórios de desenvolvimento humano, porém, esse raciocínio está equivocado.

As sociedades primitivas são sociedades sem Estado: esse julgamento de fato, em si mesmo correto, na verdade dissimula uma opinião, um juízo de valor. (...) Descobre-se nessa abordagem uma fixação etnocentrista tanto mais sólida quanto ela é, o mais das vezes, inconsciente. (...) **quase sempre, as sociedades arcaicas são determinadas de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história**<sup>22</sup>.  
(grifei)

Para Pierre Clastres, autor da citação acima, os preconceitos em torno dos povos indígenas começam a ser desconstruídos à partir do momento que as diferenças acima apontadas são consideradas como culturais, e não decorrentes de uma habilidade superior do “homem branco”. A mesma desconstrução ocorre com relação ao entendimento de que os indígenas não desenvolveram tecnologia, pois:

se entendermos o conjunto dos processos de que se munem os homens, não para assegurarem o domínio absoluto da natureza (isso só vale para o nosso mundo e seu insano projeto cartesiano cujas consequências ecológicas mal começamos a medir), mas para garantir um domínio do meio natural *adaptado e relativo às suas necessidades*, então não mais podemos falar em inferioridade técnica das sociedades primitivas: elas demonstram uma capacidade de satisfazer suas necessidades pelo menos igual àquela de que se orgulha a sociedade industrial e técnica<sup>23</sup>.

Nesse sentido, outra ideia comum é de que, por causa da ausência de tecnologia, os povos indígenas vivem em economia de subsistência e de miserabilidade, também associada a uma “preguiça” inerente.

Existe aí um preconceito tenaz, curiosamente coextensivo à ideia contraditória e não menos corrente de que o selvagem é preguiçoso. Então das duas uma: ou o homem das sociedades primitivas, americanas e outras, vive em economia de subsistência e passa quase todo o seu tempo à procura de alimento, ou não vive em economia de subsistência e pode portanto se proporcionar lazeres prolongados fumando em sua rede<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> CLASTRES, Pierre. A sociedade sem Estado. Em “Sociedade contra o Estado”, pág. 166, Editora Ubu, 2017, São Paulo-SP.

<sup>23</sup> Op. cit. págs. 167-168.

<sup>24</sup> Op. cit. pág. 169.

Clastres (op. cit.) afirma que a dificuldade de subsistência desses povos é um mito, pois a realidade dos povos que viviam no território brasileiro há milhares de anos era de abundância de recursos naturais e alimentares. Ainda dentro dessa análise, prossegue o autor:

O bom senso questiona: por que razão os homens dessas sociedades queriam trabalhar e produzir mais, quando três ou quatro horas diárias de atividade são suficientes para garantir as necessidades do grupo? De que lhes serviria isso? Qual seria a utilidade dos excedentes assim acumulados? Qual seria o destino desses excedentes? É sempre pela força que os homens trabalham além das suas necessidades. E exatamente essa força está ausente do mundo primitivo: a ausência dessa força externa define a natureza das sociedades primitivas.

Portanto, à partir de análises como essas, se percebe que a história indígena é uma oportunidade de visão alternativa à cultura ocidental moderna, que visa impor valores religiosos, econômicos, culturais, entre outros, como se o mundo hoje fosse decorrência de uma evolução linear dos tempos passados, quando, ao contrário, sabemos que neste discurso moderno de progresso estão silenciadas outras visões de mundo, que evidentemente precisam ser respeitadas e aprendidas.

Ademais, é preciso analisar o papel do próprio indígena na construção desse conhecimento, uma vez que tradicionalmente a questão indígena é vista de fora, cujos aspectos mais importantes foram ignorados ou silenciados pelo colonizador, situação que se mantém até hoje em nossa sociedade.

Como visto, preconceitos devem ser afastados para não prejudicar a compreensão histórica da cultura dos povos originários, só assim será possível a construção de uma história indígena condizente com sua importância. Este é um desafio de extrema relevância que envolve educadores em torno da implementação da lei 11.645/2008.

Maria Aparecida Bergamaschi afirma:

Muitas vezes essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida, pois são escassos os contatos com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta, tendo várias mídias a veicular imagens não condizentes com os modos de vida contemporâneos dos povos ameríndios. Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país. **A lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer. Quando questionados os professores**

**sobre a existência dessa lei, a maioria deles afirmou conhecê-la pelos meios de comunicação, pois uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar.**<sup>25</sup> (grifei)

Há de se destacar, que a análise da história indígena à partir dos livros didáticos precisa considerar a inequívoca disputa de poder que reside na escolha e produção desses materiais, na influência eurocêntrica que os atravessa e nos valores ocidentais modernos neles embutidos, os quais determinam, como dito, o deslocamento da “história antiga” dos povos indígenas à Pré-História. Nesse sentido:

Quem, afinal, determina no Brasil quais os “conteúdos” a serem ministrados pelo professor de História? Sabe-se do poder e da influência que as editoras de livros didáticos exercem sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas brasileiras. Dessa forma, pode se afirmar que, pelo menos desde a segunda metade do século XX, os currículos, os cursos de formação de professores e os materiais didáticos (Gatti Júnior, 2004) foram elaborados a partir de uma visão consagrada da História, dividida em quatro partes relacionadas a acontecimentos políticos predominantemente ocorridos em terras europeias. Mesmo quando o assunto é a História do Brasil as balizas cronológicas são dadas exclusivamente por acontecimentos políticos e por isso há História do Brasil Colônia, do Brasil Império e do Brasil República. **As narrativas referentes às populações indígenas e africanas conformam o que tradicionalmente é conhecido como “Pré-História”, ou seja, reafirmam a ideia de que tais populações estão fora da história da Humanidade. Os debates surgidos a partir da elaboração da BNCC, realizados entre 2015 e 2016, tentaram, com pouco sucesso, romper com tais tradições e cânones.**<sup>26</sup> (grifei)

Em síntese, é possível afirmar que, após anos de resistência e pressão política, a história indígena começou a ser conteúdo obrigatório dentro das escolas à partir da promulgação da Lei 11.645/2008. Porém, apesar dessa conquista, o estudo da história indígena ainda precisa superar paradigmas sociais e educacionais decorrentes do pensamento colonial dominante desde a invasão e conquista do continente americano. Ou seja, não basta ensinar história indígena tendo como referência, ainda que velada, os preconceitos da visão eurocêntrica de mundo que nos são ensinados desde a muitos anos. São esses vícios que a presente pesquisa pretende discutir.

---

<sup>25</sup> BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural, Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

<sup>26</sup> SILVA, Giovani José da, & MEIRELES, Marinelma Costa (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica, 8(15), 7-30. <https://doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0001>

### 1.3. Análise de fontes: abordagem dos livros didáticos sobre o tema

O livros analisados foram aprovados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e são destinados, à princípio, à rede pública de ensino, pois escolas particulares, via de regra, se utilizam de materiais próprios, ou apostilas produzidas por empresas privadas, como Positivo, Anglo, COC, entre outras. Assim, os livros selecionados são produzidos por grandes empresas do mercado editorial e a distribuição deles é de âmbito nacional.

Portanto, o critério para escolha dos livros didáticos foi o alcance e influência sobre grande número de estudantes do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública de ensino, o que nos propicia uma reflexão sobre a política de Estado por trás do conteúdo desses livros. Ressalta-se, como visto anteriormente, que a História Indígena deve ser abordada em vários aspectos e em vários momentos da vida escolar, inclusive no Ensino Médio, e que, neste trabalho, a escolha por livros do 4º e 5º anos ocorreu de forma apenas exemplificativa, pois o objetivo aqui não é fazer uma análise pormenorizada sobre a educação de História Indígena em todas as fases. Inclusive, é interessante lembrar que nos anos iniciais as aulas são ministradas por pedagogos e pedagogas que não têm formação específica, por isso também o enfoque nesses anos.

Assim, independentemente do conteúdo dos livros didáticos, o tratamento superficial da história indígena dentro das escolas contribui para o processo de desvalorização e silenciamento dos povos indígenas pelas sociedades modernas. Esse é o grave problema, pois é nas escolas que se forjam consciências e mudanças na sociedade, como ensina Eunícia Barros Barcelos Fernandes:

A percepção da historicidade de nossas aspirações sociais conduz à lembrança de que as referências que compartilhamos são construídas e de que a escola tem um papel fundamental nessa construção. **A consciência acerca da sociedade em que acreditamos e/ou que desejamos passa inevitavelmente pela escola,** ‘locus’ de sua existência e reprodução. Nesse sentido, acredito que todos os profissionais de história estejam envolvidos com esse ponto de partida, pois, ao investigarmos o livro didático de história, estamos inevitavelmente perguntando “que escola queremos”, o que nos revela também “que sociedade queremos”<sup>27</sup>. (grifei)

---

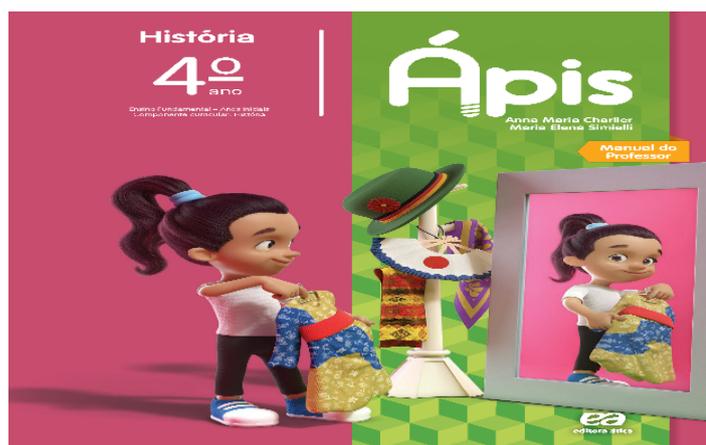
<sup>27</sup> FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. “Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania”, em *A História na Escola*, autores, livros e leituras, capítulo 13, págs. 281-297, Editora FGV.

Ademais, o poder político das escolas e o poder econômico das editoras dos livros didáticos é assunto de grande relevo, pois ambas as forças atuam muitas vezes de forma velada para a construção de determinado projeto de dominação ideológica. Tânia Andrade Lima afirma:

Livros didáticos - como é notório - são poderosos instrumentos de controle social, de dominação cultural e ideológica. A escola, através dos conteúdos transmitidos, tanto pode atuar como agente de reprodução e difusão da ideologia dominante, quanto pode se tornar um instrumento de transformação e libertação. E nesse processo os livros didáticos desempenham um papel fundamental. O ensino da História, em especial, é um domínio particularmente sensível. **A manipulação política, no caso, é feita sobre corações e mentes ainda em formação, que internalizam os modelos transmitidos como verdades inquestionáveis, assumindo-os como certos e reproduzindo-os vida afora, o que assegura sua manutenção**<sup>28</sup>. (grifei)

Portanto, como os livros didáticos conduzem não somente à aprendizagem, mas também à formação da consciência de crianças e jovens em todo o Brasil, eles passarão a ser fonte de pesquisa dentro da problemática apresentada.

**Livro 1: “Ápis História”. História. 4º. Ano Ensino Fundamental. Manual do Professor / Ana Maria Charlier, Maria Elena Simielli. 2ª. Edição. São Paulo. Editora Ática, 2017.**



<sup>28</sup> LIMA, Tania Andrade. “A Arqueologia na construção da identidade nacional: uma disciplina no fio da navalha”, em artigo publicado na revista Canindé – Revista do Museu de Arqueologia do Xingó, 2007, pág. 17.

Este livro, voltado para a orientação didática do professor, é dividido em 4 (quatro) unidades: 1) Um novo lugar para viver, 2) A ocupação do território brasileiro, 3) Do campo à cidade, 4) Percorrendo distâncias. A unidade 2, que interessa ao presente trabalho, tem início na página 42, e elenca os seguintes objetivos:

Analisar o processo de formação da sociedade brasileira a partir da interação entre diferentes povos, como portugueses, indígenas e africanos.

Identificar os diferentes fluxos populacionais nas suas características culturais, econômicas e sociais em diversos momentos da história nacional.

Reconhecer as migrações internas como dinâmica importante para a formação da população e para o povoamento do território brasileiro.

Na abertura da unidade é feito o seguinte comentário:

Nesta unidade, os alunos são incentivados a reconhecer os indígenas e os negros escravizados como parte formadora do povo brasileiro e de sua cultura, junto aos colonizadores portugueses, e aos imigrantes dos séculos XIX e XX, já estudados na unidade 1.

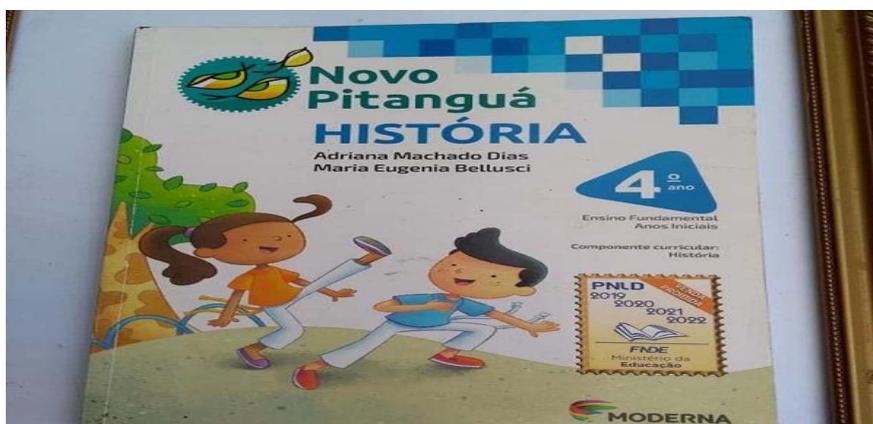
Como se depreende, logo na apresentação dos objetivos da unidade se verifica a preocupação em tratar o processo de formação da sociedade brasileira “a partir da interação entre diferentes povos, como portugueses, indígenas e africanos”, ou seja, a partir da invasão e colonização da América. No comentário sobre a unidade se reforça ainda mais essa ideia.

O primeiro capítulo da unidade trata sobre os povos da América e da África, apresenta uma imagem da “Luzia - o mais antigo esqueleto humano conhecido na América”, informa que no Brasil existem cerca de 10 mil sítios arqueológicos e que a ocupação humana, no território hoje conhecido como Brasil, pode ter ocorrido há pelo menos 20 mil anos. Com relação às imagens, o livro apresenta uma pintura rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara, uma urna funerária marajoara, povo que habitou o Pará há mais de mil anos e um sambaqui localizado no estado de Santa Catarina. É interessante destacar a informação de que entre 3 e 5 milhões de indígenas viviam no

Brasil antes da chegada dos portugueses, além disso, o livro apresenta um mapa com a distribuição dos diferentes povos indígenas no território.

No entanto, apesar de trazer informações relevantes sobre a ocupação do território brasileiro antes de 1500, tema inclusive título de uma unidade, o conteúdo está resumido em poucas páginas, sendo que, após tal introdução a respeito dos povos originários, a colonização portuguesa ganha destaque, ficando a discussão sobre os povos indígenas atrelada a esse contexto. Na sequência, o livro passa a enfatizar ainda mais a contribuição europeia para o desenvolvimento do Brasil, sendo que o indígena sequer é mencionado nesse processo. Portanto, com relação à primeira fonte analisada, se verifica que o livro menciona os indígenas antes da invasão portuguesa, porém, apenas para encaminhar o estudo para o conteúdo “principal”, que é o povoamento do Brasil após 1500 pelos colonizadores.

**Livro 2: “Novo Pitanguí”. História. 4º. Ano Ensino Fundamental. Manual do Professor / Adriana Machado Dias, Maria Eugenia Bellusci. 1ª. Ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2017.**



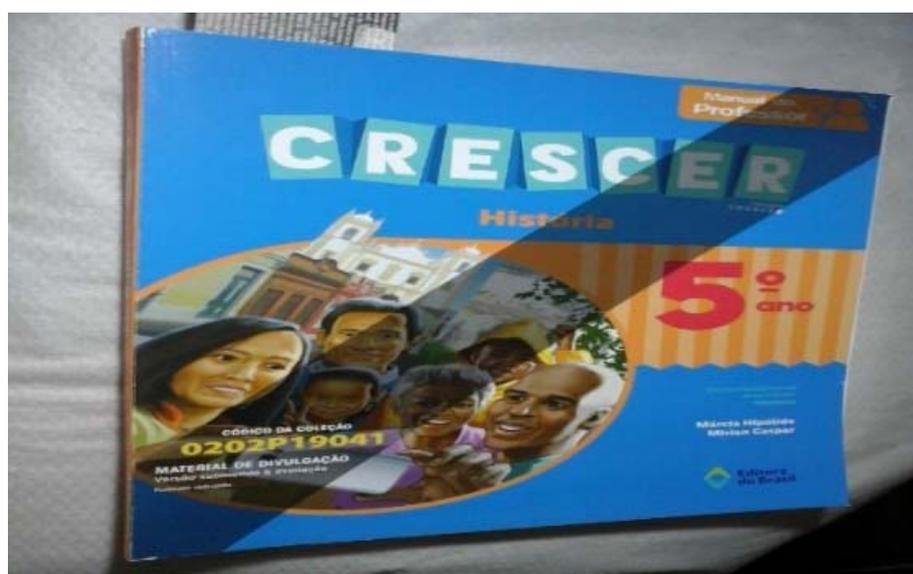
Este livro também é voltado para a orientação pedagógica do professor do 4º. ano e dividido em quatro unidades: 1) A humanidade tem história, 2) Indígenas, portugueses e africanos, 3) Imigrantes no Brasil e 4) Gente de diferentes lugares.

O segundo capítulo, que interessa a este trabalho, apresenta uma rápida discussão intitulada “Brasil, 500 anos?”, onde é apresentado o protesto dos povos indígenas em abril

do ano 2000, pois, para eles, a data marca a invasão das suas terras pelos portugueses (p. 36-37). Nas páginas 38-39 a discussão que se apresenta é sobre “Os primeiros habitantes da América”. Neste livro consta a informação que cerca de 3 milhões de indígenas já viviam no Brasil antes da invasão portuguesa, além de fotos do sítio arqueológico Boqueirão da Pedra Furada, no Piauí. Consta, também, informação quanto às pesquisas da arqueóloga Niède Guidon que, na década de 1970, encontrou milhares de pinturas rupestres no local, além de restos de fogueiras de 50 mil anos.

Há de se ressaltar tais informações, porém, em comparação com o outro livro analisado, este se mostra muito mais pobre, tanto sobre o assunto do povoamento do Brasil antes da invasão portuguesa, quanto à questão indígena em si, que praticamente não é tratada. Chama a atenção a ênfase na questão da imigração e povoamento do Brasil à partir do século XIX, sendo essa temática tratada nos capítulos 3 e 4, ou seja, praticamente metade do livro.

**Livro 3: “Crescer História”. História. 5º. Ano Ensino Fundamental. Manual do Professor / Márcia Hipólide, Mirian Gaspar. 1ª. Edição. São Paulo. Editora do Brasil, 2017.**



Este livro, voltado para o professor do 5º. Ano, é composto de 6 (seis) unidades: 1. A formação dos primeiros povos. 2. Organizando a política. 3. Cidadania e direitos. 4. Diversidade e direitos. 5. Religiões e culturas antigas. 6. O significado das linguagens na comunicação. Assim como no primeiro livro, neste estão destacados quais os objetivos da unidade. São 9 (nove) objetivos, sendo 2 (dois) pertinentes ao presente trabalho:

- Compreender que os povos indígenas já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses.
- Reconhecer a diversidade dos povos indígenas do Brasil, com diferentes línguas, modos de vida, tradições, etc.

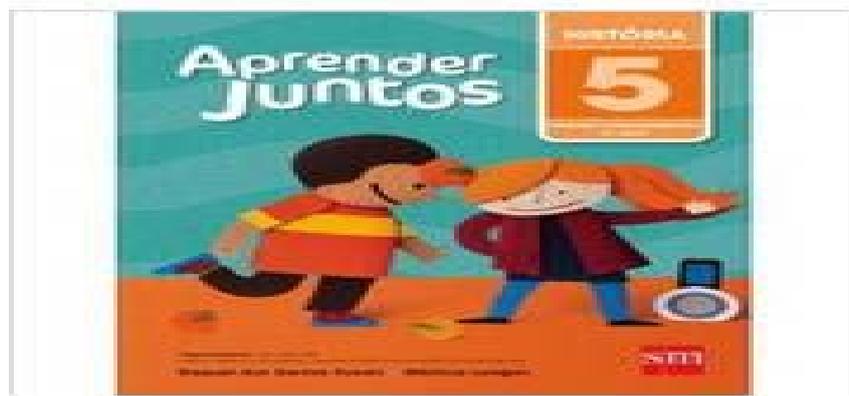
Porém, apesar de tais objetivos, a questão indígena é tratada em apenas duas páginas da unidade (págs. 20-21), nos tópicos “Povos indígenas do Brasil” e “Os povos do litoral”.

No tópico “Povos indígenas do Brasil”, apenas é informado que os colonizadores relatavam a existência de vários povos, sendo apresentado um mapa do Brasil com destaque para cada um deles e a respectiva região que habitavam, assim como na primeira fonte.

No tópico “Os povos do litoral” só é informado que eles falavam a língua tupi e que, atualmente, existem “terras indígenas” em quase todos os estados. Ressalta-se que a questão indígena é ligeiramente retomada na unidade 4 (Diversidade e direitos, pág. 67), que tem como um dos objetivos “Identificar a diversidade dos povos indígenas”. Na página 72, no tópico “Pluralidade cultural”, é informado que antes da colonização já habitavam o Brasil diversos povos indígenas, com suas próprias culturas e modos de vida. As últimas informações sobre os povos indígenas no livro estão nas páginas 74 e 75, das quais se destacam alguns números: Quantidade de povos indígenas no Brasil hoje: 305. Quantidade de línguas: 274. População total: 896.917. No final do tópico, na página 75, o livro destaca alguns povos indígenas e onde eles residem atualmente.

Em comparação com os outros livros analisados, este é o mais pobre em termos de conteúdo e não possui nenhuma problematização, cabendo ao professor preencher as grandes lacunas sobre o tema.

**Livro 4: “Aprender juntos”. História. 5º. Ano Ensino Fundamental. Manual do Professor / Raquel dos Santos Funari, Mônica Lungov. 6ª. Edição. Editora SM, 2017.**



Este livro também é voltado para o professor do 5º. Ano e é composto de 12 (doze) capítulos, sendo que o capítulo 3 (três), denominado “Os primeiros povos da América” apresenta a temática da história indígena anterior à colonização. Na página 34 deste capítulo, o livro trata dos povos nômades caçadores e coletores que habitavam o Brasil há cerca de 6 mil anos, genericamente denominados como Umbu.

O livro aborda também sobre os povos sambaquieiros que habitavam o litoral do Pará ao Rio Grande do Sul. São abordados também os povos ceramistas, que há cerca de 4 mil anos começaram a desenvolver duas tecnologias: a agricultura e a fabricação de utensílios de cerâmica. As mais antigas culturas de ceramistas e agricultores habitaram a floresta amazônica, duas delas eram a cultura Marajoara, na Ilha de Marajó, e a cultura Santarém ou Tapajônica, ambas no atual Pará, às margens do Rio Tapajós.

O livro trata ainda de pinturas rupestres, com fotos do Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato-PI, e de um sítio arqueológico localizado no município de Carnaúba do Dantas-RN. Ao todo, o conteúdo se estende da página 34 à 41, apresenta imagens de pontas de projéteis, de um sambaqui localizado em Jaguaruna-SC e de três cerâmicas associadas às tradições Itararé, Santarém e Marajoara, produzidas há

aproximadamente 3000-3500 anos. Neste caso, apesar do esforço em pontuar alguns aspectos relacionados às sociedades indígenas antigas, as informações apresentadas estão equivocadas em alguns casos, ou apresentadas de forma superficial, o que as esvazia de sentido e significado. Quando colocado desta forma, as informações fornecidas contribuem para a repetição e fortalecimento de uma perspectiva evolucionista, pois fornece as informações necessárias para que os professores encaixem essas sociedades dentro de esquemas histórico-evolucionistas globais.

#### **1.4. Questões à partir da fontes analisadas.**

Após a discussão teórica do capítulo e a análise fontes, algumas questões precisam ser debatidas, tais como a relação entre História Indígena e Pré-História, a forma como é retratada essa “pré-história”, a ausência nos livros didáticos de qualquer referência a uma história de longa duração dos povos indígenas, o pouco destaque à diversidade e historicidade dessas sociedades antigas e, finalmente, a imagem e o discurso construído sobre o que aconteceu no “Brasil” antes de 1500 e depois da invasão europeia no continente americano.

Outra questão recorrente nos livros didáticos diz respeito ao fato de que mesmo após 1500, quando as sociedades indígenas são mencionadas, isso acontece de forma restrita ao período colonial, como se, após isso, elas tivessem “desaparecido” do mapa e da história. Outra constatação importante é a utilização das expressões “o índio” ou “a cultura indígena” no singular, pois não contribui com a ideia de diversidade cultural entre os grupos indígenas. Da mesma forma, o conceito “tribo” denota a incorporação de uma classificação evolucionista para se referir às sociedades indígenas, o que traz consigo uma carga implícita de preconceito.

Cumprе ressaltar, os livros didáticos não apresentam uma visão crítica, apenas reproduzem o senso comum e deixam de lado os estudos mais recentes da academia e as conquistas dos movimentos sociais. Nenhum dos livros fomenta uma discussão crítica à partir de outras narrativas, o que prejudica o debate. Essa realidade se soma ao fato de que

os livros didáticos são escolhas de governo, ou seja, são instrumentos do Estado para difundir uma ideologia e silenciar outros modos de pensar.

Como visto, os livros didáticos analisados, os quais possuem grande entrada no mercado e ampla publicidade na internet, apresentam superficialmente a questão indígena, apenas de forma protocolar para cumprir o requisito legal. Nessa perspectiva, a presença da história indígena nos livros didáticos não causa surpresa, pois o mercado de livros didáticos exige adequação à lei. O que deve ser analisado, portanto, é como a problematização e atribuição de sentido às culturas indígenas são trabalhadas, ou não são. Não se verifica nos materiais analisados nenhuma ênfase no debate das questões elencadas acima. Dessa forma, a abordagem colonialista se perpetua com o paradigma ocidental do progresso civilizatório. Nos livros analisados, é possível perceber como a colonização é tema central, conclusão obtida não somente pelo maior número de páginas dedicadas sobre o assunto, mas também pelo fato da colonização europeia ser ensinada como principal fator para a construção do Brasil moderno.

Portanto, o ensino da história do Brasil e dos povos originários, sob o paradigma colonial, mantém o aluno distante das culturas indígenas, como se elas fossem algo exótico e não parte integrante da sua própria cultura. Nas escolas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira.

Nesse sentido, mantém-se a estratégia do Estado, que remonta ao tempo do Império, de buscar no passado remoto a relação do indígena com seu país, sendo que, atualmente, assim como foi no Império, a assimilação das culturas indígenas, ainda que seja supostamente valorizadas, serve apenas ao projeto civilizatório, cuja raiz racista é o ponto de partida.

Lúcio Ferreira Menezes<sup>29</sup> explica o papel da história indígena no Brasil-Império, cuja herança é sentida ainda nos dias atuais:

O historiador deveria traçar uma genealogia da Nação, desvelar os fios do *telos* que guiava o processo histórico de uma Nação destinada ao progresso e à civilização, descobrir o reencontro ontológico do presente com o passado, representado, quem sabe, por uma cultura indígena elaborada, perdida em

---

<sup>29</sup> MENEZES, Lúcio Ferreira. Dissertação de Mestrado. "Vestígios da Civilização: a Arqueologia no Brasil Imperial (1838-1977)", Unicamp, Campinas-SP, 2002, Págs. 20-21.

algum período longínquo, em algum momento civilizacional das sociedades indígenas. **Daí a função da Arqueologia perante ao projeto historiográfico do IHGB - encontrar vestígios de civilização, revelar o corolário de um processo histórico continuísta e linear, carimbado pelos signos culturais de "antepassados" indígenas civilizados. Dupla função política, portanto, desta historiografia: num momento em que se pretendia legitimar um projeto minimamente integrador, em que a questão nacional era prioritária, caber-lhe-ia confeccionar um *ethos* nacional capaz de apagar ou acomodar as diferenças de uma sociedade formada por distintas "raças".** (grifei)

Assim, a história indígena continua sendo associada ao período colonial e aos estigmas presentes nas manifestações do Dia do Índio (19 de abril). Nesta perspectiva, as culturas dos povos indígenas estão condenadas à extinção ou ao preconceito, como se fossem sociedades anacrônicas, ou seja, fora do seu tempo.

Para complementar essa reflexão sobre a educação da História Indígenas nas escolas e nos livros didáticos, muito importante o desabafo verificado na carta abaixo, assinada por professores indígenas e indigenistas, a qual faz parte do Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do Estado de Santa Catarina<sup>30</sup>:

**CARTA ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES  
DAS REDES PÚBLICA ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DE SANTA CATARINA**

**Prezadas professoras e prezados professores,**

**Esta carta é para manifestar nossa indignação perante a representação de nós indígenas no ensino da nossa cultura nas redes públicas municipal e estadual de ensino. No Estado de Santa Catarina, somos três povos indígenas: *Kaingang, Laklãnõ/Xokleng e Guarani*. Não toleramos mais sermos representados como su-**

---

<sup>30</sup> Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019, págs. 59-61.

jeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física, determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Não aceitamos, portanto, a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina por meio de uma fantasia.

Insistimos em esclarecer que não mais vivemos nus, em ocas ou malocas, se alimentando exclusivamente com peixes e frutas, conforme representações de livros didáticos ultrapassados. Embora tenhamos sofrido um histórico de violência e de sistemática tentativa de destruição dos nossos povos e de nossas culturas, nós resistimos. Em meados de 1950, alguns estudiosos previam um futuro bastante sombrio: o de que logo seríamos extintos. Contudo, não aceitamos passivamente tal previsão, por isso lutamos, resistimos, insurgimo-nos e conquistamos direitos. Com muita garra, garantimos o reconhecimento de nossos territórios, mesmo que reduzidos como Terras Indígenas “demarcadas”.

Nossa educação é pautada, sobretudo, na nossa filosofia de vida que prega o respeito à Mãe Terra, aos nossos ancestrais e à nossa espiritualidade. Isso se reflete em um bem viver, individual e coletivo e nos garante a sustentabilidade. Assim, o poder econômico não domina nossas existências, mas nem por isso ele deixa de ser importante. Produzimos e vendemos nossos artesanatos e alimentos orgânicos. Temos, também, trabalhos para além dos tradicionais, principalmente nas áreas da educação e da saúde. Por meio da renda que conquistamos com nosso trabalho, compramos celulares, veículos, roupas! Isso não nos faz menos indígenas!

Construímos nossas casas com barro, pau a pique, mas também com tijolos e cimento. Valorizamos nossos mestres anciões, mas também já temos mestres, doutores e pós-doutores formados na academia. A formação acadêmica faz-nos afirmar ainda mais nossas identidades, pois, no contato com o outro, podemos reconhecer nossa subjetividade e respeitar a alteridade. Não queremos e não vamos ser integrados, porque integrar sem respeito às diferenças é sinônimo de anular. Exigimos direitos iguais, quando a diferença nos inferioriza e, também, lutamos por nosso direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Somos portadores de ancestralidade, por isso valorizamos profundamente os conhecimentos dos nossos ancestrais transmitidos por gerações por meio da oralidade, da língua, das pinturas corporais, do respeito aos espíritos e à Mãe Terra. Como todos os humanos, somos sujeitos suscetíveis a mudanças culturais, lembrando que cultura não é algo estático. Nem por isso perdemos nossas culturas: as ressignificamos. Fazemos parte da história do Brasil, mas nos antecedemos a ela. Somos povos originários, não paramos no tempo, andamos através e com o tempo, somos atuais. Nossas culturas estão em movimento, na certeza de que cada sujeito *Kaingang*, *Laklãnõ/Xokleng* e *Guarani* está ancorado pelo povo ao qual pertence. Enfatizamos que não cabe ao não indígena dizer-se somos ou não somos indígenas!

Sugerimos a vocês que, ao criarem seus planos de aula para cada componente curricular, busquem bibliografias indígenas históricas e, também, atuais. Nós produzimos material didático em diversas áreas do conhecimento e para diversas fases da vida da pessoa. Sugerimos, aqui, uma lista de material didático ou indicamos onde encontrar, seja para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Contudo, caso tenham dificuldades em encontrar o material didático sugerido, não hesitem em convidar um professor indígena para ensinar. Outra sugestão é levarem seus alunos para conhecer uma das nossas aldeias. Vale informar que também estamos nas redes sociais. Enfim, ensine aos seus alunos que, ao nos encontrarem nos meios virtuais, não debochem ou nos acusem. Vamos juntos ensinar e pedir o respeito e, assim, vencer a discriminação racial, o preconceito e o racismo.

Professores Indígenas e indigenistas:

**Josué Carvalho**

Professor *Kaingang*. Doutor em Educação, Pós-Doutor em Educação e Museologia.

Professor adjunto do curso de Licenciatura Intercultural  
Indígena do Sul da Mata Atlântica – UFSC.

**Namblá Gakran**

Professor *Xokleng-Laklãnõ*. Pós-Doutor em Linguística.

**Davi Timóteo Martins**

Professor-Diretor Escolar *Guarani*. Mestrando em Antropologia Social – UFSC.

## 1.5. Estudo de caso: História Indígena nas escolas do Município de São José-SC.

Como visto até aqui, é preciso reescrever uma História em contraposição ao paradigma colonialista desde sempre implementado no país, não apenas nas escolas, mas na consciência dos cidadãos. Nessa pesquisa, até o momento, se verificou que a temática de História Indígena foi recentemente elevada à condição de conteúdo obrigatório nas escolas pela Lei 11.645/2008, um avanço inegável. À partir do capítulo II, a pesquisa mostrará como o diálogo entre História Indígena e Arqueologia são indissociáveis, porém, antes disso, é importante destacar que o reconhecimento desta relação já acontece, pelo menos como diretriz curricular, junto à rede de ensino do Município de São José-SC.

Em visita à Secretaria de Educação do município, fui gentilmente atendido pelas servidoras Lenice e Rose, que me forneceram valiosos subsídios para entender como a história indígena é ensinada em São José-SC. Com relação ao material didático escolhido, especificamente o livro didático para ensino de História, o município adotou o livro interdisciplinar *Ápis* (Ciências, Geografia e História), da Editora Ática. Como visto na análise de fontes feita anteriormente, a coleção *Ápis*<sup>31</sup> tem abrangência nacional e, apesar de contemplar o conteúdo de história indígena, a abordagem é insuficiente, tendo em vista que o ideal seria um tratamento mais abrangente e crítico do conteúdo.

Porém, após a visita na Prefeitura, constatei que existe um setor dentro da Secretaria da Educação chamado ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais e, apesar da necessidade de investimentos e divulgação desse trabalho, fui surpreendido positivamente com a diretriz pedagógica dada à história indígena, inclusive atrelada à arqueologia, nos moldes como pretendido nesta pesquisa.

Segue, abaixo, trecho do documento “Currículo Base da Educação Josefense”, capítulo “Educação Básica, Proteção e Promoção das Minorias”, escrito por Marcos Martín<sup>32</sup>:

---

<sup>31</sup> Mais informações sobre essa coleção no site da Editora Ática: <https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/projeto-apis-ensino-fundamental/>

<sup>32</sup> MARTÍN, Marcos. “Educação Básica, Proteção e Promoção de Minorias”, em Currículo Base da Educação Josefense / Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de Educação – São José: Secretaria Municipal de Educação, 2019

“O índio não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome ‘índio’ veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito ‘índio’ habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes que, depois, passariam a ser *classificados* [pelos europeus] em etnias” (grifo nosso). As palavras do escritor Kaká Werá Jecupé (1998) buscam narrar, em prosa poética, uma mesma história contida, em parte, nas evidências arqueológicas verificadas no abrigo rupestre e habitacional de Santa Elina, localizado no estado do Mato Grosso. Segundo os pesquisadores, a presença humana no centro-oeste brasileiro foi claramente evidenciada desde 27 mil anos atrás (VILHENA VIALOU, 2005; VIALOU et al., 2017). Se, para o leitor, esse número puder parecer superestimado, o professor do Departamento de Antropologia e Arqueologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, **André Prous (1997), afirma que, “a partir de 8 mil anos atrás, uma ocupação humana inquestionável é evidenciada [no Brasil] pela abundância de instrumentos bem mais complexos” (grifo nosso). Dessa forma, estabelecer o ano de 1500 como marco inicial de uma história a ser contada sobre estas terras significa ignorar milhares de anos de memórias e conhecimentos acumulados. É nesse sentido que, retomada a representação lírica de Jecupé, o exercício epistêmico a que somos convidados pode ter algumas perguntas como ponto de partida: Antes de existir o tempo, como chamavam a si e aos outros os habitantes destas terras? Como esses habitantes se referiam a estas terras e a seus territórios? Como se referiam a territórios alheios? Que conhecimentos e histórias atravessaram as gerações? Se nos orientarmos por essas e por outras perguntas afins, estaremos, em última análise, direcionados a preservar o direito àquilo que a Organização das Nações Unidas cunhou como “autodeterminação dos povos indígenas” (ONU, 2007). Porém, uma vez que perguntas obviamente geram busca por respostas, o referencial teórico-metodológico impõe-se como basilar para a construção de soluções alinhadas a esse direito à autodeterminação.** (grifei)

## 1.6. O papel da Arqueologia: do discurso colonialista à prática colaborativa

Após a abordagem sobre a história Indígena nas escolas, à partir de agora o trabalho mostrará a importância da arqueologia para a construção desse conhecimento que se almeja. Porém, antes de adentrar no capítulo II, a respeito da Arqueologia Indígena em Santa Catarina, é preciso dizer que a história da arqueologia nos mostra a sua importância para a construção de narrativas, como se verifica no discurso colonialista amplamente aceito nos séculos XIX e XX, que visava legitimar práticas nacionalistas e de expansão territorial.

Donizete Rodrigues trata do antigo aspecto colonialista da arqueologia:

No período colonialista havia uma manipulação político-ideológica do conhecimento antropológico e arqueológico para a legitimação da prática colonial. A meta era "conhecer para melhor dominar", o que ilustra a tradicional convergência entre saber e poder.

(...) A Arqueologia Colonialista, conceituada por Trigger<sup>33</sup> (1984), da mesma forma que a Antropologia, considerava as culturas africanas como estáticas e incapazes de se autodesenvolverem nos tempos pré-coloniais. A África era, portanto, vista como um museu vivo extremamente importante para compreender o passado primitivo do Homem.<sup>34</sup>

Destarte, a arqueologia sempre foi muito útil para justificar a dominação europeia, seja para ter o controle sobre populações e territórios conquistados, seja para construir uma narrativa colonialista de proteção de relíquias, como se verifica até hoje, por exemplo, com os objetos recuperados de sítios arqueológicos do antigo Egito, cujo patrimônio se encontra muito concentrado na Europa, em especial no Museu do Louvre, em Paris.

No entanto, a Arqueologia atualmente assumiu um papel muito importante na construção do conhecimento, tanto no campo da História, quanto da Antropologia. No Brasil, especificamente, após um início de pesquisas praticamente dominadas por estrangeiros com métodos e pensamentos próprios, hoje é possível verificar um protagonismo dos pesquisadores e indígenas brasileiros, o que é fundamental para a construção da história indígena de longa duração, objeto de análise dessa pesquisa.

Assim, o paradigma da arqueologia colonialista precisa dar lugar à arqueologia colaborativa, onde se procura criar um conhecimento feito “com”, “para” e “pelos” indígenas, que deixaram de ser meros objetos de pesquisa para participar da construção de uma nova abordagem sobre a sua história, com objetivos e métodos próprios. Tal inovação epistemológica é de suma importância para pensarmos em novas culturas e para a solução de antigos problemas que nos assolam, tanto no âmbito da escola, como na sociedade em geral.

Segundo Fabíola Andréia Silva, a Arqueologia Indígena precisa ser baseada na colaboração e diálogo com as populações indígenas:

---

<sup>33</sup> TRIGGER, Bruce. *Alternative Archaeologies: nationalist, colonialist, imperialist*. *Man*(n.s.), 19: 355-370, 1984. (citação dentro da citação)

<sup>34</sup> RODRIGUES, Donizete. “Reflexões sobre a história da arqueologia (colonialista e nacionalista) africana”. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo. 1:191-194, 1991.

As “arqueologias indígenas”, nas suas mais variadas expressões, integram estas novas formas de se fazer arqueologia e são preconizadas como abordagens críticas e alternativas à tradição arraigada das práticas arqueológicas colonialistas “corriqueiramente” conduzidas junto às populações consideradas como “nativas” ou “tradicionais”. Para encetar uma definição, estas arqueologias foram entendidas como práticas arqueológicas onde o objetivo da pesquisa está direcionado para a produção de conhecimento com, para e pelos indígenas e não apenas sobre eles (Atalay, 2008), considerando-se os seguintes aspectos: 1) a colaboração e o **diálogo efetivo com as populações indígenas**, para alcançar o seu engajamento e interação plena durante todo o processo de construção e divulgação do conhecimento arqueológico, evitando a utilização de estratégias e justificativas exógenas de convencimento dos indígenas sobre a importância da pesquisa (Greer et al, 2002; Silva, 2012; Silva e Stuchi, 2010); 2) o desenvolvimento de questões e agendas de pesquisa que possam beneficiar e que sejam aprovadas pelas populações indígenas, e que incorporem as suas perspectivas locais na investigação e interpretação do registro arqueológico, diversificando as vozes interpretativas sobre o passado e os significados do patrimônio arqueológico, construindo uma **educação mútua entre arqueólogos e indígenas** (Marshall, 2002; Tully, 2007; Silva, 2002, 2009a, 2012; Silva et al, 2011); 3) o **respeito às prerrogativas culturais locais de gerenciamento dos patrimônios culturais**; 4) a **combinação de métodos indígenas com abordagens científicas ocidentais**; 5) o reconhecimento das **conexões que estes povos fazem entre o passado, o presente e o futuro** (Colwell-Chanthaphonh e Ferguson, 2010; Colwell-Chanthaphonh et al, 2010; Croes, 2010; Siliman, 2010; Wilcox, 2010); 6) a ênfase na realização de “etnografias arqueológicas”, ou seja, na incorporação de métodos etnográficos em projetos arqueológicos, no sentido de apreender a significância do registro arqueológico dada pelos diversos coletivos envolvidos e afetados pela pesquisa e pela gestão do patrimônio arqueológico, ou ainda, de **entender o modo como a prática arqueológica afeta as dinâmicas culturais no mundo contemporâneo** (Hamilakis e Anagnostopoulos, (Eds.) 2009; Colwell-Chanthaphonh, 2009b)<sup>35</sup> (grifei)

Com essa perspectiva em mente, no capítulo seguinte a Arqueologia Indígena em Santa Catarina passará a ser destaque no presente trabalho, pois, como visto, o papel das pesquisas arqueológicas se transformou, passou de sustentáculo à narrativa da origem e progresso da civilização, para importante ferramenta científica de reformulação da historiografia. Enfim, após (i) apresentar os marcos legais e diretrizes para ensino da História Indígena, (ii) problematizar a colocação da história dos povos indígenas no distante período da Pré-História e o tratamento colonialista sobre o tema, (iii) analisar o conteúdo dos livros didáticos e as diretrizes para o ensino da História Indígena no Município de São José-SC, e de (iv) fazer uma pequena introdução sobre o papel da Arqueologia no contexto da prática colaborativa, a pesquisa passará para a análise da riqueza dos estudos arqueológicos e etnohistóricos sobre os povos indígenas que habitaram há milhares de anos e que ainda habitam o Estado de Santa Catarina.

---

<sup>35</sup> SILVA, Fabíola Andréia. O plural e o singular das arqueologias indígenas. Revista de Arqueologia, 25(2)24-42.

## CAPÍTULO 2

### ARQUEOLOGIA INDÍGENA E ETNOHISTÓRIA EM SANTA CATARINA

Francisco Silva Noelli destaca a importância da arqueologia como ciência e, também, como objeto de estudo no sul do país:

Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, constituem as áreas brasileiras mais conhecidas arqueologicamente, com cerca de 3.500 sítios localizados, diversos conjuntos tecnológicos definidos e um quadro cronológico geral que inicia há cerca de 12.000 anos antes do presente (AP). Há 18 instituições de pesquisa, diversos museus, numerosas coleções arqueológicas, um curso de pós-graduação em arqueologia iniciado em 1991 (PUCRS, mestrado e doutorado) e uma das maiores concentrações de arqueólogos do país. Se, por um lado, existe a possibilidade de encontrar ocupações humanas anteriores a 12.000 AP, por outro, há pouca probabilidade de se encontrar conjuntos de evidências materiais de populações distintas das conhecidas até agora.<sup>36</sup>

Assim, algumas conclusões já foram obtidas sobre o assunto, como a datação mais antiga até hoje encontrada para o sul do Brasil (12.000 AP), a existência de diversos processos de ocupação do espaço ao longo do tempo por populações distintas, existência de diferentes padrões de adaptação ecológica, assim como continuidade e coincidência entre grupos linguísticos e cultura material. No entanto, é preciso reconhecer que a arqueologia, como outras disciplinas acadêmicas, sempre foi afetada por diversas influências, pois a dinâmica de critérios políticos, metodológicos e epistemológicos no decorrer do tempo impõe uma eterna mudança de paradigmas e procedimentos. É mister, portanto, reconhecer que avanços e retrocessos são perceptíveis não somente no objeto de estudo, mas na própria ciência. Noelli (op. cit.) destaca, ainda, que:

... no Sul do Brasil se fez basicamente um tipo de pesquisa até o início dos anos 90, com a padronização dos métodos e da apresentação dos resultados, seguindo o padrão estabelecido por **Betty Meggers e Clifford Evans**, mentores e principais patrocinadores das pesquisas realizadas entre 1965-70 no Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas (Pronapa 1970). (...) Esse padrão foi unilateral, fechado a abordagens distintas, comprimindo artificialmente as evidências, ignorando os contextos arqueológicos, escapando de inferências sociológicas e antropológicas historicamente definidas, bem como reduzindo a possibilidade de detectar as variabilidades e as particularidades da história de cada grupo local. **Pelo intermédio deles proliferou uma abordagem conduzida sob uma versão empobrecida e distorcida dos determinismos históricos e ecológicos, do difusionismo e do evolucionismo.** (grifei)

---

<sup>36</sup> NOELLI, Francisco Silva. REVISTA USP, São Paulo, n.44, p. 218-269, dezembro/fevereiro 1999-2000.

Assim, a história indígena está relegada não apenas em Santa Catarina, mas em todo o Brasil, e isso, como dito, ocorre não apenas em virtude do pouco investimento ou de pesquisas, mas porque as antigas e recorrentes abordagens que diminuem a importância da cultura indígena servem ao projeto, vigente até os dias atuais, de legitimar um discurso de dominação territorial e absorção dos povos indígenas à sociedade civilizada.

### **2.1. A Primeira Onda Migratória (12.000 AP a 2.500 AP)**

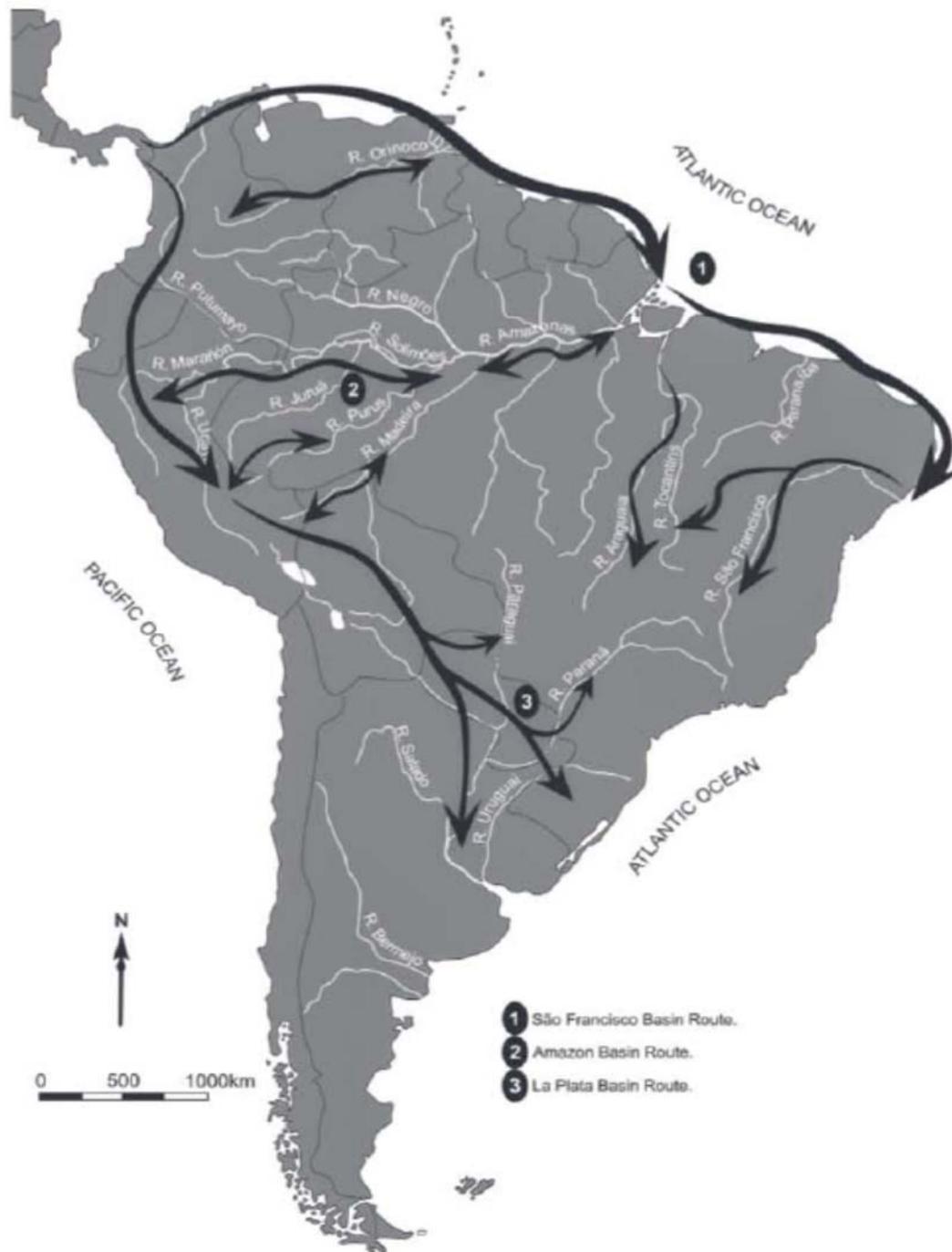
O povoamento da América do Sul, iniciado por volta de 12.000 anos AP, ocorreu na transição entre o período chamado Pleistoceno para o Holoceno. Após a última glaciação, o nível dos oceanos subiu com o derretimento das calotas polares, portanto, ocorreram mudanças de clima, vegetação, oferta de água que, conseqüentemente, influenciaram no movimento de ocupação. Lucas Reis Bueno e Adriana Dias dividem esse processo em 3 (três) momentos:

Na transição Pleistoceno-Holoceno, pelo menos três distintos eventos de colonização teriam contribuído para o povoamento original do Brasil. Um primeiro conjunto de evidências, entre doze mil e onze mil anos ap, refere-se à ocupação da Floresta Tropical e do Cerrado, cujos extensos sistemas fluviais interligam norte, nordeste e centro-oeste do país, servindo de rota de acesso ao interior do continente. (...) Entre onze mil e oito mil anos atrás uma segunda frente populacional, culturalmente relacionada às populações pioneiras que colonizaram o extremo meridional do continente, passa a expandir-se da Bacia do Prata em direção ao norte e à costa Atlântica, chegando a atingir a zona de transição com as savanas tropicais. (...) Uma última frente de colonização original do Brasil está representada pelo início da ocupação humana da planície litorânea a partir de oito mil anos ap, onde predominam estratégias de exploração especializada em recursos aquáticos e sistemas de mobilidade restritos<sup>37</sup>.

Segue modelo de ocupação no mapa da América do Sul, por meio de 3 rotas estabelecidas por volta de 10.000 anos AP:

---

<sup>37</sup> Bueno, L., & Dias, A. (2015). Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro. *Estudos Avançados*, 29(83), 119-147. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/105060>



Mapa com indicação das principais rotas de interiorização da colonização entre o final do Pleistoceno e o Holoceno Inicial. (op. cit.)

Para Bueno e Dias (op. cit.), seguem as características dessas três rotas de ocupação:

Rota 1 – Rota da bacia do Rio São Francisco: Essa é a rota de ocupação mais antiga, está associada à tradição cultural Itaparica. Nessa rota, o rio São Francisco teria ligado a costa Atlântica ao norte com o nordeste e o Brasil Central. Esse processo continuou até o Holoceno Inicial, com uma expansão radial conectando outras importantes bacias hidrográficas do Brasil Central, como Araguaia -Tocantins e Paraguai. Por fim, uma intensa diversificação cultural deve ter ocorrido após 8.500 anos ap, originando distintos complexos tecnológicos regionais (Bueno, 2011; Dias; Bueno, 2013).

Rota 2 - Rota da bacia amazônica: Durante o Holoceno Inicial a segunda leva de colonização pode ter conectado o norte do Platô das Guianas, Venezuela e Colômbia, entrando no Brasil pelos rios da parte norte do país e pelo baixo Amazonas (Bueno, 2011). Pode-se ainda propor que essa rota norte esteja relacionada a sítios antigos do vale do médio rio Orenoco e com as montanhas do interior da Colômbia. A conexão com o norte do Brasil seria facilitada por rios como o Branco, Trombetas e Paru de Leste (Barse, 2003).

Rota 3 - Rota da bacia do rio da Prata: Para o Holoceno Inicial uma terceira rota de colonização do interior voltada para a região sul está representada pela Tradição Umbu. Possivelmente esteve associada ao sistema fluvial dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. Nesse cenário a bacia do rio da Prata poderia representar um primeiro caminho conectando os Andes com a Costa Atlântica, ou ainda com a bacia amazônica para o norte. No Brasil - e provavelmente no Paraguai e nordeste da Argentina - esse fluxo de colonização, associado a indústrias bifaciais e composto por uma variada gama de pontas de projétil pedunculadas e triangulares, foi estimulado pela expansão do bioma da Floresta Atlântica ao longo do Holoceno Médio (Dias, 2012; Dias; Bueno, 2013).

Como se depreende, provavelmente o povoamento do atual Estado de Santa Catarina ocorreu por meio dessa terceira rota de dispersão, através de um movimento de oeste para leste. A subida e descida do nível do mar no Holoceno Médio o que propiciou mudanças nos contornos litorâneos e criação de ambientes lagunares favoráveis ao crescimento da fauna marinha, que inclui peixes, moluscos e crustáceos. Essa dinâmica ambiental certamente influenciou o processo de dispersão e ocupação humana no litoral atlântico brasileiro.

### 2.1.2. Os povos sambaquieiros (6.500 – 2.000 anos AP)

A ocupação do litoral catarinense, a partir do Holoceno Médio, já foi objeto de várias pesquisas. Como resultado dessa ocupação, os monumentos chamados “sambaquis” chamam a atenção pela magnitude, conservação e recorrência desses sítios arqueológicos, encontrados ao longo de toda a costa do Estado de Santa Catarina.

A pesquisa arqueológica brasileira tem se dedicado também ao estudo sistemático da ocupação da costa por pescadores e coletores que se instalaram na faixa litorânea por volta de 6.500 anos AP. O principal vestígio desse grupo é um tipo de sítio denominado *Sambaqui*, tema de interesse científico desde a segunda metade do século passado. Sambaqui é uma palavra de etimologia Tupi, língua falada pelos horticultores e ceramistas que ocupavam parte significativa da costa brasileira quando os europeus iniciaram a colonização. *Tamba* significa conchas e *ki* amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio. Trata-se de denominação amplamente utilizada pelos pesquisadores e que denota a capacidade de observação e síntese dos falantes Tupi<sup>38</sup>.

Não há consenso sobre a origem dos grupos sambaquieiros, se as primeiras ocupações do litoral atlântico seriam derivadas de grupos do interior que migraram para a costa ou se houve uma migração antiga pela costa atlântica. Sobre os assentamentos dos sambaquieiros na costa, Tânia Andrade Lima afirma:

Construídos tanto em planícies quanto em encostas, diretamente na areia ou sobre o embasamento rochoso, os sambaquis ocorrem desde o Rio Grande do Sul até a Baía de Todos os Santos, basicamente no interior dos ambientes lagunares que se sucedem em todo esse trecho da faixa costeira. As baías, estuários e lagunas dessa porção do litoral apresentam normalmente grandes concentrações desses sítios arqueológicos. Na retilínea costa nordeste, contudo, sem formações lagunares, eles desaparecem, voltando a ocorrer apenas no litoral do Maranhão e do Pará, igualmente reentrante e com numerosas baías.

Há hipóteses aventadas quanto a uma possível sazonalidade desses assentamentos, supostamente alternativos a acampamentos no interior, em determinadas épocas do ano. As evidências disponíveis até o momento, no entanto, sugerem que em tempos mais recuados a Serra do Mar atuou como uma barreira, em virtude do seu relevo escarpado e recoberto pela exuberante vegetação da Mata Atlântica, de difícil transposição, o que teria limitado consideravelmente a transumância das populações caçadoras-coletoras pré-históricas entre o planalto e o litoral. Seus movimentos parecem ter sido mais favorecidos perpendicularmente à costa, seguindo a sucessão de ambientes lagunares. Com um único eixo de dispersão, os deslocamentos nesse trecho da faixa costeira parecem ter sido agilizados, tendo sua ocupação se processado rapidamente. As datações radiocarbônicas mostram que tanto o litoral sul quanto o sudeste foram ocupados mais ou menos à mesma época<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> GASPAR, Madu. Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

<sup>39</sup> LIMA, T. 1999/2000. Em busca dos frutos do mar: os pescadores-coletores do litoral centro-sul do Brasil. Revista da USP, 44 (2): 270-327.

Cumprе ressaltar, outras conclusões das pesquisas realizadas nos sambaquis em Santa Catarina demonstram diferenças entre os sítios estudados no norte, na parte central e no sul do Estado. Gabriela Oppitz aponta para essas diferenças:

Em geral, os sítios do litoral sul apresentam grandes dimensões e grande quantidade de sepultamentos. Uma estimativa feita para o sítio Jabuticabeira II, por exemplo, levando em consideração uma cifra de 0,137 sepultamentos por metro cúbico, chegou ao número de 43000 indivíduos, que teriam sido sepultados no sítio ao longo de 1000 anos (DeBlasis et al. 2007). De acordo com Mendonça de Souza (2014), esse número poderia estar representando uma população estável, com cerca de 70 mortes por ano, e, assumindo-se um intervalo de 4 anos entre os nascimentos, essa população deveria ter um número médio de 280 mulheres em idade de engravidar, um número equivalente de homens adultos e em torno de 840 indivíduos imaturos. Com isso, a autora conclui que o tamanho médio da população relacionada ao sítio Jabuticabeira II, por ano, seria de 1050 pessoas, o que é um número elevado para sociedades caçadoras-coletoras. (...) No litoral norte, os sítios não apresentam dimensões tão monumentais e nem possuem tantos sepultamentos quanto os sítios do litoral sul, porém são ainda grandes e contam com mais sepultamentos do que aqueles do litoral central. Com base nisso, imagino que nessa porção litorânea tal adensamento populacional também tenha se dado em grandes proporções, porém não na mesma escala do litoral sul. (...) Arqueologicamente, o litoral central se diferencia das demais porções litorâneas de Santa Catarina pela ocorrência de sítios de inscrições rupestres e sambaquis de menores dimensões, bem como pela maior ocorrência de sítios de amoladores-polidores fixos e de sítios conchíferos com presença de cerâmica da tradição Itararé, esta aparecendo tanto nos níveis superficiais de sambaquis quanto em sítios conchíferos rasos<sup>40</sup>.

No sul do Estado, a ocorrência marcante dos grandes sambaquis pode ser verificada nos municípios de Laguna, Tubarão e Jaguaruna, uma área plana com lagos e lagoas integradas por canais e zonas encharcadas, sendo as maiores as lagoas do Camacho (ou Garopaba do Sul), Santa Marta e Santo Antônio.

Na região central do Estado, se destacam os mais de 100 sambaquis estudados apenas na cidade de Florianópolis. Porém, diferentemente dos sambaquis das outras regiões do Estado, os sambaquis desta região são bem menores, o que acontece provavelmente por causa da característica recortada deste litoral e de uma menor densidade demográfica.

No norte, a ocorrência dos sambaquis também é muito destacada, inclusive, em Joinville foi criado o Museu do Sambaqui, que possui grande quantidade de objetos e esqueletos. Na região da Baía da Babitonga, cujo ambiente paradisíaco serviu de inspiração até para os primeiros europeus que ali chegaram, como Gonneville, a riqueza de recursos naturais, que conta com rios, mangues, enseadas e diversas espécies vegetais, foi propícia para o estabelecimento e desenvolvimento da cultura sambaquiteira.

---

<sup>40</sup> OPPITZ, Gabriela. Coisas que mudam: os processos de mudança nos sítios conchíferos catarinenses e um olhar isotópico sobre o caso do sítio Armação do Sul, Florianópolis/SC. Dissertação (mestrado) em Arqueologia, MAE/USP.



Museu do Sambaqui em Joinville<sup>41</sup>

### 2.1.3. A cultura dos sambaquieiros

Os sambaquis são sítios arqueológicos que apresentam vestígios culturais em meio a camadas com alta densidade de conchas e moluscos, trazidos pelo homem. Distinguem-se na paisagem pela altura e forma, possuem dimensões variáveis, sendo que os do Estado de Santa Catarina são os maiores do Brasil atingindo centenas de metros de comprimento e com altura de até 30 metros. São construídos por restos de animais (principalmente moluscos, crustáceos, peixes, mamíferos, aves, répteis), esqueletos humanos, artefatos (de pedra, osso, concha e dente), fogueiras e outros restos de atividades humanas<sup>42</sup>.

As primeiras teorias sobre os sambaquis explicavam que eles foram resultado de mero descarte de restos de alimentação dos sambaquieiros, o que, após várias pesquisas, se verificou não ser procedente. Tal explicação, como dito anteriormente, decorre do entendimento que menospreza a cultura sambaquieira.

<sup>41</sup> <http://www.levillage.com.br/restrito/img/noticias/a82a9d63ba7a3566a280546741328118.jpg>

<sup>42</sup> MUSEU ARQUEOLOGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE. Pré-história regional: exposição de longa duração. Joinville: MASJ, [1991]. 16 p. Livreto de divulgação do MASJ, disponível para consulta na biblioteca da UFSC, sem autor definido.



Sambaqui localizado na Praia do Camacho, município de Jaguaruna, sul de SC<sup>43</sup>.



Sambaqui Cubatão: erosão está destruindo o sítio arqueológico<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> [https://www.google.com/search?q=sambaqui+jaguaruna&sxsrf=ALeKk03wmVQrSVPYZo0waTFgm6zu2tOuUg:1588776963859&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiTILu0v5\\_pAhVSDrkGHSuDr4Q\\_AUoAXoECA4QAw&biw=1024&bih=653#imgcr=nRbpnUug\\_uQaHLM](https://www.google.com/search?q=sambaqui+jaguaruna&sxsrf=ALeKk03wmVQrSVPYZo0waTFgm6zu2tOuUg:1588776963859&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiTILu0v5_pAhVSDrkGHSuDr4Q_AUoAXoECA4QAw&biw=1024&bih=653#imgcr=nRbpnUug_uQaHLM)

<sup>44</sup> <https://static.ndonline.com.br/2013/11/18-11-2013-22-17-18-dsc07363.jpg>

Segundo Flávio Rizzi Callipo:

Os autores reiteram, ainda, o aspecto sagrado desses sítios, o qual acreditam representar um vínculo essencial entre a sociedade sambaqueira e seus antepassados e territórios, apontado pelo modo intencional, recorrente e incremental com que esses sítios foram construídos ao longo de extensos períodos. **Sacralidade essa manifestada através de cerimônias funerárias fortemente ritualizadas que constituam referências de profundo significado simbólico para seus construtores, onde também perpetua-se uma visão de mundo própria da cultura sambaquiiana.**<sup>45</sup> (grifei)



Ossadas de uma criança e um adulto de mãos dadas foram localizadas junto com outros 23 sepultamentos às margens da BR-101. Foto: Diário Catarinense<sup>46</sup>.

Outra manifestação da cultura sambaqueira se verifica por objetos chamados *zoólitos*. Na definição de Callipo (op. cit.), os zoólitos são:

Esculturas com forma animal, esculpidas segundo regras estilísticas rígidas e que se constituem como parafernália de uso ritual relacionado a animais e entidades mitológicas específicas – parte essencial de uma estrutura ideológica religiosa de expansão macrorregional entre as sociedades sambaqueiras do litoral. Artefatos que, por serem ocasionalmente encontrados em associação a sepultamentos específicos, sugerem algum tipo de diferenciação social. (CALLIPO, 2010)

<sup>45</sup> CALLIPO, Flávio Rizzi. 2010. Sociedades Sambaqueiras, Sociedades marítimas. Cap. 6:216-240

<sup>46</sup> <https://www.sulinfo.com.br/ossadas-de-crianca-e-adulto-de-maos-entrelacadas-em-sambaqui-chamam-atencao-de-arqueologos/>

Os zoólitos, fora a beleza e simbologia visíveis, indicam a profunda ligação daqueles povos com a natureza, em especial com o mar e a pesca, além da importância dessa ligação material com os aspectos religiosos e sociais da cultura sambaqueira.



Zoólitos em forma de pássaros. Museu Nacional do Rio de Janeiro<sup>47</sup>



Zoólito esculpido em diabásio. Tamanho 47,2 x 25 x 2,5 cm. Museu Nacional do Rio de Janeiro<sup>48</sup>

Apesar da ausência de achados arqueológicos que confirmem a construção de canoas e redes, tendo em vista a decomposição dos artefatos de madeira e fibra natural, já foram

<sup>47</sup> <https://hav120151.wordpress.com/2015/12/07/zoollito-no-sambaqui/>

<sup>48</sup> <https://hav120151.wordpress.com/2015/12/07/zoollito-no-sambaqui/>

achados anzóis e outros objetos produzidos em pedra utilizados para pesca. Outro raciocínio plausível acerca da relação dos sambaqueiros com o mar e rios, é sobre o intercâmbio desses povos por meio do transporte marítimo e fluvial, pois a difusão dos sambaquis desde o Rio Grande do Sul até o Espírito Santo até Santa Catarina indica tal mobilidade.

A riqueza da cultura milenar dos sambaqueiros pode ser assim sintetizada:

A ênfase dada ao ritual funerário (os próprios sambaquis) e ao aparato de cunho mítico-religioso (em especial, os zoólitos e outros artefatos polidos sofisticados) sugere que, se as ligações políticas são tênues, estruturas religiosas associadas a ancestrais míticos podem ter assumido a função de viabilizar e vetorizar a estabilidade social e a integração pacífica entre as diversas comunidades sambaqueiras. A grande dispersão da ocorrência de zoólitos, do litoral paulista até o Uruguai, pode bem dar uma ideia do largo alcance territorial de um sistema religioso que, aparentemente, não dependia de estruturas políticas, mas medrava em um ambiente social bastante homogêneo, tanto cultural quanto, possivelmente, também linguístico.<sup>49</sup>

#### **2.1.4. O auge e o declínio da cultura sambaqueira**

Pesquisas arqueológicas e estudos históricos da longa duração apontam como auge da cultura sambaqueira o período que se estende entre 6.000 e 2.000 antes AP. O grande desenvolvimento da cultura sambaqueira ocorreu em um período de mudanças climáticas que favoreceram o aparecimento de rios permanentes, mangues e ambientes lagunares propícios ao desenvolvimento da fauna marinha. Essa mudança climática aconteceu no período conhecido como Holoceno, o qual se caracterizou pelo aumento da temperatura global, cujo processo teve início após a última glaciação a aproximadamente 12.000 anos AP.

Tânia Andrade Lima destaca:

Datações radiocarbônicas atestam que a construção dos sambaquis começou em torno de 6.000 anos antes do presente, quando grupos de caçadores-coletores, ao que tudo indica oriundos do interior, teriam alcançado esse trecho da costa, aí encontrando condições favoráveis para a sua sobrevivência. Esse momento corresponde ao início do chamado Ótimo Climático ou Antitermal, período no qual o clima do planeta sofreu um considerável aquecimento. Em linhas gerais e muito esquemáticas, ao fim da última glaciação do período pleistocênico, há 12.000/10.000 anos, a temperatura foi aumentando progressivamente até atingir níveis superiores aos atuais, há cerca de 6.000/5.000 anos. Esse calor derreteu gradativamente as grandes geleiras continentais formadas durante os avanços glaciais, elevando o nível dos oceanos, modificando os contornos litorâneos e trazendo mudanças significativas à cobertura vegetal e à fauna, tornando-as mais exuberantes.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> DE BLASIS, P., KNEIP, A., SCHEEL-YBERT, R., GIANNINI, P., GASPAR, M. 2007. Sambaquis e Paisagem. Dinâmica natural e arqueologia regional no litoral do sul de Santa Catarina. *Arqueologia Sul-Americana* 3:29-61.

<sup>50</sup> LIMA, Tânia Andrade. 1999/2000. Em busca dos frutos do mar: os pescadores-coletores do litoral centro-sul do Brasil. *Revista da USP*, 44 (2): 270-327.

O declínio da cultura sambaquieira ocorreu no momento em que outras culturas indígenas do planalto catarinense ocuparam o litoral. É provável que tenha havido uma miscigenação entre os povos, porém, o aspecto marcante da cultura sambaquieira, que era a construção dos sambaquis, deixou de existir.

Segundo Madu Gaspar e Paulo DeBlasis<sup>51</sup>, é sabido que o território dos sambaquieiros começou a ser invadido por povos Guarani e Jê e tal contato pode ter sido uma das causas do desaparecimento da cultura sambaquieira, tendo em vista as diferenças de costumes, meios de subsistência e de organização política entre esses povos. A construção de sambaquis fazia sentido apenas aos sambaquieiros, assim como os rituais religiosos envolvidos nos sepultamentos. Além disso, os Guarani e os Jê eram guerreiros e, numa possível disputa de território e sobreposição de culturas, existe a hipótese de que os sambaquieiros tenham sido submetidos ou mesmo eliminados.

## **2.2. A Segunda Onda Migratória (à partir de 2.500 anos AP): diversidade e intercâmbio de culturas**

Sabemos que muito antes dos europeus aportarem no continente chamado hoje de América, no século XV, muito povos já habitavam esse território. Assim como no continente e no território nacional, o Estado de Santa Catarina à época da colonização europeia era habitado, e ainda é, apesar de ser uma parcela bem menor, por povos indígenas. **Povos indígenas é utilizado no plural para destacar que não se tratava de um povo único e homogêneo, e sim de vários povos, com língua e culturas diferentes. Em Santa Catarina, três etnias compõe o quadro étnico indígena: Guarani, Kaingang e Xokleng.**<sup>52</sup> (grifei)

Para entender as culturas dos povos indígenas que habitavam e ainda habitam o sul do Brasil, é possível dividir esses povos em três grupos principais: os Guarani, do tronco linguístico Tupi, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, estes últimos pertencentes ao tronco linguístico Jê.

---

<sup>51</sup> GASPAR, M & DE BLASIS, P. 2012. A ocupação da costa brasileira pelos sambaquieiros: uma síntese das pesquisas. Em Morales, W e Moi, F (org.) tempos ancestrais, p. 99-118.

<sup>52</sup> PERES, Jackson Alexandro. “Entre as matas das Araucárias: Cultura e história Xokleng em Santa Catarina (1850-1914), em Introdução, pág. 10, Editora UFPE, Recife, 2014.

Segundo Clóvis Antônio Brighenti,

o território guarani compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai; o território Kaingang compreende as terras altas, desde o interior do estado de São Paulo até o centro norte do estado do Rio Grande do Sul; o território Xokleng compreende a região intermediária, do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul. Evidências arqueológicas indicam que os Kaingang e Xokleng teriam ocupado primeiro o estado com posterior ocupação Guarani, significando que não são territórios exclusivos (Schmitz, 2011)<sup>53</sup>.

### 2.2.1 Os Guarani – tronco linguístico Tupi: arqueologia e noção da etnohistória Guarani

A bibliografia sobre o povo Guarani é ampla, pois essa cultura estava muito presente nos territórios litorâneos invadidos pelos portugueses. Inclusive, durante a ocupação portuguesa, os Guarani eram muito confundidos com os indígenas Tupinambá, que também ocupavam a região litorânea, só que mais ao norte, entre os atuais estados de São Paulo e Ceará.

Sobre essa confusão, esclarece Brighenti (op. cit.):

O termo Tupi foi usado indevidamente, desde a colônia, em praticamente toda a literatura brasileira, para designar a língua Tupinambá. Da mesma forma que vem sendo utilizada erroneamente a expressão Tupi-Guarani para designar um língua, quando se trata de uma família linguística. **Segundo a classificação de Rodrigues (1986, p. 300), os falantes da língua guarani pertencem à família tupi-guarani e ao tronco linguístico macrotupi ou Tupi. Tupi, portanto, refere-se tão somente ao tronco linguístico que engloba aproximadamente 45 línguas.** (grifei)

Portanto, é salutar mencionar que Guaranis e Tupinambás tiveram ancestrais comuns, os quais iniciaram suas migrações da região amazônica desde o início do holoceno recente, como visto anteriormente com as rotas de povoamento da América do Sul (pág. 36). É importante fazer essa menção, pois através da comparação dos registros arqueológicos amazônicos é possível comparar e distinguir os distintos caminhos utilizados pelos Guarani e pelos Tupinambá. Segundo José Proenza Brochado:

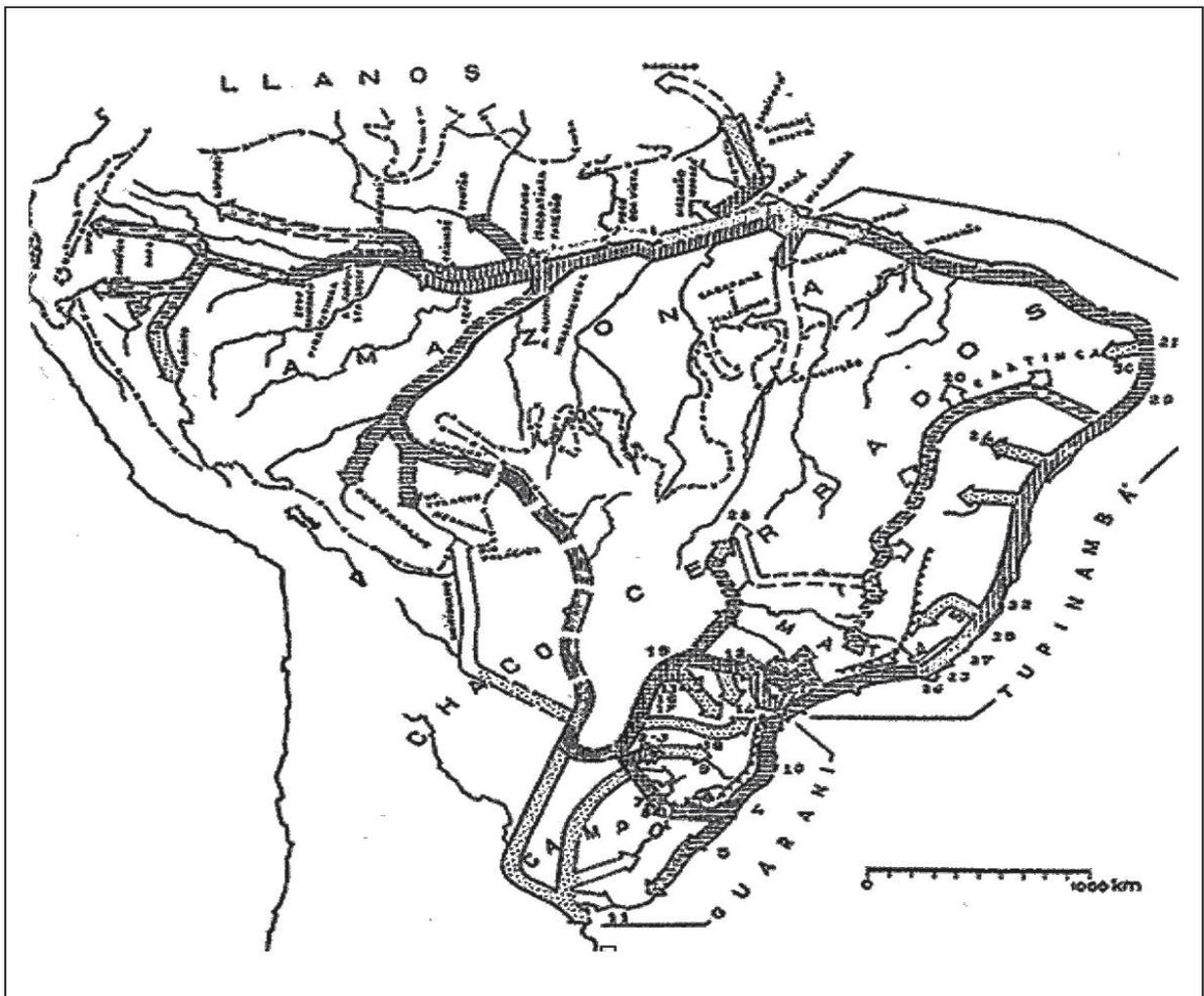
Estas evidências podem ser interpretadas como indicando que os Tupinambá e os Guarani não vieram na mesma onda migratória, mas por caminhos muito diferentes. (...) Os Tupi do alto Amazonas teriam portanto resultado de migrações rio acima de um povo que falasse uma língua muito próxima do Tupinambá. Os Tupinambá próprios

---

<sup>53</sup> BRIGHENTI, Clovis Antonio. Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais. Capítulo 'O Guarani', pág. 33. Florianópolis; Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2010.

teriam descido ao longo da costa atlântica, a partir da desembocadura do Amazonas, enquanto os Guarani teriam ocupado o sistema fluvial Paraná-Paraguai-Uruguai descendo do médio Amazonas ao longo do Madeira e do Guaporé.

Maior profundidade temporal também foi dada à separação das línguas da família Tupi-Guarani. O método léxico-estatístico glotocronológico sugeriu que a diferenciação do Tronco Tupi teria ocorrido mais de 5.000 anos atrás, isto é, antes de 3.000 a.C.; enquanto que a separação própria da família Tupi-Guarani teria começado há 2.500 anos atrás, isto é, 500 a.C, e não recentemente como se pensava (Rodrigues, 1958).<sup>54</sup>



Ramificação dos Tupinambá e dos Guarani pela Tradição Polícroma da Amazônia<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> BROCHADO, J. P. A expansão dos Tupi e da cerâmica da Tradição Polícroma da Amazônia. Dédalo, São Paulo, n. 27, 1989, pág. 68.  
55

Fonte: [https://www.google.com/search?q=expans%C3%A3o+ind%C3%ADgena+na+amaz%C3%B4nia+brochado&tbm=isch&ved=2ahUKEwiHuL3ajuXuAhViDrkGHQIDjoQ2cCegQIABAA&oeq=expans%C3%A3o+ind%C3%ADgena+na+amaz%C3%B4nia+brochado&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1DicFjBfmCihAFoAHAeACAAZ8BiAGICJIBaZuOZgBAKABAAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=iNsmYIfUHeKc5OUPiPy60AM&bih=600&biw=1366#imgcr=10zefqP2uJoTXM](https://www.google.com/search?q=expans%C3%A3o+ind%C3%ADgena+na+amaz%C3%B4nia+brochado&tbm=isch&ved=2ahUKEwiHuL3ajuXuAhViDrkGHQIDjoQ2cCegQIABAA&oeq=expans%C3%A3o+ind%C3%ADgena+na+amaz%C3%B4nia+brochado&gs_lcp=CgNpbWcQA1DicFjBfmCihAFoAHAeACAAZ8BiAGICJIBaZuOZgBAKABAAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&scient=img&ei=iNsmYIfUHeKc5OUPiPy60AM&bih=600&biw=1366#imgcr=10zefqP2uJoTXM)

Feita essa ressalva para diferenciar Guarani (etnia) e Tupi-Guarani (família linguística do tronco Tupi), destaca-se que a presença Guarani no estado de Santa Catarina é objeto de várias pesquisas. O Padre João Alfredo Rohr observa a expressiva presença de sítios arqueológicos no estado:

Desde a fronteira da Argentina, até o Vale do Rio do Peixe, numa extensão de aproximadamente 250 km, ocorrem parapeiros guarani com abundante cerâmica. Uma extensão de 30 km, a partir da fronteira da Argentina foram pesquisados detidamente, tendo sido registrados 50 sítios com cerâmica de tradição guarani, dos tipos comuns, já enumerados para o litoral. Quando ocorrem grandes urnas funerárias, a profundidade alcança 1,5m.<sup>56</sup>

Mariano Bonomo<sup>57</sup>, em artigo publicado no ano de 2015, seguindo a ideia da dispersão Tupi à partir da região amazônica, afirma que tal processo envolveu pelo menos 1700 anos, sendo que milhares de quilômetros foram abrangidos, a leste desde o litoral do estado de Santa Catarina, a noroeste até o Rio Miranda, no Mato Grosso do Sul, e ao sul até o delta do Rio da Prata:

*The numerical dates compiled enabled the calculation of the dispersion rates, entailing a history of at least 17 centuries of continuous physical movements of people. The climatic oscillations during this period do not appear to have a strong influence on the identified pulses of Guarani expansion, which transcends dry, warm, and humid moments (Iriondo and García, 1993; Stevaux, 2000). During the expansion, thousands of kilometers were covered: to the east, the Atlantic coast in Santa Catarina (900 km; 930 AD); to the northwest, they reached the Miranda River (450 km; 1111 AD); to the southwest, they reached the Batel marshes in the province of Corrientes (400 km; 1405 AD); and to the south, the Parana Delta and the La Plata River (1200 km; 1339 and 1531 AD). These limits are based on the available dates, so they will vary as research intensified, especially to the west.*

A grande dispersão Tupi também pode ser analisada mediante estudos linguísticos, etnohistóricos e da cultura material presente em centenas de sítios arqueológicos, em especial cerâmicas produzidas desde os antigos ancestrais amazônicos.

Inclusive, a cerâmica guarani, após o contato com o europeu, serviu de influência para a cerâmica produzida no Brasil Colônia. No Estado de São Paulo, por exemplo, se verifica uma tradição ceramista influenciada pela tecnologia e estilo indígena, conforme destacado nas pesquisas de Francisco Silva Noelli e Marianne Sallum:

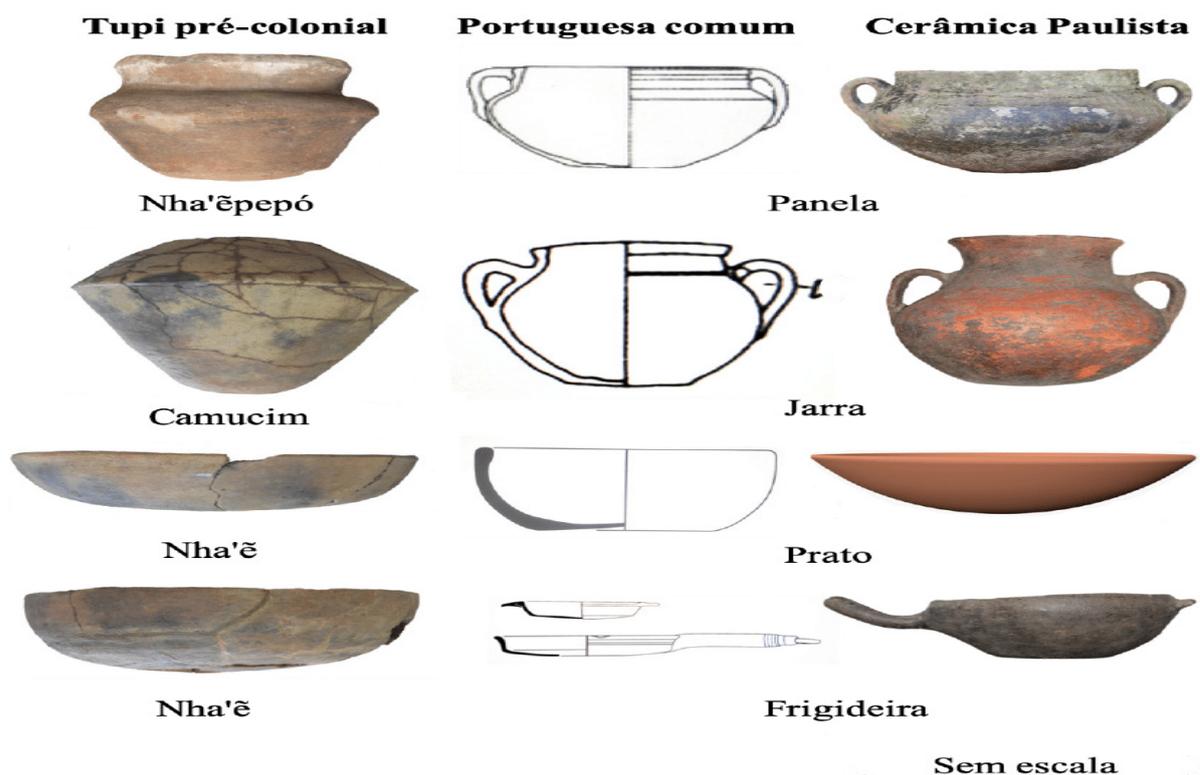
---

<sup>56</sup> ROHR, Alfredo J. O sítio arqueológico de Balneário de Cabeçudas. Ciência e Cultura. (Suplemento). São Paulo: SBPC, v. 22, n. 6, 1973.

<sup>57</sup> BONOMO, M. *et al.* A model for the Guarani expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. Quaternary International 356 (2015) 54-73.

Em alguns lugares do estado de São Paulo ainda são produzidas cerâmicas domésticas. Dentre elas, existe a “cerâmica popular do estado de São Paulo”, definida na pesquisa etnográfica de Herta Löell Scheuer, nos anos 1960. Ela registrou a prática cerâmica em nove áreas de São Paulo e uma do Paraná (Scheuer 1982:21-23) como “produtos de cerâmica utilitária... aproveitados para inúmeras possibilidades... onde nota-se a existência de influxos da cultura indígena”, considerando que as “manufaturadas no sul mostram parentesco estilístico”. Ela também verificou que os cânones dessa prática das mulheres eram transmitidos de uma geração à outra, cujas memórias remontavam à metade do século XIX, podendo-se “constatar uma continuidade nas formas...”, “onde todos os recipientes são manufaturados em estilo uniforme” e com “tenaz apego às formas tradicionais... o que se pode atribuir a uma motivação espiritual. Conscientes da tradição, permanecem fiéis a ela, transmitindo o saber da mesma maneira” (Scheuer 1976:6). A pesquisa arqueológica em Peruíbe mostrou que essa cerâmica já era produzida no final do século XVII (Sallum 2018), revelando a persistência de práticas por mais de 300 anos no litoral ao sul de São Vicente, abrindo caminho para reconhecer que a sua produção começou muito tempo antes.<sup>58</sup>

Segue, abaixo, a demonstração da influência Tupi sobre a cerâmica produzida tradicionalmente no Estado de São Paulo:



Comparação entre a cerâmica tupiniquim, portuguesa e paulista<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> NOELLI, Francisco Silva e SALLUM, Marianne. Artigo: A cerâmica paulista: cinco séculos de persistência de práticas tupiniquim em São Paulo e Paraná, Brasil

<sup>59</sup> Referências: Cerâmica tupiniquim (fotos de Francisco Silva Noelli); nha'ëpépó (cortesia do Museu Histórico e Arqueológico de Peruíbe), camucim, nha'ë (cortesia do Museu Nacional do Rio de Janeiro); Cerâmica comum medieval/pós-medieval portuguesa: panela, jarro e prato (Gomes 2012); frigideira (Bugalhão & Coelho 2017); Cerâmica paulista (fotos de Francisco Silva Noelli): panela (coleção Marianne Sallum); jarra, frigideira de esquentar fumo (cortesia do Museu Casa do Barão, São Vicente); prato (reelaborado de Scheuer, 1976)

Além da cerâmica, outra característica marcante da cultura Guarani é o manejo da agricultura, conforme palavras de Ronaldo Antônio Barbosa (Karai Dju – nome guarani), indígena residente na aldeia guarani Yynn Moroti Wherá, em Biguaçu-SC:

A agricultura tradicional Guarani está ligada ao *mundo espiritual* porque quando pratica a agricultura, o Guarani está em harmonia com a natureza.

Para os Guarani, praticar seus rituais com os alimentos tradicionais produzidos na aldeia é de grande valor. Afeta diretamente a espiritualidade, pois nosso povo não planta apenas por plantar, mas existe uma crença a respeito dessa relação.

Sem o milho tradicional e os demais alimentos não haveria as cerimônias para o *Nhemongarai* (consagração e batismo), que envolve as pessoas da comunidade e também de outras aldeias, que trazem seus alimentos para consagrar com os demais. O *Nhemongarai* consiste em fazer uma consagração dos alimentos e das sementes antes de plantar e, após, na colheita. Em muitos casos, também são batizadas as crianças que ainda não tem o seu nome Guarani. Sendo assim, é realizado um grande cerimonial, para o qual cada pessoa leva seu alimento ou sementes<sup>60</sup>.

## 2.2.2. Os Kaingang e os Laklaño Xokleng – Tronco linguístico Macro Jê

Além dos Guarani, o povoamento do território atual de Santa Catarina contou também com o movimento milenar dos Kaingang e dos Laklãnõ-Xokleng, sendo difícil diferenciar estes povos unicamente pelos registros arqueológicos (op. cit. Brighenti, 2010d):

Apesar do pertencimento ao grupo Jê do Sul, falam idiomas distintos e há também outros elementos culturais que servem como base para distinção entre estes dois grupos, tais como os padrões de sepultamento; a localização das aldeias (campo/floresta mista) e alguns aspectos da organização social, identificados no período colonial. Contudo, como afirma Noelli (1999-2000), **arqueologicamente são semelhantes e ocuparam indistintamente tanto aldeias, quanto abrigos-sob-rocha e sambaquis, embora perdurem questionamentos sobre a identificação da ocupação de casas semi-subterrâneas por parte dos Xokleng.** (grifei)

Rafael Corteletti reitera que as pesquisas arqueológicas não distinguem as duas etnias:

As primeiras pesquisas que atrelam os vestígios arqueológicos encontrados no Planalto Meridional Brasileiro aos povos Jê foram realizadas há praticamente meio século (Chmyz 1965:46-50). Desde então, muito foi pesquisado e muito foi escrito.

---

<sup>60</sup> BARBOSA, Ronaldo Antônio (Karai Dju). *Agricultura tradicional guarani*, em Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, organizadoras, Evelyn Schuler Zea, Maria Dorothea Post Darella, Juliana Salles Machado. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

Na verdade, poucos foram categóricos a ponto de colocar um ponto final na discussão sobre qual é a etnia herdeira, por exemplo, da construção das “casas subterrâneas”. Todos, porém, concordam que essas construções e uma série de outros vestígios têm ligações explícitas com os Jê Meridionais. **Um refinamento maior, como estabelecer a diferenciação entre um Kaingang arqueológico ou um Xokleng arqueológico, ou por exemplo, saber mais sobre os antigos assentamentos das extintas populações Ingain e Kimdá, ainda não aconteceu e, por hora, parece haver poucas pistas para elucidar este problema**<sup>61</sup>. (grifei)

Conforme citação acima, uma característica evidenciada na arqueologia, atribuída às tradições Taquara e Itararé relativa aos “Jê do Sul”, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, são as estruturas subterrâneas, ou casas com estrutura de piso rebaixado, também conhecidas pejorativamente como “buracos de bugre”. Sílvia Moehlecke, em trabalho arqueológico de campo, faz minuciosa análise da casa subterrânea por ela denominada como casa “C”, a qual foi reproduzida por ilustrações que possibilitam visualizar a engenhosidade e adaptação dos antigos indígenas ao ambiente:

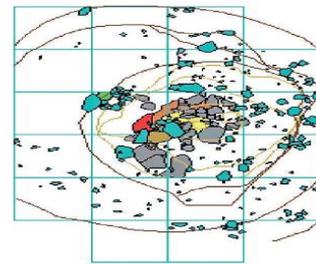
Entre 1999-2003, após prospectar uma área piloto de 15 km<sup>2</sup> no município de Bom Jesus para registrar todos os sítios arqueológicos e escolher os mais importantes, escavamos o sítio RS-AN-03, composto de quatro estruturas cavadas no solo e um grande depósito de terra. Das quatro estruturas denominadas Casas A, B, C e D, escolhemos duas que possuíam tamanhos diferenciados - Casa C com a abertura de 8 metros x 3 metros de profundidade, e Casa A de 18 de diâmetro e 6 metros de profundidade. A escavação dessas estruturas, do depósito de terra e do entorno do conjunto de estruturas foi realizada para definir principalmente as suas funções e delimitar a área do sítio. **Os resultados da intervenção arqueológica na estrutura semissubterrânea pequena (C) permitiram ter uma ideia clara dos elementos - paredes, bancadas, piso, fogueiras, esteios, vigas do telhado e telhado - que a compõem e o processo construtivo empregado.** O processo construtivo compreendeu a abertura de um imenso buraco no solo e a constituição de paredes escavadas em rocha basáltica em decomposição, componente natural da elevação onde se localiza o conjunto do sítio. Obtivemos onze datas radiocarbônicas para as diferentes estruturas e podemos afirmar que a história do sítio RS-AN-03, principalmente da casa C, começa em torno do ano 1070 ap Cal AD 790 a 1050 (Beta - 178135), ou ainda bem mais cedo, e é reocupada por grupo com cerâmica Taquara e Guarani em 550 40 ap (Beta - 166584) AD 1310 a 1370 (Figura 2).<sup>62</sup> (grifei)

---

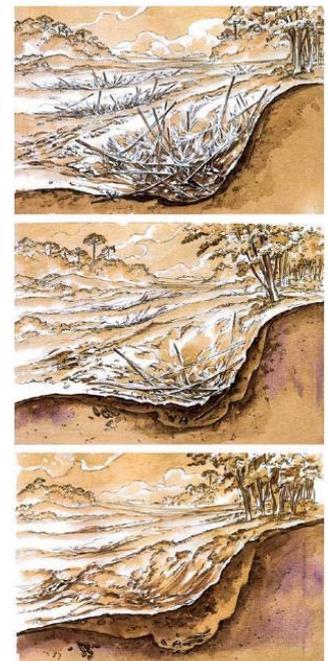
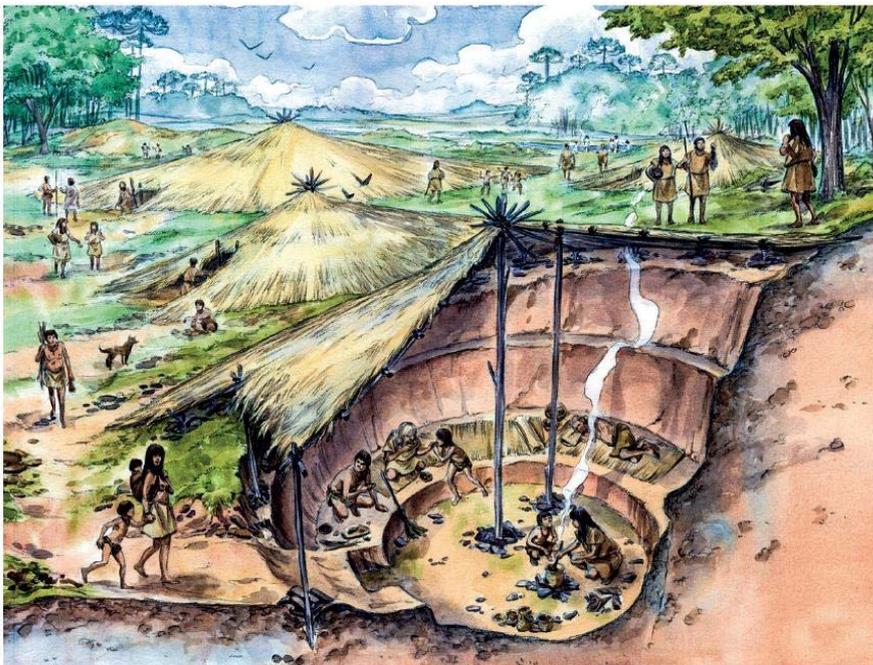
<sup>61</sup> CORTELETTI, R. 2012. Projeto Arqueológico Alto Canoas – Paraca. Um estudo da presença Jê no Planalto Catarinense. Tese de Doutorado

<sup>62</sup> COPÉ, Sílvia Moehlecke. Artigo “A gênese das paisagens culturais do planalto sul brasileiro”.

<https://doi.org/10.1590/S0103-40142015000100007>



A estrutura semissubterrânea pequena (C) do sítio RS-AN-03, Bom Jesus (RS); a escavação e a planta baixa da camada mais antiga de ocupação; a interpretação dos dados por meio de ilustrações. Ilustração de Jorge Hermann. (COPE, op. cit.)



Processo de formação do sítio RS-AN-03, Bom Jesus (RS), após o seu abandono. Ilustração de Ana Luiza Koehler (COPE, op. cit.)

As casas subterrâneas, característica marcante dos povos Jê Meridionais, são demonstrações de como os indígenas faziam o manejo do espaço, em total adaptação ao relevo e clima da região. José Alberiano Reis, sobre os denominados “buracos de bugre”, os classifica como sofisticadas estruturas com engenharia pensada para melhor funcionalidade ao grupo, considerando as mais elementares necessidades e melhor aproveitamento do espaço:

Os homens não constroem em espaços hipotéticos. Uma ordenação formal das construções de um assentamento busca corresponder a uma ordenação funcional das mesmas. A escolha de onde enterrar os mortos, as estruturas para fins cerimoniais, de isolamento ritualístico, de estocagem são concebidas e edificadas dentro dessa ordem formal-funcional num assentamento. Portanto, não apenas constrangimentos ambientais oriundos de temperatura, vento, chuva e outros são considerados para a forma e função como também respostas de ordem social e cultural possíveis de serem evidenciadas nas edificações.<sup>63</sup>

### 2.2.3. Noção sobre etnohistória Kaingang, por eles próprios

O povo Kaingang produz valioso conhecimento sobre sua própria história, costumes, assim como reivindicam seus direitos e contribuem para o engrandecimento do debate acerca da história e educação indígena, conforme se depreende dos estudos produzidos à partir do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os Kaingang possuem um apreço incomensurável pelas matas, por estas desempenharem papel central na vida do povo, não somente como fonte de alimentos (pinhão principalmente), mas também como local onde habitam espíritos, por isso, diante dessa forte relação com a floresta e seus espíritos, é possível destacar um traço marcante da cultura Kaingang: o xamanismo. O xamã Kaingang se chama “kujá” e é o indivíduo que transita entre os três níveis que compõem a cosmologia Kaingang, cujo poder é o maior dentre todos da comunidade, especialmente nos assuntos de cura e preparação de medicamentos.

As kaingang Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi e Terezinha Guerreiro Ercigo, indígenas que concluíram a Licenciatura Indígena na UFSC, nos explicam mais sobre a devoção aos *kujá* e a influência da religião cristã na Terra Indígena Xaçepó (TIX):

A cultura Kaingang é composta por suas tradições, rituais, crenças, língua e mitos. São essas características que diferenciam um povo indígena de outras culturas. A religiosidade é uma das mais importantes e é composta pelos *Kuja* da comunidade que são chamados de curadores e também são considerados líderes espirituais, pessoas que fazem remédios e curam as enfermidades dos indígenas. São procurados para

---

<sup>63</sup> REIS, José Alberiano dos. “Arqueologia dos Buracos de Bugre: Uma Pré-História do Planalto Meridional”. Editora EDUSC, 2002.

fazer curas de doenças “desenganadas” por médicos, realizam batismos de crianças recém-nascidas e escolhem o nome na língua kaingang. (...)

O *Kujá* é um curandeiro e líder espiritual dentro da aldeia, possui guias espirituais (*jagrê*) que podem ser animais, vegetais e santos do panteão católico. Esses guias lhe dão ensinamentos sobre os remédios do mato e o acompanham nas práticas de curas, possuem a função de proteger a aldeia espiritualmente, inclusive na festa do *kiki koj*, culto aos mortos, e protegem as pessoas das almas dos que já faleceram. Possuem o domínio de transitar entre o mundo dos vivos e dos mortos. (...)

Os *Kujá* da TIX tem uma relação muito forte com os santos do panteão católico, em suas casas há um altar com várias imagens de santos e nesse lugar fazem suas devoções. A foto abaixo mostra o altar da *Kujá Ivanira Rodrigues* em sua casa, devota de São João Maria, um dos seus nove guias espirituais. Segundo ela, para adquirir o conhecimento de São João Maria passou por várias provações e sacrifícios e ele aparece para aqueles que o amam<sup>64</sup>.

Além da figura do *kujá*, outro traço marcante da cultura Kaingang que faz parte da identidade desse povo, é a importância do simbolismo em torno do umbigo do recém-nascido Kaingang, como destaca a indígena Cenira Claudino Sales:

Outro cuidado e preocupação que deveriam estar sendo preservados até hoje refere-se ao umbigo. Antigamente o cordão umbilical era cortado com um talo de taquara e quem o cortava eram as parteiras, as avós ou avôs, e enterrado na porta de casa, porque quando se tornassem adultos iriam se casar com membros de outra aldeia ou ir embora, mas sempre iriam lembrar de sua família e voltariam para o lugar onde seu umbigo foi plantado. Caso enterrado ao pé de uma árvore vai ser um bom caçador, um bom guerreiro e ter sorte<sup>65</sup>.

Para Brighenti (op. cit.), o processo de organização, conquista de terras e direitos impulsionou debates sobre a identidade dos Kaingang e fortaleceu o sistema cosmológico comum, como a atualização da prática do culto aos mortos e o retorno às terras onde estão enterrados seus umbigos. Diferentemente dos Guarani que reivindicam espaços considerados *tekoá*, ou seja, lugar onde ainda existem matas e condições de viver o sistema Guarani (*tekó*), os Kaingang buscam recuperar antigos toldos, onde seus antepassados moraram e construíram aldeias, que expressam pelo dizer: “onde o umbigo está enterrado”.

---

<sup>64</sup> BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; ERCIGO, Terezinha Guerreiro. A formação do *kujá* e a relação com seus guias espirituais na Terra Indígena Xapecó-SC, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

<sup>65</sup> SALES, Cenira Claudino. “A formação do corpo e da pessoa nos períodos da gestação, nascimento e infância Kaingang”, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

#### 2.2.4. Noção da etnohistória dos Laklãnõ/Xokleng, por eles mesmos

Como dito anteriormente, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng fazem parte do mesmo tronco linguístico “Jê”, motivo pelo qual eram confundidos, tendo em vista essa semelhança linguística e, também, por alguns traços comuns das duas culturas. Inclusive, ao analisar os trabalhos acadêmicos feitos pelos próprios indígenas para conclusão do curso de Licenciatura Indígena da UFSC, cumpre destacar a figura do “*kujá*” e do simbolismo em torno dos umbigos dos recém-nascidos:

O *kujá* era o líder do grupo que mantinha contato com os espíritos da natureza. Era ele que tinha toda a sabedoria do povo, que ele ensinava aos demais membros da comunidade. O último *kujá* conhecido foi Kamlem<sup>66</sup>.



---

<sup>66</sup> ALMEIDA, Walderes Cocta Pripra de. “O *mõg* como instrumento pedagógico na educação escolar: uma experiência Laklãnõ/Xokleng”, em *Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica*, Florianópolis, UFSC, 2020.

Kuja Kamlem. Fonte: Coleção Eduardo Hoerhan, Fundação Cultural Blumenau. Data aproximada: 1930.

Ainda sobre a figura do *kujá* na cultura Laklãnõ-Xokleng:

A história conta (cf. SANTOS, 1973) que há muitos e muitos anos o povo Laklano/Xokleng vivia livre pelas matas. A sua casa era o grande território verde, os montes e planícies que seus pés podiam alcançar e seus olhos avistar. As histórias eram passadas pelos índios mais velhos do grupo. Essas histórias falavam sobre como os antepassados viveram e como eles chegaram num determinado lugar, onde eles ficavam por um período de tempo (SANTOS, 1973). Desta forma, todo o conhecimento era passado de geração em geração. **Os saberes eram transmitidos pelos sábios, cujo conhecimento era adquirido na natureza, pela natureza e através da natureza; por meio de espíritos em cuja existência o povo acreditava e que protegiam a própria natureza, e também por meio dos *Kuja*. Grandes saberes foram adquiridos para servirem para o povo viver da natureza sem destruí-la<sup>67</sup>.** (grifei)

Outra semelhança entre os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng pode ser verificada pelo simbolismo em torno dos umbigos dos recém-nascidos, os quais são enterrados como forma de vinculação à terra e para proporcionar saúde à criança indígena, conforme se extrai das palavras do indígena Marcondes Namblá:

O umbigo do recém-nascido deve ser enterrado na raiz de uma árvore para que a criança possa se desenvolver com saúde e ter vida longa. Essa árvore jamais pode ser cortada para não quebrar o efeito dessa simpatia<sup>68</sup>.

Ainda segundo Namblá, após um movimento de valorização da própria cultura, os Xokleng passaram defender a inclusão do nome Laklãnõ para definir a etnia e, também, o respeito à demarcação do seu território, localizado em grande parte na cidade de José Boiteux:

O povo Xokleng iniciou um processo de fortalecimento das histórias de suas origens procurando resgatar também o nome que consideram a verdadeira denominação do povo e que os distingue dos demais grupos indígenas do Brasil. O próprio povo chegou ao consenso de se autodenominar Laklãnõ, que literalmente significa povo que vive onde nasce o sol ou gente do sol. (...)

Atualmente a terra dos Laklãnõ é reconhecida como Terra Indígena Laklãnõ. Ela se encontra a cerca de 260 km a noroeste de Florianópolis e a 100 km a oeste de Blumenau, sendo que suas terras se distribuem por quatro municípios catarinenses: José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis (HOFFMANN, 2011). Cerca de 70% da TI está dentro dos limites dos municípios de José Boiteux (sudeste da TI) e uma pequena parte no município de Doutor Pedrinho (norte da TI). Outra pequena parte, situada na aldeia Toldo, pertence ao município de Itaiópolis, ficando assim aproximadamente 20% pertencente a Vitor Meireles. A TI Laklãnõ está

<sup>67</sup> FONSECA, Jidean Raphael. “O conhecimento dos sábios sobre a cerâmica na Terra Indígena Laklãnõ/Xokleng”, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

<sup>68</sup> NAMBLÁ, Marcondes. “Infância Laklãnõ: ensaio preliminar”, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

dividida em oito aldeias: Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro, Bugio e Toldo. (NAMBLÁ, op. cit.)

### 2.3. A importância da Arqueologia e Etnohistória na contemporaneidade

Assim como a arqueologia tem relação estreita com a educação de história indígena, como apontado no final do capítulo I, a arqueologia e etnohistória são campos do conhecimento fundamentais para pensarmos como a História deve ser contada e, também, como instrumentos de reflexão não apenas como ciências em si, mas em relação a outros temas relevantes para as sociedades atuais.

Como dito no início do trabalho, os temas discutidos se relacionam e, apesar da tendência dos tempos modernos em especialização dos conhecimentos, se busca nessa pesquisa uma análise à contrapelo, não apenas em relação ao conteúdo tratado, mas também sobre o método de análise, ao relacionar educação, arqueologia, história e filosofia.

Cumprir ressaltar, no capítulo III, a filosofia será uma ferramenta usada de forma subsidiária, ou seja, o que importa nessa pesquisa é se valer do espírito crítico e motivar o leitor a buscar outros pontos de vista. Não se almeja tratar de filosofias ou de pensadores, mas sim de ideias que possam contribuir para facilitar o entendimento pretendido, qual seja, de uma nova perspectiva sobre arqueologia e história indígena, seja nas escolas, seja na vida das pessoas.

Nesse sentido, é imperioso notar que filosofia e história passaram a ser tratadas em conjunto à partir da Segunda Guerra Mundial, com o surgimento de historiadores que pensavam a História mais do que uma disciplina que ensina datas históricas e seus personagens, mas sim como uma forma de pensar o decurso do tempo, os sujeitos ocultos da história, as testemunhas e seus relatos sobre os acontecimentos, assim como o próprio papel da História.

Essa nova abordagem da História foi inaugurada na França pela chamada “Escola dos *Annales*”, cujo caráter interdisciplinar, marca deste trabalho, é ponto de partida para discussões contemporâneas sobre os problemas mais atuais da humanidade. A “Escola dos *Annales*” tem esse nome porque advém da revista com o mesmo nome, que começou a circular em 1929, e causou verdadeira revolução na forma de se fazer e entender História. Peter Burke explica o que foi a revista e a importância da Escola nos *Annales* para a historiografia:

Da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França.

*La nouvelle histoire*, como é freqüentemente chamada, é pelo menos tão conhecida como francesa e tão controvertida quanto *La nouvelle cuisine* (Le Goff, 1978). **Uma boa parte dessa nova história é o produto de um pequeno grupo associado à revista *Annales*, criada em 1929. Embora esse grupo seja chamado geralmente de a “Escola dos *Annales*”, por se enfatizar o que possuem em comum, seus membros, muitas vezes, negam sua existência ao realçarem as diferentes contribuições individuais no interior do grupo.**

A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma **história-problema**. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. **Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. Como dizia Febvre, com o seu característico uso do imperativo: “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos” (Febvre, 1953, p.32). Ele estava sempre pronto “para pôr abaixo os compartimentos” e lutar contra a especialização estreita<sup>69</sup>. (grifei)**

Como se verá no capítulo III, a posição questionadora do historiador e da historiografia são fundamentais, pois não é mais possível que os problemas da humanidade sejam ignorados ou tratados de forma distante. A Europa aprendeu da pior maneira que os valores são revistos de tempos em tempos, e que as pessoas devem refletir melhor sobre como os valores mudam e como descrever essas mudanças no tempo. Ou seja, desde então se reconhece a necessidade de uma nova História, não mais preocupada com os grandes feitos e personagens, mas com a solução dos problemas humanos.

Portanto, a presente pesquisa passará a tratar de como fazer uma historiografia mais humana, com vistas à diversidade, aos novos valores, ao respeito das vozes silenciadas, como as vozes indígenas. Mais do que isso, o próximo capítulo visa discutir como a história precisa ser contada para melhorar as relações humanas e a vida das pessoas, ou seja, o papel da arqueologia e da etnohistória não deve ser de mero “resgate” de histórias relegadas, mas sim de ferramentas para a construção de uma nova forma de ver o mundo e de viver. Vale dizer, tal ambição não se esgotará nas páginas seguintes, pelo contrário, tal discussão não se encerra por aqui e nem poderia, pois ela se transforma a todo momento, como nos ensina a História.

---

<sup>69</sup> BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989* / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

### CAPÍTULO 3

#### **A PERSPECTIVA DO TEMPO NA LONGA DURAÇÃO, A RELAÇÃO PASSADO-PRESENTE-FUTURO, EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA DA HISTÓRIA À PARTIR DA ARQUEOLOGIA E ETNOHISTÓRIA**

Toda concepção de história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, **toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência.**<sup>70</sup> (grifei)

Os gatilhos que desencadearam o interesse por essa pesquisa foram questões envolvendo uma grande *dúvida* e um grande *prejuízo* à humanidade.

A *dúvida* reside na minha desconfiança pessoal de que a vida moderna não é mais feliz (considerando a construção e mudança desse conceito no tempo) do que há milhares de anos.

Yuval Noah Harari, um dos escritores contemporâneos mais lidos na atualidade, pondera que o progresso da ciência e a Revolução Industrial foram responsáveis por grandes benefícios à Humanidade, mas, no mesmo período, a política, a vida cotidiana e a psicologia humana tiveram grandes problemas. Nesse contexto, o autor questiona:

**Mas somos mais felizes?** A riqueza que a Humanidade acumulou nos últimos cinco séculos se traduz em contentamento? A descoberta de fontes de energia inesgotáveis abre diante de nós depósitos inesgotáveis de felicidade? Voltando ainda mais no tempo, **os cerca de 70 milênios desde a Revolução Cognitiva tornaram o mundo um lugar melhor para se viver?** O falecido Neil Armstrong, cuja pegada continua intacta na Lua sem vento, foi mais feliz que os caçadores-coletores anônimos que há 30 mil anos deixaram suas marcas de mão em uma parede na caverna de Chauvet? **Se não, qual o sentido de desenvolver agricultura, cidades, escrita, moeda, impérios, ciência e indústria?**<sup>71</sup> (grifei)

Com relação ao *prejuízo* imposto à Humanidade, me refiro à falta de reflexão sobre a história de longa duração e da diversidade das culturas indígenas, as quais sempre foram perseguidas e silenciadas. Portanto, como dito, foi da tensão entre a *dúvida* e o *prejuízo* acima descritos que a presente pesquisa surgiu, mas diversas questões problemáticas não serão respondidas aqui, apenas elaboradas, tais como: Onde esse processo vai nos levar? Como construir uma narrativa da história que ajude na reflexão sobre essa realidade? O cotejo da filosofia da história, com arqueologia indígena e etnohistória, nos traz subsídios fascinantes,

---

<sup>70</sup> AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História – Destruição da experiência e origem da História*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005

<sup>71</sup> HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma breve história da humanidade. Parte Quatro: E eles viveram felizes para sempre*, pág. 386, L&PM Editores, 29ª. Edição, Porto Alegre, 2017

teóricos e concretos, para iniciarmos a resolução dessas questões, além disso, a presença de permanências e descontinuidades ao longo de milhares de anos nos impõe importante direcionamento metodológico.

Com efeito, a ideia de uma evolução linear da história em constante progresso cai por terra à partir da análise voltada à longa duração, que contribui não apenas para desvendar um passado longínquo, mas também nos mostra a necessidade de quebrar paradigmas que nos acompanham desde a exploração colonial (há pouco tempo, considerando a perspectiva proposta), “verdades absolutas” construídas à partir de uma narrativa de mundo baseada na hierarquia entre culturas e na definição de valores que visam manter uma mesma estrutura de poder e domínio. Ressalta-se que a submissão e processo de silenciamento das culturas indígenas se deu mediante grande violência por parte dos colonizadores, os quais nos impuseram o modelo cultural eurocêntrico.

Destarte, para a construção de uma nova narrativa da história, utilizando como ferramentas a Arqueologia e a Etnohistória, algumas questões teóricas precisam ser preliminarmente apreendidas, tais como: a) a concepção de história na longa duração; b) a valorização do passado-presente-futuro em diferentes momentos históricos; e c) o binômio experiências/expectativas para a compreensão da história.

### **3.1. História na longa duração, para Fernand Braudel, e a transformação da estrutura, segundo Marshall Sahlins**

Fernand Braudel, expoente da chamada 2ª. Geração da Escola dos *Annales*, foi um dos primeiros historiadores que procurou explicar a história na longa duração. Na obra “Escritos sobre a História”, em certo momento, para dar uma resposta ao conceito de “estrutura antropológica” ensinada por Levis Strauss, que questionava o papel da história, ele apresentou sua grande contribuição para os estudos históricos:

Falarei, pois, longamente da história, do tempo da história. Menos para os leitores dessa revista, especialistas em nossos estudos, que para nossos vizinhos das ciências do homem: economistas, etnógrafos, etnólogos (ou antropólogos), sociólogos, psicólogos, linguistas, demógrafos, geógrafos, até mesmo, matemáticos sociais ou estatísticos – todos vizinhos que, há longos anos, seguimos nas suas experiências e pesquisas porque nos parecia (e ainda nos parece), que, colocada a seu reboque ou ao seu contato, a história se ilumina com uma nova luz. Talvez, de nossa parte, tenhamos

alguma coisa a lhes dar. **Das experiências e tentativas recentes da história, desprende-se – consciente ou não – uma noção cada vez mais precisa da multiplicidade do tempo e do valor excepcional do tempo longo.** Essa última noção, mais que a própria história – história de cem faces – deveria interessar às ciências sociais, nossas vizinhas.

Todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes. **A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-se há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto.**

A nova história econômica e social põe no primeiro plano de sua pesquisa a oscilação cíclica e assenta sobre sua duração: prendeu-se à miragem, também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. **Hoje, há assim, ao lado do relato (ou do “recitativo” tradicional), um recitativo da conjuntura que põe em questão o passado por largas fatias: dez, vinte ou cinquenta anos.**

**Bem além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa, e mesmo, de longuíssima duração.**<sup>72</sup> (grifei)

Assim, para Braudel, a história analisada na longa duração contrapõe-se à história tradicional que se preocupa em escalonar *eventos*, que nada mais são que acontecimentos pontuais em determinados momentos da história, cujas narrativas são sempre precipitadas e de “fôlego curto”. Os grandes eventos correspondem geralmente a um dia determinado e que é eternizado pela história. Um exemplo de evento histórico é o ataque ocorrido no dia 11/09/2001 às torres gêmeas nos EUA. A história estudada na longa duração também se difere da chamada história econômica e social, pois esta última está atrelada a períodos de tempo relacionados a movimentos cíclicos, de subidas e descidas condicionadas por determinadas *conjunturas*. Por “conjuntura”, se entende cenários como aumento de preços, progressão demográfica, movimentos dos salários, etc., e tal narrativa histórica conjuntural considera 10, 20, no máximo 50 anos de duração.

Portanto, a narrativa da história na longa duração requer muito mais fôlego, pois, se algum *evento* histórico ocorre dentro de determinada *conjuntura*, a relação entre esses dois fatores se vincula necessariamente a uma *estrutura* maior que atua por muito mais tempo e, que, por isso, é de difícil modificação. Essa realidade pôde ser percebida no capítulo 2, pois as culturas indígenas, apesar de mudanças ocorridas ao longo do tempo, por diversos motivos, se mantiveram por milhares de anos atreladas à *relação fundamental com a natureza* e à *propriedade comunal*, mas tal estrutura sofreu grande abalo após a invasão e colonização europeia. Porém, nessa análise, repise-se, é preciso afastar preconceitos antigos das sociedades

---

<sup>72</sup> BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História, in “História e Ciências Sociais. A longa duração”, pág. 44, 2ª. Edição, 1992, 3ª. Reimpressão, Editora Perspectiva S/A, São Paulo-SP.

modernas, tais como a imobilidade das culturas indígenas, que justifica o discurso racista de aniquilação e assimilação sob o ideal de “civilização”.

Assim, cumpre ressaltar a importância, neste debate, do pensamento de Marshall Sahlins, que atribui grande valor à dinâmica cultural dentro do processo histórico, o que afasta visões deterministas atreladas a uma estrutura rígida e supostamente imutável, o que nos autoriza a pensar a história indígena como objeto em contínua construção:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: **esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática** <sup>73</sup>. (grifei)

O autor cita o contato entre as populações nativas havaianas e os primeiros conquistadores ingleses durante a expedição do lendário Capitão Cook ao arquipélago:

... a transformação de uma cultura também é um modo de sua reprodução. Cada qual à sua maneira, chefes e povo reagiam ao estrangeiro de acordo com suas autoconcepções e seus habituais interesses. As formas culturais tradicionais abarcavam o evento extraordinário, e, assim, recriavam as distinções dadas de status, com o efeito de reproduzir a cultura da forma que estava constituída. Porém, como já frisamos, o mundo não é obrigado a obedecer à lógica pela qual é concebido. As condições específicas do contato europeu deram origem a formas de oposição entre chefia e pessoas comuns que não estavam previstas nas relações tradicionais entre elas. **Temos aqui, então, a segunda proposição de nossa possível teoria da história: no mundo ou na ação – tecnicamente, em atos de referência – categorias culturais adquirem novos valores funcionais. Os significados culturais, sobrecarregados pelo mundo, são assim alterados. Segue-se então que, se as relações entre as categorias mudam, a estrutura é transformada.** (grifei)

Portanto, a estrutura percebida por Braudel não significa imobilidade, como ensina Sahlins. É evidente que os povos indígenas apresentaram mudanças culturais e tecnológicas, antes e depois da colonização. Além disso, não se pode atribuir um caráter determinista e limitante aos povos indígenas. Dessa forma, é necessário enfrentar o desafio de construir uma nova narrativa para a história e uma nova visão de mundo que incluam a contribuição indígena, pois o discurso da globalização neoliberal está nos levando para um colapso econômico, ambiental e social, apesar da ideia de “progresso” intrínseca à cultura ocidental de onde esse discurso provém. Nesse sentido, o caos imposto aos povos indígenas desde a invasão europeia não pode ser visto apenas como um problema do “outro”, mas como um problema que atinge a todos.

---

<sup>73</sup> SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Editora Jorge Zatar, Rio de Janeiro, 1990.

### 3.2. A relação passado-presente-futuro, segundo Hartog, e a influência de Marshall Sahlins na construção de uma nova narrativa de história

Para entender o prejuízo citado anteriormente sobre o silenciamento de mais de 12.000 anos da história indígena em menos de 500 anos, a questão não pode ser vista apenas como oposição de determinada quantidade de tempo em relação a outra. Destarte, é importante analisar como os povos indígenas lidavam com o decurso do tempo e o que este tempo decorrido pode nos ensinar sobre os povos indígenas (ex: sambaqui monumento e interação passado-presente-futuro para os sambaquieiros). Da mesma forma, devemos comparar como os conquistadores europeus e nós, programados pela cultura ocidental, nos relacionamos com o tempo e o que o seu decurso nos ensina sobre nós.

Essa relação do homem com o tempo, ou melhor, à postura do homem em relação ao decurso do tempo, dá-se o nome de “regime de historicidade”, assim definido por François Hartog:

Por regimes de historicidade entendo os diferentes modos de articulação das categorias passado, presente e futuro. Conforme a ênfase seja colocada no passado, no futuro ou no presente, a ordem do tempo não é, com efeito, a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade pronta, mas um instrumento heurístico. Sem qualquer função denotativa, ele nos conduz no sentido do tipo-ideal weberiano. **Se ele ajuda a tornar mais inteligíveis as experiências ocidentais do tempo, não é, eis a questão, estruturalmente eurocentrado ou eurocentrista. Dediquei-me a mostrar isso, até mesmo a demonstrar isso, no livro citado, partindo das reflexões de Claude Lévi-Strauss sobre a etnologia e a história, e fazendo apelo aos trabalhos do antropólogo norte-americano Marshall Sahlins sobre as sociedades Maori<sup>74</sup>.** (grifei)

Em outras palavras, o autor afirma que o decorrer do tempo é visto de diferentes formas, pelas diferentes culturas, em tempos também diferentes. Para a cultura ocidental, desde a Antiguidade até o século XVIII, o mundo se degenerava com o tempo, sendo que os passos da humanidade deveriam ser pautados pelos exemplos vindos da História, um conservadorismo fundado na famosa ideia “História Mestra da Vida”, concepção denominada “passadista”. Com o advento da Revolução Francesa, a superação do passado tornou-se base do discurso revolucionário, portanto, as pessoas deveriam olhar para o futuro, não mais para o passado, e a esta nova concepção chamou-se de “futurista”. No entanto, principalmente após as duas Guerras Mundiais, o regime de historicidade mudou novamente, pois o futuro passou a ser tão incerto,

---

<sup>74</sup> HARTOG, François. "Experiência do tempo: da história universal à história global?". História, histórias. Brasília, 2013. p. 164-179. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/viewFile/9367/6959>

ou apocalíptico, que as pessoas passaram a valorizar mais o presente, não mais o passado ou o futuro, ou seja, estamos inseridos em uma concepção “presentista”.

Portanto, desde a segunda metade do século XX, o valor e o papel da História passam a ser objeto de discussão, conforme questiona Jacques Le Goff:

A dialética da história parece resumir-se numa oposição – ou num diálogo – passado/presente (e/ou presente/passado). Em geral, esta oposição não é neutra mas subentende, ou exprime, um sistema de atribuição de valores, como por exemplo nos pares antigo/moderno, progresso/reação. Da Antiguidade ao século XVIII desenvolveu-se, ao redor do conceito de decadência, uma visão pessimista da história, que voltou a apresentar-se em algumas ideologias da história no século XX. Já com o Iluminismo afirmou-se uma visão otimista da história a partir da ideia de progresso, que agora conhece, na segunda metade do século XX, uma crise. **Tem, pois, a história um sentido? E existe um sentido da história?**<sup>75</sup> (grifei)

Reiterando a pergunta de Le Goff: A história tem um sentido? Reformulando o problema de Hartog: Qual o regime de historicidade presente na mente dos ameríndios? Qual era a relação deles com o passado, presente e futuro há milhares de anos atrás? Não será neste trabalho que serão respondidas tais questões, porém, Ann McGrath (Australian National University) ajuda a entendê-las:

**O povo aborígine australiano tem uma noção de uma história muito mais longa que desafia a imaginação histórica ocidental.** Eles têm uma capacidade quantitativa e qualitativa diferente de conexão com o passado. É importante notar que narrativa, estruturas metafóricas e visuais de contar histórias indígenas variam regionalmente, de acordo com o modo de vida das pessoas e experiências educacionais, e de acordo com os impactos gerais do colonialismo. No entanto, tanto moradores urbanos quanto remotos, muitas vezes retratam uma ontologia histórica que funciona em torno de um intrincado binômio lugar/tempo. O tempo é multicamadas e mutável. Muitos veem o recente e o passado antigo como algo pessoal, familiar, geológico e onipresente. A natureza deste "passado muito distante" estende o tempo além de prazos curtos. Isto se verifica por narrativas, na arte e em outras representações, que dão destaque à conexão entre humanos e outros seres vivos, onde a própria terra é uma força viva. **Professores indígenas explicam um não enumerado, sem data, com várias camadas de "agora", com espíritos vivos presentes e andando por aí, conduzindo-se no dia a dia. Muitos indígenas australianos não vêm qualquer abismo separando o presente do passado.**

Nesse esquema, lugares, pessoas e paisagens específicos vivem como arquivos repositórios. Eles não são de acesso aberto, pois o nível de revelação depende da relação de um indivíduo com o lugar, idade, sexo e seu nível de autoridade na comunidade. Por meio de diferentes métodos de reconexão com lugares - incluindo momentos de estar fisicamente lá, e de andar no chão, e através da história, música, dança e ritual, as pessoas no presente mantêm o lugar, o espírito e memória ancestral viva. Da mesma forma, lugares históricos não cuidados podem morrer. Locais contêm rotas conectivas - com frases de efeito e histórias ligando tratos e grupos por toda a parte. (...) **As ontologias indígenas são complexas e emaranhadas noções subversivas do que poderia ser a história. Esses gestos trazem o tempo científico para um tempo onipresente, onde os espíritos dos povos do passado afetam o**

---

<sup>75</sup> LE GOFF, Jacques. História e Memória. Prefácio, págs. 7-8. Extraído do site: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>

**cotidiano agora. Histórias do lugar e sonhos de criação concomitantes com a ação ancestral, fornecem a sensação de uma longa e duradoura época, um agora alongado.** 76<sup>77</sup> (grifei)

Como dito, não se pretende aqui entender como os indígenas se relacionavam com o passado, ou mesmo se eles se preocupam com o futuro como os ocidentais se preocupam. Na verdade, o que se pretende com essa pesquisa é reconhecer a existência de histórias relegadas, de outros regimes de historicidade, em outras sociedades, em outros tempos. Hartog descreve a influência de Sahlins na valorização das diversas culturas e da necessidade de uma nova interpretação que dê conta das diversas estruturas e histórias possíveis, abrindo assim o leque de perspectivas históricas e alternativas para além do paradigma eurocêntrico:

Em uma conferência, significativamente intitulada “Outras épocas, outros costumes: a antropologia da história”, Marshall Sahlins estimava, fazendo eco a uma interrogação de Jean-Paul Sartre, que **“chegara o dia de constituir uma antropologia estrutural, histórica”**. Ou seja, **“explodir o conceito de história a partir da experiência antropológica da cultura”**<sup>78</sup>. Por essa razão, começaremos por tal experiência antropológica da cultura”. Tomando Sahlins por guia, cuja conferência buscava constituir esse “dia ou, pelo menos, sua aurora e promessas. É essa *explosão*, anunciada ou buscada, que me interessa e, ao mesmo tempo, a confirmação de que “as histórias até então obscuras” dessas ilhas “merecem um lugar junto à autocontemplação do passado europeu”. Não apenas como histórias próximas, mas também como contribuição concomitante a uma reflexão sobre a história e o tempo histórico<sup>79</sup>. (grifei)

---

<sup>76</sup> McGrath, A. “Deep Histories in Time, or Crossing the Great Divide”. In Long history, deep time: deepening histories of place, edited by McGrath, A. and Jebb, M, 1-32. Canberra: ANU Press, 2015.

<sup>77</sup> Australian Aboriginal people hold a sense of a much longer history that challenges the western historical imagination. They have a quantitatively and qualitatively different ambit of connection to the past. It is worth noting that narrative, metaphoric and visual frameworks of Indigenous history-telling vary regionally, according to people’s lifeways and educational experiences, and according to the overall impacts of colonialism. Yet, both urban and remote dwellers often portray a historical ontology that works around an intricate folded-in place/ time landscape. Time is multi-layered and mutable. Many view the recent and ancient past as something personal, familial, geological and omnipresent. The nature of this ‘long ago past’ stretches time beyond short timeframes. It is matched by narratives, in art and other enactments, that give prominence to the connectedness between human and other living beings, and in which the earth itself is a living force. Indigenous teachers explain a non-enumerated, undated, multi-layered ‘now’, with living spirits present and walking around, conducting themselves in the everyday. Many Indigenous Australians do not sense any great chasm dividing the present from the past.

In this schema, specific places, people and landscapes are living archival repositories. They are not open access, for the level of revelation depends upon an individual’s relationship to place, age, gender and their level of authority in the community. Through different methods of reconnecting with sites – including moments of physically being there, and of walking the ground, and through story, song, dance and ritual, people in the present keep place, spirit and ancestral memory alive. Similarly, untended history sites can die. Places contain connective routes – with songlines and storylines linking tracts and groups far and wide. (...) Indigenous ontologies hold complex, entangled, subversive notions of what history might be. These gesture beyond measured scientific time towards an omnipresent, where the spirits of past peoples continue to affect the everyday now. Stories of place and of creation dreamings,<sup>21</sup> along with ongoing ancestral action, provide a sense of a very long but enduring epoch, an elongated now/then.

<sup>78</sup> SAHLINS, Marshall. *Des îles dans histoire*. Tradução sob a orientação de J. Revel. Paris: Gallimard; Seuil, 1989. (Hautes Études). p. 78. A conferência tinha sido inicialmente proferida em dezembro de 1982, na American Anthropological Association. A expressão de Sartre consta do prefácio a *Questions de méthode* (1976). (nota do Hartog)

<sup>79</sup> HARTOG, François. Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo. Capítulo 1. Ilhas de história, pág. 43, Editora Autêntica, 2014.

Portanto, é importante abrir uma nova possibilidade de narrativa histórica em contraponto ao discurso construído ao longo de 500 anos, o qual torna invisível, nega a existência, e aniquila no sentido físico, conceitual e no imaginário a presença e participação indígena na construção de uma sociedade brasileira plural. Para isso, a desconstrução de uma narrativa histórica tão assimilada passa por aceitar a usurpação territorial sobre a qual o Brasil foi construído e reconhecer o genocídio indígena, ou seja, é abalar uma estrutura de poder há muito tempo consolidada, o que não é simples, ainda mais sem vontade política dos maiores líderes do país, como se verifica nos dias atuais.

### 3.3. “Futuro Passado”, tempo natural x histórico

A ideia sobre o decurso do tempo é intrínseca no processo de construção de qualquer narrativa. Porém, é possível problematizar o próprio conceito de “tempo”, diferenciando o tempo natural (anos, séculos, milênios), do tempo histórico e construído culturalmente à partir das tensões entre as experiências do passado e as expectativas para o futuro, percebidas tanto individualmente, quanto coletivamente. Marcelo Jasmin, na apresentação da obra “Futuro Passado” de Reinhart Koselleck, apresenta bem a discussão sobre o tempo proposta pelo autor:

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas. Por isso mesmo, a história — considerada como conjunto dos fatos do passado, como dimensão existencial e como concepção e conhecimento da vida, que permitem a sua inteligibilidade — deve ser apreendida em sua própria historicidade, constituindo um objeto da reflexão teórica destinada a conhecer os seus limites e as suas consequências.<sup>80</sup>

Assim, com novas categorias de análise, a relação do homem com o tempo passa a ser mais uma perspectiva interessante para fazer um comparativo entre as várias sociedades, antigas, modernas e contemporâneas, conforme entendimento de Hartog (op. cit):

“familiarizei-me com as categorias meta-históricas da ‘experiência’, como as trabalhara o historiador alemão Reinhart Koselleck, com a intenção de elaborar uma semântica dos tempos históricos. **Interrogando as experiências temporais da**

---

<sup>80</sup> JASMIN, Marcelo. Apresentação do livro “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos” de KOSELLECK, Reinhart, pág. 09, Editora Contraponto, Rio de Janeiro, 2006.

**história, ele de fato buscava como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro haviam sido correlacionadas.** Exatamente isso era interessante investigar, levando em conta as tensões existentes entre campo de experiência e horizonte de expectativa e estando atento aos modos de articulação do presente, passado e do futuro. **A noção de regime de historicidade podia assim beneficiar-se do estabelecimento de um diálogo (nem que fosse por meu intermédio) entre Sahlins e Koselleck: entre antropologia e história”.** (grifei)

É importante acrescentar essa nova perspectiva ao debate, pois a construção de uma narrativa histórica inclui implicitamente uma ideia particular sobre o decurso do tempo. Portanto, considerando a longa duração e o hibridismo cultural, o que este trabalho sugere é uma narrativa baseada numa concepção diferente acerca da história, na qual o tempo histórico é tencionado entre um longo passado de experiências (desvendadas principalmente pela arqueologia) e um futuro cheio de expectativas (ou seriam preocupações?), sob o regime presentista de historicidade.

Reinhart Koselleck começa sua obra apresentando o conceito de tempo histórico e ressaltado a importância da história percebida na longa duração:

Que é tempo histórico? Essa é uma das perguntas mais difíceis de se responder no campo da historiografia. A questão nos leva necessariamente a adentrar o terreno da teoria da história, sob uma perspectiva ainda mais profunda do que a habitual. Pois as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si. (...)

A hipótese que se apresenta aqui é a de que, no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a **terminologia antropológica**, entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um "tempo histórico". (...)

**Sob o ponto de vista dessas investigações, mantém-se inalterada a importância das condições de longa duração que se perpetuam desde o passado, condições que, aparentemente, caíram no esquecimento. Esclarecê-las é tarefa da história estrutural.**<sup>81</sup> (grifei)

A importância da lição deste autor, portanto, é considerar o fator subjetivo na construção de uma nova narrativa histórica, pois cada narrador tem uma concepção própria do tempo e expectativas próprias sobre o futuro, cujas condições também se alteram.

Destarte, o objetivo maior deste trabalho passa a ser atingido, pelo menos em contorno: propõe considerar o tempo na longa duração, o choque entre culturas durante esse período e a concepção presentista na qual está inserido, para construir uma proposta de narrativa histórica

---

<sup>81</sup> KOSELLECK, Reinhart. “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”, Prefácio, pág. 13 e 16, Editora Contraponto, Rio de Janeiro, 2006.

atrelada a etnohistória e arqueologia, em contraposição a uma narrativa ligada apenas à linha do “progresso” (contada em anos, séculos e milênios), mas sim com vistas às questões antropológicas relacionadas às experiências e expectativas de ocidentais e indígenas, para, finalmente, apontar para um hipotético e promissor tempo de transformação cultural e de valores.

Em outras palavras, após a leitura dos três capítulos propostos, este trabalho mostra a validade de uma narrativa histórica à contrapelo, com base na longa duração, como advertiu Braudel, atenta aos efeitos do intercâmbio entre diversas culturas, como alertou Sahlins, ao valor dado ao passado-presente-futuro, como destacou Hartog e, também, em face do binômio espaço de experiência e horizonte de expectativas, pensado por Koselleck, pois tal medida se impõe para que hajam dias melhores, por meio de reforma ou reconstrução da concepção de mundo ocidental, baseada no determinismo científico que justifica o grande apetite autofágico do capitalismo e da “civilização” trazida à reboque.

### 3.4. Uma narrativa da história com base na Arqueologia: uma possibilidade

A construção de uma narrativa alternativa para a História vai ao encontro de uma tendência historiográfica surgida à partir de 1970, iniciada com a chamada 3ª. Geração da Escola dos *Annales*. Peter Burke explica a transição da 2ª. para a 3ª. Geração dos *Annales*:

Esta geração (3ª.), por outro lado, é mais aberta a ideias vindas do exterior. Muitos dos seus membros viveram um ano ou mais nos Estados Unidos, em Princeton, Ithaca, Madison ou San Diego. Diferentemente de Braudel, falam e escrevem em inglês. Por diferentes caminhos, tentaram fazer uma síntese entre a tradição dos *Annales* e as tendências intelectuais americanas, como a psico-história, a nova história econômica, a história da cultura popular, antropologia simbólica, etc.<sup>82</sup>

Os temas centrais desse movimento são:

(...) a redescoberta da história das mentalidades, a tentativa de empregar métodos quantitativos na história cultural e, finalmente, a reação contrária a tais métodos, quer tomem a forma de uma antropologia histórica, um retorno à política ou o **ressurgimento da narrativa**. (grifei)

---

<sup>82</sup> BURKE, Peter. A Escola dos Annales - 1929-1989. São Paulo: UNESP, 2003. p. 56-57.

Cumprer ressaltar, a narrativa que se propõe é apenas mais uma forma de escrita da história, não é “a” forma como a história deve ser contada, além disso, é intimamente ligada à prática e à cultura material, objeto de estudo e matéria prima para desenvolvimento da Arqueologia. Portanto, é uma “narrativa específica”. Michel De Certeau fala sobre a escrita da história:

**O que fabrica o historiador quando "faz história"? Para quem trabalha? Que produz?** Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares, e, saindo para a rua, ele se pergunta: O que é esta profissão? Eu me interrogo sobre a enigmática relação que mantenho com a sociedade presente e com a morte, através da mediação de atividades técnicas. (...) Neste setor, Serge Moscovici, Michel Foucault, Paul Veyne, e ainda outros, atestam um despertar epistemológico. Este manifesta na França uma urgência nova. Mas receptível é apenas a teoria que articula uma prática, a saber, a teoria que por um lado abre as práticas para o espaço de uma sociedade e, que, por outro lado, organiza os procedimentos próprios de uma disciplina. Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". **Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas "científicas" e de uma escrita**<sup>83</sup>. (grifei)

Como visto no decorrer do trabalho, em especial no capítulo I, a proposta de utilizar a Arqueologia como fundamento de uma nova narrativa esbarra no lugar social que ela ocupa atualmente, conforme análise crítica dos livros didáticos utilizados como fontes neste trabalho, ou seja, se trata de disciplina em constante disputa com os “saberes” hegemônicos que mantêm um discurso de apagamento, submissão e assimilação dos povos indígenas.

No entanto, as práticas científicas, em franca evolução tanto tecnológica, quanto em pesquisas e novos debates, como demonstrado no capítulo II, autorizam a Arqueologia propor uma nova epistemologia, um novo conhecer à partir de uma nova perspectiva histórica, não deslocada apenas ao passado longínquo, como comumente se pensa quando falamos de “pesquisas arqueológicas”. Para isso, como diria De Certeau, a Arqueologia e a História podem redigir uma nova “escrita”, ou seja, uma narrativa contra a atual realidade que se manifesta não apenas na educação, mas na indústria cultural e nas mídias que desconsideram a contribuição dos povos indígenas para uma releitura do mundo.

Nesse sentido, Le Goff cita a contribuição dos filósofos Michel Foucault e Nietzsche (críticos do conservadorismo da História) na elaboração de sentido à pesquisa historiográfica,

---

<sup>83</sup> DE CERTEAU, Michel. “A operação historiográfica” In: A Escrita da História. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

especialmente porque ambos alertam para a importância do método genealógico (intrínseco à arqueologia) para a construção de um juízo crítico sobre o valor da História:

Michel Foucault ocupa um lugar excepcional na história por três razões. Primeiro, porque é um dos maiores historiadores novos. Historiador da loucura, da clínica, do mundo do cárcere, da sexualidade, introduziu alguns dos novos objetos "provocadores" da história e pôs em evidência uma das grandes viragens da história ocidental, entre o fim da Idade Média e o século XIX: a segregação dos desviados. (...) Em seguida, porque fez o diagnóstico mais perspicaz sobre esta renovação de história. (...) Finalmente, **Foucault propõe uma filosofia original da história, estritamente ligada à prática e à metodologia da disciplina histórica. (...) A história é uma genealogia nietzschiana.** (...) A história-genealogia de Foucault preenche inteiramente o programa da história tradicional; não põe de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura esta matéria de outro modo: não os séculos, os povos e as civilizações, mas as práticas; as intrigas que ela conta são a história das práticas em que os homens viram verdades e reconheceram as suas lutas em torno dessas verdades. Esta história de novo tipo, esta "arqueologia", como lhe chamou o seu inventor, "desdobra-se à dimensão de uma história geral"; não se especializa na prática, o discurso, a parte oculta do iceberg, ou melhor, a parte oculta do discurso e da prática não é separável da parte emersa. **Toda a história é arqueologia por natureza e não por escolha: explicar e explicitar a história consiste em começar por apercebê-la na sua totalidade, conduzir os pretensos objetos naturais às práticas datadas e raras que os objetivam e explicar essas práticas, não a partir de um motor único, mas de todas as práticas vizinhas em que se apoiam**"<sup>84</sup>. (grifei)

A possibilidade de uma narrativa à partir da Arqueologia, por meio do método genealógico, é assim descrita por Lucas Bueno:

De acordo com Shanks (2007), o passado é resultado de um processo marcado pela constante criação e articulação de conexões com e através dos vestígios. Como essas conexões são dinâmicas e contextuais, **o passado está sendo continuamente recriado e não pode ser visto como um dado, mas sim como uma trajetória, uma relação genealógica entre ele e o presente.** Essa dinâmica de interação passado-presente constitui o cerne da perspectiva que entende **Arqueologia como narrativa**.<sup>85</sup> (grifei)

### 3.5. Os limites da história e o *vir-a-ser* como nova epistemologia

Existem, é verdade, apelos fortes por histórias alternativas (...), mas não por alternativas à história. É como se não houvesse passado independente da história, e caso haja, estaria à espera para ser feito como história<sup>86</sup>

<sup>84</sup> LE GOFF, Jaques. "As filosofias da História", em História e Memória. Págs. 103-105;

Extraído do site: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>

<sup>85</sup> BUENO, Lucas Reis. Artigo: Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um 'Novo Mundo'? Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, maio-ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000200011>.

<sup>86</sup> NANDY, A., 2012 [2003]. *The romance of the State and the fate of dissent in the tropics*. New Delhi: Oxford University Press.

Juliana Salles Machado comenta a afirmação acima:

As ideias desse autor me provocam, pois despertam em mim uma profunda inquietação sobre nossa construção a respeito do passado. Seus questionamentos nos levam a refletir, como já o fizeram alguns autores, sobre a Arqueologia como uma prática colonialista da qual tentamos de certa forma nos “purificar”, na busca de inversões simétricas, inclusivas, éticas, enfim descolonizantes (SMITH & WOBST, 2010). **No entanto, a visão sobre História que o autor nos apresenta vai além, propondo que a própria empreitada do conceito histórico pode ser entendida como destrutiva, imposta, enfim colonizadora. Os trabalhos que se voltaram para a História Indígena e a Etno-história têm nos mostrado exemplos das distintas noções de historicidade e temporalidade das populações ameríndias.**<sup>87</sup> (grifei)

Assim, conforme destacado anteriormente, existem algumas categorias que podem ser consideradas para se elaborar uma narrativa alternativa da história, são elas o decurso do tempo e a longa duração, o hibridismo cultural, a perspectiva “presentista” na qual estamos inseridos, o tempo histórico percebido como tensão entre experiências e expectativas e, além de tudo isso, devemos considerar também a contribuição da arqueologia indígena nessa construção. No entanto, antes de se construir uma nova narrativa, é preciso questionar o papel do historiador e, como problematizado acima, qual o valor da história e a sua relação particular com a nossa cultura ocidental eurocêntrica. Le Goff (op. cit.) pontua sobre esse assunto:

Em contato com outras ciências sociais, o historiador tende hoje a distinguir diferentes durações históricas. Existe um renascer do interesse pelo evento, embora seduza mais a perspectiva da longa duração. Esta conduziu alguns historiadores, tanto através do uso da noção de estrutura quanto mediante o diálogo com a antropologia, a elaborar a hipótese da existência de uma história “quase imóvel”. **Mas pode existir uma história imóvel? E que relações tem a história com o estruturalismo (ou os estruturalismos)? E não existirá também um movimento mais amplo de “recusa da história?”** (grifei)

Nesse sentido, é preciso pensar até que ponto construir uma nova narrativa não seria nada mais do que manter-se atrelado à necessidade de descrever o mundo de uma determinada maneira. Ressalta-se que história e memória são, muitas vezes, instrumentos de dominação que visam legitimar ou mesmo atribuir sentido a determinadas realidades, sendo que tal “sentido” geralmente está à serviço de estruturas de poder que não se preocupam com a melhoria da vida de todas as pessoas, mas sim de quem as detém. Para contribuir com esse questionamento da produção historiográfica e, conseqüentemente, de um narrativa histórica, seguem as palavras de Ailton Krenak, um dos grandes representantes dos povos indígenas:

---

<sup>87</sup> MACHADO, Juliana Salles. *Arqueologia Indígenas, os Laklãnõ Xokleng e os objetos do pensar*. Artigo para Revista de Arqueologia, Vol. 30, n. 1, 2017.

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar depressa as anotações dessa memória. [...] **E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória.**<sup>88</sup> (grifei)

Pierre Nora, sobre a relação história e memória, também denuncia o caráter limitante da história, que busca petrificar o passado em lugares de memória (como livros, museus, praças, na mídia), enquanto que a memória, pelo contrário, se perpetua espontaneamente, sem o compromisso de acomodar mudanças, pois elas fazem parte integrante da própria memória e não são vistas como uma alegoria do mundo presente, que necessita se legitimar por meio do discurso da História.

Aceleração: o que o fenômeno acaba de nos revelar bruscamente, é toda a distância entre a memória verdadeira, social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas, ou arcaicas, representaram o modelo e guardaram consigo o segredo – e a história que é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança. Entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito – e a nossa, que só é história, vestígio e trilha. Distância que só se aprofundou à medida em que os homens foram reconhecendo como seu um poder e mesmo um dever de mudança, sobretudo a partir dos tempos modernos. Distância que chega hoje num ponto convulsivo.

(...) Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado<sup>89</sup>.

A história oral, portanto, foi e continua sendo a forma de milhares de povos indígenas passarem suas histórias para frente. A memória, no sentido fluído dado por Krenak, é muito mais importante do que a história escrita como referencial imóvel de um passado. E essa ideia de história em movimento, uma corrente do “*vir-a-ser*”, é a história a serviço da vida que, desfazendo aparente contradição, também se põe a serviço de um poder a-histórico transformador, e não estático. Nas palavras de Nietzsche (1874):

---

<sup>88</sup> KRENAK, Ailton. “O Eterno Retorno do Encontro”, Novaes, Adauto (org.), *A Outra Margem do Ocidente*, Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

<sup>89</sup> NORA, Pierre. *Entre memória e história. A problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo. v(10). Dezembro de 1993.

Pensada como ciência pura e tornada soberana, a história seria em espécie de conclusão da vida e de balanço final para a humanidade. **A cultura histórica só é efetivamente algo salutar e frutífero para o futuro em consequência de uma nova e poderosa corrente de vida, do vir-a-ser de uma nova cultura**, por exemplo; portanto, só se ela é dominada e conduzida por uma força mais elevada e não quando ela mesma domina e conduz. A história, uma vez que se encontra a serviço da vida, se encontra a serviço de um poder a-histórico, e por isto jamais, nesta hierarquia, poderá e deverá se tornar ciência pura, mais ou menos como o é a matemática. Mas a pergunta **“até que grau a vida necessita em geral do auxílio da história?”** é uma das perguntas e preocupações mais elevadas no que concerne à saúde de um homem, de um povo, de uma cultura. Pois, em meio a um certo excesso de história, a vida desmorona e se degenera, e, por fim, através desta degeneração o mesmo se repete com a própria história.<sup>90</sup> (grifei)

Como alerta o filósofo, a história e a escrita da história não podem ser fixas e agarradas à exatidão e universalidade científica, sob pena de tal padronização contrariar a mobilidade e a mudança, maiores e melhores características da história, das quais não de florescer culturas naturalmente livres, criativas e criadoras do seu próprio destino. Para Krenak, diante desse “caldeirão” cultural, não é possível admitir apenas uma ideia de “humanidade” e, portanto, uma narrativa específica, sob pena de limitar o próprio ser humano:

As andanças que fiz por diferentes culturas e lugares do mundo me permitiram avaliar as garantias dadas ao integrar esse **clube da humanidade**. E fiquei pensando: “Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?”

(...) Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de **humanidade homogênea** na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania.<sup>91</sup> (grifei)

Portanto, mais importante que escrever uma nova narrativa histórica, está a vontade de pensar, repensar e reescrever a História e, conseqüentemente, reelaborar a própria ideia de Humanidade, pois ambos são conceitos dinâmicos em constante construção. Assim, mais do que nunca, o mundo precisa valorizar as culturas relegadas, porém ricas, dos povos originários da América, especialmente dos antigos povos amazônicos e daqueles resultantes da sua dispersão aqui no Estado de Santa Catarina, como os antigos sambaquieiros, os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng. Esse intuito, importante ressaltar, não se refere apenas ao respeito ao indígena como “outro”, mas também à busca de uma redefinição do que todos nós somos como brasileiros e como humanidade. Seguindo o questionamento de Krenak, quais as novas culturas que nos aguardam durante este eterno retorno ao encontro, que teve início em 1500, mas que ainda continua?

---

<sup>90</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Segunda Consideração Intempestiva – Da utilidade e desvantagem da história para a vida (1874), pág. 17, Editora Relume Dumará, Rio de Janeiro-RJ, 2003.

<sup>91</sup> KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª. Edição, Companhia das Letras, São Paulo, 2020.

Enfim, chegando ao final desta pesquisa, concluo que a construção de um nova narrativa não é o objetivo principal do historiador, antes disso, o historiador deve pôr luz onde se colocam sombras, para que as ideias nasçam livres. A História, como refletiu Nietzsche, não pode ser vista como um almanaque que impõe verdades e que desconsidera as mudanças do *vir-a-ser*, pelo contrário, a dinâmica da vida em sociedade pressupõe superação de paradigmas e a eterna mudança da nossa própria cultura. Por isso, nada mais justo encerrar esse trabalho, que visa a aproximação e valorização das culturas indígenas, reiterando o pensamento de Krenak (op. cit.), expoente da resistência e grandeza dos povos indígenas:

O professor Darcy Ribeiro costumava dizer que a maior herança que o Brasil recebeu dos índios não foi propriamente o território, mas a experiência de viver em sociedade, a nossa engenharia social. **A capacidade de viver junto sem se matar, reconhecendo a territorialidade um do outro como elemento fundador também da sua identidade, da sua cultura e do seu sentido de humanidade.** Esse entendimento de que somos povos que temos esse patrimônio e essa riqueza tem sido o principal motivo e a principal razão de eu me dedicar cada vez mais a conhecer a minha cultura, conhecer a tradição do meu povo e reconhecer também, na diversidade das nossas culturas, o que ilumina a cada época o nosso horizonte e a nossa capacidade como sociedades humanas de ir melhorando, pois se tem uma coisa que todo mundo quer é melhorar. **Os índios, os brancos, os negros e todas as cores de gente e culturas no mundo anseiam por melhorar.** (...) Esses gestos de aproximação e de reconhecimento, eles podem se expressar também numa abertura efetiva e maior dos lugares na mídia, nas universidades, nos centros de estudo, nos investimentos e também no acesso das nossas famílias e do nosso povo àquilo que é bom e àquilo que é considerado conquista da cultura brasileira, da cultura nacional. Se continuarmos sendo vistos como os que estão para serem descobertos e virmos também as cidades e os grandes centros e as tecnologias que são desenvolvidas somente como alguma coisa que nos ameaça e que nos exclui, o encontro continua sendo protelado. **Tem um esforço comum que nós podemos fazer que é o de difundir mais essa visão de que tem importância sim a nossa história, que tem importância sim esse nosso encontro, e o que cada um desses povos traz de herança, de riqueza na sua tradição, tem importância, sim.** (KRENAK, 1999) (grifei)

## CONCLUSÃO

O início do trabalho aponta para o objetivo de construir um entendimento de História e de História Indígena “à contrapelo”, ou seja, contrário ao senso comum. Desde o início a perspectiva da história na longa duração e a contribuição da Arqueologia foram destacadas como necessárias para tal intento, mas conclui que, infelizmente, tal objetivo não encontra eco nas escolas, como a análise dos livros didáticos apontou. Portanto, me deparei com um problema complexo, estrutural e institucional, ou seja, somente com uma mudança do paradigma educacional no Brasil será possível alterar essa realidade. É verdade também que percebi, mesmo dentro da estrutura do Estado, boas iniciativas, como a proposta pedagógica

vigente no Município de São José-SC. Porém, falta um planejamento maior para tornar essas iniciativas pontuais em políticas públicas consistentes, atualizadas e focadas na inclusão da diversidade cultural como aspecto central e relevante do processo educacional.

Durante o desenvolvimento do trabalho, muitas vezes fui advertido sobre a tendência equivocada que eu tinha de considerar os povos indígenas como uma única cultura, sendo que é justamente a diversidade de culturas uma das maiores contribuições que os indígenas podem dar à construção de um novo entendimento sobre História. Após orientação e pesquisa para escrever o capítulo específico sobre a Arqueologia Indígena, pude concluir, portanto, que concepções de mundo são distintas entre os próprios indígenas. Aprendi que homens e mulheres que habitavam as praias em Santa Catarina há milhares de anos, os sambaquieiros, se organizavam socialmente e tiveram impressionante produção cultural, características nunca antes imaginadas por mim, como a construção dos sambaquis e a produção dos chamados zoólitos. Ainda no segundo capítulo, verifiquei que em Santa Catarina diversos povos indígenas se miscigenaram ou conquistaram os sambaquieiros, como os Guarani, Kaingang e os Laklãnõ-Xokleng, e estes povos têm até hoje uma grande contribuição para a construção de um novo entendimento, não apenas sobre a história que tentamos produzir sobre os povos indígenas, mas, principalmente, sobre a validade dessa história que tentamos produzir.

Por fim, quanto mais complexo o problema de pesquisa foi se tornando com o decorrer do trabalho, paradoxalmente, concluí que a solução deste problema é, por um lado, simples. Afinal, a minha preocupação inicial de construção de um novo entendimento, ou de uma nova narrativa, se mostrou menos urgente, pois a História nunca terá apenas uma versão, nunca será ideal, nunca será um objeto estático. Portanto, a preocupação inicial, ainda que se justifique como método de ensino alternativo a uma perspectiva ocidental de educação limitante, é menos importante que uma reflexão profunda a respeito do decurso do tempo. Ou seja, ainda que seja importante debater a “História oficial” e propor algum direcionamento aos meus futuros alunos, o conhecimento ainda estará em construção. Enfim, como me ensinaram os indígenas, a vida é um ritual repleto de “agoras”, por isso o decurso do tempo precisa ser melhor entendido para que, à partir dessa reflexão, possamos ter uma compreensão mais ampla do mundo.

## **BIBLIOGRAFIA:**

AGAMBEN, Giorgio. “Infância e História – Destruição da experiência e origem da História”, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005

ALBERT, B., 2005. Territoriality, Ethnopolitics and Development: the Indian Movement in the Brazilian Amazon. In Surrallés, Alexandre & Hierro, Pedro Garcia (Eds.) *The Land Within. Indigenous Territory and the Perception of the Environment*. Copenhagen, IWGIA.

ALMEIDA, Walderes Cocta Pripra de. “O *mõg* como instrumento pedagógico na educação escolar: uma experiência Laklãnõ/Xokleng”, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

ANGATU, Casé. Artigo “Histórias e Culturas Indígenas – Alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?”, pág. 183.

BARRETO, C. 1999/2000. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da Arqueologia no Brasil. *Revista USP*, n.44: 32-51.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural, *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; ERCIGO, Terezinha Guerreiro. A formação do kujá e a relação com seus guias espirituais na Terra Indígena Xapecó-SC, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

BLEYER M. COSTA, Terezinha de J. T. Caminhos percorridos pelo dr. Jorge Clarke Bleyer nos campos da medicina tropical e da pré-história brasileira. In: *História Ciência e Saúde: Manguinhos*. V.1 n.1. (jul-ago 1994) Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1994.

BONOMO, M. *et al.* A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. *Quaternary International* 356 (2015) 54-73.

BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História, in “História e Ciências Sociais. A longa duração”, pág. 44, 2ª. Edição, 1992, 3ª. Reimpressão, Editora Perspectiva S/A, São Paulo-SP.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais. Capítulo ‘O Guarani’, pág. 33. Florianópolis; Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2010.

BROCHADO, J. P. A expansão dos Tupi e da cerâmica da Tradição Policrômica da Amazônia. *Dédalo*, São Paulo, n. 27, 1989, pág. 68.

BUENO, Eduardo. *Intr. Cabeza de Vaca. Naufrágios e Comentários*. Porto Alegre. LPM/POCKET, 1999.

BUENO, Lucas Reis. Artigo: Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, maio-ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000200011>.

BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Peter. A Escola dos Annales - 1929-1989. São Paulo: UNESP, 2003. p. 56-57.

CALLIPO, Flávio Rizzi. 2010. Sociedades Sambaquieiras, Sociedades marítimas. Cap. 6:216-240

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado, Capítulo 11, págs. 207-234, Ed. Cosac Naify, 2ª. Reimpressão 2008, São Paulo-SP.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. In Copérnico e os selvagens, pág. 34. Ubu Editora, 2017, São Paulo-SP.

COPÉ, Silvia Moehlecke. Artigo “A gênese das paisagens culturais do planalto sul brasileiro”. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015000100007>

CORTELETTI, R. 2012. Projeto Arqueológico Alto Canoas – Paraca. Um estudo da presença Jê no Planalto Catarinense. Tese de Doutorado

DARELLA, Maria Dorothea Post. Ore Roipote Yvy Porã. Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Antropologia) apresentada ao PPG em Antropologia Social da Pontifícia Universidade de São Paulo. PUC/SP, 2004.

DE BLASIS, P., KNEIP, A., SCHEEL-YBERT, R., GIANNINI, P., GASPAR, M. 2007. Sambaquis e Paisagem. Dinâmica natural e arqueológica regional no litoral do sul de Santa Catarina. Arqueologia Sul-Americana 3:29-61.

DE CERTEAU, Michel. “A operação historiográfica” In: A Escrita da História. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

DIAS, Adriana Schmidt. 2003. Diversificar para poblar: El contexto arqueológico brasileño en la transición Pleistoceno-Holoceno. Complutum, n.15:249-263.

DUSSEL, Enrique. “1942: O encobrimento do outro: A origem do “mito da modernidade”, in “Ameríndia numa visão não eurocêntrica da história mundial”, pág. 101. Conferências de Frankfurt, tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 1993.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. “Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania”, in A História na Escola, autores, livros e leituras, capítulo 13, págs. 281-297, Editora FGV.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GASPAR, Madu. Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

GASPAR, M & DE BLASIS, P. 2012. A ocupação da costa brasileira pelos sambaquieiros: uma síntese das pesquisas. Em Morales, W e Moi, F (org.) tempos ancestrais, p. 99-118.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens – Uma breve história da humanidade. Parte Quatro: E eles viveram felizes para sempre, pág. 386, L&PM Editores, 29ª. Edição, Porto Alegre, 2017

HARTOG, François. "Experiência do tempo: da história universal à história global?". História, histórias. Brasília, 2013. p. 164-179. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/viewFile/9367/6959>

HARTOG, François. Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo. Capítulo 1. Ilhas de história, pág. 43, Editora Autêntica, 2014.

HIERRO, P. G., 2005. Indigenous Territories: Knocking the gates of Law. In Surrallés, Alexandre & Hierro, Pedro Garcia (Eds.) *The Land Within. Indigenous Territory and the Perception of the Environment*. Copenhagen, IWGIA.

JASMIN, Marcelo. Apresentação do livro “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos” de KOSELLECK, Reinhart, pág. 09, Editora Contraponto, Rio de Janeiro, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”, Prefácio, pág. 13 e 16, Editora Contraponto, Rio de Janeiro, 2006.

KRENAK, Ailton. “O Eterno Retorno do Encontro”, Novaes, Adauto (org.), *A Outra Margem do Ocidente*, Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª. Edição, Companhia das Letras, São Paulo, 2020.

LE GOFF, Jacques. Calendário. História e Memória. Campinas: Unicamp, 1992. P. 485-533

LIMA, Tânia Andrade. 1999/2000. Em busca dos frutos do mar: os pescadores-coletores do litoral centro-sul do Brasil. *Revista da USP*, 44 (2): 270-327.

MACHADO, Juliana Salles. *Arqueologia Indígenas, os Laklãnõ Xokleng e os objetos do pensar*. Artigo para *Revista de Arqueologia*, Vol. 30, n. 1, 2017.

MARTÍN, Marcos. “Educação Básica, Proteção e Promoção de Minorias”, em Currículo Base da Educação Josefense / Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de Educação – São José: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

MENEZES, Lúcio Ferreira. Dissertação de Mestrado. “Vestígios da Civilização: a Arqueologia no Brasil Imperial (1838-1977)”, Unicamp, Campinas-SP, 2002, Págs. 20-21.

NANDY, A., 2012 [2003]. *The romance of the State and the fate of dissent in the tropics*. New Delhi: Oxford University Press.

NEVES, E. 1998. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. Em Silva, A. e Grupioni, D. (org.) A temática indígena na escola. Editora Global, São Paulo, SP, p.171-196.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda Consideração Intempestiva – Da utilidade e desvantagem da história para a vida, pág. 17, Editora Relume Dumará, Rio de Janeiro-RJ, 2003.

NOELLI, Francisco Silva. REVISTA USP, São Paulo, n.44, p. 218-269, dezembro/fevereiro 1999-2000.

NOELLI, Francisco Silva e SALLUM, Marianne. Artigo: A cerâmica paulista: cinco séculos de persistência de práticas tupiniquim em São Paulo e Paraná, Brasil

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo. v(10). Dezembro de 1993.

OPPITZ, Gabriela. Coisas que mudam: os processos de mudança nos sítios conchíferos catarinenses e um olhar isotópico sobre o caso do sítio Armação do Sul, Florianópolis/SC. Dissertação (mestrado) em Arqueologia, MAE/USP.

PERES, Jackson Alexandro. “Entre as matas das Araucárias: Cultura e história Xokleng em Santa Catarina (1850-1914), em Introdução, pág. 10, Editora UFPE, Recife, 2014.

PRIPRÁ, W. C., 2015. O Mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina.

REIS, Maria J. Parecer sobre sítios arqueológicos localizados no “Parque Floresta Renê Frey” (Fraiburgo/SC). Florianópolis/SC//; mimeo, 2011.

RODRIGUES, Donizete. “Reflexões sobre a história da arqueologia (colonialista e nacionalista) africana”. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia. São Paulo. 1:191-194, 1991.

ROHR, Alfredo J. O sítio arqueológico de Balneário de Cabeçadas. Ciência e Cultura. (Suplemento). São Paulo: SBPC, v. 22, n. 6, 1973.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves. A dinâmica do xamanismo Kaingang. Numen, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 79-103, 2005. Disponível em: <http://numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/view/699>. Acesso em: 18.01.2021

SAHLINS, Marshall. Ilhas de História. Editora Jorge Zatar, Rio de Janeiro, 1990.

SALES, Cenira Claudino. “A formação do corpo e da pessoa nos períodos da gestação, nascimento e infância Kaingang”, em Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas de licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica, Florianópolis, UFSC, 2020.

SANTOS, Silvio Coelho. Os índios Xokleng: Memória Visual. Florianópolis e Itajaí: Ed UFSC e UNIVALI, 1997.

SCHMITZ, Pedro Inácio e FERRASSO, Juliano. Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani. In CARBONERA, Miriam e SCHMITZ, Pedro Inácio. Antes do oeste catarinense. Arqueologia dos povos indígenas. Chapecó; Argos, 2011.

SILVA, Fabíola Andréia. O plural e o singular das arqueologias indígenas. Revista de Arqueologia, 25(2)24-42.

SILVA, Giovani José da, e MEIRELES, Marinelma Costa. Artigo “Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos”.

SMITH, C.; WOBST, M. (Eds), 2010. Decolonizing archaeological theory and practice. In *Indigenous Archaeologies. Decolonizing Theory and Practice. One World Archaeology*: Routledge.

TESCHAUER, S.J.C. Os Caingang ou Coroados do Rio Grande do Sul. In: Boletim do Museu Nacional. V.III N.3 Rio de Janeiro, 1927.