

17

Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137 Julio - Diciembre, Año 2018 - Tunja, Colombia

Pinturas históricas do século XIX e discurso identitário:
notas sobre iconografia e ensino de História no Paraná

<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7414>

María Aparecida Leopoldino
Páginas: 251-283



Pinturas históricas do século XIX e discurso identitário: notas sobre iconografia e ensino de História no Paraná*

María Aparecida Leopoldino¹


Universidade Estadual de Maringá-Paraná-Brasil

Recepcion: 24/10/2017

Evaluacion: 05/03/2018

Aprobación: 13/04/2018


Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7414>

Resumo

O artigo trata do conceito de tempo histórico proposto em livros didáticos brasileiros no uso pedagógico de pinturas sobre o Brasil do século XIX para tratar com o tema da cultura indígena. A História Cultural norteia a análise que,

* O artigo é fruto de reflexões desenvolvida por meio do da pesquisa institucional (UEM) intitulado; "A leitura do Brasil de Pedro Muralha: discursos de colonização e escrita da historia escolar", em fase final. Dela derivou a monografia de conclusão de curso de graduação (tcc) da orientanda Daniella Castellini Nunes, por nós orientada, que analisou previamente as imagens do livro didático BUENO, Wilma de Lara (Org.). Pequenos historiadores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano. Positivo: Curitiba, 2014.

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade de São Paulo (USP). Vinculada ao Grupo de Pesquisa: Estudos Históricos: Identidade, Memória e Ensino de História. (UEM); Grupos de Estudos e Pesquisas: História das disciplinas escolares e dos materiais didáticos. (USP). Recentes publicações: *Didática do ensino de História: teorias, conceitos, práticas*. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2017. *Os lugares da produção do saber histórico escolar no Brasil: compêndios de história e narrativas conciliadoras no Paraná (1876-1905)*. Revista Brasileira de História (Online), v. 33, p. 161-191-191, n. 2013; *A leitura de textos literários no Ensino de História escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de Tempo e Espaço*. Revista História Hoje, v. 4, p. 130, 2016; *Construção simbólica da região e invenção da identidade: sobre a narrativa didática de Sebastião Paraná*. Revista de História Regional, v. 21, p. 268-, 2016. *Didática e História Escolar: Dimensões Disciplinares e Culturais*. Antíteses (Londrina), v. 9, p. 168, 2016. ✉ leopoldino.mariaaparecida@yahoo.com.br  orcid.org/0000-0003-2557-6623.

metodologicamente, relaciona história escolar, memória e cultura visual para abordar uma complexa questão debatida pela historiografia brasileira sobre os usos do passado, da memória e a forma como a História do Brasil foi escrita e contada, durante muito tempo, pela perspectiva do colonizador nos séculos XIX e XX. No desdobramento da reflexão, afirma que os desafios didáticos ainda permanentes no ensino de História advêm, diante da necessidade de um ensino problematizador da predominância de uma concepção de tempo característica da modernidade. Nos resultados aponta a importância de situar a produção dos pintores em seu contexto para a compreensão da leitura que se fez do indígena à época e do sentido de diferença por eles construído. Conclui que a questão permanece atual nesse ensino, fundamentalmente em países colonizados, e que revestir o debate para além do que é considerado civilizado ou não civilizado é essencial para uma aprendizagem histórica significativa a respeito das diferenças culturais e, nelas, a temporal.

Palavras-chave: Ensino de História, Memória, Livro didático, Tempo, Colonização.

Historical paintings from the 19th century and identity discourse: notes on iconography and the teaching of History in Paraná

Summary

The article deals with the concept of historical time proposed in Brazilian textbooks regarding the pedagogical use of paintings about 19th-century Brazil which deal with the theme of indigenous culture. Cultural history guides the analysis that, methodologically, relates school history, memory and visual culture in order to approach a complex issue debated by Brazilian historiography about the uses of the past, memory and the way the history of Brazil was written and told, for a long time, from the perspective of the colonizer in the 19th and 20th centuries. In the unfolding of the reflection, it is affirmed that the didactic challenges still remaining in the teaching of history come, faced with the necessity of teaching the

problem, from the predominance of a conception of time which is characteristic of modernity. Results show the importance of putting the painters' production in context so as to understand the interpretation that was made of the indigenous people at the time and the sense of difference the former built. It is concluded that the question remains current with regard to this teaching, mainly in colonized countries, and that putting the debate beyond what is considered civilized or uncivilized is essential for meaningful historical learning about cultural differences and, with them, temporal ones.

Key words: History teaching, memory, textbook, time, colonization.

Peintures historiques du XIXe siècle et discours identitaire: quelques notes sur l'iconographie et l'enseignement de l'histoire au Parana

Résumé

L'article s'occupe du concept de temps historique proposé par des manuels scolaires brésiliens à propos de l'usage pédagogique des peintures ayant trait au Brésil du XIXe siècle afin de traiter la question de la culture indigène. L'histoire culturelle guide une analyse qui, d'un point de vue méthodologique, allie histoire scolaire, mémoire et culture visuelle pour aborder la question complexe débattue par l'historiographie brésilienne à propos des *usages* du passé, de la mémoire et de la manière dont l'Histoire du Brésil a été écrite et racontée, pendant longtemps, dès la perspective du colonisateur, dans le XIXe et le XXe siècle. Les défis pédagogiques persistants dans l'enseignement de l'histoire découlent, devant l'exigence d'un enseignement problématisant, de la prépondérance d'une conception du temps caractéristique de la modernité. Les résultats de notre enquête indiquent l'importance de placer l'œuvre des peintres dans leur contexte afin de comprendre la lecture que l'on fit alors de l'indien et le sens de la *différence* construite par eux. Cet article démontre l'actualité de la question dans l'enseignement, surtout dans des pays colonisés. Il démontre également que conduire le débat au-

delà de ce qui est considéré ou pas comme civilisé est essentiel pour un apprentissage historique significatif qui respecte les différences culturelles, et parmi elles, les temporalités.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire, mémoire, manuels scolaires, temps, Colonisation.

1. Introdução

As lutas culturais tecidas em torno da preservação da memória nacional como história a ser ensinada no tempo presente é o eixo de discussão deste artigo ao tratar com a temática do tempo histórico no ensino escolar. Em cenário internacional há, a respeito desta temática, o interesse em pesquisas que enfatizam a necessidade de revisão das histórias nacionais e locais que produziram, pela nação colonizadora, determinadas memórias de grupos sociais, e por isso buscaram-se revisões na historiografia didática visando mudanças na escrita da história escolar. Exemplo desse interesse é a coletânea organizada por Carretero, Rosa e González², na qual os autores anotam que nos países ibero-americanos:

[...] algumas datas que compõem o calendário de efemérides pátrias – uma prática escolar de grande difusão e ressonância, surgida com o objetivo de gerar coesão e identidade nacional entre membros de população cultural e eticamente heterogêneas – sofreram intensa revisão, particularmente relativa ao 12 de outubro, quando se comemora a chegada de Colombo à América. Este pode ser um indicador de que, em alguns países, como a Argentina, já não se ensina uma versão «espanholista» desse acontecimento histórico e, em outros, como Peru e Venezuela, há críticas à existência de monumentos e conteúdos escolares a respeito³.

No cenário brasileiro, fundamentalmente entre 1980 e 1990, muitos livros escolares de História foram estudados no mesmo sentido. A apropriação feita do passado pela memória

2 Rosa Carretero e González. Ensino de História e memória coletiva. (Porto Alegre: Artmed, 2007), 15.

3 Mario, Carretero, Rosa Alberto, Maria F. González, «Introdução: ensinar história em tempos de memória». In *Ensino de História e memória coletiva* (Porto Alegre: Artmed 2007), 15.

nacional e o apagamento das memórias de diversos grupos por meio da história oficial foram alguns dos elementos da crítica da história ensinada. Atualmente, os alunos de diferentes idades podem receber uma versão diferente do seu passado nacional e do passado em geral, diferente das gerações anteriores vinham recebendo.

Dentre as mudanças perceptíveis, existe um esforço em revisar a representação de grupos indígenas e de africanos que vieram para a América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII. Representação que resultou em discursos de discriminação pela ação do colonizador, seja pelo apagamento de sua memória, seja pelo discurso segregador⁴. Paralelamente a esse esforço revisionista, a partir da década de 1980, o uso de imagens nas aulas de História torna-se um assunto frequente entre os pesquisadores do ensino no sentido de verificar possibilidades metodológicas para seu uso como fonte. Por

4 Dentre os trabalhos que trataram da questão indígena pode-se citar: Aracy da Silva, L., *A questão indígena na sala de aula* (São Paulo: Brasiliense, 1987, 253); Luiz Beltrão, *O índio: um mito brasileiro*. (Petrópolis: Vozes, 1977), 326; C. Menezes, «As representações do índio no livro didático», In *Museu do índio – 30 anos* (Rio de Janeiro: Edição comemorativa dos 30 anos do museu, 1983), 281; Orlandi, Eni. P. *Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo* (São Paulo: Cortez, 1990), 260; Norma A. Telles, *Cartografia Brasilis ou esta história está mal contada* (São Paulo: Loyola, 1984), 156; Everaldo G. Rocha. «Um índio didático: notas para o estudo de representações». *Testemunha ocular: textos de antropologia Social do cotidiano* editado por Everaldo Rocha P. G. et al (São Paulo: Brasiliense, 1984), 39-52; Luiz Koshida. «A honra e a cobiça» (Tese de Doutorado/Programa de Pós-Graduação em História. USP, 1988), 338; Sonia Irene Silva do Carmo, «Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História». Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação. USP, 1991), 448; Grupioni, Luís Donizete Benzi. «Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil», organizado por Grupioni, Luís Donizete Benzi. Aracy, Lopes da Silva, «A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus», 481-526. (Brasília, MEC/MARU/ UNESCO, 1995); Iara Tatiana Bonin, «E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?» (Tese doutorado/: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007), 220; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. «Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania». A história na escola: autores, livros e leituras organizado por Helenice Rocha, Aparecida Bastos; Luís Reznik; Marcelo de Souza Magalhães, 281-297. (Rio de Janeiro: FGV, 2009), 281-297; Teresinha Silva de Oliveira. *Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais*. Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, nº 22, (2003), acesso em: 20 abril de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>; Valéria Calderoni. A. M. O. *Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas* (Campo Grande: Editora da UFMS, 2016).

intermédio da História Cultural⁵, a iconografia recebeu um interesse central e muito contribuiu para discutir o seu uso na problematização de representações produzidas e veiculadas sobre grupos negros e indígenas nas escolas do ensino básico⁶. De tal modo que surgiu um significativo debate pedagógico sobre a importância das imagens para ensinar e aprender sobre o passado em diferentes frentes analíticas.

Parte desses estudos indica a disposição de autores brasileiros em se indagarem sobre as possibilidades de um ensino de História escolar comprometido com a consolidação de uma sociedade democrática que, no contexto das experiências históricas das sociedades latino-americanas, expressa uma disputa por memórias de grupos sociais que foram apagadas no decorrer da construção da história oficial; e, nas discussões sobre memória e ensino de História, expressa ainda a preocupação em verificar como o campo visual pode contribuir para um ensino que possibilite a produção de um saber capaz de promover a reflexão das narrativas dos textos didáticos, objetivando uma perspectiva crítica de releituras historiográficas do mundo contemporâneo.

O registro dessas observações indica que a problemática do eurocentrismo no ensino de História no Brasil tem sido abordada com frequência quando se refere aos problemas e

5 Ver: Sandra Pesavento, (*História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004), 132; Eduardo Paiva. *História & imagens*. 2. ed. (Belo Horizonte: Autêntica, 2006-Coleção: História & Reflexões) 120; Roger, Chartier. *A História Cultural: entre práticas e representações*. (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990), 244.

6 Podemos citar, por exemplo: Circe Bittencourt. «Livros didáticos entre textos e imagens», *O Saber histórico na sala de aula* (São Paulo: Contexto, 2005), 69-90; Paulo Knauss. «O desafio de fazer História com imagens: Arte e cultura visual». *Art Cultura* 8, nº 12, (2006): 110; Anamelia Buoro Bueno, *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte* (São Paulo: Educ; Fapesp; 2002), 253; J. A. Baldissera, «Imagem e construção do conhecimento histórico», In *Ensino de História: desafios contemporâneos*, organizado por Padrós, E. S.; Bergamaschi, M. A.; Pereira, N. M.; Gedoz, Sirlei Barroso Vera (Porto Alegre: Evangraf, 2011), 247-266; Tiago da Silva Coelho, «A imagem e o ensino de História em tempos visuais». *Revista Percursos*, (2) nº13, (2012):188-199; Ana Heloisa Molina. «Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. Domínios da Imagem», *Londrina*, v. I, n. 1, (2007): 15-29; Marcos da Silva Vinícius, Bárbara Cremonese, «A didática da história a partir da Cultura Visual», In *História, cidades, redes políticas e sociais*, coordenada por Márcia Pereira Santos, Selma Martines Peres, Maria Helena de Paula (São Paulo: Blucher, 2017), 60-74.

desafios de um ensino de História que se quer renovado. Nesse sentido, embora se visualize esforços teóricos e metodológicos para a superação de uma história europeizante, os desafios que ainda se verificam para a aprendizagem de uma história escolar, capaz de problematizar a memória produzida, é advinda não apenas da ausência de uso de novas fontes no trabalho pedagógico. Verifica-se que a dimensão temporal ainda permanece como desafio ser tratado no estudo das imagens como potencialidade didática no ensino escolar.

A pesquisa com o livro didático, *Pequenos Exploradores*⁷, indicou que as pinturas não contextualizadas reforçam o discurso colonial sobre os povos nativos serem destituídos de ordem, lei e civilização⁸, permanecendo a concepção de tempo histórico sintetizada pela modernidade, alheia à dinâmica das diferentes culturas existentes. O que acontece no livro didático é a tomada do objeto do conhecimento como algo representado e imaginado pelo autor da pintura como a verdade dos fatos. Não ocorrendo propriamente um trabalho de interpretação temporal, a exigir do professor e do aluno uma reflexão da imagem com fonte de cultura visual, a temporalidade permanece com as características do pensamento moderno em torno das imagens apresentadas.

Este artigo, ao relacionar história escolar, memória e cultura visual, toma o conjunto das pinturas sobre

7 Utilizado na rede de ensino municipal da cidade de Maringá – Paraná, desde 2014.

8 Considera-se os estudos de Elias (Norbert Elias, *O processo civilizador*, vol. 1 (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990). Sobre o surgimento dos conceitos de cultura e civilização. Para ele, os conceitos aparecem na Europa e possuem significados diversos entre as várias populações nacionais nascentes. Mas que, de modo geral, esses termos indicam a existência de uma unidade de práticas e comportamentos que se fazem universais e as diferenças internas existentes nas diferentes sociedades tenderiam a evoluir-se. De modo que civilização seria um resultado de um processo que culmina no Ocidente e cultura designaria as particularidades das populações ocidentais, como, por exemplo, os modos existenciais de franceses, ingleses, alemães. A apropriação do conceito de cultura pela antropologia do século XIX, resultou na ideia de que «uma história comum a todos os povos culminaria na civilização ocidental, ápice da evolução, e as diferenças culturais ficavam subordinadas a uma concepção de estágios, ou estados, que deveriam ser ultrapassados. Funda-se então a missão civilizatória ocidental» Clarice Cohn, «Cultura em transformação: os índios e a civilização,» *São Paulo em Perspectiva*. USP, vol 15, nº 2 (2001): 36-37.

comunidades indígenas do Paraná que compôs a série didática presenteno livro *Pequenos Explorados*⁹ para análise. São elas: Índios: Província do Paraná, do britânico William Lloyd (1822-1905); *Cacique Pahy dos Guaranis Kayová*, do alemão Franz Keller-Leuzinger (1835-1890); Índios cainguangues e *Aldeamento de São Pedro de Alcântara*, ambas do britânico e norte-americano John Henry Elliot (1808-1884). Desse conjunto de imagens, interessa problematizar a narrativa e o uso feito das pinturas sobre a vida indígena no Brasil. As pinturas são dotadas de grande potencialidade analítica acerca das comunidades indígenas apresentadas na iconografia do Paraná.

Tomando as contribuições de Chartier¹⁰, Benjamin, Elias¹¹ e Ricoeur¹², o esforço desenvolve-se no sentido de relacionar história e memória produzidas no ensino escolar por meio da historiografia didática, tendo como preocupação central reafirmar o que já é bastante conhecido atualmente: que o tempo é um conceito fundamental para a prática como ensino de História da mesma maneira que o é para a história acadêmica. Exatamente porque:

[...] entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana existe uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, dito de outro modo: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele se articula de modo narrativo, e que a narrativa atinge sua significação plena quando ela se torna uma condição da existência temporal¹³.

Ao considerar essa questão, é possível perspectivar temporalmente a vida dos grupos indígenas no contexto das produções dos pintores do século XIX. O tempo torna-se, nesse sentido, o articulador da narrativa e da imagem expressos na

9 Wilma de Lara Bueno. *Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano* (Curitiba: Positivo, 2014), 165.

10 Roger Chartier. *A história cultural* (Lisboa: Difel, 1998), 56-85.

11 Norbert Elias *Sobre o tempo* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998).

12 Paul Ricoeur. *Tempo e narrativa*, Tomo I (São Paulo: Papyrus, 1994), 28.

13 Ricoeur, *Tempo e narrativa...*, 101.

temporalidade para explicar a vida nativa no texto escolar. Para tanto, o artigo inicialmente situa as pinturas utilizadas na unidade didática como instrumento visual para dimensionar aspectos da cultura indígena na sociedade brasileira. Na sequência, tomando o resultado da reflexão sobre as pinturas utilizadas no livro didático, o artigo avança na discussão sobre o tempo histórico no ensino escolar. Nesse sentido, ao lidar com o conjunto de imagens utilizadas na ordenação didática, sugere que a contribuição dos registros visuais para o ensino de História não se localiza no esforço de fazer história da imagem ou ensinar uma história com imagens. Mas, sobretudo, no pressuposto de que para ser história, as imagens precisariam ser história da sociedade.

2. A cultura indígena em imagens: colonização e tempo moderno

Florestas densas, espessas e impenetráveis. Uma tela misteriosa é apresentada às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, quando lhes é oportunizado observar a presença de imagens de índios e comunidades indígenas, em diferentes situações cotidianas, em várias páginas de livros didáticos de História do Paraná. Essas imagens são, em geral, reproduções de desenhos e pinturas de viajantes europeus que, desde o século XVI, registraram suas impressões sobre essa população em território brasileiro; mas são também imagens produzidas no século XIX por meio de fotografias, realizadas por esses sujeitos que vieram nas conhecidas «missões civilizadoras» para o Brasil, cerca de cinquenta anos após a chegada do europeu na América Portuguesa, e tomaram parte ativa na produção de imagens sobre o território.

É por intermédio dessa visualidade – que parece proteger-se de olhos inquietos – que a criança (9-10 anos) é orientada a observar, na sequência didática, o conteúdo histórico que relaciona o tema da cultura e história indígena numa temporalidade que supõe ir «dos primeiros tempos aos

dias atuais», como o fim pedagógico de reconhecer os indígenas como os «primeiros habitantes dessa terra»¹⁴.

A narrativa didática apresentada no livro, *Pequenos Exploradores*, toma o tempo cronológico para lidar pedagogicamente com os «primeiros habitantes» e «donos das terras brasileiras», numa linearidade que propõe ir «do encontro com os portugueses» até os «dias atuais». No entanto, mesmo iniciando a apresentação do tema com um mapa atual, representando as ocupações das «nações indígenas» no território brasileiro, a ênfase narrativa recai sobre alguns aspectos da vida desses grupos do século XIX.

A confirmação de que os índios foram os primeiros habitantes do território se faz por meio da apresentação de uma série de pinturas de autores extra-nacionais, realizadas no século XIX no Paraná. Tais imagens são apresentadas numa temporalidade que se desenvolve por meio da ordenação cronológica das pinturas e por intermédio do estudo feito em atividades que solicitam à criança que se descreva o modo de vida dos grupos representados. A pintura de William Lloyd (1822-1905) ilustra o que a autora chamou de índios dos «primeiros tempos». Tal imagem é a primeira referência sobre os tempos «iniciais».

14 Bueno, *Pequenos Exploradores...*, 43.

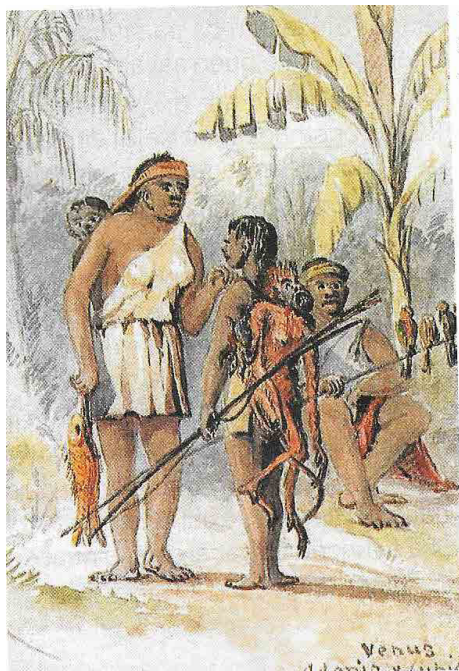


Imagem 1: Índios: Província do Paraná.

Autor: Pintor inglês Willian Lloyd (1822-1905) -Local de custódia não identificado.

Fonte: Wilma de Lara, Bueno. Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano / Wilma de Lara Bueno, Berenice Bley Ribeiro Bonfim, Pedro Machado de Almeida. Curitiba: Positivo, 2014. (Coleção Pequenos Exploradores).p.14.

A pintura de Lloyd descreve um cenário que permitirepresentar o modo de viver dos índios na Província Paranaense, em meados do século XIX. Oferecendo, na interpretação da autora, o ponto de partida da narrativa sobre o passado, a pintura é utilizada com o fim de apresentar a caça e a pesca como um dos importantes hábitos dos nativos. Nela, três gerações estão presentes: a índia adulta, o índio jovem, que tem nas costas possivelmente o resultado da caça e, ao lado, um índio mais velho, que aparece sentado segurando uma vara –instrumento da pesca– com várias aves nela pousadas. No texto didático está a intenção de informar ao pequeno leitor algumas características da cultura indígena «nos tempos iniciais», de modo que, livre de reflexões sobre a apropriação da cultura pelo poder Imperial, a ênfase da narrativa é para

a vida cotidiana do índio, seu modo de viver em comunidade, de desenvolver técnicas de caça e pesca e se organizar numa «divisão do trabalho».

William Lloyd é um nome conhecido das artes paranaenses. Foi um engenheiro que trabalhou em projetos de construções de ferrovias nas Américas no início do século XIX. Ficou conhecido por dirigir, a pedido do empresário local Visconde de Mauá, a Comissão Técnica que elaboraria o projeto da estrada de ferro Antonina-Miranda. Pode ser considerado um autor representativo de um momento em que o governo imperial brasileiro estava empenhado na exploração do território nacional. Para essa tarefa o desenho e a pintura foram veículos importantes por registrar não apenas a extensão territorial, mas, também, a presença do indígena no contexto dos interesses nacionais e colonialistas da época. As expedições, em que tais viajantes se engajavam no século XIX, eram financiadas pelo governo imperial com o objetivo de conhecer o espaço, a vegetação, os rios, o interior do território nacional e elaborar uma política para lidar com a população autóctone.

Em setembro de 1873 Lloyd chega em Curitiba, capital da Província, de onde viaja com a comissão que procedia aos levantamentos topográficos do território paranaense até o Mato Grosso. Em Antonina, desenhou plantas representativas da região deixando impressões de passagem do Paraná no século XIX, antes da difusão da fotografia¹⁵. Dentre as pinturas do inglês, os índios foram descritos como um elemento que compunha o cenário da natureza, numa concepção naturalista desses povos, característica do pensamento científico do século XIX europeu. O nativo foi visto como aquele que conhecia os segredos da natureza, que a dominava e com ela se confundia.

15 Constan informações de que «é de sua autoria a mais antiga paisagem de Curitiba, cuja vista é tomada de um ângulo inédito, do alto de São Francisco. Além do registro de outras paisagens paranaenses, como Lapa, Ponta Grossa, Castro, Guarapuava, Paranaguá e Guaratuba, também fixa cenas da vida diária e de costumes como: Soldados indígenas da província de Curitiba conduzindo índias prisioneiras; Jaguaticatu; Caçada à onça; Pouso de Tropeiros nos Campos Gerais». Fonte: «Síntese da imigração eslava no Paraná», Artes na web, acesso el 12 de junio de 2017, <http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=1080>.

Acessível a um indivíduo a partir de seu campo de visão, o enfoque que a autora do livro didático coloca sob as técnicas da caça e da pesca, ao utilizar a pintura do inglês, é representativa da permanência dessa perspectiva analítica que dispensa a análise visual do espaço como construção simbólica. Por meio dessa concepção, o índio é tomado como o «natural» da terra, vivendo em comunidade e em nível de desenvolvimento tecnológico geralmente considerado «primitivo». Pintada como uma espécie de paraíso selvagem, a natureza é abundante, fértil e espetacular.

Tal perspectiva analítica transparece também no caso da pintura do alemão Franz Keller-Leuzinger (1835-1890), apresentado na sequência.



Imagem 2: Cacique Pahy dos Guaranis Kayová; Aldeamento de Santo Inácio do Paranapanema.

Autor: Franz Keller, 1865.

Fonte: Wilma de Lara, Bueno. Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano / Wilma de Lara Bueno, Berenice Bley Ribeiro Bonfim, Pedro Machado de Almeida. Curitiba: Positivo, 2014. (Coleção Pequenos Exploradores). p.15.

Nessa imagem, o cacique Guarani é mostrado para qualificar o líder indígena¹⁶. Figurado no aldeamento, a pintura designa, na sequencia didática, um período posterior ao da pintura anteriormente ilustrada, um momento em que os indígenas estão diretamente em contato com o colonizador no espaço dos aldeamentos. Entretanto, a pintura, compreendida como imitação exata do realismo inato à vida selvagem, expressa o corpo vívido da hierarquia cultural indígena associada à representatividade do líder com características de cordialidade. Sem mais informações, a criança fica limitada a observar a aparência e a forma, como expressão e fisionomia, correspondendo a uma representação de sua cultura para designar, genericamente, os chefes ou líderes de quaisquer grupos indígenas, independentemente da etnia a que pertenciam¹⁷. E que forma visual seria a mais adequada para auxiliar a criança a ver um mundo tão «exótico», senão o rosto e as vestes como símbolos do passado nacional?

No exercício didático¹⁸ o trato pedagógico com essa pintura se realiza na solicitação para que o aluno se atente para seu vestuário. A narrativa destaca as vestes, adereços, aspectos físicos, expressões da face e outros elementos que possam marcar as particularidades culturais. Ou seja, na temporalidade construída, além da caça e da pesca, outros elementos são mostrados como características da cultura indígena nos «primeiros tempos», como as vestes, os adereços e as crenças. Elas tomam dianteira na abordagem pedagógica, não exigindo do observador nenhuma interpretação do espaço ou das afeições e emoções desses atores sociais.

16 A palavra cacique designou «líder indígena», termo da língua *taíno*, de índios do Caribe, oriundos da Venezuela, que tiveram contato com os primeiros colonizadores europeus no século XVI.

17 Os guaranis «chamam, na língua nativa, o líder de Tamõi e o chefe político de Mboruvixa; os caingangues, para líder maior, Pã í mbâng ou Pay-bang/Pay, e para líderes secundários usam a palavra Pã' í ou Pay», Curitiba- Brasil. Arquivo Público do Paraná, Coleção Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial 1871-1892, vol. 4.

18 O exercício solicitado na página 15 referente ao cacique: «Com base no que você estudou sobre o modo de viver dos Guarani, desenhe uma cena que mostre uma situação do dia a dia desses indígenas. Escreva uma legenda explicando o que você representou. 2-Depois, mostre seu trabalho aos colegas e coloque-o no mural da sala de aula».

A missão que Franz Keller-Leuzinger recebeu do governo imperial foi de realizar estudos topográficos sobre rios, em região praticamente desconhecida do governo imperial. Em suas viagens, documentou a região amazônica, registrou elementos da natureza dos lugares que percorreu¹⁹. Desenhista, pintor, engenheiro e fotógrafo, além da exploração objetivou-se também que Leuzinger promovesse a melhoria da navegação construindo uma ferrovia no eixo dos rios Madeira e Mamoré. Do Paraná fez uma descrição geográfica e ilustrou o cotidiano da vida dos nativos: suas formas de caçar e pescar; produção culinária e etnografia das «tribos» do *Vale do Madeira* e do aldeamento²⁰ de *Santo Inácio do Paranapanema*, cenário da pintura do cacique, acima reproduzido.

Tal aldeamento teve sua formação em 1862, inicialmente chamada de Aldeamento de Nossa Senhora *do Loreto do Pirapó*. Mais tarde foi transferido para a região do rio Santo Inácio, no vale do Paranapanema, e passou a denominar-se *Santo Inácio do Paranapanema*²¹. Como parte da política do governo imperial – instituída por decreto de Pedro II – que criava o programa de civilização dos índios por meio da catequese, dois foram os objetivos principais da aldeia: tornar o índio um trabalhador rural e, ao mesmo tempo, ocupar as suas terras por meio da vinda de imigrantes europeus que se deslocavam para a região sudeste do país²².

No livro didático, a pintura de Franz Keller-Leuzinger é apresentada às crianças num primeiro exercício de representação sobre «os povos aqui encontrados», quando da

19 Moema de Rezende Vergara, «A Exploração dos rios Amazonas e Madeira no Império Brasileiro por Franz Keller-Leuzinger: imprensa e nação». *Almanack*, n.º 6 (2013): 81-94, DOI: dx.doi.org/10.1590/2236-463320130606.

20 O termo aldeamento deriva de aldeia, termo que em Portugal designava determinado tipo de habitat rural com uma concentração de moradias. No Brasil, aldeamento passou a designar os antigos núcleos de povoação indígenas, que recebiam nomes conforme a etnia. Os grupos guaranis nominavam esses núcleos de Tekoha, os caingangues os chamavam de Emã, e assim por diante, cada etnia tendo um nome para seu local de moradia, locais que os colonizadores portugueses passaram a chamar, generalizadamente, de aldeias. Fonte: Pasquale Petrone, *Aldeamentos paulistas* (São Paulo: Edusp, 1995), 95.

21 PAP, «*Coleção Catálogo seletivo*» (2009), 25.

22 PAP, «*Coleção Catálogo seletivo*» (2009), 45.

chegada do europeu. Nesse aspecto, observa-se a ambiguidade presente na narrativa didática quando se anuncia que esses índios foram os «primeiros donos da terra», mas reduz seu espaço aos limites conhecidos pelo colonizador e, nesse caso, aos limites do aldeamento. Da mesma forma que não situa temporalmente a organização das aldeias e as mudanças na vida dos indígenas nelas processadas. Na narrativa do livro, as pinturas contêm o que representam, e por isso parecem estar misteriosamente próximas ao reino do sagrado, já que nada mais é preciso dizer. A perspectiva didática com o tempo histórico é de ordenar, relacionar e, sobretudo, hierarquizar o modo de ser e existir do nativo, no caso das duas pinturas, em relação ao colonizador.

Isso é percebido por meio da ênfase das atividades didáticas em observar as «diferenças culturais» que, na sequência das duas imagens apresentadas inicialmente, o aluno pode visualizar e concluir que os hábitos culturais dos índios se reduziam à caçada, à pesca, ao uso de adereços e determinadas vestes, assim como o respeito ao líder. É na tensão entre suas diferenças e semelhanças que as duas imagens revelam as transformações históricas vividas pelas comunidades indígenas paranaenses. Transformações que, em ambos casos, tecem modos de ser, de perda desse modo, de luta e desencanto.

Entretanto, no livro didático, as imagens pertencem ao «mundo natural», e assim apresentadas, reinscrevem a comunidade indígena em um mundo «pré-moderno» no qual os alunos não têm como discernir mudanças e permanências na cultura desses grupos processadas no decorrer do século XIX. Tão pouco compreender o tempo histórico indígena em relação ao do colonizador, que marca sua especificidade cultural e especifica sua relação com a natureza e a terra.

Naimagem apresentada em seguida é do cartógrafo norte-americano John Henry Elliot (1808-1884), cujo percurso feito no Brasil é mais conhecido. Nela observa-se novamente essa perspectiva. Os índios cainguanques são representados em uma atividade de caçada, na qual os instrumentos são

ressaltados na descrição de sua cultura e a relação histórica entre as pinturas não acontece.



Imagem 3: Índios cainguanques em correria de caçada, Província do Paraná.
Autor: João Henrique Elliot

Fonte: B, Wilma de Lara. Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano / Wilma de Lara Bueno, Berenice Bley Ribeiro Bonfim, Pedro Machado de Almeida. Curitiba: Positivo, 2014. (Coleção Pequenos Exploradores). p.16.

A narrativa didática é marcada pela busca em descrever a habilidade dos indígenas em construir seus instrumentos de caça, representada na pintura. A cena é sem dúvida a representação de costumes indígenas. O cenário apresenta, no entanto, um elemento novo. Além de reafirmar a relação do grupo com a natureza na constituição de seu modo de vida, há também a presença dos pinheirais – símbolo identitário do Paraná. Em sendo uma simbologia que localiza a temática cultural indígena no centro de uma política nacionalista do século XIX, a memória da identidade nativa se vincula ao fortalecimento de uma história nacional²³. Os modos como

²³ Maria Aparecida Leopoldino, «Construção simbólica da região e invenção da identidade: sobre a narrativa didática de Sebastião Paraná», *Revista de História Regional*, vol 21, n° 2 (2016): 628-643.

espaço, território e cultura são figurados no curso do século XIX, não estão visíveis na narrativa do livro escolar assim como a relação dessas pinturas com os processos identitários. Na narrativa didaticase expulsa o contexto, aliena a criança de buscar um caminho para significar o passado que observa. É mais uma imagem de um passado petrificado!

A orientação pedagógica, nesse tópico, baseia-se sobre informar «o que o pintor mostra sobre os hábitos indígenas», reforçando a comparação cultural no sentido de localizar o «diferente» diante do olhar civilizador. O exercício pedagógico é, novamente, o de sugerir a compreensão dos traços culturais da comunidade, de onde se observa a construção narrativa de um índio genérico, que age coletivamente na pesca e, no caso dessa pintura, na produção de seus instrumentos de caça.

Nascido na Filadélfia nos Estados Unidos, Elliot chegou ao Brasil com dezesseis anos. Alistou-se na Armada Imperial, chegando a lutar na guerra de independência do Uruguai. Depois de ficar preso em batalha por dois anos, retornou ao Brasil e conheceu o Barão de Antonina²⁴ – João da Silva Machado –, que, como fazendeiro local, estava engajado na emancipação política do Paraná. Sendo empresário e político, o Barão desejava estabelecer uma rota terrestre que ligasse o Paraná ao Mato Grosso. Elliot tornou-se o cartógrafo e oficial das expedições financiadas pelo Barão que buscava se assenhorear das terras ao longo da rota a ser traçada²⁵.

Dentre as paisagens que desenhou do Paraná, Elliot pintou a primeira representação pictórica de Curitiba, o Mappachorographico da provincia do Paraná, incluindo também parte das províncias circunvizinhas, República do Paraguay e Confederação Argentina, em 1857. Em 1859 pintou a *Aldeia*

24 Iniciou suas atividades como comerciante de tropas de gado e, desde jovem, se estabeleceu em território paranaense, onde também exerceu cargos políticos e públicos importantes, mesmo antes da emancipação política da província do Paraná (1853). Foi representante das Cortes de Lisboa (1821), Suplente do Conselho Geral da Província (1829) e Representante na Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo em três mandatos (de 1835 a 1843). APP, *Coleção catálogo seletivo* (2009), 56.

25 APP, «Coleção catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial 1853-1870...», 23.

de São Pedro de Alcântara. Há registros de que Elliot, sob a direção de Joaquim Francisco Lopes, foi um dos fundadores do aldeamento de São Jerônimo, criado por aviso imperial em 1859, para catequização indígena²⁶.

Ao relacionar a vida e a cultura do nativo por meio da imagem, a autora do livro didático expressa, na ordenação temporal, uma cronologia em que os «primeiros donos da terra» são um povo inserido na natureza do território brasileiro que, numa temporalidade linear e evolutiva, passa da vida coletiva em tribos à vida em comunidade em aldeias – espaço que aparece como «naturalmente» pertencente ao colonizador. Desse modo, sua cultura aparece, como imutável, fixa e estável na narrativa didática.

Nesse sentido, a atividade pedagógica como está proposta, baseada na descrição do cenário pelo aluno e sua representação no caderno, reafirma a temporalidade evolutiva que caracterizou a memória produzida sobre a forma de vida desses grupos como uma transição do primitivo ao civilizado. Portanto, dificilmente possibilita a compreensão de uma temporalidade na qual estão expressos antagonismos e diferentes modos de viver e perceber o tempo pelos grupos indígenas. Eles não aparecem como agentes de luta e resistência na defesa de uma cultura própria, legítima²⁷, mas, sim, na produção de uma memória nacional «com passado homogêneo, sem conflitos e único para todos os brasileiros»²⁸.

Uma representação de «progresso» deriva dessa concepção de tempo, elaborada pelo pensamento científico europeu a partir de um sistemático distanciamento do espaço natural para um espaço urbano. Trata-se de um tempo que, tendo em vista a perspectiva da ciência moderna, passa a ser sinônimo

26 PAP, «Coleção catálogo seletivo», 53.

27 Observe atentamente como o pintor João Henrique Elliot representou o aldeamento de (1859). Comente com seus colegas. Com a ajuda do professor, escreva em seu caderno como o pintor representou a formação da aldeia em São Pedro Alcântara.

28 Circe Bittencourt, «Identidades e ensino de história no Brasil,» in *Ensino da História e Memória Coletiva*, et al Mario Carretero (Porto Alegre: Artmed, 2007), 33 - 52.

do universo físico-matemático. Segundo Walter Benjamin²⁹, foi no contexto moderno que essa concepção de tempo se desenvolveu e atingiu um ponto culminante do estado de «estranhamento» entre as representações de «tempo presente» e «tempo passado». Os exploradores do universo físico passaram a negar possíveis identificações com práticas culturais tidas, doravante, como pertencentes unicamente ao passado, como foi o caso da cultura indígena.

Por meio dessa concepção de história, caberia aos índios alcançarem a um ideal de humanidade cuja orientação partiria do modo de vida do colonizador –como pode se observar na forma polarizada que as imagens são utilizadas no livro– que apresenta o índio e o colonizador em polos hierarquizados do processo civilizador.

Essa concepção temporal aparece na sequência, na imagem do *Aldeamento de São Pedro de Alcântara*, na qual a mesma perspectiva é percebida ao representar índios caiguangues e aldeamentos do século XIX.

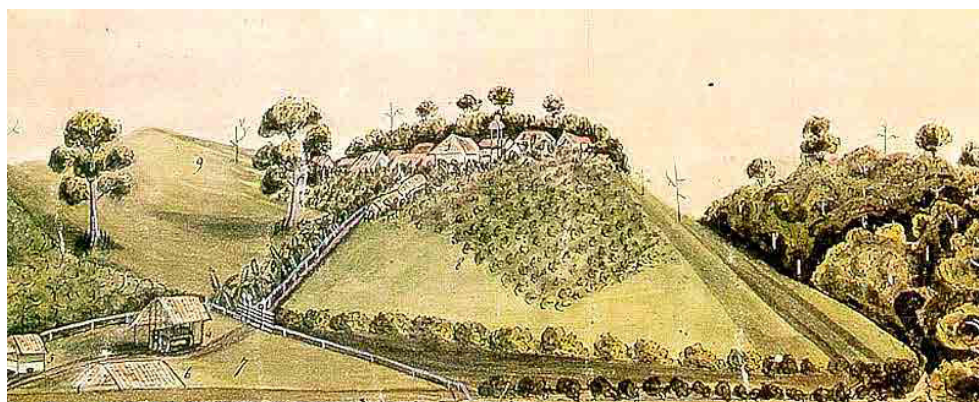


Imagem 4: Aldeamento de São Pedro de Alcântara em 1859.

Detalhe da gravura que ilustra o Mapa Corográfico da Província do Paraná,
Autor: João Henrique Elliott, 1857.

Foto: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Documentação Cartográfica.
Fonte: Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano / Wilma de Lara Bueno, Berenice Bley Ribeiro Bonfim, Pedro Machado de Almeida. Curitiba: Positivo, 2014. (Coleção Pequenos Exploradores), 127.

29 Benjamin, «Sobre o conceito de história...», 222 - 223.

Essa gravura sintetiza a representação do espaço idealizado para os aldeamentos. O aldeamento indígena *São Pedro de Alcântara* foi um projeto intermediado pelo Barão de Antonina que, junto ao governo imperial, buscava uma rota fluvial ligando a Província do Mato Grosso ao porto de Antonina. Ele foi habitado por grupos *guaranis*, como os *caiuás* e provavelmente os *ñandevás* que, da extinção do aldeamento Santo Inácio do Paranapanema em 1878, a população indígena foi transferida para o aldeamento de São Pedro de Alcântara³⁰.

Os aldeamentos visavam redefinir o espaço e a ocupação das terras indígenas desenvolvidos no processo de colonização da América Portuguesa e as formas de incorporação dos índios ao Império. Ou seja, o interesse pelas terras indígenas produziu um debate sobre o tratamento a ser dado aos grupos, se o extermínio ou a incorporação. Na narrativa didática, a incorporação do índio é apresentada por meio da referência às aldeias, sem explicitar, no entanto, o interesse em «civilizar» por meio da catequese e do trabalho.

Em 1850, índios Guarani-Kaiowá do Mato Grosso e de São Paulo foram deslocados para as margens do Tibagi, próximas à foz do rio Jataí, com vistas à viabilização da rota fluvial. Neste local – tradicionalmente ocupado por grupos Kaingang – foi instalada a Colônia Militar do Jataí mediante a presença dos mesmos Kaiowá. Quatro anos depois chega à região o missionário capuchinho Timotheo de Castelnovo e em 1855 é rezada a missa inaugural do aldeamento São Pedro de Alcântara³¹.

Na gravura que representa o aldeamento, a produção de café, da erva-mate, cana de açúcar, tabaco e demais produtos do Paraná estão presentes. Nessa aldeia, várias tentativas foram realizadas para torná-la economicamente produtiva. No

30 Jornal da USP, Livro expõe política indigenista e o malogrado projeto de aldeamento do século 19, acesso el 16 de mayo de 2018, <http://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livro-expoe-politica-indigenista-e-o-malogrado-projeto-de-aldeamento-do-seculo-xix/>.

31 Maicon Fernando Marcante, «Produção e relações comerciais do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara (1875-1880)», *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* 16, n° 1 (2011): 149.

entanto, segundo Marta Amoro³², todas elas fracassaram, sendo que um dos motivos foi a resistência indígena. Submetidos ao tempo do trabalho sistemático e sem considerar que o índio culturalmente tinha sua forma de existir, a apropriação do tempo histórico que é possível aos alunos vincula-se aquele anteriormente referido – da modernidade. Ou seja, um tempo visto como único, o advindo da cultura europeia que orientou o cenário em que as pinturas foram produzidas.

Ainda com relação ao tema, Amoroso³³ destacou também a existência de «uma grande mobilidade dos grupos indígenas nas aldeias, já que muitos frequentavam eventualmente os aldeamentos». De modo que tais espaços se vincularam «à cultura política indígena, ao nacionalismo e à etnicidade» e não se fizeram de forma pacífica. Por vezes, fracassaram em seus objetivos de catequização, e resultaram na «problemática das controvérsias e imprecisões sobre as classificações étnicas e os conflitos de terra nas antigas aldeias coloniais»³⁴.

As atividades pedagógicas sugeridas desconsideram tais informações e por isso tendem a resultar – caso o professor não problematize o conteúdo veiculado pela imagem, a temporalidade e a representação do aluno – no estudo das comunidades indígenas quase sempre no passado. Sua existência e vida social aparecem narradas no enquadramento do processo civilizador, representação que reforça a concepção etnocêntrica da historiografia produzida em fins do século XIX e do século XX.

Com tendência às generalizações históricas em suas narrativas, no livro didático uma representação sobre a cultura indígena se consolida: a de que os índios eram «primitivos», sendo os europeus, os povos «civilizados». O aprendizado sobre a cultura indígena assim trabalhado se faz pela capacidade

32 Marta Crâneos Amoroso e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. *Revista de História*, 1, n.º. 154, (2006): 119-150.

33 Marta Crâneos Amoroso e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. *Revista de História*, 1, n.º. 154, (2006):119-150.

34 Maria Regina Celestino de Almeida, «Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo», *Revista História Hoje*, 1, n.º 2 (2012): 21.

do aluno de observar e descrever, por meio das imagens, as diferenças no modo de viver entre europeus e nativos. Descrever a cultura indígena a partir da atuação dos europeus, sem problematizá-la na prática pedagógica, possivelmente resulta na compreensão do aluno de que o índio era, de fato, não civilizado, logo, primitivo. E, ainda, que sua vivência estava vinculada apenas à caça e à pesca ou às atividades produtivas a que foram submetidos nas aldeias. Prática pedagógica que torna invisível o passado pré-colombiano desses povos e sua percepção cultural do tempo.

Dessa maneira, a história escolar fica subordinada a reprodução linear de conteúdos desprovidos de elementos que possam auxiliar na reflexão sobre a representação do tempo em diferentes culturas bem como sem enfatizar o papel e importância da pintura histórica como produtora de discurso identitário nacional e enquanto um processo social de um ensino sobre o passado.

Tal perspectiva teórica promove uma compreensão de temporalidade em que a cultura indígena é vista como pertencente a um passado a ser superado. Ou seja, a percepção da diferença cultural dos vários grupos sociais foi justificada, nesse universo comparativo dos estágios e os grupos indígenas identificados como primitivos, na escala da evolução de uma História das Civilizações.

É possível dizer, então, que aplicado à cultura indígena o tempo moderno esvazia de sentido a percepção temporal indígena de sua própria complexidade. Perde sentido, uma vez que a sua pertença aos «novos tempos» —o tempo imposto pelo colonizador—, passa a ser circunscrita à lembrança do que deve ser superado. Sem contextualização ou informações biográficas de autoria, estabilizam as informações da vida sócio-cultural na medida em que são apresentadas como evidência do passado. De modo que, nas páginas do livro didático analisado, as pinturas são usadas como título visual (síntese) da vida cultural dos índios que se realiza «[...] em

direção ao fortalecimento de um nacionalismo patriótico e da sedimentação de uma história nacional»³⁵.

3. Problemática temporalno ensino e discurso identitário

[...] se a paisagem física é uma imagem que pode ser lida, então a paisagem reproduzida numa pintura é a imagem de uma imagem³⁶.

A compreensão de que as imagens não têm sentido em si sugere que a contribuição dos registros visuais para o ensino de História não se localiza no esforço de fazer história da imagem ou ensinar uma história com imagens. Mas, de perceber que, ao tratar com um conjunto de imagens utilizadas em livros didáticos, sua primordial contribuição reside na possibilidade de problematizar a representação da paisagem produzida, como afirma Meneses³⁷:

Não se estuda fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade, na sua transformação. Para ser história, precisaria ser história da sociedade. [...].

Ao considerar tais indicações analíticas, compreende-se que a fonte visual se refere, então, à sociedade e não aos documentos para seu conhecimento, embora seja óbvio que aí se impõe a necessidade de reconhecer que são «os problemas visuais que terão de justificar o adjetivo aposto a “História”». ³⁸. Nesse aspecto, as imagens apresentadas anteriormente fazem parte da cultura visual de um tempo, é preciso, pois, ver a história nas pinturas e, vê-las historicamente, é lidar com sua temporalidade. Reconhecer o contexto de suas produções, seus

35 Cerios Bittencourt, «Identities e ensino de história no Brasil. In. Carretero,» Mario Carretero et. all. *Ensino da História e Memória Coletiva*. (Porto Alegre: Artmed, 2007), 33-52.

36 Peter Burke, *Testemunha ocular - imagem e história* (Bauru: EDUSC, 2004), 53.

37 Ulpiano Meneses, «Os paradoxos da memória», en *Memória e cultura* organizado por Danilo Santos de Miranda (São Paulo: SESC, 2007), 14.

38 Meneses, «Os paradoxos da memória...», 14.

fins sócio-culturais, permite realizar a interpretação de seus usos no ensino na atualidade.

É conhecido que, sob o propósito de acompanhar a vida da corte na colônia e desenvolver um ambiente propício a cultura europeia no Império, foi criada em 1815, no Rio de Janeiro, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, entre outros empreendimentos institucionais que se fizeram à época; do mesmo modo que ocorreu com a chegada ao Brasil, em 1816, de artistas e viajantes franceses para retratar a vida «selvagem», a urbanização, as paisagens litorâneas e o cotidiano carioca da vida na corte portuguesa³⁹. As representações desses artistas e cientistas permaneceram como uma demonstração da vida brasileira desde a sua «descoberta» até o final do Império.

Desse modo, é possível dizer que a pintura no Brasil deriva desses primeiros registros visuais do território, representadas por meio da aquarela e da gravura de letrados que, vivendo as mudanças científicas em sociedades europeias desde os séculos XVII e XVIII, tinham bastante interesse em registrar a natureza (fauna, flora) e os povos nativos. Mas, em sendo cientistas/artistas que tinham seus olhares voltados para a paisagem física, a natureza brasileira e os indígenas foram representados por visões comprometidas com as questões de sua época. Daí ser importante indagar: qual a concepção de tempo que marcou tais produções?

Essa indagação sugere que o tempo é significado de forma diversa em diferentes épocas e cada cultura vive a temporalidade de forma específica. De modo que não existe uma única percepção do tempo, sem uma grande diversidade de experiências e de representações sobre ele. Para Chartier⁴⁰, as múltiplas representações de tempo, desenvolvidas em diferentes períodos históricos e em distintos espaços de produção da cultura, expressam rupturas e permanências sócio-culturais historicamente constituídas.

39 Ana Maria de M. Belluzzo, *O Brasil dos Viajantes* (São Paulo: Metalivros; Salvador: Fundação Odebrecht, 1994), 68.

40 Roger Chartier, *A história ou a leitura do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica, 2009), 85.

O tempo, sendo um valor norteador da vida humana nos mais diversos modelos de organização social, se relaciona com os poderes representativos da sociedade orientando as ações dos sujeitos sobre o espaço que ocupam. É possível afirmar, portanto, que o sentido de tempo predominante nas sociedades européias, a partir do século XVI, apresenta-se revestido de valores que pretensamente seriam essenciais à vida coletiva, por isso justificam a sua conservação. Tal concepção promoveu entre os modernos a constante reafirmação de que a sua época era detentora de uma grandiosidade ideal. Uma vez que:

Longe da natureza, o passado se constitui em objeto de disputa mobilizando interesses políticos e de conhecimento numa rede complexa em que, se o saber pode significar poder, é também do lugar do poder que se tecem saberes a respeito dos tempos pretéritos⁴¹.

Burke⁴² afirma, nesse sentido, que em «algumas culturas a natureza selvagem é detestada e até temida, enquanto em outras ela é um objeto de veneração». Pinturas do século XIX indicam uma variedade de valores sobre a natureza brasileira, incluindo valores de inocência e liberdade, mas, também, serviram para «os espectadores» relacionar a história dos povos nativos com uma «História das Civilizações». De maneira que, «como observadores de determinados lugares e períodos da história», no caso «da paisagem, árvores e campos, rochas e rios, todos esses elementos comportaram associações instauradas pela ciência newtoniana, revestiram-se de uma concepção de tempo como unidade que detinha uma “lição” sobre as demais concepções de temporalidade».

A sociedade do Império, ao preterir as inovações sintetizadas pela ideia de progresso –pretensamente mais evoluída– retira a autoridade do observado para continuar operando em favor da «evolução», unificada por uma ciência

41 Manuel Luiz Salgado Guimarães, «Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX,» *Topoi* 3, n° 5 (2002): 184.

42 Burke, *Testemunha ocular...*, 53-54.

«universal», conforme indica Glezer⁴³. Estrutura explicativa que subordinou a compreensão de mudança temporal à concepção de modernidade ocidental, alheia à dinâmica das diferentes culturas existentes.

Norbert Elias⁴⁴ ao tratar do tempo nas sociedades modernas afirma que a crescente urbanização e o desenvolvimento do comércio tornaram a percepção do tempo e seu domínio cada vez mais padronizado. O esforço desenvolvido foi o de sincronizar as configurações e medições do tempo, tornando-o uniforme para a organização das rotinas diárias, que teria produzido, segundo Benjamin⁴⁵, «monumentos de uma consciência histórica»⁴⁶. Nesse trajeto, o tempo da natureza, um dos elementos estruturantes da cultura indígena, foi submetido ao tempo do relógio – demarcatório e classificatório – e tomado como o «natural» para a vivência humana.

Ao colocar em relevo a diversidade de povos indígenas brasileiros sem destacar a pluralidade de concepções de tempo e de ocupação do espaço por eles realizadas, a temporalidade da história presente no livro didático analisado toma contorno unilateral, prevalecendo a concepção linear e evolucionista de que os colonizadores detinham uma «missão civilizatória» sobre os povos colonizados.

A concepção de tempo do colonizador marca a narrativa histórica elaborada sobre os povos indígenas no século XIX, e, ao permanecer como memória nos registros dos artistas que os representaram, exige-se que no encaminhamento didático-pedagógico ela seja, pois, problematizada. Exatamente porque as representações culturais de tempo que orienta a consciência moderna sobre o passado são radicalmente diversas da concepção de tempo que o indígena culturalmente tem como experiência.

43 Raquel Glezer, «Tempo e história», *Ciência e Cultura*, vol 54, n° 2 (2002): 23-24.

44 Elias, *Sobre o tempo...*, 93.

45 Benjamin, «Sobre o conceito de história», 222 - 223.

46 Seriam monumentos: calendários, relógios.

As representações de tempo foram desenvolvidas pelos atores sociais a partir de suas trocas sócio-culturais. O valor essencial do tempo natural é a sua colaboração com a organização dos afazeres cotidianos, provenientes da necessidade de manutenção da própria vida; mediando a ação do sujeito sobre a realidade que o circunda. No caso dos grupos indígenas, em um contexto em que os mais velhos eram expressão das experiências da vida comunitária de épocas pretéritas⁴⁷. Eles constituíram-se como os mediadores das memórias do passado e do presente, formando as novas gerações para o exercício da compreensão de que eram membros de uma comunidade.

O legado iconográfico deixado pelos viajantes e artistas europeus e norte-americanos é importante registro da vida do nativo brasileiro, porém, suas representações só podem dar a ver um país configurado pela perspectiva dos «civilizadores». Com intenções alheias a perspectiva do colonizado, apontam os modos como tais culturas se relacionaram e como imaginaram semelhanças e diferenças na vida dos nativos brasileiros. De modo que não basta reconhecer que «eles escreveram páginas fundamentais de uma história que nos diz respeito. O olhar dos viajantes espelha ademais as condições de nos vermos pelos olhos deles»⁴⁸.

Construído num tempo e espaço definidos, século XIX, as pinturas possuem, portanto, uma representação que precisa ser tratada pedagógica e historiograficamente em outros significados, como partes constitutivas e discursivamente naturalizadas nos regimes coloniais e, no caso do Brasil, no Império.

4. Considerações Finais

Vê-se na discussão aqui proposta um importante debate de elevado interesse cognitivo e epistemológico para as pesquisas

⁴⁷ Glezer, «Tempo e história...», 23 - 24.

⁴⁸ Belluzzo, *O Brasil dos Viajantes...*, 8.

sobre a aprendizagem do tempo histórico no ensino de História escolar. Ao lidar com a relação entre memória, história e campo visual, o artigo tocou na questão muito debatida pela historiografia brasileira contemporânea, e pelo ensino de História atualmente, que é o uso do passado, da memória e a forma como a História do Brasil foi escrita e contada, durante muito tempo, pela perspectiva dos colonizadores e, por vezes, reforçada pela elite intelectual no decorrer do século XX.

Para refletir sobre essa questão, tratou da história ensinada para crianças do ensino fundamental por intermédio do livro didático, *Pequenos Exploradores*, com o objetivo de explicitar a concepção de tempo que predominantemente permeia a sua proposta pedagógica com o uso de pinturas históricas do século XIX. Nesse sentido, o tempo das imagens produzidas sobre os indígenas foi a problemática central do artigo que enfatizou os dilemas de um ensino focado numa concepção de temporalidade característica da modernidade.

Ao apresentar as pinturas presentes no livro didático, afirmou que o tempo não é um valor atribuído de maneira externa às demandas da própria sociedade, mas sim edificado cotidianamente pelos sujeitos. Nesse caso, o lugar social em que esta história da representação visual se desenrola é o Império do Brasil. As pinturas nele produzidas atuaram como elemento fundamental do projeto de uma nação moderna. Elas se tornam, portanto, agente crucial nas representações da época. Reconhecer que as múltiplas temporalidades tomam forma, primeiramente, nas vivências sociais e culturais do ser humano favorece para que o professor de História construa meios didáticos para superar os debates a respeito da concepção de tempo restritos a pretensões hierarquizadoras e arbitrarias entre os grupos sociais que conviveram num mesmo período.

Situar a produção dos pintores no contexto do século XIX é fundamental para a compreensão da leitura que se fez do indígena naquele período e como o sentido de «diferença» foi construído por esses europeus. Portanto, é importante pensar historicamente tais produções e perspectivar a concepção de tempo que marcava a percepção das mudanças e transformações

da sociedade à época. Mas, é fundamental reconhecer que não existia «[...] uma mesma perspectiva temporal, uma vez que havia, especificamente nos sentimentos, temporalidades diferenciadas que implicavam recuos longos para serem compreendidas»⁴⁹.

No entanto, na narrativa do livro didático, embora os autores tivessem indicado que havia muitas «tribos» e variadas formas de «cultura», as imagens bem como as atividades didáticas enfatizam a representação de que o «diferente» estava na descrição das cenas construídas pelo olhar artístico dos autores das imagens. Produções que atenderam aos interesses políticos do Império num momento em que a ciência moderna se desenvolvia e marcava as práticas artísticas e a personalidade de seu criador. Um ensino de História comprometido com as sociedades democráticas se apresenta para além das diferenças/polarizações entre as distintas épocas, recorrentes nos livros de história. Dessa maneira, confrontar perspectivas é, também, confrontar a percepção do tempo que fazem parte da complexa vivência sócio-cultural de nativos e colonizadores.

Nesse aspecto, entende-se que o trabalho pedagógico com as pinturas deve ressaltar o lugar social de sua produção, perceber as imagens na dimensão histórica e visual da sociedade que as produziu, uma vez que o que nos resta são suas memórias. Para tanto, importa perceber, basicamente, as relações e círculos de sociabilidades a que o autor pertencia; quais sujeitos sociais são enfatizados nas pinturas; e, ainda, às tensões e conflitos na construção da temporalidade representada e narrada no processo de construção do texto didático.

Por fim, observa-se que a questão das diferenças culturais permanece atual no ensino de História no Brasil e fundamentalmente em países que teve em seu passado a experiência colonizadora. Revestir o debate para além do que

49 Marc Bloch, *Apologia da História, ou, o ofício do historiador* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001), 17.

é/foi civilizado e o que não é/foi civilizado –ou desenvolvido e subdesenvolvido– é essencial para uma aprendizagem histórica significativa a respeito das diferenças temporais bem como uma condição para perceber a existência de diferentes culturas, como inerentes as sociedades humanas, para o amadurecimento das democracias latino-americanas.

Referencias

- Almeida, Maria Regina Celestino de. «Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo.» *Revista História Hoje* 1, nº 2 (2012): 21-39.
- Amoroso, Marta Crânios e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. *Revista de História*, vol. 1, nº. 154, (2006), 19-150. Terra de Índio – Imagens em Aldeamentos do Império. São Paulo: Terceiro Nome. 2014
- Artes na web. «Síntese da imigração eslava no Paraná». Acesso el 12 de junio de 2017, <http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=1080>
- Belluzzo, Ana Maria de M. *O Brasil dos Viajantes*. São Paulo: Metalivros; Salvador: Fundação Odebrecht, 1994.
- Benjamin, Walter. «Sobre o conceito de história», en *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, (São Paulo: Brasiliense, 1994): 222 - 223.
- Bittencourt, Cerios. «Identities and teaching of history in Brazil». In. Carretero, Mario; et.al. *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: ARTMED, 2007, 33-52.
- Bloch, Marc. *Apologia da História, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Bueno, Wilma de Lara. *Pequenos Exploradores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano*. Curitiba: Positivo, 2014.
- Burke, Peter. *Testemunha ocular - imagem e história*. Bauru: EDUSC, 2004.

- Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, Maria F. (2007). «Introdução: ensinar história em tempos de memória», In: *Ensino de História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.15.
- Chartier, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1998. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Cohn, Clarice. *Cultura em transformação: os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva*. USP, 15, nº 2, (2001): 36-37.
- Elias, Norbert. *O processo civilizador*. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edi, 1990. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- Glezer, Raquel. «Tempo e história», *Ciência e Cultura*, 54, nº 2 (2002): 23-24.
- Guimarães, Manuel e Luiz Salgado. «Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX». *Topoi* 3, nº 5 (2002): 184-200.
- Jornal da USP. «Livro expõe política indigenista e o malogrado projeto de aldeamento do século 19». Acesso el 16 de mayo de 2018, <http://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livro-expoe-politica-indigenista-e-o-malogrado-projeto-de-aldeamento-do-seculo-xix/>.
- Leopoldino, Maria Aparecida. «Construção simbólica da região e invenção da identidade: sobre a narrativa didática de Sebastião Paraná.» *Revista de História Regional*, vol 21, nº 2 (2016): 628-643.
- Marcante, Maicon Fernando. «Produção e relações comerciais do aldeamento indígena São Pedro de Alcântara (1875-1880)». *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, vol 16, nº. 1 (2011): 147-168.
- Meneses, Ulpiano. «Os paradoxos da memória», En *Memória e cultura*, organizado por Danilo Santos de Miranda, 13-33. São Paulo: SESC, 2007.

Paraná, Arquivo Público. *Coleção Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial (1853-1870)*, vol. 3. Curitiba, 2007.

Paraná, Arquivo Público. *Coleção Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial (1871-1892)*, vol. 4. Curitiba, 2009.

Petrone, Pasquale. *Aldeamentos paulistas*. São Paulo: Edusp, 1995.

Ricoeur, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. São Paulo: Papirus, 1994.

Vergara, Moema de Rezende. «A Exploração dos rios Amazonas e Madeira no Império Brasileiro por Franz Keller-Leuzinger: imprensa e nação». *Almanack*, nº 6 (2013): 81-94. DOI: [dx.doi.org/10.1590/2236-463320130606](https://doi.org/10.1590/2236-463320130606).

Citar este artículo:

Leopoldino, Maria. «Pinturas históricas do século XIX e discurso identitário: Notas sobre iconograia e ensino de história no Paraná». *Historia Y MEMORIA*, nº 17 (2018): 251-283. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7414>.