

**TEMPORALIDADE (S) NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA:  
NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO  
MUNICÍPIO DE MARINGÁ (2014-2016)**

**TEMPORALIT(IES) IN DIDACTIC HISTORIOGRAPHY:  
NOTES ON THE TEACHING OF HISTORY AND INDIGENOUS CULTURE IN THE  
MUNICIPALITY OF MARINGÁ (2014-2016)**

*João Paulo Pereira Coelho*<sup>1</sup>

*Maria Aparecida Leopoldino*<sup>2</sup>

*Daniella Castellini Nunes*<sup>3</sup>

---

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de análise do livro didático de história regional intitulado *Pequenos Exploradores*, adotado pelos professores da rede municipal de ensino da cidade de Maringá-Paraná. O objetivo norteador das reflexões empreendidas no trabalho foi problematizar as representações sobre o tempo - moderno, industrial e urbano - presentes no referido livro e as suas implicações sobre as particularidades das vivências do tempo na cultura indígena. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica para subsidiar o estudo da fonte, tendo como referencial e base conceitual de análise a ideia de representação e de leituras do passado do historiador francês Roger Chartier, teórico da história cultural. Conclui-se que as concepções de tempo devam comportar múltiplas representações sociais e culturais, compreendendo as vivências do indígena no tempo em suas singularidades, afastando-se de concepções homogeneizadoras e hierarquizadas que se desenvolveram na sociedade moderna industrial.

**Palavras-chave:** Ensino de história escolar. Temporalidades. Cultura indígena.

---

**ABSTRACT:** The article presents results of analysis of the textbook of Regional History entitled *Small Explorers*, adopted by the teachers of the municipal school network of the city of Maringá-Paraná. The guiding objective of the reflections undertaken in the work was to problematize the representations about the time - modern, industrial and urban - present in the mentioned book and its implications on the particularities of the experiences of the time in the Indigenous Culture. For that, a bibliographical research was used to support the study of the source, having as reference and conceptual basis of analysis the idea of representation and readings of the past of the French historian Roger Chartier, theorist of Cultural History. It is

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual de Maringá, no departamento de Teoria e Prática da Educação. Doutor em Educação na área de História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Professora Adjunto da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>3</sup> Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

concluded that time concepts must include multiple social and cultural representations, I understand the indigenous experiences of time in their singularities, moving away from homogenizing and hierarchical conceptions that have developed in modern industrial society.

**Keywords:** Teaching of school history. Temporalities. Indigenous culture.

## Introdução

A percepção do tempo é central no ensino de história. Dele dependem as condições de aprendizagem e a capacidade de se compreender e se apropriar de conteúdos da história escolar. A investigação histórica põe em evidência a temporalidade e por isso ela adquire uma relevância epistemológica central na produção de saberes sobre o passado. Por isso, observa Siman (2003, p.109):

[...] pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente.

No entanto, na maioria das vezes, as representações sobre temporalidade que ainda permanecem no ensino de história escolar são aquelas baseadas na ideia de evolução dos acontecimentos. Uma linearidade de eventos e cronologia de fatos que, enredados num *continuum*, percorrem os acontecimentos descritos desde as suas "origens" até o tempo presente. De modo que permanecem no ensino de história escolar dificuldades em compreender e lidar pedagogicamente com esse conceito.

A temporalidade no ensino de história é, por esse motivo, o tema deste trabalho. Dentre as diversas possibilidades de análise, a problemática do

eurocentrismo é o eixo ao redor do qual se organizou a reflexão. Nesse sentido, embora se possam visualizar importantes esforços teóricos e metodológicos, na literatura especializada, para a superação de uma história europeizante, os desafios que ainda se verificam para a aprendizagem de uma história escolar, capaz de perspectivar diferentes temporalidades, é advinda da dimensão temporal característica da modernidade que, ainda, permanece como desafio didático a ser tratado, principalmente, nos livros didáticos.

Para tratar dessa problemática, toma-se o estudo realizado sobre o livro didático de história regional, adotado no município de Maringá em 2014, para abordar o tema da *História e a Cultura Indígena*. O livro é representativo dos caminhos tomados pela secretaria de educação municipal para encaminhar debates e discussões sobre a implantação da lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do *Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. Por seu intermédio a temática indígena recebe atenção e sugere a possibilidade de estudar a história e a cultura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percorreu-se, na análise da representação construída sobre as comunidades indígenas no livro didático, o conceito de tempo nele presente, com o fim de contribuir para a reflexão de autores de livros didáticos e professores que trabalham com esse objeto cultural nas aulas de história. Não se trata, aqui, de realizar um debate historiográfico sobre as imagens de comunidades indígenas utilizadas, mas de problematizar o modo como o tempo é ainda visto no ensino de história, uma vez que a temática da cultura indígena oferece claros indícios dessa problemática e é, por isso, indicativa da importância do conceito de tempo para o debate historiográfico e para esse ensino, em particular.

## **1. A história indígena em imagens: tempo moderno, colonização e cultura**

Quando as crianças dos anos iniciais se deparam com o livro de história e geografia do Paraná, adotado para uso dos professores no município de Maringá, observam a presença de imagens de índios e comunidades indígenas em várias de suas páginas e em diferentes situações temporais. Essas imagens, em geral, são 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 em “missões civilizadoras” para o Brasil.

Por intermédio dessas imagens a criança é orientada a observar, na sequência didática, o conteúdo histórico que relaciona o tema da cultura e história indígena, numa temporalidade à qual supõe ir “dos primeiros tempos aos dias atuais”, reconhecendo os indígenas como os “primeiros habitantes de nossa terra”. Nesse sentido, a história do Paraná encontra-se dividida em oito unidades didáticas indicadoras de uma temporalidade que vai do “ponto inicial” da história indígena (primeiros tempos) até a ocupação do espaço paranaense.

Para a autora, é importante que os alunos “compreendam as mudanças que acontecem em nossa sociedade” – Brasil – e nele, o Paraná. Com essa justificativa pedagógica, a narrativa didática apresenta os lugares de ocupação dos “primeiros habitantes” no território brasileiro de modo que os indígenas de diversas nações<sup>4</sup> são considerados os “verdadeiros donos” de *todas* as matas, de *todos* os rios, de *todos* os campos que viviam e pertenciam a estes lugares.

Para confirmar sua afirmação, a autora apresenta um mapa que ilustra como a população indígena estava espalhada pelo território quando da chegada do europeu em 1500. A inserção do mapa – representando os povos na época do “descobrimento” – tem como objetivo demonstrar, por meio do enunciado, ser

---

<sup>4</sup> Nação é conceito utilizado pela autora do livro didático para definir: conjunto de pessoas, geralmente com as mesmas origens, que falam o mesmo idioma, compartilham os mesmos costumes e se mantêm unidas pelos mesmos hábitos e tradições. Os membros de uma nação formam um povo. Por exemplo: os povos indígenas do Brasil são formados por diversas nações ou povos.

cada região povoada por um grupo com características diferenciadas e que os povos indígenas não podem ser considerados todos iguais nas vastas regiões do Brasil.

A partir da unidade I, denominada “Primeiros habitantes de nossa terra”, o enunciado inicial recebe o objetivo de verificar a diferença do modo de vida dos povos indígenas com relação ao seu colonizador. A inserção das imagens tem o objetivo de ilustrar tais diferenças de modo que, na narrativa, a criança é convidada a observar como a imagem “revela” um modo diferente de ser dos índios que viveram no espaço paranaense em relação a si mesma e às pessoas com quem convive.

Reconhecida as mudanças demográficas da população indígena entre 1500 e 2000, apresentadas no mapa, a narrativa segue com informações sobre a divisão do trabalho entre homens e mulheres dos grupos Tupi e Jê.

Com esse objetivo, a pintura do britânico William Lloyd (1822-1905) é apresentada como ilustrativa dos “primeiros tempos”.

**Imagem 1- Índios: Província do Paraná**



**Fonte: Bueno, (2014, p.14). Autor: Pintor inglês William Lloyd (1822-1905). Local de custódia não identificada.**

A pintura de Lloyd descreve um cenário em que procura representar seu entendimento dos modos de viver dos índios, enfatizando a prática da caça e da pesca. Nela, estão presentes três gerações. A índia, adulta, com seu filho nas costas, e envolvida na "divisão do trabalho", segurando o resultado da pesca de peixes. Na cena, ela está posicionada de frente com um índio – jovem, que tem um macaco nas costas, possivelmente resultado da caça. Também é representado nesse cotidiano um índio mais velho que aparece sentado, segurando uma vara – instrumento da caça – com várias aves nela pousadas. A imagem é utilizada para representar a vida cotidiana do índio que vivia no Paraná, em meados do século XIX.

É importante observar nessa imagem a representatividade da problemática temporal, presente como permanência didática, ao tratar com uma temática dessa disciplina escolar. No uso pedagógico das pinturas, 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, a dominava, e com ela se confundia. 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. Por meio dessa concepção, o índio é tomado como o "natural" da terra, vivendo em comunidade e num nível de desenvolvimento tecnológico geralmente considerado "primitivo". Como e porque essa imagem foi construída? Informações sobre o autor são importantes, assim como situar o contexto em que tais obras foram produzidas.

William Lloyd foi engenheiro e especialista em projetos de construções de ferrovias. Ficou conhecido por participar na construção de várias ferrovias, nas Américas, no início do século XIX. A convite do Visconde de Mauá vem ao Paraná para dirigir a Comissão Técnica que elaborava o projeto da estrada de ferro Antonina-Miranda. Em setembro de 1873, chega a Curitiba, de onde viaja para dirigir a comissão que procedia aos levantamentos topográficos do território paranaense até o Mato Grosso. Lloyd percorreu várias vilas, deixando

importantíssimo registro iconográfico sobre elas. Em Antonina, desenhou plantas representativas da região no século XIX ou do início do século XX. Talvez, por esse motivo, suas pinturas marcaram o campo paranaense das artes, sendo Lloyd considerado um importante artista entre os que deixaram impressões da paisagem do Paraná, no século XIX, antes da difusão da fotografia<sup>5</sup>.

Nesse sentido, é fundamental salientar que as imagens apresentadas no livro didático se referem a um cenário de preocupação do governo imperial com a exploração do território nacional. De modo que o desenho e a pintura foram veículos importantes para registrar 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 do Império com o objetivo de conhecer o espaço, a vegetação, os rios, o interior do território nacional, a fim de elaborar uma política para lidar com a população autóctone.

Situar a produção dos pintores, no contexto do século XIX, é fundamental para a compreensão, tanto da leitura que se fez do indígena naquele período, como do sentido de “diferença” construído por esses europeus. Isso porque, na narrativa do livro didático, por exemplo, 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 pinturas.

A ênfase das atividades didáticas situa-se em observar as “diferenças culturais” que nas imagens o aluno pode visualizar e, nelas, a perspectiva analítica “naturalista” transparece fortemente. Como no caso do uso pedagógico feito da pintura de Franz Keller-Leuzinger (1835-1890).

---

<sup>5</sup> Constatam 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; Jaguaricatu; Caçada à onça; Pousos de Tropeiros nos Campos Gerais”. (ARAUJO, 2006, p.1080).



**Imagem 2 - Cacique Pahy dos Guaranis Kayová; Aldeamento de Santo Inácio do Paranapanema**



**Fonte: Bueno, (2014, p.15). Autor: Franz Keller, 1865.**

No exercício didático<sup>6</sup> solicita-se que o aluno atente-se para o modo de vida indígena. Na imagem, um cenário em que o cacique Guarani se encontra em meados do século XIX. A ênfase é para que as vestes, adereços, aspectos físicos, expressões da face e outros elementos que marcassem os aspectos culturais fossem observados. A natureza é consagrada como o seu espaço, porque era onde se encontrava, cercado pelos elementos naturais, de modo que terra, árvores, água, cabana compõem o cenário.

Sem despertar interesse para possíveis problematizações de uma representação de época, a pintura de Franz Keller-Leuzinger – desenhista, pintor, engenheiro e fotógrafo alemão – é apresentada às crianças num primeiro

---

<sup>6</sup> 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".



exercício de representação sobre “os povos aqui encontrados”, quando da chegada do europeu.

A missão que Franz Keller-Leuzinger recebeu do governo imperial, em 1867, foi de realizar estudos topográficos sobre rios, em região praticamente desconhecida, com o fim de exploração do território, objetivando a melhoria da navegação e, ainda, a construção de uma ferrovia no eixo dos rios Madeira e Mamoré. Em suas viagens, Franz Keller-Leuzinger documentou a região amazônica, registrou aspectos da natureza, e da vida, das regiões que percorreu. É conhecido que seu trabalho artístico serviu e, ainda hoje, é apropriado para representar a vida dos índios, então considerados “selvagens”<sup>7</sup>. Seu principal legado foi produzir imagens ao longo de sua viagem, trabalho que resultou, em 1874, na publicação do impresso intitulado *Vom Amazonas und Madeira* (VERGARA, 2013). Dessa região fez uma descrição geográfica e ilustrou aspectos da vida dos nativos: suas formas de caçar e pescar; produção culinária e etnografia das tribos indígenas do vale do Madeira e do aldeamento de santo Inácio do Paranapanema, presentes na imagem do cacique.

Em seus registros a percepção de que o índio é primitivo, afirmada no século XIX, está fortemente ancorada na compreensão de que a civilização europeia era o ápice evolutivo, e as diferenças culturais, nesse sentido, foram percebidas como inseridas em estágios evolutivos. Ao desconsiderar, no exercício didático, a temporalidade das imagens, a cultura indígena aparece imutável, fixa e estável, um grupo inserido na natureza e no território brasileiro, mas isolado e distante da produção social que se realizava, historicamente, à época.

Por meio dos pressupostos teóricos da época, sobretudo, evolucionistas, essa relação com a natureza passa a ser vista como uma condição para avaliar, conhecer, e classificar, as comunidades indígenas na cadeia evolutiva dos povos e nações. Uma representação sobre a cultura indígena se firma nesse período: a

---

<sup>7</sup> Nasceu em 1835 em Mannheim na Alemanha. Era desenhista, cartógrafo, engenheiro e pintor, e chegou ao Brasil, com 22 anos, acompanhado de seu pai Joseph Keller e seu irmão Ferdinand Keller, estabelecendo-se, inicialmente, no Paraná.

de que os índios eram “primitivos”, sendo os europeus, os povos então “civilizados”, a referência “elevada” de cultura. Daí, inclusive, os projetos imperiais de “missão civilizadora” nos trópicos.

A percepção da diferença cultural foi justificada, portanto, nesse universo comparativo dos estágios e os grupos indígenas identificados como primitivos na escala da evolução civilizatória. Essa perspectiva é encontrada também na imagem do cartógrafo norte-americano, John Henry Elliot (1808-1884), apresentada no livro didático.

Nascido na Filadélfia nos Estados Unidos, Elliot chegou ao Brasil com 16 anos. Alistou-se na Armada Imperial, chegando a lutar na guerra de independência do Uruguai. Preso em batalha por dois anos, quando retornou ao Brasil conheceu o barão de Antonina que, como fazendeiro e tropeiro, 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 desejava se assenhorear das terras ao longo da rota a ser traçada<sup>8</sup>.

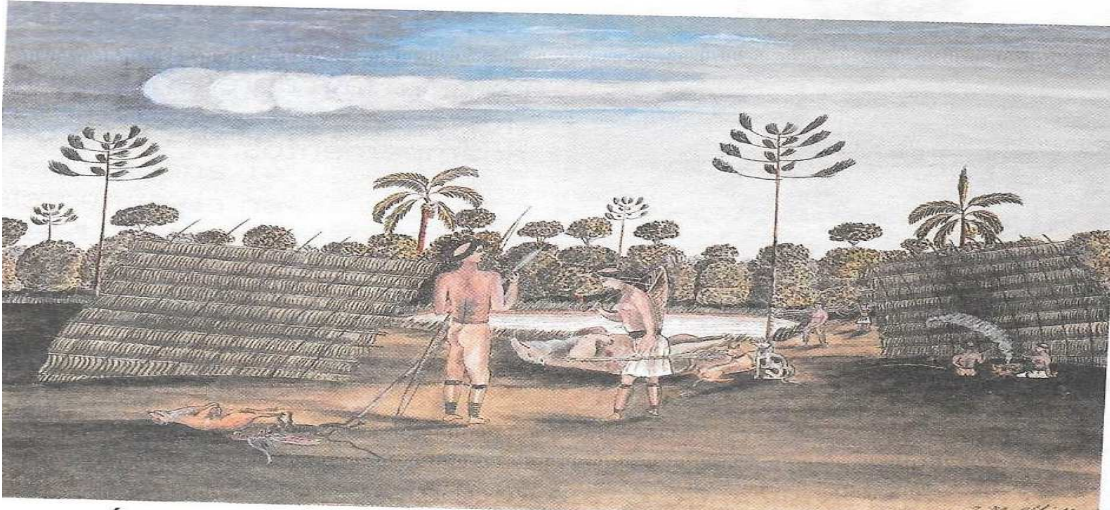
Dentre as paisagens que desenhou do Paraná, Elliot pintou a primeira representação pictórica de Curitiba, o *Mappa chorographico da provincia do Paraná*, incluindo também parte das províncias circunvizinhas, República do Paraguai e Confederação Argentina, em 1857 e, em 1859, a aldeia de São Pedro de Alcântara.

Ocupando a cena principal nos seus desenhos e pinturas, a geografia do território paranaense foi o interesse de Elliott. Em seus trabalhos estão presentes índios caiguangues e aldeamentos do século XIX, que aparecem no livro didático por intermédio das imagens 3 e 4.

---

<sup>8</sup> Mais informações: [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/catalogo\\_indigena\\_L.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/catalogo_indigena_L.pdf)  
Acesso em: 14 de Fev. 2017 . p.23 ).

**Imagem 3- Índios caingangues em correria de caçada,  
Província do Paraná.**



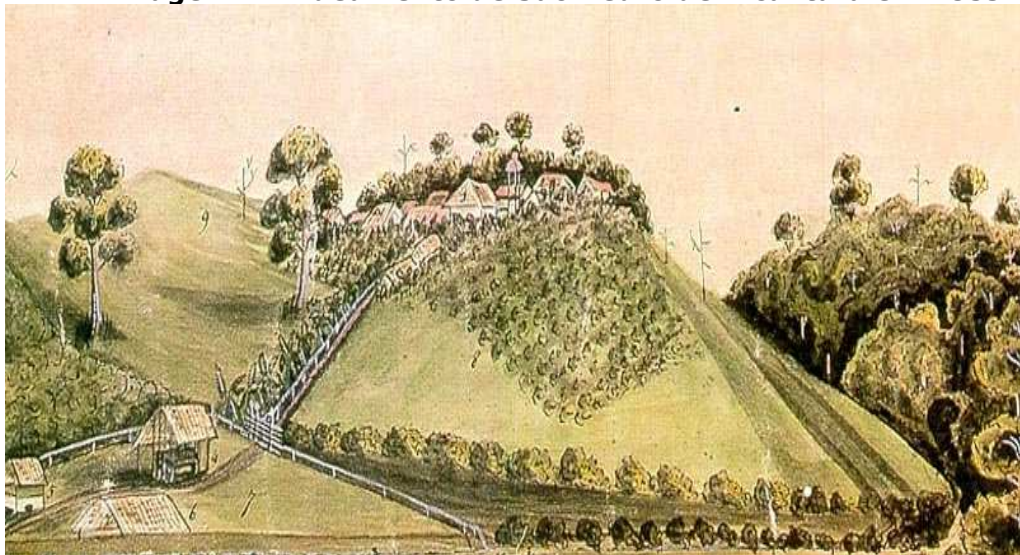
**Fonte: Bueno, (2014, p.16). Autor: João Henrique Elliot**

Aqui, a representação é sobre os índios caingangues em caçada. O cenário reforça a relação do grupo com a natureza e sua vida coletiva. Na pintura, Elliot representa ainda os pinheirais – símbolo identitário do Paraná. 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 nacional (LEOPOLDINO, 2016).

A orientação pedagógica, nesse tópico, baseia-se sobre “o que o pintor mostra sobre os hábitos indígenas”, reforçando a comparação cultural no sentido de localizar o “diferente” frente ao olhar civilizador. Observa-se o interesse em representar os elementos típicos do espaço natural onde viviam, como a vegetação, as plantas de frutas, os instrumentos de caça e pesca, bem como as embarcações – como jangadas e canoas – na constituição de seu modo de vida comunitário.

O exercício didático relaciona a vida e a cultura do nativo, por meio da imagem que está vinculada “à cultura política indígena, ao nacionalismo e à etnicidade, enfocando a problemática das controvérsias e imprecisões sobre as classificações étnicas e os conflitos de terra nas antigas aldeias coloniais” (ALMEIDA, 2012, p.21). A não problematização das imagens como fonte histórica, pelo professor, possibilita que o aluno entenda os índios, individual ou coletivamente reunidos, como integrantes da natureza e historicamente isolados do processo que se dava no Brasil, no século XIX. O aspecto primitivo dos grupos indígenas estava evidenciado, entre outras observações, quando se procura comparar tal forma de vida sob o olhar do europeu. Na obra “Terra de Índio – Imagens em Aldeamentos do Império” de Amoroso (2014) a mesma perspectiva é percebida ao apresentar o aldeamento de São Pedro de Alcântara.

**Imagem 4- Aldeamento de São Pedro de Alcântara em 1859.**



**Fonte: Bueno, (2014, p.127). Foto: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Documentação Cartográfica [ARC 4-1-4]. Detalhe da gravura que ilustra o Mapa Corográfico da Província do Paraná, João Henrique Elliott, 1857.**

Essa imagem sintetiza as práticas indigenistas do governo no século XIX: o aldeamento visava a redefinição do espaço e a ocupação das terras indígenas desenvolvidas 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. Nela, o meio de incorporação é ressaltado. Civilizar, por meio da evangelização e, no exemplo, na incorporação da produção de café, erva-mate e demais produtos do local, como foi o caso da aldeia de São Pedro Alcântara. (AMOROSO, 2006).

A atividade, baseada na descrição do cenário pelo aluno e sua representação no caderno, dificilmente possibilita a compreensão de uma temporalidade na qual os índios aparecem como agentes de uma cultura própria, legítima<sup>9</sup>. Nessa perspectiva, o índio é representado na história nacional em função do protagonismo do colonizador.

A pintura do desembarque de Cabral, em Porto Seguro, em 1500, de Oscar Pereira da Silva, de 1902, presente no livro, representa essa perspectiva do “lugar” do índio na sociedade brasileira. Nas margens, observando a ação do colonizador.

**Imagem 5- Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500**

---

<sup>9</sup> 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.





**Fonte: Bueno (2014, p.29). Autor: Oscar Pereira da Silva, 1922.**

É conhecido que o quadro de Oscar Pereira da Silva (1865-1939) produziu duas obras que são frequentemente apresentadas em livros didáticos: o "*Desembarque de Dom Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*" e "*A Corte de Lisboa*". Obras encomendas e, no caso da pintura que está no livro didático, uma encomenda do então secretário do Museu Paulista, Afonso d'Escragnolle Taunay<sup>10</sup>, para as comemorações do descobrimento e independência do Brasil, em 1922. Na tela estão representados os personagens que estariam envolvidos no acontecimento: Pedro Álvares Cabral, o "descobridor" do Brasil, na pintura de chapéu indicando as diferenças culturais; os índios do lado esquerdo da tela, em terra firme, esperando o desembarque dos homens de Cabral, curiosos com o que veem. Na cena, a curiosidade ou estranhamento parecem mútuo tanto "os índios em saber quem são as pessoas

---

<sup>10</sup>No relato, Taunay informava os nomes dos artistas consultados a respeito da nova ornamentação do teto do Museu para a celebração do Centenário da Independência. Entre os elencados, Oscar Pereira da Silva foi um deles. Para o aprofundamento a respeito desta discussão acessar o site <<http://www.usp.br/aun/exibir?id=6562>>



vestidas a desembarcar, quanto os portugueses se sentem atraídos pelos homens nus” (LIMA, 2013, p.2).

A atividade referente à imagem de Oscar Pereira da Silva está construída de maneira a explorar as informações da obra. Pergunta-se: 1- O que o artista **nos mostra** sobre os primeiros contatos entre dois povos? 2- Como o pintor representou as diferenças entre eles? 3- Quantos **anos se passaram** entre a chegada dos portugueses ao Brasil e a realização da pintura pelo artista? 4- Com a ajuda do professor estabeleça uma **relação entre o tempo** em que o autor produziu a obra e época em que Cabral desembarcou no Brasil. As quatro questões anunciadas, no entanto, têm o seguinte desfecho: 5- Agora, use sua imaginação e, no caderno, **represente** a cena da chegada dos portugueses ao litoral brasileiro em 1500.

As atividades assim construídas tendem – caso o professor não problematize o conteúdo veiculado pela imagem, a temporalidade e a representação do aluno – a resultar 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 início do XX.

O aprendizado sobre a cultura indígena, assim trabalhada, se faz pela capacidade 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 e primitivo. E, ainda, que sua vivência estava atrelada apenas às atividades produtivas a que foram submetidos no passado.

O que ocorre no livro didático é a tomada do objeto do conhecimento como algo representado, e imaginado, pelo autor da imagem e pelo aluno. Não ocorrendo, propriamente, um trabalho de interpretação temporal a exigir do professor, e do aluno, uma reflexão da imagem com fonte histórica, ou seja, em torno do que é apresentado. Ao professor importa perceber que os conceitos de

tempo e temporalidade resultantes dessa leitura, realizada sobre as temáticas de ensino e as interpretações sobre a relação presente-passado, são indicativos das permanências no trato historiográfico com o tempo no ensino de história escolar. Ou seja, rever esta tendência às generalizações históricas é importante para superar as atividades de descrever a cultura indígena, a partir da atuação dos europeus, sem problematizá-la, posto que resulte na compreensão, pelo aluno, de que o índio era, de fato, não civilizado, logo, primitivo.

## **2. Temporalidade no ensino de história: protagonismo indígena?**

Desde a década de 1990, os estudos sobre a temática indígena, com base em abordagens interdisciplinares, vêm centrando seus esforços em produzir conhecimentos sobre os próprios grupos, sua língua e vivência social, levando em conta sua representação do tempo e espaços coletivos (MARIANO, 2006). Mas tais estudos pouco têm suscitado mudanças na concepção de tempo e temporalidade para lidar com essas experiências históricas. É possível afirmar que uma das principais dificuldades para proceder mudanças na concepção de tempo da história escolar advenha, em termos historiográficos, da presença marcante da concepção de tempo característica da modernidade e da sociedade industrial europeia.

As representações sobre "progresso", derivadas da concepção de tempo moderno, foram elaboradas a partir de um sistemático distanciamento do espaço natural, tendo em vista que a perspectiva de conhecimento e ciência, passa a ser sinônimo do universo físico-matemático. Quando está em consonância com esta orientação, a história fica subordinada à reprodução mecânica e linear de conteúdos, portanto, desprovida de elementos que possam auxiliar na reflexão sobre a representação do tempo em diferentes culturas. Tal perspectiva teórica promove uma concepção de tempo tido como pertencente a um passado a ser superado, passa a aplicar, de forma homogeneizadora, as mudanças culturais

que as épocas anteriores, pretensamente, não foram capazes de gerir na sociedade.

Segundo Walter Benjamin (1994), foi no contexto moderno que se atingiu um ponto culminante do estado de “estranhamento” entre as representações de “tempo presente” e “tempo passado”. Os signatários das mudanças científicas em curso na modernidade passaram a negar possíveis identificações com práticas culturais tidas, doravante, como pertencentes unicamente ao passado. É importante observar, portanto, que

[...] 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 temporal (RICOEUR, 1994, p. 101).

Dessa forma, uma característica do pensamento moderno que norteia os livros de história, e está presente no livro *Pequenos Exploradores*, é a tendência a generalizações históricas em suas narrativas. Em sociedades europeias dos séculos XVII e XVIII estava em andamento o projeto de construção de uma unidade cultural a ser alcançada, cujo tempo instituído pela modernidade, das grandes navegações e da renovação comercial – motores da ciência moderna – é um orientador de tal processo. Desse modo, a história passa a ser vista como composta por povos em diferentes estágios de desenvolvimento civilizatório. Nesse sentido, o tempo instaurado pela modernidade revestia-se de uma concepção de unidade que detinha uma “lição” sobre as demais concepções de temporalidade. A sociedade, ao preterir as inovações sintetizadas pela modernidade, pretensamente mais evoluída, unificada pela ciência, retiraria a autoridade do conhecimento em continuar operando em favor do “progresso” social.

Para Chartier (2009), as múltiplas representações de tempo, desenvolvidas em diferentes períodos históricos e em distintos espaços de produção da cultura, expressam rupturas e permanências, sociais e culturais, historicamente constituídas. Neste âmbito, o tempo, sendo um valor norteador da vida humana nos mais diversos modelos de organização social, orienta as ações dos sujeitos sobre o espaço que ocupam.

É possível afirmar, portanto, ser o sentido de tempo, defendido no seio dos setores sociais que buscam a sua conservação, revestido de valores pretensamente essenciais à vida coletiva, pois primeiramente lutavam pela manutenção de seus valores culturais e representações sociais. 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 pretéritos (GUIMARÃES, 2002, p. 184).

Neste aspecto, o “quadripartismo do tempo histórico”, que estabelece à história um percurso linear, do Mundo Antigo à Contemporaneidade, - articula-se ideologicamente com os anseios “civilizatórios” do capitalismo industrial, se desenvolvendo no tempo presente, conforme indica Glezer (2002, p. 23):

Depois que a História formalmente se estruturou como um campo de conhecimento, muitos dos historiadores do século XIX estavam preocupados com a ordenação cronológica dos fatos, que era uma das formas possíveis de organizar o conjunto documental, e que acabou sendo a dominante, pois quase sempre permitia a estruturação causal explicativa.

Esta estrutura explicativa subordinou a concepção de mudança, na história, à concepção de modernidade ocidental, alheia à dinâmica das diferentes culturas. Objetivamente, o que se observa nas imagens e conteúdos presentes no livro *Pequenos Exploradores*, são comparações desatentas à profundidade

sociocultural que envolve a concepção de mundo de cada cultura, sujeitando os diferentes povos indígenas ao tempo do trabalho urbano. Ou seja, o tempo da natureza, elemento fundante da consciência histórica, foi posto em detrimento do tempo do relógio, demarcatório e classificatório, e tomado como o mais “natural” para a vivência humana. Isso porque, o pensamento moderno, fruto das revoluções liberais, das preocupações a respeito da ação do indivíduo sobre o seu tempo e espaço, tem em seus conceitos basilares o direito natural.

O livro *Pequenos Exploradores*, ao colocar em relevo a ampla diversidade de povos indígenas brasileiros sem problematizar a pluralidade de concepções de tempo e de ocupação do espaço, toma contornos a-históricos, prevalecendo a concepção de que os colonizadores detinham uma “missão civilizatória” sobre os povos colonizados. Caberia aos índios alcançar um ideal de humanidade comum, cuja orientação partiria do modo de vida do colonizador – como pode se observar na forma polarizada que as imagens do livro apresentam o índio e o colonizador.

Ante a pluralidade das concepções de tempo, desenvolvidas a partir de diferentes vivências culturais, demandas políticas e lutas sociais historicamente instituídas, se faz necessário refletir: sendo o tempo representado no livro em análise de forma linear, cronológica, evolucionista – da ciência moderna – pode haver protagonismo indígena nessa história? Que permanências de representação temporal das comunidades indígenas estão presentes na narrativa do livro?

O conceito de tempo, como uma representação simbólica alheia à expressão concreta da vida humana e dos ciclos da natureza, é tido como um produto do relógio e do calendário, aplicado de maneira imperativa sobre a existência humana, desenvolvido com o capitalismo industrial (CHESNEAUX, 1996). Aplicado à cultura indígena, ela própria é esvaziada de complexidade, perde vivacidade, uma vez que a sua pertença aos “novos tempos”, a saber, o tempo imposto pelo colonizador, passa a ser circunscrita à lembrança do que deve ser superado. Ocorre que,

[...] A enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza. Consiste em meros acréscimos, até mesmo distorções, sobrepondo e obscurecendo o que é verdadeiramente humano – o constante, o geral, o universal – no homem (GEERTZ, 1978, p. 118).

As representações de tempo do colonizador norteiam a narrativa histórica elaborada sobre o povo indígena. Desse modo, os índios ganham contornos cristalizados, sendo sujeitos a serem conhecidos como uma curiosidade acerca do passado. Desconsiderando que as “[...] pessoas devem problematizar a história e não apenas servirem como objetos materiais expostos à curiosidade” (MENESES, 2007, p. 42).

Para que o protagonismo histórico do indígena ganhe relevo, não se trata de dividir a história em blocos homogêneos e, paulatinamente, acrescentar eventos que dizem respeito ao índio no transcorrer do tempo. Trata-se de buscar a singularidade da história a partir das imbricações entre as distintas temporalidades sem hierarquizá-las entre si (CHESNEAUX, 1996).

As representações culturais de tempo que orientam a consciência moderna são, radicalmente, diversas da concepção de tempo que o sujeito indígena, culturalmente, tem como base.

## **2.1 Temporalidades no ensino de história: em busca do protagonismo perdido**

Marc Bloch, ao tratar das mudanças historiográficas procedidas pelos Annales, indicou que os historiadores franceses,

[...] perceberam que a história não poderia ser explicada em uma mesma perspectiva temporal, uma vez que havia, especificamente nos sentimentos, temporalidades diferenciadas que implicavam recuos longos para serem compreendidas (BLOCH, 2001, p. 17).



O tempo não é um valor atribuído de maneira externa às demandas da própria sociedade, mas edificado cotidianamente pelos sujeitos. As múltiplas temporalidades tomam forma, primeiramente, nas vivências sociais e culturais do ser humano. Este entendimento favorece para que os estudiosos da História, como também o professor de História, construam meios para superar os debates a respeito da concepção de tempo restrito a pretensões hierarquizadas.

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. Tal dimensão do tempo natural - insuperável à condição humana - situa o índio em uma condição de excelência. Seu entendimento, do ritmo da natureza e dos diferentes compassos que a ação humana pode tomar como base neste saber, é uma formação necessária a todo sujeito, independente da sua maior proximidade ou distanciamento do tempo natural.

Dessa maneira, o tempo como uma representação individual tem a sua função orientada por desafios práticos, pois quando inserido na dinâmica social, ganhará sentidos mais abrangentes junto às representações coletivas, uma vez que "os calendários não marcam o tempo do mesmo modo que os relógios. Eles são monumentos de uma consciência histórica" (BENJAMIN, 1994, p. 230).

Para além das diferenças/polarizações entre as distintas épocas, recorrentes nos livros de história, é preciso alcançar a consciência de que as representações de tempo foram desenvolvidas pelo sujeito a partir de suas trocas sociais e culturais, num contexto em que os mais velhos eram expressão das experiências da vida comunitária de épocas pretéritas (GLEEZER, 2002). Constituíram-se como os mediadores das memórias do passado e o presente, formando as novas gerações para o exercício da consciência de que eram membros de uma comunidade que comportava múltiplas temporalidades humanas.

Da mesma forma, a concepção de tempo presente que norteia a vida urbana e industrial pode ser apresentada de forma problematizada, pois enquanto o tempo da cidade está subordinado ao ritmo da produção, o qual, ideologicamente, promove a satisfação humana, por meio da transformação e do consumo do proveniente da natureza, esta, por sua vez, proporciona à população indígena, por meio de seus ciclos temporais, não só a possibilidade de preservá-la, como também, do próprio índio se autopreservar.

Faz-se necessário, ainda, evidenciar as articulações existentes entre as representações que norteiam a concepção de tempo objetivo e o tempo subjetivo. Primeiramente, o tempo objetivo, aplicado às necessidades de organização da vida cotidiana, necessita ser trabalhado tendo como referencial basilar a natureza – por mais que as sociedades industriais, historicamente, se afastem dele. Já o caráter subjetivo do tempo, proveniente da forma como o sujeito sente o tempo que passa, possibilita uma experiência com as múltiplas possibilidades de representação/problematização temporal: A exemplo, por qual motivo uma pessoa que trabalha ao ar livre, em contato com a natureza, sente o tempo passar mais rápido do que aquele que trabalha em uma linha de produção, mesmo sendo por igual período de tempo? Ou, ainda, na mesma perspectiva, “ Por intermédio de distintos modelos de tempo subjetivo é possível explicar, por exemplo, porque na comparação de duas músicas de estilos diferentes, mas com a mesma duração, uma delas seja percebida como mais longa ou mais curta que a outra” (NATHER, 2006, p. 19).

Acrescenta-se que o tempo, sendo “fluído”, desdobra-se sem que os homens possam controlá-lo ou encarcerá-lo em modelos estáticos. Por isso, Bloch (2001, p. 52) rejeita a ideia de que a história é a ciência do passado, por que “a ideia de que o passado, enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda”. O objetivo do olhar da história é o sujeito, ou os homens – como enfatiza o autor. Ainda, o objeto da história são os homens no tempo, tendo em vista que a ciência não pode abstrair-se do tempo e, do mesmo modo, não é capaz de manuseá-lo.

Dessa maneira, entende-se que ao se promover extrapolações a respeito da aplicação objetiva do tempo na realidade do sujeito, é possível trabalhar pedagogicamente as suas dimensões culturais sem, contudo, estabelecer polarizações entre a objetividade e as subjetividades que comportam a medida do tempo (CASTORIADIS, 1992).

Acrescenta-se, assim, que as dimensões objetiva e subjetiva do tempo perpassam a história de forma diferenciada, não só no âmbito da época a qual o sujeito pertence, mas dos valores da cultura, ou mesmo do espaço geográfico, que incidem sobre a permanência, ou ruptura, com uma determinada concepção de temporalidade. Da mesma maneira que

[...] o sentido da história educativa não se esgota no escolar, e que o educativo (e o escolar) fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social. [...] a história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas [...] (FALCON, 2006, p. 331).

### **Considerações finais**

Diante das tensões temporais cristalizadas nos livros de história, é função do professor ponderar, avaliar o que o passado - identificado com o tempo da natureza - comporta de permanências com o tempo presente, e o que o presente - identificado com o tempo do relógio da era moderna - de fato, estabeleceu como mudança. Nesse aspecto, a complexidade do sujeito é revelada com base em sua unicidade, comportando uma relação interdependente entre o ser humano e a natureza, diluindo as barreiras entre a produção da sua cultura e a produção do trabalho.

Acrescenta-se, assim, a dimensão subjetiva do tempo, que perpassa a história humana de forma diferenciada não só no âmbito da época à qual determinado sujeito pertence, mas dos valores da cultura ou mesmo do espaço

geográfico que ocupa; contribuindo para a permanência, ou ruptura, com determinadas concepções de temporalidade.

Por conseguinte, é fundamental observar que o processo de negação do passado e dos valores identificados como pertencentes a este passado a ser superado, é um elemento basilar das representações culturais de grupos sociais em emergência em diferentes épocas históricas, em particular na modernidade.

O passado, a partir de uma concepção de tempo não hierarquizado, por sua vez, possibilita problematizações respeitando a pluralidade de temporalidades que, historicamente, o homem participa e convive. Desse modo,

Acompanhar uma história é avançar em meio a contingências e incidentes conduzido por uma espera que encontra seu acabamento na conclusão. Compreender a história é compreender como e por que os episódios sucessivos levaram a esta conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos (RICOEUR, 1994, p. 127).

Entende-se, enfim, que a vivência do tempo natural, apresentado em uma perspectiva não comparativa com as exigências do tempo fabril, rompe com a percepção de que o índio vive em um estágio ainda não desenvolvido da cultura humana, pertencente a um passado a ser superado.

## Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39-2012.

AMOROSO, Marta. Crânios e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. *Revista de História*, São Paulo, v.1, n. 154, p. 119-150, 2006.

AMOROSO, Marta. *Terra de Índio – Imagens em Aldeamentos do Império*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

ARAÚJO, Adalice Maria. *Dicionário das Artes Plásticas no Paraná*. Curitiba: Edição do Autor, 2006. v.1.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUENO, Wilma de Lara (Org.). *Pequenos historiadores: livro regional: Paraná: geografia, história, arte e cultura: 4º e 5º ano. Positivo: Curitiba, 2014.*

CASTORIADIS, Cornelius. *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1992.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHESNEAUX, Jean. *Modernidade-mundo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 328-375, maio/ago. 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GLEZER, Raquel. *Tempo e história. Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23-24, 2002.

GUIMARÃES, M. *Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. Topoi*, Rio de Janeiro, n.5, p. 184-200, dez. 2002.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. Construção simbólica da região e invenção da identidade: sobre a narrativa didática de Sebastião Paraná. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, p. 628-643, 2016.

LIMA, Vinícius Mauricio. O lugar do índio brasileiro. In: CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 6., Rio de Janeiro, 2013.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MENESES, Ulpiano. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.). *Memória e cultura*. São Paulo: SESC, 2007. p. 13-33.

NATHER, F. *Percepção de movimento e tempo subjetivo nas artes visuais*. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2006.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994. t.1.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003. p. 109-143.

VERGARA, Moema de Rezende. A Exploração dos rios Amazonas e Madeira no Império Brasileiro por Franz Keller-Leuzinger: imprensa e nação. *Almanack*. Guarulhos, n.6, p.81-94, 2 sem. 2013.

*Recebido em 23 de maio de 2017  
Aprovado em 28 de dezembro de 2017*