



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH



Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT

Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS)
Mestrado em Museologia e Patrimônio

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU:



*desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a
diversidade cultural brasileira*

Anna Martha Tuttman Diegues

RIO DE JANEIRO

2013

*(*2014 atualização - versão digital)*

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU:

Desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a diversidade cultural brasileira

por

Anna Martha Tuttmann Diegues,

Aluna do Curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio, Linha 01 – Museu e Museologia.

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis.

RIO DE JANEIRO
2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU:***Desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a diversidade cultural brasileira***

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por:

Profa. Dra. Maria do Rosário de Carvalho Nunes Manteigas e Moura Pinheiro (Universidade de Coimbra)

Profa. Dra. Tereza Cristina Moletta Scheiner – PPG-PMUS – UNIRIO/MAST (Coordenadora do PPGPMUS)

Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis – PPG-PMUS – UNIRIO/MAST (Orientadora)
Rio de Janeiro, Março de 2011

Rio de Janeiro, 15 de março de 2013.

- T 967 Tuttman, Anna Martha Tuttman
Educação e inclusão no museu: desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a diversidade cultural brasileira / Anna Martha Tuttman Diegues. -- Rio de Janeiro, 2013.
xvii, 121f : il.
- Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis
Bibliografia: f. 116-121
Inclui anexos
Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2014.
1. Museologia. 2. Debret, Jean Baptiste. 3. Patrimônio. 4. Índio brasileiro. I. Diegues, Anna Martha Tuttman II. Reis, Maria Amélia Gomes de Souza. III. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. IV. Museu de Astronomia e Ciências Afins. IV. Título.

CDU: 069.1

HOMENAGEM ESPECIAL

À minha mãe, **Malvina Tânia Tuttman**

Com você aprendi muitas coisas. Aprendi a ter uma estranha mania de ter fé na vida!

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça / É preciso ter gana sempre / Quem traz no corpo a marca / Maria, Maria, mistura a dor e a alegria / Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça / É preciso ter sonho sempre / Quem traz na pele essa marca / Possui a estranha mania de ter fé na vida.”

*(*Trechos da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento)*

Ao meu grande amigo e companheiro **Antônio Carlos Gomes “Tony”**, que tornou possível essa caminhada ao demonstrar o seu amor, paciência e carinho. Agradeço eternamente pela ajuda fundamental no cuidado da Stellinha para que eu pudesse me dedicar com inteireza aos meus estudos.

Às minhas filhas:

*Não sei se o mundo é bom. Mas ele ficou melhor desde que você chegou. / E perguntou: tem lugar pra mim? / (...) / Não sei se esse mundo está são. Mas, pro mundo que eu vim já não era. Meu mundo não teria razão. Se não fosse a **Maria Clara Tuttman Diegues Rosa & Stella Tuttman Diegues Gomes**”.*

*(*Trechos da música “Espatódea” de Nando Reis)*



HOMENAGEM ESPECIAL

Nesse caminhar que é a vida conhecemos pessoas todos dias. Algumas, encontramos ao acaso, outras, são enviadas até nós. À minha querida orientadora, **Prof^a. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis** meu agradecimento, pela paciência, pela confiança depositada, pelos ensinamentos, e principalmente pela grande amizade e carinho. Minha eterna gratidão.

“Eis a expressão maior da ética na prática museológica: atuar os museus como espaços de inclusão – lugar de todos nós, ágora absoluta onde as mais diferentes comunidades poderão, afinal, reconhecer-se, mutuamente e dar-se as mãos”.

Tereza Scheiner

Agradecimento especial a professora Dr^a Tereza Scheiner pelos ensinamentos em Museologia e Patrimônio que marcaram a minha vida.

DEDICATÓRIA

(Inmemoriam)

Dedico aqueles que não estão mais nesse plano da vida, porém, sempre estiveram ao meu lado.



*Ao meu pai **Arthur Antônio Diegues**, que me carregou no colo, me ensinou a andar, principalmente entre divergências e acertos, me ajudou a crescer. A ti meu querido pai, com um abraço fraterno e lágrimas de saudades, dedico esta pesquisa.*

*A minha querida avó **Ida Martha Tuttmann**, seus ensinamentos serão eternos em minha vida. Dedico a você este trabalho, com um aperto significativo no peito.*

*A querida **Nilci Guimarães**, grande amiga, que foi uma profissional de extrema competência da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tenho certeza que estaria presente nos momentos importantes desta pesquisa. Dedico esta obra em sua memória.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre me mostrou os caminhos, dando força e saúde para seguir em frente.

Ao meu querido irmão **Victor Arthur Tuttmann Diegues**, pelo exemplo de persistência nos estudos. Meu companheiro de toda vida.

Ao **Edson Liberal**, meu padrasto querido, que tanto me incentiva nos caminhos dos estudos, e suas filhas.

À minha querida tia **Lucy Fizspan**, que tanto estimo, representando toda minha família.

Aos meus padrinhos **Wanda Rosa** e **Gaspar Nestor**, que sempre estiveram do meu lado, prontos a me ajudar e aconselhar.

Aos meus afilhados **Henrique Rosa** e **Sabrina Rosa**, pela amizade, carinho e apoio.

Aos amigos queridos **Maria Lúcia** e **Ferreira**, pessoas importantes nessa caminhada.

A **Rosemari Leitão**, Rose, pessoa muito querida que participou do meu crescimento.

Ao querido amigo **Alex “Toshiba”**, sempre prestativo e amigo, meu agradecimento e respeito.

A **Zulmira Custódio da Silva**, **João Gomes da Silva**, **Verônica Gomes da Silva** pela ajuda e apoio.

Ao meu amigo e padrinho, **Marcos Andre Pinto Ramos “Markito”**, que mostra o verdadeiro sentido da amizade a cada dia, entre obstáculos e alegrias da vida. Meu agradecimento pela sua colaboração nesta pesquisa.

A tantos professores que tive oportunidade de compartilhar experiências de vida, na **Escola Municipal Doutor Cócio Barcellos**. Em especial aos amigos **Jairo Leal dos Santos** e a grande professora **Martha Viveiros de Castro**.

Aos meus alunos da Escola Municipal Dr. Cócio Barcellos. Que me ensinam e surpreendem a cada instante, na trajetória docente. Que sigam sempre no caminho dos estudos.

À diretora da Escola Municipal Doutor Cócio Barcellos: **Solange Cunha Figueira da Costa**, por todo apoio recebido.

À minha querida orientadora, **Prof^a. Dra. Maria Amélia Gomes de Souza Reis** pela paciência, pela confiança em mim depositada na orientação dessa pesquisa, pelos ensinamentos, e principalmente pela grande amizade e carinho.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPG-PMUS), **Prof^a. Dra. Tereza Cristina Moletta Scheiner** pelo cuidado competente com o Programa, pelo carinho e pelos ensinamentos que marcaram minha vida.

À **Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário de Carvalho Nunes Mantegas e Moura**, da Universidade de Coimbra, por aceitar o convite de participação da Banca Examinadora como membro externo e pela sua grande contribuição em minha qualificação.

Ao querido **Prof. Dr. Ivan Coelho de Sá**, pelo profissional competente e atencioso e por sua disponibilidade em ajudar aos estudantes. Meu sincero agradecimento pela valiosa contribuição para essa pesquisa, e pelo apoio e carinho em todas as horas.

À Profa. **Dr^a. Maria Tereza Serrano Barbosa**, por desde o início ter me incentivado a cursar o mestrado em Museologia e Patrimônio.

À **Profa. Dr^a Teresinha Losada**, **Prof^a Dr^a Júlia Moraes**, **Prof^a Ana Lúcia Siaines de Castro** pelo apoio e ajuda.

À **Elizabeth Ramos**, pela grande colaboração na parte metodológica dessa pesquisa.

Ao Vice-Reitor da Universidade Federal do estado Do Rio de Janeiro, **José da Costa Filho**.

À minha cunhada e amiga **Luciana Gomes**, exemplo de mulher guerreira, minha grande admiração pela sua luta e persistência no mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Aos Professores do Programa de **Pós-graduação em Museologia e Patrimônio** (PPGPMUS), pelos ensinamentos que marcaram a minha vida. E ao MAST - Museu de

Astronomia e Ciências Afins- em especial, ao coordenador do Programa de Pós-graduação prof. Dr. **Marcus Granato**

A todos os colegas da turma de Mestrado, em especial a querida amiga **Alessandra Dahya**, que compartilhou momentos importantes comigo.

E a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para realização dessa pesquisa.

TUTTMAN, Anna Martha. ***Educação e inclusão no museu: desvelando um olhar sobre as obras de Debret e a diversidade cultural brasileira***. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, 2014. 200 p. Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Gomes de Souza Reis.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado reflete sobre as interfaces entre Museologia, Patrimônio e Educação. Apoiados nas ideias de Paulo Freire e de teóricos da Museologia, destacamos a relação homem, educação, cultura e sociedade e patrimônio cultural. Identificamos dois documentos do ICOM, que nos deixaram pistas para refletir sobre a função social dos Museus. Descrevemos a trajetória do artista Jean Baptiste Debret, desde a França até os anos em que permaneceu no Brasil, e alguns relatos de viajantes portugueses e franceses que vieram para o nosso país. Analisamos quatro obras selecionadas sobre os índios brasileiros, objeto da pesquisa, destacando as categorias de índios mestiços, selvagens e civilizados retratados nas obras do artista. Trata-se de um estudo qualitativo de dados, provenientes das narrativas dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa: índios de diferentes etnias, alunos da graduação em Museologia, Pedagogia e História da UNIRIO. A pesquisa apresenta, também, características de um estudo de caso. Utilizamos como modelo teórico metodológico a Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough. A análise comparativa dos dados permitiu compreender que as obras pesquisadas são reforçadoras de preconceitos sobre os indígenas brasileiros. A análise crítica realizada nos deixou pistas para uma reflexão sobre a educação inclusiva e emancipatória nos espaços dos Museus.

Palavras-Chave: Museologia, Educação, Patrimônio, Debret, indígenas brasileiros.

TUTTMAN, Anna Martha. *Education and inclusion in the museum: unveiling a gaze on the works of Debret and Brazilian cultural diversity*. 2013. –Thesis (Master) – Post-graduation Program in Museology and Heritage, UNIRIO/MAST/UFRJ, Rio de Janeiro, 2014. Coach: teacher: PhD. Degree: Maria Amélia Gomes de Souza Reis.

ABSTRACT

We begin the dissertation, reflecting on the interfaces between Museology, Heritage and Education. Supported on the ideas of Paulo Freire and the theoretical of Museology, we highlight the relationship between man, education, culture and society and cultural heritage. We identified two documents of ICOM, which left us clues to reflect on the social function of Museums. We describe the trajectory of the artist Jean Baptiste Debret, from France to the years he stayed in Brazil, and some accounts of Portuguese travelers and French who came to Brazil. We analyzed four selected works on the Brazilian Indians, object of research, highlighting the categories of Indian crossbred wild and civilized portrayed in the works of the artist. This is a qualitative study of data from the narratives of the speeches of the subjects involved in the research: Indians of different ethnicities, undergraduates in Museology, History and Pedagogy of UNIRIO. It also presents characteristics of a case study. We use the theoretical model as a methodological Critical Discourse Analysis by Norman Fairclough. The comparative analysis of the data allowed us to understand the works surveyed are reinforcing prejudices about indigenous Brazilians. The review carried out clues left to reflect on inclusive education and emancipatory spaces in the Museum.

Keywords: Museology, Education, Heritage, Debret, indigenous Brazilians.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACD – Análise crítica do discurso

BDTD- Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

FIFA- Fédération Internationale de Football Association

IBECC- Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciências

ICOFOM- Comitê internacional de Museologia

ICOM- Conselho internacional de Museus

INEPAC- Instituto Estadual do Patrimônio Cultural

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA- Instituto Sócio Ambiental

MAST- Museu de Astronomia e Ciências Afins

MCP- Movimento de cultura popular

MEC Ministério da Educação

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PNA- Plano Nacional da Educação

PPGPMUS- Programa de Pós- graduação em Museologia e Patrimônio

PSB- Partido Socialista Brasileiro

SEC- Serviço de extensão cultural

UNESCO – United Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1- Caçador iletrado – imagem retirada do livro de Paulo Freire- Educação como prática da liberdade.

Figura 2- Juramento dos Horácios – Jaques Louis David

Figura 3 – A partida de Régulos para Catargo- Jean Baptiste Debret

Figura 4- Régulos e sua filha - Jacques-Louis David

Figura 5- As quatro estações, Verão- Jean Baptiste Debret

Figura 6- As quatro estações, Inverno- Jean Baptiste Debret

Figura 7- As quatro estações, primavera- Jean Baptiste Debret

Figura 8- - As quatro estações, outono- Jean Baptiste Debret

Figura 9- Napoleão homenageia a coragem infeliz- Jean Baptiste Debret

Figura 10- Desembarque de D. Leopoldina ao Brasil- Jean Baptiste Debret

Figura 11- Dom João VI - Jean Baptiste Debret

Figura 12- Aclamação de Dom João VI - Jean Baptiste Debret

Figura 13- Coração de Dom Pedro I- Jean Baptiste Debret

Figura 14- Volta à cidade de um proprietário de chácara- Jean Baptiste Debret

Figura 15- Um jantar brasileiro- Jean Baptiste Debret

Figura 16- Uma senhora de algumas posses em sua casa- Jean Baptiste Debret

Figura 17- Figure d brésiliens- Ferdinand Denis

Figura 18- Tupi ritual cannibalism, as described by André Thévet

Figura 19- xilogravura- A cabeça é preparada para ser comida- Hans Staden

Figura 20- Dança dos índios na Missão de São José - Jean Baptiste Debret

Figura 21- Ein Tanz der Indianer in der Mission St. Jose in Neu-Californien

Figura 22- Puris, Patachós e Machacalis, Litografia- Jean Baptiste Debret

Figura 23- Estudos da obra: Puris, Patachós e Machacalis - Jean Baptiste Debret

Figura 24- Gravura de Spix e Martius,

Figura 25- Maxuruna e Yuri- Jean Baptiste Debret,

Figura 26- Gravura de Spix e Martius

Figura 27- Perfis Indígenas- Jean Baptiste Debret

Figura 28- Jean Baptiste Debret, Múmias e barretes de penas, com detalhes

Figura 29- Cocar - Jean Baptiste Debret,

Figura 30- Soldados índios levando selvagens Cativas, Jean Baptiste Debret

Figura 31- Aldeia de Caboclos da Missão de Cantagalo- Jean Baptiste Debret

Figura 32- Foto retirada na semana de integração acadêmica, março de 2010, Museu Imperial de Petrópolis.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: SELEÇÃO DAS OBRAS – (OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA)

ANEXO II: ORDEM ESTABELECIDADA

ANEXO III: GUIA DE ENTREVISTA

ANEXO IV: ÍNDIOS ENTREVISTADOS NO RIO +20

ANEXO V: CARTA DOS ÍNDIOS GUARANI-KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL

ANEXO VI: GRUPOS DE PESQUISADOS

ANEXO VII: NARRATIVAS DOS ÍNDIGENAS DE DIFERENTES ETNIAS

ANEXO VIII: ENTREVISTA COM OS ÍNDIOS

ANEXO IX: GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA INDICADORES: NÃO ÍNDIO –PALAVRAS

ANEXO X: GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA INDICADORES: “NÃO ÍNDIO”PALAVRAS QUE CARACTERIZAM A OBRA:

ANEXO XI: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: INDICADORES - NÃO ÍNDIOS –PALAVRAS

ANEXO XII: ÍNDIOS/ REPRESENTAÇÃO REALISTA DA CULTURA INDÍGENA

ANEXO XIII: ÍNDIOS/ DISCURSOS QUALIFICADORES OU DESQUALIFICADORES

ANEXO XIV: MUSEÓLOGOS/REPRESENTAÇÃO REALÍSTICA DA CULTURA INDÍGENA.

ANEXO XVI: MUSEÓLOGOS/DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

ANEXO XX: CRUZAMENTO DOS DADOS: REPRESENTAÇÃO REALÍSTICA DA CULTURA INDÍGENA

ANEXO XXI: CRUZAMENTO DOS DADOS: DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
<u>CAPÍTULO 1</u> - MUSEU E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA: INTERFACES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO	16
1.1-PAULO FREIRE: BREVE TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR BRASILEIRO	17
1.2-AS RELAÇÕES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO SOBRE UMA PERSPECTIVA FREIREANA	20
1.3-MUSEOLOGIA COMO CAMPO TRANSDISCIPLINAR E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO.....	26
1.3.1-REFLETINDO SOBRE AS INTEFACES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO	28
1.4-UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO NOS MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO ICOM	32
1.4.1-O DOCUMENTO DO SEMINÁRIO REGIONAL DA UNESCO SOBRE A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS.....	32
1.4.2-A DECLARAÇÃO DA MESA REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE REFLETINDO SOBRE AS INTEFACES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO	35
<u>CAPÍTULO 2</u> – A VIAGEM HISTÓRICA E PITORESCA AO BRASIL: DESVELANDO UM OLHAR SOBRE AS OBRAS DE DEBRET E A DIVERSIDADE CULTURAL	40
2-INTRODUÇÃO	41
2.1-BREVE TRAJETÓRIA DE JEAN BAPTISTE DEBRET	42
2.2- DEBRET E O BRASIL.....	48
2.3-DEBRET E A VIAGEM HISTÓRICA E PITORESCA AO BRASIL.....	52
2.3.1-DEBRET E O COTIDIANO NO NEGRO NO BRASIL.....	56
2.4-ALÉM DO QUE OS OLHOS PODIAM VER: NARRATIVAS E IMAGENS DE OUTROS VIAJANTES	59
2.4.1- OUTROS RELATOS SOBRE O BRASIL	61
2.5-AS ENTRE ÍNDIOS MESTIÇOS E SELVAGENS CIVILIZADOS DE DEBRET	66
2.6-ENTRE O VER E O OLHAR: O VISÍVEL E O INVÍSEL NAS OBRAS DE DEBRET SOBRE OS ÍNDIOS BRASILEIROS	78
<u>CAPÍTULO 3</u> – “SE PODES OLHAR VÊ, SE PODES VER REPARA”; OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS OBRAS DE DEBRET REFERENTES AOS ÍNDIOS BRASILEIROS	83
3-INTRODUÇÃO	84
3.1-CAMINHOS DA PESQUISA: O ENCONTRO COM AS OBRAS DE DEBRET	84

3.2-O INSTRUMENTAL TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
3.2.1-A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	90
3.2.2-ALGUNS CONTRATEMPOS	91
3.3-A PESQUISA DE CAMPO: EXPLORANDO O CONEXTO EM QUESTÃO.....	92
3.4-OS MÚLTIPLOS OLHARES.....	95
3.4.1-O OLHAR DOS ÍNDIOS	96
3.4.2-OLHAR DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO	101
3.5-ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA	102
3.5.1-CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISADOS	102
3.5.2-REPRESENTAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA	103
3.5.3-DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES.....	103
3.6-REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA	107
3.7-PISTAS PARA UM PENSAR CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NOS MUSEUS	114
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Atualmente, os museus vêm se afirmando por sua função social e educativa, ganhando espaços como instituições culturais devido à relevância que exercem na formação cultural dos indivíduos. As transformações sociais baseiam-se numa educação com qualidade social, que se apoie em práticas pedagógicas inclusivas diversificadas e diferenciadas, em adequação aos diferentes grupos envolvidos.

O Museu é aqui entendido “enquanto fenômeno cultural e categoria de representação”¹, podendo apresentar-se à sociedade como espaço de educação não formal, capaz de promover um diálogo com a sociedade, considerando a diversidade cultural brasileira, de modo a promover a inclusão social, étnica e racial nos estimulando na construção de uma cidadania participativa, é possível utilizar os museus como facilitadores deste processo.

A Museologia vem apresentando “nos últimos vinte anos, um sistemático e consistente desenvolvimento como campo disciplinar”², consolidando seus conceitos sem que os já existentes percam a sua importância histórica. Teóricos da Museologia, em especial, membros do Comitê Internacional de Museologia (ICOFOM)³ do Conselho internacional de Museus (ICOM)⁴ vem desenvolvendo importantes reflexões acerca da responsabilidade social dos museus. Dentre eles, destaco o pensamento de Anna Gregorová que identifica três aspectos relativos à função social do Museu:

No âmbito do problema do “museu e sociedade” (relativamente à parte mais estudada da museologia) a função social dos museus se torna o objeto de estudo no sentido lato da palavra. Três aspectos básicos da função social do museu vêm para o primeiro plano: os aspectos culturais, educacionais e sociológicos.⁵

¹ SCHEINER, Tereza Cristina. As bases ontológicas do museu e da Museologia, ICOFOM STUDY SERIES- ISS 31, Coro, Venezuela, November 28-December 04, 1999, p.126

² SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012

³ (ICOFOM)- Comitê Internacional de Museologia, O comitê é um fórum internacional para o debate museológico. Em seu sentido mais amplo, a museologia trata do enfoque teórico sobre qualquer atividade humana, individual ou coletiva, relacionada à preservação, interpretação e comunicação de nossa herança cultural e natural, e sobre o contexto social em que ocorre a relação específica entre o homem e o objeto. Embora o campo do Museologia seja muito mais amplo que o próprio estudo de museus, seu foco principal permanece nas funções, atividades e o papel dos museus na sociedade, como depositários da memória coletiva. ICOFOM estuda também as várias profissões que atuam no museu. Um tópico importante é o inter-relacionamento entre a teoria e a prática. Os aspectos práticos do trabalho do museu são denominados de museografia ou expografia. Os trabalhos apresentados nas conferências anuais são publicados na ICOFOM Study Series. Um boletim de notícias mantém os membros informados sobre o que está acontecendo. **Acessado no site:** <http://www.icom.org.br/comitesinternacionais.cfm?ver=12>. Em 7 de junho de 2012

⁴ O Conselho Internacional de Museus(ICOM) foi criado em 1946. É uma organização internacional não governamental sem fins lucrativos, filiada à UNESCO, de profissionais de museus, a quem está confiada a conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial - para a sociedade. Disponível em: <<http://www.icom.org.br/index.cfm?canal=icom>>. Acessado em: 7 de junho de 2012.

⁵GREGOROVÁ, Anna. MuWoP: Museological Working Papers/DOTRAM: Documents de Travail en Muséologie. Museology – Science or Just practical museum work? Stockholm: ICOM, International Committee for Museology/ICOFOM; Museum of National Antiquities, v. 1, 1980,p. 20

O pensamento de Anna Gregorová reconhece na teoria da Museologia que os aspectos culturais, educacionais e sociológicos são aspectos básicos da função social do Museu. Da mesma maneira, o educador Paulo Freire também destaca em seus estudos a importância da relação entre o homem, a educação e a sociedade. O homem é entendido como um ser de relações, aberto para o mundo e para o diálogo com outros homens. Nessa perspectiva, Paulo Freire observa dois aspectos da “moldura” do homem: o mundo natural e o mundo da cultura. É o autor que afirma: “a posição do homem diante desses dois aspectos de sua moldura não é simplesmente passiva. No jogo de suas relações com esses mundos (o da natureza e o da cultura) ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente”.⁶

Partindo desse pressuposto, educação e cultura são conceitos que estão interligados. Isso pode ser percebido no trabalho prático de Paulo Freire para alfabetização de adultos, que a partir da cultura de cada povo, ensina o homem a ler e interpretar o mundo e, dessa forma, possibilita a inserção do homem na sociedade: uma educação para conscientização e para o diálogo.

Paulo Freire, a partir de seu trabalho prático e teórico, nos permite compreender a relação entre educação e patrimônio cultural. O conceito de patrimônio sempre esteve ligado à questão da herança, estando vinculado a uma ação preservacionista e ao tombamento de bens materiais. Atualmente, pode ser pensado a partir de uma perspectiva mais abrangente, como “múltiplos de múltiplos”⁷ Considerando o conceito de patrimônio na atualidade, podemos perceber que a própria maneira de ensinar trazida por Freire, a partir da articulação entre educação e cultura, está intrinsecamente ligada ao conceito de Patrimônio Cultural. Isso nos instiga a pensar se a própria educação, que ocorre em processo e é transmitida de geração para geração, não pode ser considerada como patrimônio.

Jean Claude Forquin (1991) é outro estudioso que destaca a educação e a cultura como processos fundamentais para a formação intelectual dos indivíduos. Para o autor, educação e cultura estão continuamente juntas:

A educação e a cultura aparecem como faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.⁸

⁶ BEISIEGUEL, Celso de Rui. -Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.29

⁷ SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. Imagens do ‘Não-Lugar’: comunicação e os novos

Patrimônios. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2004. 294p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). P. 19

⁸ FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases epistemológicas do sistema escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993, p.14 In: VALENTE, M.E.Educação e Museus: a dimensão educativa do museu, Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas / Museu de Astronomia e

É com base nas premissas teórico-práticas anteriormente apontadas que esse estudo se desenvolveu, nos fazendo refletir sobre as zonas fronteiriças existentes entre a Museologia, o Patrimônio e a Educação e compreender a Museologia como “campo híbrido”⁹ no processo de construção de conhecimentos.

Scheiner faz considerações sobre a museologia enquanto campo disciplinar e de conhecimento e de sua interface com os demais campos do saber:

A museologia, portanto, já pode ser entendida como o campo disciplinar que trata das relações sobre o fenômeno Museu e as suas diferentes aplicações à realidade, configuradas a partir das visões de mundo dos diferentes grupos sociais. Integram seu corpo teórico as análises de conjuntura, desenvolvidas a partir de uma visão transdisciplinar, interligando as diferentes visões de natureza, cultura e sociedade apresentadas pelos demais campos do conhecimento.¹⁰

Para melhor explicitar a relação Museologia e Educação é importante identificar alguns documentos elaborados no âmbito do ICOM que dialogam sobre a função educativa dos museus, e que foram fundamentais para o entendimento da relação entre Museu, Museologia e Educação, especialmente a Museologia contemporânea e as novas correntes museológicas.

Esses documentos são:

- O Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos Museus (1958)
- A Declaração da mesa Redonda de Santiago do Chile (1972)

Esses dois documentos se complementam e trazem uma proposta de amadurecimento para a prática museológica, na medida em que apontam para uma preocupação com o papel social do museu, propondo novos caminhos e novas perspectivas para os museus enquanto espaços educativos.

Ciências Afins –Organização de: Marcus Granato, Cláudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro.- Rio de Janeiro : MAST, 2009.p.49

⁹ LIMA, D.F.C..Ciência da Informação e Museologia: estudos teóricos de termos e conceitos em diferentes contextos- subsídio a linguagem documental, VII Cinform, ICOMOS, 1999.

¹⁰ SCHEINER, Tereza Cristina. Museologia ou Patrimoniologia: reflexões, Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas / Museu de Astronomia e Ciências Afins – Organização de: Marcus Granato, Cláudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro.- Rio de Janeiro : MAST, 2009.p.49

Os museus como fontes inesgotáveis de cultura, podem ser reconhecidos como espaços educativos na sua essência e na sua plenitude, neles o processo de conhecimento e dá pela ação participativa. Lugares de representação simbólica da cultura transmissores de conhecimentos e de reconstrução dos conhecimentos, tendo a missão de promover a inclusão, reconhecendo as diferenças culturais, na tentativa de construir uma ponte rumo à conquista da cidadania plena.

Os museus, em específico os brasileiros, ainda possuem um estereótipo como espaços culturais elitizados. É preciso, portanto, retroceder para compreender o processo histórico de formação do Brasil colonial e toda a violência imposta às classes dominadas, para, assim, perceber as marcas que foram deixadas pela colonização portuguesa, que ainda permanecem vivas quando se fala de exclusão social, étnica e racial, xenofobismo e preconceitos associados à diversidade cultural brasileira.

As obras de Debret, objetos de pesquisa deste trabalho, são parte do patrimônio nacional e podem ser reconhecidas como uma das principais fontes de memória da sociedade brasileira na primeira metade do século XIX. Portanto, é fundamental compreender as categorias – índios brasileiros, mestiços, selvagens e civilizados-, de maneira a trazer à tona algumas considerações que apontam para a complexidade dos processos de mestiçagem e das relações interétnicas que formaram um Brasil como sociedades multiétnicas e pluriculturais.

Nesse sentido, buscamos desvelar um olhar crítico sobre as obras de Debret, destacando as marcas deixadas pela colonização europeia que foram introjetadas na educação cultural dos brasileiros e dos estrangeiros, que desqualificam os índios brasileiros, fato este que ainda prevalece fortemente no imaginário social. Portanto, o ainda invisível nas obras de Debret pode auxiliar na compreensão da relação colonizador/colonizado. Boaventura afirma:

Tais relações foram construídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória.¹¹

¹¹ SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política** / Boaventura de Souza Santos – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, - (Coleção para um novo senso comum ; v.4) p.28

Seguindo essa linha de pensamento, é importante verificar até que ponto a educação contemporânea não carrega as marcas trazidas pelo colonialismo e, neste caso, precisa ser “*descolonizada*”. Portanto, é a partir de um olhar crítico sobre as obras de Debret, que retrata os índios como “selvagens”, que poderá ser evidenciado o “diferente” da cultura dominante, freqüentemente silenciado e muitas vezes discriminado e violentado física e simbolicamente. Toda essa violência imposta às classes oprimidas criou situações de desigualdades econômicas sociais que afetam até os dias de hoje a educação brasileira. Exemplificando, observamos esta evidência: os índices de analfabetismo, a discriminação e a exclusão, os problemas sociais e econômicos que atingem grande parcela da população brasileira.

Um olhar étnico-crítico sobre as obras de Debret pode oferecer pistas que auxiliem a resgatar o pensamento de uma época da história brasileira, que é fonte de informação de modo a desvelar o processo de discriminação social no Brasil. É preciso, portanto, lançar um olhar investigativo sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros. Assim, questionamos: essas obras reforçam preconceitos/discriminação/exclusão associadas à diversidade cultural brasileira? Como utilizar tais obras para acentuar um olhar crítico nos profissionais atuantes nos museus, tendo em vista o necessário fortalecimento de um espaço museológico inclusivo em sintonia com uma educação libertadora, emancipatória e holística?

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o livro: “*Viagem histórica e pitoresca ao Brasil*”. Para a investigação, foram selecionadas quatro obras de Debret referentes aos índios brasileiros: duas aquarelas e duas litogravuras.

Quanto ao problema a ser investigado, a dissertação buscou *compreender como as obras de Debret referentes aos índios brasileiros podem contribuir para refletir criticamente sobre a educação e a inclusão étnica, a partir dos museus.*

OBJETIVOS

➤ Geral

- Compreender possibilidades e impasses para efetivação de uma educação inclusiva e emancipatória, a partir do olhar sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros, considerando a diversidade cultural brasileira.

➤ Específicos

- Identificar pistas das interfaces existentes entre museologia, Museu e educação, tendo em vista a reflexão sobre a função social dos museus e o seu papel educativo, considerando documentos elaborados no âmbito do ICOM.
- Relatar sucintamente a trajetória de Debret na França e no Brasil ressaltando a influência do contexto cultural europeu em suas obras.
- Descrever quatro obras de Debret que retratam índios, possibilitando a formação de uma base teórica para a compreensão do fenômeno estudado.
- Analisar comparativamente as narrativas dos sujeitos envolvidos na investigação, tendo em vista a percepção da influência das imagens projetadas sobre os indígenas brasileiros nos processos educativos através dos museus ou seus acervos.
- Recomendar alternativas possíveis para uma educação emancipatória e inclusiva nos museus.

JUSTIFICATIVA

Mesmo sendo um país diversificado, multiracial e multiétnico, no Brasil ainda estão presentes a discriminação, a intolerância, o racismo e a exclusão relacionados à diversidade cultural brasileira, como marca da colonização e da exploração das classes oprimidas.

Ações afirmativas e políticas de inclusão social têm sido adotadas em nosso país na tentativa de corrigir os problemas sociais e os direitos negados às vítimas de violência, racismo e exclusão, como por exemplo, negros e índios, que foram violentados física e simbolicamente ao longo da história brasileira. Porém, ainda há muito a ser feito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos art. 37º assegura que:

“Toda pessoa tem direito a tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, a gozar das artes, e a participar dos processos científicos que deles resultarem”.

Partindo desse pressuposto, pretendemos, ao provocar discussões acadêmicas sobre a temática educação e inclusão nos museus, trazer à tona reflexões que apontem para a importância da valorização dos museus enquanto espaços educativos e do reconhecimento do patrimônio cultural, plural e diversificado despertando nos profissionais que atuam nesses espaços um olhar crítico sobre o diálogo que o museu está exercendo com a sociedade.

Segundo o Código de Ética do Conselho Internacional de Museus (ICOM), os museus possibilitam a valorização, o entendimento e a promoção do patrimônio natural e cultural: E têm o importante dever de promover o seu papel educativo de atrair e ampliar a visitação de sua comunidade, localidade ou grupo que representam. As integrações com a comunidade e a promoção de seu patrimônio são partes integrantes do papel educativo dos museus.

A definição adotada na Assembleia Geral do ICOM, no dia 24 de agosto de 2007 em Viena – Áustria assegura que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, **a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público**, que adquire, conserva, pesquisa, comunica, e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do meio ambiente **para fins de educação**, estudo e lazer. (grifos nossos)

Tendo como base o código de Ética para museus, e ainda a definição de museu adotada pelo ICOM, fica evidente o compromisso que os museus devem ter com a sociedade. A sua importância vai além de conservar e preservar coleções em benefício de todos e de seu desenvolvimento. Destacamos, nesse sentido, o papel educativo dos museus e a integração que possibilita com a sociedade da qual fazem parte.

É preciso, ainda, refletir sobre o papel inclusivo que devem ter os profissionais atuantes nos museus. Tais profissionais, na visão emancipatória de “Museu Inclusivo”, devem ultrapassar a prática de simples transmissores de conteúdos convencionais dos acervos musealizados e serem agentes sociais críticos, conscientes do papel educativo dos museus.

Pensar sobre a função social dos museus exige refletir sobre as relações que ele estabelece com a sociedade, no que se refere às questões que vão desde os processos envolvidos nas práticas museológicas, como conservação, preservação e exposição dos acervos, até a sua proposta educativa, passando pela forma de gestão adotada.

De forma geral, podemos analisar os museus brasileiros considerando duas dimensões. Por um lado, uma concepção de Museu que parte do pressuposto de que a sociedade é igualitária, hegemônica, harmoniosa, e oferece as mesmas oportunidades de construção de conhecimentos para todos. Por outro, uma concepção que percebe a discriminação social, marcada pela divisão entre grupos.

Ao considerarmos uma ou outra posição, estaremos definindo o tipo de relação com a sociedade que os museus estão desenvolvendo. Um museu que se caracteriza por expor

seus acervos desvinculados dos momentos políticos, sociais e econômicos de nossa história, reforça e mantém a estrutura social vigente, que se apresenta excludente. Ou um museu que pretende, a partir de seus acervos, o estímulo à formação de pensamentos críticos e possibilitadores de transformações necessárias. No primeiro caso, a função do museu pode ser considerada como a de mantenedora. O seu público não é estimulado a interpretar o que é exposto. Em contrapartida, a segunda posição entende que o museu deve ser um espaço dialógico, por possibilitar a contínua relação do homem com o patrimônio cultural, e inclusivo, por ser um espaço comum a todos e a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, permitindo aos seus visitantes olhar os objetos museológicos de forma contextualizada, crítica e reflexiva.

Considerando a atual situação da sociedade brasileira, marcada pela divisão de classes, pela desigualdade, onde nem todos têm acesso à educação de forma igualitária, indaga-se: como os museus brasileiros podem ser espaços transformadores, agentes de mudança, espaços de pertencimento, espaços de todos nós? Que estratégias de ação, superadoras do senso comum, podem ter os profissionais de museus para promover a inclusão, de forma que o povo brasileiro se sinta representado nesses espaços?

- **LINHA DE PESQUISA A QUE SE VINCULA / PROJETO DE PESQUISA**

O referente estudo encontra-se inserido na Linha de Pesquisa **1- Museu e Museologia**, do **Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPGPMUS)** da **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)** e do **Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)**. Essa **Linha de Pesquisa** aborda o museu como fenômeno e a Museologia como campo disciplinar e suas relações com os diferentes campos de saber. Vincula-se, também, ao projeto de pesquisa e de extensão universitária **Educação como Patrimônio cultural e pessoal: Etnoconhecimento para um EtnoReconhecimento**¹², na medida que este apresenta as mesmas finalidades, abordagem teórica e metodológica justificando sua inserção.

¹² O Programa de Extensão Universitária “*Etnoconhecimento para um EtnoReconhecimento*”- da UNIRIO, enfatiza a transversalidade e a diversidade cultural nos currículos de Ciências Naturais e a importância dos conhecimentos e das vivências das comunidades tradicionais (indígenas , quilombolas, caiçaras e ciganos)

VIABILIDADE

- Adequação à linha de pesquisa onde está inserido: Linha de pesquisa 1: Museu e Museologia;
 - Compreensão do museu como espaço de inclusão, capaz de promover o diálogo com a sociedade;
 - Colaboração para o olhar crítico do profissional atuante do museu, considerando a importância de uma educação emancipatória e holística associada à diversidade cultural brasileira;
 - Valorização da importância da democratização do museu e do diálogo que possibilita com a sociedade;
 - Contribuição com estudos, somando-se à produção acadêmica e científica sobre educação pelo patrimônio e a inclusão sociocultural nos museus.
- Reconhecimento do museu como um espaço transformador e agente de mudança da sociedade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA

O caminho teórico percorrido fundamenta-se nas reflexões trazidas por alguns autores. Dentre eles, destacam-se: *Boaventura de Souza Santos* – a relação colonizador/colonizado; *Paulo Freire* – uma educação libertadora e uma pedagogia para o oprimido; *Homi K Babha* – o discurso da relação colonial; *Tereza Scheiner* – o museu enquanto fenômeno e a Museologia como campo disciplinar e suas interfaces; *Michel Foucault* – a disciplinarização do corpo; *Valéria Lima* – Debret e a viagem história e pitoresca ao Brasil, *Darcy Ribeiro* – o processo de mestiçagem e sua relação com o povo brasileiro, *Rodrigo Naves* – Historiador que tem uma visão crítica sobre as obras de Debret, *Norman Fairclough* – A análise crítica do discurso, Além desses autores, fazem parte do referencial teórico estudiosos dos fenômenos educativos, da Museologia e do patrimônio que contribuíram significativamente para a construção da teoria Museológica.

Trata-se de uma pesquisa com base em análise qualitativa de dados provenientes de narrativas, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, que irão emergir a partir do olhar sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros que foram publicadas no livro *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil*. Essa abordagem é baseada em métodos de coletas de dados, descrições e narrativa, assim como algumas observações feitas durante a pesquisa de campo.

Inicialmente, partimos de um diálogo com os teóricos e suas contribuições, que nos possibilitaram uma primeira análise sobre as obras de Debret. Posteriormente, trouxemos para pesquisa os múltiplos olhares sobre as obras de Debret – os alunos da Graduação em Museologia, História e Pedagogia da UNIRIO - de modo a provocar reflexões e debates que possam auxiliar as suas futuras práticas profissionais.

Além dos alunos da graduação, contamos com a participação de índios brasileiros de diferentes etnias. Os índios deram uma rica contribuição à pesquisa, por meio dos seus olhares sobre as obras de Debret.

Portanto, tornou-se fundamental na investigação a atenção ao testemunho de cada um e à própria percepção do pesquisador, no sentido de ir além das aparências, investigando o que de fato pode ter acontecido, e está acontecendo, a partir da multiplicidade de olhares, das concepções e das representações dos sujeitos envolvidos sobre as obras de Debret.

Morin nos alerta para o fato de que *“uma teoria não é um conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida”*¹³. Nessa medida, trabalhamos com a articulação dinâmica entre a teoria do museu, e a de um processo educativo emancipatório. Assumimos como procedimento metodológico as escutas e as práticas educativas fundamentadas na vivência dos participantes envolvidos no projeto, a partir das imagens e descrições consignadas em Debret, procurando complexificar as categorias de indígenas e mestiços, bem como a de selvagens (primitivos) e civilizados como elementos facilitadores de “um outro olhar” menos estereotipado sobre os índios brasileiros.

Morin nos afirma que “devemos desconfiar do testemunho dos nossos olhos, pois não são nossos olhos que veem, é o nosso espírito por intermédio dos nossos olhos”¹⁴

Portanto, não basta colher informações, é preciso lê-las criticamente, tentar ver as sutilezas do processo vivido, ter claro que a percepção de uma situação depende do que nosso cérebro compreende e isso também é decorrente das experiências por nós vivenciadas. Nesse sentido, a subjetividade construída pelos sujeitos envolvidos é considerada, também, como fonte de informação.

¹³ MORIN, Edgard, *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertaride. Brasil, 1998, p.335

¹⁴ MORIN, Edgar, *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996 p.28

A pesquisa ainda se fundamenta no pensamento sistêmico, com a intenção de analisar um ambiente dinâmico em permanente evolução – o museu, tendo a possibilidade de intervir e provocar mudanças.

A metodologia investigativa permite uma intensa observação do pesquisador e uma análise detalhada do objeto de estudo (as obras de Debret), considerando, também, dados obtidos por meio de entrevistas semi estruturadas com os índios brasileiros de diferentes etnias.

Para a decodificação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, considerando os aspectos convergentes e divergentes dos entrevistados, utilizamos a abordagem metodológica da análise de conteúdo, como nos explicita João Amado:

[...] a construir a “grelha da análise”, cuja finalidade é a “observação de conteúdo”, para outros investigadores é um método geral de investigação, um estado de espírito, do mesmo modo que a experimentação e a observação participante: nesse último caso a análise sobre processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados.¹⁵

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Dado o objeto dessa dissertação e as suas respectivas indagações, a pesquisa utiliza a **abordagem qualitativa** de dados provenientes dos discursos dos sujeitos envolvidos sobre as obras estudadas de Debret. A pesquisa assume também características de um estudo de caso, na medida em que fazemos a opção por não trabalhar com a inteireza da obra de Debret, sendo o objeto de estudo direcionado para as aquarelas referentes aos indígenas.

O estudo será estruturado a partir de três fases:

PRIMEIRA FASE:

- Descrição literária e definição de conceitos que possam colaborar com a temática em questão. Essa fase acontecerá a partir do cotejamento das ideias dos autores estudados e da seleção de literatura especializada.

¹⁵ AMADO, João, Análise de conteúdo, Cap. IV. p.2. Documento inédito, não publicado.

- Identificação de alguns documentos elaborados no âmbito do ICOM com a finalidade de compreender as interfaces existentes entre Museologia, Patrimônio e Educação.
- Breve relato sobre a trajetória de Debret na França e no Brasil e sobre o livro Viagem história e pitoresca ao Brasil.
- Análise de quatro obras de Debret referentes aos índios brasileiros, a partir do olhar do pesquisador e à luz dos conhecimentos teóricos trazidos pelos autores estudados.

SEGUNDA FASE

- Recolhimento e organização dos dados. Nessa fase, iniciamos a pesquisa de campo onde foram entrevistados os índios participantes do evento Rio +20 e as lideranças indígenas da Aldeia Maracanã. Coletamos, também, as narrativas dos não índios: alunos da graduação dos cursos de Museologia, Pedagogia e História. Utilizamos como modelo teórico metodológico a Análise Crítica do Discurso- ACD. Desses discursos foram definidas categorias e subcategorias para iniciar a análise e interpretação dos dados.

TERCEIRA FASE

- Nessa fase da investigação ocorreu a interpretação dos dados e a síntese das análises. A partir dos resultados obtidos foram respondidas as questões emergentes da investigação, expressas a seguir.

QUESTÕES NORTEADORAS

- As obras de Debret consideradas nessa pesquisa reforçam preconceitos/discriminações/exclusões existentes em nossa sociedade quanto à diversidade cultural brasileira, em especial no que se refere aos indígenas?
- Como fortalecer no espaço museológico uma educação libertadora, emancipatória e holística, a partir do olhar sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros?

A dissertação está estruturada em três capítulos, subdivididos em seções e subseções. Possui o seguinte desenvolvimento:

Capítulo 1: *Museu e sua dimensão educativa: Interfaces entre Patrimônio, Museologia e Educação*

Iniciamos a reflexão sobre as interfaces entre a Museologia, o Patrimônio e a Educação. Apoiados nas ideias de Paulo Freire e de teóricos da Museologia, destacamos a importância da relação homem, educação, cultura e sociedade com o patrimônio cultural. A Museologia enquanto campo disciplinar estuda as relações entre o fenômeno Museu e as distintas formas de aplicação à realidade. É transdisciplinar e possui zonas fronteiriças com outros campos disciplinares. Destacamos as interfaces entre Museologia e Educação para melhor compreensão do Museu em sua dimensão educativa. Os documentos do ICOM sobre a função social dos museus nos forneceu a identificação de pistas que evidenciaram a importância da educação emancipatória e inclusiva nos Museus.

Capítulo 2: *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil: desvelando um olhar sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros*

Descrevemos a trajetória do artista Jean Baptiste Debret, desde a França até os anos em que permaneceu no Brasil, quando retratou a Corte Portuguesa e iniciou os seus trabalhos artísticos que compõem a obra *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil*. Destacamos alguns relatos de viajantes portugueses e franceses que vieram para o Brasil antes de Debret para compreender quais foram as narrativas que Debret possivelmente teve acesso, e qual a concepção de “índio brasileiro” que já existia no imaginário da época. Para tanto, analisamos quatro obras selecionadas referentes aos índios brasileiros, destacando as categorias de índios mestiços, selvagens e civilizados retratados nas obras do artista.

Capítulo 3: *”Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”*: os múltiplos olhares sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros.

Esse capítulo constitui a parte metodológica da pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo de dados provenientes das narrativas oriundas dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa: índios de diferentes etnias, alunos da graduação em Museologia, Pedagogia e

História da UNIRIO. Os registros e as unidades de registro presentes nas narrativas tiveram por base o olhar de cada sujeito participante do estudo sobre as obras de Debret. Utilizamos como modelo teórico metodológico a Análise Crítica do Discurso – ACD. A partir da análise comparativa dos dados, buscamos compreender se as obras pesquisadas são reforçadoras de preconceitos sobre os indígenas brasileiros. A análise crítica realizada nos permitiu a aproximação com o pensamento dos indígenas sobre a forma como eles se veem representados nos Museus. Apresenta, também, características de um estudo de caso.

CAPÍTULO 1

O MUSEU E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA:

**INTERFACES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E
EDUCAÇÃO**

1.1 PAULO FREIRE: BREVE TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR BRASILEIRO.



“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”

(Paulo Freire)

Paulo Reglus Neves Freire (1921/1997) nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, no estado de Pernambuco, “uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares”.¹⁶ Para compreender a trajetória deste educador brasileiro, torna-se importante conhecer um pouco de sua história de vida, marcada pela luta por uma educação brasileira com qualidade social, especialmente para os excluídos e oprimidos. Advogado de formação, concluiu seus estudos na tradicional Escola de Direito de Recife em 1946, porém desistiu de praticar a advocacia¹⁷.

Teve uma primeira experiência como professor de português no colégio Oswaldo Cruz, no Recife, onde concluiu o secundário. Em 1947, é chamado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco¹⁸. Em 1954 assume a Superintendência da instituição, onde permaneceu até 1957.¹⁹

Sua aberta participação na vida educacional, cultural e política da cidade e posteriormente do estado e do país, levou-o a ocupar diferentes cargos. Porém, foi na década de 60 que se tornou amplamente conhecido.

¹⁶ Acessado no site: <<http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire>> no dia 30 de maio de 2012.

¹⁷ BEISIEGUEL, Celso de Rui.-Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.13

¹⁸ Paulo Freire foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz e diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) durante (1947-1954). Foi superintendente do mesmo de (1954-1957). Acesso no site:< <http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire>> no dia 30 de maio de 2012.

¹⁹ BEISIEGUEL, Celso de Rui. -Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.13.

Em 1960, época marcada pelo populismo e pelo nacional desenvolvimentismo, Paulo Freire participou do movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife, uma instituição sem fins lucrativos onde “suas atividades iniciais eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base”.²⁰

Em 1962, assumiu o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, onde “elaborou uma proposta de alfabetização de adultos que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas e fonemas e, com isso, ensinar aos adultos a ler e escrever”²¹. Considerava um direito do cidadão aprender a “ler o mundo”, adquirindo, dessa forma, o direito ao voto, que nessa época era vetado aos analfabetos, assim como a possibilidade de ter uma vida plena. Em 1963, foi chamado pelo Ministro da Educação para ser presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular. No início do ano seguinte, assumiu a coordenação do programa Nacional de Alfabetização (PNA), promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizava o “método Paulo Freire” de alfabetização de adultos.²²

Os anos 60 foram marcados por um intenso trabalho de alfabetização de adultos. Porém, Paulo Freire somente ficou conhecido em 1963 quando o método de alfabetização teve repercussão na mídia, por meio de uma campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte. (Beisiegel, 2010) “O método Paulo Freire” foi ganhando força e importância no campo educacional e na política. No curto tempo de 1962 ao início de 1964, com uma primeira experiência da criação do método alfabetização de adultos, Paulo Freire se tornou conhecido e, com isso, surgiram muitos seguidores como professores, estudantes, intelectuais e artistas e integrantes das “forças de esquerda”, que acreditavam que “elevando culturalmente as massas” haveria a possibilidade de ganhar a eleição.²³ (Scocuglia, 1999)

Respalado pelo governo de Goulart, insuflado por vários movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no final de 1963. Esse plano previa a alfabetização “em massa” de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “círculos de cultura”. Note-se que nas eleições presenciais de 1960, na qual Jânio e Goulart se elegeram, votaram 11,7 milhões. Na prática se

²⁰ O movimento de Cultura Popular no Recife foi constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais. Tinha como principal objetivo era realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. In: GASPARG, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 de maio de 2012.

²¹ SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. / Afonso Celso Scocuglia. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição). 1999. p.10

²² Idem, ibidem

²³ Idem, ibidem

realizado o PNA, o contingente eleitoral seria dobrado, já com vistas para eleições gerais de 1965.²⁴

Em 1964, com o golpe do Estado, o Brasil vive a ditadura militar. Um momento histórico, marcado pela opressão. Setores progressistas e de “esquerda”, Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), e setores da igreja católica acreditavam no PNA como um vetor de mudança para a realidade da educação e da sociedade brasileira. Conservadores, anti-populistas, e a força de “direita”, civis e militares, se sentiram ameaçados com a possível perda pelo poder. No golpe militar de 1964, o PNA e todas as entidades que utilizavam o “método Paulo Freire” de alfabetização foram extintas, e Freire ficou preso em quartel do exército de Recife por 70 dias. Em seguida, foi exilado e somente voltou ao Brasil com a abertura do estado militar depois de 15 anos.

No período de exílio, Freire acumulou um grande número de trabalhos práticos e teóricos que originaram duas de suas obras: A educação como prática da liberdade e a Pedagogia do oprimido.

Se educação como prática da liberdade representa a primeira reflexão teórica mais séria sobre os acontecimentos relativos a alfabetização brasileira dos anos pré-1964, Pedagogia do Oprimido constitui um avanço na direção da formulação de uma pedagogia que se nutrisse dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. Freire dizia que os opressores fazem sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na própria luta por emancipar-se.²⁵

Ao longo de sua vida, Paulo Freire deixou uma vasta obra composta por textos, livros feitos nos quinze anos de exílio, seminários, conferências, e se tornou referência para educação brasileira, assim como para outros campos do conhecimento.²⁶ (Scocuglia,1999)

Foi em torno da luta por fazer uma educação “**uma prática da liberdade**”, um processo de “**conscientização pelo diálogo**”, uma “**ação cultural**” em defesa dos oprimidos, um exercício do “**direito do conhecimento**”, por fazer da educação um processo de “ser mais” dos homens e das mulheres, que Paulo Freire construiu sua história de vida. Reconhecido mundialmente, antes com sua presença itinerante, hoje e no futuro, por sua obra prático-teórica, Paulo Freire se foi antes que o Brasil reconhecesse a importância de seu trabalho e de suas ideias.²⁷

²⁴ SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas./ Afonso Celso Scocuglia. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição). 1999. p.11

²⁵ SCOCUGLIA, Afonso Celso. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas./ Afonso Celso Scocuglia. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição). 1999. p.12

²⁶ Idem, ibidem

²⁷ Idem. Ibidem, p.14

Atualmente, o educador brasileiro foi declarado oficialmente o Patrono da Educação Brasileira. Uma homenagem que foi inicialmente proposta pela Deputada do PSB-SP, Luiza Erundina, sendo sancionada pela presidente Dilma Rousseff - Lei 12,612/2012.²⁸

1.2 AS RELAÇÕES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO SOBRE UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Cada vez mais as ideias freireanas marcam presença nas discussões sobre educação nos museus. No entanto, para a compreensão desses ideais trazidos por Paulo Freire, e das interfaces entre a Museologia e o patrimônio cultural, é preciso retornar ao passado, e lançar um olhar para o presente na tentativa de compreender a importância desses conceitos para a relação museu e educação.

Para Santos, “a instituição museu não é produto pronto acabado. É o resultado de ações humanas que estão construindo e reconstruindo a cada momento; portanto, é resultado da prática social”²⁹. A ação museológica é educativa e de integração, sendo importante para a construção de conhecimentos e para uma constante busca da construção de uma nova prática social. A autora também aponta a necessidade de uma ação educativa que reconheça o patrimônio cultural:

Compreende-se que as diretrizes e metas traçadas para a política educacional no momento presente devem apontar para uma ação multidisciplinar que enfoque as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo e de construção e reconstrução das múltiplas realidades. Enfim, cada vez mais se torna necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução.³⁰

As ideias de Paulo Freire nos permitem pensar na relação entre patrimônio e educação. Compreendemos o termo patrimônio como um reflexo de toda a produção dos bens culturais de uma sociedade, possibilitadores da construção de conhecimentos. A valorização desses bens e sua preservação são imprescindíveis na medida em que garantem

²⁸ Acessado no site:< <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/04/16/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educacao-brasileira>> no dia 7 de junho de 2012.

²⁹ SANTOS, Maria Célia T. Moura. Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu, / Maria Célia Teixeira Moura Santos.- Rio de Janeiro : Minc/ IPHAN/DEMU , 2008, p.18

³⁰ SANTOS, Maria Célia T. Moura. Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu, / Maria Célia Teixeira Moura Santos.- Rio de Janeiro : Minc/ IPHAN/DEMU , 2008, p.32

a permanência do homem, da memória coletiva, interligando presente, passado e futuro, nos mantendo vivos.

No ato de discernir, por que existe, e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem reconhece o hoje e descobre o amanhã.³¹

Inicialmente, o termo patrimônio foi utilizado como referência à “herança familiar”. Isto é, bens transmitidos de pais para filhos, de valor econômico e afetivo. Durante o século XVIII, com a Revolução Francesa, o conceito de patrimônio foi adquirindo novas formas, e assumindo novas categorias. Como consequência da conjuntura política, houve a destruição de alguns monumentos históricos: “igrejas foram incendiadas, estátuas derrubadas ou decapitadas, castelos saqueados num ato de vandalismo que afetava toda a Europa”.³² A alternativa encontrada pelo poder público foi re-significar este patrimônio através de iniciativas de proteção e valorização desses bens patrimoniais de importância para a história das nações. Surge o conceito de patrimônio histórico – bens culturais herdados por uma nação.

No século XX, “as portas do domínio patrimonial foram forçadas”³³ e estudiosos de diferentes campos do conhecimento passaram a se interessar pela ideia de patrimônio, não somente como “herança familiar”, iniciava-se uma reflexão sobre a dimensão sócio-cultural e educativa do patrimônio cultural e de sua relação com a sociedade. Com isso, houve uma expansão do termo patrimônio, que continua a se expandir, porém, permanece ligado umbilicalmente à questão de herança, visto sobre uma perspectiva mais abrangente.

Patrimônio. Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada as estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico etc.) que fizeram dela um conceito “nômade”, ela segue hoje uma trajetória diferente e retumbante.³⁴

Scheiner (2004) reforça a ideia da multiplicidade semântica que o termo patrimônio pode assumir:

Desejaríamos aqui defender a ideia de que o patrimônio, como ‘múltiplo de múltiplos’, constitui um sistema simbólico específico, reconhecível entre os

³¹ FREIRE, educação como prática da liberdade, 1996, p. 48-49.

³² CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Unesp, 2001, p.95

³³ CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Unesp, 2001, p.11. In: CHAGAS, O que é memória social?, 2005, p.115

³⁴ CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Unesp, 2001, p.11.

valores sociais – ainda que sua organização nem sempre se mantenha constante no tempo e no espaço, dependendo intrinsecamente do olhar que sobre ele se lança.³⁵

Ao longo do tempo, algumas modificações ocorreram. No dia 4 de agosto de 2000, foi aprovado o Decreto 3.551, onde foi instituído o inventário que reconhece o registro do “patrimônio cultural imaterial ou intangível”. Se durante décadas o que se destacava era uma ação preservacionista diretamente vinculada ao tombamento dos bens de “pedra e cal”, um novo panorama surgia que valorizava o tema do intangível considerando a amplitude e a diversidade das expressões culturais como, por exemplo: línguas, festas, rituais, danças, lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e fazeres diversificados.³⁶

Atualmente, patrimônio cultural significa toda a produção humana emocional, material, imaterial e intelectual que possibilita a tomada de consciência do homem sobre si mesmo e sobre seu entorno.

O homem existe ~existere~ no tempo. Está dentro. Está fora. **Herda. Incorpora. Modifica.** Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. **Temporaliza-se.**³⁷

A consciência do homem sobre si mesmo, como agente de mudança, e a ligação entre educação e a cultura estão presentes nas ideias educacionais de emancipação trazidas por Paulo Freire. Para o autor, “o homem só aprende verdadeiramente quando se apropria do aprendizado, dessa forma transformando-o em aprendido, sem que seja desafiado o homem não aprende.”³⁸

Como um exemplo dos ideais educativos utilizados por Paulo Freire para alfabetização de adultos, e essa interligação com a cultura, a figura a seguir – *caçador iletrado* (figura1) -, em conjunto com o texto explicativo, nos permitirá ter um exemplo do trabalho prático de Paulo Freire:

³⁵ SCHEINER, Imagens do ‘Não-Lugar’: Comunicação e os novos patrimônios, defendida por: Teresa Cristina Moletta Scheiner Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura – UFRJ, Janeiro / 2004, pg.128.

³⁶ CHAGAS, Mário & ABREU, Regina, Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos/Regina Abreu, Mario Chagas(orgs) 2 ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

³⁷ FREIRE, educação como prática da liberdade, 1996, p. 49.(grifos nossos)

³⁸ FREIRE, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, 1993 p. 20



“Inicia-se o debate dessa situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. **“Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste.”** E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: **“As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira as suas penas, e transforma elas com o seu trabalho, já não são natureza. São cultura”.** Tivemos a oportunidade de ouvir esta resposta inúmeras vezes, em várias regiões do país. Distinguindo-se a fase histórico-cultural do caçador da sua, chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada. **Descobre que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação.** Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta percepção para alguns chega a ser dramática.” ³⁹

³⁹ FREIRE, educação como prática da liberdade, 1996, p. 136 (grifos nossos)

A partir da narrativa, destacamos três pontos importantes trazidos por Paulo Freire para uma reflexão contemporânea da relação Museu, Patrimônio Cultural e Educação:

- **Educação e conscientização:** o trabalho de Paulo Freire é pautado na articulação entre educação e cultura, e a importância da alfabetização para conscientização do homem. Para o autor, alfabetização e conscientização jamais se separam. “Princípio que de nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, **pois têm vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado**” ⁴⁰
Ao estabelecer uma relação com a Museologia e com o Patrimônio, destacamos que os museus, lugares de guarda do patrimônio cultural, são espaços educativos na sua essência que podem desenvolver uma educação para a conscientização, pois são espaços dinâmicos e de comunicação, que exercem algum tipo de aprendizado através do diálogo.
- **A potência educativa dos objetos muzealizados:** Antes de iniciar o processo da alfabetização, Freire utilizava algumas imagens ⁴¹ como recursos educativos, que tratavam sobre o tema cultura e trabalho. Para o autor a importância da imagem era que ao lê-las “esses homens particulares e concretos reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”. Esse trabalho representa o início da conscientização, estabelecendo um diálogo a partir das diversas percepções e a partir do contexto de vida de cada indivíduo. Essa questão nos permite indagar: numa época em que o termo patrimônio cultural não era visto de forma tão abrangente como na atualidade, não estaria Paulo Freire trabalhando a relação do homem com o patrimônio cultural? Qual a potência educativa dos museus, se os seus acervos e objetos museológicos forem utilizados de forma conscientizadora?
- **A educação como patrimônio cultural:** A concepção de que a cultura é transmitida de geração para geração por meio da educação, nos permite ter a indagação, dentro de perspectiva do conceito de patrimônio como “múltiplos de múltiplos” ⁴²: a educação pode ser considerada como patrimônio cultural, tendo

⁴⁰ FREIRE, Paulo, Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra p. 14 (grifos nossos).

⁴¹ No livro educação como prática da liberdade, Paulo Freire esclarece por terem tomado na ditadura Militar no Brasil as obras originais do pintor Francisco Brenard, ele solicitou ao pintor brasileiro Vicente de Abreu, que posteriormente também foi para o exílio, que refizesse as imagens. Portanto, seus quadros não são uma cópia do pintor, apenas foi repetida a temática.

⁴² SCHEINER, Imagens do ‘Não-Lugar’: Comunicação e os novos patrimônios, defendida por: Teresa Cristina Moletta Scheiner no Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura – UFRJ, Janeiro / 2004, p.128.

como princípio que é indispensável para preservar e manter viva a cultura? Segundo Brulon e Scheiner “O humano é o único animal capaz de elaborar ideias, entre elas a de patrimônio, como pensá-lo e transmiti-lo para as gerações que virão em seguida”⁴³.

A importância de Paulo Freire para a educação brasileira se dá principalmente pela capacidade de articulação entre teoria e prática. Ao lançarmos um olhar para os museus, destacamos que é preciso ter a dimensão da potência educacional dos museus para posteriormente se pensar em ações educativas que transpareçam a amplitude da relação Museu, Educação e patrimônio cultural.

Tomando como base Paulo Freire, com a compreensão de que o museu é lugar de cultura, por isso é educativo na sua essência, na sua plenitude, entendemos que o mesmo é um espaço dialógico, que através da comunicação, integra as pessoas e transmite conhecimentos por meio de seus acervos museológicos e exposições. Se tomarmos como fundamento a concepção de que a educação para emancipação é aquela que serve à libertação, ao questionamento e à reflexão, destacamos ainda que: “*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*” (Freire, 1996,37). Assim, poderemos ainda lançar um olhar para educação para além das atividades educativas atualmente existentes nos museus, que são recortes de toda a sua potencialidade educacional e perceber o Museu na sua complexidade enquanto fenômeno educativo, onde a educação ocorre em processo e o diálogo possibilita o intercruzamento de visões de mundo diferenciadas. Como afirma Freire: “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”⁴⁴

Em contrapartida, sobre a necessidade de uma educação libertária, Freire enfatiza que:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais do que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.⁴⁵

⁴³ BRULON SOARES, B.C. & SCHEINER, Tereza Cristina, A chama interna: Museu e patrimônio na diversidade e na identificação, Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPGPMUS, Unirio/MAST, 2009, p.16

⁴⁴ FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia – saberes necessários prática educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.79

⁴⁵ FREIRE, Paulo, 1921-1997. Pedagogia do oprimido/ Paulo Freire. - 50. ed.rev.e atual.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 p.11

Para compreender a relação museu, patrimônio e educação, torna-se necessário perceber a relação entre o termo patrimônio e sua constante inserção com o campo da Museologia, um campo interdisciplinar que possui interface com diversos campos do saber. Portanto, para uma compreensão do museu e de sua dimensão educativa é preciso rever alguns teóricos do âmbito do ICOM que discutem e formulam diretrizes teórico-metodológicas constitutivas de um campo recente, que ainda se encontra num contínuo processo de construção e de reconstrução de ideias.

1.3 MUSEOLOGIA COMO CAMPO TRANSDISCIPLINAR E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO.

Pensar na Museologia significa vê-la ainda como um campo recente, que possui uma conceituação complexa, que permanece num contínuo processo de construção e de reconstrução de ideias constantemente atualizadas pelos especialistas do campo. Novos conceitos são elaborados sem que os existentes percam sua importância histórica.

Pode-se partir de qualquer uma das disciplinas ligadas às Ciências Humanas, trabalhando o museu como objeto de estudo e a Museologia como resultado de um “constructor” temático que tome como base qualquer uma destas ciências. Mais difícil é partir da própria Museologia trabalhando-a “de dentro para fora”, fazendo dela o sujeito do pensar científico e construindo, por meio dela e para ela, uma teoria.⁴⁶

Os debates sobre a Museologia nos remetem ao ICOFOM- Comitê internacional de Museologia do ICOM, criado em (1976-1977). Este Comitê constitui um dos principais lugares para a discussão teórica do campo, mantendo as experiências do campo e dando início a uma produção teórica sobre museus e Museologia.

O desenvolvimento e a consolidação de um campo disciplinar depende, necessariamente, da continuada revisão de seus fundamentos e premissas – e de uma perspectiva crítica sempre renovada sobre sua produção. Esse processo permite identificar os aportes constitutivos do campo e reconhecer as flutuações interpretativas que lhe enriquecem as estruturas, facilitando as interfaces entre o que está dito e as novas abordagens dos que sobre ele se debruçam.⁴⁷

Por isso, é importante lembrar que as primeiras iniciativas teóricas para o campo da Museologia datam dos anos de 1940 a 1950, dos autores Rivière, Kinard, Jahn, Gluzinski,

⁴⁶ SCHEINER, Tereza Cristina. As bases ontológicas do museu e da Museologia, ICOFOM STUDY SERIES- ISS 31, Coro, Venezuela, November 28-December 04, 1999, p

⁴⁷ SHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012, p.16

Nestupny, Vázquez e Stránsky, que foram os primeiros teóricos a estudar a Museologia como campo. Esses pensadores contribuíram significativamente para um “pensar museológico”, pois elaboraram importantes documentos, dentre os quais destacamos a definição de Museu do ICOM. (Scheiner, 2012,16)

Esses primeiros documentos deram a base para a formação de outros documentos, como, por exemplo, a carta de Santiago de 1972. Houve ainda a criação do ICOFOM em 1976, que somada à produção teórica anterior e a textos fundamentais de Cameron, Jelínek, Sofka e Stránsky, formam a base constitutiva do que hoje conhecemos como Teoria da Museologia. (Scheiner, 2012,16)

Os anos de 1980 foram um momento decisivo nesta trajetória: com a publicação dos *Museological Working Papers* (Muwop) e a criação do *ICOFOM Study Series* (ISS), a primeira série documental dedicada à teoria da Museologia, o debate sobre a situação da Museologia no âmbito do conhecimento ampliou-se entre os profissionais de museus e introduziu-se como questão no universo acadêmico.⁴⁸

Lima enfatiza que “ao se focar o espaço Museologia, o perfil com o qual se depara é de “campo híbrido”, portanto, originário do cruzamento de fronteiras disciplinares, fenômeno que gera formações interdisciplinares no Universo do conhecimento”.⁴⁹ É importante ressaltar que “em 1999 a Museologia já era plenamente entendida como um campo disciplinar que se desenvolve na inserção entre os demais saberes – os novos e os já constituídos”⁵⁰

Pensar a Museologia como “campo híbrido”⁵¹, com pontos de convergência com outros campos do conhecimento, tais como Educação, História, Antropologia, Ciência da Informação, é reconhecê-la como campo científico que tem pontos em comum com outros campos do conhecimento, porém com identidade própria. Edgar Morin enfatiza a importância da interdisciplinaridade e do pensamento sistêmico destacando que “os setores especializados do saber são compartimentados e fecham-se todos em um domínio, muitas vezes delimitado de maneira artificial, ao passo que deveriam estar unidos em um tronco comum e se comunicar.”⁵²

⁴⁸ Idem, Ibidem

⁴⁹ Lima, D.F.C. 1999. *Ciência da Informação e Museologia: estudos teóricos de termos e conceitos em diferentes contextos- subsídio a linguagem documentária*, VII Cinforrn, ICOMOS

⁵⁰ SHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. *Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012, p.18

⁵¹ LIMA, D.F.C. 1999. *Ciência da Informação e Museologia: estudos teóricos de termos e conceitos em diferentes contextos- subsídio a linguagem documentária*, VII Cinforrn, ICOMOS

⁵² MORIN, Edgar Morin: *ética, cultura e educação*/ Alfredo Pena- Veja, Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia (orgs.) - 4.ed.- São Paulo : Cortez, 2011, p.149

Se entendermos a Museologia, como se refere Sheiner (2008) como uma instância organizadora do saber humano e como campo científico, cabe-nos circunscrevê-la, também, entre os meios comunicacionais em que a educação, entendida como prática social se inclui como uma de suas interfaces, restando-nos reforçar que a educação é comunicação em ação e em processo por estabelecer-se em uma dialogicidade presumida em sua existência fundante entre os humanos.⁵³

1.3.1 REFLETINDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE MUSEOLOGIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

Dentre os teóricos do ICOM, destacamos três pensadores com posicionamentos complementares: Zbynek Z. Stránsky, Anna Gregorová e Tereza Scheiner. À luz desses autores, e da Teoria da Museologia, apoiados nos ideais trazidos por Paulo Freire é que poderemos compreender as interfaces entre Museologia e Educação e sua relação com o patrimônio na atualidade.

Entre os anos 1980 e 1983 os debates no bojo do ICOFOM foram profícuos, abordando os tópicos: Museologia como campo em formação (1980 México), Museologia e interdisciplinaridade (1981, Estocolmo), O sistema da Museologia e interdisciplinaridade (1982, Paris), Metodologia da museologia e formação profissional (1983, Londres), e Museu, Território e sociedade (1983 Londres).⁵⁴

Em 1980, Stránsky nos possibilita pensar a Museologia como o estudo da relação entre o Homem com a Realidade, tendo como objeto:

[...] uma abordagem específica do homem frente à realidade, cuja expressão é o fato de que ele seleciona alguns objetos originais da realidade, insere-os numa nova realidade para que sejam preservados, a despeito do caráter mutável inerente a todo objeto e da sua inevitável decadência, **e faz uso deles de uma maneira, de acordo com suas próprias necessidades**⁵⁵

Diversos autores incorporaram a ideia de Stránsky e formularam uma tradição simbolizada pelo ternário: Homem, Objeto e Museu ou (H x O x M), representando “a relação

⁵³ REIS, Maria Amélia.& PINHEIRO, Maria do Rosário, Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões, Revista Museologia e Patrimônio, vol. 2, No1,2009, p.36

⁵⁴ CURY, Marília Xavier, Museologia, novas tendências, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009, p.27

⁵⁵ MENSCH, Peter van. O objeto de estudo da Museologia. Tradução de Débora Bolsanello e Vânia Dolores Esteves de Oliveira. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1994, 22p (Prétextos museológicos,1) In: Cury, Marília Xavier, Museologia, novas tendências, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009 p.27

entre o homem e a realidade mediada pelo objeto musealizado.”⁵⁶. Dentro da relação (H x O X M), Stránsky destaca que o homem pode utilizar os objetos de acordo com as suas necessidades. Partindo desse pressuposto, podemos considerar a necessidade de utilizar os objetos musealizados com fins educativos.

De modo definitivo, o Museu tradicional não é o único possível. O museu deixa de ser pensado estaticamente e passa a ser percebido como fenômeno, dinamicamente, podendo existir em qualquer lugar e tempo. Assim, torna-se possível entender os Museus de Território, como os parques nacionais, as reservas, os sítios arqueológicos, os ecomuseus. Nesses casos, a relação do homem é com o patrimônio, visto na sua totalidade.

Outra teórica importante para o campo da Museologia é a filósofa Anna Gregorová (1981). Apoiada na ideia de Stránsky ressalta que a Museologia é a ciência que estuda “a relação específica do homem com a realidade”:

[...] Ciência que estuda a relação específica do homem com a realidade, que consiste na coleção e conservação intencional e sistemática de objetos selecionados, quer sejam inanimados, materiais, móveis e principalmente objetos tridimensionais, **documentando assim o desenvolvimento da natureza e da sociedade e deles fazendo uso científico, cultural e educacional.**⁵⁷

Gregorová identifica três grupos de problemas fundamentais: o museu e a realidade, o museu e a sociedade e os problemas terminológicos. Dentre esses problemas destacados, apontamos alguns aspectos importantes na Teoria da Museologia para pensar as interfaces com a educação.

Gregorová destaca a relação (H-R) Homem – Realidade:

cronológico tridimensional da realidade – ou “continuidade da realidade” ou ainda “o sentido histórico”, manifesto pelo fato que o homem percebe a continuidade da evolução histórica do que decorre o respeito ao passado, às tradições e sente-se a necessidade de os proteger, etc. Este aspecto tem os componentes: gnoseológico, psíquico e ético. E a relação decorre da evolução geral da humanidade, do processo cultural e social da humanidade, portanto.⁵⁸

⁵⁶ CURY, Marília Xavier, Museologia, novas tendências, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009, p.28

⁵⁷ MENSCH, Peter van. O objeto de estudo da Museologia. Tradução de Débora Bolsanello e Vânia Dolores Estevam de Oliveira. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1994, 22p (Prêtextos museológicos,1) In:Cury, Marília Xavier, Museologia, novas tendências, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009 p.28

⁵⁸ GREGOROVÁ, Anna. [La muséologie: science ou seulement travail pratique du musée?]. Museological Working Papers [do] ICOFOM. Estocolmo, n.1, p. 19, 1980 In: BARAÇAL, Anaildo Bernardo. Objeto da Museologia: a via conceitual aberta por Zbynek Zbyslav Stránský / Anaildo Bernardo Baraçal. – 2008, p. 28

Outro ponto destacado por Gregorová na relação Homem-Realidade é:

de estruturação e diferenciação da realidade, expresso pelo fato de ser o homem consciente da totalidade da realidade, distinguindo a substância em relação ao fenômeno, a parte em relação ao conjunto, os traços específicos dos gerais. O aspecto "genérico da realidade" liga-se ao nível das ciências dos conhecimentos, da educação em certo momento. O lado psicológico da relação H-R pode ter várias raízes. Mas a motivação fundamental aqui é o sentido histórico, impulsionador de se constituir coleção, expressão de uma atitude museológica, decorrente de um determinado grau de sua evolução, o homem tornou-se capaz de conceber e de apreciar os valores da realidade (cultural e natural), desejando coletar e preservar esses valores.⁵⁹

Gregorová trabalha com a relação museu e sociedade. Vale destacar que "o estudo de todas as relações do museu enquanto instituição com a realidade social, e vice-versa, cria as condições para que a museologia seja uma ciência interdisciplinar"⁶⁰ ou transdisciplinar, que também possui interfaces com a educação e com outros campos do saber. A teórica nos esclarece os três aspectos básicos da função social do museu:

- Culturais- corresponde ao valor gnosiológico de documentação e de informação do objeto museológico.⁶¹
- Educativos- "são fatores gerais de cultura e têm impacto ideológico sobre a formação da consciência social."⁶²
- Sociológicos- estudo da relação do indivíduo com o museu, a partir de sua influência social e cultural.⁶³

As reflexões trazidas por Paulo Freire nos apontam alguns aspectos em comum com as ideias trazidas pela concepção teórica de Gregorová. Na relação homem e realidade, Paulo Freire afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele

⁵⁹ GREGOROVÁ, Anna. [La muséologie: science ou seulement travail pratique du musée?]. *Museological Working Papers* [do] ICOFOM. Estocolmo, n.1, p. 19, 1980 In: Baraçal, Anaildo Bernardo. *Objeto da Museologia: a via conceitual aberta por Zbynek Zbyslav Stránský / Anaildo Bernardo Baraçal*. – 2008, p. 28

⁶⁰ Idem, ibidem, p.29

⁶¹ Idem, ibidem

⁶² Idem, ibidem, p.30

⁶³ Idem, ibidem, p.30

dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.⁶⁴

Dessa forma, ousamos acrescentar aos dizeres freireanos: dinamiza e diversifica os museus, cria múltiplas formas de percepção do patrimônio cultural...

É ainda no jogo dessas relações do homem com o mundo e dos homens com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades e nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas.⁶⁵

Os museus e o patrimônio cultural são criados e recriados nas relações “do homem com o mundo e dos homens com os homens”⁶⁶, segundo Paulo Freire. É essa relação que possibilita sua forma plural e polissêmica. Ambos para sua permanência dependem da ação do homem, que mantém, conserva e preserva, valorizando e transmitindo a cultura para as gerações futuras. Por isso, a ação do homem não pode ser somente passiva, mais sim ativa, possibilitando a cada indivíduo a sua inserção, a sua atuação, enquanto ator social de sua própria cultura e ser atuante de sua própria história.

É na relação homem e sociedade que toda a teoria de Paulo Freire é pautada. Como já foi mencionado anteriormente,⁶⁷ é no trabalho prático de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos que é fortalecido o ideal de uma educação para emancipação e para conscientização. Uma educação libertadora, capaz de transformar os indivíduos.

Se acreditarmos que os museus podem ser espaços transformadores, essa parece ser a educação ideal para tais espaços. E ainda se considerarmos, como nos propõe Gregorová, que os museus são espaços de cultura que geram algum tipo de impacto na formação da consciência social, é possível conceber uma educação libertária nos museus, percebendo a força de sua dimensão educativa e do seu potencial educativo.

Dessa forma, refletimos sobre as interfaces entre Museologia, Patrimônio e Educação e o quanto esses campos do saber podem e precisam se alimentar, comunicar e interagir,

⁶⁴ FREIRE, Paulo, Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra p. 51

⁶⁵ Idem, Ibidem

⁶⁶ Idem, Ibidem

⁶⁷ Ver item 1.2 deste capítulo

contribuindo para a ampliação da concepção de Museologia, um campo que ainda permanece em construção.

Para destacar a importância da relação museu e educação, analisamos alguns documentos elaborados no âmbito do ICOM: o relatório do seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos Museus (1958); a Declaração da Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972). Esses documentos foram elaborados por profissionais que buscavam a integração da Museologia com diferentes campos do saber. Os documentos estudados reforçam a importância contemporânea de se pensar a Museologia enquanto ciência transdisciplinar.

1.4 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO NOS MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO ICOM

A opção por consultar os documentos anteriormente citados se deve à influência dos mesmos sobre o pensamento museológico contemporâneo, especialmente sobre educação em Museus. Esses documentos abordam uma série de questões relativas ao campo da Museologia, o que nos auxilia a refletir sobre a relação entre Museu, Museologia, Patrimônio e Educação.

Primeiro, situaremos a importância de dois documentos importantes para o campo da Museologia para, posteriormente, destacar o contexto histórico e o contexto educacional no qual estavam inseridos.

1.4.1 O DOCUMENTO DO SEMINÁRIO REGIONAL DA UNESCO SOBRE A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS

A organização deste seminário foi feita pela UNESCO e pelo ICOM, e também por especialistas brasileiros. Ocorreu no período de 7 a 30 de setembro de 1958, no Rio de Janeiro. Seu objetivo era o de responder “a um plano da UNESCO de propiciar uma reflexão, em cada uma das regiões do mundo, sobre a função que deveria cumprir o Museu como meio

educativo dentro da sociedade”⁶⁸. No Brasil, tivemos a colaboração do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC), do ICOM⁶⁹, e de uma série de especialistas que também fizeram parte do comitê da organização do evento.

Foi uma experiência nova e enriquecedora para a América Latina. O Seminário pode contar com presenças importantes da Museologia mundial, como, por exemplo, Georges Henri Rivière⁷⁰, entre outros estudiosos⁷¹.

Esse seminário foi importante, pois a partir das discussões e dos debates pode-se tomar conhecimento, mesmo que parcialmente, da realidade do que ocorre nos museus de diversas localidades.

Os participantes apresentaram relatos sobre a situação dos museus em cada um dos países representados e sobre as atividades pedagógicas, indicando recursos didáticos e técnicos nelas utilizados. Foi a possibilidade para o intercâmbio de experiências e para a comunicação dos êxitos dos museus latino-americanos, suas inovações transcendentais no campo da educação, da arquitetura, da conservação e da restauração de objetos .

Outra questão abordada nesse seminário foi a forma como os museus se comunicavam com a sociedade. Não bastavam apenas programas didáticos dirigidos à educação formal, mas também a utilização de outros meios de comunicação como o rádio, o cinema, para atingir camadas mais amplas, tendo a possibilidade de propagar a sua mensagem. Era preciso perder esse estigma tradicionalista de um espaço para conservar objetos, e transformar o museu em um meio de comunicação que pudesse ser um agente transformador dos problemas da sociedade.

Sobre a relação Museu e Educação é destacado no documento que:

O Museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que

⁶⁸ O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados/ organização Maria Cristina Oliveira Bruno – São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010- vols.1 e 2 p.38

⁶⁹ O Comitê Brasileiro do ICOM nessa época era presidido por Heloísa Alberto Torres

⁷⁰ Georges Henri Rivière era na época Diretor do conselho internacional de museus (ICOM), Contribui significativamente nos anos de 1950 para a compreensão na museologia enquanto ciência, investigando suas bases científicas e filosóficas, assim como os conceitos e definições de museu. Na década de 1970, o teórico desempenha um papel elementar para o surgimento do conceito de ecomuseu.

⁷¹ José Maria Cruxent,(Diretor do Museu de ciências Naturais de Caracas); Mário Vázquez Ruvalcaba, (Museu Nacional de Antropologia do México); A delegação da UNESCO: Raymonde Frin; Hiroshi Daifuku(Direção de Museus); Rafaela Chacon Nardi (auxiliar da Divisão de atividades culturais do centro Regional da UNESCO no Hemisfério Ocidental , sediado em Havana) . Diversas personalidades dos museus brasileiros estiveram presentes e contribuíram para o debate, assim como representantes , museógrafos e educadores de vinte países latino americanos, e especialista dos Estados Unidos,França, Países Baixos e reino Unido.

merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite etc.⁷²

O documento indica a função educativa dos museus, entendendo que educação exercida é a formal e reconhecendo o museu como uma extensão da escola: “Ao considerá-lo [museu] como espaço adequado para a educação formal, conferiu a ele a capacidade de inserção na comunidade com uma função ativa, a função de transformação do desenvolvimento.”⁷³

É importante ressaltar que o Seminário de 1958 ocorreu no seio de um país colonizado por Portugal, que tem na base de sua formação a mistura entre índios, negros e europeus, sendo um país marcado pela apartação social e pela divisão de classes.

Em 1956 o Brasil era governado por Juscelino Kubistcheck. Um governo que tinha como lema: “cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, e buscava uma atuação democrática. Fortificava o desenvolvimentismo com a modernização industrial, a criação de Brasília e a futura transferência para capital Federal. Um governo impulsionador de muitas mudanças, somente para alguns setores. É incrível pensar que um governo impulsionador da democracia e do desenvolvimento tenha investido tão pouco na educação. Sua atuação ficou marcada por um governo que quase não investiu na educação, que foi contemplada com apenas 3,4% dos investimentos, tendo como meta a formação de técnicos.

A partir do contexto educacional brasileiro, é possível entender, lançando um olhar para o passado, porque o documento do Seminário de 1958 considerava que o museu exercia a educação formal e era extensão da escola. Ele destacava que: “O Museu pode trazer muitos benefícios à educação”. Essa compreensão de museu como espaço educativo, entendida em uma época marcada pelo desenvolvimentismo, que conferia à educação os menores investimentos, ocupa lugar em momento em que se discutiam as funções do museu.

[...] em 1972, o campo da Educação definiu novas diretrizes mundiais para as relações entre ensino e aprendizagem, relativizando o papel da escola como única instância onde é possível aprender – e enfatizando a responsabilidade social de todos os setores na promoção do desenvolvimento educacional.⁷⁴

⁷² O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados/ organização Maria Cristina Oliveira Bruno – São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010- vols.1 e 2 p.28

⁷³ Idem, ibidem

⁷⁴ SHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012, p.26

Portanto, no contexto atual, não devemos entender o museu como extensão da escola. É necessário reconhecer as principais diferenças do papel educativo do museu e da escola, destacando a importância da integração, mas não da sua escolarização. Museus são espaços de educação não formal, possibilitadores de uma nova forma de pensar a educação, utilizando seus acervos e o patrimônio cultural para promover uma educação para conscientização, “o aprendizado da realização [humana]”.⁷⁵

Em vez de delegar o poder educacional a uma estrutura única, vertical, hierárquica constituindo um corpo específico da sociedade, todos os grupos, associações, uniões, comunidades locais e organizações intermediárias devem assumir sua quota de responsabilidade educacional. (UNESCO, 1922^a)⁷⁶

Como podemos perceber, o ano de 1972 foi marcado por debates que tinham como temática a “responsabilidade dos governos e das agências culturais promotoras do desenvolvimento sobre o bem estar da sociedade humana, em todas as dimensões da sua relação com o real”⁷⁷:

Nada mais natural que o debate sobre as ações dos museus se tenha desenvolvido em sintonia com esses movimentos e diretrizes; e que a mesa Redonda de Santiago, evento organizado pelo ICOM e pela UNESCO, tenha adaptado essas premissas ao âmbito da Museologia, elaborando o conceito de Museu integral e recomendando – como bem já sabemos – uma percepção integrada da relação entre os museus e as realidades sociais, econômicas e políticas dos museus latino-americanos⁷⁸

1.4.2 A DECLARAÇÃO DA MESA REDONDA DE SANTIAGO DO CHILE

Antes da mesa Redonda de Santiago do Chile, no ano de 1971, o ICOM organizou a 9º Conferência Geral de Museus, em Grenoble, na França, que enfatizava:

Os museus devem estar, antes de tudo, a serviço de toda a humanidade; A principal meta dos museus é a educação e a transmissão de informação e do conhecimento, por todos os meios disponíveis;⁷⁹

⁷⁵ Idem, ibidem

⁷⁶ Idem, ibidem

⁷⁷ Idem, ibidem

⁷⁸ Idem, ibidem

⁷⁹ SCHEINER, Tereza Cristina, *Museologia ou Patrimoniologia: reflexões, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas* / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009, p.47.

Ainda em 1971, o ICOM foi solicitado pela UNESCO para colaborar na organização de um evento, uma mesa-redonda que tivesse como tema o papel dos museus na América Latina contemporânea.

Desde o início, nos pareceu evidente que não seria possível repetir o modelo de organização das reuniões precedentes, nos quais um grupo de especialistas museólogos, majoritariamente europeus ou norte-americanos, falava de maneira mais ou menos dogmática, em francês ou inglês, aos “colegas” locais.⁸⁰

Essa iniciativa permitia “um olhar de fora” de especialistas de outros campos do saber que dialogavam com os museólogos, fortalecendo a museologia e sua interface com outros campos do conhecimento.

Cogitou-se a possibilidade de Paulo Freire participar dos debates. Hugues Varine destacou que:

Eu estava naquele momento, criando na França uma ONG internacional denominada Instituto Ecumênico para os desenvolvimentos dos povos (Institut Oecuménique pour Le Développement des Peuples- Inodep), cuja presidência seria confiada a Paulo Freire, então consultor para educação do Conselho Ecumênico das igrejas em Genebra. Por que não lhe entregar, a direção da Mesa-Redonda que deveria se realizar em Santiago, então sob o regime da Unidade Popular, que Paulo Freire conhecia tão bem? Ele aceitou imediatamente a sugestão de traspor suas ideias de educador em linguagem museológica: eu posso mesmo dizer que isso lhe agradou. Infelizmente, o delegado brasileiro junto a UNESCO se opôs formalmente à designação de Paulo Freire, evidentemente, por razões puramente políticas.⁸¹

Em 1970, no Chile, Salvador Allende foi eleito através do voto direto, e pela primeira vez na América Latina um governo socialista ganhava as eleições democraticamente e assumia o poder. Na década de 70 a América Latina sofreu com as consequências da ditadura militar. A repressão exercida pelo regime militar desencadeou um clima opressor que se espalhava devido ao fato de uma parcela da população se opor ao regime militar, querendo instituir regimes mais democráticos. É importante observar que:

As premissas defendidas pela Carta de Santiago não eram, portanto, novas, nem uma reivindicação das comunidades locais – mas da necessidade colocada pelos profissionais de museus latino-americanos, quase duas décadas antes. Finalmente, deve-se ter em conta que, naquele momento, apenas um evento organizado por agências internacionais teria a possibilidade de discutir numa América latina atravessada por governos autoritários de direita, as relações entre sociedade, educação, meio ambiente e desenvolvimento, e que a discussão só poderia ter ocorrido num país onde

⁸⁰ O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados/ organização Maria Cristina Oliveira Bruno – São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010- vols.1 e 2 p.38

⁸¹ Idem, ibidem

fosse possível a ampla liberdade de expressão – como era, o Chile de Allende.⁸²

O que Paulo Freire teria a dizer? Quais seriam as ideias educacionais que ele traria para o campo museológico? Por que a possibilidade de falar sobre esse tema lhe agradou? Atualmente, suas ideias ainda continuam a brilhar e podem nos indicar caminhos para um pensar conscientizador sobre educação nos museus.

O que a Mesa Redonda de Santiago do Chile traz de importante para a Museologia?

Destacamos uma importante consideração expressa na Mesa-Redonda de Santiago sobre o desenvolvimento e o papel dos museus no mundo contemporâneo:

[...] O museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que nos permitem participar da formação da consciência das comunidades que ele serve; que ele pode contribuir para as suas atividades em um quadro histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais.

De acordo com o documento, que aborda o papel do museu na América Latina, observamos um novo conceito de ação nos museus: o museu integral, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, proporcionando à comunidade uma visão conjunta de seu meio material e cultural. Há um outro olhar para os museus, que passam a ser entendidos em desenvolvimento, enquanto ação, instrumento de mudança social.

A declaração contém uma proposta criativa, definida sob o rótulo de “Museu integral”- termo que sintetiza, no âmbito da Museologia, as visões e diretrizes do próprio campo e evidencia, como vimos, a sua sintonia com as demais áreas do conhecimento.[...] Ao oficializar o uso do termo Museu Integral, extensivo a todas as representações do fenômeno Museu, a Carta de Santiago torna-se um documento de importância teórica para Museologia, passando a integrar o conjunto de reflexões que fundamentam os estudos do campo.⁸³

Um ponto muito importante expresso no documento de Santiago é o ensinamento de que é por meio de seus profissionais que os museus devem se abrir à sociedade, unindo teoria e prática. É por meio de profissionais preparados, bem qualificados, prontos para enfrentar novos desafios, a partir da ética e da cumplicidade coletiva, que iremos perceber como a museologia pode atuar em comunhão com a ideia de Museu Integral.

⁸² SHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012, p.23

⁸³ Idem. ibidem

Que estratégias de ação, superadoras do senso comum, podem ter os profissionais de museus para promover a inclusão, de forma que o povo brasileiro se sinta representado nesses espaços? Estar de portas abertas significa necessariamente incluir a todos?

Difícil missão, impregnada de sutilezas éticas: museólogos, hoje, devem atuar como mediadores entre as várias manifestações do Museu e a sociedade, usando os museus como agências de formação e de transformação: devem elaborar um discurso que permita aos distintos grupos sociais maior compreensão do seu lugar no mundo, seus direitos e suas responsabilidades para com o meio ambiente. E também quando necessário, utilizar a Museologia como instrumento contra a face perversa da globalização – a favor da pluralidade cultural e social, das liberdades políticas e filosóficas e da paz.⁸⁴

Acreditamos que um dos caminhos para o profissional museólogo e futuros profissionais atuantes no museu é olhar para os museus, lugar de guarda do patrimônio cultural, como espaços desafiadores, que possibilitam ao homem a tomada de consciência do seu tempo, unindo passado, presente e futuro.

Scheiner afirma:

Igualmente importante é o aporte social: as metodologias de ação do Museu Integral apontam, hoje, para uma forma de prática museológica que vem sendo nomeada como Museu Inclusivo – e de qual se ocupa o ICOM como meta prioritária. Eis a expressão maior da ética na prática museológica: atuarem os museus como espaços de inclusão – lugar de todos nós, agora absoluta onde as mais diferentes comunidades poderão, afinal, reconhecer-se mutuamente e dar-se as mãos.⁸⁵

Um dos caminhos possíveis para pensarmos sobre o Museu Inclusivo é através da educação. Por meio dos ideais trazidos por Paulo Freire, acreditamos que os museus possam ser agentes de mudança, espaços de uma educação libertária, democrática, dialógica e inclusiva.

Se desejarmos um espaço museológico em sintonia com uma educação libertadora, será preciso primeiro reconhecer que:

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério ~ isto é quando as toma por sua significação real ~ se obriga

⁸⁴ Scheiner, Tereza Cristina. *O museu como processo*. In: Bittencourt, José Neves(org). *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: Mediação em museus: curadoria, exposição, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

⁸⁵ SHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. *Boletim do Museu Paranaense* Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012,p.29

neste mesmo momento a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.⁸⁶

Essa luta por emancipar-se é possível quando retornamos ao passado com o intuito de compreender o tempo presente. Portanto, as obras de Debret sobre os índios brasileiros serão o ponto de partida para a compreensão de problemas sociais que ainda se encontram presentes no século XXI, a partir das marcas que nos foram deixadas pela colonização.

Mario Chagas ao trazer uma discussão ocorrida sobre o Seminário de 1958, a respeito da função educativa dos museus, nos propõe visualizar a imagem de um estilingue:

[...] A imagem do estilingue, que puxa para trás e recua para o passado; quanto mais recuamos no passado mais somos capazes de nos projetar para o futuro. O estilingue é a situação presente; o elástico e a pedra são o passado, e o futuro é até onde a pedra pode alcançar.⁸⁷

Puxaremos os elásticos e lançaremos o nosso estilingue imaginário, que nos permitirá ir ao encontro de Debret e suas obras. Um olhar de um estrangeiro sobre o Brasil colonial. O que podia ver era um país multicolorido, onde se misturavam brancos, negros e índios de diferentes etnias... Recuamos ao passado para alcançarmos adiante. E recuamos com o olhar de hoje”⁸⁸. Olhares que se lançam para o Brasil afora, desvelando um presente ainda marcado pela discriminação e pela exclusão, tornando imprescindível refletir sobre Educação e Inclusão no museu, se assim considerarmos os museus como espaços de todos nós.

⁸⁶ FREIRE, Paulo, Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra p. 15

⁸⁷ O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados/ organização Maria Cristina Oliveira Bruno – São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010- vols.1 e 2

⁸⁸ Idem, ibidem

CAPÍTULO 2

VIAGEM HISTÓRICA E PITORESCA AO BRASIL:



**DESVELANDO UM OLHAR SOBRE AS OBRAS DE DEBRET
REFERENTES AOS ÍNDIOS BRASILEIROS**

2. INTRODUÇÃO

Iniciaremos esse capítulo fazendo uma abordagem sobre a trajetória do artista Jean Baptiste Debret na França, até a sua vinda para o Brasil em 1816 com a Missão Artística Francesa. Debret permanece no Brasil por 15 anos, e durante esse tempo, realiza pinturas da corte portuguesa ao cotidiano do Brasil: a natureza, o cotidiano urbano, o negro, a escravidão, e os índios brasileiros.

Sabemos que o universo iconográfico é muito extenso e envolve inúmeros tipos de imagens e grande quantidade de técnicas utilizadas. Por isso, optamos por trabalhar não com todas as obras de Debret, levando em consideração a extensão e a complexidade de sua obra, mas com quatro imagens publicadas no livro *“Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”* representativas do pensamento de Debret sobre os indígenas brasileiros. Portanto, a linha mestra desse trabalho será a multiplicidade de olhares que irão emergir a partir dessas obras de Debret.

Identificamos outras narrativas e relatos de portugueses e franceses no período colonial, na tentativa de compreender qual o tipo de influência que Debret teve sobre o Brasil e os indígenas para realização de suas obras.

Com a intenção de sensibilizar no profissional atuante no Museu, e em outros profissionais, um olhar crítico para as obras de arte, analisamos quatro obras de Debret referentes aos índios brasileiros. Isso nos possibilitou uma reflexão sobre a maneira como Debret representou os indígenas brasileiros, com uma visão desqualificadora que perpetuou ao longo das gerações.

A partir de uma coleta inicial realizada nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD)⁸⁹ de diversas Universidades brasileiras, não encontramos, até o

⁸⁹ CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>; <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>;
<http://periodicos.capes.gov.br/>; IBICT: <http://bdtd2.ibict.br/> e <http://ccn.ibict.br/busca.jsf>; USP:
<http://www.teses.usp.br/>;
UFRGS: <http://www.lume.ufrgs.br/>;
UFAL: http://bdtd.ufal.br/tde_busca/index.php ;
UFPR: http://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html,
UFC: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/index.php UNISINOS: http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/index.php; UFSCAR: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/index.php; UFRJ: http://fenix2.ufrj.br:8991/F?func=find-b-0&local_base=tdufrj;
UERJ: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/index.php
UPF: https://secure.upf.br/tede/tde_busca/index.php;
PUC/RS: http://verum.pucrs.br/F?func=find-b-0&local_base=tde
PUC/GO: http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/tde_busca/index.php;
UFPEL: <http://www.ufpel.edu.br/tede/>

momento pesquisas de mestrado e doutorado que abordassem a temática sob a mesma ótica. Existem pesquisas sobre o artista Jean Baptiste Debret, e a “Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”, porém, até o momento, não foram encontradas pesquisas que envolvessem o tema: Educação, Museologia e Patrimônio e as obras de Debret.

Essa pesquisa, portanto, é um convite a pensar, a olhar de uma forma diferenciada a Educação nos museus, e será a partir de um olhar crítico sobre os índios brasileiros representados nas obras de Debret, que iremos provocar discussões sobre um Museu Inclusivo, o museu que desejamos ver e olhar, atuar... *o museu de todos nós!*

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DE JEAN BAPTISTE DEBRET

Jean Baptiste Debret nasceu em 18 de abril de 1768 em Paris. Era o filho mais velho de



Jacques Debret, escrivão do parlamento da capital e de Elizabeth Jourdain comerciante de roupas brancas. Foi pintor, desenhista, gravador, professor, decorador e cenógrafo. Ao longo de sua carreira artística frequentou ateliês de pintura, teve uma experiência de estudos na Itália, ingressou na Academia de Belas- Artes na França recebendo prêmios pelos seus quadros com cenas históricas.⁹⁰

Quando adolescente, começou a frequentar o atelier de Jacques- Louis David, seu primo, que futuramente viria a ser um dos artistas mais renomados da arte francesa. Em 1783, após o término dos estudos no Liceu Louis- Le-Grand, Debret passa a ser aluno de David no mesmo ano em que seu mestre foi recebido na Academia. Dessa forma, teve a oportunidade de se inserir no meio artístico participando das discussões artísticas e políticas.

Aos 16 anos, em outubro 1784-1785, Debret e Jean-Germain Drouais são escolhidos por David para viajar para Roma⁹¹ onde foi concluído “O juramento dos Horácios” (figura 2).

UFBA:<http://www.bdttd.ufba.br/>; UFJF:http://www.bdttd.ufjf.br/tde_busca/index.php; UFPE:http://www.bdttd.ufpe.br/bdttd/tedeSimplificado/tde_busca/index.php; UNES:<http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=562>
UNB:http://bdttd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/index.php;
UFMG:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>

⁹⁰ LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 , p.9.

⁹¹ Em Roma Debret também teve contato com os teóricos da estética neoclássica Johann Joachim Winckelmann e Anton Raphael Mengs, também teve acesso às obras renascentistas e Romanas.

Esse quadro que atualmente pertence ao Museu do Louvre foi exposto no Salão de 1785, mesmo ano em que Debret inicia seus estudos de pintura na Academia Real de Pintura e Escultura.

Debret e Jean-Germain Drouais são os alunos escolhidos por David para acompanhá-lo a Roma em outubro de 1784. É lá que David, que viaja também na companhia da mulher, irá terminar o *Juramento dos Horácios*, a grande tela desproporcional para sua época, a ponto de precisar de uma autorização especial para participar do Salon da Academia de 1785, passa a sintetizar todos os elementos da escola neoclássica e está carregada de simbolismos patrióticos e republicanos.⁹²



Figura 2 – Jaques Louis David, *Juramento dos Horácios*, Óleo sobre tela: 330 X425 cm, 1782, Museu do Louvre – Paris

É possível observar que as figuras parecem fazer parte de uma encenação teatral, buscando sua inspiração no equilíbrio e na simplicidade, apresentando como características: formalismo, linearidade, precisão dos contornos e poses escultóricas. Esse quadro é um dos mais representativos do estilo neoclássico e tornou-se “símbolo maior de amor à pátria, sentimento cobrado da pintura histórica enquanto instrumento para elevação moral da alma”.

Rodrigo Naves destaca como foi impulsionado o movimento neoclássico na França destacando a importância de Jacques Louis David:

⁹² BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. **Debret e o Brasil: obra completa**. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p.21

De um lado, François Boucher (1703-1770) pintor galante, um dos últimos grandes representantes do Rococó. De outro bem mais jovem, Jacques-Louis David (1748- 1825) o principal impulsionador francês do neoclassicismo, de quem Boucher foi o primeiro professor, agora crítico severo da arte barroca e do rococó e defensor de uma restauração formal que restabelecesse os valores artísticos 44deia-romanos.⁹³

Em 1786, Debret casou-se com Marie- Sofhie Desmaisons, prima- irmã de Jacques Jaques Louis David. Entre 1789 e 1797, em meio ao tumulto revolucionário, segue seu aprendizado artístico, adaptando-se as condições políticas da época. Foi no ano de 1791, aos 23 anos de idade que Debret ganhou o segundo prêmio de pintura do Prix Rome, da Academia de Belas Artes.

Em 1791, aos 23 anos, admitido pelo segundo ano consecutivo no curso para pensionistas em Roma, Debret recebe o segundo prêmio de pintura com a tela *A partida de Régulos para Catargo*. (figura3) A tela, um óleo de 1,08x 1,43m, encontra-se em Montpellier no Museu Fabre. Trata-se de significativo exemplar de sua produção neoclássica e possui um desenho preparatório que se encontra em Besançon.⁹⁴



Figura 3 – Jean Baptiste Debret, A partida de Régulos para Catargo, 1791, óleo sobre tela, 108X143 cm, Museu Fabre, Montpellie⁹⁵

Naves relata que “A cena pintada por Debret representa justamente o momento da partida do general romano, cercado pelos filhos, pela esposa, e pelos amigos, que

⁹³ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p. 50

⁹⁴ LIMA, Valéria Alves Esteves. J.-B Debret, historiador e pintor: A viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil (1816-1839) / Valéria Lima. Campinas, SP: Editora UNICAMP 2007 p. 74

⁹⁵ NAVES, Rodrigo (2011, p.53) “destaca que embora a tela pertença formalmente ao Museu Fabre, de Montpellier, o régulos voltando a Catargo não se encontra naquela instituição. Em 1927, M.Barthe, parlamentar influente, organizou uma expedição à reserva técnica do Museu Fabre com vistas a decorar a prefeitura de Montblanc- o que explica que Régulos, definitivamente, não tenha partido para Catargo, e sim para uma comuna vinícola.”

imploravam a sua permanência.”⁹⁶ É interessante observar nessa obra que Debret utiliza uma imagem anterior feita por David, copiando a figura feminina - a filha de Régulos. (figura 4)



Figura 4- Jacques-Louis David, Régulos e sua filha, 1786, tinta negra e aquarela sobre papel, 31,5 x 41,6cm The Art Institute, Chicago

Na própria escolha do tema deve ter sido decisiva a participação de David. Alguns anos antes, em 1785, para atender a uma encomenda do rei, dois temas haviam sido propostos a David: a vingança de Coriolano e justamente o retorno de Régulos para Catargo. David não chegou a realizar nenhum dos quadros, mas ao menos um desenho testemunha seu envolvimento com o episódio de Régulos, além de evidenciar que Debret no mínimo tomou o trabalho do mestre com base, pois a figura da filha de Régulos implorando a seus pés para que não parta é praticamente idêntica em ambos os trabalhos, bem como a esposa que desfalece mais à direita.⁹⁷

Em 1793, em meio ao caos revolucionário, onde a conjuntura política havia alterado significativamente o quadro político e social na França, Debret teve que abandonar as belas artes. Passou a ser professor de desenho em escolas técnicas destinadas na formação de engenheiros civis. Em 1804 pinta “As quatro estações” (figura 5); (figura 6); (figura 7); (figura 8) para um palacete decorado pelos arquitetos Percier, e Fontaine. Debret colabora com os arquitetos em trabalhos de decoração de edifícios públicos e de residências particulares.

⁹⁶ Idem, ibidem p. 52

⁹⁷ Idem, ibidem, p.51



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

98

No ano de 1806, Debret realiza uma série de representações pictóricas que exaltavam a figura do grande general do exército francês. Na época eram comuns os quadros representando as cenas da história Antiga. Napoleão Bonaparte, com um espírito nacionalista, passa a encomendar quadros valorizando a história contemporânea no qual ele é protagonista. Neste quadro – *Napoleão presta homenagem à coragem infeliz* (figura 9) - Rodrigo Naves destaca que: “durante a campanha da Itália, o imperador vê passar um

⁹⁸ Figura 5- Jean Baptiste Debret, Verão, óleo sobre tela 231x152 cm, 1804, Coleção Pierre Bergé, Paris; Figura 6- Jean Baptiste Debret, Inverno, óleo sobre tela, 234x152cm , 1804, Coleção Pierre Bergé , Paris; Figura 7- Jean Baptiste Debret, Primavera, óleo sobre tela, 234x152 cm , 1804, Coleção Pierre Bergé , Paris; Figura 8- Jean Baptiste Debret, Outono, óleo sobre tela, 234x152cm, 1804, Coleção Pierre Bergé , Paris.

comboio de soldados austríacos feridos. Comovido ele levanta o chapéu e exclama: “Honra a coragem infeliz!”.⁹⁹



Figura 9- Jean Baptiste Debret, *Napoleão homenageia a coragem infeliz*, 1806, óleo sobre tela, 390x621cm, Museu de Versalhes.

Valéria Lima destaca que:

A tela de grandes proporções (3,90m x 6,2 m) é um típico exemplar de pintura história desse período. Por esse trabalho, Debret recebeu o Prix Décennal, instituído por Napoleão para recompensar artistas de mérito. A importância da obra, se não tanto pelas qualidades estéticas, deve-se, sobretudo à sua função histórica na construção de uma imagem que se queria, naquele momento, propagar e perpetuar o lado humanitário do imperador.¹⁰⁰

Debret participou de exposições do Salão de 1808 ao lado de diversos artistas: Gros, Gérard, Girodet, Guérin e Nicolas Taunay, que mais tarde seria seu companheiro na expedição brasileira. Além dessa obra, Debret também expõe o quadro “*Napoleão condecora o granadeiro Lazareff em Tilsitt*”. “A tela medindo 3,51m x 4,92 m registra o momento em que Napoleão entrega sua própria Cruz da Legião de Honra ao soldado russo, para demonstrar a aliança entre esses dois países”.¹⁰¹

⁹⁹ idem , ibidem p . 59

¹⁰⁰ LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 , p. 12

¹⁰¹ Idem, ibidem

A forte presença de Debret e sua atuação na França ao lado de grandes artistas lhe proporcionaram aprendizagens significativas. Valéria Lima enfatiza: “é importante frisar, portanto, que a experiência artística de Debret na França formou a bagagem visual e intelectual que o pintor- viajante traria consigo em 1816, quando aportou no Rio de Janeiro”.

102

2.2 DEBRET E O BRASIL

Com a queda de Napoleão do poder em junho de 1815, e a volta dos Bourbon ao poder, ficou difícil a permanência de alguns artistas neoclássicos na França. Um fator agravante para Debret foi a separação de sua esposa e a morte de seu único filho, com somente 20 anos. Em 22 de janeiro de 1816, Debret embarca com outros membros da Colônia Lebreton rumo ao Brasil ¹⁰³, dando início a Missão Artística Francesa, a bordo do veleiro norte-americano *Calpe*. Após cerca de dois meses de viagem, os artistas franceses chegam à cidade do Rio de Janeiro, em Março de 1816. ¹⁰⁴

A assim conhecida Missão Artística Francesa tinha a incumbência de organizar, no Rio de Janeiro, uma academia de artes que, seguindo o modelo francês, divulgasse entre nós o gosto pela belas artes, além de introduzir o ensino de alguns ofícios fundamentais ao desenvolvimento material do país.

105

Lília Schwarcz afirma que havia uma convergência de interesses na “Missão Artística Francesa”. Por um lado, artistas, formados no estilo neoclássico pela *Acadêmia de Arte Francesa*. Vinculados ao estado Napoleônico e desempregados.¹⁰⁶ No Brasil havia a predominância do estilo barroco e do rococó. Não havia representação do estilo neoclássico. Por outro lado, segundo Schwarcz havia “uma corte estacionada nos trópicos, longe, portanto, da metrópole europeia e carente de uma representação oficial.” ¹⁰⁷ Para a autora foi a

¹⁰² Idem, ibidem p. 13

¹⁰³ Os artistas Franceses que vieram em 26 de março de 1816 para o Brasil foram: Joaquim Lebreton, chefe da missão, morto no Rio de Janeiro em 1819; Nicolas – Antoine Taunay, que pintava paisagens e retornou para França em 1821; Auguste –Marie Taunay, escultor, irmão de Nicolas- Antoine; Jean Baptiste Debret, pintor Histórico, (1816-1831) quando retornou a França; Auguste –Henri –Victor- Grandjean de Montigny, arquiteto; Charles –Simon Pradier, gravador. Depois se uniram a eles os irmãos Marc (1788-1850), escultor; e Zephirin Ferrez (1797-1851), escultor e gravador.

¹⁰⁴ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p.63

¹⁰⁵ LIMA, Valéria Alves Esteves. J.-B Debret, historiador e pintor: A viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil (1816-1839) / Valéria Lima. Campinas, SP: Editora UNICAMP 2007, p. 89

¹⁰⁶ SCHWARCZ, Lília Moritz, O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d.João/ Lília Moritz Schwarcz.- São Paulo: Companhia das Letras, 2008 p. 13

¹⁰⁷ Idem, Ibidem p. 13

conjunção dessas duas situações que facilitou o surgimento da “Missão Artística Francesa” em 1816.

Debret foi bem recebido quando chegou ao Brasil. Teve uma acolhida oficial e tudo parecia ocorrer conforme o previsto. Em 12 de agosto de 1816, um decreto criou a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios. Os franceses, no entanto, não sabiam que sua escola ainda precisaria de pelo menos uns dez anos para tornar-se realidade.¹⁰⁸ Segundo Valéria Lima :

O Debret que chegara no Brasil em 1816 era, portanto, um experiente artista de 48 anos de idade , movido por fortes razões pessoais a deixar seu país de origem e, ao mesmo tempo, certamente envolvido pela perspectiva de inscrever seu nome na relação dos benfeitores franceses dedicados ao avanço da civilização nas terras do Novo Mundo.¹⁰⁹

Durante esses dez anos os artistas que vieram ao Brasil tomaram rumos diferentes. Debret se envolve com a decoração das festas reais e realiza diversas pinturas retratando importantes cenas históricas. Em 1817 pinta um quadro a óleo representando a chegada da futura imperatriz Leopoldina no Rio de Janeiro. (figura 10) É a primeira vez que é realizada uma pintura de uma cena histórica- um desembarque oficial no Brasil registrado por um artista profissional.



Figura 10- Jean Baptiste Debret, Desembarque de D. Leopoldina ao Brasil, 1818, Óleo sobre tela; 21,6x 30 cm, Museu Nacional de Belas Artes

No Brasil, uma das atuações de Debret estava voltada para prestação de serviços à Corte Portuguesa. Como funcionário, Debret realizou diversos trabalhos, exaltando os

¹⁰⁸ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p.64

¹⁰⁹ LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 , p.90

acontecimentos da Corte. Essa pintura (figura 11), produzida sobre encomenda por Dom João VI, retrata um personagem de nossa história identificado pelo seu uniforme hierárquico.



Figura 11 – Jean Baptiste Debret, Dom João VI, óleo sobre tela, 60x40 cm , Rio de Janeiro Museu Nacional de Belas Artes.

Debret foi um artista renomado de grande importância para a França. Três cenas históricas relevantes retratadas por Debret no Brasil são: *Aclamações de Dom João VI* (1822) (figura 12); *Desembarque de D. Leopoldina ao Brasil* (1818); *Coroação de Dom Pedro I* (1822) (figura 13), um dos últimos quadros a óleo realizado por Debret. Essas cenas descrevem os acontecimentos históricos da Corte Portuguesa, criando um imaginário político e social.



Figura 12- Jean Baptiste Debret, *Aclamação de Dom João VI*, Rio de Janeiro, 1822, óleo sobre tela : 46x 69 cm ,
Museu Nacional de belas Artes



Figura 13- Jean Baptiste Debret, *Coroação de Dom Pedro I*, Rio de Janeiro, 1822, óleo sobre tela, 45x70 cm ,
Museu Nacional de Belas Artes

Durante o período em que esteve no Brasil (1816-1831), Debret viveu no Rio de Janeiro, presenciou a transformação da cidade do Rio de Janeiro, de sede do império português em capital do império do Brasil. Ao longo desses anos trabalhou como cenógrafo da Corte Portuguesa, participou ativamente da criação e organização de uma academia de artes na cidade, e recolheu imagens do cotidiano do Brasil que viriam a fazer parte de sua obra: “*Viagem História e Pítoresca ao Brasil*”.

2.3 DEBRET E A VIAGEM HISTÓRICA E PITORESCA AO BRASIL

Que série de acontecimentos extraordinários se desenrolou diante de mim durante esses quinze anos! Que contrastes contínuos! Quantas coisas se opondo ao homem! E o homem se opondo as coisas!
J. –B Debret, *Viagem histórica e pitoresca ao Brasil*, t. 3.

Jean Baptiste Debret chegou ao Rio de Janeiro em 1816 junto com outros integrantes da Missão Artística Francesa. Permaneceu no Brasil por quinze anos. Nesse período, além de desempenhar a tarefa de pintor da Corte Portuguesa, registrou em lápis e aquarelas a vida e a paisagem nativa, dando início aos seus estudos e as produções de inúmeras aquarelas que viriam a fazer parte dos três volumes da “Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”. Debret nos deixou uma rica fonte iconográfica do Brasil Colonial e Imperial. Representou cenas do cotidiano urbano e rural da cidade do Rio de Janeiro do século XIX e retratou o negro, o mestiço, os índios brasileiros, a fauna e a flora.

O autor Rodrigo Naves destaca que Debret foi o primeiro pintor estrangeiro que se deu conta que seria “postiço e enganoso em simplesmente aplicar um sistema formal preestabelecido – o neoclassicismo, por exemplo – à representação da realidade brasileira.”.

110

Mais do que um aspecto anedótico e perversamente pitoresco, a feição rudimentar do Rio de Janeiro inviabilizava na prática uma atuação normal de Debret e seus companheiros. O neoclassicismo francês defendia uma arte em que a vontade conduzisse a natureza –sobretudo a natureza humana –a manifestações virtuosas e belas.¹¹¹

Um olhar era lançado sobre “o novo mundo”. A realidade brasileira era muito diversificada aos olhos de Debret. De um lado a Corte Portuguesa e a monarquia instaurada e de outro lado a escravidão dos Negros e a ideia pré-concebida dos índios brasileiros, oriunda das narrativas e imagens realizadas por outros viajantes.

Os estudos debretianos serviram como base para a publicação de seu livro *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil*, e o pintor pode ser considerado um dos principais

¹¹⁰ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p.46

¹¹¹ idem , ibidem p.74

documentaristas da cultura e da sociedade brasileira. Sua obra é subdividida em três volumes:

Os três volumes da obra que Debret organiza e publica foram, inicialmente, editados em fascículos. Esse era um costume na época, o que facilitava a aquisição e a divulgação das obras. Os três volumes tal como conhecemos hoje, foram publicados em 1834, 1835, e 1839. Ao longo de suas páginas, Debret enfatiza o que considera os diferentes momentos da marcha da civilização no Brasil ¹¹²: os indígenas e suas relações com o homem branco, as atividades econômicas e a presença marcante da mão-de-obra escrava e, por fim, as instituições políticas e religiosas. ¹¹³

Os volumes da “*Viagem História e Pitoresca ao Brasil*” foram publicados, quando Debret retornou a França , com aproximadamente 50 pranchas em cada um deles. As aquarelas de Debret foram transformadas por ele mesmo em litografias. Essas imagens foram divulgadas pela Europa e por outros países criando um imaginário sobre o Brasil. É importante ressaltar que Debret tinha consciência de seu poder de divulgação ao dar as aquarelas à forma litográfica. ¹¹⁴

Segundo Valéria Lima:

Dos textos e imagens que compõem os três volumes da Viagem histórica e pitoresca de Debret destaca-se claramente a preocupação do autor com a elaboração de um discurso histórico sobre o Brasil e com a fidelidade de seu testemunho/ relato para com a verdade dos fatos que apresenta ao leitor. Da mesma forma, a seleção que Debret faz das imagens e temas a serem tratados na página da *Viagem*, bem como a organização que imprime a esse material , faz dessa obra histórica sua contribuição para elevar o Brasil à categoria de nação civilizada. ¹¹⁵

Valéria Lima ainda afirma que Debret tinha a preocupação com a elaboração de um “verdadeiro documento histórico sobre o Brasil”:

Por fim, como indicadores da ideia fundadora da obra estarão as referências à preocupação de Debret em elaborar um “verdadeiro documento histórico” sobre o Brasil. É assim que podemos associar a *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil* ao grupo de estudos históricos dedicados ao país, em que se podem identificar claramente o posicionamento do autor e alguns argumentos que dão sustentação a suas ideias, apesar da variedade que caracteriza a organização dos textos nos três volumes. ¹¹⁶

¹¹² A autora destaca que a primeira vista parece que Debret faz uma divisão “racial”, isolando as experiências de índios, negros, e brancos. Destaca que essa divisão aparente acaba minimizando a complexidade de sua interpretação do Brasil: um país que estivera por muito tempo submetidos ao jugo arbitrário dos colonizadores.

¹¹³ LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 , p. 29

¹¹⁴ LIMA, Valéria Alves Esteves. J.-B Debret, historiador e pintor: A viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil (1816-1839) / Valéria Lima . Campinas , SP: Editora UNICAMP 2007 p. 31

¹¹⁵ Idem, ibidem. p. 129

¹¹⁶ Idem, ibidem p. 37

Para a autora Valéria Lima, Debret, a partir de suas imagens do Brasil, “elabora um pensamento a respeito do Brasil e autoriza suas imagens a falar a esse público, a partir de suas reflexões”.¹¹⁷ O artista não descreve apenas a sua trajetória no Brasil, mas “um projeto intelectual a respeito da marcha da civilização no Brasil”.¹¹⁸

Essa afirmativa nos traz algumas reflexões. As aquarelas e os textos explicativos feitos por Debret foram publicados na Europa e difundidos para diversos lugares do mundo. Concordamos com Paiva que “a imagem não é um retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido. Isso é irreal e muito pretencioso.”¹¹⁹

Como Debret foi um viajante que permaneceu no Brasil e teve a oportunidade de conhecer de perto o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, e os locais por ele visitados, as imagens que foram realizadas, para muitos que não conheciam esse “Novo Mundo”, eram vistas como representações fidedignas do povo brasileiro em sua maioria formada por negros e índios.

Essas imagens, apenas um simulacro da realidade, passaram a ser vistas como verdadeiras, e segundo Paiva, vão se construindo historicamente, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações e se transformam num determinado momento em verdadeiras certidões visuais¹²⁰. Estabelecem uma visão pré-concebida do Brasil, um país “atrasado”, marcado pela presença dominante de negros escravizados e índios selvagens, onde a única saída seria o “branqueamento”. Uma visão etnocêntrica que desqualificava o outro. Boaventura destaca que:

Essa violência matricial teve um nome: colonialismo. Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental por que o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo [...]”¹²¹

¹¹⁷ Idem, ibidem p.35

¹¹⁸ Idem, ibidem

¹¹⁹ PAIVA, Eduardo França. História e Imagens / Eduardo França Paiva – 2 ed., 1.reimp.- Belo Horizonte : Autêntica, 2006 p. 19-20

¹²⁰ Idem, ibidem p. 13-14

¹²¹ SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política / Boaventura de Souza Santos – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, - (Coleção para um novo senso comum ; v.4) p. 28

Grande parte da elite brasileira, assim como em outros países da América Latina, concordava com esses julgamentos onde era necessário o “branqueamento” para civilizar, num país onde a grande maioria populacional era composta de negros, índios e mestiços. Segundo Belluzo:

Esse legado iconográfico , assim como a literatura de viagem dos cronistas europeus, só pode dar a ver um país configurado por intenções alheias. Não basta reconhecer que eles escreveram páginas fundamentais de uma história que nos diz respeito. O olhar do viajante espelha ademais as condições de nos vermos pelos olhos deles.¹²²

Paiva nos aponta a importância de compreender a complexidade que a imagem traz em si:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as alterações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são detectáveis.¹²³

Portanto, não basta ver a fonte iconográfica – as obras de Debret - como um “verdadeiro documento histórico” sobre o Brasil Colonial e Imperial. É necessário filtrar a imagem e o que ela nos sugere. É lê-las criticamente, percebendo as sutilezas e as minúcias que elas nos sugerem.

¹²² BELLUZO, Ana Maria de M. O Brasil dos viajantes. São Paulo: Metalivros; Salvador : Fundação Odebrecht, 1994, p. 8

¹²³ PAIVA, Eduardo França. História e Imagens / Eduardo França Paiva – 2 ed., 1.reimp.- Belo Horizonte : Autêntica , 2006 , p.18

2.3.1 DEBRET E O COTIDIANO DO NEGRO NO BRASIL

Das aquarelas feitas por Debret, a grande maioria é representativa dos negros e do cotidiano urbano.

Uma representação de uma cena urbana de Debret, retratando os negros é a obra: Volta à cidade de um proprietário de chácara. (figura 14)



Figura 14- Jean Baptiste Debret, Volta à cidade de um proprietário de chácara, Rio de Janeiro, 1822, Museu Castro Maya.

Nessa imagem é possível ter a dimensão de como os homens negros eram explorados e representavam as mãos e os pés do senhor de engenho, que aparece na imagem protegido do sol com o seu chapéu. Logo à frente, há um menino negro que carrega um guarda sol, na condição de servir o homem branco. Segundo Gilberto Freyre:

Escravos que se tornaram literalmente os pés dos senhores: andando por eles, carregando-os de rede ou de palanquim. E as mãos- ou pelo menos as mãos direitas; as dos senhores se vestirem se calçarem, se abotoarem, se limparem, se catarem, se lavarem, tirarem os bichos dos pés.¹²⁴

¹²⁴ FREYRE, Gilberto. Casa-grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª ed. ps. 444-445

A partir de artistas como Debret, podemos percorrer os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e artísticos de uma época, bem como estabelecer correlações com outros períodos históricos, incluindo a atualidade. Essas obras são fonte de informação e documentação do Brasil Colonial e imperial, nos servindo como base para uma reflexão mais ampla sobre o processo discriminatório no Brasil. Segundo Debret:

“tudo assenta pois, neste país , no escravo negro; na roça , ele rega com seu suor as plantações do agricultor , na cidade , o comerciante fá-lo carregar pesados fardos; se pertence ao capitalista é como operário ou na qualidade de moço de recados que aumenta a renda do senhor”¹²⁵

Outra obra de Debret representando os negros brasileiros é: *Um jantar Brasileiro* (figura 15). Nessa imagem é possível ver alguns aspectos sobre a relação entre o homem branco e negros escravos. Segundo o texto explicativo de Debret:

(...) No Rio de Janeiro e em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tetê a tetê de um jantar conjugal , que o marido se ocupe silenciosamente dos seus interesses e a mulher se distraia com os seus negrinhos, que substituem a raça dos cachorrinhos “Carlins”, quase extintas na Europa. Esses molecotes até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania dos outros serviçais, que o domam a chicotadas e, assim obrigam-nos a compartilhar as penas e os desgostos do serviço.¹²⁶



Figura 15- Jean Baptiste Debret, *Um jantar Brasileiro*, Aquarela sobre papel, 15,9cm x 21,9 cm, Rio de Janeiro, 1827

¹²⁵ Debret, Jean Baptiste, *Viagem histórica e pitoresca ao Brasil*. Belo Horizonte /São Paulo: Itatiaia, Edusp, 1978. 2 vols. In: NAVES p.76

¹²⁶ BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. *Debret e o Brasil: obra completa*. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p. 177

Na obra de Debret “Uma senhora de algumas posses em sua casa” (figura 16), que representa o cotidiano de uma família de mulheres brancas, o artista enfatiza que:



Figura 16- Jean Baptiste Debret, uma senhora de algumas posses em sua casa, aquarela sobre papel; 16,2 x23 cm, Rio de Janeiro, 1823

*[...] Do mesmo lado, um pequeno mico-leão preso por sua corrente a um dos encostos desse móvel, serve de inocente distração a sua dona [...] a criada de quarto mulata trabalha sentada no chão aos pés da madame – a senhora [...] a senhorita da casa, pouco letrada algo já meio grande, conserva a mesma atitude de sua mãe, mas colocada sobre um acento, infinitamente menos cômodo, esforça-se para nomear as primeiras letras do alfabeto , traçadas sobre um papel que *adiantada*(*fazia*)[...] avança do mesmo um moleque com um enorme copo de água bebida frequentemente solicitada durante o dia para acalmar a sede devido ao abuso de alimentos apimentados. Os dois negrinhos, apenas na idade de engatinhar que gozam no quarto da Dona da casa dos privilégios do mico-leão, experimentam suas forças na esteira da criada.*

São os textos explicativos em conjunto como a leitura da própria imagem que nos permitem compreender que além da importância histórica, artística e documental as obras de Debret trazem em si um aporte social que nos possibilita refletir sobre a formação do Brasil Colonial desde os tempos da Corte Portuguesa.

Um olhar para passado- o Brasil Colonial e Imperial das obras de Debret - pode significar uma tentativa de compreender o presente. Partiremos do pressuposto de que a discriminação étnica imposta pelo colonialismo como forma de violência autoritária, é que nos permite compreender os padrões de exclusão ainda existentes no Brasil, um país marcado pela apartação social, pela divisão de classes, pela intolerância e pelo “*silenciar*” das classes oprimidas.

Além de representar os negros, Debret tem um dos volumes do Livro *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil* dedicado aos índios brasileiros. Segundo Naves:

Não resta dúvida de que Debret teve uma preocupação documental acentuada. Poucos aspectos da cidade do Rio de Janeiro fugiram à sua observação, sem falar de um bom número de desenhos relativos ao sul do Brasil e as cenas indígenas e paisagens, mais ou menos verídicas.¹²⁷

De acordo com Naves, o trabalho de Debret referentes aos índios brasileiros documentalmente é extremamente vulnerável a críticas. Essas obras nos deixam uma série de questionamentos quanto à veracidade das cenas e das representações. Debret teve contato com os índios para realizar a obra? Ou idealizou as obras a partir de narrativas de outros viajantes?

2.4 ALÉM DOS QUE OS OLHOS PODIAM VER: NARRATIVAS E IMAGENS DE OUTROS VIAJANTES:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

A Carta de Pero Vaz de Caminha.

A carta de Pero Vaz de Caminha é um dos primeiros relatos portugueses sobre o Brasil. Desde o descobrimento, do século XVI ao início do século XIX, muitos viajantes aportaram nesse “Novo Mundo” nos deixando diferentes relatos que falavam principalmente da natureza e dos nativos da terra. Foi somente a partir de 1550 que o conhecimento sobre o Brasil ganhou uma literatura mais específica. “De um lado, os autores ibéricos com seus interesses

¹²⁷ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p.47

voltados para colonização; de outro, os 'não ibéricos', sobretudo franceses, para quem os índios se tornaram matéria de reflexão e também de gestão”¹²⁸

É certo que até a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, a entrada de estrangeiros esteve basicamente impedida ou limitada. No entanto a proibição não evitou a vinda de religiosos, soldados, comandantes, corsários ou meros curiosos, que deixaram relatos passados avidamente de mão a mão.¹²⁹

Segundo Schwarcz muitas dessas imagens eram criadas a partir de uma visão fantasiosa sobre os povos que aqui viviam “que andavam muito além do que os olhos podiam ver ou a razão admitir”¹³⁰, essas narrativas imaginárias e até mesmo sobrenaturais eram transmitidas de geração para geração.

Nesse período, existia no pensamento europeu certa dualidade entre o mistério e a verdade, o assustado e o deslumbrado, poucas pessoas tinham a oportunidade de conhecer essa Nova Terra, “numa época em que era bem melhor ‘ouvir’ do que ‘ver’”¹³¹ foi essa a literatura de viagem que proliferou dos séculos XVI ao XVIII com os primeiros viajantes que aqui estiveram perpetuando e construindo um imaginário sobre o Brasil e seus habitantes.¹³² Schwarcz destaca que:

A literatura insistia de tal maneira nesses seres de quatro braços e um olho só na testa, andróginos pigmeus, sereias encantadas e tudo o que a imaginação poderia alcançar, o que não é de admirar o fato de Colombo ter admitido, numa de suas primeiras cartas que não encontrara monstros humanos e que, ao contrário as pessoas a quem conhecerá eram muito bem-feitas de corpo: ‘Não são negros como na Guiné e seu cabelo é liso’. Mas continuam existindo monstros nos desenhos e mapas da época, assim como monstros se viram associados aos relatos sobre práticas de antropofagia, que acabaram por motivar discussões filosóficas acerca da índole dos gentios: descendentes de Adão e Eva para alguns, bestas-feras para outros.¹³³

¹²⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz, O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d.João/ Lilia Moritz Schwarcz .- São Paulo: Companhia das Letras, 2008 p.25

¹²⁹ Idem, ibidem, p.23

¹³⁰ Idem, ibidem

¹³¹ Idem, ibidem 24

¹³² Essas narrativas são encontradas no Navigatio Sancti Brenddani Abbatis, na Cosmographia de Ético, na Imago mundi de Pierre d’ Ailly, ou nas viagens de John Mandeville, e em outras obras que foram divulgadas no século XVI.

¹³³ Idem, ibidem, p.25

Um dos relatos portugueses mais conhecidos é o de Magalhães Gondavo¹³⁴ Nesse Tratado, Gandavo destaca a vida econômica e social durante os primeiros anos de colonização. Elogia as belezas do local, o clima agradável, fertilidade do solo, entre outras qualidades naturais. Antagonicamente, ao mencionar os habitantes da terra, os índios, mostra estranheza nos seus costumes e os “selvagens”. Tais constatações podem ser percebidas na citação a seguir;

São esses índios muito desumanos e cruéis, não se movem a nenhuma piedade, vivem como brutais animais sem ordem nem concerto de homens, soa muito desonestos e dados a sensualidade e entregam-se aos vícios como se neles não houuera razões de humanos.¹³⁵

Os relatos da época desqualificam os índios e enaltecem a natureza. Essas narrativas são relatos deixados pelos portugueses enquanto colonizadores. Percebemos, dessa forma, que a imagem do Brasil para os estrangeiros é passada como uma terra paradisíaca, porém habitada por selvagens. Essa forma de apresentar o Brasil, desqualificando o outro- índios- e enaltecendo a beleza local poderia ser entendida como mais uma estratégia de fragilização do território brasileiro para a sua ocupação por estrangeiros, visando a apropriação das riquezas?

2.4.1 OUTROS RELATOS SOBRE O BRASIL

Foi a partir da literatura de viagem deixada pelos franceses, especialmente na França Antártica e na França Equinocial que “a colônia passava a se inscrever dentro de uma história propriamente francesa”.¹³⁶ “A ideia da ‘ausência de fé’ reapareceria nos textos de mercadores normandos que continuavam a prosperar, realizando o comércio de pau-brasil e o escambo de tupinambás”.¹³⁷ Dentre os principais viajantes franceses que deixaram relatos sobre o Brasil estão: Ferdinand Denis; André Thevet; Jean de Léry.

Ferdinand Denis foi um jovem viajante francês (1798-1890) que permaneceu no Brasil durante três anos (1816-1819). Percorreu grande parte do território brasileiro e ficou fascinado com a paisagem tropical. Em seus relatos podemos perceber a exaltação da natureza.

¹³⁴ Pero de Magalhães Gondavo, provavelmente um copista da Torre de Tombo, criado e moço da Câmara de d. Sebastião e provedor da fazenda em 1576, foi um dos primeiros autores a discorrer sobre essa “multidão de bárbaros gentios” escreve em 1570 o tratado da terra e história do Brasil e, em 1576 história da província de Santa Cruz ver: SCHWARCZ, Lília Moritz, O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d. João/ Lília Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 25

¹³⁵ Idem, ibidem. p. 26

¹³⁶ Idem, ibidem p. 29

¹³⁷ Idem, ibidem

A autora Lília Schwarcz destaca que “a representação dos brasileiros parecia estar em alta no imaginário francês.”¹³⁸ e um forte exemplo para essa afirmação foi um evento que aconteceu em 1551, narrado séculos depois pelo viajante Ferdinand Denis:

Uma festa brasileira realizada diante do monarca francês Henrique II e da regente Catarina de Médici. Para receber a casal reinante, a cidade de Rouen resolveu fazer uma grande cerimônia. Não só recorreram a repertórios da antiguidade- construindo obeliscos, templos e arcos do triunfo- como incluíram na cerimônia uma festa do Novo Mundo. Meio século após a chegada dos portugueses ao continente, a voga parecia ser apresentar os “homens do Brasil”: os “bravos tupinambás”. E assim foi feito: cinquenta tupinambás simularam um combate perto do Rio Sena e em frente à nobreza local. Para dar maior amplitude a festa, os indígenas foram misturados com mais de 250 figurantes vestidos a moda, e representando cenas de caça, de guerra e de amor, além de aparecerem pintados, carregados de bananas e cercados de papagaios.¹³⁹ (figura 17)



Figura 17- Ferdinand Denis, Figure 62d brésiliens(imagem dos brasileiros) 1551

Outro relato francês sobre o Brasil foi do frade franciscano André Thevet (1502-92) que embarcou em 1555 junto com Villegaignon para fundar a França Antártica. Thevet ficou um pouco mais de três meses na Bahia de Guanabara e regressou para França em 1556 em 1557 publicou “*Les Singularitez de 62d France Antarctique*”. Em seus relatos fala sobre os índios, a fauna e flora: “Os bargos e os muges são realmente tantos que, quando estive no Cabo Frio, vi um selvagem pescar mais de mil deles, com um laço só de rede [...]”¹⁴⁰. Fala

¹³⁸ SCHWARCZ, Lília Moritz, O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d.João/ Lília Moritz Schwarcz .- São Paulo: Companhia das Letras, 2008 , p. 29

¹³⁹ Idem, Ibidem , p. 30

¹⁴⁰ THEVET, André. Singularidades da França Antártica. Tradução, prefácio e notas de Estevão Pinto. São Paulo: Ed. Nacional, 1944, p.157 In: PALAZZO, Carmen Lúcia. Visões francesas do Brasil: permanências medievais nos relatos da modernidade, Univ. FACE, Brasília, v.4, nº.1/2. p.5-28 , jan/dez 2007

ainda da longevidade dos 63deias63as: “Dispõem os índios das mais variadas fructas, proporcionadas pela natureza. Vivem longos annos, são e dispostos” ¹⁴¹ Porém, quando aos índios tupinambás, aliados dos franceses declara que são “Antropófagos, nus, e emplumados” (figura 19)

A literatura francesa distinguiu a diferença entre canibalismo e antropofagia. “A diferença é que canibais seriam aqueles que se alimentavam de carne humana, enquanto antropófagos, sobretudo representado pelos tupis seriam o que comeriam por vingança, e essa seria a grande novidade da literatura Francesa.”¹⁴² Mesmo estabelecendo as diferenças entre os termos “canibais” e “antropófagos” a ideia de “ selvagem” continuaria, desqualificando os indígenas brasileiros.



Figura 18- Tupi ritual cannibalism, as described by André Thévet in “ Les singularitez de 63d France Antartique, 1557”¹⁴³

Outro viajante que nos deixou relatos sobre os Brasil foi Jean de Léry, que veio para o Brasil em 1558 como integrante de um grupo enviado por Calvino:

No decorrer daquele ano, porém, as disputas entre católicos e protestantes na França Antártica tornaram-se muito violentas, culminando com a impossibilidade de convivência pacífica, o que levou Léry e seus companheiros a deixar a ilha, passando a viver junto aos indígenas, durante dois meses, até a chegada de um navio que os conduziu de volta à Europa.¹⁴⁴

¹⁴¹ Idem, Ibidem p. 188

¹⁴² SCHWARCZ, Lilia Moritz, O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d.João/ Lilia Moritz Schawarcz .- São Paulo: Companhia das Letras, 2008 ,p 30

¹⁴³ Imagem retirada do site: <http://bbprivateer.ca/?q=node/157>

¹⁴⁴ PALAZZO, Carmen Lúcia. Visões francesas do Brasil: permanências medievais nos relatos da modernidade, Univ. FACE, Brasília, v.4, nº.1/2. p.5-28 , jan/dez 2007, p .14

Uma história bastante conhecida e divulgada que configura a questão do selvagem e sua relação com o homem branco é a de Hans Staden, (figura 18), alemão, que fica nove meses preso entre os tupinambás. Hans Staden escreve um livro: *Duas viagens ao Brasil e Arroçadas aventuras no século XVI entre os antropófagos no Novo Mundo*.

A mais acurada e impressionante descrição do banquete antropofágico, aquele 'festim canibal' tão característicos dos povos tupi, cujo prato principal era a deglutição eucarística do adversário e o sacramento único, a consumação de uma vingança ancestral. Passados quase cinco séculos da narrativa, o depoimento de Staden ainda se impõe como a fonte primária mais confiável para o estudo do canibalismo ritual- e o impacto da descrição se mantém inalterado. Pode-se supor a avidez com que o texto terá sido, digamos, devorado na Europa renascentista.¹⁴⁵

Luciana Villa Bôas¹⁴⁶ argumenta sobre o relato feito pelo Alemão em 1557.

O relato feito pelo Alemão Hans Staden, em 1557, sobre o período em que foi prisioneiro dos tupinambás em terras brasileiras não deve ser visto apenas como um livro de aventura. Uma análise do contexto da elaboração e publicação da edição original e de variados aspectos da narrativa sugere que além de um retrato minucioso entre colonizadores e nativos e do cotidiano de um grupo indígena do século XVI, o livro contém informações que permitem novas e instigantes leituras sobre o período inicial da colonização.¹⁴⁷

É importante ressaltar que o relato de Hans Staden sobre o Brasil ganhou uma forte relevância. O primeiro livro impresso sobre o Brasil, em 1557 foi publicado em Marburg na Alemanha e foi propagado para outros países. Tinha como título: *"A história verdadeira de uma gente nua, feroz e canibal"*. Este livro foi disseminado em diferentes línguas e pode ser considerando um marco que influência uma imagem degradante que prevalece até os dias de hoje no imaginário social do estrangeiro e do brasileiro sobre o Brasil e seus habitantes.

Edições recentes em português e outras línguas atestam a atualidade e o fascínio exercido pelo livro, que ao longo dos séculos acumulou leitores de culturas tão diversas e distantes no tempo e no espaço. É notável, nesse sentido, que desde sua publicação a narrativa de Staden se origine de contextos marcadamente distintos: A Alemanha protestante e o Brasil Colonial. Por ser um dos mais importantes registros documentais sobre o Brasil Colonial, é preciso indagar como a coincidência entre uma experiência colonial e um contexto de publicação não colonial molda a "história verdadeira do livro".¹⁴⁸

¹⁴⁵ STADEN, Hans, *Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil/ Hans Staden* ; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno] .- Porto Alegre , RS: L&PM, 2011, p. 9

¹⁴⁶ Luciana Villa Bôas é Profª Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na UFRJ. Têm Dr. Em literatura comparada (Columbia University, 2005)

¹⁴⁷ BÔAS, Luciana, Hans Staden e a História do Brasil Colonial, *Ciência Hoje*, vol 48, nº 286 2011, p.21

¹⁴⁸ Idem, *ibidem* p.22



Figura 19 – xilogravura- A cabeça é preparada para ser comida¹⁴⁹

Essa publicação é um convite que nos leva a desconstruir uma história que está envolta de interesses políticos, ideológicos e religiosos que construíram ideias tidas como verdadeiras dos índios e de seus costumes. Luciana Vila Bôas ainda destaca que o livro também utilizou imagens que reforçam a narrativa do livro. Essa obra nos traz uma série de reflexões, a partir do momento em que se pode perceber a imagem negativa que foi lançada desde os primórdios da colonização sobre os índios brasileiros.

Durante a colonização foi lançada a partir das narrativas de inúmeros viajantes uma visão fantasiosa e distorcida dos índios brasileiros, que somente posteriormente seriam revistas com as ideias iluministas de Rousseau e a figura do “bom selvagem”.

Foi essa a literatura, principalmente a francesa, que Jean Baptiste Debret teve acesso antes de sua vinda para o Brasil. E é essa literatura que nos possibilita compreender o universo cultural ao qual o artista estava inserido, e quais eram as suas concepções e ideias sobre o Brasil e os índios.

¹⁴⁹STADEN, Hans, *Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*/ Hans Staden ; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno] .- Porto Alegre , RS: L&PM, 2011, p. 169

2.5 ENTRE ÍNDIOS MESTIÇOS E SELVAGENS CIVILIZADOS DE DEBRET

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro?...[...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que sem poder seria um tormento [...] Ô admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito de um pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas tiver diante de si.

(Leonardo da Vinci)

A investigação toma como objeto de estudo quatro obras do artista publicadas no livro: *Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil*. Acreditamos que ao lançar um olhar crítico sobre as obra de Debret, onde freqüentemente índios são retratados como selvagens, iremos provocar discussões acadêmicas sobre a temática indígena, assim como compreender se essas obras reforçam preconceitos, discriminação e exclusão associadas a diversidade cultural brasileira.

A obra de Debret sobre os índios brasileiros é capaz de nos instigar, e entre dúvidas e incertezas retrocedemos para época da colonização portuguesa, para tentar compreender o espírito de um pintor que viveu no Brasil retratando cenas do cotidiano e se encantava diante de tantas imagens que via diante si.

Porém, as imagens referentes aos índios brasileiros nos trazem inquietações e incertezas, de um mistério que ainda permanece nebuloso. Que caminhos Debret percorreu? De que maneira teve contato com os índios brasileiros?

Debret esteve durante anos de sua temporada no Rio de Janeiro e somente em 1827 viajou para fora da capital. Nesse sentido podemos presumir que pouco teve contato com os índios no seu habitat natural. O pintor faz um relato que seu primeiro contato com os índios ocorreu quando um grupo de indígenas chegou à cidade do Rio de Janeiro.

Debret teve muito pouco contato direto com os indígenas brasileiros, inclusive por que não o fez como a maioria dos viajantes que aqui estiveram deslocamentos pelo interior do país. Ele mesmo afirma que recolhia informações a respeito com alunos originários de outras cidades e a partir de suas idas ao recém inaugurado Museu Nacional, onde podia analisar os objetos recolhidos pelos viajantes entre as tribos indígenas.¹⁵⁰

¹⁵⁰ LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 , p.45

As críticas sobre as obras referentes aos índios brasileiros ganham consistência após a tese de doutorado da *Thekla Hartmann* que tem como título: *A contribuição da iconografia para o conhecimento de índios brasileiros no século XIX*.¹⁵¹ Em sua tese a autora duvida das viagens que Debret diz ter realizado às aldeias indígenas, e observa que a falta de contato direto com os índios comprometeu significativamente a qualidade de seus textos. Ela identifica nos índios de Debret a referência direta às imagens publicadas por outros viajantes: *Wied-Neuwied, Langsdorf, e Spix e Martius*. Enfatiza a falta de veracidade de certas imagens que se demonstram próximas de uma composição.

Na obra de Debret “*Dança dos índios da missão de São José*” (figura 19), podemos perceber um equívoco referente às obras dos índios brasileiros.

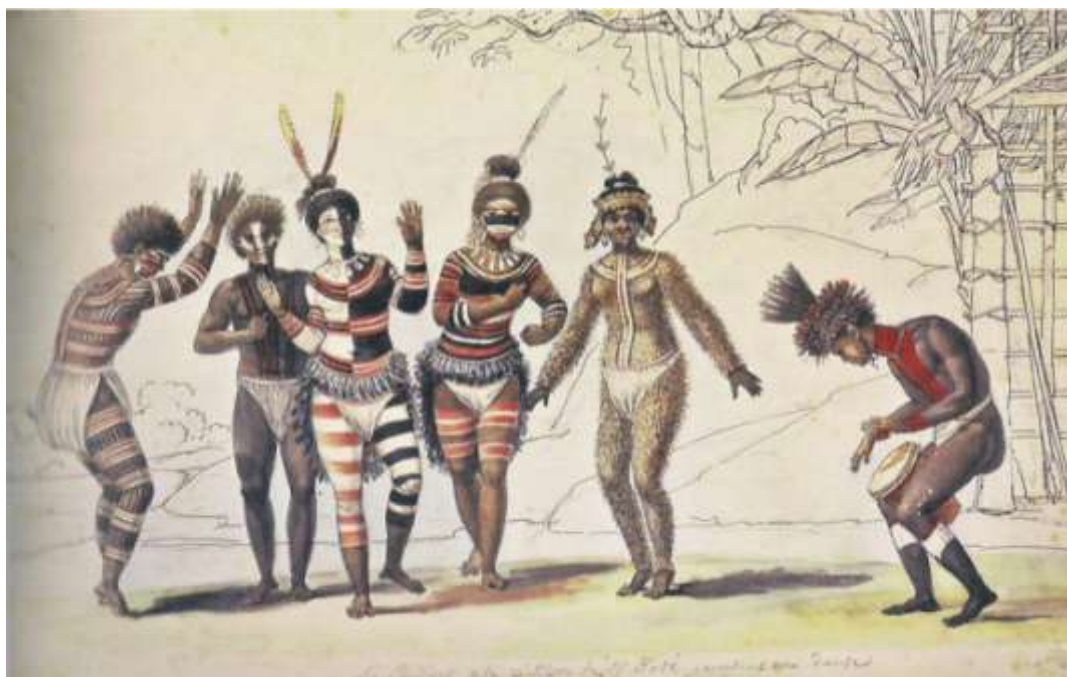


Figura 20- Jean Baptiste Debret, *Dança dos índios na Missão de São José*, aquarela, tinta sobre papel, 21,8x33,5 cm, Rio de Janeiro, 1820-30

O título original da aquarela que originou a gravura da “*Viagem Pitoresca*” *Ein Tanz der Indianer in der Mission in. St. Jose in Neu-Californien* (*Dança dos índios na Missão de São José Nova Califórnia*) atribuída ao naturalista alemão *Wilhelm Gottlieb Tilesius Von Tilenau*, ela foi assinada pelo contemporâneo de Debret no Rio de Janeiro, Georg Heinrich 67de Langsdorf. (figura 19)¹⁵²

¹⁵¹ Idem, ibidem p. 48

¹⁵² BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. Debret e o Brasil: obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p.129



Figura 21- Ein Tanz der Indianer in der Mission St. Jose in Neu-Californien

A explicação para esse equívoco parece estar na cópia da fonte iconográfica de outros viajantes, o que era comum na época.

Ao coletar estampas de índios brasileiros que constavam de obras publicadas por outros viajantes das quais contava copiar as cenas e os detalhes que não pudera observar pessoalmente, Debet encontrou uma gravura avulsa de índios da América do Norte e os tomou como índios brasileiros, por não se dar conta que o “São José” do título, encontrava-se na verdade, na Califórnia. Assim cometeu aparentemente um erro involuntário ao transferir uma cena da Califórnia para Vila de Faxina, perto de Itapeva, em São Paulo. Com o afã de conhecimento dos artistas viajantes na primeira metade do século XIX em angariar informações, era coisa comum a troca de iconografia entre eles, e erros como esses podiam ocorrer com gravuras separadas do seu contexto.

153

Gombrich destaca que “ao ser copiada e recopiada, a imagem fica assimilada na schemata dos seus próprios artesões” ¹⁵⁴, ou seja, é no contato com a outra cultura que o indivíduo internaliza os elementos e os reconstitui. “A ‘vontade de formar’ é mais uma ‘vontade de conformar’, ou seja, a assimilação de qualquer forma nova pela schemata e pelos modelos que o artista aprendeu a manipular.”¹⁵⁵

¹⁵³ Idem, ibidem

¹⁵⁴ GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão, Um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo : Martins Fontes, 1986. p .67

¹⁵⁵ Idem, ibidem

Ao esquadrinhar a paisagem, as vistas que podem ser ajustadas com êxito à schemata que ele aprendeu a manejar saltam aos olhos como centros de atenção. O estilo, como veículo, cria uma atitude mental que leva o artista a procurar na paisagem que o cerca elementos que seja capaz de reproduzir. A pintura é uma atividade, e o artista tende, conseqüentemente, a ver o que pinta ao invés de pintar o que vê.¹⁵⁶

Vejamos então o que Debret tem a dizer sobre a sua obra:

Esses índios de uma antiga civilização, menos musicais que os guaranis, têm apenas o tambor como instrumento de dança. Em geral bem proporcionados, ágeis e alegres, além de inteligentes, conservam também um sentimento de pudor que inspirou as mulheres o luxo de fabricar saíotes guarnecidos de plumas.¹⁵⁷

É interessante ao observar a imagem, que Debret acrescentou bananeiras a obra original, árvore típica de um país tropical. Modificou a postura dos índios, inventando uma dança diferente e ainda acrescentou um tambor.¹⁵⁸ Essa imagem, muito diferenciada, atribuída ao naturalista alemão *Wilhelm Gottlieb Tilesius Von Tilenau*, representa os índios da Nova Califórnia, e muitas vezes, pode ser confundida com os índios brasileiros.

Essa é a prancha 19 do primeiro volume da “Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil” que figura para ilustrar uma resolução do Senado de 3 de novembro de 1930 que sanciona uma lei abolindo a “escravidão dos índios selvagens prisioneiros da guerra”. É difícil imaginar que Debret forjasse propositalmente esta cena ocorrida fora do Brasil apenas para acrescentar mais uma gravura no livro do qual esperava que trouxesse a fama. O risco era grande demais da confusão ser percebida, afetando assim a credibilidade de Debret. Por isso pensamos que se trata de uma lamentável equívoco que por sorte não prejudicou Debret, pois acabou levando mais de cema nos para ser percebido. Infelizmente essa imagem totalmente alheia aos nossos costumes, ainda é muitas vezes reproduzida como representando uma tribo de índios brasileiros.

Esses são fortes indícios para acreditarmos que Debret não teve oportunidade de ver os índios em seu habitat natural. Portanto, é a partir dessas evidências que se faz necessário lançar um olhar para outras obras de Debret sobre os indígenas.

Na obra Botocudos, Puris, Patachós e Machacalis (figura 22) Debret retrata os índios em condições de selvagens, e faz seus desenhos e estudos tomando como base outras representações de viajantes que vieram para o Brasil de onde utilizou imagens, obras e narrativas. (figura 23)

¹⁵⁶ Idem, ibidem p.74

¹⁵⁷ BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. **Debret e o Brasil:obra completa**. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p.

129

¹⁵⁸ Idem ibidem



Figura 22- Jean Baptiste Debret, Puris, Patachós e Machacalis, Litografia de C. Motte, 33X22,7cm ; gravura inserida na prancha 10 do primeiro volume do álbum “Voyage Pittoresque” publicado em 1834



Figura 23-Jean Baptiste Debret, estudos da obra: Puris, Patachós e Machacalis, Litografia de C. Motte, 33X22,7cm ; gravura inserida na prancha 10 do primeiro volume do álbum “Voyage Pittoresque” publicado em 1834

De acordo com Rodrigo Naves, as obras de Debret referentes aos índios brasileiros, oscilam “entre uma clara idealização e representações grotescas em que os índios aparecem animalizados” ¹⁵⁹ como seres inferiores. Segundo o autor “Debret mal conhecia os nativos,

¹⁵⁹ NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011, p. 114

tendo tido contato apenas com os que eram trazidos ao Rio de Janeiro, e talvez com os que cruzou em sua viagem ao Sul do país.”¹⁶⁰

Copiou máscaras e faces indígenas do atlas de Spix e Martius; apoiou-se na Viagem ao Brasil, de Wied-Neuwied, para obter cabeças dos selvagens; e buscou no Museu Imperial do Rio de Janeiro material iconográfico para várias de suas pranchas. Documentalmente, seu trabalho é extremamente vulnerável à crítica, com pouca fidelidade aos costumes e traços étnicos dos índios. Por outro lado, o escasso peso que tinham os índios na cidade – o lugar por excelência das atenções do artista – certamente facilitava um modo de representação fantasioso, sofrendo a influência das ideias recebidas.¹⁶¹ (FIGURA 24); (FIGURA 25); (FIGURA 26); (FIGURA 27)



Figura 24- Gravura de Spix e Martius, 1823



Figura 25- Jean Baptiste Debret, Maxuruna e Yuri, Aquarela, 1829

¹⁶⁰ Idem, ibidem. p 114-115

¹⁶¹ Idem, Ibidem. p 115

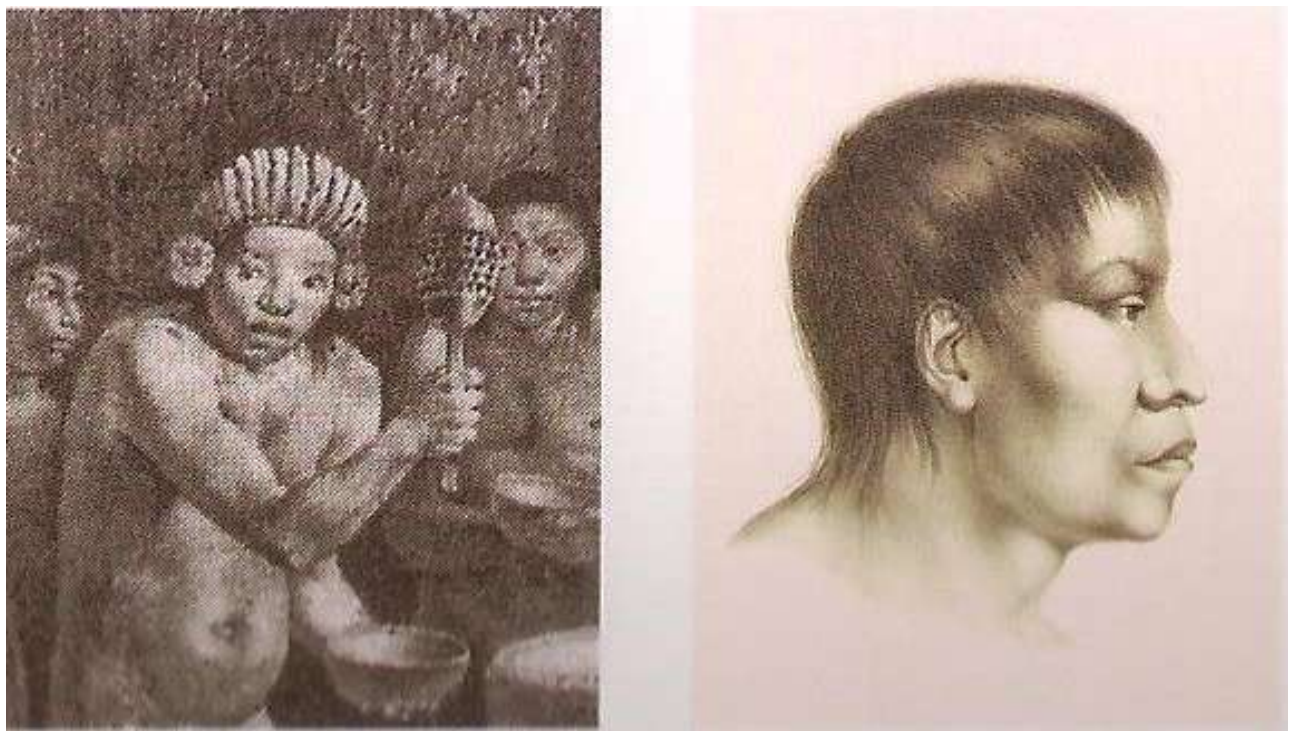


Figura 26- Gravura de Spix e Martius, 1823



Figura 27- Jean Baptiste Debret, Perfis Indígenas, 1829



Figura 28-Jean Baptiste Debret, Múmias e barretes de penas, com detalhes – estudo, 1822



Figura 29-Jean Baptiste Debret, Cocar

Uma vez que reconhece e atribui esse valor à figura do selvagem brasileiro, Debret afirma que não pretende abordá-lo a partir de uma visão exótica e supersticiosa. Ao assumir essa postura, Debret organiza um volume que insere o selvagem brasileiro na história do país. Seu lugar é o das origens. Seu destino, o desaparecimento a partir da contínua melhoria da raça.¹⁶² Esse era o objetivo do discurso colonial, como nos revela Homi K Babha.¹⁶³

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.

Portanto, as obras de Debret, podem ser um ponto de partida para a compreensão da relação colonial, onde o conquistador, o moderno homem europeu, ao se deparar com outras faces da mesma humanidade se nomeia superior em sua cultura e em seus hábitos. Segundo Boaventura:

Se o Oriente é para o Ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se construir em alteridade. Não é outro por que não é plenamente humano. A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de construir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do irracional. O seu valor é o valor da utilidade. Só merece a pena confronta-lo na medida em que é recurso ou a via de acesso a um recurso.¹⁶⁴

Outra obra referente aos índios de Debret é a litogravura intitulada: *Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas*. (figura 28)

¹⁶² LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 p. 131-132

¹⁶³ BABHA, Homi K. **O local da cultura**, Belo Horizonte, editora: UFMG, 1998, p. 111

¹⁶⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política / Boaventura de Souza Santos – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, - (Coleção para um novo senso comum ; v.4) p. 186



Figura 30-Jean Baptiste Debret, Soldados índios levando selvagens Cativas, Litografia de C. Motte, 32,6X1,2 cm ; gravura inserida na prancha 20 do primeiro volume do álbum “Voyage Pittoresque” publicado em 1834

A princípio a representação dessa obra pode nos fazer refletir sobre qual condição Debret via os índios e de como a cultura indígena foi violada nesse confronto com o homem branco. Essa obra “Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas” é um convite a pensar sobre as relações interculturais e o processo de mestiçagem:

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar ao povo novo num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos.¹⁶⁵

Para a autora Maria Celestino de Almeida os índios de Debret são por ele classificados nas categorias de “selvagens” e “civilizados” e reconhecem-se neles, tanto nas imagens quanto nos textos a elas correspondentes, significativos sinais de mestiçagem. Segundo a autora, Índios e mestiços, “selvagens” e “civilizados” interagem e confundiam-se nas sociedades americanas e nas imagens e classificações do autor. Segundo Almeida:

As Imagens e as explicações do autor sobre os índios retratados nos convidam a pensar sobre a fluidez entre essas fronteiras, sobre as interações étnicas nas sociedades americanas do início do século XIX e sobre as diferentes formas de classificar grupos e indivíduos que entre elas circulavam.

¹⁶⁵ RIBEIRO, Darcy, 1992-1997 O povo brasileiro e o sentido do Brasil / Darcy Ribeiro. São Paulo: Companhia das letras, 1995 p.19

O olhar do artista sobre essas populações e a própria terminologia por ele utilizada refletem concepções políticas e ideológicas então predominantes na América portuguesa, ao mesmo tempo, que nos dão elementos para questioná-las, sobretudo quanto à distinção rígida entre os chamados estados de selvageria e civilização e entre grupos e indivíduos classificados como índios mestiços.¹⁶⁶

A pesquisadora também nos indica que algumas aparentes contradições do autor são indicativas de uma considerável continuidade e fluidez entre os ditos estados de “selvageria” e “civilização” e de mestiçagem e *indianidade*. Essa fluidez pode ser percebida na (figura 22), principalmente ao declarar como “Soldados índios” os homens que “capturaram” as indígenas e seus filhos. Numa sociedade multicultural e mestiça é Darcy Ribeiro que fala da formação do povo brasileiro:

Por essas vias se plasmaram historicamente diversos modos rústicos de ser dos brasileiros, que permitem distingui-los hoje, como sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas Sulinas, além de ítalo- brasileiros teuto-brasileiros, nipo-brasileiros. Etc¹⁶⁷

Na obra de Debret *Aldeia de caboclos em Cantagalo* (figura 29) é possível perceber mais uma vez a fluidez entre os estados de selvageria e civilização:



¹⁶⁶ ALMEIDA, Maria Regina. Índios Mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens, *Varia História*, Belo Horizonte, vol 25, nº 41, p 85-106, jan/jun 2009, p.87

¹⁶⁷ RIBEIRO, Darcy, 1992-1997 *O povo brasileiro e o sentido do Brasil* / Darcy Ribeiro. São Paulo: Companhia das letras, 1995 p. 21

Em seus textos explicativos Debret declara que:

Os caboclos [...] habitavam os arredores da cidade de São Pedro de Cantagalo(província do Rio de Janeiro) e vivem quase sem manufaturas, embora sejam civilizados. Executam apenas algumas tarefas agrícolas para os ricos fazendeiros da região que os pagam com cachaças e gêneros alimentícios. Os viajantes que os visitam sempre trazem alguns presentes em trocas dos quais recebem arcos e flechas.¹⁶⁸

Ao olhar a imagem, pensamos estar diante de índios ainda aldeados, a vida típica do índio que vive em sua tribo até a chegada do homem branco, os colonizadores que aparecem no canto da imagem levando bebida a tribo. Índios ou caboclos? Mestiços ou civilizados? De acordo com o texto de Debret são “caboclos que vivem sem manufaturas e são civilizados”. Mas, olhando com atenção, a imagem não parece sugerir isso, dando a impressão que estamos diante de uma cena de encontro entre o colonizador e os indígenas. Segundo Debret:

O episódio apresentado é a chegada de dois viajantes europeus, introduzido numa aldeia de caboclos por um caçador da aldeia a qual deram uma garrafa de aguardente para facilitar a recepção. A pantonimia das mulheres exprime um movimento de pudor que lhes é natural em tal circunstâncias. Já alertadas pelo latido dos cães, uma esconde os busto cobrindo-o com os seus longos cabelos negros puxados para frente, enquanto a outra, sentada a seu lado, se esforça, por pudor de aproximar o pé da parte que deseja preservar ao olhar dos estrangeiros.¹⁶⁹

Essa narrativa nos faz lembrar o primeiro relato português feito por Pero Vaz de Caminha: “*Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas*” nos fazendo pensar que pode ser uma imagem logo do início da colonização. Segundo Debret:

O chefe da aldeia, sentado no chão no fundo da cena está cercado de jovens índios que escutam a sua narrativa, interrompidos por esse novo motivo de distração. Esse personagem cheio de vaidade. Conservando imperturbavelmente sua nobre atitude, aguarda a chegada dos visitantes para responder laconicamente as suas numerosas perguntas [...]Todos os outros grupos ilustram hábitos do homem selvagem constantemente ocupado com sua alimentação[...]¹⁷⁰

Reforçamos as indagações: selvagens ou civilizados? Índios ou caboclos? Qual a visão de índio brasileiro que Debret expressa para o público por meio dessas imagens?

¹⁶⁸ BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. Debret e o Brasil:obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p. 135

¹⁶⁹ Idem, ibidem

¹⁷⁰ Idem, ibidem

2.6 ENTRE O VER E O OLHAR: O VISÍVEL E O INVÍSEL NAS OBRAS DE DEBRET SOBRE OS ÍNDIOS BRASILEIROS

Em suma, há um ver-por-ver, sem um ato intencional de olhar; e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo

... ver por ver não é ver depois de olhar.

(Alfredo Bosi)

É entre ver e o olhar que se faz a relação do homem com o mundo. Afinal, podemos ver com as mãos, e com os olhos do coração...

Destacamos da capa do livro *“Ensaio sobre a cegueira”*, de José Saramago a frase: “Se podes olhar vê, se podes ver repara”, e a história que se desenrola no livro nos comove, mexe com os sentidos, e com a forma que nos posicionamos diante do mundo: “Estou cego, afirma em desespero o motorista em frente ao semáforo”¹⁷¹, a doença cegueira branca é altamente contagiosa: “Sim, entrou-me um mar de leite”¹⁷², e todas as pessoas infectadas são levadas forçadamente pelo governo para um sanatório como forma de controlar a epidemia: caos, desordem, sujeira, o poder, a crueldade do homem, todos esses aspectos podem ser vistos na obra. E entre todas as pessoas que ficam presas no sanatório apenas uma mulher consegue enxergar. Após conseguir fugir do local percebem que a cidade inteira está contaminada: Fome, degradação humana... “a cegueira branca” de José Saramago é metaforicamente uma forma de nos falar sobre a falta de visão da realidade. Essa história trazida pelo escritor português tem uma íntima relação com uma das obras mais clássicas da filosofia: o mito da caverna de Platão.

Imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e a olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semi-obscuridade, enxergar o que se passa no interior.

¹⁷¹ SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.14

¹⁷² Idem, *ibidem*

A luz que ali entra provém de uma imensa e alta fogueira externa. Entre ela e os prisioneiros - no exterior, portanto - há um caminho ascendente ao longo do qual foi erguida uma mureta, como se fosse a parte fronteira de um palco de marionetes. Ao longo dessa mureta-palco, homens transportam estatuetas de todo tipo, com figuras de seres humanos, animais e todas as coisas.

Por causa da luz da fogueira e da posição ocupada por ela, os prisioneiros enxergam na parede do fundo da caverna as sombras das estatuetas transportadas, mas sem poderem ver as próprias estatuetas, nem os homens que as transportam.

Como jamais viram outra coisa, os prisioneiros imaginam que as sombras vistas são as próprias coisas. Ou seja, não podem saber que são sombras, nem podem saber que são imagens (estatuetas de coisas), nem que há outros seres humanos reais fora da caverna. Também não podem saber que enxergam porque há a fogueira e a luz no exterior e imaginam que toda luminosidade possível é a que reina na caverna.

Que aconteceria, indaga Platão, se alguém libertasse os prisioneiros? Que faria um prisioneiro libertado? Em primeiro lugar, olharia toda a caverna, veria os outros seres humanos, a mureta, as estatuetas e a fogueira. Embora dolorido pelos anos de imobilidade, começaria a caminhar, dirigindo-se à entrada da caverna e, deparando com o caminho ascendente, nele adentraria.

Num primeiro momento, ficaria completamente cego, pois a fogueira na verdade é a luz do sol e ele ficaria inteiramente ofuscado por ela. Depois, acostumando-se com a claridade, veria os homens que transportam as estatuetas e, prosseguindo no caminho, enxergaria as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não vira senão sombras de imagens (as sombras das estatuetas projetadas no fundo da caverna) e que somente agora está contemplando a própria realidade.

Libertado e conhecedor do mundo, o prisioneiro regressaria à caverna, ficaria desorientado pela escuridão, contaria aos outros o que viu e tentaria libertá-los.

Que lhe aconteceria nesse retorno? Os demais prisioneiros zombariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem silenciá-lo com suas caçadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo. Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidissem sair da caverna rumo à realidade.

O que é a caverna? O mundo em que vivemos. Que são as sombras das estatuetas? As coisas materiais e sensoriais que percebemos. Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz exterior do sol? A luz da verdade. O que é o mundo exterior? O mundo das idéias verdadeiras ou da verdadeira realidade. Qual o instrumento que liberta o filósofo e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? A dialética. O que é a visão do mundo real iluminado? A Filosofia. Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o filósofo (Platão está se referindo à condenação de Sócrates à morte pela assembléia ateniense)? Porque imaginam que o mundo sensível é o mundo real e o único verdadeiro.¹⁷³

¹⁷³ CHAUI, Marilena, convite a filosofia, Ed. Ática, São Paulo, 2000 p. 46-47

Mas, qual seria a relação entre o que o Mito da caverna de Platão e a obra de Saramago “Ensaio sobre a cegueira” com as obras de Debret referentes aos índios brasileiros?

Desde a colonização, a partir dos relatos dos viajantes que aqui estiveram, foi imposta uma forma diferente de olhar os índios brasileiros. Preconceituosa¹⁷⁴, pois está distante da realidade e cria um pré-julgamento, e discriminatória¹⁷⁵, pois segrega, lançando um olhar para os índios brasileiros tidos como animais, selvagens, macacos, primitivos, comedores de carne humana. As palavras de Santilli reforçam esse entendimento:

Guerra, escravidão, confinamento territorial, miscigenação forçada, aculturação, tutela de direitos [...] Inimigos da coroa, desprovidos de alma, traidores do Imperador, óbices aos objetivos nacionais permanentes, ameaça à integridade do território e à soberania do Brasil. Todas essas qualificações e muitas outras, já foram atribuídas aos índios do Brasil.¹⁷⁶

Ao longo dos anos, criou-se um estereótipo, uma forma de olhar os índios brasileiros. O diferente virou o exótico, o selvagem para poder fazer parte da sociedade teria que se tornar “civilizado”.¹⁷⁷

É necessária a libertação das amarras do passado, do pensamento colonial que oprime e desqualifica. Somente a libertação gera um novo modo de olhar, um olhar menos preso ao poder imposto, menos disciplinado, menos preconceituoso. É preciso sair da caverna, é preciso querer enxergar o que tem por trás dessa “cegueira branca”.

Platão utiliza o mito da Caverna para expressar que por muitas vezes estamos presos numa caverna sem conseguir enxergar o que se encontra do lado de fora, somos algumas vezes manipulados e coagidos a pensar de determinada forma. O “não conhecer” leva ao pré-julgamento e ao preconceito. O filósofo contemporâneo Foucault também fala sobre a prisão,

¹⁷⁴ Dicionário Aurélio s.m. Forma de pensamento na qual a pessoa chega a conclusões que entram em conflito com os fatos por tê-los prejudgado.

¹⁷⁵ s.f. Ação de discriminar; separação; distinção; discernimento. // Discriminação racial, tratamento diverso dado a pessoas de raças diferentes; segregação.

¹⁷⁶ SANTILLI, Márcio, Os brasileiros e os índios/Márcio Santilli.- São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000 .- (Série Ponto Futuro;1) p. 11

¹⁷⁷ adj. Dotado de civilização: país civilizado. / Que possui os costumes e ideias próprios ao estado de civilização. / Bem-educado, cortês

descreve sobre o poder e o próprio corpo, “corpos dóceis”, presos no interior de poderes muito apertados.

Nesse esquema de docilidade em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imprecisos e urgentes, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.¹⁷⁸

Para Foucault “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”.¹⁷⁹ Para ele, as disciplinas se tornaram ao longo dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação:

Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos, é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma de vontade singular do patrão, seu ‘capricho’. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das ‘disciplinas’ de tipo monástico que tem por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo.

A partir do pensamento do filósofo Foucault, trazemos uma reflexão: se o corpo pode ser disciplinado, o olhar como parte de um corpo também pode ser? Numa sociedade em que tudo é imagético, de que forma a imagem é utilizada para persuadir, convencer e disciplinar o olhar?

Tomemos como exemplo as obras de Debret, objeto de estudo dessa pesquisa: ao olhar as obras de Debret podemos pensar que os índios são realmente da forma como estão representados, disciplinando o olhar e reforçando preconceitos. O olhar pode ficar condicionado a ver os índios nessas condições, e essa “disciplinarização do olhar” é que fabrica olhares submissos e exercitados, “olhares dóceis”.¹⁸⁰

¹⁷⁸ FOUCAULT, Michel. Trad: VASSALO, Lígia M. Pond. Vigiar e punir: Nascimento da Prisão, Rio de Janeiro, Vozes, 1984 p. 118

¹⁷⁹ Idem, ibidem

¹⁸⁰ Idem, ibidem p. 119

Podemos por outro lado, ignorar a “cegueira branca” e nos questionar, ter um olhar crítico e transformador sobre essas obras. Um olhar não excludente, que não desqualifica e não marginaliza o outro.

Essa pesquisa é um convite para olhar! Olhar cuidadosamente as obras de Debret referentes aos índios brasileiros. Olhar, desconstruir e começar a olhar de novo. Mas, essa não é tarefa fácil! Pois é preciso “uma aprendizagem do desaprender”, nos libertar de imposições, conceitos e ideias que se perpetuam durante muitos anos, e ainda continuam.

Por isso, essas imagens e suas representações constituem a linha mestra dessa pesquisa. Será a partir dos múltiplos olhares dos grupos sobre as obras de Debret – alunos da graduação em Pedagogia da UNIRIO, alunos da graduação em Museologia da UNIRIO, índios de diferentes etnias - que iremos verificar se essas obras que foram publicadas em diversos países, passando de geração para geração, criam uma imagem desqualificadora sobre os índios brasileiros, reforçando preconceitos sobre a cultura indígena brasileira.

Faz-se importante, ao finalizar esse capítulo, refletir sobre o significado do VER e do OLHAR. Olhar é diferente de ver. Ver é rápido, instantâneo, já o olhar é cuidadoso, repara nas minúcias, nos detalhes, nos traços, nas cores, nos olhos... Vemos até quando estamos sonhando... Vivemos num mundo repleto de imagens e talvez, sem sentir, o tempo todo estamos num intenso diálogo entre o que vemos e olhamos... Porque o olhar exige calma, atenção, e o ver ... apenas passar os olhos...É assim no museu da vida!

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem do desaprender
Que difícil ser próprio e não ver se não o visível!*

Alfredo Caeiro

CAPÍTULO 3

**“SE PODES OLHAR VÊ, SE
PODES VER REPARA”**

José Saramago

**OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE AS OBRAS DE DEBRET
REFERENTES AOS ÍNDIOS BRASILEIROS**

3. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o instrumental teórico-metodológico utilizado na investigação. Nele explicitamos as fases metodológicas e relatamos o percurso do trabalho de campo e as análises das narrativas coletadas dos seguintes grupos: índios de diferentes etnias; alunos da graduação em Museologia da UNIRIO; alunos da Graduação em Pedagogia da UNIRIO.; alunos da graduação em História da UNIRIO. Realizamos a coleta de dados a partir “do olhar” sobre as obras selecionadas de Debret referentes aos índios brasileiros. As fases metodológicas da pesquisa compreenderam: observação, descrição dos dados, análise do conteúdo dos dados da narrativa e interpretação e síntese dos dados encontrados.

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA: O ENCONTRO COM AS OBRAS DE DEBRET

Fazer a presente pesquisa significou aceitar as mudanças que apareceram ao longo do percurso. Essas mudanças traziam em si um “novo pensar”... “novos olhares”. Formada em Licenciatura em Educação Artística, carrego uma paixão: a arte - a emoção que ela nos traz, o encantamento que sentimos quando estamos diante de uma obra de arte – exerce em nós um sentimento de inquietude desafiadora, de busca permanente dos seus significados, que nos ajudam a compreender e a estar no mundo.

Museus - lugares que congregam ao mesmo tempo estranhamento e encantamento, o antigo e a inovação, o passado, o presente e o futuro. Lugares que dão vida à arte, que permitem que ela seja contemplada, observada, admirada e, porque não, criticada em sua dimensão social ?

Foi preciso mergulhar no passado e ir ao encontro das obras de Debret. Assim, a pesquisa foi se delineando, tomando novos rumos, nos indicando caminhos a seguir, novas formas de “aprender” a olhar. Um olhar que permite como afirma Chauí “sair de si e trazer o mundo para dentro de si” ¹⁸¹.

Por que cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Por que estamos certos de que a visão depende de nós e

¹⁸¹ CHAUÍ, Marilena. Janela da alma espelho do mundo In: O olhar/ Adauto Novaes ...[ET AL.]. – São Paulo : Companhia das letras, 1988 p.33

se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janela da alma.¹⁸²

E foi assim que nossos olhos, “janelas de nossa alma”, se encontraram com as obras de Debret, que já conhecíamos, mas nunca tínhamos parado para olhar... reparar e, simplesmente, olhar de novo!

Na Semana de Integração Acadêmica de 2010, do Programa de Pós- Graduação em Museologia e Patrimônio da UNIRIO um grupo de alunos do Mestrado teve a oportunidade de ir ao Museu Imperial de Petrópolis. Visitamos as dependências do Museu, a reserva técnica, e a biblioteca, onde nos foram mostrados diversos livros. Dentre eles, estava a “Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”, de Jean Baptiste Debret, que mostrava as imagens referentes aos índios brasileiros (figura 24). Justamente as imagens que atualmente nos trazem uma série de questionamentos, dúvidas e incertezas. Índios sendo representados como macacos. O livro informava: “monkeys”. Paramos para olhar. Uma série de sentimentos nos invadiu: perplexidade, espanto e o desejo incontável de descortinar o que Debret representava nas imagens que nos eram apresentadas naquele momento.



Figura 32- Foto com imagem permitida pelos retratados

Ainda em 2010, nos tornamos bolsistas do projeto REUNI¹⁸³, que trazia como objetivo principal promover a integração da Pós- Graduação com a Graduação. O projeto sob o título:

¹⁸² Idem. ibidem

“Educação como patrimônio nos cursos de formação superior: um olhar artístico-estético sobre as obras de Debret” foi o ponto de partida que delineou definitivamente os caminhos dessa pesquisa.

O projeto teve como foco principal as obras de arte do século XIX do artista Jean Baptiste Debret, destacando a sua preocupação em retratar o cotidiano sociocultural do Rio de Janeiro.

Tratava-se de uma pesquisa-ação-reflexão, com base em análise qualitativa de dados provenientes de narrativas, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, e visitas exploratórias ao Museu Chácara do Céu da Fundação Castro Maya.

Iniciamos o processo de escuta logo após da primeira visita ao Museu Chácara do Céu, em maio de 2011, com alunos da graduação em Museologia, matriculados na disciplina Museologia e Educação. Nessa visita, os estudantes puderam ver algumas obras de Debret.

A visita foi acompanhada por profissionais do Museu que trabalhavam no setor de comunicação e que realizaram a mediação. Essa interlocução estabeleceu uma relação de troca entre os estudantes ao explorarem os detalhes da obra de Debret, ressaltando os traços, o material utilizado, a técnica – aquarela.

Foram apreciadas somente as obras retratando negros e escravos, que revelavam, principalmente, um olhar de um viajante que conseguia captar momentos de um espaço colonial diversificado e pouco conhecido. Um dos estudantes destacou:

“O que ficou claro para o grupo foi que a representação imagética de Debret da sociedade e dos tipos brasileiros do século XIX não constitui retrato fidedigno, mas o olhar do artista, ora caricato e superficial, ora sensível e cuidadoso”.

Alguns alunos ressaltaram a importância da visita para sua futura prática enquanto museólogos:

“Ir ao museu é sempre encontrar algo novo, perceber as obras de Debret com essa riqueza de detalhes é algo novo para mim”.

“Numa sociedade que tenta superar as marcas da escravidão e do extermínio indígena, o forte registro de Debret, nos serve de reflexão para construção de novas práticas sociais”.

¹⁸³ REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - “(...) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (Art. 1º do Decreto nº6.096 de 24/07/2007). Suas propostas são: integrar a pós-graduação a graduação. Incentivar práticas pedagógicas inovadoras; Contribuir com a formação de docentes para o ensino superior.

Foram esses os primeiros depoimentos sobre as obras de Debret referentes ao Negro a ao cotidiano social do Brasil.

Nesse momento, ficou clara a nossa curiosidade científica sobre as obras de Debret. Porém, como estudá-las no seu conjunto, dada a extensão de sua obra? Era necessário e prudente fazer um recorte para melhor desvelar o possível emaranhado de fios que forma a tessitura de sua obra. Relembramos, imediatamente, da visita ao Museu Imperial de Petrópolis, e o forte impacto que sentimos ao olhar as aquarelas de Debret que retratavam os indígenas brasileiros. Além disso, os primeiros depoimentos dos estudantes nos apontavam para a função educativa, dialógica, que os museus podem assumir. A cada momento, por meio de leituras e testemunhos, ficava claro que não basta reconhecer que o museu é um espaço educativo. Ele se faz educativo pelas possibilidades de instigar a curiosidade, a imaginação, o sonho, explicitando formas de pensar reveladoras da memória de uma época – alma viva de nossa história passada, presente e futura. Pronto! Estava definido o recorte do estudo: as obras de Debret sobre os índios brasileiros e a possibilidade de pensar, a partir dessas obras, uma educação emancipatória nos espaços dos museus.

Porém, uma questão permanecia. Qual a metodologia mais apropriada para abordar o objeto dessa pesquisa?

3.2 O INSTRUMENTAL TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a melhor compreensão da metodologia e dos objetivos da pesquisa, buscamos apoio teórico nos autores que abordam métodos qualitativos. Segundo Sampiere:

Ao longo da História da Ciência, surgiram diversas correntes do pensamento, tais como o empirismo, o materialismo dialético, o positivismo, a fenomenologia e o estruturalismo, os quais deram origem a diferentes caminhos na busca pelo conhecimento. [...] Contudo, e devido às diferentes premissas que as sustentam, desde a segunda metade do século XX essas correntes foram polarizadas em dois enfoques principais o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo.¹⁸⁴

No campo das pesquisas sociais, a abordagem da pesquisa pode ser de dois tipos: quantitativa qualitativa.

¹⁸⁴ SAMPIERE, Roberto Hernández. Metodologia da pesquisa/Roberto Hernández Sampiere, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio; tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kasser, Sheila Clara Dystler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle .—3.ed.-São Paulo : McGraw-Hill, 2006 p. 4

O enfoque quantitativo segundo Sampiere utiliza “a coleta de dados e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente.” Esse tipo de enfoque “confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística”¹⁸⁵. Já o enfoque qualitativo, na maioria das vezes, é empregado de acordo com o autor “para descobrir e refinar as questões da pesquisa”. Esse enfoque está baseado em métodos de coleta de dados sem medição numérica, como por exemplo, os relatos, as descrições e as narrativas e as observações feitas ao longo da pesquisa de campo, sendo a enumeração apenas elemento facilitador a enunciação dos indicadores de análise.

Sampiere deixa claro que:

“Em termos gerais os estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar as medições a números, tais como observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de histórias de vida, análise semântica e de estudos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção.”¹⁸⁶

Stake destaca que a distinção entre os dois métodos é uma questão da ênfase trazida para pesquisa, pois ambas podem se misturar:

Em cada estudo etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, em cada estudo qualitativo) a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas tem lugares proeminentes. Em cada inquérito estatístico ou experiência controlada (ou seja em cada estudo quantitativo) a descrição em linguagem natural e a interpretação do investigador são importantes.¹⁸⁷

Dado o objeto dessa dissertação e as suas respectivas indagações, a pesquisa utiliza a **abordagem qualitativa** de dados provenientes dos discursos dos sujeitos envolvidos sobre as obras estudadas de Debret. Segundo Martinelli:

[...] em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos de cunho etnográfico¹⁸⁸

¹⁸⁵ Idem ibidem p 5

¹⁸⁶ Idem, ibidem, p.10

¹⁸⁷ STAKE, Robert E. A Arte da investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007, p. 53

¹⁸⁸ MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. p. 24. In; BAUBIER,

Essa pesquisa tem como objeto de estudo representações da obra de Debret referentes aos índios brasileiros. Os dados coletados referem-se à visão dos pesquisados sobre essas obras. O olhar de cada participante é pessoal, é sua forma de ser e estar no mundo. Tal fato, portanto, indica tratar-se de uma **pesquisa qualitativa**, pois segundo Sampiere “é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria”.¹⁸⁹ Afirma esse autor que “seu propósito consiste, ainda, em reconstruir a realidade, tal como é observada pelos autores dos discursos pertinentes a um sistema social pré-definido.”¹⁹⁰ Nesse estudo, portanto, utilizamos a abordagem qualitativa, já que ele se constitui em uma tentativa de reconstrução de uma realidade percebida por Debret, por meio das vozes dos participantes da pesquisa.

A pesquisa assume também características de um estudo de caso, na medida em que fazemos a opção por não trabalhar com a inteireza da obra de Debret, sendo o objeto de estudo direcionado para as aquarelas referentes aos indígenas. Segundo Stake:

O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não generalização. Pegamos um caso particular e ficamos a conhecê-lo bem numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros mais pelo que é, pelo que faz.¹⁹¹

É ainda Stake que afirma que um problema de investigação pode surgir por meio de uma perplexidade,¹⁹² que gera uma necessidade de aprofundar um conhecimento, se nós estudarmos um caso particular para compreensão do todo. Foi esse o sentimento que nos acometeu quando tivemos o primeiro contato com as aquarelas indígenas, no Museu Imperial de Petrópolis. As obras de Debret sobre os índios se constituíram, portanto, em um exercício que nos permitiu ver, segundo Stake, “o que os outros ainda não viram” e, dessa forma, intensificar práticas interpretativas e fazer a defesa dos princípios éticos, solidários e de respeito aos homens e às mulheres de diferentes etnias.

A investigação utilizou, também, um modelo teórico metodológico nomeado “Análise Crítica do Discurso” – ACD, uma área de estudos que examina a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos.

¹⁸⁹ SAMPIERE, Roberto Hernández. Metodologia da pesquisa/Roberto Hernández Sampiere, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio; tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kasser, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle .—3.ed.-São Paulo : McGraw-Hill, 2006 p. 5

¹⁹⁰ Idem, ibidem

¹⁹¹ STAKE, Robert E. A Arte da investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. p. 24

¹⁹² Idem, ibidem p.19

3.2.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso tem como um dos fundadores o teórico Norman Fairclough, investigador britânico, e professor de linguística. Ele contribuiu para os estudos dos discursos estabelecendo um diálogo entre as teorias da linguagem e as teorias críticas. No início dos anos 80, dedica-se aos estudos sobre a função da linguagem, na construção das relações de poder e ideologia, assim como nos processos de mudanças transformações sociais. Segundo Fairclough:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem suas próprias normas e convenções e também as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes.¹⁹³

Esta metodologia se posiciona entre a Linguística e a Ciência Social Crítica e, de acordo com o autor, busca estabelecer um quadro analítico que é capaz de mapear a interdependência entre relações de poder e recursos linguísticos escolhidos por pessoas ou grupos sociais.

Para Fairclough, as abordagens investigativas podem ser divididas em dois grupos: abordagens críticas e não-críticas. Vale ressaltar que essa divisão não é absoluta. Ambas as abordagens se diferenciam “não apenas na descrição das práticas discursivas, mas ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias”¹⁹⁴ e as decorrências que o discurso desempenha sobre “as identidades sociais, e as relações sociais, os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.”¹⁹⁵ Ainda segundo o autor:

. O discurso é uma prática, não apenas representação do mundo, mas de significação do mundo constituído e construindo o mundo em significado.¹⁹⁶

Segundo Fairclough, um dos principais objetivos da ACD é “desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas.”¹⁹⁷ A ACD tem a preocupação de investigar “as relações de poder, discriminação e

¹⁹³ FAIRCLOUGH, Norman, Discurso e Mudança Social / Norman Fairclough . Isabel Magalhães, coordenadora de tradução , revisão técnica e prefácio – Brasília: Editora Universidade de Brasília 2001 p . 11

¹⁹⁴ Idem, ibidem p . 31

¹⁹⁵ Idem, ibidem

¹⁹⁶ Idem, ibidem p 91

¹⁹⁷ Idem, ibidem

controle que se manifestam através da linguagem.”¹⁹⁸ Sendo a imagem uma linguagem não verbal, utilizamos as obras de Debret e suas representações para desvelar quais as relações de poder, discriminação, e exclusão que elas parecem expressar.

Quais são os discursos sobre as obras de Debret referentes aos índios brasileiros? Em que esses discursos auxiliam a ver além das aparências?

Para a realização da análise crítica do discurso, utilizamos quadro obras de Debret referentes aos índios brasileiros e os discursos (olhares) dos sujeitos envolvidos.

3.2.2 ALGUNS CONTRATEMPOS...

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com as obras de Debret em exposição no Museu Castro Maya, onde a maior parte de suas aquarelas está localizada.

Segundo Bandeira e Lago:

A etapa fundamental do novo reconhecimento de Debret foi sem dúvida a compra de um grande acervo de esboços e de aquarelas acabadas redescoberto no final dos anos de 1930 e trazido para o Brasil por Raymundo Ottoni de Castro Maya. A partir daí consolidou-se no Brasil uma verdadeira “Debremania” e suas imagens foram reproduzidas *ad nauseam* em folhinhas, revistas, jornais, livros de história e manuais escolares, tornando seu nome familiar a um grande número de brasileiros.¹⁹⁹

Em nossa ida ao Museu Castro Maya, não tivemos a oportunidade de ver as aquarelas de Debret referentes aos índios brasileiros. Apenas vimos cópias dessas obras em livros. Questionando o porquê dessas obras não estarem em exposição, fomos surpreendidos com a revelação de Bandeira e Lago no livro “*Debret e o Brasil a obra completa*” que grande parte da coleção das obras de Debret sobre os índios brasileiros são falsificações de Heymann:

Quando obtive a rica coleção de mais de 500 obras originais de Debret conservada por sua herdeira, Roberto Heymann apressou-se em cotejar os originais recém-obtidos com as já conhecidas gravuras da “viagem Pitoresca”, mina inesgotável de informação sobre as obras de Debret. Não deve ser tardado em constatar que as obras mais importantes eram as aquarelas acabadas que davam origem, muitas vezes sem modificações, às principais gravuras do álbum. Notou também que - enquanto as aquarelas das cenas urbanas estavam quase todas presentes no conjunto *Morize*- as aquarelas que deram origens às cenas de índios eram apenas um terço das que Debret provavelmente executou, e as das cenas históricas estavam conspicuamente ausentes. Decidiu então encomendar a competentes falsários – artistas às vezes talentosos, mas, desempregados- que copiassem certas gravuras da

¹⁹⁸ Idem, ibidem

¹⁹⁹ BANDEIRA, Julio & LAGO, Pedro C. do. Debret e o Brasil: obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2008, p. 13 (colocar e & nessas citações)

“Viagem Histórica” e realizassem aquarelas que Heymann pudesse fazer passar pelas obras originais de Debret que haviam dado origem justamente às gravuras das quais haviam sido copiadas!²⁰⁰

Nossa ideia inicial era ter como fonte para a pesquisa as obras de Debret, em exposição no Museu, o que não se tornou viável face às informações obtidas em Bandeira e Lago. Diante desse inesperado contratempo, optamos por ter como fonte primária de pesquisa o livro “A Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”, também musealizado – fato que confere total credibilidade às obras consultadas. Seleccionamos, deste modo, quatro obras de Debret referentes aos índios brasileiros: duas aquarelas e duas litogravuras; A dança dos índios na Missão de São José; Botocudos, Puris, Patachós e Machacalis; Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativos; Aldeia de Caboclos da Missão de Cantagalo (ANEXO 1)

Ao escolher como objeto de estudo estas quatro obras de Debret tínhamos a ideia do grande poder de divulgação do livro, que já foi lançado em diversas línguas e países, reforçando estereótipos, preconceitos e exclusão sobre os índios brasileiros.

3.3 A PESQUISA DE CAMPO: EXPLORANDO O CONEXTO EM QUESTÃO

*O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?*
(Gabriel o pensador)

A coleta de dados e a pesquisa de campo ocorreram no período de um ano, onde realizamos as primeiras observações e notas de campo. Durante esse período, visitamos aldeias indígenas com a intenção de aprimorar o estudo em questão. Em junho de 2012, entrevistamos índios de diferentes etnias que estiveram presentes no evento Rio + 20. Em novembro de 2012, entrevistamos índios da Aldeia Maracanã, que nos honraram com seus depoimentos. Além de entrevistas e conversas informais, mostramos para os índios as quatro imagens que foram selecionadas para pesquisa. O Anexo 3 apresenta o guia que orientou as entrevistas.

A pesquisa de campo com os índios brasileiros iniciou-se em novembro de 2011, quando visitamos uma aldeia indígena dos índios Guarani, em Angra dos Reis. Tivemos a

²⁰⁰ Idem, ibidem

oportunidade de conhecer essa aldeia e essa etnia, a relação desses índios com a natureza, conversar sobre o seu cotidiano, os seus hábitos, os seus costumes, as suas crenças, as suas histórias. A intenção foi a de compreender como os indígenas vivem hoje. Mesmo vivendo em suas aldeias, é perceptível que esses índios adquiriram hábitos culturais do “não índio” que se mesclam com a cultura desse povo.

Nessas aldeias não há mais o plantio do alimento para subsistência, os índios compram os alimentos, e até mesmo refrigerantes. Têm como fonte de renda a venda de artesanatos, e o dinheiro arrecadado é dividido entre todos os membros da aldeia.

Em janeiro de 2012, visitamos a aldeia indígena em Paraty Mirim. A partir dessas visitas, foi possível identificar como vivem hoje esses índios que estão aldeados. Há uma ideia predominante no senso comum de que somente podem ser considerados índios aqueles que vivem em suas aldeias, no contato com a natureza, e que andam com pouca roupa. Essa é uma ideia que prevalece no imaginário social e é uma forma de olhar os índios que nos foi imposta pelo colonialismo. É preciso levar em consideração que índios de diferentes etnias tiveram a sua cultura violada, uma aculturação forçada, precisaram sair à força de suas terras, e devido a essa imposição incorporaram hábitos da cultura ocidental.

Atualmente, os índios representam cerca de 0,2 % dos 170 milhões de brasileiros.²⁰¹ Esses se desdobram numa diversidade étnica e cultural fascinante, como num grande mosaico. O Banco de dados do Instituto Sócio Ambiental (ISA) apresenta cerca de 217 etnias. É importante frisar que sempre estão sendo descobertas novas etnias. Gomes salienta que:

[...] a diversidade cultural brasileira é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma realidade cultural e racial miscigenada, como é o caso da brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora.²⁰²

Com toda a diversidade étnica e cultural, pouco conhecemos sobre os primeiros povos que aqui habitaram e sobre as mais diversas etnias indígenas. Existem diversas etnias como

²⁰¹ SANTILLI, Márcio. Os brasileiros e os índios/ Márcio Santilli.- São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: Editora SENAC São Paulo 2000.- (série Ponto Futuro: 1) p. 15-16

²⁰² GOMES, Nina Lino. Educação e diversidade cultural brasileira In: Diversidade na Educação: reflexões e experiências/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manuel Adão, Gaciete Maria Nascimento Barros.- Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003 p .70

os terenas, os caiapós, os xavantes, os guaranis, os pataxós, e outros povos. Por isso, é difícil falar em índio como se fosse um povo só.²⁰³

Por outro lado, desde a colonização, nos foi imposta uma única forma de olhar “os índios”. Criou-se uma imagem “do índio” e não “dos índios”. Uma imagem do exótico e não do diferente. Ao longo do tempo, criou-se expressões como: “programa de índio”, que diversas vezes escutamos falar e que transmite algo desagradável, ou programa desagradável.

Durante séculos, a política oficial foi de extermínio, físico ou cultural, aos índios. Civilizar e evangelizar, tutelar enquanto isso, massacrar quando preciso. A superação da condição indígena foi um valor incutido nas comunidades indígenas e na própria sociedade nacional. Um complexo de inferioridade cultural ainda paira sobre os índios e afeta a própria auto-estima da cultura nacional.²⁰⁴

Foi a partir do sistema colonial-escravista no Brasil que surgiram formas de preconceito e de discriminação, até os dias de hoje perceptíveis na sociedade brasileira. Afinal, não podemos esquecer o que aconteceu com o índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, que em 1997 foi morto em Brasília, de uma maneira cruel, tendo quase todo o seu corpo queimado vivo; da ativista Doroty Stang, conhecida como irmã Doroty, que defendia as causas ambientais na Amazônia e os trabalhadores sem-terra, assassinada em 2005, aos 73 anos de idade; dos índios Guarani-kaiowá que escreveram uma carta à Justiça Federal declarando suicídio coletivo. A maior e mais problemática questão indígena, porém, é a luta por suas próprias terras e a ameaça à integridade do seu território.

Passados 513 anos de colonização e em pleno século XXI os índios ainda declaram genocídio! Como fazem nos dias atuais os índios Guarani- kaiowá, do Mato Grosso do Sul, que estão sendo expulsos por fazendeiros locais de suas próprias terras e declararam numa carta à Justiça Federal o suicídio coletivo. Esta comunidade de tekoha Pyelito kue/Mbrakay, composta por 50 homens, 50 mulheres, e 70 crianças, escreveram uma carta, em 29 de setembro de 2012, apresentando a situação histórica e uma decisão definitiva sobre a ordem de despacho e expulsão decretado pela Justiça Federal de Niravai – MS, conforme nos mostram trechos da carta no anexo 4

Essa carta, tão conhecida, é a voz de um povo indígena e foi amplamente difundida, não pela mídia, mas pelas redes sociais, e tornou-se parte da voz do povo brasileiro. Ela fala

²⁰³ SANTILLI, Márcio. Os brasileiros e os índios/ Márcio Santilli.- São Paulo: Editora SENAC, São Paulo: Editora SENAC São Paulo 2000.- (série Ponto Futuro: 1) p. 14

²⁰⁴ Idem, ibidem p.21

por si só, um pedido de paz, e um aviso de que ainda hoje a discriminação e o abuso de poder imperam em nossa sociedade. Segundo Boaventura, as características e a própria duração histórica da relação colonial com Portugal, impregnou uma maneira muito particular e uma intensa forma de poder social, político e cultural.

Esta impregnação colonial do poder, longe de ter terminado com o colonialismo, continuou e continua a reproduzir-se. Por outras palavras, talvez mais do que em qualquer outro colonialismo europeu, o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social, nem nas ex- colônias, nem na ex-potência colonial.²⁰⁵

Diante do que foi exposto, torna-se possível compreender por que temos como objeto de estudo a inclusão dos diferentes em nossa sociedade e como a educação emancipatória e intercultural podem representar “saídas” para as exclusões e preconceitos.

3.4 OS MÚLTIPLOS OLHARES...

Relembrando Paulo Freire, podemos afirmar que existem diversas leituras de mundo. Portanto, a mesma pergunta feita para diferentes sujeitos, certamente terá diferentes tipos de respostas. Por isso, é importante trazer para pesquisa os múltiplos olhares dos sujeitos, e suas diferentes visões de mundo, bem como o que se apresenta ainda camuflado em cada discurso.

Segundo Stake uma das tarefas mais difíceis do investigador é a de construir boas perguntas, pois elas irão “direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mais não em demasia”²⁰⁶.

Nesse sentido, para facilitar a pesquisa de campo realizada com os indígenas, elaboramos um “Guia de Entrevista” (anexo2) contendo as principais perguntas. Realizamos com os alunos da graduação da Unirio, participantes da pesquisa, uma dinâmica de grupo orientada pela seguinte questão: como vocês veem os indígenas representados nas imagens de Debret?

²⁰⁵ SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política / Boaventura de Souza Santos – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, - (Coleção para um novo senso comum ; v.4) p. 39

²⁰⁶ STAKE, Robert E. A Arte da investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. p.31

Essa forma de organização metodológica nos possibilitou coletar e organizar dados e analisar os diversos discursos, possibilitando uma melhor compreensão e explicação do objeto de estudo, bem como o surgimento de novos fios, novas pistas a serem investigadas.

3.4.1 O OLHAR DOS ÍNDIOS:

Nessa primeira fase da pesquisa de campo, para a coleta de dados, entrevistamos índios de diferentes etnias – índios que participaram do evento do *Rio + 20* em junho de 2012²⁰⁷ e índios da Aldeia Maracanã. Colhemos as primeiras impressões dos índios sobre as obras de Debret. Vale a pena destacar, inicialmente, a dificuldade de conseguir o primeiro contato e até mesmo a autorização para utilizar as narrativas.

As obras que foram mostradas para os índios foram impressas em papel A3²⁰⁸, sendo estabelecido um critério de ordem para sua apresentação aos sujeitos entrevistados (ANEXO 3).

Alguns índios entrevistados no evento do *RIO +20* tiveram o interesse de olhar as obras de Debret, mas não autorizaram utilizar na dissertação a entrevista ou utilizar o gravador. Conseguimos entrevistar três índios de diferentes etnias: (anexo 3)

O índio Kauti Pataxó da Bahia observou a (figura 1) e narrou que devemos valorizar essa imagem, pois representa a cultura mas, em contrapartida, declarou que a imagem é representativa do “do índio Americano, um índio de fantasia. Nós não vivemos de fantasia, vivemos de realidade”. Logo após, com ar sarcástico, argumentou: “Se eu chegasse em minha tribo assim eu seria expulso! Esses não são índios brasileiros!” Ainda com o olhar atento para a imagem, explicou: “Seria expulso da minha aldeia por que não representa nada do meu povo! As pinturas e o cocar não representam meu povo”.

Sobre a figura 2, o índio declarou: “*imagem estranha, imagens de escravos, imagens de macacos!*” Ao olhar bem a imagem, fala: “*Não conheço nenhuma etnia da Bahia que vive dessa forma*”

²⁰⁷ A Rio + 20 foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. O evento ocorreu nos dias 13 e 22 de junho de 2012, 20 anos depois da ECO 92.

²⁰⁸ As obras foram retiradas do livro: BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. Debret e o Brasil: obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2008

O Índio deixa claro que ele não conhece nenhuma etnia que vive dessa forma, mas quando fala que não se vê representado está falando do seu povo, pois ele conhece o dia-a-dia do seu povo. Embora deixe isso claro, percebe na imagem dos índios uma feição animalizada, imagem de macacos, e os índios sendo retratados numa condição inferior.

Ao olhar a figura 3, do índio sendo escravizado, percebe que a imagem é desconfortante e diz: *“Perdemos nossa terra, perdemos nossa cultura... sofremos muito...”*.

A miscigenação e os traços característicos dos “Soldados índios” são tão imperceptíveis que o índio não vê isso representado nessa imagem. Vê apenas a sua cultura sendo violada pelos homens brancos.

Ao olhar a figura 4, deixa um relato importante:

“É através disso que agente sente a discriminação na cidade. Por que o povo da cidade acha que o índio tem que viver dessa forma e os índios hoje não estão mais vivendo. Embora tenha algumas aldeias que vivem”.

Essa narrativa nos traz uma forte evidência de que temos tendência a discriminar por não saber lidar com as diferenças. Criou-se uma concepção no imaginário social de que o índio que veio viver na cidade não é mais índio. Temos uma ideia colonizadora de que índio tem que viver na floresta e andar nu, como se não houvesse espaço para índio junto à sociedade, marginalizando-o. Assim, para ser civilizado torna-se necessário deixar de ser índio. Este pensamento é uma das razões para o confronto entre o primitivo, o selvagem e o civilizado ainda presente nas imagens e representações de nossos índios pelos não-índios, fato que desejamos demonstrar nesta pesquisa.

Outro índio presente no evento *RIO+20*, da etnia Xacudara, também observou as imagens das obras de Debret. Não autorizou a gravação, mais deixou alguns relatos, coletados em nota.

Ao analisar a figura 1, declarou: *“Parece ser o Índio Americano, um ritual africano”*. A partir dessa narrativa podemos perceber que ele já identifica que não são índios brasileiros, e que essa imagem não é representativa da cultura indígena. Ao perceber na imagem um atabaque, declara: *O povo indígena não tem esse atabaque!*

Como apresentamos anteriormente, Debret fez a sua pintura apoiado em fonte iconográfica de outro artista viajante, acrescentando em sua obra a bananeira e o atabaque, demonstrado no estranhamento do índio.

Ao fazer uma análise da figura 2 percebe que as mulheres estavam realizando as atividades diárias, cuidando das crianças. Nela, identificou-se dois chefes da tribo que estavam sentados. Para o índio entrevistado, os índios representados na gravura estavam festejando a comida e a caça. Por fim, declarou sua dúvida: *“Não posso afirmar se Debret viu ou não os índios.”*

Sobre a figura 3 declara: *“Essa obra representa os bandeirantes, especiarias, cravo da índia. Pegava os índios como mão de obra escrava, pois são bons conhecedores da mata”*. Compreende-se que este narrador percebe os traços da miscigenação e de que se tratam de bandeirantes ou de soldados índios, escravizando os povos indígenas, aproveitando que são bons conhecedores da mata para retirar riquezas da terra.

Em uma conversa informal com um índio que vendia artesanato, ele nos falou sobre a criação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Dizia sobre a importância da preservação da Amazônia, e de como tudo estava sendo destruído com a criação de usinas Hidroelétricas. Nesse instante, aproximou-se um senhor que, ao ouvir a conversa, declarou que considerava importante a criação dessas usinas para o desenvolvimento do país. O índio perguntou: *“E os povos indígenas que viviam nessas terras?”* O senhor disse: *“Hoje em dia o índio já está civilizado!”* O índio simplesmente o olhou e comentou: *“Quando o peixe acabar, você come o seu dinheiro!”*

Primitivo, selvagem, civilizado... Será que são essas as visões que temos dos indígenas? Por isso, há muito que ser desvelado, muito que ser aprofundado. Há uma visão que nos foi imposta e que deturpa a visão que nós temos dos índios, gerando o preconceito e a discriminação. É isso que nos faz cada vez mais mergulhar nessa pesquisa, que nos faz compreender por que escolhemos como linha mestra da pesquisa essas obras de Debret.

Entrevistamos também o índio Taquari Tupinambá, do Sul da Bahia. Infelizmente, por estar de noite e com pouca visibilidade ficou inviável mostrar as obras de Debret. Mesmo assim ele autorizou a gravação e nos concedeu um depoimento:

...“Nós não precisamos de usinas nucleares, de barragens de territórios indígenas, nós queremos um país verde e maravilhoso, queremos a nossa Amazônia intacta como sempre esteve, e não sendo explorada pelo governo brasileiro dessa forma cruel, mesquinha e ignorante como estão sendo construídos a Usina Belo monte, Girau e outros.

*Hoje o governo Brasileiro vem dizer que estamos vivendo num país emergente de crescimento que daqui a cinco ou seis anos o país sai desse buraco e vai para o patamar de primeiro mundo. Primeiro mundo de quê? Primeiro mundo da miséria? Primeiro mundo da desigualdade? **Primeiro mundo do preconceito?** Primeiro mundo de que? Onde os povos*

tradicionais são dizimados, mortos e perseguidos pela própria justiça do governo Federal?...

Taquari Tupinambá

Entrevistamos também índios de diversas etnias na Aldeia Maracanã, situada num prédio de importância histórica que resguarda a história dos índios brasileiros. Nesse prédio funcionou o Museu do Índio no período de 1953 à 1977. A história do prédio está ligada aos povos indígenas desde 1865.

Sobre a alegação de que o prédio seria demolido para construção de uma estação do Metro - que até hoje não aconteceu - em 1997 esse Museu foi transferido para o atual Museu de Botafogo. O Museu do Índio do Maracanã guardava um acervo de 16 mil livros referente à cultura indígena e tinha uma visita considerável.

Darcy Ribeiro foi diretor do Museu e tinha a intenção de transferir a Instituição para o Parque Lage, fato também que por questões burocráticas nunca aconteceu. Além disso, a prefeitura chegou a pensar num projeto para recuperar o imóvel que com o tempo ficou deteriorado, outra questão que nunca ocorreu.

Em 2006, povos indígenas de diferentes etnias ocuparam o Museu e, somente então, se discute a remoção desses índios, e a demolição de um prédio histórico que atualmente ainda conta com um pequeno acervo. O prédio é considerado Patrimônio pelo IPHAN, pelo valor se valor histórico e cultural, porém a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, - o prefeito e o governador do Rio de Janeiro, queriam a demolição do espaço para a criação de um estacionamento para os megaeventos da Copa e Olimpíadas de 2014, conforme discursa o próprio Governador: "O Museu do Índio, perto do Maracanã, será demolido. Vai virar uma área de mobilidade e de circulação de pessoas. É uma exigência da FIFA e do Comitê Organizador Local."²⁰⁹

Em contrapartida a FIFA afirma que:

A esse respeito, a Fifa gostaria de esclarecer a Vsa. que, além de estar completamente de acordo com todos os argumentos no Vosso ofício **nunca solicitou a demolição do antigo Museu do Índio no Rio de Janeiro ao governo do Estado ou a qualquer outra autoridade**²¹⁰

²⁰⁹ Acessado no site: <http://paneladepressao.org.br/campaigns/128> no dia 16/01/2013 às 00:55

²¹⁰ Idem, ibidem

Vale ainda ressaltar que o órgão de Patrimônio Estadual (INEPAC) é a favor do tombamento e da não demolição do prédio.

Como é do conhecimento de V. EX^a o INEPAC realizou estudos com vistas à instrução do processo para tombamento do referido imóvel que, por motivos alheios à nossa vontade não houve prosseguimento nas esferas superiores.
²¹¹

Essas são evidências de que o colonialismo enquanto relação política e social ainda persiste. No Brasil Colonial era preciso dizimar, exterminar, praticar o genocídio e desqualificar os índios de diversas formas. Todas essas formas de exclusão eram impostas pelo poder. Segundo Bocayuva:

Falar da formação economia, social e cultural brasileira é designar um processo de construção política e histórica de fuga adiante; é falar de um tipo particular de mobilidade ou movimento das estruturas e das classes sociais no seu processo de construção: o “Novo Mundo” ibero-americano, e sua parte lusófona, constitui-se num América diferenciada, marcada pela mobilidade de fronteira agrária, territorial, e por instituições de corte centralista, oligárquico e patrimonialista, com sua forma estatal e um estilo urbano de gosto mimético em relação ao ethos metropolitano. É falar de um todo estruturado e unificado pelo modo de produção colonial- escravista. Assim nasceu o Brasil no início da era moderna, nascimento que abre caminho para a formação do sistema que se transformará no capitalismo mundial.
²¹²

Escolhemos esses índios da Aldeia Maracanã para coletar o olhar sobre as obras de Debret- anexo 5, pois são lideranças políticas que lutam pela causa indígena e pelos seus direitos. Vale a pena ressaltar que teve uma primeira intenção de demolição do prédio, mas, o prédio não será mais demolido, e os índios que estão ali aguardam novas posições jurídicas esperando que não sejam despejados.

3.4.2 OLHAR DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO

“Cada pessoa é um olhar lançado ao mundo e um objeto visível ao olhar do mundo. Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros”
²¹³
(MOISÉS PERRONE)

²¹¹ Idem, ibidem

²¹² BOCAUYUA, Pedro Cláudio Cunha. Afinal que país é esse?/ Pedro Cláudio Cunha Bocayuva e Sandra Mayrink Veiga (orgs). – Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999, p.7

²¹³ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos In: O olhar/ Adauto Novaes...[ET AL.]. – São Paulo : Companhia das letras, 1988 p. 327

Esta etapa do estudo de campo ocorreu em dezembro de 2012. Escolhemos desenvolver a pesquisa com alunos da graduação em Pedagogia e alunos da graduação em Museologia da UNIRIO. Foram selecionados esses grupos devido à adequação à temática da pesquisa: verificar qual o olhar sobre as obras de Debret de futuros educadores e futuros museólogos.

Iniciamos a coleta de dados com os alunos da graduação em Pedagogia do 8º período, na disciplina Arte na Educação, coordenada pela professora Drª Terezinha Losada, com um total de 17 alunos. Fizemos uma apresentação geral da pesquisa, descrevendo a trajetória do artista Jean Baptiste Debret, utilizando como recurso didático data show e papéis para anotação.

Foi esclarecido para os alunos que se tratava de uma pesquisa de dissertação do programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio e foi apresentada a metodologia da pesquisa.

Posteriormente, mostramos as quatro imagens dos índios brasileiros selecionadas na ordem do anexo 2. Adotamos com a turma a seguinte dinâmica: mostrávamos a obra num período curto de dois minutos e os alunos escreviam num papel apenas uma palavra que caracterizasse a obra. Realizamos essa atividade com quatro obras selecionadas para pesquisa. Logo em seguida, apresentávamos a obra num tempo maior, pedíamos que tivessem uma observação mais atenta e escrevessem num pedaço de papel uma frase que representasse a obra: *Como você vê o indígena representado nessa imagem?*

Ao término da atividade, foram recolhidas as narrativas (Anexo 6) sobre as quatro obras. Logo após, expusemos um pouco mais sobre essas obras e a situação indígena na atualidade. Mostramos algumas narrativas dos indígenas, já coletadas anteriormente, e exibimos um vídeo curta metragem também sobre os indígenas.

Essa mesma atividade foi desenvolvida posteriormente com um grupo de Museólogos que participou do Encontro de Museologia, Patrimônio, Educação e Interculturalidade, que foi especialmente organizado para desenvolver essa etapa do trabalho de campo. Tivemos o apoio da Escola de Museologia, que nos ajudou a divulgar o evento junto aos alunos da Graduação. Participaram do encontro alunos do 1º, 3º, 6º, 4º e 8º períodos (Anexo 7).

3.5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA...

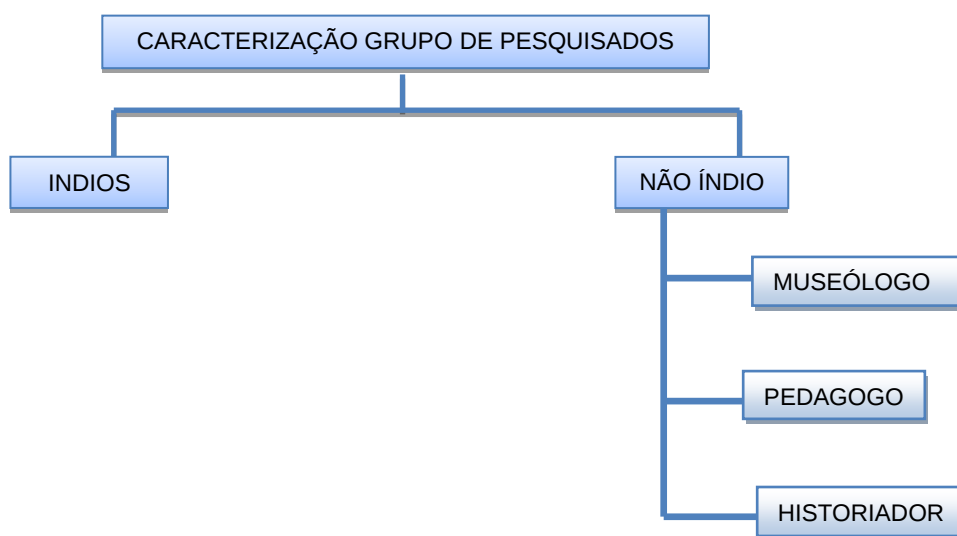
Para apoiar a análise dos dados da pesquisa buscamos apoio no programa de pesquisa qualitativa, da Universidade de Aveiro que se chama: “webQDA”. O programa nos permitiu uma codificação de todos os discursos dos sujeitos envolvidos, e aquisição de resultados mais seguros. Por meio do programa foi possível realizar a categorização, a codificação e o cruzamento dos dados. O programa nos forneceu tabelas apresentando os resultados obtidos.

Criamos categorias com base nos discursos dos sujeitos e nos nossos objetivos. Tivemos como resultado três categorias que se dividem em subcategorias:

3.5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISADOS:

A primeira categoria caracteriza o público alvo da pesquisa e possui 2 subcategorias: índios e não índio. A subcategoria não índio foi dividida em: Pedagogos, Museólogos e Historiadores.

ORGANOGRAMA 1:



3.5.2 REPRESENTAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

A segunda categoria é a representação da cultura indígena. Essa categoria é subdividida de acordo com obras selecionadas na figura 1; na figura 2; na figura 3; na figura 4. Essa categoria está dividida em: desfocada²¹⁴ ou realista. ORGANOGRAMA 2:

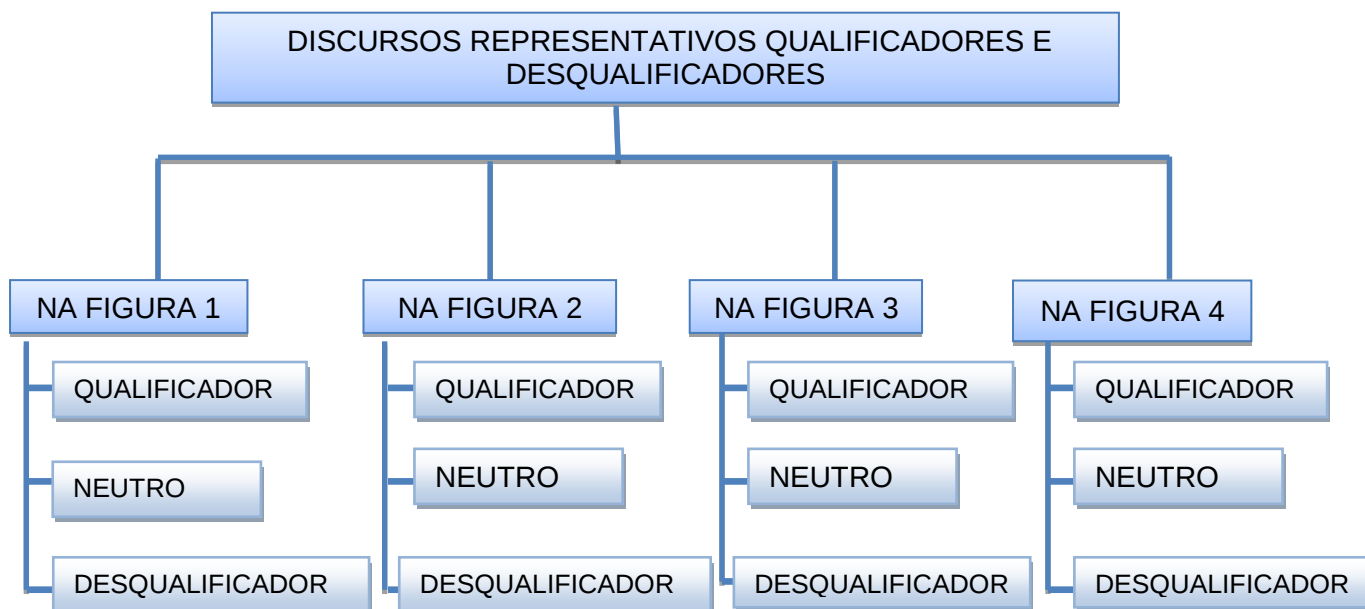
²¹⁴ Utilizamos a palavra “desfocada” como referência a “cegueira branca” de José Saramago. Uma visão que se difere da realidade, ou que apresenta distorção ou pré-julgamento sobre a cultura indígena.



3.5.3 DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES:

A terceira categoria são os discursos representativos qualificadores ou desqualificadores: essa categoria está subdividida em subcategorias, de acordo com obras selecionadas na figura 1; na figura 2; na figura 3; na figura 4. Essas subcategorias se dividem em três indicadores: neutro, qualificador, e desqualificador

ORGANOGRAMA 3



SUBDIVISÃO DA CATEGORIA 3:

ELEMENTOS QUALIFICADORES

- **DISCURSOS INDICATIVOS DE QUE TEM BONS COSTUMES.**
- **DISCURSOS INDICATIVOS DE QUE SÃO ALEGRES.**

ELEMENTOS NEUTROS

- **DISCURSOS INDICATIVOS DE MEIO TERMO**

ELEMENTOS DESQUALIFICADORES

- Discursos indicativos de imagens de primitivo e selvagem
- Discursos indicativos de animalização
- Discursos indicativos de escravidão
- Discursos indicativos amedrontadores
- Discursos indicativos de crenças pangâmicas
- Discursos indicativos de liberalização sexual e excessos do corpo feminino
- Discursos indicativos de maus costumes sociais e culturais
- Discursos indicativos do índio na selva
- Discursos indicativos de que a imagem não representa a cultura indígena.

Apresentamos a seguir o significado atribuído aos discursos:

- **ELEMENTOS QUALIFICADORES**

- **DISCURSOS QUALIFICADORES INDICATIVOS DE QUE TEM BONS COSTUMES E SÃO ALEGRES:**

Esses discursos qualificam o indígena ou a sua cultura representada na imagem, destacando suas pinturas representativas no corpo, destacando a organização do trabalho indígena, a integração e a alegria dos índios.

- **ELEMENTOS NEUTROS**

- **DISCURSOS NEUTROS:**

Esses discursos caracterizados como neutros não desqualificam nem qualificam a figura. Temos como exemplo o discurso sobre a figura 1 do museólogo: *“Os índios estão representados com um certo exagero. Ele quis representar uma cena da cultura indígena.”* Embora tenha a percepção de que os índios estão representados de uma maneira diferenciada e de que Debret quis representar uma cena da cultura indígena, não é possível identificar nenhuma qualificação e desqualificação feita sobre a figura.

- **ELEMENTOS DESQUALIFICADORES**

- **DISCURSOS INDICATIVOS DE IMAGENS DE PRIMITIVO E SELVAGEM**

Esses discursos desqualificadores de primitivo e selvagem são apresentados de diferentes maneiras, como por exemplo: *“...dançando ao som do tambor”*, a palavra tambor nos sugere a ideia de primitivo presente nos discursos colonizadores. Ao dizer que a imagem representa *“o cotidiano de uma tribo”*, é possível identificar que o discurso legitima o índio como primitivo e selvagem, tendo em vista, como vimos anteriormente, que o índio é representado por Debret de uma maneira grotesca, animalizada e selvagem.

- **DISCURSOS INDICATIVOS DE ANIMALIZAÇÃO**

São discursos que indicam a animalização do índio: *“imagens de macacos”*, *“o resultado de uma caçada de índios”*, *“caçadores de bicho e de gente”* - as palavras *“caçada”* e *“captura”* *“caçadores”* nos indicam a animalidade.

- **DISCURSOS INDICATIVOS DE ESCRAVIDÃO**

São os discursos que identificam que os indígenas foram escravizados: *“colonizadores aprisionado nativos”*, *“famílias inteiras são capturadas, sequestradas...”*.

- **DISCURSOS INDICATIVOS AMEDRONTADORES**

Discursos indicativos de que a figura impõe medo nas pessoas. Os discursos: *“a cena parece algo sombrio”*, *“a figura me parece um pouco macabra”*, *“...espantar os maus espíritos”*, são exemplos desse amedrontamento.

➤ DISCURSOS INDICATIVOS CRENÇAS PAGÃMICAS

Discursos indicativos de crenças pagânicas são aqueles associados à religiosidade, como , por exemplo, a ideia de que os índios acreditavam em vários Deuses, é possível observar no discurso: *“Dança com manifestação aos Deuses...”*. Há também os discursos que caracterizam as cerimônias e os rituais: *“Acredito que essa figura retrate um ritual indígena.”*

➤ DISCURSOS INDICATIVOS LIBERALIZAÇÃO SEXUAL E EXCESSOS DO CORPO FEMININO

Discursos indicativos que dão ênfase ao corpo da mulher. Por exemplo, o discurso: *“Exaltação da mulher”*; *“Mulheres com o corpo pintado dançando ao som do tambor”*. Esses discursos enfatizam a sexualidade e os excessos do corpo femininos nas imagens e, também frequentes nos discursos colonizadores.

➤ DISCURSOS INDICATIVOS DE MAUS COSTUMES SOCIAIS E CULTURAIS

Discursos que nos mostram os maus costumes dos indígenas: *“são desconfiados”*, *“tem uma vida monótona”*. Ou discursos que caracterizam os maus costumes que foram gerados a partir da colonização portuguesa. No discurso do índio: *“... a marginalização, a prostituição, o uso de drogas, tudo isso chegou nas aldeias”*. Esse é um discurso que caracteriza maus costumes gerados a partir do encontro com o colonizador, o que também acontece no discurso: *“presentes são ofertados para amenizar a surpresa do estrangeiro”*

➤ DISCURSOS INDICATIVOS DO ÍNDIO NA SELVA

Esse discurso é indicativo de que o índio tem que viver na selva, no contato com a natureza. Como podemos observar no discurso do índio: *“É através disso que a gente sente a discriminação da cidade. Por que as pessoas da cidade acham que o índio tem que viver dessa forma...”*. Os discursos do não índio revelam que as pessoas aceitam com facilidade a ideia do índio viver na selva: *“Situação comum ...”* *“vida cotidiana...”*, a figura *“apresenta naturalidade”*. Esses são os discursos indicadores de que o índio é bem visto quando está em contato com a natureza, na selva, porém hoje em dia muitos índios já vivem na cidade, e não possuem os mesmos costumes.

➤ **DISCURSOS INDICATIVOS DE QUE A IMAGEM NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA**

São os discursos indicativos, dados pelos indígenas, que estranham a imagem e relatam que nada representa os índios e a sua cultura. Temos como exemplo os discursos: *“Esses não são índios brasileiros!”*, *“Debret não viu os índios. Isso é muito profundo”*.

3.6 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

As categorias construídas nos serviram como base para classificar cada uma das narrativas e dividi-las em grupos. Dessa forma, foram selecionadas trechos das narrativas que pudessem ser classificados de acordo com as categorias e os discursos.

O cruzamento dos dados foi realizado de forma a alcançar os nossos objetivos – investigar, de uma forma geral, a partir do conjunto de narrativas, de que forma as obras de Debret referentes aos índios brasileiros reforçam preconceitos e discriminação e quais os discursos que os sujeitos investigados têm sobre essas imagens. Os dados da investigação podem ser vistos através de matrizes fornecidas pelo programa web QDA e por gráficos.

Apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa, a partir das categorias estudadas.

- **CATEGORIA REPRESENTAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA**

O trabalho foi realizado com quatro obras selecionadas de Debret referentes aos índios brasileiros. Nessa categoria buscamos compreender como a obra é vista individualmente pelos participantes, em cada um dos grupos pesquisados, quanto à representação da cultura indígena, se de forma desfocada ou realista. É possível identificar onde se enquadram os discursos dos índios entrevistados, a partir da análise da matriz apresentada no Anexo12. Elaboramos matrizes para os diferentes grupos envolvidos na pesquisa: museólogos, pedagogos e historiadores. (ANEXO 14); (ANEXO 16); (ANEXO 18).

A partir da formação dessas primeiras matrizes, realizamos o cruzamento dos dados dessa categoria estudada (ANEXO 17). O cruzamento nos forneceu a totalidade das narrativas referentes a representação da cultura indígena. A intenção foi a de analisar comparativamente e verificar quais discursos se repetem e quais são os mais evidentes. Podemos verificar esses dados com mais clareza no gráfico a seguir.

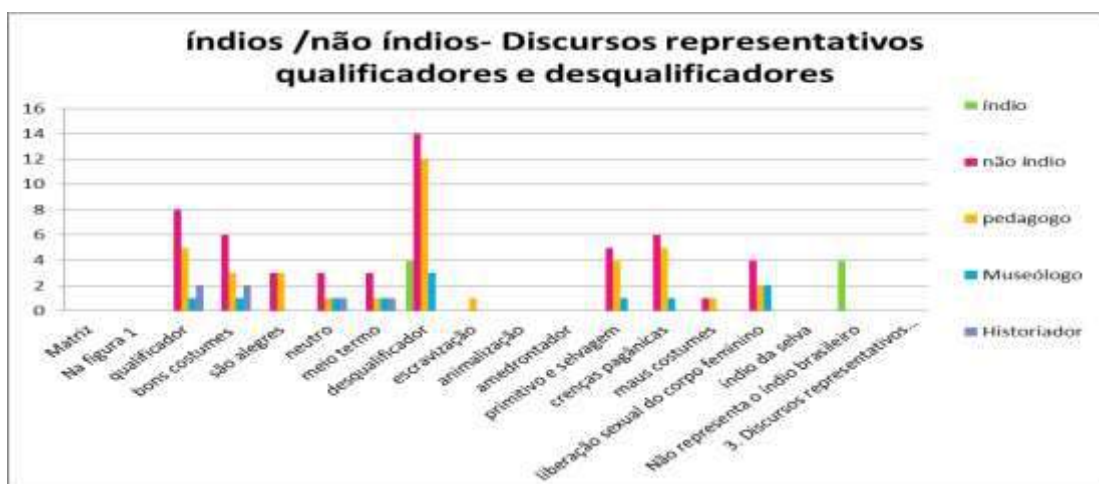


Nesse gráfico, é possível observar que o grupo de não índios- Pedagogos, Museólogos e Historiadores- em sua maioria possuem uma visão desfocada das quatro figuras de Debret, referentes aos índios brasileiros.

- **CATEGORIA DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES.**

Nessa categoria, investigamos quais os discursos representativos qualificadores e desqualificadores que prevalecem nos discursos analíticos sobre as quatro figuras de Debret. Dada a complexidade e extensão dos discursos nessa categoria. Optamos por construir os gráficos separadamente. Cada gráfico se refere a uma das quatro obras de Debret que fazem parte desse estudo, aqui denominadas de figuras.

**GRÁFICO 1: Dança dos índios na Missão de São José
(FIGURA 1)**



A partir desse gráfico é possível traçar um diferencial dos discursos dos sujeitos envolvidos nessa investigação - índio e não índio- quanto ao tipo de desqualificação e qualificação que é feita sobre a imagem.

Há os discursos qualificadores que nos indicam que os indígenas representados na imagem têm bons costumes, *“que são alegres”*. Ou seja, não desqualifica a imagem que não representa os indígenas brasileiros, o que nos permite concluir que conhecem pouco sobre a cultura, os costumes e as tradições dos povos indígenas.

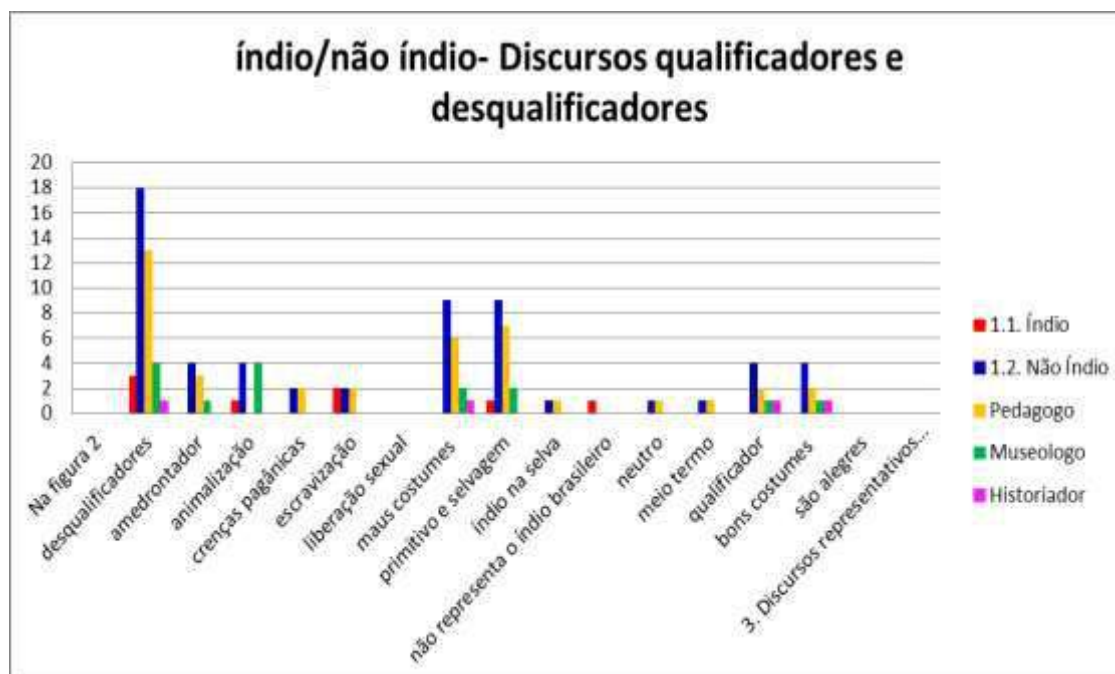
Há os discursos desqualificadores, que estão presentes em sua maioria. Enquanto os índios desqualificam a imagem que lhes foi apresentada, pois a mesma não é representativa de sua cultura, o não índio desqualifica a mesma imagem de diferentes maneiras: primitivo e selvagem; *crenças pagânicas*; maus costumes; liberação sexual e excessos do corpo feminino. A partir desses discursos é possível perceber que para o não índio, o índio brasileiro pode ser representado pela imagem que lhe foi apresentada, como percebemos em um dos discursos: *“É uma representação alegre ao som musical do tambor retratando uma peculiaridade cultural indígena”*.

Muitos discursos acreditam se tratar de rituais indígenas: *“trajes e pinturas ritualísticas”*; *“dança com manifestação aos Deuses”* que reforçam crenças pagãs, monoteístas e desqualificam os indígenas.

Percebemos ao analisar os discursos a presença de julgamentos de valor quanto ao papel da mulher indígena: a liberação sexual e os excessos do corpo feminino, a exaltação da mulher, a mulher que dançava ao som do tambor fazendo reverências e sendo venerada pelos homens.

Como já vimos anteriormente na obra *“Dança dos Índios na missão de São José”*, os índios que estão ali representados são da Califórnia. Debret utilizou imagens de outros viajantes para realizar a pintura como descrito no capítulo 2. Sabemos também que essa obra foi publicada no álbum *“Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil”* representando os indígenas brasileiros, passando de geração para geração uma ideia imaginada sobre os indígenas brasileiros. Isso parece ficar comprovado nos discursos dos não índios que participaram dessa investigação.

**GRÁFICO 2: “BOTOCUDOS , PURIS, PATACHÓS E MACHACALIS”
(FIGURA 2)**



Como podemos observar no gráfico, a imagem de Debret é interpretada pela maioria dos entrevistados como desqualificadora dos índios brasileiros. O indígena retratado nessa imagem possui uma representação grotesca, animalizada, característica do primitivo e do selvagem. É isso que nos evidencia o discurso dos índios. A imagem não é representativa da cultura indígena: “Imagens de escravos, imagens de macacos”. É essa a percepção de índio que perpetua ao longo dos anos. Ainda é possível verificar nos discursos do não índio, a aceitação dos índios nessas condições, quando alguns qualificam ou até mesmo desqualificam a imagem. O discurso de uma dos entrevistados sobre a imagem estudada, reafirma esse pensamento : “o cotidiano de uma tribo e seus apetrechos”, e “após o evento todos sentam e se fartam”.

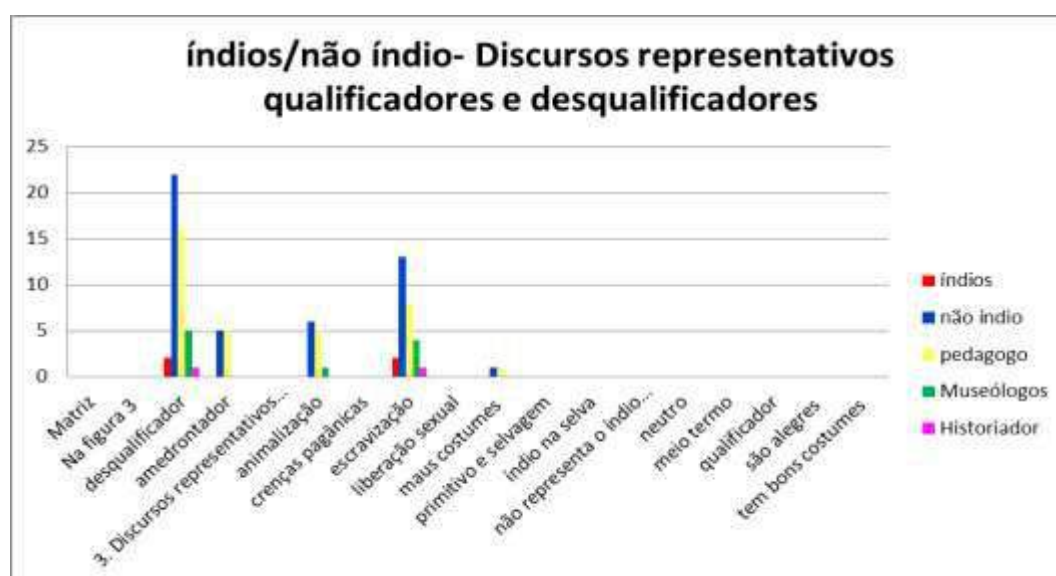
Há também os discursos que qualificam os índios: “*uma atmosfera com o coletivo forte*”, “*viviam em sociedade e dividiam seus aprendizados*”. Tais falas evidenciam aspectos de valorização da cultura indígena.

Percebemos diversos discursos desqualificadores / amedrontadores quanto aparecem, nas falas, palavras do tipo: “sacrifício”; “macabra”; “sombrio”. Essas narrativas

evidenciam que a imagem amedronta: “A cena parece algo sombrio”. “Essa figura me parece um pouco macabra, algum tipo de ritual ou sacrifício”. Ou seja, a imagem é reforçadora de preconceitos na medida em que representa os indígenas como “seres amedrontadores”.

Alguns discursos percebem que os índios apresentados na imagem parecem escravos, animais. Há os discursos desqualificadores que animalizam. Um dos discursos considera que a imagem desumaniza: “Homens tratados como animais/macacos”. “Desumanização”. Há outros que dizem: “Os índios parecem animais em busca de sua presa, ou abatendo a sua presa”. Esses discursos, em conjunto com tantos outros, nos demonstram a forma animalizada com os indígenas são retratados nas obras de Debret.

GRAFICO 3 – Soldados índios levando selvagens cativas
(FIGURA 3)

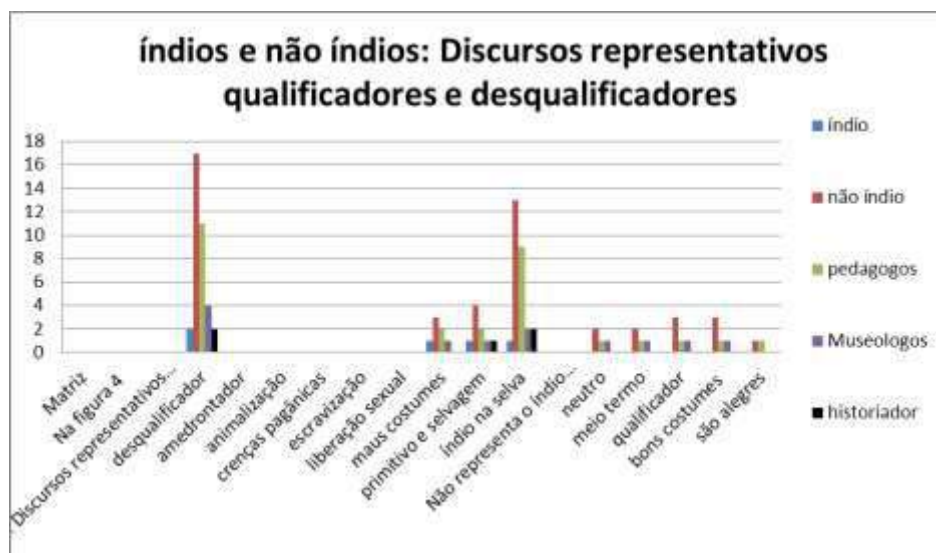


Nesse gráfico percebemos a desqualificação da imagem por todos, que representa o sofrimento dos índios na época da colonização. Para os índios, a imagem é representativa da escravidão e de toda violência imposta pelo colonialismo, sofrida pelo povo indígena: “*perdemos nossa terra, perdemos nossa cultura, sofremos muito*”.

Já para o não índio há três tipos de discursos desqualificadores: amedrontador, animalização e escravização. Os discursos amedrontadores são aqueles que expressam o medo dos índios frente à força colonizadora, como por exemplo, na fala :“*violência e medo dos índios*”. Há os discursos que animalizam: “*Debret viu o resultado de uma caçada de índios*”. Discursos, que mesmo diante de uma imagem impactante, expressam

preconceitos.

**Gráfico 4 –ALDEIA DE CABOCLOS NA MISSÃO DE CANTAGALO
(FIGURA 4)**



Ao observar o gráfico é possível intuir que para os índios a imagem (figura 4) é desqualificadora. Para um dos índios é através dessa imagem que é possível compreender o preconceito que o índio que vive na cidade pode sofrer: “Muitos acham que o índio tem que viver dessa forma...e muitos índios não estão mais vivendo.” No discurso de outro indígena, fica claro que a imagem retrata perfeitamente tudo o que aconteceu. Destaca que a bebida destruiu as aldeias e a cultura indígena: “marginalização, a prostituição, o uso de drogas, tudo isso chegou às aldeias”.

As falas do não índio revelam o possível entendimento de que o habitat natural dos indígenas é naturalmente a selva. O que nos vêm a comprovar o discurso do índio já registrado anteriormente:

“É através disso que agente sente a discriminação na cidade. Por que o povo da cidade acha que o índio tem que viver dessa forma e os índios hoje não estão mais vivendo. Embora tenha algumas aldeias que vivem”.

Nos discursos do não índio é possível perceber que a imagem apresenta “naturalidade”, é uma cena do “cotidiano dos índios”, “uma situação comum”. Ou seja, alguns aceitam a imagem como representativa da vida do índio, e da sua relação com a natureza: o

índio na selva, e somente na selva. Como se a cidade, como se o campo, também não pudessem ser espaços de todos nós.

Há, ainda, discursos que qualificam a imagem, destacando que os índios são integrados e que possuem uma organização no seu trabalho. Nesses discursos é possível observar ao qualificar a imagem, esses discursos também revelam uma aceitação do índio somente na selva.

A partir das análises dos resultados apresentados, voltamos a nossa pergunta inicial: essas obras reforçam preconceitos/discriminação/exclusão associadas à diversidade cultural brasileira?

É possível verificar em nossos resultados que os não índios pouco conhecem sobre a cultura e os costumes dos povos indígenas. Esse desconhecimento gera uma visão imaginada, ou seja, o corpo e o olhar já estão disciplinados a ver e a olhar de determinada forma. São esses os discursos que nos mostram que muitas vezes estamos “presos numa caverna”, sem conseguir enxergar o que se encontra do lado de fora. Ainda há uma “cegueira branca” que precisa ser “tratada” e principalmente prevenida. Somos, muitas vezes sem perceber, manipulados, coagidos, “violentados simbolicamente” a pensar de determinada forma. O “não conhecer” leva ao prejulgamento e ao preconceito.

Ao concluir essa dissertação estamos convictas de que o estudo de caso realizado abre possibilidades concretas e deixa importantes pistas para um pensar crítico sobre educação e inclusão nos Museus.

Kova` e ayvu aeja pavê pe

Aqui eu quero deixar a minha palavra.

“Aqui eu quero deixar a minha palavra, é mais um grito de identidade a reforçar, de cidadania que se deseja não-tutelada, de vivências que apontam (com)vivências profícuas em prol de um mundo mais humano” ²¹⁵

²¹⁵ Kova` e ayvu aeja pavê pe, *Aqui eu quero deixar a minha palavra* / coordenadora: Profa Dr. Maria Amélia Gomes de Souza Reis, Livro com direitos autorais reservados a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO/SESu/ MEC ISBN- 978-85-61473-05-1, 2008

3.7 PISTAS PARA UM PENSAR CRÍTICO SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NOS MUSEUS.

Qual o olhar necessário para pensar em um museu Inclusivo? De que inclusão estamos falando? Que estratégias de ação superadoras do senso comum podem ter os profissionais de museus para promover a inclusão, de forma que o povo brasileiro se sinta representado nesses espaços? Como e de qual maneira o museu representa os indígenas? Afinal, como os indígenas se veem representados nos Museus?

Segundo José Ribamar Bessa Freire, os “museus são potencialmente ‘explosivos’ e podem contribuir para recuperar a memória perdida, e reconstruir destruídas formas de vida”.²¹⁶ Espaços que nos encantam, ou nos desencantam.

É preciso um olhar mais atento, um olhar cuidadoso. Difícil é sair da caverna, deixar a “cegueira branca” e se deparar com a realidade. Difícil é nos libertar dos estereótipos, do índio do passado, dos nossos próprios preconceitos. Difícil tarefa essa de tentar representar os índios nos museus colocando nossos discursos, e esquecendo que os indígenas existem e estão vivos para contar sua própria história. Segundo Freire:

[...] Os índios hoje, não aceitam mais passivamente que os museus construídos por não índios tenham o monopólio de discurso histórico que lhe diz respeito. Querem deixar de ser apenas um objeto “musealizável”, para se tornarem também agentes organizadores de sua memória.²¹⁷

É preciso deixar de silenciar suas vozes, é preciso ouvi-los. Por isso, perguntamos a três índios de diferentes etnias como eles se veem representados nos museus. (ANEXO 7)

“Existe um Museu que nem queremos falar. O Museu de Botafogo pra mim não existe. É um museu que rouba a nossa imagem.”

“Vejo um Museu do índio para estrangeiros, como por exemplo, o Museu de Botafogo.”

“Eu não consigo entender a cultura dos povos originários como mercantilismo. A relação que temos com o Museu de Botafogo não é estreita.”

A partir dessas narrativas, é possível compreender por que falamos de Inclusão. Mas que inclusão é essa?

A inclusão que aqui falamos é a do indígena que está vivo, que não é meramente representado no Museu por um objeto, uma coleção, narrativas ou discursos. É ser humano!

²¹⁶ FREIRE, José Ribamar Bessa, A descoberta dos Museus pelos índios. In: Memória e Patrimônio : ensaios contemporâneos/Regina Abreu, Mario Chagas (orgs)- 2 ed.- âneos/Regina Abreu, Mario Chagas (orgs)- 2 ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2009

²¹⁷ Idem, ibidem p. 249

Tem sentimentos, emoções, alegrias e tristezas. Pode contar sua história de vida, e deixar a sua palavra. Pode nos falar sobre sua educação, sua família, seu passado, e o seu futuro. Ele tem memória guardada no fundo do peito, e pode participar ativamente na construção de um Museu que o represente.

Mas, é preciso redescobrir o Museu, perceber-se acolhido e não silenciado, perceber-se liberto do preconceito que ainda assola a humanidade.

Temos museus como o Museu Maguta, “um museu tribal, destinado a promover e preservar a cultura dos índios ticuna, que vivem em quase cem aldeias espalhadas por oito municípios do Estado do Amazonas, na região do alto do rio Solimões”.²¹⁸ Uma parte da coleção foi formada por artistas indígenas, e a outra parte pela recuperação de certos artefatos. Segundo Freire, “as atividades de organização iniciaram-se em 1988, num momento crítico em que os ticuna estavam mobilizados na luta pela defesa de seu território, confrontando-se até com grupos armados”.²¹⁹ Esses confrontos não impediram o trabalho realizado pelo Museu, e “durante três anos de 1988 a 1991, os índios participaram ativamente na organização do acervo”.²²⁰

“Nascido sob o signo do conflito, o Museu Maguta, efetivamente, interferiu na imagem etnocêntrica que parte da população local tinha sobre os índios, contribuindo para pacificar e serenar os ânimos na região”²²¹

Citamos como exemplo o Museu Maguta porque é um museu etnográfico que parte do princípio da importância da inclusão e da participação indígena. Um museu em sintonia com a vida e com a história indígena, nos fazendo acreditar que é crível fazer uma Museologia que renove que supere o senso comum.

É preciso ver a Museologia como um campo em permanente construção, onde é possível construir e reconstruir, onde é possível surgir novas ideias, novas formas de pensar, novas formas de olhar... É preciso fazer uma Museologia contemporânea, em sintonia com a vida, que tenha discursos ético e étnico. Que tenha compromisso com as causas sociais, que seja do povo brasileiro, de toda a sua diversidade, que fuja do distanciamento entre a teoria e a prática, e que nos traga ancoragem para um olhar mais humano e solidário com o mundo.

²¹⁸ Idem , ibidem p. 228

²¹⁹ Idem, ibidem, p. 118

²²⁰ Idem, ibidem

²²¹ Idem, ibidem p. 221

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina. Índios Mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens, *Varia História*, Belo Horizonte, vol 25, nº 41, p 85-106 , jan/jun 2009
- BABHA, Homi K. O local da cultura, Belo Horizonte, editora: UFMG, 1998
- BANDEIRA, Julio, LAGO, Pedro C. do. Debret e o Brasil:obra completa. Rio de Janeiro: Capivara, 2008
- BARAÇAL, Anaildo Bernardo. Objeto da Museologia: a via conceitual aberta por Zbynek Zbyslav Stránský / Anaildo Bernardo Baraçal. – 2008.
- BEISIEGUEL, Celso de Rui. -Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010
- BELLUZO, Ana Maria de M. O Brasil dos viajantes. São Paulo: Metalivros; Salvador : Fundação Odebrecht, 1994
- BÔAS, Luciana, Hans Staden e a História do Brasil Colonial, *Ciência Hoje*, vol 48, nº 286, 2011
- BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha. Afinal que país é esse?/ Pedro Cláudio Cunha Bocayuva e Sandra Mayrink Veiga (orgs). – Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999
- BRULON SOARES, B.C, & SCHEINER, Tereza Cristina, A chama interna: Museu e patrimônio na diversidade e na identificação, *Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPGPMUS*, Unirio/MAST, 2009.
- CHAGAS, Mário & ABREU, Regina, *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*/Regina Abreu, Mario Chagas(orgs) 2 ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CHAUI, Marilena, *convite a filosofia*, Ed. Ática, São Paulo, 2000
- CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Unesp, 2001.
- CURY, Marília Xavier, *Museologia, novas tendências*, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas / Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2009.

DEBRET, Jean Baptiste, Viagem histórica e pitoresca ao Brasil. Belo Horizonte /São Paulo: Itatiaia, Edusp,1978. 2 vols In: NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011

FOUCAULT, Michel. Trad: VASSALO, Lúcia M. Pond. Vigiar e punir: Nascimento da Prisão, Rio de Janeiro, Vozes, 1984

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases epistemológicas do sistema escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993

FREIRE, Paulo, educação como prática da liberdade, 1996.

_____, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar,1993 .

_____, Paulo, 1921-1997, Pedagogia do oprimido/Paulo Freire-50.ed. ver e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, José Ribamar Bessa, A descoberta dos Museus pelos índios. In: Memória e Patrimônio : ensaios contemporâneos/Regina Abreu, Mario Chagas (orgs)- 2 ed.- âneos/Regina Abreu, Mario Chagas (orgs)- 2 ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2009

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª ed

GOMES, Nina Lino. Educação e diversidade cultural brasileira In: Diversidade na Educação: reflexões e experiências/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manuel Adão, Gaciete Maria Nascimento Barros.-Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003

GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão, Um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1986

GREGOROVÁ, Anna. [La muséologie: science ou seulement travail pratique du musée?].Museological Working Papers [do] ICOFOM. Estocolmo, n.1, p. 19, 1980

O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados/ organização Maria Cristina Oliveira Bruno – São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010- vols.1 e 2

LIMA, D.F.C. 1999.Ciência da Informação e Museologia: estudos teóricos de termos e conceitos em diferentes contextos- subsídio a linguagem documentária, VII Cinformn, ICOMOS

LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret / Valéria Lima .- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004

LIMA, Valéria Alves Esteves.J.-B Debret, historiador e pintor: A viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil (1816- 1839) / Valéria Lima . Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999

MENSH, Peter van. O objeto de estudo da Museologia. Tradução de Débora Bolsanello e Vânia Dolores Estevam de Oliveira. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1994, 22p (Prétextos museológicos,1)

MORIN, Edgard, *Ciência com consciência*.Rio de janeiro: Bertarde. Brasil,1998

_____, Edgar, Para sair do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1996

_____, Edgar Morin: ética, cultura e educação/ Alfredo Pena- Veja, Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia (orgs.) .- 4.ed.- São Paulo : Cortez, 2011

NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão, In: A forma difícil: ensaios sobre a arte Brasileira/Rodrigo Naves – São Paulo: Companhia das letras, 2011

PAIVA, Eduardo França. História e Imagens / Eduardo França Paiva – 2 ed., 1.reimp.- Belo Horizonte : Autêntica , 2006

PALAZZO, Carmen Lúcia. Visões francesas do Brasil: permanências medievais nos relatos da modernidade, Univ. FACE, Brasília, v.4, nº.1/2. p.5-28 , jan/dez 2007

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos In: O olhar/ Adauto Novaes...[ET AL.]. – São Paulo : Companhia das letras, 1988

Kova` e ayvu aeja pavê pe, *Aqui eu quero deixar a minha palavra / coordenadora: Profa Dr. Maria Amélia Gomes de Souza Reis*, Livro com direitos autorais reservados a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO/SESu/ MEC ISBN- 978-85-61473-05-1, 2008

REIS, Maria Amélia.& PINHEIRO, Maria do Rosário, Para uma pedagogia do museu: algumas reflexões, Revista Museologia e Patrimônio , vol. 2, No1,2009

RIBEIRO, Darcy, 1992-1997 O povo brasileiro e o sentido do Brasil / Darcy Ribeiro. São Paulo: Cpmpanhia das letras, 1995

SAMPIERE, Roberto Hernández. Metodologia da pesquisa/Roberto Hernández Sampiere, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio; tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kasser, Sheila Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle .—3.ed.-São Paulo : McGraw-Hill

SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política / Boaventura de Souza Santos – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, - (Coleção para um novo senso comum ; v.4)

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu,/ Maria Célia Teixeira Moura Santos.- Rio de Janeiro : Minc/ IPHAN/DEMU , 2008

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHEINER,Tereza Cristina. As bases ontológicas do museu e da Museologia, ICOFOM STUDY SERIES- ISS 31, Coro, Venezuela , November 28-December 04, 1999.

_____,Tereza Cristina. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.7. n.1, p. 15-30, jan-abr.2012

_____, Tereza Cristina. Museologia ou Patrimoniologia: reflexões, Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas / Museu de Astronomia e Ciências Afins – Organização de: Marcus Granato, Cláudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro.- Rio de Janeiro : MAST, 2009

_____, Tereza Cristina,Imagens do 'Não-Lugar': Comunicação e os novos patrimônios, defendida por: Teresa Cristina Moletta Scheiner Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura – UFRJ, Janeiro / 2004.

_____, Tereza Cristina. *O museu como processo*. In: Bittencourt, José Neves(org). *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: Mediação em museus: curadoria, exposição, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, *O sol do Brasil: Nicolas Antoine Taunay e as desaventuras dos artistas franceses na corte de d.João*/ Lilia Moritz Schawarcz.- São Paulo: Companhia das Letras

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*./ Afonso Celso Scocuglia. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição). 1999.

STADEN, Hans, *Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*/ Hans Staden ; [tradução Angel Bojadsen; introdução de Eduardo Bueno] .- Porto Alegre , RS: L&PM, 2011

STAKE, Robert E. *A Arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007

THEVET, André. *Singularidades da França Antártica*. Tradução, prefácio e notas de Estevão Pinto. São Paulo: Ed. Nacional, 1944, p.157 In: PALAZZO, Carmen Lúcia. *Visões francesas do Brasil: permanências medievais nos relatos da modernidade*, Univ. FACE, Brasília, v.4, nº.1/2. p.5-28 , jan/dez 2007

VALENTE, M. E, *Educação e Museus: a dimensão educativa do museu, Museu e Museologia: Interfaces e perspectivas* / Museu de Astronomia e Ciências Afins/MAST–Organização de: Marcus Granato, Cláudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro.- Rio de Janeiro : MAST, 2009

SITES ACESSADOS:

<http://www.paulofreire.org/institucional/fundadores/paulo-freire>>

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>

<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/04/16/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educacao-brasileira>>

<http://imagenshistoricas.blogspot.com.br/2009/11/indios-do-brasil.html>

<http://www.ape.es.gov.br/images/galerias/index.html>

<http://margarethf.blogspot.com.br/2010/05/avos-1.html>
CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>;
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>;
<http://periodicos.capes.gov.br/>
IBICT: <http://bdtd2.ibict.br/> e <http://ccn.ibict.br/busca.jsf>;
USP: <http://www.teses.usp.br/>;
UFRGS: <http://www.lume.ufrgs.br/>;
UFAL: http://bdtd.ufal.br/tde_busca/index.php
UFPR: http://www.portal.ufpr.br/teses_acervo.html
UFCh: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/index.php
UNISINOS: http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/index.php;
UFSCAR: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/index.php;
UFRJ: http://fenix2.ufRJ.br:8991/F?func=find-b-0&local_base=tdufrj;
UERJ: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/index.php
UPF: https://secure.upf.br/tede/tde_busca/index.php;
PUC/RS: http://verum.pucrs.br/F?func=find-b-0&local_base=tde
PUC/GO: http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/tde_busca/index.php;

UFPEL: <http://www.ufpel.edu.br/tede/>
UFBA: <http://www.bdtd.ufba.br/>;
UFJF: http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/index.php;
UFPE: http://www.bdtd.ufpe.br/bdtd/tedeSimplificado/tde_busca/index.php;
UNESP: <http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=562>
UNB: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/index.php;
UFMG: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/http://paneladepressao.org.br/campaigns/128> no dia
16/01/2013 às 00:55
<http://bbprivateer.ca/?q=node/157>

A N E X O S

ANEXO I: SELEÇÃO DAS OBRAS
-
(OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA)

Nome da obra	Dança dos índios da Missão de São José	Botocudos Puris, Patachós, e Machacalis	Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas	Aldeia de Caboclos em Cantagalo
Data	1820-30	Publicado em 1834	Publicado em 1834	1823
Descrição	Aquarela tinta sobre papel : 21,8x 33,5 cm , assinado e datada embaixo à direita , Debret, c. 1820-30	Litografia de C. Motte, 33X22,7cm ; gravura inserida na prancha 10 do primeiro volume do álbum "Voyage Pittoresque" publicado em 1834	Litografia de C. Motte, 32,6X1,2 cm ; gravura inserida na prancha 20 do primeiro volume do álbum "Voyage Pittoresque" publicado em 1834	Aquarela sobre papel, 17 X 25 cm ; assinada e datada abaixo à direita , J.B Debret ,1823
Procedência	Família Debret, Paris, Noy de Serrano , Paris, Erymá Carneiro, Rio de Janeiro, Genevieve e Jean Boghici, Rio de Janeiro			Família Debret, Paris; Noy de Serrano, Paris; Erymá Carneiro, Rio de Janeiro, coleção Particular, Rio de Janeiro
Referência	Julio Bandeira e Pedro Corrêa de Lago – Debret e o Brasil obra completa 1816-1831	Julio Bandeira e Pedro Corrêa de Lago – Debret e o Brasil obra completa 1816-1831	Julio Bandeira e Pedro Corrêa de Lago – Debret e o Brasil obra completa 1816-1831	Julio Bandeira e Pedro Corrêa de Lago – Debret e o Brasil obra completa 1816-1831

ANEXO II: ORDEM ESTABELECIDADA

FIGURA 1	FIGURA 2	FIGURA 3	FIGURA 4
Dança dos índios na Missão de São José, aquarela, tinta sobre papel	Botocudos, Puris, Patachós e Machacalis, litografia	Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas, litografia	Aldeia de Caboclos da Missão de Cantagalo, aquarela sobre papel

ANEXO III: GUIA DE ENTREVISTA

Entrevistadora	Anna Martha Tuttmann Diegues		
Entrevistados	Índios brasileiros de diferentes etnias		
Locais	Rio +20, Aldeia Maracanã	Período: 21 e 22 de junho	Período: novembro/2012
Recursos	Máquina fotográfica, gravadores, bloco de notas, caneta, suprimentos de informática, reproduções das obras de Debret sobre os índios		

OBJETO DE PESQUISA

Nome da Obra	Dança dos índios na Missão de São José	Botocudos, Puris, Patachós, Machacalis	Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas	Aldeia de Caboclos em Cantagalo
--------------	--	--	---	---------------------------------

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS E RECURSOS DE AFERIÇÃO
BLOCO I Dados Gerais	- Ter maior aproximação com o entrevistado. - Obter informações Gerais.	a) Dados Gerais do entrevistado b) Nome c) Etnia d) Nome indígena	- Qual o seu Nome? - Qual o seu nome indígena? Qual a sua Etnia?
BLOCO II <i>Dança dos índios na missão de São José</i>	- Desvelar o olhar dos índios sobre a obra de Debret - Verificar como o índio foi retratado na obra de Debret	Comete sobre a representação dos índios brasileiros nas obras do artista Jean Baptiste Debret	- Como você se vê representado nessa imagem? - Os índios retratados nessa imagem são índios brasileiros?
Soldados índios de Curitiba levando selvagens cativas		Comete sobre a representação dos índios brasileiros nas obras do artista Jean Baptiste Debret	Você se vê representado nessa imagem?

Aldeia de Caboclos em Cantagalo		• Comete sobre a representação dos índios brasileiros nas obras do artista Jean Baptiste Debret	• Você se vê representado nessa imagem?
BLOCO III Os índios na atualidade	Compreender a realidade dos índios brasileiros nos dias de hoje	a) Fale um pouco mais sobre a sua vida e sobre seus costumes atualmente b) Comente sobre a realidade do índio nos dias de hoje. c) Comente sobre os preconceitos sofridos pelos povos indígenas.	Como é a sua realidade hoje enquanto índio? Como você vê o não índio? Considera que ainda existe muito preconceito e exclusão contra o índio?
BLOCO IV O museu e a representação dos índios.	• Compreender a representação dos índios nos Museus destinados a eles.	a) Comete sobre a sua percepção dos museus que representam os povos indígenas.	• Já frequentou algum Museu ou centro Cultural? Considera os museus como espaço de inclusão? Atualmente, qual o museu que o índio gostaria de se ver representado?

ANEXO IV: ÍNDIOS ENTREVISTADOS NO RIO +20

NOME DO ÍNDIO	ETNIA E LOCAL	DATA DA ENTREVISTA	
Kauti Pataxó: Significado do nome: animal resistente que só anda em grupo, como os índios.	Pataxó, Bahia	22/06/2012 às 17:31h	Concedeu a autorização da entrevista em gravação

Taquari Tupinambá	Tupinambá de Oliverça do Sul da Bahia	21/06/2012 às 18:11h	Concedeu a autorização da entrevista e depoimentos
Ticuna: Significado do nome:entre o céu e o mar – Rio amazaonas	Etnia Xacuara	21/06/2012 por volta de 17:30	Não concedeu autorização para gravar entrevista, tivemos uma conversa informal onde anotei alguns relatos.

ANEXO V:
CARTA DOS ÍNDIOS GUARANI-KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL

Recebemos esta informação de que nós comunidades, logo seremos atacada, violentada e expulsa da margem do rio pela própria Justiça Federal de Navirai-MS...

...entendemos claramente que esta decisão da Justiça Federal de Navirai-MS é parte da ação de genocídio/extermínio histórico de povo indígena/nativo/autóctone do MS/Brasil, isto é, a própria ação da Justiça Federal está violentando e exterminando e as nossas vidas...

A quem vamos denunciar as violências praticadas contra nossas vidas?? Para qual Justiça do Brasil?? Se a própria Justiça Federal está gerando e alimentando violências contra nós...

De fato, sabemos muito bem que no centro desse nosso território antigo estão enterrados vários os nossos avôs e avós, bisavôs e bisavós, ali estão o cemitérios de todos nossos antepassados... Cientes desse fato histórico, nós já vamos e queremos ser morto e enterrado junto aos nossos antepassados...

Já aguardamos esta decisão da Justiça Federal, Assim, é para decretar a nossa morte coletiva Guarani e Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay e para enterrar-nos todos aqui. Visto que decidimos integralmente a não sairmos daqui com vida e nem morto e sabemos que não temos mais chance em sobreviver dignamente aqui em nosso território antigo, já sofremos muito e estamos todos massacrados e morrendo de modo acelerado...

ANEXO VI: GRUPOS DE PESQUISADOS

Indicadores	Pesquisados		total
Índio	<i>Pesquisado 1; pesquisado 2; pesquisado 3; pesquisado 4; pesquisado 5</i>		5
Não Índio	<i>Museólogos</i>	<i>Pesquisado 6; pesquisado 7; pesquisado 8; pesquisado 9; pesquisado 10</i>	5
	<i>Historiadores</i>	<i>Pesquisado 11; pesquisado 12</i>	2
	<i>Pedagogos</i>	<i>Pesquisado 13; pesquisado 14; pesquisado 15; pesquisado 16; pesquisado 17; pesquisado 18; pesquisado 19; pesquisado 20; Pesquisado 21; pesquisado 22; pesquisado 23, pesquisado 24; pesquisado 25; pesquisado 26; pesquisado 27; pesquisado 28</i>	16
TOTAL DE PESQUISADOS:			28

ANEXO VII: NARRATIVAS DOS ÍNDIGENAS DE DIFERENTES ETNIAS

Índigenas de diferentes etnias	Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4
Índigena Kauti Pataxó Pesquisado 1	<i>"É uma imagem do índio Americano, um índio de fantasia. Nós não vivemos de fantasia, vivemos de realidade".</i>	<i>Imagem estranha, imagens de escravos, imagens de macacos"!</i>	<i>"Perdemos nossa terra, perdemos nossa cultura... sofremos muito..."</i>	<i>É através disso que agente sente a discriminação na cidade. Por que o povo da cidade acha que o índio tem que viver dessa forma e os índios hoje não estão mais vivendo. Embora tenha algumas aldeias que vivem".</i>
Índigena Kauti Pataxó	<i>Se eu chegasse em minha tribo assim eu seria expulso! Esses não são índios brasileiros!"</i>	<i>Não conheço nenhuma etnia da Bahia que vive dessa forma"</i>	X	X
Índigena da etnia Xacuará Pesquisado 2	<i>Parece ser o índio Americano, um ritual africano.</i>	<i>Não posso afirmar se Debret viu ou não os índios.</i>	<i>Essa obra representa os bandeirantes, especiarias, cravo da Índia. Pegava os índios como mão de obra escrava, pois são bons conhecedores da mata.</i>	X
Índigena da etnia Xacuará	<i>O povo indígena não tem esse atabaque!</i>	X	X	X
Índigena - aldeia maracanã Pesquisado 3	<i>São nativos, povos tradicionais, povos indígenas</i>	<i>Eu vejo eles tristes... mas tem comida...</i>	<i>Eu vejo aqui meus parentes presos, as crianças eram tiradas e criadas fora dos costumes ... eram criadas escravizadas .</i>	<i>Retrata perfeitamente tudo o que aconteceu. A bebida destruiu. Foi um vírus dominador</i>
Índigena - aldeia maracanã	<i>Dentro da minha visão de indígena não está muito característico com os povos daqui. É a forma dele retratar.</i>	<i>São Brugreiros? Parecem que tem a feição do negro</i>	x	<i>A marginalização, a prostituição, o uso de drogas tudo isso chegou nas aldeias...</i>

Índígena - aldeia maracanã	x	<i>Retrata os índios na condição de cativos... o olhar é triste</i>	X	X
Evandro- Aldeia Maracanã Pesquisado 4	Visão do carnaval! Não representa os índios!	Eu vejo uma visão Européia. Debret não viu os índios. Isso é muito profundo	X	X
Evandro- Aldeia Maracanã	A visão de Debret é uma visão Européia eurocentrista	X	X	X
Carlos Tukano Pesquisado 5	Será que são os tupinambás aliados aos franceses pelos historiadores?	Pior ainda, imagens de canibais.	X	X

ANEXO VIII: ENTREVISTA COM OS ÍNDIOS

	• A REPRESENTAÇÃO DOS ÍNDIOS NOS MUSEUS:
Kauti Pataxó Rio+20	• Quais museus vocês frequentam? R: O Museu de Brasília. • Em qual Museu vocês se veem representados? R: Existe um Museu que nem queremos falar. O Museu de Botafogo pra mim não existe. É um museu que rouba a nossa imagem. • O que significa roubar a sua imagem? R: Usar a nossa imagem e não valorizar. Estão vendendo a nossa imagem por dinheiro.
Índia da Aldeia Maracanã	• Como atualmente como você vê o Museu que representa os Índios? R: Vejo um Museu do índio para estrangeiros, como por exemplo o Museu de Botafogo.
Evandro- índio aldeia Maracanã	• Como atualmente você vê o Museu que representa os Índios? R: Eu não consigo entender a cultura dos povos originários como mercantilismo. A relação que temos com o Museu de Botafogo não é estreita.

ANEXO X: GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA INDICADORES: NÃO ÍNDIO PALAVRAS

<i>pesquisados</i>	<i>Figura 1</i>	<i>Figura 2</i>	<i>Figura 3</i>	<i>Figura 4</i>
Pesquisado 6	<i>Carnaval</i>	<i>Evolução</i>	<i>Escravidão</i>	<i>Medo</i>
Pesquisado 7	<i>Dança indígena</i>	<i>Índios como canibais</i>	<i>Índios sendo escravizados</i>	<i>Vida na aldeia</i>
Pesquisado 8	<i>Festa</i>	<i>Caos</i>	<i>Escravidão</i>	<i>Integração</i>
Pesquisado 9	<i>Fantasia</i>	<i>Selvagens</i>	<i>Escravidão</i>	<i>Pocahontas</i>
Pesquisado 10	<i>Disfarce</i>	<i>Comemoração</i>	<i>Sequestro</i>	<i>Surpresa</i>

NARRATIVAS DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA: INDICADORES: NÃO ÍNDIO

<i>Pesquisados</i>	<i>Figura 1</i>	<i>Figura 2</i>	<i>Figura 3</i>	<i>Figura 4</i>
Pesquisado 6	<i>Exaltação da mulher, cultura indígena</i>	<i>Homens tratados como animais /macacos. "Dezumanização"</i>	<i>Pessoas sendo tratadas como animais. Acorrentadas e levadas arrastadas.</i>	<i>A entrada do homem branco nas terras indígenas</i>
Pesquisado 7	<i>Os índios estão representados com um certo exagero. Ele quis representar uma cena da cultura indígena.</i>	<i>A cena parece algo sombrio . Os índios parecem animais em busca de sua presa, ou abatendo sua presa.</i>	<i>Colonizadores aprisionando nativos.</i>	<i>Nativos sendo observados nos seu dia- a-dia</i>
Pesquisado 8	<i>Via os índios como figuras animadas e pitorescas</i>	<i>Muita informação tudo acontece ao mesmo tempo integração entre os membros e divisão de tarefas.</i>	<i>exploração do índio pelo branco</i>	<i>A integração do índio com o branco e a celebração da caça conquistada</i>
Pesquisado 9	<i>Dança com manifestação aos Deuses , sem destaque para o colorido da paisagem em contraste com o colorido dos índios</i>	<i>Cotidiano de uma tribo e seus apetrechos</i>	<i>Colonizadores aprisionando nativos</i>	<i>Nativos sendo observados no seu dia-a- dia.</i>
Pesquisado 10	<i>As mulheres se disfarçavam , sob pinturas no corpo e dançavam ao som do tambor para um homem para fazer reverências.</i>	<i>Após o evento todos sentam e se fartam</i>	<i>Não existe fuga, famílias inteiras são resgatadas, capturadas ou sequestradas.</i>	<i>presentes são ofertados para amenizar a surpresa da chegada do estrangeiro.</i>

**ANEXO X – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA INDICADORES: “NÃO ÍNDIO”
PALAVRAS QUE CARACTERIZAM A OBRA**

<i>Pesquisados</i>	<i>Figura 1</i>	<i>Figura 2</i>	<i>Figura 3</i>	<i>Figura 4</i>
Pesquisado 11	Dança	Reunião	Dominação	Contato
Pesquisado 12	Alegria	Pitresco	Escravidão	Natureza

**NARRATIVAS – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
INDICADORES: NÃO ÍNDIO**

PESQUISADOS	FIGURA 1	FIGURA 2	FIGURA 3	FIGURA 4
PESQUISADO 11	A forma com que os índios apresentavam sua cultura através de pinturas representativas no corpo, somado a musicalidade própria deles.	Representação de uma reunião feita uma tribo da época . Aparentemente um almoço.	Representação da dominação de uma raça sobre a outra mediante a força bíblica	Representação do contato entre índios de uma tribo e seu cotidiano, com o homem branco
PESQUISADO 12	Os índios representam um grupo com uma cultura própria.	Os índios representavam pessoas de diferentes idades, que viviam em sociedade e dividiam seus aprendizados uns com os outros.	Os índios foram escravizados. Não só os índios como as crianças também.	Os índios tem uma relação com a natureza demonstrando depender dela para sua sobrevivência.

**ANEXO XI – GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:
INDICADORES**
-
NÃO ÍNDIOS
-
PALAVRAS

Pesquisados	Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura4
Pesquisado 13	<i>Movimento</i>	<i>dor</i>	<i>Captura/submissão</i>	<i>Cotidiano</i>
Pesquisado 14	<i>Negros/ índios</i>	<i>Reunião</i>	<i>Escravidão</i>	<i>Divisão de tarefas</i>
Pesquisado 15	<i>Música/cultura</i>	<i>relaxamento</i>	<i>repressão</i>	<i>caça</i>
Pesquisado 16	<i>Ritual</i>	<i>Confuso</i>	<i>Opressão</i>	<i>Diversão</i>
Pesquisado 17	<i>Étnico</i>	<i>RitualReligioso</i>	<i>Exploração</i>	<i>Cotidiano</i>
Pesquisado 18	<i>Ritual</i>	<i>Sacrifício</i>	<i>Colonização</i>	<i>Surpresa</i>
Pesquisado 19	<i>igualdade</i>	<i>Coletivo</i>	<i>Repressão</i>	<i>Receio</i>
Pesquisado 20	<i>Festa</i>	<i>Banho</i>	<i>Caçada</i>	<i>Alimentação</i>
Pesquisado 21	<i>Cores</i>	<i>Força</i>	<i>Humilhação</i>	<i>Emboscados</i>
Pesquisado 22	<i>Cores/fantasia</i>	<i>Cansaço</i>	<i>Coagidos</i>	<i>Coagidos</i>
Pesquisado 23	<i>Dança</i>	<i>Idades</i>	<i>Reféns</i>	<i>Descanso</i>
Pesquisado 24	<i>Cores</i>	<i>Dor</i>	<i>Escravidão</i>	<i>Trabalho</i>
Pesquisado 25	<i>X</i>	<i>Confusão</i>	<i>Repressão</i>	<i>Costumes</i>
Pesquisado 26	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>
Pesquisado 27	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>
Pesquisado 28	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>

**NARRATIVAS DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:
INDICADORES: “NÃO ÍNDIO”**

Pesquisadores	Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4
Pesquisado 13	<i>Eu vi nessa obras uma representação de índios pintados de uma forma específica, como se a pintura tivesse um significado. A obra sugere um movimento como se houvesse uma dança.</i>	<i>Essa figura me parece um pouco macabra. Parece algum tipo de ritual ou sacrifício. A figura é toda em cinza o que confere um tom sombrio a cena.</i>	<i>A figura também não tem cores mas não é tão sombria quanto a outra . Parece representar um movimento de captura dos índios, provavelmente para serem escravos. Os índios estão amarrados e totalmente submissos ao ato.</i>	<i>A princípio achei que retratava uma cena cotidiana dos índios depois percebi os homens brancos no canto e parece que um índio os levou até lá . Não sei se são “pesquisadores ou se vão futuramente raptar esses índios.</i>
Pesquisado 14	<i>Os índios eram retratados como se fossem negros</i>	<i>Há uma mistura das características dos negros com a dos índios.</i>	<i>Os capitães do mato encontraram e acorrentaram uma família de negros/índios.</i>	<i>Os homens da tribo estavam realizando atividades destinadas para eles, e as mulheres fazendo as atividades destinadas para elas.</i>
Pesquisado 15	<i>Vejo a representação alegre do som musical do tambor retratando uma peculiaridade cultural indígena .</i>	<i>Homens relaxam mulheres carregam crianças e plantas – cultura familiar em grupo, cuja fumaça parece trazer o ópio do prazer e paz</i>	<i>Branco e suas armas reprimindo a família indígena que unidas , expressam medo , injustiça, fraqueza, falta de proteção, falta de respeito</i>	<i>Vida simples que à luz da natureza , da caça e da união determina um modo cultural homogêneo e grupal.</i>
Pesquisado 16	<i>Acredito que essa figura retrate um ritual indígena com ênfase nas pinturas corporais.</i>	<i>A imagem retrata uma tensão /conflito , por conta da falta de nitidez e da fumaça ou névoa presente.</i>	<i>Representação da tristeza daqueles que estão sendo tirados de suas famílias (tribos) para provavelmente serem escravizados. Além das mortes por conta da repressão.</i>	<i>A imagem representa a divisão de tarefas , onde geralmente as mulheres cozinhavam e cuidavam das crianças e homens caçavam.</i>
Pesquisado 17	<i>Interessante cena com caracterização dos índios de acordo com a cultura de sua etnia, utilizando trajes e pinturas ritualísticas.</i>	<i>Toda essa fumaça, fogueiras , pessoas dão a impressão de que estão reunidas para uma refeição ou festa.</i>	<i>Angustante a forma como as crianças estão agarradas aos pais que estão acorrentados um ao outro e sendo levados por “homens brancos”</i>	<i>Situação comum . mulheres cuidando de si e de seus bebês , homens voltando da caça com alimentos , pessoas trabalhando.</i>
Pesquisado 18	<i>Na valorização da cultura indígena , seus rituais.</i>	<i>Retratava os costumes dos índios.</i>	<i>Expressa a violência e o medo dos índios na época da colonização .</i>	<i>Na liberdade dos índios antes da colonização</i>

Pesquisado 19	<i>Percebi um tratamento de igualdade e veneração dos homens com as mulheres</i>	<i>Pude ver uma atmosfera de um coletivo forte, cada qual com sua individualidade que formam um todo unânime.</i>	<i>Mostra claramente o movimento de repressão do homem branco colonizador sobre as famílias indígenas.</i>	<i>Há um clima de desconfiança no ambiente, o indígena chega com homens brancos na tribo com presentes e todos estão receosos.</i>
Pesquisado 20	<i>Eu vejo um ritual, uma festa.</i>	<i>Debret viu um grupo de índios tomando banho de fumaça(incenso) para espantar os maus espíritos.</i>	<i>Debret viu o resultado de uma caçada de índios.</i>	<i>Chegada de um índio trazendo algumas pessoas no barco , e que o acompanharam na pesca de peixes.</i>
Pesquisado 21	<i>Parece que o artista tanta retratar uma etnia sendo violada pela influência de outra , absorvendo suas características.</i>	<i>A pintura mostra expressões de cansaço e olhares vazios. Creio que está retratando o impacto da escravidão nos índios.</i>	<i>Os índios sendo levados pelos portugueses forçadamente .</i>	<i>A vida pacífica, regrada monótona e segura dos índios foi desgraçada pela súbita chegada do homem branco.</i>
Pesquisado 22	<i>Pessoas fantasiadas, coloridas . Até as sombras das pessoas são coloridas.</i>	<i>Pessoas cansadas , tristes, sofridas.</i>	<i>Pessoas oprimidas, sem liberdade , diminuídas por serem diferentes.</i>	<i>Pessoas isoladas , vivendo apenas do que encontram ao redor.</i>
Pesquisado 23	<i>Mulheres com o corpo pintado dançando ao som do tambor</i>	<i>Encontro de velhos, mulheres e crianças em torno do fogo com grande indolência</i>	<i>Desterrados, família de índios reféns.</i>	X
Pesquisado 24	<i>Coloridos, dançavam em grupo , usavam poucas roupas, pintavam.</i>	<i>Representado ritos, festas e modo de viver cotidianamente.</i>	<i>Os homens do mato caçadores, escravizando. Visão de família europeia, Caçadores de bicho e de gente.</i>	<i>Retrata a vida cotidiana, a chegada da colonização e a sutileza da aculturação.</i>
Pesquisado 25	<i>Cerimônia de uma tribo na natureza.</i>	<i>Destaque para interação entre os índios.</i>	<i>Submissão dos índios frente a força dos colonizadores</i>	<i>Perspectiva mais crítica da organização do trabalho indígena.</i>
Pesquisado 26	<i>Alegria pelo que são</i>	<i>O dia-a-dia dos nativos</i>	<i>Os nativos eram tratados como animais</i>	<i>A figura apresenta naturalidade</i>
Pesquisado 27	<i>Eu vejo uma cena em que os índios parecem estar dançando , que estão alegres.</i>	<i>Parece uma situação de confraternização um pouco confusa.</i>	<i>Uma cena de captura dos índios , que parecem estar com medo, principalmente as crianças,</i>	<i>Uma cena de diversão com a tribo reunida próxima a um rio.</i>
Pesquisado 28	<i>A representação aborígene , acredito que pensava em seres selvagens</i>	<i>Acredito que tinha a ideia de homens primitivos, integrados à natureza.</i>	<i>Retrata o aprisionamento dos índios. Talvez a ideia de que esses sejam mais puros e vítimas dos brancos.</i>	<i>Pensamento de integração: homem/natureza.</i>

ANEXO XII – ÍNDIOS/ REPRESENTAÇÃO REALISTA DA CULTURA INDÍGENA

MATRIZ 1	P1	P 2	P 3	P4	P 5
FIGURA 1	—	—	—	—	—
REALISTA	1	1	1	1	—
IMAGINADA	—	—	—	—	—
FIGURA 2	—	—	—	—	—
REALISTA	1	—	1	1	1
FIGURA 3	—	—	—	—	—
REALISTA	1	—	1	—	—
DESFOCADA	—	—	—	—	—
FIGURA 4	—	—	—	—	—
REALISTA	1	1	1	—	—
DESFOCADA	—	—	—	—	—

ANEXO XIII: ÍNDIOS/ DISCURSOS QUALIFICADORES OU DESQUALIFICADORES

MATRIZ 2	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5
NA FIGURA 1	–	–	–	–	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	–
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	1	1	1	1	–
NA FIGURA 2	–	–	–	–	–
DESQUALIFICADORES	1	–	1	–	1
ANIMALIZAÇÃO	1	–	–	–	–
ESCRAVIZAÇÃO	1	–	1	–	–
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	–	–	–	1	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	–	–	1
NA FIGURA 3	–	–	–	–	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	–	–
ESCRAVIZAÇÃO	1	1	1	–	–
NA FIGURA 4	–	–	–	–	–
DESQUALIFICA	1	–	1	–	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	1	–	–	–	–
ÍNDIO NA SELVA	1	–	–	–	–
MAUS COSTUMES	–	–	1	–	–

ANEXO XIV: MUSEÓLOGOS/REPRESENTAÇÃO REALÍSTICA DA CULTURA INDÍGENA.

MATRIZ 3	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10
FIGURA 1	–	–	–	–	–
REALISTA	–	1	–	–	–
DESFOCADA	1	–	1	1	1
FIGURA 2	–	–	–	–	–
REALISTA	1	–	–	–	–
DESFOCADA	–	1	1	1	1
FIGURA 3	–	–	–	–	–
REALISTA	–	–	–	–	–
DESFOCADA	1	1	1	1	1
FIGURA 4	–	–	–	–	–
REALISTA	–	–	–	–	–
DESFOCADA	1	1	1	1	1

ANEXO XV: MUSEÓLOGOS/DISCURSO REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

MATRIZ 4	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10
NA FIGURA 1	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	–	–	1	–	–
BONS COSTUMES	–	–	1	–	–
NEUTRO	–	1	–	–	–
MEIO TERMO	–	1	–	–	–
DESQUALIFICADOR	1	–	–	1	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	–	–	1
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	–	–	1	
LIBERAÇÃO SEXUAL E EXCESSOS DO CORPO FEMININO	1	–	–	–	1
NA FIGURA 2	–	–	–	–	–
QUALIFICADORES	–	–	1	–	–
BONS COSTUMES	–	–	1	–	–
DESQUALIFICADORES	1	1	–	1	1
AMEDRONTADOR		1			
ANIMALIZA	1	1	–	1	1
MAUS COSTUMES				1	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	–	1	1
NA FIGURA 3	–	–	–	–	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	1
ANIMALIZAÇÃO	1	–	–	–	–
ESCRAVIZAÇÃO	–	1	1	1	1
NA FIGURA 4	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	–	–	1	–	–
BONS COSTUMES	–	–	1	–	–
NEUTRO	1				

MEIO TERMO	1				
DESQUALIFICADOR	–	1	1	1	1
MAUS COSTUMES	–	–	–	–	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	1	–	–
ÍNDIOS NA SELVA	–	1	–	1	–

ANEXO XVI: PEDAGOGOS/ REPRESENTAÇÃO REALÍSTICA DA CULTURA INDÍGENA

MATRIZ 7	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
FIG 1	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	1	1	1	1	1	1	1
FIG 2	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	1	1	1	1	1	1	1
FIG 3	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	1	—	1	—	—	—
DESFOCADA	1	1	—	1	—	1	1	1
NA FIG 4	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	1	1	1	1	1	1	1

CONTINUAÇÃO / PEDAGOGOS / REPRESENTAÇÃO REALISTA DA CULTURA INDÍGENA

MATRIZ 7	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
FIG 1	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	1	1	1	1	1	1	1
FIG 2	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	—	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	1	1	1	1	1	1	1
FIG 3	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	1	—	1	—	1	—	—	—
DESFOCADA	—	1	—	1	—	1	1	1
NA FIG 4	—	—	—	—	—	—	—	—
REALISTA	—	1	—	—	—	—	—	—
DESFOCADA	1	—	1	1	1	1	1	1

ANEXO XVII: PEDAGOGOS/DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

MATRIZ 8	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

FIG 1	–	–	–	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	1	–	1	–	–	1	–	–
BONS COSTUMES	1	–	1	–	–	1	–	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	1	1	1	1
ESCRAVIZAÇÃO	–	1	–	–	–	–	–	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	1	–	–	–	–	–
MAUS COSTUMES	–	–	–	–	–	–	1	–
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	–	–	1	1	1	–	1
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	–	–	–	–	–	–	1	–
FIG 2	–	–	–	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	–	–	–	–	–	–	1	–
SÃO ALEGRES	–	–	–	–	–	–	1	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	1	1	–	1
AMEDRONTADOR	1	–	–	1	–	–	–	1
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	–	–	–	–	–	–	1
ESCRAVIZAÇÃO	–	1	–	–	–	–	–	–
MAUS COSTUMES	–	–	–	1	1	–	1	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	1	–	1	1	–	–
ÍNDIO NA SELVA	–	–	–	–	–	–	–	–
FIG 3	–	–	–	–	–	–	–	–
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	1	1	1	1
ESCRAVIZAÇÃO	1	1	–	1	–	–	–	–
AMEDRONTADOR	–	–	1	–	1	1	1	–
ANIMALIZAÇÃO	1	–	–	–	–	–	–	1
FIG 4	–	–	–	–	–	–	–	–
DESQUALIFICAÇÃO	1	1	1	1	1	0	1	0
MAUS COSTUMES	–	–	–	–	–	–	1	–
ÍNDIO NA SELVA	1	1	1	1	1	–	–	–
NEUTRO	–	–	–	–	–	1	–	1
MEIO TERMO	–	–	–	–	–	1	–	1

MATRIZ 8	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
FIG 1	–	–	–	–	–	–	–	–

QUALIFICADOR	-	-	-	-	1	1	1	-
BONS COSTUMES	-	-	-	-	1	-	1	-
SÃO ALEGRES	-	-	-	-	-	1	1	-
NEUTRO	1	-	-	-	-	-	-	-
MEIO TERMO	1	-	-	-	-	-	-	-
DESQUALIFICADOR	-	1	1	1	1	1	-	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	-	-	1	1	1	1	-	1
MAUS COSTUMES	-	1	-	-	-	1	-	-
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	-	-	1	-	-	-	-	-
FIG 2	-	-	-	-	-	-	-	-
QUALIFICADOR	-	-	-	-	1	-	-	-
BONS COSTUMES	-	-	-	-	1	-	-	-
NEUTRO	-	-	-	-	-	-	1	-
MEIO TERMO	-	-	-	-	-	-	1	-
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	-	1	-	1
CRENÇAS PAGÂNICAS	-	-	-	1	-	-	-	-
ESCRAVIZAÇÃO	1	-	-	-	-	-	-	-
MAUS COSTUMES	-	1	-	1	-	1	-	-
PRIMITIVO E SELVAGEM	-	-	1	1	-	1	-	1
FIG 3	-	-	-	-	-	-	-	-
DESQUALIFICADOR	1	1	1	1	1	1	1	1
ESCRAVIZAÇÃO	1	1	1	1	1	-	-	-
MAUS COSTUMES	-	-	-	-	-	-	-	1
ANIMALIZAÇÃO	-	-	-	-	1	1	1	-
FIG 4	-	-	-	-	-	-	-	-
DESQUALIFICAÇÃO	1	1	-	1	-	1	-	1
MAUS COSTUMES	1	-	-	-	-	-	-	-
ÍNDIO NA SELVA	-	1	-	1	-	1	-	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	-	-	-	-	-	1	-	-
QUALIFICADOR	-	-	-	-	1	-	-	-
BONS COSTUMES	-	-	-	-	1	-	-	-

MATRIZ 5	P 11	P 12
NA FIGURA 1	–	–
REALISTA	–	–
DESFOCADA	1	1
NA FIGURA 2	–	–
DESFOCADA	–	–
DESFOCADA	1	1
NA FIGURA 3	–	–
REALISTA	–	1
DESFOCADA	1	–
NA FIGURA 4	–	–
REALISTA	–	–
DESFOCADA	1	1

ANEXO XIX- HISTORIADORES/ DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

MATRIZ 6	P 1 1	P12
NA FIGURA 1	–	–
QUALIFICA	1	1
BONS COSTUMES	1	1
NEUTRO	1	–
MEIO TERMO	1	–
NA FIGURA 2	–	–
DESQUALIFICA	1	0
MAUS COSTUMES	1	0
NA FIGURA 3	–	–
DEQUALIFICA	1	1
ESCRAVIZAÇÃO	–	1
PRIMITIVO E SELVAGEM	1	–
NA FIGURA 4	–	–
DESQUALIFICA	1	1
ÍNDIO NA SELVA	1	1

ANEXO XX: CRUZAMENTO DOS DADOS: REPRESENTAÇÃO REALÍSTICA DA CULTURA INDÍGENA

MATRIZ 9	ÍNDIO S	NÃO ÍNDIO	PEDAGOGOS	MUSEOLOGOS	HISTORIADORES
FIG 1	—	—	—	—	—
REALISTA	4	3	—	1	2
DESFOCADA	—	21	16	4	—
FIG 2	—	—	—	—	—
REALISTA	3	1	—	1	2
DESFOCADA	—	22	16	4	—
FIG 3	—	—	—	—	—
REALISTA	2	5	4	1	—
DESFOCADA	—	17	12	5	2
NA FIG 4	—	—	—	—	-
REALISTA	3	20	—	—	-
DESFOCADA	—	—	13	4	2

ANEXO XXI: CRUZAMENTO DOS DADOS: DISCURSOS REPRESENTATIVOS QUALIFICADORES E DESQUALIFICADORES

MATRIZ 10	ÍNDIO	NÃO ÍNDIO	PEDAGOGOS	MUSEOLOGOS	HISTORIADORES
NA FIGURA 1	—	—	—	—	—
QUALIFICADOR	—	8	5	1	2
BONS COSTUMES	—	6	3	1	2
SÃO ALEGRES	—	3	3	—	—
NEUTRO	—	3	1	1	1
MEIO TERMO	—	3	1	1	1
DESQUALIFICAÇÃO	4	14	12	3	—
ESCRAVIZAÇÃO	—	—	1	—	—
ANIMALIZAÇÃO	—	—	—	—	—
AMEDRONTAMENTO	—	—	—	—	—
PRIMITIVO E SELVAGEM	—	5	4	1	—
CRENÇAS PAGÂNICAS	—	6	5	1	—
MAUS COSTUMES	—	1	1	—	—
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	—	4	2	2	—
ÍNDIO NA SELVA	—	—	—	—	—
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	4	—	—	—	—
NA FIGURA 2	—	—	—	—	—
QUALIFICADOR	—	4	2	1	1
BONS COSTUMES	—	4	2	1	1
SÃO ALEGRES	—	—	—	—	—
NEUTRO	—	1	1	—	—
MEIO TERMO	—	1	1	—	—
DESQUALIFICAÇÃO	3	18	13	4	1
ESCRAVIZAÇÃO	2	2	2	—	—
ANIMALIZAÇÃO	1	4	—	4	—

AMEDRONTAMENTO	–	4	3	1	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	1	9	7	2	–
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	2	2	–	–
MAUS COSTUMES	–	9	6	2	1
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	–	–	–	–	–
ÍNDIO NA SELVA	–	1	1	–	–
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	1	–	–	–	–
NA FIGURA 3	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	–	–	–	–	–
BONS COSTUMES	–	–	–	–	–
SÃO ALEGRES	–	–	–	–	–
NEUTRO	–	–	–	–	–
MEIO TERMO	–	–	–	–	–
DESQUALIFICAÇÃO	2	22	16	5	1
ESCRAVIZAÇÃO	2	13	8	4	1
ANIMALIZAÇÃO	–	6	5	1	–
AMEDRONTAMENTO	–	5	5	–	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	–	–	–	–	–
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	–	–	–	–
MAUS COSTUMES	–	1	1	–	–
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	–	–	–	–	–
ÍNDIO NA SELVA	–	–	–	–	–
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	–	–	–	–	–
NA FIGURA 4	–	–	–	–	–
QUALIFICADOR	–	3	1	1	–
BONS COSTUMES	–	2	1	1	–
SÃO ALEGRES	–	1	1	–	–
NEUTRO	–	2	1	1	–

MEIO TERMO	–	2	1	1	–
DESQUALIFICAÇÃO	2	17	11	4	2
ESCRAVIZAÇÃO	1	–	–	–	–
ANIMALIZAÇÃO	–	–	–	–	–
AMEDRONTAMENTO	–	–	–	–	–
PRIMITIVO E SELVAGEM	1	4	2	1	1
CRENÇAS PAGÂNICAS	–	–	–	–	–
MAUS COSTUMES	1	3	2	1	–
LIBERAÇÃO SEXUAL DO CORPO FEMININO	–	–	–	–	–
ÍNDIO NA SELVA	1	13	9	2	2
NÃO REPRESENTA A CULTURA INDÍGENA	–	–	–	–	–