

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA:** fichas temáticas para o ensino de  
História Indígena no Maranhão

**EDILENE PEREIRA VALE**

São Luís  
2019

EDILENE PEREIRA VALE

**POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA:** fichas temáticas para o ensino de História Indígena no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helidacy Maria Muniz Corrêa

São Luís  
2019

Vale, Edilene Pereira.

Povos indígenas e ensino de história: fichas temáticas para o ensino de História Indígena no Maranhão. / Edilene Pereira Vale. – São Luís, 2019.

124f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Helidacy Maria Muniz Corrêa.

1. Ensino de História. 2. História indígena. 3. Fichas temáticas. I. Título

CDU: 93/94 (=1-82):812.1

EDILENE PEREIRA VALE

**POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA:** fichas temáticas para o ensino de História Indígena no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Helidacy Maria Muniz Corrêa (orientadora)**  
(PPGHIST/UEMA)

---

**Mauro Cezar Coelho (arguidor externo)**  
(PPHIST/PPEB/UFPA)

---

**José Henrique de Paula Borralho (arguidor interno)**  
(PPGHIST/UEMA)

---

**Tatiana Raquel Reis Silva (Suplente)**  
(PPGHIST/UEMA)

## AGRADECIMENTOS

Ao final de mais um ciclo refletimos o quanto foi difícil a trajetória. Foram dois anos de muitos aprendizados, lutas, abdições, choros, sorrisos, paciência e principalmente determinação de chegar até o fim. O mestrado contribuiu não só para o meu crescimento acadêmico e profissional, mas o meu amadurecimento pessoal. Fez-me entender que não basta sonhar, temos que dar nossos passos para realizá-los. Outra lição é que nada nessa vida construímos sozinhos e dizer muito obrigada talvez seja pouco diante do que merecem, porém, devo agradecer e retribuir o carinho a cada uma das pessoas que estiveram presentes nesse percurso.

Minha gratidão em primeiro lugar a Deus, a minha fé é um dos combustíveis em cada passo da minha vida. É o que me faz acreditar que sou capaz e posso chegar onde quiser. Sempre pedi muito para que eu não perdesse minha força e continuasse estudando. Agradeço por ter chegado até aqui!

Aos meus pais, Enise e Antônio, são as razões de tudo que eu faço, de todos os meus esforços. Os dois mesmo com poucas oportunidades de estudos, sempre me incentivaram e mostraram o caminho certo a seguir. Nunca esquecerei nenhuma lição, a principal dela é que só podemos conseguir algo na vida através dos estudos. Tudo é por vocês e para vocês!

A minha irmã Eliane Vale, minha melhor amiga e confidente. Com ela compartilho minhas alegrias, tristezas e conquistas. Suas palavras de carinho e torcida desde quando iniciei a seleção do mestrado foram fundamentais. Obrigada por acreditar em mim, te amo!

A todos meus familiares, vocês são à base de tudo, a cada vitória minha, sei que sentiam como se fosse de vocês. Agradeço, em especial, as minhas avós Josefa, Maria e Carmelita e meu avô Edmilson Lobato – meu historiador mais querido, suas histórias e relatos são incríveis! As minhas tias e tios Rosângela, Tatiane, Shirley, Regina, Tereza, Sônia, Fernando, Iron, Hilton, Filipe e Luís Henrique. Aos meus primos, Rodrigo, Luziene, Emanuele, Leandro e Brenda e meu cunhado Luís. A todos vocês, muito obrigada!

A uma das pessoas mais importantes nesse período de escrita, minha orientadora Helidacy Corrêa, pessoa na qual tenho uma profunda admiração. Acompanha-me desde a graduação e foi uma das maiores incentivadoras. Obrigada pela ajuda, paciência, atenção,

puxões de orelha e elogios e principalmente por ter acreditado em mim desde o início e fez-me trilhar meu caminho.

Aos meus professores do PPGHIST, pela aquisição não só de conhecimento acadêmico, mas visão de mundo. Em especial Sandra Regina dos Santos, Henrique Borralho, Alan Kardec Pachêco e Ítalo Santirocchi.

Agradeço as bibliotecárias da UEMA, Lauisa e Rejane, pessoas maravilhosas, sempre dispostas a ajudar, por me socorrerem, tirarem dúvidas, aos empréstimos de livros e momentos de descontração.

E o que seriam da gente sem os amigos? Dizem que os melhores amigos não ajudam você só a levantar, mas não te deixam cair... Logo, devo agradecer muito a vocês, aos meus amigos da UEMA, Joyce Lopes, Rafaela Barbosa, Karleyde Aires, Diogo Aires, Lucas Parreão, a amizade, conversas, trocas de conhecimentos com vocês foram sempre proveitosas! Agradeço em especial Werbeth Serejo, pelo empréstimo de textos desde a seleção, ajudas e dicas ao longo desses dois anos.

Agradeço a minha turma 2017, pelas as discussões de textos, momentos de descontração, ajudas, cafés da manhã e carinho de vocês. Especialmente a amizade de Renata, Jeibel, Jeferson e Diego. As minhas lindas Adriana, Amanda, Cleydiane e Jessica, o apoio de vocês foi essencial e a amizade de vocês, um verdadeiro presente. Quantas risadas, desesperos e alegrias durante essa caminhada?! As madrugadas escrevendo a dissertação não teriam sido a mesma sem vocês.

As minhas amigas de docência, que me acompanharam no dia-a-dia, sempre na torcida. Obrigada por escutarem minhas aflições e anseios, em especial Adriana, Andrea e Kátia, vocês moram em meu coração!

Aos meus alunos do Centro de Ensino Vicente Maia, vocês me fazem ter certeza de que escolhi a profissão certa e principalmente acreditar na educação pública. Obrigada por todo aprendizado e amizade.

Enfim, agradeço a todos que me auxiliaram de alguma forma ao longo desse período, pelas sugestões, leituras ou que, mesmo na distância, torceram por mim, muito obrigada!

*Os brancos desenham suas palavras, porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Há muito tempo guardamos as palavras de nossos antepassados dentro de nós, e as continuamos passando para nossos filhos.*

*(Davi Kopenawa Yanomami)*

## RESUMO

Este trabalho trata do ensino da história indígena nas escolas públicas de São Luís do Maranhão, notadamente, Centro de Ensino Liceu Maranhense e Centro de Ensino Benedito Leite, e pretende discutir o tratamento dado aos índios nos processos de elaboração, produção e difusão da história indígena, no mundo acadêmico e escolar. Para isso, discutiremos o ensino da história dos povos indígenas na educação básica, dialogando com recente historiografia e regulamentações educacionais, de modo a problematizar o espaço dado no ensino básico a estes sujeitos. Para o segundo momento do trabalho, analisaremos dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna e *História 1: ensino médio* da editora Saraiva, faremos uma caracterização dos modos como os indígenas estão representados nestes materiais, a fim de avaliar a abordagem, linguagem e conceitos, bem como suas deficiências e omissões. Finalizaremos com uma proposta de aplicação para uma reavaliação da abordagem sobre os indígenas na história do Maranhão nas salas de aula do ensino médio. Nosso ponto de partida serão as fontes coloniais, especialmente, os manuscritos avulsos do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e as atas de vereação da Câmara de São Luís. Produziremos fichas temáticas a serem utilizadas pelos discentes em sala de aula sobre a participação dos indígenas no processo de colonização do Maranhão. O objetivo é proporcionar um novo tratamento do tema e possibilidades de debates com os alunos na aula.

**Palavras-chave:** Ensino de história; História indígena; Livro didático; Ensino e aprendizagem; Fichas temáticas.

## ABSTRACT

This work deals with the teaching of indigenous history in the public schools of São Luís do Maranhão, notably the Liceu Maranhense Teaching Center and the Benedito Leite Teaching Center, and intends to discuss the treatment given to the Indians in the processes of elaboration, production and diffusion of indigenous history, in the academic and school world. For this, we will discuss the teaching of the history of indigenous peoples in basic education, dialoguing with recent historiography and educational regulations, in order to problematize the space given in basic education to these subjects. For the second moment of the work, we will analyze two textbooks approved by the National Program of Didactic Book - PNLD 2018, History: from the caves to the third millennium of Moderna and History 1: Saraiva publishing school, we will characterize the ways indigenous people are represented in these materials in order to evaluate the approach, language and concepts, as well as their deficiencies and omissions. We will finish with a proposal of application for a reassessment of the approach on the natives in the history of Maranhão in the high school classrooms. Our starting point will be the colonial sources, especially the individual manuscripts of the Overseas Historical Archive (AHU) and the vowing minutes of the Câmara de São Luís. We will produce thematic files to be used by the students in the classroom about the participation of the natives in the process of colonization of Maranhão. The goal is to provide a new treatment of the topic and possibilities for discussion with students in class.

**Keywords:** History teaching; Indigenous history; Textbooks; Teaching and learning; Thematic Sheets.

## LISTA DE SIGLAS

AHU	Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa
APEM	Arquivo Público do Estado do Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
TI	Terra Indígena
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UREs	Unidades Regionais da Educação

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Capa do caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio.....	43
<b>Imagem 2</b>	Capas dos livros <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> e <i>História 1: ensino médio</i> .....	60
<b>Imagem 3</b>	Página inicial do capítulo 2 <i>A colonização portuguesa na América</i> .....	62
<b>Imagem 4</b>	Página inicial do capítulo <i>A colonização na América Portuguesa</i> .....	67
<b>Imagem 5</b>	Antes dos portugueses: os povos Tupi .....	69
<b>Imagem 6</b>	Mapa <i>Terra Brasillis</i> , de Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel.....	76
<b>Imagem 7</b>	Seção <i>Outra dimensão: economia</i> .....	78
<b>Imagem 8</b>	Iconográfico <i>Aprenda mais</i> .....	81
<b>Imagem 9</b>	<i>Os portugueses na América</i> .....	83
<b>Imagem 10</b>	<i>Impactos da presença portuguesa para a população indígena</i> .....	85
<b>Imagem 11</b>	Seção <i>Trabalhando com fontes</i> .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O PLANO MAIS IDEB</b> .....	20
1.1 Ensino e povos indígenas: historiografia e aspectos legais .....	20
1.2 Plano Mais IDEB: ensino de história indígena nas escolas estaduais do Maranhão .....	36
<b>2 OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: entre silêncios e protagonismos</b> .....	51
2.1 O livro didático no ensino de História: a inclusão da temática indígena .....	52
2.2 Os indígenas nos livros <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i> e <i>História 1: ensino médio</i> .....	59
<b>3 HISTÓRIAS INDÍGENAS PARA O ENSINO BÁSICO, EM FICHAS TEMÁTICAS.</b>	91
3.1 Concepções metodológicas das fichas temáticas.....	92
3.2 As fontes utilizadas: documentos do Arquivo Histórico Ultramarino e Câmara de São Luís	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do ensino da história dos povos indígenas em duas das principais escolas públicas de São Luís do Maranhão (Centro de Ensino Liceu Maranhense e Centro de Ensino Benedito Leite), através da análise dos livros didáticos utilizados nas instituições: *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna e *História 1: ensino médio*, da editora Saraiva. Será discutido o tratamento dado ao nativo nos processos de elaboração, produção e difusão sobre a história indígena, no mundo acadêmico e escolar, a fim de analisar o papel histórico dado a esses sujeitos em ambos os campos de estudos. A meta geral desta pesquisa é elaborar fichas temáticas sobre a história dos indígenas no Maranhão para servir de apoio aos discentes da educação básica, visando colaborar para a melhoria do ensino da história sobre os povos nativos.

O motivo da seleção das escolas, o Centro de Ensino Liceu Maranhense<sup>1</sup> e o Centro de Ensino Benedito Leite<sup>2</sup>, conhecido como Escola Modelo, se deu em razão de serem duas das escolas mais antigas de São Luís, localizadas na área central da cidade que recebem um grande número de alunos, originários de vários bairros da capital. Além disso, são escolas que possuem tradição na cidade e são referências na rede estadual, por isso, bem procuradas e avaliadas até hoje<sup>3</sup>.

Esta pesquisa se torna importante na medida em que irá contribuir para o ensino da história dos povos indígenas do Maranhão. Ao longo do trabalho, procuramos fornecer conhecimentos sobre esses povos acerca do espaço dado a eles na educação básica e ainda sua participação nos processos históricos. Mas, o diferencial desta pesquisa se encontra no material que nos propomos fazer – as fichas temáticas. Através delas serão fornecidos conhecimentos sobre a vivência dos povos indígenas na colonização do Maranhão. Além disso, as fichas trazem notícias de jornais a partir do século XX, para se compreender a vida e problemas enfrentados pelos povos indígenas na atualidade.

Estamos atualmente passando por uma série de mudanças no campo educacional, uma delas é a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação

---

<sup>1</sup> O Centro de Ensino Liceu Maranhense foi fundado em 1838. Estas informações foram retiradas do site da Secretaria de Estado da Educação do MARANHÃO – SEDUC/MA.

<sup>2</sup> O Centro de Ensino Benedito Leite foi fundado em 1900. Estas informações foram retiradas do site da Secretaria de Estado da Educação do MARANHÃO – SEDUC/MA.

<sup>3</sup> Ambas as escolas trabalham com o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Básica, das escolas públicas e privadas do Brasil<sup>4</sup>. A BNCC para o ensino médio deve ser implementada nas escolas públicas até o ano de 2020.

Apesar de estabelecer as aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos para a educação básica, segundo o documento, as redes de ensino e as escolas terão autonomia para elaborar seus currículos e projetos pedagógicos, considerando as realidades locais. Em relação à temática indígena, ficou estabelecido que:

Cabem aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destaca-se educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, regulamentado pela lei n.º 11.645/2008<sup>5</sup>.

Como podemos observar, a abordagem da história e cultura indígena permanece nos currículos escolares, porém, com a BNCC, esta incorporação caberá aos sistemas e redes de ensino e serão trabalhadas preferencialmente de forma transversal e integradora, essa mudança pode resultar na minimização do espaço dado à história indígena em sala de aula. Quando implantada, a lei n.º 11.645/2008 estabeleceu que fosse obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio e no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Além dessas mudanças educacionais, outras questões atuais tornaram-se preocupantes. Algumas medidas tomadas pelo atual presidente, Jair Bolsonaro, afetam diretamente os povos indígenas, como a Medida Provisória de n.º 870/2019 que passa para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento a atribuição de identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas<sup>6</sup>. Antes essa tarefa era de competência da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, vinculada ao Ministério da Justiça. Essa MP pode ser danosa aos povos indígenas, pela possibilidade de inviabilização da demarcação das suas terras.

No cenário atual, no qual é dada uma maior importância às mídias e a discursos políticos sobre o que é “melhor para o crescimento e desenvolvimento do Brasil”, muitas vezes o conhecimento histórico a respeito dos povos indígenas é questionado. Com isso, medidas como a MP de n.º 870/2019 são vistas como um avanço para o Brasil e não terão

---

<sup>4</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 7.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>6</sup> BRASIL. Medida Provisória de n.º 870, de 1 de janeiro de 2019.

impactos para esses povos, já que precisam ser “integrados” à sociedade. Portanto, é primordial que a temática indígena seja discutida desde a educação básica. Isso ajudará não só no maior entendimento sobre a história desses povos e sua contribuição para o nosso país, mas na reflexão sobre seus direitos básicos e o quanto estão ameaçados na atualidade. Ainda provocará uma nova postura diante de notícias veiculadas nos meios de comunicação sobre estes povos.

No que diz respeito aos estudos sobre os indígenas, nem sempre esses povos foram considerados sujeitos históricos, por muito tempo foram vistos na historiografia somente como vítimas, passivos e que agiam somente de acordo com as ações dos europeus. A mudança na historiografia ocorre a partir do final do século XX, quando as produções acadêmicas reavaliaram a participação dos indígenas na história do Brasil, dando-lhe um papel ativo e destacando suas ações nos processos históricos.

Um dos principais motivos que levou ao crescimento do número de pesquisas sobre os nativos é que no século XX houve uma discussão sobre os “direitos indígenas, enquanto direitos históricos, sobretudo, territoriais. A partir daí houve um estímulo importante nos estudos que buscavam nos documentos coloniais, os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos indígenas ou, pelo menos, dos seus defensores”<sup>7</sup>. Portanto, o redimensionamento nas pesquisas sobre os povos indígenas, se dá, em primeiro lugar, pela luta dos próprios indígenas em busca de seus direitos na época. Veremos no primeiro capítulo que esse aspecto terá influência nas regulamentações educacionais, pois passa a se lutar não só por territórios, saúde e assistência, mas também por uma educação mais próxima aos indígenas, ou seja, uma escola indígena, que os colocasse no centro de seus conhecimentos e sua história.

Mauro Cezar Coelho em sua tese afirma que começamos a ter uma inflexão na cultura histórica brasileira a partir da década de 1960, iniciada fora do ambiente acadêmico, no caso, os movimentos indígenas, que reclamam uma revisão pela qual o nativo era representado na história do Brasil. Uma das conquistas foi o direito a uma educação escolar diferenciada e bilíngue. A partir dessas mudanças, surge a necessidade de tornar os indígenas objetos da história e dar voz as suas visões sobre o passado. O autor cita três obras que marcaram essa renovação, a saber: *História dos Índios no Brasil*, sob organização de Manuela

---

<sup>7</sup> Estes figuram com destaque entre os primeiros exemplos deste renovado interesse pela história dos índios alguns dossiês e laudos antropológicos que buscavam dar substância às reivindicações de grupos tais como os Potiguara da Baía da Traição, os Xocó de Sergipe e os Pataxó do sul da Bahia, entre outros. MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, p. 5 a 6.

Carneiro da Cunha, *Negros da Terra*, de John Monteiro e *Segredos Internos*, de Stuart B. Schwartz<sup>8</sup>.

Dessa forma, além de incentivar as pesquisas acadêmicas, a antropologia e, em seguida, a história passam a ter o papel de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos direitos indígenas, ou seja, tornam-se fortes aliadas do movimento indígena. Busca-se nessas áreas de conhecimento fundamentar e enfatizar os direitos indígenas. Com o movimento indígena, percebemos também uma mudança na própria pesquisa; o indígena passa a ser encarado como um sujeito histórico e não simplesmente como objeto de pesquisa ou beneficiários de políticas do Estado.

Nas pesquisas sobre os povos indígenas, além do movimento indígena, outros fatores possibilitaram essa transformação, como o alargamento de fontes históricas sobre os indígenas, a catalogação, digitalização e divulgação de diversos acervos documentais ainda inexplorados, o aumento das pesquisas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no Brasil e, sobretudo, a uma nova concepção de fazer história. Nesse aspecto, ressalta-se também o retorno às antigas fontes, submetidas a um novo tratamento teórico-metodológico, possibilitando aos indígenas um papel ativo na história como sujeitos capazes de resistir, negociar e reconstruir sua própria historicidade. Se a documentação é a mesma, os aportes teóricos e metodológicos deram um novo protagonismo histórico às ações indígenas.

Até então, se buscava compreender a formação e desenvolvimento das colônias somente a partir das metrópoles. As pesquisas atuais já priorizam os aspectos internos das sociedades americanas para a compreensão de suas histórias. Enfatizam a importância de se levar em conta os agentes, as instituições e as dinâmicas locais, sem desconsiderar as necessárias articulações com a metrópole<sup>9</sup>.

Alguns entraves prejudicaram o aparecimento destes sujeitos na historiografia brasileira, como o problema da quase ausência total de fontes textuais e iconográficas produzidas pelos próprios nativos, por isso muitos historiadores criticavam o uso de documentos escritos pelos europeus, com a justificativa de que trazia só um “lado” da história.

---

<sup>8</sup> COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia**: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798). Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 65 e 66.

<sup>9</sup> AMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 27.

Por muito tempo, muitos advertiam o uso destes documentos escritos, por conta de evidenciarem apenas visões acerca dos indígenas. Porém cabe ao pesquisador, não confundir o documento histórico com história e analisá-lo como tal. Para acessar os códigos da cultura indígena no escrito do outro, é preciso estar atento a indícios, sinais, vestígios, pistas. É necessário ir além dos filtros ocidentais, através de uma metodologia que permita uma apreciação do conjunto documental que revele as experiências e as (inter)ações dos índios diante dos escritos<sup>10</sup>.

Assim, o uso de um número maior de fontes coloniais, como de cartórios e paróquias, arquivos da Coroa, bem como das instituições locais, como as Câmaras, permitiu um maior desenvolvimento da pesquisa. O mais importante seria o olhar dado a esses documentos e perceber a ação dos nativos a partir do discurso europeu.

Além da questão das fontes, o que dificultou os estudos foi a resistência dos historiadores ao tema, considerado por muito tempo área dos antropólogos<sup>11</sup>. Essa ideia aparece em uma das obras considerada pioneira na análise de documentos coloniais, *História Geral do Brasil*, em que apresenta os índios como “povos na infância [que] não há história: há só etnografia”<sup>12</sup>. Essa compreensão marcou profundamente os resultados dos estudos sobre os índios, comprometendo um entendimento mais alargado a respeito da cultura e atuação dos nativos na História do Brasil. Essa visão de Varnhagem, predominante no século XIX, além de restringir o estudo sobre os nativos somente à etnografia, ou seja, os excluindo da História, evidenciava a etnologia sendo uma disciplina definida pela própria a-historicidade de seu objeto<sup>13</sup>. Dessa forma, a temática foi muitas vezes abordada preferencialmente por antropólogos e etnólogos, a fim de conhecer os aspectos da sua cultura, costumes, práticas religiosas, não se observando as populações indígenas em uma perspectiva histórica, como um sujeito que se integrou à sociedade colonial. Entretanto, cabe destacar a contribuição da obra de Varnhagem e sua inovação na época.

Com os avanços das pesquisas destacam-se o contribuição e complementação de ambas as áreas de estudos, não restringindo a temática a só uma das disciplinas. Foi a partir dos dados empíricos e do compromisso científico e político com o indígena, “esquecido” pela historiografia nacional, que se deu a aproximação com a antropologia<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.18 e 19.

<sup>11</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, p. 2.

<sup>12</sup> VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. Visconde de Porto Seguro [1854-57]. **História Geral do Brasil**, 7 ed., 5 vols., São Paulo e Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1980, p. 30.

<sup>13</sup> POMPA, Cristina. **Os índios, entre antropologia e história**: a obra de John Manuel Monteiro. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n.º 74, 2º semestre de 2012 (publicada em julho de 2014), pp. 61-79, p. 63.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 68.

Entre antropólogos, surgiu um renovado interesse pela história indígena. Renovado, pois, não se trata apenas de preencher as lacunas e omissões legadas pelos historiadores e antropólogos de gerações anteriores, como também envolve a discussão crítica das formas pelas quais o passado indígena tem sido abordado desde os tempos coloniais<sup>15</sup>. Nessa nova perspectiva, tenta-se reelaborar a história destes povos, destacando as ações dos próprios indígenas, durante a conquista, evidenciando que, mesmo nas condições de dominação, eles reagiam e participavam de diferentes formas daquela conjuntura.

A nova história indígena no Brasil brotou nessa particular conjuntura, entre a antropologia e o indigenismo, e encontrou um campo fértil para crescer a partir de uma série de elementos novos. A população indígena, em contínuo declínio desde a primeira metade do século XVI, tem-se estabilizado, mostrando até uma tendência de aumento<sup>16</sup>.

Essa nova corrente, a Nova História Indígena, busca mostrar a história dos povos indígenas a partir das suas próprias ações, mostrando-os como agentes. Agora se evidenciam seus atos, negociações e resistência em diferentes períodos e conjunturas. O que se deseja com a Nova História Indígena é demonstrar estes povos como agentes de contato, o que é denominado de “agência indígena”. Os indígenas sofreram muito com a colonização, porém, mesmo diante de um processo violento, houve ações indígenas diante das situações adversas e diversas<sup>17</sup>. Nessa nova escrita, as ações dos indígenas passam a ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais, com seus interesses próprios.

Dentre os novos estudos sobre o nativo, o livro *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de John Monteiro, apesar de centrar seus estudos no estado de São Paulo, contribuiu decisivamente para uma reavaliação e discussão do papel dos indígenas na história social e econômica da colônia. Sua posição historiográfica defende que a dinâmica interna do Brasil indígena teve suficiente profundidade e densidade histórica e que muitas vezes foi a consciência de um passado indígena que forneceu as bases para uma ação perante a situação historicamente nova da conquista<sup>18</sup>. As ações e reações indígenas influenciaram de modo decisivo na formação da colônia e na adoção, pelos portugueses, de uma política de dominação do território. John Monteiro ainda mostra como todos os aspectos

---

<sup>15</sup> MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Dozinate Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 222.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 223.

<sup>17</sup> WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 16.

<sup>18</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 18.

da formação da sociedade e da economia paulista durante seus primeiros dois séculos se confundem, de modo essencial, com os processos de integração, exploração e destruição dos povos indígenas trazidos de outras regiões<sup>19</sup>. Logo, percebemos a centralidade da participação indígena na formação da sociedade e economia colonial, pois em todos os momentos da conquista e ocupação, o nativo esteve presente. A partir dessa mudança nos olhares sobre os povos indígenas, existe a necessidade de ter um maior espaço na sociedade, e um desses lugares é o ambiente escolar. Nesse sentido, foi promulgada a lei n.º 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, iniciaremos este trabalho analisando o ensino da história dos povos indígenas na educação básica, dialogando com a recente historiografia, de modo a problematizar o espaço dado no ensino básico a esses sujeitos. Nesta parte, faremos uma discussão sob o ponto de vista legal, considerando a Lei n.º 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs, o Plano Nacional da Educação – PNE e o Plano Estadual da Educação – PEE. A finalidade é analisar como a história desses povos conquistou um lugar na sala de aula e o que as leis, parâmetros e diretrizes estabelecem acerca dos temas, conteúdos, materiais, momento em que a temática deve ser abordada e por quais disciplinas. Ainda no primeiro capítulo, refletiremos sobre o Plano Mais Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o seu material *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, distribuído nas escolas estaduais do Maranhão no ano de 2018, para identificar as diretrizes para o ensino médio nas escolas do estado e observar o espaço dado aos povos indígenas.

No segundo capítulo, discutiremos o processo de escolha dos livros didáticos com base nas regulamentações estudadas no capítulo anterior e a influência do caráter mercadológico. Consideramos necessário um estudo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a fim de esclarecer o que é exigido pelos editais, no que se referem aos conteúdos, imagens, linguagens, entre outros. Na segunda parte deste capítulo, analisaremos dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna e *História 1: ensino médio* da editora Saraiva, utilizados em duas das principais escolas estaduais de São Luís do Maranhão, o Centro de Ensino Liceu Maranhense e Centro de Ensino Benedito Leite. Pretendemos fazer uma caracterização dos modos como os índios estão representados nesses materiais, a fim de avaliar a abordagem, linguagem e conceitos, bem como suas deficiências e omissões.

---

<sup>19</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 9.

No terceiro capítulo, finalizaremos com uma proposta de aplicação para uma reavaliação na abordagem sobre os indígenas do Maranhão, nas salas de aula do ensino médio. Nosso ponto de partida serão as fontes coloniais, notadamente, os manuscritos avulsos do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e as atas de vereação da Câmara de São Luís. Produzimos fichas temáticas que serão utilizadas pelos discentes em sala de aula sobre a participação dos indígenas no processo de colonização do Maranhão. A primeira parte do trabalho trata dos aspectos metodológicos, apresentando o que são as fichas temáticas, como foram construídas, o que possuem e como podem ser utilizadas em sala de aula. Além disso, compreender como elas podem contribuir para o ensino sobre a história dos povos indígenas na colonização do Maranhão. Também, discutimos sobre o uso de fontes históricas no ensino de história. Após essa abordagem, apresentamos as fontes históricas usadas nas fichas temáticas, atas de vereação da Câmara de São Luís e documentos do Arquivo Histórico Ultramarino. O objetivo foi compreender os principais aspectos dessas fontes, como sua acessibilidade, linguagem, condições, o contexto em que foram criadas, seus limites e, principalmente, suas potencialidades para se entender a dinâmica da colonização do Maranhão. Apresentamos fragmentos de documentos, apontando as várias temáticas envolvendo os povos nativos no período colonial, para os alunos identificarem e refletirem sobre as diferentes participações dos indígenas na colonização.

## 1 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O PLANO MAIS IDEB

Neste capítulo, iremos analisar o ensino da história dos povos indígenas na educação básica, de modo a problematizar o espaço dado no ensino básico a estes sujeitos e como as abordagens usadas no ambiente escolar conferiu visibilidade aos indígenas. Pretendemos estabelecer um diálogo entre a recente historiografia sobre os indígenas, a chamada de Nova História Indígena<sup>20</sup>, e o ensino, por entendermos que atualizar o professor do ensino básico no conhecimento historiográfico sobre esta matéria contribuirá decisivamente na promoção de novas formas de ensinar e no combate ao preconceito, além de estimular a valorização e o respeito às diferenças. Ainda na primeira parte, faremos a discussão sob o ponto de vista legal, considerando a lei n.º 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, o Plano Nacional da Educação – PNE e o Plano Estadual da Educação – PEE.

Ainda é necessário refletir se a partir dos aspectos legais, a história indígena ganha maior espaço na sala de aula e o que essas leis estabelecem acerca dos temas, conteúdos, materiais, o momento em que a temática é abordada e por quais disciplinas. De forma geral, essas regulamentações nos mostram as possibilidades e os desafios a serem enfrentados para o ensino sobre os povos indígenas.

Na segunda parte deste capítulo, refletiremos sobre o Plano Mais Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o seu material *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, distribuído nas escolas estaduais do Maranhão no ano de 2018. O objetivo é compreender as diretrizes para o ensino médio nas escolas estaduais, como o ensino de história aparece e o que o plano prevê para o enfrentamento da diversidade proposto pela lei n.º 11.645/2008, ou seja, o espaço dado aos povos indígenas no ensino.

### 1.1 Ensino e povos indígenas: historiografia e aspectos legais

Quando falamos dos povos indígenas nos livros didáticos e nas mídias, são comuns algumas imagens estereotipadas e cristalizadas dos indígenas em florestas, em ocas, despidos, em rituais antropofágicos, ou até mesmo, que os indígenas são preguiçosos, não gostam de

---

<sup>20</sup> Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e nas práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade. WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da História Indígena. In: \_\_\_\_.(org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 17.

trabalhar, são violentos ou querem terras demais. Essas representações não se restringem somente ao ambiente escolar, boa parte da sociedade brasileira tem pouco conhecimento sobre os indígenas. Porém, vale ressaltar que esta situação decorre não só pela falta de conhecimento sobre esses povos, mas também pela discriminação ou racismo, resultando em certo distanciamento da sociedade.

Sabemos que os povos indígenas tiveram participação central em todo processo de construção do Brasil, contribuíram com sua história, conhecimentos, cultura e trabalho, visto que nos primeiros anos de conquista foram eles quem realizaram a maior parte das tarefas exigidas pelos europeus. Além de promoverem movimentos de resistências, guerras, fugas, praticaram negociações, estabeleceram alianças. Conhecer e aprofundar na história dos povos indígenas é, portanto, estudar a nossa própria história, nossa identidade e a formação do nosso país.

No ensino básico de história, a participação dos nativos aparece somente na colonização, após esse período, os indígenas somem e não são estudados em outros momentos da história do Brasil, como no Império, República e nem mesmo na contemporaneidade. Não são contempladas as suas participações em outros acontecimentos da história do Brasil. Observando os materiais didáticos podemos nos perguntar ainda, para onde foram os indígenas? Em alguns casos, os indígenas são estudados antes da chegada dos europeus, destacando-se os povos, etnias, famílias linguísticas, aspectos da cultura, os costumes, a arte e o cotidiano. Após esses momentos, aparecem em capítulos que abordam a colonização do Brasil, reservando-lhes somente uma ou duas páginas do livro ou, simplesmente, boxes com informações adicionais, em que os nativos, além de serem diluídos no mundo colonial, desaparecem da história.

Quando se trata do conhecimento sobre os indígenas do Maranhão, as dificuldades são alarmantes. Sabe-se pouco a respeito de sua participação na colonização e momentos posteriores desta capitania; nas escolas desconhecem-se as etnias, as línguas, culturas e regiões onde estão presentes. Apesar de termos uma documentação vasta<sup>21</sup>, as pesquisas são escassas e os materiais destinados ao ensino básico em nosso estado, destinados ao aprofundamento dos professores e alunos são mais restritos ainda, revelando a necessidade de mais pesquisas, produções e divulgações sobre o indígena no Maranhão.

---

<sup>21</sup> Podemos destacar as crônicas escritas por viajantes desta época, manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino e Câmara de São Luís Maranhão. Esta documentação será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, ela será a base da nossa proposta de material didático, as fichas temáticas. Além disso, existe uma vasta documentação no *Repertório de documentos para a História Indígena* encontrada no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM, publicado em 1997.

Apesar dos avanços na historiografia, é importante analisar como esse conhecimento chega ao ensino básico, seja por meio dos professores ou materiais didáticos. Esses dois saberes, história acadêmica e história escolar, apesar de suas especificidades buscam promover uma visão de mundo crítica.

As novas perspectivas sobre o ensino de história reconhecem a complexidade das questões envolvidas no ato de ensinar, avançando em relação aos estudos e análises que, não reconhecendo a especificidade da cultura escolar, buscavam o avanço através de maior aproximação com o conhecimento científico. Essa orientação levou os pesquisadores a identificar “erros” no ensino realizado nas escolas na medida em que sua atualização se faz mais lentamente<sup>22</sup>.

Ana Maria Monteiro afirma que precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com os outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência<sup>23</sup>. O ensino não é melhor na medida em que é mais semelhante ao conhecimento científico, e sim quando cumpre seus objetivos como saber escolar, portanto as contribuições do conhecimento acadêmico são fundamentais, mas é necessário observar as especificidades do campo educacional.

Mesmo que todos acreditem que a escola ensina “a História dos historiadores”, não é isso que ela faz. Na perspectiva da cultura escolar, a escola desempenha papel de criadora de disciplinas e não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da “História dos historiadores”, a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos, portanto muitos saberes foram criados pela própria escola e para a escola<sup>24</sup>.

Seja no meio acadêmico ou escolar, um novo olhar sobre os indígenas é de suma importância, não só pela promoção da atualização acerca dos debates que norteiam o tema no âmbito dos estudos especializados, mas também porque potencializa os discentes da universidade e rede escolar a perceber os povos indígenas como sujeitos protagonistas de sua História e da formação sociocultural e territorial do Brasil e especificamente do Maranhão.

O silêncio e a falta de problematização sobre a história indígena, seja pela escassez de pesquisas ou mesmo pela ausência de uma formação continuada dos professores, resultam

---

<sup>22</sup> MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada**: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 9-35, p. 14.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n.º 55, 2008, p. 153-170, p. 157.

em um “permanente estado de desconhecimento, a manutenção de preconceitos, equívocos, desinformações, estereótipos e intolerância generalizada em relação aos nativos, inclusive entre os educadores”<sup>25</sup>.

Nos livros didáticos, temos a impressão de que os indígenas ficaram no passado do Brasil, desaparecendo após a conquista e colonização, nos dando a ideia de que os indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil, até os verbos relacionados a estes povos invariavelmente estão no pretérito<sup>26</sup>. Não é mais aceitável no ensino básico, a difusão de materiais propalando que os indígenas não tem futuro e estão acabando, física e culturalmente<sup>27</sup>.

É necessário que se relacione o passado indígena à história do presente, que se fale dos indígenas na contemporaneidade, pois apesar de muitos terem desaparecido e dizimado com a ocupação europeia, muitos sobreviveram, lutando por direitos históricos e por maior visibilidade, a fim de que esses direitos sejam garantidos e respeitados<sup>28</sup>. Essa abordagem é essencial para que a sociedade não desqualifique a luta desses povos, seja pelo acesso à terra ou até mesmo direitos básicos, como saúde e educação. Além disso, estudar a história indígena é uma forma de mostrar a resistência desses povos diante de todos os desafios da atualidade.

O ensino da história dos povos indígenas contribui para o entendimento da História como uma disciplina próxima a sua realidade e para a compreensão da ocupação e conquista do Maranhão. Esse estudo pode partir dos grupos existentes no presente ou que já viveram na região, para conhecer as singularidades históricas de cada grupo nativo e evitar a generalização “índios”<sup>29</sup>. O termo muito utilizado ainda hoje na escola e em outros ambientes não evidencia as diferenciações entre estes povos e as várias etnias existentes. Este é o passo inicial para repensar a abordagem dada sobre esses povos em sala de aula, destacando a diversidade e pluralidade dos diferentes grupos étnicos<sup>30</sup> que existiram e ainda

<sup>25</sup> SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien**, UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p. 39-49, p. 43.

<sup>26</sup> SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 21.

<sup>27</sup> NASCIMENTO, José Antônio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, Agosto de 2013, p. 162.

<sup>28</sup> SILVA, Giovani José da. Op. Cit., p.24.

<sup>29</sup> BITTENCOURT, Circe. História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2010, p. 202.

<sup>30</sup> É fundamental indicar a diversidade bastante significativa que há entre as sociedades indígenas localizadas no Brasil (e em outros lugares do mundo), em termos de adaptação ecológica a diferentes ambientes e, também, em termos sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos. SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 23.

existem, visto que, pelo senso comum, convencionou-se homogeneizá-los, eliminando suas diferenças culturais, linguísticas e sociais.

Atualmente, já temos um considerável número de materiais que podem ser empregados em sala de aula para a abordagem da História indígena, como livros, CDs, filmes de ficção e documentários, além de literatura infantil e infanto-juvenil e a possibilidade de se trabalhar com materiais diversificados, como cartões e selos postais que trazem imagens de índios<sup>31</sup>.

Não podemos esquecer também o acesso a materiais e informações sobre os povos indígenas na internet, como no *site* da Fundação Nacional do Índio – FUNAI que possui uma aba intitulada *Índios no Brasil* com informações sobre quem são os indígenas, dados demográficos, línguas, suas terras, sons e dados populacionais, segundo o IBGE. O *site* ainda contém as ações da Fundação a respeito da demarcação de terras, políticas indigenistas e sobre os povos isolados ou de recente contato.

Temos também o *site* do Instituto Socioambiental – ISA com a enciclopédia *Povos indígena no Brasil*, contendo informações e artigos. Existe uma página destinada a imagens dos indígenas de várias regiões do Brasil, como a vida nas aldeias, exposições, músicas e festas. Ainda são disponibilizados os *sites Povos Indígenas no Brasil (PIB)* e em sua versão especial para a educação infantil, o *Povos Indígenas no Brasil Mirim (PIB Mirim)*. Estes *sites* apresentam dados sobre a sociodiversidade da população indígena nos dias atuais e sua distribuição pelo nosso país. O Instituto também disponibiliza uma série impressa com o acompanhamento permanente das políticas públicas voltadas para estes povos.

Os dois *sites*, FUNAI e ISA, são fortes aliados na obtenção de informações sobre os povos indígenas, principalmente na atualidade. Fornecem conhecimentos, como dados demográficos, línguas, terras, textos, notícias, que podem ser discutidos em sala de aula, utilizado pelos alunos na sala de informática das escolas ou em outros casos ser fonte de pesquisa em casa. Os *sites* ainda fornecem muitas imagens que podem ser analisadas no

---

<sup>31</sup> SILVA, Giovani José. **Todo dia é dia de índio**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Ano 7, n.º 82, julho de 2012, p. 77. Site da FUNAI: <<https://www.funai.gov.br>>. Enciclopédia **Povos indígenas no Brasil**, disponível em: <<https://pib.socioambiental.org>>. No site <<https://www.americaindigena.com.br>> encontramos um repositório de fontes históricas e materiais didáticos. Outras indicações: **Os índios na História do Brasil** (UNICAMP). Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ihb>>. Livros paradidáticos: **Histórias dos Índios do Brasil** de Walmir Ayala, **Histórias do Xingu** de Cláudio e Orlando Villa Bôas, **Aldeias, Palavras e Mundos Indígenas** de Valéria Macedo, **Viagem ao mundo indígena** de Luis Donisete Benzi Grupioni; CD **Ñande Reko Arandu Memória Viva Guarani** contém cantos e músicas da tradição dos índios Guarani. Filmes: **As caravelas passam** (2002), direção de Ivo Souza e Marcos Passerini. **Brava gente brasileira** (2000), direção de Lúcia Murat. **Mbya guarani – guerreiros da liberdade** (2004), direção de Chales Cesconetto.

ambiente escolar, como fotografias, mapas e gráficos. Sem dúvidas, estes recursos podem ajudar no ensino da história indígena:

Todos esses recursos ajudam a minimizar o fato de que muitos professores e alunos alimentam preconceitos em nossa sociedade e nutrem estereótipos sobre os povos indígenas. O resultado é o jeito deformado de enxergar os índios, condenando-os a serem “primitivos” ou considerando que o fato de os nossos contemporâneos usarem celulares, aparelhos de televisão ou computadores os tornam mais “aculturados”, “menos índios”<sup>32</sup>.

Não podemos esquecer que o aparecimento da história indígena no ensino ou qualquer prática em sala tem uma relação direta com o contexto histórico em que se vive e às concepções teóricas que são pertinentes. Pois, sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica<sup>33</sup>, como Leandro Karnal afirma:

O objeto em si (o “fazer pedagógico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais<sup>34</sup>.

Portanto, a forma de ensinar e o que ensinar passaram por transformações ao longo do tempo, devido às influências da sociedade e suas demandas, por isso percebemos reformulações e novas determinações dos órgãos educativos para adequar o ensino as novas reivindicações. Um exemplo é o ensino da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, fruto de imensas lutas da sociedade para a incorporação da temática em sala de aula. Além disso, a abordagem dos conteúdos se renova a partir dos avanços na historiografia, do surgimento de novas pesquisas, fontes, bem como novos atores.

Recentemente, assistimos também a uma história escrita pelos próprios indígenas. Formados em algumas universidades do Brasil, eles contribuem para um olhar à história indígena a partir das suas próprias percepções. Isso se deu graças à luta deste povo e a sua conquista para adentrarem o ambiente acadêmico e, com isso, contribuindo para a reescrita da

---

<sup>32</sup> SILVA, Giovani José. Todo dia é dia de índio. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Ano 7, n.º 82, julho de 2012, p. 78.

<sup>33</sup> KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6º Ed., São Paulo: Contexto, 2010, p. 8.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 9.

história indígena, transmitindo suas memórias, resultando em perspectivas diferentes sobre seu povo<sup>35</sup>.

É, de fato, no âmbito dessas experiências do ensino formal, que muitos grupos indígenas estão refletindo e recriando por meio da escrita em línguas indígenas e em língua portuguesa suas formas de produzir e transmitir conhecimentos e experiências históricas<sup>36</sup>. Nesse processo de escolarização busca-se valorizar e fortalecer os conhecimentos indígenas.

Os movimentos que visam à escolarização, bem como a recente, porém, intensa presença de estudantes indígenas nas universidades, fazem parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica, bem como para o diálogo com outras sociedades<sup>37</sup>. Esse movimento ajuda no aprofundamento da escrita da história indígena, pois, se antes as ações destes povos eram estudadas e apresentadas através da fala “dos outros”, agora temos a voz dos próprios indígenas, contribuindo com suas memórias e pontos de vista sobre os processos históricos.

Como comentado anteriormente, quando se estuda a participação do indígena na história eles só aparecem no período da colonização do Brasil, após esse momento somem. Geralmente os materiais didáticos e professores não citam a sua participação em outros acontecimentos. Porém, os nativos participaram de forma ativa em momentos posteriores, como na Confederação dos Tamoios (1554-1567), uma das primeiras grandes reações nativistas contra os invasores na capitania do Rio de Janeiro; na Cabanagem (1835-1840), ocorrida na província do Pará, que contou com maciça presença de indígenas que viviam na miséria e lutaram por melhores condições de vida. Além disso, na Guerra do Paraguai (1864-

---

<sup>35</sup> O número de ingressantes e concluintes indígenas nas universidades públicas e privadas do país aumentou significativamente no ano de 2016 em relação a 2015. De acordo com dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos ingressantes cresceu 52,5% e o de concluintes, 32,18%. ABIORANA, Kézia. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

<sup>36</sup> A elaboração de materiais didáticos, no âmbito dos cursos de formação de professores, mais conhecidos como “Magistério Indígena” tem sido um dos principais instrumentos utilizados nessas experiências para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos indígenas na escola. SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. **De índios para índios: a escrita indígena da história**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008, p. 9.

<sup>37</sup> Segundo Baniwa e Hoffmann (2010), estudam no ensino superior brasileiro cerca de seis mil estudantes indígenas, basicamente em duas modalidades: 1) licenciaturas e ou graduações específicas e diferenciadas; 2) vagas em diferentes, cursos conforme políticas específicas adotadas por 45 universidades brasileiras. BANIWA, Gersem, HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

1870), os indígenas alimentaram parte das tropas brasileiras e alguns fizeram parte do exército<sup>38</sup>.

De fato, ao longo da formação do ensino de história no Brasil se priorizou o ensino sobre a história europeia ou dos grupos dominantes do Brasil. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação ao ensino de História<sup>39</sup>, com isso, muitos temas foram deixados de lado, como é o caso da história indígena.

Graças à luta por mais espaços em todos os âmbitos da sociedade de vários grupos e pela necessidade de estudar a contribuição de vários povos para nossa história, houve a exigência de buscar formas para discutir e valorizar a história e cultura dos indígenas. E um dos lugares indispensáveis para o conhecimento dessa história é a escola. Nesse sentido, foi promulgada a lei n.º 11.645/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Em 2003 tivemos a expedição da lei n.º 10.639, ela alterou a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”<sup>40</sup>. Cinco anos depois, após constantes lutas tivemos mais uma mudança com a promulgação da lei n.º 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas. Percebemos com a modificação na lei, a contemplação da história dos povos que formaram o Brasil.

Segundo essa lei, estarão incluídos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil<sup>41</sup>.

A expedição, pelo governo federal, da lei n.º 11.645/2008, ao mesmo tempo em que contribui para a introdução dos estudos indígenas na área educacional, representa o

---

<sup>38</sup> SILVA, Giovani José. Todo dia é dia de índio. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Ano 7, n. 82, julho de 2012, p. 78.

<sup>39</sup> ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, out./ dez., Editora UFPR, 2011, p. 163-171, p. 170.

<sup>40</sup> BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

<sup>41</sup> BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.

rompimento do silêncio oficial sobre a questão<sup>42</sup>. A regulamentação dá voz a essa história que, por muito tempo, permaneceu esquecida pelos historiadores e ainda pelos professores no ambiente escolar, porém, como observaremos, a lei possui alguns problemas que prejudicam a sua efetivação. Vale ressaltar que a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/1996, sofre alterações até os últimos anos para contemplar novas legislações, trazendo mudanças para o campo educacional, como é o caso da lei n.º 11.645/2008, que visa atender as demandas por uma educação que abranja a história indígena.

A necessidade de normatização reflete um pouco sobre a realidade do ensino sobre os indígenas, em todos os níveis da educação, marcado pela ignorância quando se trata do assunto que resulta em distorções a respeito dos indígenas. Portanto, a lei supera essa lacuna na formação escolar contribuindo para o reconhecimento e inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidades<sup>43</sup>. Estudos que valorizem a diversidade dos povos que formam o nosso país são fundamentais para que os alunos não enxerguem os indígenas como pessoas fora da nossa realidade, estranhos a nossa história. As características do nosso país acenam para a necessidade da temática em sala de aula:

O Brasil é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica, ainda que muitos tenham dificuldade de reconhecer tal situação, quando não a desconhecem quase que completamente ou a escamoteiam de propósito. A sociedade brasileira tem, em sua composição demográfica, diferentes matrizes étnicas e uma riqueza etnocultural que constituem um patrimônio a ser preservado, estudado e respeitado<sup>44</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs caminham nesse sentido, visto que os alunos possuem como uma das competências “Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos”<sup>45</sup>. Os alunos podem construir um conhecimento sobre si mesmos e sobre os outros, reconhecendo-os como sujeitos de sua história e participantes da história de seu tempo.

<sup>42</sup> WITTMANN, Luisa Tombini. “**História dos Índios no Brasil**”: experiências de um curso de formação de professores. XVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, Santa Catarina, 2015, p. 2.

<sup>43</sup> SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p. 39-49, p. 43 e 45.

<sup>44</sup> SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 22.

<sup>45</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 28.

Os PCNs, quando divulgados na década de 1990, reforçam o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do reconhecimento do outro, do respeito e da pluralidade cultural e defesa do fortalecimento da democracia<sup>46</sup>. Os Parâmetros visam a construção de um ensino que forme a consciência histórica dos alunos, o respeito à diversidade dos vários grupos sociais. Os currículos, a formação dos professores, bem como os materiais didáticos devem ser organizados seguindo essas determinações. No processo de ensino e aprendizagem, a integração das minorias sociais, étnicas e culturais implica a capacidade para aceitar e acolher a diversidade.

A fim de colocar essas medidas em prática e consoante a todas as regulamentações, foi lançado o Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), através da lei n.º 13.005/2014, este é considerado um planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor<sup>47</sup>. O PNE é formado a partir de 10 diretrizes e o cumprimento de suas metas é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas em quatro instâncias: I Ministério da Educação (MEC); II Comissões de educação da Câmara e do Senado; III Conselho Nacional de Educação (CNE); IV Fórum Nacional de Educação<sup>48</sup>.

Seu texto é formado por vinte metas com suas respectivas estratégias destinadas ao alcance da melhoria em diferentes setores da educação, como a infantil, ensino fundamental, médio, superior, profissional, pós-graduação, Educação de Jovens e Adultos, formação de professores, entre outros. Percebemos, no Plano Nacional da Educação, o objetivo de levar o ensino a comunidades indígenas. O 1º parágrafo do art. 8 estabelece que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação, estratégias que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural<sup>49</sup>.

No Maranhão, no Plano Estadual da Educação (2014), lei n.º 10.099 há uma parte que trata da educação indígena. A lei estabelece a diferença entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena.

A Educação Escolar Indígena é uma educação que comumente tem sido pautada nos padrões de ensino da civilização ocidental, cujo objetivo é disseminar o processo de socialização dos seus membros. Ao contrário deste modelo, a Educação Indígena

---

<sup>46</sup> SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30, n. 60, p. 13-33, p. 18.

<sup>47</sup> Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), lei n.º 13.005/2014, p. 8.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem.

configura-se como um processo próprio de aprendizagem e transmissão de conhecimentos difundidos a partir de suas especificidades socioculturais<sup>50</sup>.

Um dos problemas da Educação Escolar Indígena é que, na maioria das vezes, o conhecimento é distante da realidade dos povos indígenas, com a memorização de datas, fatos e nomes, às vezes nem a língua própria do grupo indígena é utilizada na escola. Além disso, alguns professores não possuem uma formação adequada para dar aula em comunidades indígenas. A consequência disso é o desinteresse dos indígenas pelo ambiente escolar formal, levando à evasão de muitos.

Em contrapartida, a implantação de escolas indígenas é uma forma de valorizar e preservar os conhecimentos indígenas. De forma geral, o ensino não pode ser algo alheio ao local e condições em que se vive. Mais que ensinar datas, nomes, fatos ou conceitos, é ajudar aos alunos a perceberem que eles fazem parte de uma história e que há diferentes formas de se contar histórias. Além disso, aprende-se também a pensar historicamente, percebendo como indígenas e não indígenas reconstróem o passado<sup>51</sup>. Para isso, escolas indígenas buscam dar centralidade aos conhecimentos das comunidades indígenas passados ao longo do tempo e fazer com que os alunos percebam o conteúdo próximo a eles.

De acordo com os PCNs, os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída<sup>52</sup>. Portanto, a História contribui para que seja preservada a memória dos grupos sociais, além da construção da identidade coletiva. Mas, vale lembrar que nas Escolas Indígenas o conhecimento dos povos não indígenas também é estudado, o que se pretende são considerá-los tão importantes quanto os conhecimentos tradicionais indígenas passados ao longo das gerações. Como podemos observar são estudados estes dois conhecimentos, os dos povos indígenas e não indígenas:

A partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada por leis posteriores que, progressivamente, criam a Escola Indígena Específica e Diferenciada. Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Plano Estadual da Educação – PEE (2014), lei n.º 10.099/2014, p.12.

<sup>51</sup> SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 28.

<sup>52</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 12.

<sup>53</sup> BERGAMASHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012, p. 55.

É essencial escutar o que os indígenas tem a dizer sobre os processos históricos, de modo a perceber a preservação dos conhecimentos, refletir sobre as problemáticas atuais e de outros momentos como, por exemplo, as disputas por terras. Muitos indígenas pautam suas lutas baseados não necessariamente em documentos, mas em relatos orais passados ao longo do tempo. A característica da História “inventada” pelos não índios seria, segundo os indígenas, a “obsessão” pelas fontes, por documentos escritos como provas a respeito do passado. A história contida nos manuais supervalorizaria o escrito e desprezaria aquilo que é transmitido oralmente de uma geração à outra<sup>54</sup>.

No Plano Estadual da Educação, para a expansão das Escolas Indígenas faz-se necessário a construção de uma escola adequada aos projetos societários de cada comunidade indígena, em particular, e dos povos indígenas do Maranhão em geral, que seja educacional e culturalmente emancipadora e tenha o professor indígena como protagonista deste processo<sup>55</sup>.

Nesses processos de mudanças, a lei n.º 11.645/2008 objetiva uma mudança no que tange à compreensão identitária do Brasil, uma vez que visa mostrar os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na formação do Brasil, nas áreas social, política, econômica, religiosa e cultural, o que constata a necessidade de serem estudadas na educação básica<sup>56</sup>. Com esses estudos, se pretende elencar a participação ativa dos nativos nos vários processos históricos, destacando suas ações, interesses, resistência e não mais como povos que foram vencidos e extintos pelos europeus.

As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas<sup>57</sup>. No campo educacional, a lei n.º 11.645/2008 foi fruto de constantes lutas dos próprios povos indígenas e também do avanço das pesquisas sobre esses povos, de forma que eles passassem a ser visibilizados pelos órgãos governamentais e a sociedade como um todo, principalmente a escola.

---

<sup>54</sup> SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 30.

<sup>55</sup> Plano Estadual da Educação - PEE (2014-2024), lei n.º 10.099/2014, p. 12.

<sup>56</sup> GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei n.º 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n.º 02, jul./dez. 2013, p. 33- 54, p. 39.

<sup>57</sup> SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei n.º 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n.º 2, 2012, p. 213-223, p. 215.

A temática indígena é abordada no âmbito do currículo escolar, principalmente nas disciplinas de História, Arte e Literatura<sup>58</sup>. Porém, cabe repensar se os profissionais das referidas matérias terão conhecimento adequado sobre esses povos, para que não reforcem alguns estereótipos e ideias do senso comum que os alunos possuam.

Todo ensino escolar é regido pela organização de um currículo, que pode ser considerado um instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis<sup>59</sup>. Porém, o currículo possibilita reflexões sobre a nossa sociedade:

O currículo não deve ser uma reprodução cultural passiva, mas um campo que possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes. Essa nova perspectiva de inclusão dos valores socioculturais e históricos indígenas no cotidiano escolar abre espaço para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais que os povos indígenas estão inseridos<sup>60</sup>.

Mesmo com essa alteração no currículo escolar, identificamos alguns problemas na lei n.º 11.645/2008, como o de não esclarecer quais temáticas e conceitos serão abordados sobre os indígenas e não expõem como esses docentes trabalharão, se o estado ou município oferecerão materiais de apoio, formações continuadas para melhorar a capacitação dos profissionais. Tampouco menciona algum órgão, como as secretarias de educação dos estados e municípios fiscalizaram se a lei tem sido cumprida. A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares pode ocorrer de várias formas:

Com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola e que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. Reconhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós<sup>61</sup>.

A formação dos professores é essencial para a efetivação da lei. Porém, sabemos que, por muito tempo, a maior parte dos cursos de licenciatura não deu muito espaço à temática,

<sup>58</sup> BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.

<sup>59</sup> MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. 7. ed. Campinas: Papirus. 2002, p. 11.

<sup>60</sup> SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei n.º 11.645/2008. In. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 41.

<sup>61</sup> SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da lei n.º 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p. 43-44.

isso explica, em parte, o fato de muitos professores carregarem visões equivocadas sobre este tema. Muitas iniciativas esbarram na falta de professores qualificados para atender a demanda criada pela lei, e muitos acabam por improvisar, enfatizando informações equivocadas sobre os indígenas, prestando um desserviço à educação de crianças, adolescentes e jovens<sup>62</sup>. Nesse sentido, é fundamental a iniciativa das universidades na formação de profissionais qualificados, através da inclusão da questão étnica na matriz curricular dos cursos de licenciatura e nos processos de formação continuada de professores.

Uma medida mais imediata para solucionar este problema é o investimento do Estado em formações continuadas para os professores sobre a história dos indígenas do Brasil, visto que muitos professores na sua formação inicial não tiveram um contato mais estreito com esse conteúdo. Até mesmo para os que já tiveram em sua formação inicial a abordagem da temática indígena, para se atualizarem quanto aos novos debates, materiais, e sugestões de atividades. Logo:

Faz-se necessário a formação continuada dos/as educadores/as sistematicamente dentro do ambiente escolar, como meio de superar as desinformações generalizadas por parte desses profissionais sobre a temática indígena (e afro), pois continuam reproduzindo os conhecimentos adquiridos na trajetória da sua formação acadêmica, acarretando visíveis e sérios prejuízos para a formação de cidadãos que deveriam tornar-se conscientes e críticos<sup>63</sup>.

Sabemos que as formações continuadas não irão revolver o problema inicial da não abordagem da história dos povos indígenas desde a graduação. Mas, é uma forma de amenizar e contribuir para que tenhamos um melhor ensino. Cada vez mais, demanda-se uma educação que o professor contribua para o aluno interpretar e refletir criticamente os processos históricos, além de desenvolver um posicionamento crítico diante das questões atuais em nossa sociedade. Pois, o ensino de história possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades<sup>64</sup>.

Essas mudanças também tem relação com os avanços nos debates historiográficos, estes têm sido intensos, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos

---

<sup>62</sup> SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da lei n.º 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p. 43-44.

<sup>63</sup> SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei n.º 11.645/2008. In. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p. 45.

<sup>64</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 20.

objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos<sup>65</sup>.

Ainda sobre as regulamentações, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino no Maranhão possuem a finalidade de orientar o planejamento, objetivando a elevação do nível de ensino e aprendizagem dos alunos; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; melhoria da gestão institucional e institucionalização do regime de colaboração<sup>66</sup>. A intenção das diretrizes é orientar os professores na organização da sua ação pedagógica.

Nas Diretrizes, podemos encontrar a explanação sobre os objetivos de cada área de conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias, além disso, temos a apresentação do que deve ser aprendido, o que deverá ser ensinado, como deverá ser ensinado e o que deve ser avaliado, no caso da História, possui algumas intenções:

Concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar relações sociais de grupos locais, regionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica frente ao presente e buscar as relações possíveis com o passado<sup>67</sup>.

No currículo dos anos finais do ensino fundamental, a história dos povos indígenas não aparece. Já, para o ensino médio, detectamos que deve ser ensinado: a diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; conflitos entre europeus e indígenas, a escravidão e as formas de resistência indígena e africana na América colonial; a História dos povos indígenas e formação sociocultural brasileira<sup>68</sup>. Não tratar dos povos indígenas desde o ensino fundamental já é problemático, visto que os alunos precisam ter contato com esse conhecimento desde o início de seus estudos. Já no ensino médio, o assunto é tratado principalmente a partir do contato com o europeu, é destinado somente um espaço para tratar da sua diversidade, cultura e sociedade.

---

<sup>65</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 20.

<sup>66</sup> MARANHÃO. Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. Ed. São Luís, 2014.

<sup>67</sup> Ibidem, p. 67.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 70.

As mudanças “nas práticas escolares são tocadas pela necessidade de considerar as diferenças étnico-raciais nas propostas e políticas educacionais”<sup>69</sup>. Com isso, a lei n.º 11.645/2008 aparece na organização do trabalho com temas transversais<sup>70</sup>, que é o trabalho das disciplinas escolares com temas sociais, com os objetivos de divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores para educar quanto à pluralidade étnico-racial de forma a superar o racismo ou qualquer discriminação social, que possa ocorrer no dia-a-dia dos discentes. O tema *Educação para as relações Étnico-raciais* busca desconstruir a imagem inerte de índios e negros do currículo escolar, à qual corresponde à visão unilateral do colonizador europeu sobre esses povos, essa é uma necessidade desse tema transversal:

Descolonizar o pensamento e conhecimento a respeito das identidades étnicas é fundamental para a construção de uma instituição educativa que respeita a diversidade. Nesse sentido, é preciso compreender como as formas de racismo e preconceitos chegam à escola e se enraízam nas práticas sociais dos seus sujeitos. É preciso valorizar a figura de negros e negras, índios e índias como sujeitos, que não só compõem a vida social, mas também contribuem para a dinamização da cultura<sup>71</sup>.

Portanto, as orientações das diretrizes é que os conteúdos sobre estes povos sejam trabalhados em todo processo de ensino e aprendizagem e não somente em algumas datas, como o dia dos índios, como percebemos na maioria das escolas, de modo a desmistificar ideias estereotipadas, a fim de não causar estranhamento quando se tem contato com os povos indígenas na atualidade, como Iara Bonin afirma:

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> ZAMBONI, Ernesta & BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação.** In: <[http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes\\_antiores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>70</sup> A transversalidade é a relação das disciplinas com os temas sociais, e pode ser feita por meio de atividades planejadas, de forma integrada, estabelecendo conexões entre as disciplinas e os temas apresentados pelas Diretrizes. São temas sociais da Rede Estadual: Educação para as relações de gênero; Educação para as relações etnicorraciais; Orientação sexual; Educação fiscal; Educação ambiental; Educação em direitos humanos. MARANHÃO. Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. Ed. São Luís, 2014, p. 87.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 89 e 90.

<sup>72</sup> BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s.** Canoas: Editora da Ulbra, 2008, p. 318.

Aparecem nas Diretrizes orientações do que deverá ser aprendido: o pertencimento e a valorização das culturas africanas; como será ensinado: através de oficinas; e deverá ser avaliado através de escrita de cartazes e outras formas de expressão. E se espera que os alunos participem de atividades que primem pela valorização da diversidade étnica estética e política<sup>73</sup>. Porém, as diretrizes se restringem mais a procedimentos metodológicos, não apresentam conceitos e abordagens a serem problematizados em sala de aula. Apesar de estabelecer o que deverá ser aprendido, não são expostos quais conhecimentos necessários para que os alunos aprendam sobre o pertencimento e a valorização das culturas africanas e indígenas. São mais visíveis as formas como o tema transversal será apresentado do que o próprio conteúdo a ser discutido com os discentes, podendo ocasionar atividades ilustrativas com pouca ou quase nenhuma problematização.

## **1.2 Plano Mais IDEB: ensino de história indígena nas escolas estaduais do Maranhão**

A fim de verificar o que está sendo determinado nas escolas estaduais do Maranhão, analisamos o Plano Mais Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>74</sup>, que faz parte do programa de fortalecimento do ensino médio, e o seu material *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, distribuído nas escolas da rede estadual. Inicialmente, apresentaremos o que é o Ideb e seu objetivo, bem como o Plano Mais Ideb instituído no Maranhão. Em seguida, discutiremos o material encaminhado às escolas para compreendermos o que esse plano estabelece para o ensino médio nas escolas estaduais do Maranhão, como o ensino de história aparece e como o plano prevê o enfrentamento da diversidade proposto pela lei n.º 11.645/2008, ou seja, qual o espaço dado aos povos indígenas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi formulado para avaliar a qualidade da educação no Brasil e estabelecer metas para a melhoria no ensino, este funciona da seguinte forma:

O Índice foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Ideb é calculado a partir de dois

---

<sup>73</sup> MARANHÃO. Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. Ed. São Luís, 2014, p. 89 e 92.

<sup>74</sup> Ideb Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 08 ago. 2018. No Maranhão, o plano Mais IDEB foi idealizado pelo Governo do Estado com intuito de elevar os indicadores educacionais maranhenses. Secretaria da Educação do Maranhão – SEDUC/MA. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br>> Acesso em: 08 ago. 2018.

componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. O índice varia de zero a dez e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema<sup>75</sup>.

Como podemos perceber, o índice serve para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil e contribui para a formulação de metas a serem alcançadas nos anos seguintes. Além disso, o Ideb é uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos<sup>76</sup>.

O Ideb é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/2007), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano<sup>77</sup>.

Muitos autores tem manifestado visões acerca do Ideb e seus resultados, seja para evidenciar seus pontos positivos, como uma contribuição para o avanço na educação básica, e outros para manifestar ressalvas ou críticas ao índice e sua forma de avaliação. Alguns defendem que o Ideb não evidencia a real situação do ensino e as diferenças sociais e econômicas existentes no ambiente escolar. Freitas considera o indicador como uma política de responsabilização unilateral que exclui as escolas ao mesmo tempo em que as estigmatiza. O Ideb não é referência de qualidade da educação, entre várias razões, porque ele não reflete a relação custo aluno/qualidade e também não é sensível às desigualdades sociais<sup>78</sup>.

O Ideb, de forma geral não demonstra as singularidades e subjetividades dos alunos e não leva em conta os problemas existentes em várias escolas brasileiras, como o de infraestrutura, ausência ou não valorização dos professores, condição social dos discentes e

<sup>75</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 24 out. 2018.

<sup>76</sup> Idem.

<sup>77</sup> CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015, p. 463.

<sup>78</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007, p. 981.

falta de acompanhamento familiar. Estes problemas podem influenciar no desempenho dos alunos nas avaliações em escolas do mesmo estado ou município. Alves e Soares afirmam que alguns municípios podem atingir valores de Ideb acima da média nacional, mas com resultados bons apenas para parte dos alunos matriculados nas melhores escolas. Ou seja, as disparidades entre escolas dentro do mesmo município e da mesma rede de ensino não podem ser negligenciadas<sup>79</sup>.

Nesse contexto, ainda temos outro problema, pois como o índice levará em conta não só o desempenho nos exames do INEP, como também as taxas de aprovação através do Censo Escolar, as escolas podem buscar mecanismos para diminuir o número de reprovações<sup>80</sup> e aumentar o desempenho nas avaliações, acirrando ainda mais as diferenças entre as escolas. Assim, o equilíbrio ótimo entre desempenho e aprovação para elevar a média do Ideb pode ter como efeito perverso o aumento da desigualdade entre escolas e, principalmente, dentro das escolas, por meio da segregação de alunos com desempenho mais fraco<sup>81</sup>.

Análises de resultados de políticas apenas por indicadores finalísticos nem sempre se traduzem em efeitos socialmente justos. Em educação, isso reflete a ausência de equidade na análise das políticas no setor<sup>82</sup>. Alves e Soares defendem, dessa forma, que a busca pela equidade se traduz em políticas e práticas educacionais que minimizem, nas escolas, as desigualdades econômicas e sociais existentes entre os alunos.

É evidente que variáveis como infraestrutura, formação dos professores, salário, nível de ensino dos pais os alunos e acompanhamento familiar influenciam na melhoria da educação no Brasil, daí a necessidade dos investimentos do Estado para minimizar essas diferenças, se não permaneceremos com escolas vistas com melhor qualidade de ensino, outras apontadas como inferiores, sendo que não foram realizadas ações para que a situação das mesmas se transforme e nem através das avaliações externas foram investigados os fatores

---

<sup>79</sup> ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013, p. 182.

<sup>80</sup> Sabemos que a diminuição do número de reprovação não é sinônimo do aumento da qualidade no ensino. Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 965-987, p. 968.

<sup>81</sup> Idem.

<sup>82</sup> Idem.

que contribuíram para seus resultados. Chirinéia e Brandão chamam atenção para qualidade da educação e suas variáveis:

A educação de qualidade custa caro e que, por mais que o Estado exerça suas diferentes formas de pressão sobre as escolas – umas mais diretas (leis e decretos, por exemplo), outras mais indiretas (como, por exemplo, pela intensa difusão de conceitos como descentralização, democratização, flexibilização, autonomia, participação, etc.) – ou proponha estímulos pecuniários, por meio da remuneração por competência avaliada com base na produtividade e certificações, e por meio de bônus vinculados aos resultados do IDEB e IDESP, o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos<sup>83</sup>.

Os autores ainda defendem que a avaliação se constitui em uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na escola pública. No entanto, as questões de qualidade, sua busca e melhoria devem emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado, enquanto propositor e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino<sup>84</sup>.

Outro ponto a se levar em conta é que o Ideb considera somente matemática e língua portuguesa em seus testes. Porém, sabemos que a escola é mais do que isso, somente a análise do desempenho dos alunos nessas duas disciplinas não é capaz de medir a qualidade do ensino. Freitas chama atenção para o risco de ocultação da má qualidade do ensino através dos resultados do Ideb, pois além de utilizar somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática nos testes, não é um indicador amplo e sensível as desigualdades sociais existentes nas escolas<sup>85</sup>. Como consequência, as escolas têm buscado se adaptar a essas avaliações externas, como por exemplo, preparando os alunos para os testes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e assim elevar o desempenho da instituição<sup>86</sup>, já que de certa forma avaliações como essas criam certa competição, taxando escolas como melhores ou

<sup>83</sup> CHIRINÉIA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015, p. 467.

<sup>84</sup> Idem.

<sup>85</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 965-987, p. 981.

<sup>86</sup> As escolas e sistemas de ensino sentindo a pressão imposta pelas avaliações externas contratam grandes grupos educacionais para se enquadrar nas exigências impostas pelos testes ou, no limiar de uma saída “estratégica”, para burlar o Ideb, treinam os alunos para a realização das provas. CHIRINÉIA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015, p. 476.

piores. Não podemos perder de vista que a introdução de avaliações externas para obter o Ideb traz consequências diretas para o ambiente escolar:

Embora a implementação das avaliações externas esteja se consolidando cada vez mais no país, sendo estas utilizadas pela maioria das escolas públicas brasileiras, os resultados servem, por exemplo, para subsidiar ações da gestão escolar, como alocar os conteúdos das avaliações no currículo escolar; evitar a reprova dos alunos para que, de alguma forma, isso compense a nota da avaliação externa e não prejudique o Ideb, e ainda rever o próprio mecanismo de gestão, na perspectiva de uma autoavaliação. Neste sentido, o Ideb serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das secretarias de educação e da própria escola, para alcançar as metas estabelecidas pelo índice<sup>87</sup>.

Nesse cenário, no âmbito estadual, o governo do Maranhão instituiu em 2017 o Plano Mais Ideb, que consiste em ações estratégicas que visam à qualidade educacional maranhense expressa na elevação dos indicadores. O programa tem como eixos principais a formação de professores, o acompanhamento pedagógico do rendimento/fluxo escolar e a elevação da aprendizagem do estudante<sup>88</sup>. O Mais Ideb se estende a toda rede estadual, organizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, mas com multiplicadores e coordenadores em todas as unidades regionais e nas escolas.

Os índices do Ideb são aferidos a cada dois anos e, no que diz respeito ao desempenho do Maranhão nas avaliações, os índices apresentaram estagnação na nota 3,0 de 2009 para 2011 e queda para 2,8 de 2011 para 2013. O número voltou a subir no primeiro ano da gestão do governador Flávio Dino de 2,8 para 3,1 de 2013 para 2015, e de 2015 para 2017 o índice foi para 3,4. As metas do Governo do Estado, com as ações estratégicas, são que ele continue subindo até 2021<sup>89</sup>. Como foi mencionado, o aumento do Ideb não necessariamente representa uma melhoria no ensino que, por sua vez, está atrelado a uma série de variáveis, como a formação dos professores, melhoria na infraestrutura, diminuição das desigualdades sociais existentes na escola.

Além disso, no Maranhão, as ações do Plano Mais Ideb estão voltadas mais para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, visto que são exigidas nos testes realizados pelo INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Segundo a SEDUC, o Plano Mais Ideb realizou, em seus primeiros meses de atuação, a formação de 5.800 professores de português e matemática em três etapas: formação de multiplicadores, multiplicação na escola e certificação. Foi

---

<sup>87</sup> CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015, p. 471.

<sup>88</sup> Mais Ideb. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

<sup>89</sup> Idem.

executado também – por meio do *Mais Gestão* – a formação continuada de gestores, que atendeu 20 tutores e 395 gestores escolares<sup>90</sup>. Evidenciamos que o Plano restringe suas ações estratégicas visando especialmente a preparação para as avaliações com o objetivo de aumentar o índice do Maranhão, o que não significa diretamente uma melhoria em todo o ensino, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar.

O Ideb leva em consideração as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do Censo Escolar. Nesse sentido, a SEDUC definiu estratégias para controle da frequência escolar dos estudantes e supervisão das escolas com alto nível de abandono escolar. São estas as ações para minimização dos índices de abandono:

Monitoramento do preenchimento do Censo Escolar em todas as escolas da rede – foco na Matrícula Real; Preenchimento orientado do Censo Escolar em algumas escolas na URE (categorias C e D); WEB conferência formativa para todas as UREs e gestores escolares sobre preenchimento do Censo Escolar; Acompanhamento do preenchimento da matrícula indígena no Censo Escolar; Caderneta de Controle de frequência<sup>91</sup>.

A secretaria realizou esse acompanhamento através de monitores das Unidades Regionais da Educação – UREs e dos gestores das escolas, que tinham o papel de identificar os alunos que se afastavam da instituição, evitando o abandono escolar<sup>92</sup>. Percebemos dessa forma que, para além da preocupação com a evasão escolar, existe uma meta a ser atingida, isto é, fazer com que o Ideb não seja prejudicado com esse problema, pois quanto maior a taxa de abandono escolar, menor será o índice.

Já as ações para minimização dos índices de reprovação, foram adotadas: aprovação com pendência (até 3 disciplinas) – implantação nas escolas com categorias B e D; implantação de média 6,0 para aprovação em toda a rede; priorizar o 1º e 3º ano do ensino médio com professores de língua Portuguesa e Matemática (déficit zero)<sup>93</sup>.

Na aprovação por pendência, o aluno retido em até três disciplinas é aprovado, porém, no ano seguinte terá que realizar um estudo através de apostilas distribuídas nas escolas, com assuntos e atividades do ano anterior, e no final do ano fará uma avaliação na

<sup>90</sup> Mais Ideb. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

<sup>91</sup> As escolas pertencentes a categoria C possuem baixas taxas de reprovação e altas taxas de abandono escolar e as escolas da categoria D apresentam altas taxas de reprovação e altas taxas de abandono escolar. MARANHÃO, Governo do Estado. **Mais IDEB**: Plano estratégico para elevação do IDEB. Secretaria de Estado da Educação, Maranhão, 2017, p. 17.

<sup>92</sup> Mais Ideb. Op. Cit.

<sup>93</sup> As escolas pertencentes a categoria B possuem altas taxas de reprovação e baixas taxas de abandono escolar e da categoria D apresentam altas taxas de reprovação e altas taxas de abandono escolar. MARANHÃO, Governo do Estado. **Mais IDEB**: Plano estratégico para elevação do IDEB. Secretaria de Estado da Educação, Maranhão, 2017, p. 17.

qual poderá ser aprovado nessas disciplinas que haviam ficado pendentes<sup>94</sup>. Dessa forma, percebemos o intuito em fazer com que o número de reprovação diminua, pois, assim como a evasão escolar, a reprovação prejudica a elevação do Ideb. Além disso, a implantação da média 6,00 em toda rede estadual faz com que um número maior de alunos seja aprovado. Já a medida para que não tenha déficit de professores de língua portuguesa e matemática tem por objetivo não prejudicar os resultados das avaliações externas, visto que são exigidas essas duas disciplinas, além disso, a prova é aplicada no 1º e 3º ano do ensino médio.

Essas ações nos fazem compreender que a diminuição do número de reprovação ou evasão escolar não significa necessariamente melhorias na aprendizagem ou nas condições de permanência do aluno na escola, pois foram realizadas ações específicas, em curto prazo, para diminuir o problema e não políticas educacionais para fazer com que os alunos não deixem de frequentar ou não reprovem.

Outras ações voltadas para a elevação da proficiência foram: a formação para professores de Língua Portuguesa e Matemática/Oficinas de Elaboração de itens (2 professores de Língua Portuguesa e 2 de Matemática por escola); simulado no formato do SAEB e ENEM para todas as escolas – 3 simulados, um ao final de cada período letivo; trabalho de acompanhamento intensivo em escolas<sup>95</sup>. Logo, as escolas estaduais do Maranhão vêm preparando seus alunos com aulas específicas de língua portuguesa e matemática de acordo com os conteúdos exigidos nas avaliações externas e ainda simulados no formato destes testes. Percebemos que as outras disciplinas do currículo escolar ficam em segundo plano, já que as formações continuadas são voltadas somente para língua portuguesa e matemática, de modo a refletir como se pretende melhorar a qualidade do ensino se não investir em todo o ambiente escolar e disciplinas.

O Plano Mais Ideb não está dissociado da esfera política. Assim como o Ideb tem servido para ranquear as escolas como melhores ou não, ainda pode ser utilizado em discurso político para mostrar evolução no ensino, uma suposta qualidade ou até apontar falhas de governos anteriores. Por isso, estratégias dos governos estaduais e municipais para elevar o Ideb são adotadas, pois dá a ideia de investimentos na educação.

Através do Plano Mais Ideb foi distribuído o material *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*<sup>96</sup>. O caderno, elaborado em 2017, foi organizado pela Secretaria de Educação

---

<sup>94</sup> Mais Ideb. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>>. Acesso em: 31 de out. 2018.

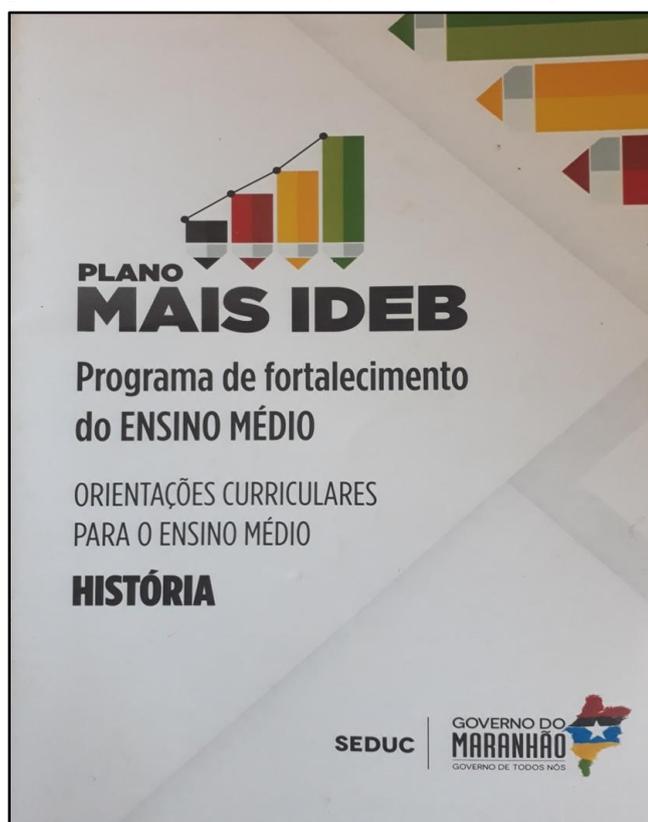
<sup>95</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Mais IDEB**: Plano estratégico para elevação do IDEB. Secretaria de Estado da Educação, Maranhão, 2017, p. 17.

<sup>96</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís.

do Estado do Maranhão – SEDUC/MA e distribuído nas escolas estaduais do ensino médio. As orientações contidas no material tem por finalidade subsidiar os profissionais da educação em relação ao constante planejar e replanejar das ações escolares<sup>97</sup>. Foram disponibilizados materiais para todas as disciplinas do currículo.

Segundo a SEDUC/MA, o material teve por finalidade padronizar o planejamento dos professores. Para a sua elaboração, foram convocados professores especialistas em História da rede estadual. O caderno possui sugestões para a organização da ação pedagógica, desde o planejamento até as formas de avaliação; recursos didáticos; a história como componente curricular; competências da área de ciências humanas e objetivos gerais da História; matriz curricular do ensino médio; e sugestões de recursos didáticos, como filmes e documentários, livros, aplicativos, músicas, sequências didáticas, *sites* pedagógicos e portais educacionais. A seguir, apresentamos a capa do caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio das escolas estaduais do Maranhão:

**Imagem 1:** Capa do caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio



Fonte: MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna:** caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017.

<sup>97</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna:** caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, p. 3.

No item *A História como componente curricular* existe a explicação de alguns conceitos, como o de História, tempo histórico, fato histórico e uma discussão sobre a Nova História. Os autores adotam a perspectiva de que a História, cujo objeto é a ação dos sujeitos nos processos históricos, é uma ciência em construção, que privilegia a história de todas as atividades humanas, possibilitando engajamento com várias ciências, como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Geografia, Filosofia, Economia, dentre outras<sup>98</sup>. Portanto, o material define a História como a disciplina que estuda a participação dos sujeitos nos processos históricos ao longo do tempo e é destacado o papel da interdisciplinaridade, na qual a História se relaciona com as outras áreas de conhecimento. Na bibliografia foram utilizados autores como Jacques Le Goff, José Gimeno Sacristán, Ciro Flamarion Cardoso e Flávia Eloísa Caimi.

O material adota, ainda, a ideia de que a história, ao estudar todas as atividades humanas, preocupa-se com as pessoas comuns e com mentalidades coletivas, considerando como fontes de investigação todo tipo de rastro deixado pelo homem<sup>99</sup>. Essa perspectiva vai ao encontro da chamada Nova História. Peter Burke afirma que a história tradicional oferece uma visão de cima, se concentrado nos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Por outro lado, os novos historiadores estão preocupados com a “história vista de baixo”, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com suas experiências<sup>100</sup>. Além disso, outras fontes passam a ser consideradas, como vestígios orais e visuais, como por exemplo, fotografias, música, relatos orais, pintura, e não somente documentos escritos.

O tempo histórico é percebido em constante modificação, não é mais composto de um antes, um durante e um depois, pois os indivíduos que estão inseridos no processo histórico possibilitam a construção dessa história, impulsionando as mudanças em todos os campos<sup>101</sup>. Na matriz curricular do ensino médio presente no material, os conteúdos estão organizados em sequência temporal linear e tem como marco a história eurocêntrica.

O fato histórico é entendido como um tempo de curta duração, como um momento da conjuntura social, da história total, cuja síntese deve reunir vários momentos e abordar os

---

<sup>98</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017, p. 37.

<sup>99</sup> Idem.

<sup>100</sup> BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 7-37, 1992, p. 13.

<sup>101</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. Op. Cit.

aspectos: político, cultural, social e econômico<sup>102</sup>. Apesar da simples explicação, não pode se confundir acontecimento e fato histórico, que pode ser um processo, elementos e aspectos. Toda manifestação da vida social do homem pode ser um fato histórico, pode sê-lo, mas não é necessariamente<sup>103</sup>.

Um dos pontos negativos e de certa forma contraditório é a centralidade que se dá ao livro didático, este é visto como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e principal suporte no planejamento dos professores, pois já contém todos os conteúdos necessários:

Na atualidade, o professor da rede estadual tem como principal material o livro didático, que já possibilita os espaços destinados às ações populares e aos grupos étnicos, principalmente após as Leis 10.639/2003 (sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira) e 11.645/2008 (sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e inclusão da obrigatoriedade do estudo sobre história indígena), o que fomenta a ampliação do senso crítico e estimula a reflexão do estudante<sup>104</sup>.

O planejamento dos professores é elaborado a partir das diretrizes curriculares em vigor. Os docentes buscam a melhor organização dos conteúdos, contemplando temáticas exigidas. Levar em consideração somente o livro didático no planejamento se torna problemático, pois como veremos mais adiante, alguns apresentam deficiências em relação à história indígena, nem todos contemplam a temática de forma adequada. Logo, se guiar somente pelo livro didático pode comprometer a ampliação do ensino. Além disso, essa ideia defendida se torna contraditória, pois o objetivo da criação do material é justamente padronizar o planejamento dos professores da rede estadual, visto que a maioria se guiava pelo livro didático e como sabemos nem todas as escolas adotam o mesmo livro.

Apesar disso, o texto ressalta que o professor identifique o contexto da produção deste livro, a ideologização dos conteúdos, a noção de tempo histórico, a linha historiográfica, dentre outros elementos envolvidos nesse instrumento, de forma a fazer com que o livro didático seja um aliado na ação pedagógica<sup>105</sup>. Realizar essa análise é fundamental, porém ainda assim não é interessante utilizar somente o livro didático como base do planejamento

---

<sup>102</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017, p. 37.

<sup>103</sup> SHAFF, Adam. Os fatos históricos e sua seleção. In: \_\_\_\_\_. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 203-238, p. 208.

<sup>104</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. Op. Cit., p. 39.

<sup>105</sup> Idem.

docente, visto que muitos livros ainda apresentam muitas ausências, de conteúdo ou problemas na abordagem, imagens e atividades.

É válido analisar as competências da área de ciências humanas e os objetivos da História para observarmos o lugar destinado aos povos indígenas. O caderno apresenta as competências de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais. Na matriz curricular, a história dos povos indígenas aparece para ser abordada no terceiro período do ano letivo, no 1º ano do ensino médio, no tópico *A América antes dos europeus: Astecas, Incas, Maias e Tupis*. Para este conteúdo foram delineados os seguintes objetivos:

Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias;  
Identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural<sup>106</sup>.

Apesar de ser positiva a abordagem da temática desde o primeiro ano, percebemos que este conteúdo se restringe a história dos indígenas somente aos povos Tupi, ou seja, não destaca a diversidade de povos habitantes do território brasileiro. Quanto aos objetivos acima destacados, observamos uma discrepância em relação ao conteúdo proposto, pois aqueles tratam dos impactos da conquista europeia e as relações entre os povos autóctones e os diferentes sistemas coloniais na América, enquanto o conteúdo trata dos povos que habitavam a América antes da chegada dos europeus.

Além disso, os objetivos e os conteúdos de certa forma tratam os povos indígenas sempre a partir da chegada do europeu, reforçando uma verticalidade entre esses dois grupos e evidenciam uma história na perspectiva dos “vencedores e vencidos”, “maus e bons”. Com isso a história passa a ser vista de modo unilateral e eurocêntrico, ou seja, com primazia dos colonizadores, eliminando as múltiplas relações que existiram após a chegada dos europeus. Ainda é utilizado o termo “populações indígenas”, recusado pelos historiadores nos estudos de história indígena desde a década de 1990, sendo mais adequado o uso de “povos indígenas”.

No segundo ano do ensino médio, mais precisamente no primeiro período do ano letivo, encontramos mais uma vez a temática indígena nos conteúdos *Colonialismo e questão indígena*, *Os índios na história do Brasil* e *Organização político administrativa na América Portuguesa: colonização do Brasil e a escravidão indígena*. Nesta série, podemos observar o

<sup>106</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017, p. 42.

aprofundamento da questão indígena, principalmente na segunda temática que trata sobre os índios do Brasil, além disso, pretende-se estudar a história desses povos durante a colonização portuguesa na América.

Quanto aos objetivos a serem alcançados, encontramos um número maior dos que tratam da questão indígena. É perceptível a busca em fazer com que os alunos conheçam e compreendam a diversidade dos povos indígenas e a situação dos mesmos nos dias atuais. Há ainda a proposta para abordar a história dos povos indígenas do Maranhão. São estes os objetivos:

Compreender o processo de ocupação do território brasileiro;  
 Analisar as consequências trazidas pela colonização: genocídio e genocídio indígena;  
 Compreender o papel das etnias indígenas na formação do povo brasileiro;  
 Discutir a situação atual dos povos indígenas americanos, problematizando semelhanças e diferenças entre eles;  
 Refletir sobre as determinações estabelecidas pela constituição de 1988 para os povos indígenas do Brasil, reconhecendo os direitos indígenas previstos na lei;  
 Conhecer e reconhecer as identidades indígenas na sociedade brasileira e maranhense;  
 Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas;  
 Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica frente às diferentes formas de dominação<sup>107</sup>.

De antemão, percebemos objetivos bem abrangentes no Plano Mais Ideb, quanto à história indígena, porém percebemos que a perspectiva indígena não é considerada. Basicamente, busca-se tratar dos povos indígenas a partir do contato com os europeus, e não a partir da sua própria história. Ainda é sugerido abordar os impactos da colonização, como o genocídio indígena. Como sabemos, um dos impactos da ocupação europeia na América foi a morte de milhares de indígenas, seja pela violência ou doenças trazidas, sem falar nas perdas culturais resultantes da atuação dos colonizadores para que os nativos fossem “civilizados” e catequizados.

Quando se destaca o papel das etnias na formação do povo brasileiro, os alunos poderão ter a noção da diversidade de povos que habitavam a América Portuguesa. Nesse objetivo, os alunos podem compreender a contribuição desses povos para a formação do nosso país. Outro aspecto observado é a discussão sobre a situação atual dos povos indígenas, de modo a problematizá-la, bem como as semelhanças e diferenças entre eles. Neste ponto,

---

<sup>107</sup> MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular. Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2017, p. 43.

podemos identificar os povos ainda existentes no Brasil, onde eles se encontram e problemas enfrentados, como o de acesso as suas terras, saúde e educação.

Atualmente, encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Desses, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 721 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional<sup>108</sup>. Um dos objetivos é conhecer e reconhecer as identidades indígenas na sociedade brasileira e maranhense, o Maranhão ainda possui uma grande quantidade de povos indígenas. A população indígena do estado do Maranhão soma 12.238 habitantes, distribuídos entre 16 grupos que vivem numa área total de 1.908.89 hectares<sup>109</sup>.

Nos objetivos da matriz curricular, ainda é estabelecido que os alunos conheçam os direitos legais dos povos indígenas a partir da Constituição de 1988, sendo importante para o reconhecimento da luta desses povos e os seu direitos básicos. Essa postura ajudará a sociedade a se conscientizar, principalmente, diante de notícias transmitidas nos meios de comunicações sobre manifestações indígenas, em que boa parte da grande mídia desqualifica a luta desses povos, principalmente por terras. No artigo 231, está estabelecido que sejam “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”<sup>110</sup>.

Podemos destacar ainda no Plano Mais Ideb, a abordagem do uso da mão de obra indígena durante a colonização, pois foi a primeira utilizada, somente depois que há a introdução dos africanos, eram os nativos os responsáveis por quase todas os ofícios no início da colonização. No Maranhão colonial, os indígenas coletavam drogas do sertão, foram remeiros em canoas que levavam correspondências, transportavam pessoas e produtos nos rios da capitania e do Estado, foram intérpretes, amas de leite, trabalharam nas plantações de açúcar, na construção de obras públicas como pedreiros, oleiros e demais obras religiosas, foram pescadores, construtores de barcos e muitas outras atribuições. Serviram de guias, durante as entradas nos sertões, para fazer descimentos, lutaram nas guerras justas contra tribos inimigas, acompanhavam as tropas de resgate para buscar novas “peças” e foram peças

---

<sup>108</sup> Dados retirados do Instituto Socioambiental. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quem\\_são](https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_são)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

<sup>109</sup> Indígenas do Maranhão. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/amazoniadeaz/interna.php?id=217>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

<sup>110</sup> BRASIL. Art. 231. Constituição Federal de 1988.

chaves nas crescentes expedições de apresamentos de outros índios pelo sertão para solucionar problemas de demandas de mão de obra, durante o século XVII<sup>111</sup>.

Os conquistadores portugueses, em pouco tempo, perceberam que manter o nativo em “amizade” e “quietação” era uma questão de sobrevivência, uma vez que a maioria das atividades da vida cotidiana dependia deles, incluindo-se aí desde a própria locomoção entre as capitânias<sup>112</sup> até os mencionados serviços para o “bem comum”, como cuidar da estrutura da cidade, fazer construções, limpar determinados lugares, auxiliar na comunicação entre os agentes locais, ou para favorecer o êxito da economia, atuando na pesca e na lavoura.

Por fim, as estratégias de resistência dos povos indígenas, colaboram para a compreensão de que os nativos buscaram várias formas de resistir à ocupação portuguesa, sejam através de embates diretos, fugas, entre outras. No processo dominador, as relações entre indígenas, colonos e religiosos foram marcadas por muitos conflitos, de ambas as partes, seja pela diferença de interesses quanto pela não aceitação dos índios ao estabelecimento dos colonos e jesuítas, o que reforça a ideia de que os indígenas não foram passivos a colonização. Ainda no segundo ano do ensino médio, no quarto período do ano letivo é sugerida a abordagem da lei n.º 11.645/2008; é um momento importante para reflexão sobre o movimento indígena por mais espaço na sociedade.

Como foi observado, o currículo escolar passou por algumas mudanças e uma delas foi a inclusão da história indígena. Pudemos observar que os indígenas aparecem em diferentes regulamentações e planos, como na LDBEN, PNE, PEE, PCNs, DCNs e Plano Mais Ideb. Isso trouxe consequências não só para o ensino escolar, mas para a academia, que precisou incluir a temática desde a graduação, formando professores com um conhecimento atualizado sobre estes povos.

É necessária, porém, a existência de formações continuadas para esses professores que não tiveram acesso a esse conhecimento na sua formação inicial. Além disso, a elaboração de materiais que ajudem os professores a planejar e a elaborar suas aulas, pois assim a história alcançará um dos seus objetivos, que é ajudar a ampliar a visão de mundo da sociedade e reconhecer o protagonismo de diferentes sujeitos nos processos históricos. A integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização implica a

---

<sup>111</sup> NEVES, Tamyris Monteiro. O Lícito e o Ilícito: A prática dos resgates no Estado do Maranhão na primeira metade do século XVIII. **Revista Estudos Amazônicos**, vol. VII, n.º 1, 2012, p. 253-273, p. 255.

<sup>112</sup> CARDOSO, Alírio Carvalho. **Insubordinados, mas sempre devotos**: poder local, acordos e conflitos no antigo Estado do Maranhão (1607-1653). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002, p. 91.

capacidade para aceitar e acolher a diversidade. A escola dificilmente poderá, no conteúdo e na prática, considerar e acolher as minorias, se não discutir a diversidade<sup>113</sup>.

Partindo dessas ideias, é que podemos observar várias mudanças em nossas bases legais, para abranger a história de diferentes povos do nosso país. As mudanças ocorreram também na elaboração dos livros didáticos, que precisou cumprir com as determinações da lei n.º 11.645/2008, abrangendo a história dos povos indígenas, mas como analisaremos muitos materiais ainda apresentam problemas no conteúdo e abordagem sobre estes sujeitos.

---

<sup>113</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000, p. 82.

## 2 OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: entre silêncios e protagonismos

Nos últimos anos, tivemos significativas transformações no ensino de história, principalmente na forma do ensino e aprendizagem. O professor foi impelido pela necessidade de buscar novas formas de explorar a história de outros sujeitos, fazendo com que a aprendizagem escolar ocorresse de modo mais problematizador e inclusiva com a história de povos que, por muito tempo, foram inviabilizados, a exemplo dos indígenas.

Essa transformação no entendimento de um novo modo no ensino e aprendizagem é necessária desde a formação inicial dos professores até a formação continuada, para uma qualificação constante das práticas docentes. Porém, não basta a existência de profissionais atualizados, é necessário materiais didáticos adequados e atualizados com as recentes produções acadêmicas. Assim, foram expedidas algumas leis, planos e parâmetros, a fim de atualizar o ensino-aprendizagem e regulamentações que organizassem e fiscalizassem a produção de materiais destinados às escolas, principalmente os livros didáticos, visto que este ainda é um dos materiais mais utilizados pelo corpo docente e discente nas escolas.

Por isso, na primeira parte deste capítulo, discutiremos o processo de escolha dos livros didáticos à luz das políticas educacionais, analisadas no capítulo anterior, e a influência e caráter mercadológico, já que se tornou um mercado lucrativo para as grandes editoras, as quais buscaram elaborar livros cada vez mais atrativos para serem aprovados. O livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que tem acesso à educação escolar<sup>114</sup>. Dada essa importância, é necessário um estudo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a fim de esclarecer o que é exigido pelos editais, no que se referem aos conteúdos, imagens, linguagens, valores, entre outros. Verificaremos como o edital do PNLD avalia os livros didáticos, principalmente em relação ao conhecimento sobre os povos indígenas.

Na segunda parte deste capítulo, analisaremos dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna e *História 1: ensino médio* da editora Saraiva, utilizados em duas das principais escolas estaduais de São Luís do Maranhão, o Centro de Ensino Liceu Maranhense e Centro de Ensino Benedito Leite. Nossa intenção é observar o conhecimento elaborado sobre os indígenas para o ensino médio. Pretendemos fazer uma caracterização e

---

<sup>114</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003, p. 49.

análise dos modos como os indígenas estão representados nesses materiais, a fim de avaliar as abordagens, linguagens, conceitos e atividades, bem como suas deficiências e omissões.

Faremos ainda uma reflexão acerca das imagens dos povos indígenas constantes nesses livros didáticos, com o objetivo de discutir a relação entre texto escrito e iconografia, para perceber se há ou não alguma conexão entre ambos. É importante perceber se estas imagens são acompanhadas de algum texto que ajude na análise das mesmas ou se foram colocadas somente para ilustração. Como será explicado, as imagens são textos também e, como tais devem colaborar para aprendizagem da história dos povos indígenas e não reforçar alguns estereótipos conhecidos pelos alunos.

## **2.1 O livro didático no ensino de História: a inclusão da temática indígena**

O livro didático é um material utilizado no processo de ensino e aprendizagem com a sistematização dos conteúdos aos alunos. Formados por textos, escritos e imagéticos, além de atividades, eles podem auxiliar os professores na aula, não como única fonte de conhecimento, mas como uma ferramenta que apresenta conteúdos previamente selecionados para serem discutidos e problematizados com os discentes, respeitando a etapa escolar na qual se encontram. É importante refletir como os conhecimentos chegam aos alunos e interferem na sua formação e como se estabelece a relação entre o livro didático e o professor.

Os materiais didáticos, em geral, apresentam conteúdos, conceitos, informações por meio de linguagens específicas para cada área do conhecimento e ano escolar<sup>115</sup>. Em geral, tem uma linguagem clara e acessível, facilitam e aprofundam o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo, apresentados sob a forma de sínteses.

Como qualquer fonte histórica, o livro didático não é uma produção neutra, pois traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, enfim, de uma série de fatores que influenciam esta produção<sup>116</sup>. Atendem as demandas das políticas educacionais, suprem as necessidades do mercado editorial, muito disputado pelas grandes editoras que, em geral, tem vantagens

---

<sup>115</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 296.

<sup>116</sup> MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **As representações sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006, p. 13.

sobre as menores empresas<sup>117</sup>. De fato, os livros didáticos não deixam de atender aos interesses de vários agentes sociais, como o Estado, gestores de escolas, professor, família e indústria editorial, como assinala o Ministério da Educação:

Para o Estado e algumas escolas particulares, [o livro didático] representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro<sup>118</sup>.

O livro didático possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das intenções, condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas situações escolares. É uma ferramenta de “múltiplas facetas” e para sua elaboração e uso existem muitas interferências<sup>119</sup>. Por isso, houve uma grande transformação ao longo do tempo nos livros didáticos. Atualmente, são produzidos por vários profissionais segundo as demandas das editoras e existe ainda um grande investimento em *design* para que os tornem bem vistos no mercado. Não são mais bem recebidos livros repletos de grandes textos e poucas imagens. As editoras buscam formas de produzir livros e recursos complementares que chamem a atenção dos alunos e professores. Porém, cabe questionar se nessas mudanças na apresentação e estrutura dos livros, o tratamento dos conteúdos também passou por modificações.

Observando as primeiras páginas de um livro didático qualquer, percebe-se a quantidade de profissionais envolvidos no processo de elaboração, desde os autores, editores de texto, assessores didático-pedagógicos, gerenciadores de *design* e produção gráfica, até editores de arte, eletrônica e iconográfica, entre outros.

Atender ao mercado do mundo editorial e escolar são duas exigências presentes nos manuais didáticos. Como os conteúdos seguem as propostas curriculares expedidas pelos órgãos educacionais, tais exigências não afetam especificamente o rol de conteúdos, mas as abordagens e as habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Portanto, é importante observar o livro não só como um instrumento de suporte pedagógico, mas como um material complexo que se relaciona com o contexto em que foi

---

<sup>117</sup> Os grupos mais expressivos são: Grupo Saraiva, formado pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato; Grupo Abril, dono das Editoras Ática e Scipione; as IBEP e a Companhia Editora Nacional; a FTD, dona da Editora Quinteto; o Grupo Prisa-Santillana, espanhol, dono das editoras Moderna, Objetiva e Salamandra; a Editora Brasil. FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n.º 41, jan-junho de 2008, p. 79-93, p. 83.

<sup>118</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília: MEC/ SEF 1998, p. 79.

<sup>119</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 301.

produzido e suas exigências com o mercado, com as políticas educacionais e como veículo portador de um sistema de valores. Além disso, também envolve diversos sujeitos no seu processo tanto de fabricação, como de consumo<sup>120</sup>.

Em alguns casos, podemos observar que determinados livros escolhidos pelas escolas apresentam problemas e, até mesmo, não satisfazem as exigências dos PCNs, DCNs e outras regulamentações. Isso se explica, em partes, por ser um mercado lucrativo e os interesses econômicos podem sobressair sobre os educativos. E ainda, na maioria das vezes, a familiaridade dos professores com a abordagem dos conteúdos presente no livro influencia no processo de escolha. Portanto, para analisar os livros didáticos é preciso não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também dos procedimentos de sua produção, difusão e circulação, escolha e aquisição<sup>121</sup>. É preciso ainda analisá-los sempre dialogando com os conhecimentos acadêmicos, para observar novas visões, conceitos, aportes metodológicos, a fim de construir uma maneira mais apropriada na abordagem dos conteúdos.

Mesmo ocorrendo mudanças nos livros didáticos em seus aspectos gráficos para atender ao mercado editorial, ainda encontramos problemas em relação à abordagem dos conteúdos. No caso da história dos povos indígenas, antropólogos têm se preocupado com a permanência de visões deformadas e incompletas sobre esses povos. Podemos identificar nos livros didáticos a quase ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática<sup>122</sup>.

Os indígenas, mesmo em obras mais críticas, são apresentados sob a perspectiva de teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a exemplo da recorrente noção de que são portadores de uma “índole avessa ao trabalho produtivo”<sup>123</sup>. Dessa forma, muitos livros didáticos traziam somente informações estereotipadas a respeito dos povos indígenas, tais como: de serem preguiçosos, vingativos, não se adaptarem ao trabalho dos brancos, dentre outros. Porém, alguns livros didáticos têm se renovado e alinhado com os estudos recentes, trazendo à tona outras visões a respeito dos povos indígenas, não mais como vítimas dos processos históricos, mas como sujeitos que tiveram participação determinante na história do Brasil, desde o processo de conquista e ocupação com fins de colonização.

---

<sup>120</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

<sup>121</sup> MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. In: **Ver. Bras. Hist. Educ.** Campinas, SP, v. 12, n. 3, set/dez. 2012, p. 179-197.

<sup>122</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 305.

<sup>123</sup> Idem.

O mais significativo indício da ampliação do espaço e do sentido atribuído aos indígenas no livro didático é a descrição da experiência indígena no tempo presente, nos variados espaços onde ela é produzida<sup>124</sup>. Como observaremos na segunda parte deste capítulo, que trata da análise dos livros didáticos, já encontramos temáticas atuais sobre a demarcação de terras indígenas e movimento indígena. Além disso, é importante destacar a demografia indígena, seus números de acordo com os dados do IBGE, desmistificando a ideia de declínio e desaparecimento da população.

A LDBEN e os PCNs são documentos oficiais que norteiam o sistema educacional do país, através dos quais são estabelecidas normas e princípios adotados em todo âmbito educacional do Brasil. É a partir deles que são preparados os planejamentos das escolas e os critérios de avaliação dos manuais pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, instituído em 1985<sup>125</sup>. A partir do PNLD, os materiais didáticos são avaliados por equipes de especialistas da área e aprovados somente se obedecerem a todos os critérios do programa. No extrato a seguir do *Guia de Livro didático* é apresentado, de forma geral, as finalidades do ensino médio e como as obras didáticas podem alcançá-las:

Para alcançar as finalidades propostas para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo, as obras didáticas devem veicular informações corretas, precisas, adequadas e atualizadas, contribuindo para o exercício do trabalho docente, no sentido de propiciar, aos estudantes, oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem. Além disso, a obra didática, como mediador pedagógico, proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo os estudantes a estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia. Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais<sup>126</sup>.

Dessa forma, segundo o *Guia de Livro didático*, este material colabora para que os alunos tenham uma visão crítica de mundo, refletindo sobre os vários processos históricos e problemas recorrentes em nossa sociedade, ou seja, formar indivíduos críticos e que possam compreender e transformar a sua realidade social. A partir do resumo das coleções aprovadas

---

<sup>124</sup> FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Coleção Explorando o ensino/ História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 159-192, p. 168.

<sup>125</sup> GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, n. 02, jul./dez. 2013, p. 33- 54, p. 35.

<sup>126</sup> BRASIL. Guia de Livros Didáticos – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018, p. 9.

pelo PNLD no Guia, os professores de cada escola pública escolhem os livros que usarão nos próximos três anos letivos.

O PNLD lança, a cada triênio, o seu edital destinado às editoras que desejam concorrer ao programa<sup>127</sup>. O documento tem por objetivo a aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores da educação básica da rede pública. Cada obra didática constitui-se em uma proposta pedagógica única para o ensino e aprendizagem de um dos componentes curriculares. O edital do PNLD possui alguns princípios e critérios para avaliação das obras destinadas ao ensino médio. Esses critérios ajudam na construção dos livros didáticos. Em contrapartida, não pode se perder de vista que através do PNLD, as grandes editoras tem faturado muito no mercado, por isso as editoras movem esforços para terem seus livros aprovados pelas escolas:

O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal tem permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida<sup>128</sup>.

Por isso, atualmente, as editoras desenvolvem formas de chamar a atenção dos professores e escolas a escolherem seus livros. São criados portais na internet com materiais complementares a serem utilizados, como textos, mapas digitais, vídeos, jogos, planos de curso e de aula, sugestões de avaliações e atividades, corretores de provas e dessa forma facilitar o trabalho do professor. Nesse mercado, geralmente ganhará a editora que mais oferecer serviços diferenciados e inovadores, não necessariamente que possuam livros de maior qualidade. Então, não podemos deixar de considerar que os livros escolhidos estão submetidos a uma lógica comercial.

Buscamos observar quais as exigências do edital do PNLD sobre a temática indígena, com o intuito de perceber o que deve conter nos livros didáticos, quais os requisitos para que sejam aprovados. No que diz respeito à história dos povos indígenas, temos os seguintes objetivos estabelecidos:

---

<sup>127</sup> Dentre as principais ações do PNLD destacam-se: lançamento de editais; Inscrição das editoras; Triagem/avaliação dos livros; elaboração e divulgação dos Guias; Escolha dos livros pelas escolas; Aquisição; Produção; Distribuição e Recebimento dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil. SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30, n. 60, 2010, p. 13-33, p. 26.

<sup>128</sup> SILVA, Marcos Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821, p. 810.

Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária<sup>129</sup>.

Existe uma relação entre os objetivos estabelecidos no PNLD e a lei n.º 11.645/2008, ao exigir uma abordagem positiva da história dos povos afro-brasileiros e dos povos indígenas, valorizando a sua participação em diferentes processos históricos do Brasil e destacando as diferenças existentes entre esses povos. Não basta que os indígenas simplesmente apareçam nos livros didáticos, é necessário que seja dada importância a sua participação na história do Brasil, assim como outros povos.

Após a adoção do *Guia de Livros Didáticos* e dos PCNs na década de 1990, tendeu-se a uniformizar os conteúdos e a linguagem usada nos livros, eliminando visões negativas sobre as minorias, como afrodescendentes e indígenas. Entretanto, a utilização de uma linguagem “politicamente correta” não resolve o grave erro de apresentar versões caricaturais sobre o passado, não impede a produção de materiais que não acompanham novas produções historiográficas<sup>130</sup>. Nem sempre os livros que apresentam linguagens sem preconceitos e com todos os conteúdos exigidos pelo currículo oficial são obras atualizadas e em conformidade com as pesquisas acadêmicas. Como observaremos na próxima parte deste capítulo, ainda encontramos livros que dão pouco espaço a temática indígena ou não contemplam a sua participação em outros momentos da história além da colonização.

No edital do PNLD, temos alguns critérios eliminatórios comuns a serem observados na avaliação dos livros de todas as disciplinas, que devem seguir essas determinações para serem aprovados:

- a. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- b. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- c. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- d. Respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
- e. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;

<sup>129</sup> BRASIL. Edital – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018, p. 32.

<sup>130</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n.º 41, jan-junho de 2008, p. 79-93, p. 81 e 82.

- f. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- g. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra<sup>131</sup>.

A partir desses critérios, principalmente o primeiro deles, referente à legislação, diretrizes e normas legais, nos quais os livros devem estar em consonância com todos dispositivos legais, percebemos que o PNLD não deixa de ser um meio de uniformizar o que se ensina nas escolas públicas brasileiras através dos livros didáticos, visto que nas escolas este material ainda é um dos principais suportes dos docentes e discentes. Apesar de seus critérios de avaliação terem o objetivo de aumentar a qualidade dos livros, eles padronizam o que será ensinado na sala de aula, não levando em conta as especificidades existentes no processo de aprendizagem.

Mesmo com a criação do PNLD, na década de 1990, havia denúncias de problemas do programa (execução, distribuição) e os problemas relacionados à qualidade do livro. Então, o Ministério da Educação - MEC criou uma comissão em 1993, formada por especialistas de diversas áreas para definir padrões de qualidade e formas de avaliar os livros didáticos<sup>132</sup>. Percebemos, assim, que a criação do PNLD colabora para ampliação da influência do Estado no processo de produção dos livros didáticos, através dos órgãos governamentais da educação definindo os parâmetros a serem seguidos, conteúdos e os critérios de avaliação:

O Estado sempre está presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais<sup>133</sup>.

Além disso, o Estado tornou-se o principal comprador desse material, os livros didáticos, impulsionados, sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil<sup>134</sup>. Compreendemos que os livros são adaptados às transformações ao longo do tempo quanto aos currículos, parâmetros

<sup>131</sup> BRASIL. Edital – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018, p. 32 e33.

<sup>132</sup> Esta comissão era formada por especialistas indicados pelas seguintes entidades: União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e FAE/MEC. SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30, n. 60, 2010, p. 13-33, p. 25.

<sup>133</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 295 e 296.

<sup>134</sup> SILVA, Marcos Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821, p. 810.

educacionais, abordagem dos conteúdos, para atender as demandas, não só dos professores, direção escolar e alunos, mas, sobretudo, do poder estatal.

## 2.2 Os indígenas nos livros *História: da caverna ao terceiro milênio* e *História 1: ensino médio*

Mais do que procurar vítimas ou culpados, mocinhos ou bandidos, estamos à procura dos discursos textuais que marquem uma ruptura com essa visão dicotômica e contribuam para que o educando compreenda que tais relações foram construídas por sujeitos históricos e foram, portanto, frutos de negociações, de resistências e também de conformações; que esses encontros não aconteceram apenas em um momento específico e reapareceram em outros (por exemplo, durante a montagem da colonização e, depois, nas lutas pela demarcação de terras), e sim que estão presentes no fluxo contínuo da própria história. Queremos interrogar o livro didático também sobre a capacidade de enunciar para os estudantes as permanências e as discontinuidades das tensões sociais no Brasil<sup>135</sup>.

O que se busca nos livros didáticos são textos que não só mostrem novas visões sobre os indígenas, mas que superem a visão dicotômica entre “bom” e “mau”, enfatizando toda a dinâmica das relações que envolvem os povos nativos e que sua participação na história não se restrinja somente ao período da colonização. Não basta aparecer nos manuais, é necessário que os apresentem como sujeitos fundamentais na construção da história do nosso país.

Nesse sentido, para investigar como a história e cultura dos povos indígenas é ensinada nas escolas, analisaremos dois livros didáticos de história, do 1º e 2º ano do ensino médio, usados em escolas da rede estadual de São Luís. Escolhemos o Centro de Ensino Liceu Maranhense e o Centro de Ensino Benedito Leite.

Faremos uma análise do conteúdo textual e imagético do livro, buscaremos o lugar dos indígenas, a fim de observar a abordagem, conceitos, linguagens, se está de acordo com as regulamentações educacionais, identificando seus pontos positivos e suas deficiências. Ao longo deste capítulo, serão colocadas imagens das páginas dos livros que abordam a história dos povos indígenas, para em seguida, analisar o seu conteúdo.

O primeiro livro escolhido foi *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2º ano), publicado pela editora Moderna e elaborado pelos autores Patrícia Braick<sup>136</sup>, em parceria com

<sup>135</sup> SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012, p. 151-168, p. 159.

<sup>136</sup> Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

Myriam Mota<sup>137</sup>. O segundo livro é *História 1: ensino médio* (1º ano), dos autores Ronaldo Vainfas<sup>138</sup>, Sheila de Castro Faria<sup>139</sup>, Jorge Ferreira<sup>140</sup> e Georgina dos Santos<sup>141</sup>, da editora Saraiva. Ambos são do ano 2016 e foram aprovados pelo PNL 2018. Apresentamos a seguir a capa dos dois livros mencionados:

**Imagem 2** – Capas dos livros *História: das cavernas ao terceiro milênio* e *História 1: ensino médio*



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

O livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* da Editora Moderna está organizado em doze capítulos, em sequência cronológica, alternando a história nacional e internacional. Na abertura de cada capítulo, existe uma imagem, um texto e questões que relacionam o presente ao tema estudado no capítulo. A história dos povos indígenas aparece

<sup>137</sup> Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

<sup>138</sup> Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

<sup>139</sup> Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

<sup>140</sup> Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

<sup>141</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

no segundo capítulo *A colonização portuguesa na América* com a temática no tópico *Antes dos portugueses: os povos Tupi*. De maneira clássica, os indígenas só aparecem quando é abordada a colonização, ou seja, a partir do contato com o europeu, mantendo a visão eurocêntrica.

O segundo livro analisado, *História 1: ensino médio* da Editora Saraiva, utilizado no Centro de Ensino Liceu Maranhense, chamou-nos atenção a organização dos conteúdos da coleção, pois difere das outras editoras. Neste livro, alguns conteúdos são antecipados no primeiro ano, ou seja, conteúdos que geralmente são abordados no segundo ano do ensino médio, neste livro aparecem no primeiro. Da mesma forma, acontece com alguns conteúdos do terceiro que aparecem no segundo ano.

O livro *História 1: ensino médio* está organizado em seis unidades e dezoito capítulos. Ambos estão dispostos em sequência cronológica e, ao final, trazem o manual do professor com orientações didáticas. Na abertura de cada unidade, há uma imagem e uma epígrafe relacionada a algum dos temas principais da unidade, listados em um quadro-resumo. Em todo livro, no início do capítulo, há um texto de introdução, uma questão que trabalha conhecimentos prévios (*Puxando pela memória*) e uma imagem relacionada ao tema a ser desenvolvido.

No livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna, na introdução do capítulo, há uma fotografia dos indígenas Guarani-Kaiowá protestando diante do Supremo Tribunal Federal pela demarcação de terras no Mato Grosso Sul, em 2014. Abaixo da imagem há um texto da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, *O que é Terra Indígena*:

Imagem 3 – Página inicial do capítulo 2 *A colonização portuguesa na América*

**CAPÍTULO 2**  
**A colonização portuguesa na América**

Indígenas Guarani-Kaiowá protestam diante do Supremo Tribunal Federal pela demarcação de terras no Mato Grosso do Sul. Brasília (DF), 2014.

**Conversando sobre**

1. Segundo o texto, o que é Terra Indígena? Qual é a importância da demarcação dessas terras?
2. Você tem conhecimento sobre alguma Terra Indígena em seu estado? O que você sabe sobre o(s) povo(s) que vive(m) ali?
3. Atualmente, o direito dos povos indígenas à terra tem sido respeitado?

**O que é Terra Indígena?**

“Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.

O direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional configura-se como um direito originário e, consequentemente, o procedimento administrativo de demarcação de Terras Indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, a Terra Indígena não é criada por ato constitutivo, e, sim, reconhecida a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da Constituição Federal de 1988.

Ademais, por se tratar de um bem da União, a Terra Indígena é inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela são imprescritíveis. As Terras Indígenas são o suporte do modo de vida diferenciado e insubstituível dos cerca de 300 povos indígenas que habitam, hoje, o Brasil.”

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Terras indígenas: o que é?* Disponível em <[www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas](http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas)>. Acesso em 13 fev. 2016.

30

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 30.

Nesse capítulo, o texto apresenta o conceito de terras indígenas: “é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições<sup>142</sup>. Terras indígenas é um conceito jurídico brasileiro que tem sua origem na definição de direitos territoriais indígenas. Pelo art. 231 da Constituição 1988<sup>143</sup> são de propriedade da União e de posse inalienável e usufruto exclusivo

<sup>142</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 30.

<sup>143</sup> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. §1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições; §2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios

dos índios<sup>144</sup>. O conceito é utilizado atualmente principalmente nos debates sobre a demarcação de terras, no qual emergem dois grupos, os que se manifestam sobre o problema das demarcações das terras indígenas no Brasil. Um segmento é contra, com a justificativa de que a demarcação de terras impede o desenvolvimento do Brasil e o outro grupo se manifesta a favor dos indígenas e seus apoiadores, que defendem os seus direitos sobre essas terras.

Na Constituição, ao tratar de terras de ocupação tradicional necessárias à reprodução física e cultural dos povos indígenas, ampliou-se a compreensão de terras indígenas, antes limitada às terras habitadas (no sentido de local de moradia) pelos indígenas, para todas aquelas que sejam importantes e necessárias para a reprodução física, cultural e social desses povos<sup>145</sup>. Nesse sentido, passou-se a incluir todas as terras consideradas importantes para a vivência e prolongamento dos povos indígenas, e não somente as terras ocupadas necessitando sua identificação e demarcação.

Atualmente, os indígenas estão distribuídos de forma desigual no território brasileiro. As Terras Indígenas (TIs) em processo de reconhecimento oficial são importante indicador desse desequilíbrio: das 580 TIs, que totalizam 12% do território nacional, cerca de 93,63% estão na Amazônia<sup>146</sup>.

Recentemente, assistimos um grande número de indígenas migrando para as cidades. A presença dos índios no universo urbano denuncia a falência das políticas indigenistas oficiais em não demarcar as terras indígenas, o que em muito mitigaria os deslocamentos para as cidades. Por outro lado, vem se constituindo em um desafio para os estudos e pesquisas sobre a temática indígena, exigindo um esforço teórico na busca da compreensão do indígena que se reinventa em um novo ambiente<sup>147</sup>.

---

destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; §3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. §4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. BRASIL. Constituição (1988). BRASIL. Art. 231. Constituição Federal de 1988.

<sup>144</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 128.

<sup>145</sup> CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. "Terra Indígena": aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **História**, São Paulo, v.35, e75, 2016, p. 5.

<sup>146</sup> FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Coleção Explorando o ensino/ História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 159-192, p. 165.

<sup>147</sup> SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180, p. 162.

Ainda com a análise do capítulo *A colonização portuguesa na América*, do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, na mesma página que trata das Terras Indígenas existe uma chamada para três questões no box intitulado *Conversando sobre* que relaciona texto e imagem e propõe uma primeira conversa a respeito dos povos indígenas na atualidade<sup>148</sup>. As questões “Você tem conhecimento sobre alguma Terra Indígena em seu estado? O que você sabe sobre o(s) povo(s) que vive(m) ali?”<sup>149</sup>, incitam a pesquisa e a ampliação do assunto, para saberem sobre a história do seu próprio estado e os povos pertencentes a ele. Como foi colocado no primeiro capítulo, no Maranhão existem algumas terras indígenas, vale ressaltar que estas terras passam por problemas até hoje, como de invasões ou da não acesso a direitos básicos, como saúde e educação.

A terceira pergunta busca identificar se o direito dos povos indígenas à terra tem sido respeitado. Esta questão, juntamente com a imagem dos indígenas Guarani-Kaiowádo em protesto e o texto sobre as Terras Indígenas, levam à discussão sobre a demarcação de terras. Entendemos dessa forma a intenção dos autores em estabelecer um diálogo com o presente dos povos indígenas, pois, como serão abordados ao longo do capítulo, os indígenas sofreram com a perda das suas terras e mudanças no seu modo de vida desde a colonização. Então, atualmente, a demarcação das terras é imprescindível para a sobrevivência e preservação de suas tradições. Este tipo de atividade incentiva a leitura e interpretação do texto e da imagem, discussão sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o texto e a imagem, ao identificar sujeitos, lugares, intenções, principalmente sobre a questão do acesso a terra, um dos maiores problemas enfrentados pelos nativos ao longo da história.

Iniciar o capítulo com essa temática leva os alunos a perceberem os indígenas como povos da nossa contemporaneidade e que sua presença nos dias atuais também é uma forma de resistência. Um dos objetivos principais é sensibilizar os alunos em relação ao problema. A abordagem do assunto desmistifica algumas ideias consagradas pelo senso comum, de que são sujeitos primitivos, pertencentes ao passado, além das imagens vinculadas nos meios de comunicação. Estas quase sempre apresentam-nos como desocupados, que “não produzem nada” e só querem tomar as terras dos grandes proprietários. Não reconhecem, portanto, que essas terras são utilizadas para as atividades produtivas desses povos, além de serem essenciais para que esses povos não desapareçam. O texto defende a demarcação como fundamental nesse processo.

---

<sup>148</sup> Essa informação é encontrada na *Organização do livro*. BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 4 e 5.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 30.

Nas páginas finais do livro, como suporte aos docentes, o livro traz ainda o *Suplemento do Professor*. Nele, os autores destacam o objetivo do capítulo: sensibilizar os alunos para a importância dessas terras, assim como para a luta dos povos indígenas pelo respeito a seus direitos na atualidade<sup>150</sup>. Mauro Cezar Coelho e Taissa Bichara, em sua análise de livros didáticos de história, defendem que a perspectiva adotada nestes materiais serve à compreensão do conteúdo da formação para a cidadania: a denúncia da exploração e das violências e objetiva a conscientização dos alunos sobre as injustiças sociais, com vistas a capacitação do cidadão participativo e comprometido com a construção de um mundo melhor<sup>151</sup>.

Nos livros didáticos costumamos observar um grande número de imagens ao longo dos textos. Estas possuem finalidades diversas, como ilustrar algo relacionado à temática abordada, trazer informações adicionais, descrever algo, convencer o leitor de alguma ideia ou, simplesmente, cumprir funções estéticas. Essas finalidades, vale ressaltar, geralmente estão relacionadas umas as outras. Atualmente, existe uma demanda por um número maior de ilustrações, a fim de tornar os livros mais atrativos para os alunos, por isso encontramos um grande número de imagens, gráficos, iconográficos, seções temáticas com análise de imagens e textos, de forma que o aluno desenvolva seu olhar crítico e observe o conteúdo não simplesmente como mera ilustração, mas como uma fonte rica em conhecimento sobre algum processo histórico.

As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico<sup>152</sup>. Esse tipo de fonte tem a capacidade de fazer com que o aluno interprete o passado e conheça a realidade, aspectos culturais, ideias, sujeitos históricos e intenções e visões elaboradas de determinado acontecimento histórico. Toda obra, seja textual ou imagética, é elaborada com um determinado fim, para atingir determinado público. Estas sofrem influências da época e local em que foram criadas, por exemplo, influências sociais, culturais, da moda, costumes, entre outros. Assim como qualquer outra fonte histórica, as imagens precisam de uma análise minuciosa para compreensão da subjetividade existente na

---

<sup>150</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 289.

<sup>151</sup> COELHO, Mauro Cezar Coelho; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, v. 4, n.7, jan/jun. de 2017, p. 83.

<sup>152</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 306.

mesma, verificando seu autor e as possíveis motivações e intenções ao elaborar a fonte, pois em todos os vestígios históricos temos traços de quem o produziu:

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Por exemplo, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público<sup>153</sup>.

O olhar e a análise desse documento é que o torna essencial para o trabalho do historiador, assim como as demais fontes, pois a partir das imagens conseguimos obter informações sobre aspectos de sociedades do passado. “Esse tipo de fonte traz uma série de facilidades no que diz respeito a uma maior compreensão cognitiva do conteúdo de História por parte do aluno”<sup>154</sup>. Em especial, as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou<sup>155</sup>.

Porém, nos dois livros analisados, as imagens expostas ao longo dos capítulos geralmente aparecem somente como ilustração, apesar de estarem próximas aos textos que abordam a temática indígena e, em alguns casos, haver alguns comentários ou mesmo aparecerem em forma de atividades de análise. Uma das problemáticas do grande número de imagens nos livros didático é como são utilizadas no ensino, pois são apresentadas somente como ilustração ou para “confirmar” o que se expõe no texto e acabam não cumprindo com a finalidade de desenvolver a análise e interpretação dos alunos. Na maioria dos casos, os discentes somente observarão as imagens, sem nenhum trabalho posterior.

A primeira imagem encontrada sobre os índios no livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* da Editora Moderna é a fotografia dos povos Guarani-Kaiowá em um protesto diante do Supremo Tribunal Federal, em Brasília (DF), pela demarcação de terras no Mato Grosso do Sul. Essa imagem traz à tona questões atuais sobre os povos indígenas. Ela aparece como introdução ao capítulo, juntamente com o texto *O que é Terra Indígena*. Na fotografia, os indígenas são representados em um momento de luta pela demarcação de terras,

<sup>153</sup> SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, vl. 36, n. 128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006, p. 451-472, p. 457.

<sup>154</sup> LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES, Poliana Jardim. Iconografia e ensino de história: revisitando Rugendas e Debret. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.) **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro brasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 32.

<sup>155</sup> KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. – 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014, p. 36.

apesar de serem os Guarani-Kaiowá, a imagem pode representar vários outros povos que passam pelo mesmo problema de acesso a terras em diferentes regiões do Brasil. Na imagem, há vários indígenas, o cartaz nos remete ao objetivo do protesto e as vestimentas e adornos parecem enfatizar a identidade cultural destes povos.

A mensagem escrita no cartaz e o destaque que este recebe na fotografia possui a intenção de sensibilizar a população para a demarcação de terras, pois esta ação é essencial para que tenham espaço para cultivarem seus alimentos, solucionando o problema de subsistência.

No livro da editora Saraiva, o conhecimento sobre os povos indígenas aparece somente no 1º ano, diferente do livro da editora Moderna. No capítulo *Sociedades e impérios ameríndios*, a discussão recai sobre os indígenas que habitaram a América espanhola. Essa é uma das problemáticas quando tratam dos povos indígenas da América, geralmente se usa o termo “ameríndios” somente para os povos da América Espanhola, como se os nativos do América Portuguesa não estivessem incluídos nesse grupo. Posteriormente, há o capítulo *A colonização na América portuguesa*, que inicia com a imagem do quadro de Victor Meirelles *A Primeira Missa no Brasil* de 1860 e, em seguida, um texto analisando o quadro:

**Imagem 4** – Página inicial do capítulo *A colonização na América Portuguesa*



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 248.

Os autores do livro *História 1: ensino médio* recorrem ao quadro de Victor Meirelles para recriar a cena da primeira missa no Brasil. Na obra, percebemos os portugueses no centro da imagem e os indígenas ao redor se comportando de forma pacífica, como se tivessem aceitado, sem muita resistência, a cultura e religião europeia. Nessa página, não existem questões relacionando o texto e a imagem que ajudem a introduzir o assunto ou diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos. Os autores ainda fazem uma relação com o interesse dos portugueses em explorar o pau-brasil e que o nome da madeira originou o nome do território.

A imagem vem acompanhada do texto de introdução ao capítulo, porém não traz questionamentos dirigidos aos alunos para que possam analisar a imagem, identificar suas principais informações e nem relacionar com o texto da mesma página, diferente do que observamos na página inicial do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna. O trabalho com imagens elaboradas sobre determinados acontecimentos históricos ajuda a conhecer as visões sobre os mesmos e compreender o contexto histórico no qual a obra foi criada e o que levou a sua criação. Jorge Coli defende que a obra está relacionada à construção de uma nação na época:

O quadro de Victor Meirelles retratando a *Primeira Missa no Brasil*, tal como foi descrita na carta de Pero de Vaz Caminha, é um episódio muito expressivo dentro desse processo. Ele fez, em grande parte, com que o Descobrimento tomasse corpo e se instalasse de modo definitivo no interior de nossa cultura. Assim, revela-se um excelente objeto de análise para a compreensão de procedimentos artísticos que dependem, em sua própria gênese, das contribuições originadas no projeto ideológico mais geral, na própria natureza de uma história capaz de engendrar o passado que se deseja, e na relação cúmplice entre as duas disciplinas no sentido de conferir aos construtos resultantes uma força efetiva de persuasão e de certeza<sup>156</sup>.

Portanto, a obra está diretamente relacionada ao momento histórico para a qual foi criada, no século XIX, cuja pretensão era criar a ideia de nacionalidade na sociedade brasileira e nada melhor do que tentar recriar um dos seus momentos mais marcantes, como a primeira missa realizada pelos portugueses em meio aos indígenas. A obra se torna marcante, pois até os dias atuais quando se fala do descobrimento do Brasil na *internet* ou em materiais didáticos, ela é uma das principais imagens vinculadas e, dificilmente será esquecida.

Ainda na página inicial do capítulo *A colonização na América Portuguesa* do livro *História 1: ensino médio* há um pequeno box denominado *Puxando pela memória* com a seguinte afirmação: “O dia 20 de novembro é feriado em diversas cidades do país. Nesse dia,

---

<sup>156</sup> COLI, Jorge. A primeira missa e a invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (org). **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 107-121, p. 107.

celebra-se o Dia Nacional da Consciência Negra. Você sabe por que existe esse feriado?”<sup>157</sup>. O texto e a pergunta de caráter reflexivo podem levar os alunos à discussão sobre a importância do Dia Nacional da Consciência Negra, porém não identificamos nenhuma relação entre o box, a imagem e o texto inicial do capítulo. Em alguns livros didáticos, ainda encontramos esse problema, no qual os boxes aparecem sem ter nenhuma relação com o texto principal.

No livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna, ainda no capítulo dois, o tópico *Antes dos portugueses: os povos Tupi*, faz referência à chegada dos portugueses a América Portuguesa. O marco temporal para estudar os povos indígenas não parte de sua própria história. Pelo contrário, a centralidade da abordagem continua na história europeia e na chegada dos portugueses como podemos observar na seguinte imagem:

**Imagem 5 – Antes dos portugueses: os povos Tupi**

Os números referentes à população indígena foram apresentados pelo historiador Ronaldo Vainfas, no texto "História indígena: 500 anos de despojoamento", publicado no livro *Brasil: 500 anos de povoamento*, Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

### Antes dos portugueses: os povos Tupi

O número de indígenas que habitavam o atual território do Brasil antes de 1500 é incerto. Enquanto alguns pesquisadores sugerem que o território era habitado por cerca de 1 milhão de pessoas, outros calculam que esse número seria de 6,8 milhões apenas para a região amazônica.

Divididos em diversos povos, esses indígenas foram classificados em dois troncos linguísticos principais: o **Tupi** e o **Macro-Jê**, divididos em várias famílias linguísticas que, por sua vez, agrupam várias línguas indígenas diferentes.

Os povos Tupi, pertencentes à família linguística Tupi-Guarani (do tronco Tupi), dividiam-se em vários povos, como os Tupinambá e os Caeté. Mais numerosos do que os povos de qualquer outra família linguística da América do Sul, eles podiam ser encontrados desde o litoral norte do Brasil até o Rio da Prata, no sul, assim como em algumas áreas do interior do continente. Foi com os povos Tupi que os portugueses estabeleceram os primeiros contatos ao desembarcar nessas terras.

Os registros produzidos pelos cronistas europeus informam que os Tupi viviam em aldeias instaladas temporariamente em determinado local. Cada uma delas abrigava uma população de aproximadamente 500 a 750 habitantes, repartidos entre seis e dez grandes casas. Além de serem exímios caçadores e coletores, os Tupi cultivavam mandioca (aipim ou macaxeira), milho, batata-doce, amendoim, abacaxi e abóbora, entre outros artigos. O cultivo desses alimentos, assim como as tarefas domésticas, ficava a cargo das mulheres. Os homens dedicavam-se à confecção de ferramentas e armas, à caça e à guerra.

Nas aldeias não existia uma autoridade formal, mas os guerreiros mais valerosos tinham grande prestígio, assim como os pajés. Os Tupi acreditavam na vida futura e na reencarnação dos antepassados. Temiam os espíritos do mal e as almas dos mortos, responsabilizados pelas doenças, acidentes, derrotas nas guerras e fenômenos meteorológicos, como tempestades e trovoadas.

**O ritual antropofágico** – costume indígena que horrorizou os europeus – era praticado entre muitos povos Tupi, como os Tamoió e os Tupinambá. O ritual passava por várias etapas, com grandes banquetes, cantos e danças, das quais participavam toda a aldeia e o próprio prisioneiro. A antropofagia era uma expressão da importância que a guerra tinha para os povos Tupi. Comer a carne de um guerreiro inimigo capturado em combate continha um significado místico arraigado na cultura das comunidades ameríndias: era a maneira de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura e as virtudes dos guerreiros capturados.

Os relatos dos cronistas, viajantes europeus que vieram ao Brasil e registraram suas impressões a respeito do território, dos povos indígenas e da ação dos missionários europeus, são fontes importantes para o estudo do período. No geral, os viajantes ficaram muito impressionados com a natureza local. Tanto a vegetação como os animais causavam estranhamento e eram considerados exóticos por eles. Os principais cronistas da história brasileira são Pero Vaz de Caminha, Hans Staden, Jean de Léry, Pero de Magalhães Gândavo e Ferrão Cardim.

#### Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais, aprovada em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia:

- Sem flexão de número ou gênero.
- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, sendo opcional quando usados como adjetivo.

Além das famílias linguísticas agrupadas nos troncos Tupi e Macro-Jê, há 19 famílias que não apresentam semelhanças suficientes para serem agrupadas em troncos. Há, ainda, famílias de apenas uma língua, as "línguas isoladas", que não se assemelham a nenhuma outra língua conhecida. No site do Instituto Socioambiental há mais informações sobre as línguas indígenas brasileiras. Disponível em <<http://ipsa.socioambiental.org/pt/pt/brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>>. Acesso em 15 mar. 2016.



BRASIL: 500 ANOS DE POVOAMENTO. VAINFAS

31

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 31.

<sup>157</sup> VAINFAS, Ronaldo. et al. **História 1: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 248.

O título *Antes dos portugueses: os povos Tupi* de imediato não revela a variedade de povos que aqui habitavam; o texto faz referência somente aos povos Tupi, apesar de, no decorrer da narrativa, serem citados outros grupos. Essa escrita contribui para que o aluno não perceba a diversidade étnica das sociedades locais e assimile a noção de que só existia uma única etnia no Brasil, além de passar a ideia de homogeneidade, ou seja, não revelar as grandes diferenças existentes entre os indígenas.

Avançando um pouco mais no tratamento do tema, em seguida, o livro apresenta dados quantitativos dos habitantes indígenas do Brasil, antes da chegada dos portugueses: “O número de indígenas que habitavam o atual território do Brasil antes de 1500 é incerto. Enquanto alguns pesquisadores sugerem que o território era habitado por cerca de 1 milhão de pessoas, outros calculam, que esse número seria de 6,8 milhões apenas para a região amazônica”<sup>158</sup>. No livro didático não encontramos a análise desses dados. Mas, as pesquisas estimam uma variação populacional em torno de 1 a 8,5 milhões de habitantes para as terras baixas da América do Sul. Se a população tinha, realmente, a densidade que hoje se lhe atribui, esvai-se a imagem tradicional (aparentemente consolidada no século XIX), de um continente pouco habitado a ser ocupado pelos europeus<sup>159</sup>.

A classificação utilizada pelos pesquisadores para identificar estes povos são os dois troncos linguísticos principais, o Tupi e o Macro-Jê, divididos em várias famílias linguísticas, que por sua vez, agrupam várias línguas indígenas diferentes. “Os povos Tupi, pertencentes à família linguística Tupi-Guarani (do tronco Tupi) dividiam-se em vários povos, como os Tupinambá e os Caeté”<sup>160</sup>. Os autores do livro didático destacam somente dois troncos linguísticos, alguns povos e famílias linguísticas. Porém, ainda existem famílias linguísticas que não apresentam graus de semelhanças suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. Há, também, famílias de apenas uma língua, às vezes denominadas “línguas isoladas”, por não se revelarem parecidas com nenhuma outra língua conhecida<sup>161</sup>.

Dessa forma não fica clara a diversidade das sociedades locais e não destacam como se dá o processo de formação dos vários grupos linguísticos indígenas. Manuela Cunha chama a atenção para o surgimento de unidades e culturas novas:

<sup>158</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 31.

<sup>159</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 18.

<sup>160</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. Op. Cit.

<sup>161</sup> Línguas. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

É o caso, por exemplo, do conglomerado piro/conibo/cambeba, que forma a cultura ribeirinha do Ucayali, apesar de seus componentes pertencerem a três famílias linguísticas diversas – Arawak, Pano e Tupi. É o caso das fusões Arawak-Tukano do alto rio Negro das culturas neoribeirinhas do Amazonas. Muitas sociedades indígenas ditas “isoladas” são descendentes de “refratários”, foragidos de missões ou do serviço de colonos. [...] Também existe o fracionamento étnico e que vai de par, paradoxalmente, com uma homogeneização cultural: perda de diversidade cultural e acentuação das microdiferenças que definem a identidade étnica. É provável assim que as unidades sociais que conhecemos hoje sejam o resultado de um processo de atomização<sup>162</sup>.

Então, a formação linguística das sociedades indígenas ocorreu a partir da união e/ou fragmentação de vários povos. Grupos de línguas diferentes, porém de culturas semelhantes, povos originários de outros grupos formando nova sociedade indígena. De fato, era uma sociedade complexa. Outra grave lacuna no livro didático é a ausência do conceito de etnia, que geralmente é utilizado para identificar os diferentes povos. O termo foi adotado para dar conta de uma solidariedade de grupo particular, simultaneamente diferente daquela produzida pela organização política e daquela produzida pela semelhança antropológica. Assim, os grupos étnicos existem pela crença subjetiva que tem seus membros de formar uma comunidade<sup>163</sup>. Etnia envolve a descrição de características herdadas culturalmente que permitem significar distinções perante outros grupos sociais/étnicos<sup>164</sup>. Portanto, este conceito abrange fatores culturais, tais como língua, costumes, parentescos, território e nacionalidade, características que podem diferenciar os grupos uns dos outros.

No que diz respeito às denominações dadas aos indígenas, ao longo da colonização do Brasil foram criados pelos europeus vários termos para nomear e diferenciar uns grupos dos outros, como tupi, tapuia, gentios, negros da terra, porém, entre os próprios nativos não existiam nenhuma “autodenominação”, nem mesmo a de “índios”. Décadas depois da chegada dos europeus ao chamado “Novo Mundo”, os jesuítas deram início às tentativas de catequização dos “gentios”. O termo *gentio* designava os que não eram cristãos<sup>165</sup>. O vocábulo “gentio” foi usado de início para diferenciar os povos indígenas, não catequizados, dos missionários. No entanto, após certo tempo, o contexto semântico passou a sublinhar a

<sup>162</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 12 e 13.

<sup>163</sup> POUTIGNAT, Philipe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. O ESTADO ATUAL DO DEBATE SOBRE A TEORIA DA ETNICIDADE. In: POUTIGNAT, Philipe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. **Teoria da Etnicidade**. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fedrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 34.

<sup>164</sup> LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Etnicidade e identidade étnica. In: LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 35.

<sup>165</sup> WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 16.

distinção entre nativos convertidos para o catolicismo e aqueles não convertidos – gentios neste caso seriam convertidos potenciais<sup>166</sup>.

Os colonizadores, por sua vez, instituíram o binômio “tupi x tapuia”, que indicava uma relação de aliança ou conflito com os europeus, a qual vale dizer, era fluida, ou seja, poderia se alterar conforme as circunstâncias históricas e as motivações indígenas<sup>167</sup>. Durante a colonização foi comum o estabelecimento de alianças entre indígenas e colonizadores em busca de atender alguns interesses mútuos que iam desde o acesso à mão de obra e obtenção de aliados para guerra na defesa do território, por parte dos portugueses, até a busca dos indígenas de apoios em conflitos com outros grupos inimigos, além da intenção de obter armas de fogo. Portanto, as expressões *tupi* e *tapuia* dão uma ideia de que os indígenas que eram considerados aliados e os demais eram inimigos, vistos como selvagens e mais difíceis de manter o controle. Tais denominações foram comuns nos discursos coloniais:

Ambas as categorias foram perpetuadas pela documentação colonial como componentes de uma dicotomia que opunha o sertão – vazio e “selvagem” – ao litoral – colonizado e “civilizado”. Nesse caso, portanto, a denominação “tapuia” não é expressão designativa de uma etnia, pois incluía dezenas de grupos indígenas em uma palavra de origem tupi que alguns afirmam significar “inimigo”<sup>168</sup>.

Em outras ocasiões, grupos indígenas foram chamados de “negros da terra” em contraposição aos africanos escravizados, os “negros da Guiné”, fazendo referência à sua condição de servidão. Índios, gentios, tupi, tapuia e negros da terra são nomenclaturas construídas pelos europeus, colonizadores e/ou religiosos, conforme seus interesses e sua visão de mundo<sup>169</sup>. A ausência de um estudo conceitual sobre os povos nativos nos livros didáticos corrobora para a permanência e naturalização de noções equivocadas sobre as histórias indígenas. Na maioria das vezes, esses conceitos aparecem no livro sem uma chave de explicação que lhes confira os sentidos de sua elaboração, fazendo com que os alunos acreditem que na época tais povos se autodenominaram dessas formas.

Continuando na investigação sobre como o indígena é tratado no ensino escolar, o livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio* apresenta a organização cultural dos povos indígenas em aldeias e suas principais atividades, tais como a caça, coleta e os alimentos que cultivavam. São demonstradas ainda as tarefas realizadas pelos homens e

<sup>166</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, p. 20.

<sup>167</sup> WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 16.

<sup>168</sup> Idem.

<sup>169</sup> Idem.

mulheres “O cultivo de alimentos, assim como as tarefas domésticas, ficava a cargo das mulheres. Os homens dedicavam-se à confecção de ferramentas e armas, à caça e à guerra”<sup>170</sup>.

O texto defende que entre os povos indígenas não existia uma autoridade formal, mas os guerreiros mais valorosos tinham grande prestígio, assim como os pajés<sup>171</sup>. As pesquisas historiográficas apontam o papel das lideranças indígenas, chamados de *Principais*. Estas lideranças constituíam um elo fundamental entre o restante da população e os colonizadores no estabelecimento das alianças. A formação das lideranças indígenas era consolidada no interior dos aldeamentos e, na maioria, serviam como intermediários com europeus para facilitar o acesso à mão de obra indígena livre e também para auxiliar o próprio gerenciamento dos povoados<sup>172</sup>.

As lideranças indígenas locais, também chamadas de índios Principais, correspondiam, no contexto da colonização, a uma multiplicidade de papéis que ia desde aliados militares de grande prestígio nos primeiros anos da conquista, até chefes de grupos que gerenciavam o processo de repartição dos trabalhadores indígenas sob seu comando. Entretanto, esta suposta “elite indígena” estava mais para intermediário cultural do que para aliado político. Cumpriam a sua função e defendiam seus interesses e de seus grupos. Usavam estratégias políticas variadas para se fazerem ouvir ou para conseguir benesses<sup>173</sup>. Lembrando que essas benesses poderiam se tratar de vestimentas ou até rendimentos monetários.

Outra temática relativa aos indígenas abordada no ensino médio são os rituais antropofágicos. O livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* afirma que esse costume indígena era praticado entre muitos povos Tupi, como os Tamoio e os Tupinambá: “O ritual passava por várias etapas, com grandes banquetes, cantos e danças, das quais participavam toda aldeia e o próprio prisioneiro. A antropofagia era uma expressão da importância que a guerra tinha para os povos Tupi”<sup>174</sup>. De fato, a guerra era um dos aspectos marcantes da cultura indígena e a antropofagia está diretamente relacionada a esses conflitos entre grupos indígenas. Segundo o livro: “era uma forma de vingar os parentes mortos e adquirir a bravura

<sup>170</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 31.

<sup>171</sup> Idem.

<sup>172</sup> ROCHA, Rafael Ale. **Os oficiais índios na Amazônia pombalina: sociedade, hierarquia e resistência (1751-1798)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009, p. 16.

<sup>173</sup> CARVALHO Jr, Almir Diniz. **Principais indígenas na América Portuguesa**. Comunicação corresponde a uma parte de um item do capítulo “Índios Cristãos” da tese de doutorado intitulada: *Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769)*, Campinas: Tese de Doutorado, 2005, p. 8.

<sup>174</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. Op. Cit.

dos guerreiros capturados”<sup>175</sup>. A antropofagia era uma prática tradicional para os povos indígenas e estava geralmente relacionada às guerras e a crença na obtenção da força e coragem do inimigo, porém, aos olhos dos conquistadores, era um ato selvagem:

O próprio “choque cultural” do explorador, do etnólogo, do missionário ou do colonizador, enfim do “estrangeiro”, em face de uma desconhecida (no sentido de não reconhecida) etiqueta, transforma a diferente prática alimentar em um signo de “barbarização”, de ausência de civilização ou, pior ainda, faz dela o signo privilegiado da ausência de humanidade<sup>176</sup>.

No *Suplemento do Professor*, os autores afirmam que o tema precisa ser abordado com cuidado, situando a questão no contexto das culturas indígenas. “É fundamental explicar que, entre os povos que praticavam tais rituais, a antropofagia estava relacionada ao papel desempenhado pela guerra”<sup>177</sup>. Todavia, a abordagem do livro não deixa claro como essas diferenças culturais entre indígenas e europeus colaboraram para que os nativos fossem taxados de selvagens por conta das suas práticas, somente é destacado que este costume horrorizou os europeus. A orientação não destaca a complexidade dos aspectos culturais indígenas, nem indica leituras as quais o professor possa aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

A representação da antropofagia no livro, com a gravura *Uma celebração bárbara* de Theodore de Bry, aparece ao lado do texto sobre os rituais praticados pelos povos indígenas. A gravura faz parte das obras que revelam as impressões dos viajantes sobre os indígenas, seus costumes e aparência e, vegetação, animais, entre outros aspectos.

Há orientações extras no livro do professor com fragmentos dos relatos dos cronistas e viajantes europeus que vieram ao Brasil e registraram suas impressões a respeito do território, povos indígenas e ação dos missionários europeus, fontes importantes para o estudo do período<sup>178</sup>. A imagem da antropofagia aparece no livro de forma complementar ao texto para mostrar aspectos da cultura indígena, dando ênfase aos rituais antropofágicos. Contudo, não se percebe na abordagem do conteúdo, uma reflexão acerca do significado cultural da representação como um elemento das práticas guerreiras das sociedades locais, mas, ao

<sup>175</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 31.

<sup>176</sup> AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 45 n.º 1, 2002, p. 132 – 185, p. 136.

<sup>177</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. Op. Cit., p. 289.

<sup>178</sup> Ibidem, p.31.

contrário, tomaram-na como elemento de incivilidade para classificar aqueles que a praticavam.

Se observarmos detidamente a figura ao lado do texto, a disposição dos sujeitos presentes na obra, a ideia de movimento, o que está em destaque no centro, a relação de cores usadas, tudo isso reflete a intenção do autor de, provavelmente, dar centralidade ao ritual antropofágico. Essas obras do século XVI tem, em sua maioria, a finalidade de convencer os portugueses de que a colonização é um projeto civilizacional. Para se analisar os “porquês” de uma obra, as influências ideológicas e o que estava sendo produzido artisticamente na época da criação fazem toda a diferença. Mesmo quando uma representação é tendenciosa ou usa de elementos do imaginário, ela acaba por trazer algo que remete ao seu contexto<sup>179</sup>.

Ainda na mesma página, o manual didático *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna traz um box intitulado *Grafia dos nomes indígenas*. Nele, é destacado que os nomes dos povos indígenas foram grafados de acordo com a “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, aprovada em 1953, na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, sem flexão de número ou gênero; com inicial maiúscula, quando usados como substantivos, sendo opcional quando usados como adjetivos<sup>180</sup>.

Já o manual *História 1: ensino médio* da editora Saraiva, no decorrer do capítulo que trata da colonização portuguesa, os indígenas são abordados no tópico *No tempo do pau-brasil*, a partir da explicação sobre o que é o escambo: “os portugueses estabeleceram algumas feitorias no litoral do Brasil, onde adquiriam pau-brasil dos indígenas em troca de mercadorias como espelhos, facas, tesouras e agulhas. Os indígenas davam muito valor às mercadorias oferecidas pelos portugueses”<sup>181</sup>. É sob essas circunstâncias história – exploração do pau-brasil e o escambo – que os indígenas aparecem na maioria dos livros didáticos. Os autores do livro afirmam: “Os indígenas extraíam o pau-brasil e transportavam a madeira, pela mata até os navios europeus em troca de produtos como enxadas, roupas, espelhos, entre

<sup>179</sup> LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES, Poliana Jardim. Iconografia e ensino de história: revisitando Rugendas e Debret. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.) **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro brasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 36.

<sup>180</sup> Esta “Convenção” foi assinada por participantes da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953, de modo a uniformizar a maneira de escrever os nomes das sociedades indígenas em textos em língua portuguesa. Foi publicada na Revista de Antropologia (vol. 2, n.º 2, São Paulo, 1954, pp. 150-152) e posteriormente nas primeiras páginas (não numeradas) do volume organizado por Egon Schaden, *Leituras de Etnologia Brasileira* (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976). MELATTI, Julio Cezar. **“Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”**. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/notas/n-cgnt.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2008.

<sup>181</sup> VAINFAS, Ronaldo. et. al. **História 1**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 249.

outros objetos”<sup>182</sup>. Cabe destacar que toda produção dependeria de uma relação amistosa com os indígenas, não apenas para assegurar a troca, mas, sobretudo, para o abate das árvores e seu aparelhamento<sup>183</sup>.

Nos dois livros analisados, há o mapa *Terra Brasilis* de Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel, produzido em 1519, no *Atlas Miller*, uma coletânea de onze mapas em pergaminho que leva o nome do seu último dono, o francês Bénigne-Emanuel Clément Miller:

**Imagem 6** – Mapa *Terra Brasilis*, de Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 249.

O Atlas foi confeccionado pelos cartógrafos portugueses Pedro (pai) e Jorge Reinel (filho) que o cartógrafo oficial na corte portuguesa, Lopo Homem, contratou para preparar

<sup>182</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 35.

<sup>183</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). **O Brasil Colonial 1443-1580**, vol. 1, 1. ed., Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2014, p. 178.

urgentemente um atlas magnífico, registrando os descobrimentos portugueses<sup>184</sup>. O mapa se encontra na Biblioteca Nacional Francesa. A imagem no livro didático aparece ao lado do texto que aborda a exploração do pau-brasil, isso se deve, em parte, por ele conter indígenas trabalhando na retirada da madeira. Na obra, podemos observar a busca por retratar a porção litoral do território da América portuguesa em contraste com a parte interior do Brasil, ainda desconhecido.

Na imagem, os elementos da fauna e flora são retratados, principalmente aves, macacos e a árvore pau-brasil. Os indígenas aparecem no litoral e de maneiras distintas, uns vestidos com penas e usando adornos, como cocá, e outros aparecem despidos, os que estão trabalhando na retirada o pau-brasil desde o corte, queima e carregamento da madeira. Podemos observar também o uso do arco e flecha por esses nativos que estão vestidos. Pode-se ter buscado estabelecer algumas diferenças entre os indígenas aqui existentes. Há ainda caravelas no litoral, linhas cartográficas em todo o mapa e algumas bandeiras em pontos extremos da América Portuguesa. “Embora elaborado menos do que vinte anos depois da viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, o *Terra Brasilis* já mostra mais do que cem referências espaciais, escritas perpendicularmente ao traçado da costa brasileira”<sup>185</sup>.

A temática indígena no livro *História 1: ensino médio* só aparece novamente na seção *Outra dimensão*, como complemento ao tema central do capítulo *A colonização na América portuguesa*, com informações paralelas ao conteúdo. A seção *Do escambo à escravidão indígena: tragédias e alianças* traz um texto que enfatiza a participação indígena durante a colonização de diferentes formas:

---

<sup>184</sup> SEEMANN, Jörn. **Texto e contexto em mapas do “Descobrimento”**: uma leitura “entre as linhas” do Terra Brasilis (1519). Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art\\_20.html](http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art_20.html)> Acesso em: 13 fev. 2019.

<sup>185</sup> Idem.

### Imagem 7 – Seção *Outra dimensão: economia*

**OUTRA DIMENSÃO ECONOMIA**

**Do escambo à escravidão indígena: entre tragédias e alianças**

No tempo do pau-brasil, os indígenas nem tinham ideia do que os portugueses faziam com aquela madeira toda, pois sua economia não era mercantil, mas de subsistência. Para eles era mais importante ser um grande guerreiro do que um grande negociante. Após trocar por instrumentos de ferro e mercadorias variadas grande parte do pau-brasil extraído das florestas, os nativos simplesmente desapareciam.

Com a introdução da economia açucareira e da escravidão indígena, tudo piorou para muitos grupos nativos. Os portugueses estimularam as guerras entre nações rivais, buscando adquirir cativos dessas guerras como escravos. No entanto, a lógica tradicional das guerras indígenas não era, como na África, produzir escravos para serem comercializados, mas obter cativos para o sacrifício antropofágico e consequente reforço da identidade cultural do grupo. O crescimento do número de resgates modificou profundamente o modo de vida indígena, alterando a lógica da guerra e fazendo diminuir, em muitos grupos, a prática antropofágica. Outros grupos, no entanto, se beneficiaram dessa mudança, associando-se aos portugueses na produção de cativos por meio da guerra. Foi o caso dos Tupiniquim liderados por Tibiriçá, em São Vicente; dos Tabajara, na Paraíba, chefiados por Piragibe, na ribeira do São Francisco; ou dos Potiguar comandados por Zorobabé, no Rio Grande do Norte.

De todo modo, a partir de meados do século XVI, também os portugueses fizeram guerras contra os indígenas para conseguir escravos. No Regimento do primeiro governador-geral (1549), reconhecia-se que o êxito da colonização dependia da exploração dos indígenas. Multiplicaram-se, então, as chamadas “guerras justas”, ou seja, guerras contra grupos nativos hostis. Em 1570, a escravidão indígena foi regulamentada por lei, admitindo-se a escravização somente nos casos de “guerra justa” e de “resgate”, sob o pretexto de poupar os prisioneiros do canibalismo.

A escravidão indígena declinou na virada do século XVI para o XVII, porque muitos grupos se refugiaram nos sertões e, sobretudo, porque a população indígena foi flagelada por diversas epidemias, como a da varíola, então chamada de bexiga. Mas os indígenas não ficaram livres da escravidão, revigorada com a expansão colonial para o Maranhão e o Pará, ao longo dos séculos XVII e XVIII.

---

• Discuta, em grupo, as seguintes questões:

- a) Com base no texto acima, é possível afirmar que os grupos indígenas foram protagonistas da conquista portuguesa? Ou foram sobretudo vítimas? Examine e confronte as duas possibilidades de interpretação.
- b) Observe o mapa *Terra Brasilis*, na página 249, e relacione o modo pelo qual o mapa de Lopo Homem representa o trabalho dos índios com os interesses da colonização.

Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 248.

No início, os autores abordam a participação dos nativos na extração do pau-brasil e o uso da mão de obra indígena na atividade açucareira, que trouxe consequências danosas aos nativos. A partir desse texto, podem ser levantados alguns temas para compreender as múltiplas participações dos indígenas no processo de conquista e colonização da América Portuguesa, dentre os quais destacamos: as guerras entre os povos indígenas, os resgates, as guerras justas, o declínio da escravidão e uma das estratégias de resistência, as fugas.

As guerras entre os povos indígenas era algo muito comum e os portugueses começaram a percebê-las como forma de obterem mão de obra escrava. “Aos olhos dos invasores, a presença de um número considerável de prisioneiros de guerra prometia um possível mecanismo de suprimento de mão de obra cativa para eventuais empreendimentos coloniais”<sup>186</sup>. Segundo a seção *Outra dimensão: economia*, para os indígenas a guerra visava

<sup>186</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 29.

à obtenção de cativos para os rituais antropofágicos. Manuela Cunha destaca que a antropofagia era uma prática por excelência dos Tupi: “é ao matar um inimigo, de preferência com um golpe de tacape que lhe quebre a cabeça, no terreiro da aldeia, que o guerreiro recebe novos nomes, ganha prestígio político, acede ao casamento e até a uma mortalidade imediata”<sup>187</sup>.

Outro assunto, os resgates, é apontado no texto do livro *História 1: ensino médio* como causa da diminuição, em muitos grupos, da prática de rituais antropofágicos. Porém, no texto não existe uma explicação sobre o que eram os resgates, o que dificulta a compreensão dessa prática na colonização portuguesa. Os resgates estão diretamente relacionados à obtenção de mais mão de obra, além de propiciar maiores incursões para o interior do território em busca de indígenas:

Os resgates eram expedições feitas ao sertão a fim de capturar índios prisioneiros de guerras intertribais ou que estavam para serem vítimas de rituais antropofágicos ou trocados por mercadorias. Seus compradores se encarregavam de catequizá-los e civilizá-los e poderiam fazer uso dos seus serviços por um determinado tempo<sup>188</sup>.

Então, os resgates estavam inteiramente relacionados ao uso e escravização da mão de obra indígena e consistiam em uma das principais formas legais de escravizar os indígenas. Na prática dos resgates, os portugueses iam aos sertões trocar por mercadorias, índios prisioneiros das guerras intertribais e somente os nativos aprisionados utilizados em rituais antropofágicos poderiam ser trocados<sup>189</sup>.

A seção *Outra dimensão: economia* aponta que a partir de 1570 foi regulamentada, por lei, a escravidão indígena, somente nos casos das guerras justas e resgates. As guerras justas aos indígenas eram permitidas nos casos de guerra defensiva, quando índios inimigos invadissem as terras do Estado ou quando impedissem a propagação da doutrina cristã, hostilizando os missionários que entrassem no sertão com o propósito de pregar o evangelho; e nos casos de guerra ofensiva, quando houvesse “temor certo e infalível” de que índios inimigos invadiriam as terras portuguesas ou quando praticassem “hostilidades graves e notórias” contra os colonizadores<sup>190</sup>.

<sup>187</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 38.

<sup>188</sup> NEVES. Tamyris Monteiro. O Lícito e o Ilícito: A prática dos resgates no Estado do Maranhão na primeira metade do século XVIII. **Revista Estudos Amazônicos**, vol. VII, n. 1, 2012, p. 253-273, p. 256.

<sup>189</sup> ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 119.

<sup>190</sup> NEVES. Tamyris Monteiro. Op. Cit.

A partir desses casos (situações) era permitida a guerra justa e a escravidão passou a fundamentar-se na diferença entre indivíduos mansos e “civilizáveis” e indivíduos bravos, selvagens e aguerridos. Era precisamente no rompimento dessa situação de amizade e paz que residia a necessidade prática e a justificativa moral para a escravidão<sup>191</sup>. Assim, a escravidão legalizada era justificada aos índios que rejeitavam a catequização ou ofereciam qualquer outra forma de resistência à colonização.

Em seguida, ainda na seção *Outra dimensão: economia*, as lideranças indígenas aparecem na formação de alianças com os portugueses nos casos de guerra. Nesse período, os portugueses precisavam garantir a posse do território, para tanto, interessavam-lhe aliados índios nas suas lutas contra os franceses, holandeses e espanhóis, seus competidores internos<sup>192</sup>. Para o êxito da colonização, era imprescindível estabelecer alianças com os nativos, principalmente, para a facilitação no acesso à mão de obra e para o próprio avanço da conquista das áreas ainda não colonizadas. Eram importantes como elementos da administração e governo das vilas — antigos aldeamentos indígenas<sup>193</sup>.

No final do texto, o declínio da escravidão aparece atrelado à prática dos indígenas de se refugiarem no sertão<sup>194</sup>. As fugas, tanto de indivíduos como de grupos durante a colonização, eram um mecanismo de resistência muito utilizado pelos indígenas. “Também parece ter sido uma das causas para a escassez de trabalhadores indígenas ao longo do século XVII, estando intimamente relacionadas à violência que sofriam”<sup>195</sup>.

O livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* apresenta mais um espaço reservado aos povos indígenas, o Iconográfico *Aprenda mais*, com informações adicionais sobre a temática do capítulo e possibilita ao aluno, a leitura de outra forma de linguagem, estimulando a interpretação e a formulação de ideias. O iconográfico trata dos *Caminhos indígenas* e tem como base estudos arqueológicos sobre vestígios deixados pelos povos

<sup>191</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 134-135.

<sup>192</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 19.

<sup>193</sup> ROCHA, Rafael Ale. **Os oficiais índios na Amazônia pombalina**: sociedade, hierarquia e resistência (1751-1798). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009, p. 5.

<sup>194</sup> Entende-se por sertão nesse período as áreas apartadas do mar. BLUTEAU, Raphael. Vocabulário portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. p. 613. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

<sup>195</sup> CHAMBOULEYRON, Rafael. **Fugas, ‘curso’ e bexigas**. Escassez de mão de obra indígena na Amazônia seiscentista. XXIX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social. Porto, 2009 – [http://web.lettras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron\\_Texto.pdf](http://web.lettras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron_Texto.pdf)

indígenas na América do Sul, que revelam uma ampla rede de circulação com intensas trocas entre povos nativos<sup>196</sup>:

Imagem 8 – Iconográfico *Aprenda mais*

**Aprenda mais** Comentários adicionais sobre esta seção encontram-se no Suplemento para o professor.

**Caminhos indígenas**  
Muito antes da chegada dos europeus, existia no sul do continente americano uma ampla rede de circulação com intensas trocas entre os povos nativos.

Estudos recentes da arqueologia têm decodificado parte dos caminhos e dos vestígios das atividades deixados pelos povos indígenas na América do Sul e revelado formas variadas de intercâmbio e de manejo do ambiente por esses povos.

**Caminhos fluviais**  
A ilustração a seguir representa a densa malha fluvial do continente sul-americano. Os rios tradicionalmente foram caminhos naturais para muitos povos ameríndios.

**Caminhos do Peabiru**  
O Peabiru era uma rede de caminhos que cruzava o continente americano. Acredita-se que o tronco principal, com aproximadamente 3 mil quilômetros de extensão, estivesse conectado a vários ramais secundários.

**Agricultura na floresta**  
Diferentemente de espécies que se dispersam de forma gradual e homogênea, as castanhas estão concentradas em pequenos bosques (castanhais) pela Amazônia (veja ilustração ao lado), sempre associadas a vestígios da ocupação indígena. Cacau, guaraná e abacaxi são outros exemplos de espécies vegetais domesticadas pelos povos indígenas, que as selecionavam, transplantavam e cultivavam antes da chegada dos europeus.

**Recomendamos que a leitura deste íconográfico seja feita por blocos, que estão diferenciados pelas cores dos títulos das frações de texto.**

**Como o coco que protege as sementes da castanha é muito duro, a dispersão da espécie sem a intervenção humana seria difícil até mesmo em áreas próximas.**

**Cultivo sem fronteiras**  
Análises científicas comprovaram que muitos castanhais, distantes as vezes até 3 mil quilômetros uns dos outros, são geneticamente idênticos e da mesma idade. Por meios naturais, a castanha demoraria milhares de anos para se dispersar em uma área tão extensa.

**Professores, sugira aos alunos a leitura em voz alta das palavras destacadas no íconográfico para que possam reconhecer a semelhança entre os rios.**

**Como o coco que protege as sementes da castanha é muito duro, a dispersão da espécie sem a intervenção humana seria difícil até mesmo em áreas próximas.**

**Nome para a castanha**  
As semelhanças fonéticas entre essas palavras de cinco famílias linguísticas diferentes são outro indicio do provável intercâmbio entre diversos povos indígenas da América.

**Fenômeno Anauaque**  
Por volta do ano 1000, povos da família linguística Anauaque ocuparam as margens de grandes rios da Região Amazônica, introduzindo seus padrões de habitação e estilos cerâmicos. Essa ocupação teria facilitado o intercâmbio de espécies vegetais, como a mandioca e a castanha-do-pará.

**Área de influência e comércio Anauaque**  
**Castanhas**  
**Peabiru**

**Caminho de índios e colonos**  
No decorrer dos séculos XVI e XVII, o Peabiru foi utilizado por missionários jesuítas, bandeirantes e exploradores da América portuguesa como via de acesso às possessões espanholas no continente.

**Origens do Peabiru**  
Apesar do consenso sobre a existência do Peabiru, não se chegou a uma conclusão sobre sua origem. Acredita-se que os Tupi-Guarani e indígenas quechuas tenham utilizado o ramo principal e que outros povos teriam construído caminhos secundários para ligar suas aldeias ao Peabiru.

**Achados arqueológicos**  
Nos anos 1970, cerca de 30 quilômetros de trechos remanescentes do Peabiru foram descobertos no estado do Paraná, próximos a assentamentos dos povos Jê. Aldeias eram interligadas por essas trilhas, verdadeiras valas com 1,4 metro de largura e 0,4 metro de profundidade.

**Para onde se acredita que o tronco principal do Peabiru ligasse o Oceano Atlântico, na região do atual município de São Vicente (SP), à costa do Peru, no Oceano Pacífico.**

**mo'idi**  
**tiihi**  
**mowi**  
**xiwiwi**

**mihi**

**Foz do Rio Amazonas**  
**Foz do Rio da Prata**

**Durante a estação das cheias, pode-se navegar do Rio da Prata ao Amazonas, que se ligam por outros rios.**

**Questões** Registre as respostas em seu caderno.

1. Por que a dispersão da castanha-do-pará é um indicio da comunicação entre diferentes povos indígenas da América?
2. Compare e avalie os efeitos, para o ambiente e para a vida humana, de um meio de comunicação e de transporte como o do Peabiru com os desenvolvidos pela sociedade industrial dos dias atuais.

32

33

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 32 e 33.

Esta seção traz conhecimentos sobre os indígenas antes da chegada dos europeus, revelando deslocamentos, inclusive fluviais, atividades agrícolas e trocas entre os povos indígenas da América do Sul, o que evidencia a comunicação entre eles antes da chegada dos europeus. No mapa é representado o Peabiru, “uma rede de caminhos que cruzava o continente americano, acredita-se que o tronco principal com aproximadamente 3 mil

<sup>196</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 32 e 33.

quilômetros de extensão, estivesse conectado a vários ramais secundários”<sup>197</sup>. Os estudos afirmam que este itinerário foi um dos mais importantes para os indígenas e, posteriormente, para os jesuítas, bandeirantes e exploradores na América<sup>198</sup>. Esses caminhos traçados pelos indígenas e os seus conhecimentos sobre o território foram fundamentais para os conquistadores promoverem expedições ao sertão:

Técnicas e estratégias complexas, transmitidas pelos nativos aos paulistas, viabilizaram as sistemáticas expedições pelo sertão – bandeiras, monções e levadas de povoadores para as fronteiras –, capazes de enfrentar florestas tropicais, descampados, serras íngremes, rios encachoeirados e terrenos pantanosos. Nessas empresas coloniais, as contribuições dos grupos nativos foram imprescindíveis no que se refere a fornecer informações detalhadas não só sobre a topografia e a geografia, bem como outros conhecimentos, necessários à elaboração de mapas, esboços, técnicas de representação e orientação nos caminhos terrestres e fluviais do sertão. Esses conhecimentos integravam a “cartografia indígena”, isto é, um acervo de informações espaciais, construído pela memória e enraizado, principalmente, nos sentidos<sup>199</sup>.

Dessa forma, os conhecimentos dos povos indígenas passados aos conquistadores a respeito do território da América portuguesa foram fundamentais desde a elaboração de mapas até técnicas e orientações nas viagens. Identificar essas informações e os deslocamentos indígenas antes da chegada dos portugueses desmitifica a ideia de que a história desses povos inicia somente com a colonização.

Ainda no livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, na página seguinte do mesmo capítulo, inicia-se a explicação sobre *Os portugueses na América*. São relatados os primeiros contatos, enfatizados por um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha:

<sup>197</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 32 e 33.

<sup>198</sup> Um dos itinerários indígenas mais importante foi denominado Peabiru pelos indígenas e, posteriormente, *caminho de São Tomé* pelos jesuítas. Ligava as tribos da nação Guarani da bacia do Paraguai com a tribo dos Patos do litoral de Santa Catarina, com os Carijós de Iguape e Cananéia, e com as tribos de Piratininga e do litoral próximo. KOK, Glória. **Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa**. Anais do Museu Paulista. v. 17. n. 2. jul.-dez., 2009, p. 91-109, p. 94.

<sup>199</sup> KOK, Glória. **Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa**. Anais do Museu Paulista. v. 17. n. 2. jul.-dez., 2009, p. 91-109, p. 92.

## Imagem 9 – Os portugueses na América

Para facilitar a compreensão dos alunos, optamos por citar um trecho da carta de Caminha publicada em português moderno.

### Os portugueses na América

A esquadra de Cabral chegou a terras americanas em 22 de abril de 1500. Inicialmente, os contatos com os indígenas foram marcados pelo estranhamento mútuo. Os europeus espantavam-se com a aparência dos indígenas e não compreendiam o seu modo de vida, da mesma maneira que os indígenas estranhavam os hábitos dos europeus.

Pero Vaz de Caminha – escrivão que acompanhava a frota portuguesa, responsável por informar o rei de Portugal sobre os acontecimentos da viagem – descreveu da seguinte maneira um dos primeiros encontros entre indígenas e portugueses, ocorrido na embarcação de Cabral, poucos dias após a chegada dos europeus:

“A feição deles é parda, um tanto avermelhada, com bons rostos e bons narizes, benfeitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam o lábio de baixo furado e metido nele seus ossos de verdade [...] Os seus cabelos são lisos. E andavam **tosquiados**, de tosquia alta, e rapados até por cima das orelhas. [...] Quando eles vieram, o capitão estava sentado em uma cadeira, bem-vestido, com um colar de ouro muito grande no pescoço, e tendo aos pés um grande tapete como estrado. [...] Eles entraram. Mas não fizeram nenhum gesto de cortesia, nem sinal de querer falar ao capitão ou a alguém. Um deles, porém, reparou no colar do capitão e começou a acenar para a terra e depois para o colar, como se nos quisesse dizer que na terra também havia ouro. [...] Deram-lhes comida: pão e peixe cozido, doces, bolos, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada disso e, se alguma coisa provavam, logo a cuspiam. Trouxeram-lhes vinho numa taça. Mal o puseram na boca; não gostaram. Trouxeram-lhes água numa caneca. Não beberam. Apenas bochechavam e logo a lançaram fora.”

TUFANO, Douglas. *A carta de Pero Vaz de Caminha*: comentada e ilustrada. São Paulo: Moderna, 1999, p. 31-33.

Apesar das diferenças culturais, o relato revela que, nesse primeiro momento, o contato entre os dois povos foi pacífico. Contudo, desde o início, o olhar eurocêntrico fez que os portugueses se considerassem “superiores” aos nativos, entendendo que eles precisariam ser catequizados e “civilizados”.

**Tosquiado: cortado.**

Embora o artista tenha se baseado em uma fonte histórica, não podemos afirmar que a obra é um retrato fiel do acontecimento. Trata-se apenas da interpretação do artista a respeito dessa fonte. Além disso, o relato de Caminha expressa o ponto de vista dos portugueses sobre o encontro, e não aquilo que “realmente” aconteceu. No mais, é possível perceber diferenças entre o relato e a pintura. Por exemplo, os indígenas, que segundo Caminha andavam nus, foram representados vestindo fangas por Oscar Pereira da Silva.

**Nau Capitânia de Cabral** (início do século XX), pintura de Oscar Pereira da Silva. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Nesta imagem, Pedro Álvares Cabral (sentado, à esquerda) recebe dois indígenas (no centro) em sua caravela.

▶ Para realizar esta pintura, Oscar Pereira da Silva baseou-se no relato escrito por Pero Vaz de Caminha. Podemos dizer que a pintura é um retrato fiel do encontro entre Cabral e os indígenas? Justifique.



34

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 34.

Os autores afirmam que segundo os relatos de Pero Vaz de Caminha, mesmo com diferenças culturais, nesse primeiro momento, o contato entre os dois povos foi pacífico. Contudo, desde o início, o olhar eurocêntrico fez com que os portugueses se considerassem “superiores” aos nativos, entendendo que eles precisariam ser catequizados e “civilizados”<sup>200</sup>. O relato mostra o ponto de vista dos portugueses sobre o encontro, não levam em consideração as impressões dos nativos. O trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha suscita algumas discussões, como o choque cultural entre indígenas e portugueses, no que se refere ao modo de vestir, comportar e viver.

<sup>200</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 34.

No século XVI, com a ocupação portuguesa na América, foram realizados relatos de viajantes e religiosos descrevendo o território e a população encontrada<sup>201</sup>. A carta escrita por Pero Vaz de Caminha (1500) propaga ideias de inocência, docilidade, nudez, ausência de crenças, bestialidade e por isso precisavam ser amansados, não domesticava nem plantas, nem animais e eram selvagens. Essas obras de fato desejavam atingir um público alvo com um objetivo, provavelmente de incentivar imigração e investimentos portugueses e convencê-los das facilidades que teriam<sup>202</sup>.

Apesar da riqueza de detalhes, essas obras vem fortemente carregadas de estereótipos e imagens seguindo pensamentos, tendências ou modelos civilizacionais da época. Desse modo, noções negativas acerca dos nativos, como a ideia de que eram preguiçosos, passivos, selvagens, dentre outras, foram elaboradas e reproduzidas a partir desses olhares e interpretações. Os relatos e interpretações historiográficas posteriores buscavam estabelecer uma imagem estática dos indígenas. Essa abordagem tende a elidir o papel de atores e de unidades políticas indígenas em resposta à expansão europeia, que na bibliografia convencional sempre aparecem como povos “originais”, atemporais e imutáveis, pelo menos até que o contato com os europeus levasse à sua dilapidação e, em muitos casos, destruição por completo<sup>203</sup>.

Nesse sentido, a pintura *Nau Capitânia de Cabral* de Oscar Pereira Silva, no início do século XX, aparece logo após o trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, de modo a retratar uma imagem do encontro entre os indígenas, Pedro Álvares Cabral e outros portugueses em sua caravela. Essa imagem aparece de forma complementar ao texto retratando o momento descrito na carta.

Percebemos a tentativa de representar os indígenas e portugueses, como forma de diferenciar os dois grupos. Nas vestimentas, os europeus aparecem com roupas “formais”, já os indígenas aparecem com tangas. O autor ainda buscou mostrar esse encontro alguns indígenas se “comunicando” com Cabral com gestos, como se quisessem mostrar algo. Como já vimos as posições das pessoas representadas em uma imagem, tem suas intenções, nesse caso, não só os personagens, mas a caravela e o mar, centralizam o encontro entre os dois povos representados pelos indígenas e Cabral.

<sup>201</sup> Entre os relatos se destacam **Tratado da Terra do Brasil** (1570) e **História da província de Santa Cruz**, de Pero Magalhães Gândavo (1576); **Tratado Descritivo do Brasil em 1587** de Gabriel Soares de Sousa; **Tratados da Terra e da Gente do Brasil** (1583-90) de Fernão Cardim.

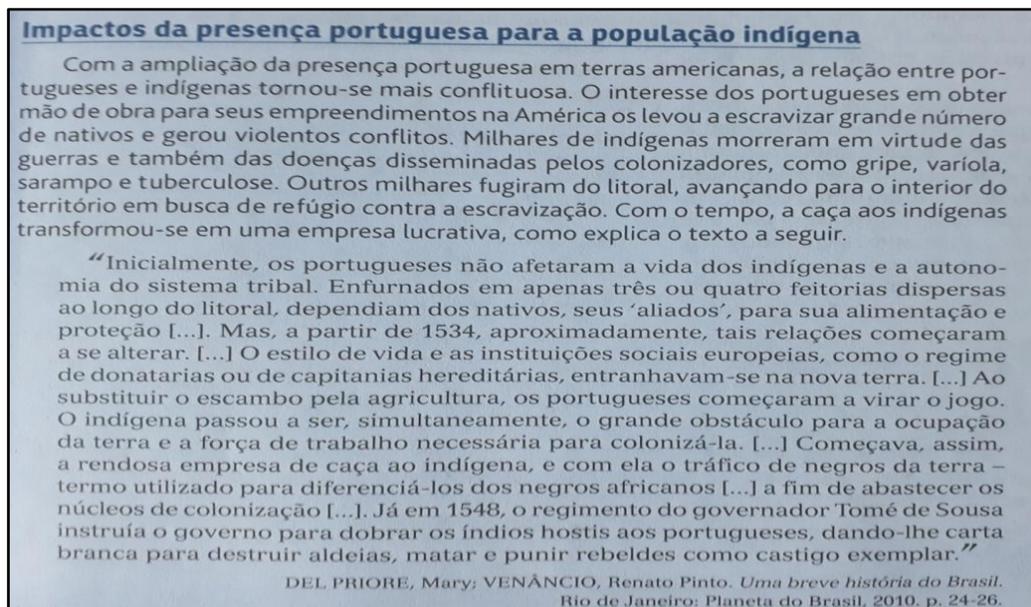
<sup>202</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 30 e 31.

<sup>203</sup> MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, p. 13.

Ao lado da imagem temos um questionamento “Para realizar esta pintura, Oscar Pereira da Silva baseou-se no relato escrito por Pero Vaz de Caminha. Podemos dizer que a pintura é um retrato fiel do encontro entre Cabral e os indígenas?”. No livro, a orientação para o professor é que, embora o autor tenha se baseado em uma fonte histórica, não se pode afirmar que a pintura é um retrato fiel do acontecimento. Trata-se de uma interpretação do artista a respeito da fonte. E existem diferenças entre o relato e a pintura, por exemplo, os indígenas, que segundo Caminha andavam nus, foram representados vestindo tangas por Oscar Pereira da Silva<sup>204</sup>. O trabalho do historiador é um trabalho sobre palavras, que por sua vez, constituem representações construídas sobre outros referenciais carregados de valores, de traços culturais e ideologias<sup>205</sup>. Portanto, ao representar algo se percebe aspectos subjetivos que influenciaram diretamente na criação das obras.

No decorrer do capítulo *A colonização portuguesa na América*, do livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, há o tópico *Impactos da presença portuguesa para a população indígena* sobre o aumento dos conflitos violentos com os nativos devido à ampliação da presença portuguesa e o objetivo de obter mão de obra para seus empreendimentos:

### Imagem 10 – *Impactos da presença portuguesa para a população indígena*



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 37.

<sup>204</sup> BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p.34.

<sup>205</sup> ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Rev. Brasileira de História**. vol. 18 n. 36, 1998.

Esse trecho do livro mostra como as relações entre nativos e portugueses mudaram ao longo da colonização, principalmente devido à busca por maior número de mão de obra, levando ao uso da violência, o genocídio e a destruturação de vários grupos indígenas. Outra consequência desse processo, e que não é dada tanta centralidade, são os movimentos de resistência indígena. Neste texto, mencionam-se somente as fugas para o interior do território. Todavia, resistiram também por meio da guerra contra os invasores, sabotagens, entre outros. Os mecanismos de resistência desmistificam a ideia de que os nativos aceitaram a ocupação portuguesa de forma pacífica. Neste livro didático, há o abandono da ideia, que por muito tempo vigorou na historiografia e nos livros didáticos, de que os indígenas eram inaptos ao trabalho na agricultura. O uso dessa força de trabalho é visto como essencial para atender as necessidades dos núcleos de colonização.

Ainda sobre os *Impactos da presença portuguesa para a população indígena*, há um texto de Mary Del Priore e Renato Venâncio sobre as mudanças na relação entre indígenas e portugueses, sobretudo a partir da produção açucareira. Durante os primeiros anos de colonização, observamos que os indígenas eram empregados principalmente na extração do pau-brasil, em troca de objetos através do escambo. Porém, com o avanço da conquista, “não eram mais parceiros para o escambo que desejavam os colonos, mas a mão de obra, na forma de canoeiros e soldados para o apresamento de mais índios”<sup>206</sup>. Mary Del Priore e Renato Venâncio defendem que a partir de 1534 os indígenas passam a ser vistos como obstáculo à colonização e como mão de obra essencial para a agricultura. Logo, se inicia a busca desenfreada por indígenas, levando à morte de boa parte deles e destruição de aldeias.

A destruição da população indígena está relacionada também a outros fatores, como as epidemias, o exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios ditos hostis, as grandes fomes, a destruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha que enfrentar os habitantes<sup>207</sup>.

No livro didático, a referida citação aparece de maneira “complementar” ao texto principal, como forma de “confirmar” o que está sendo representado no livro, sem nenhum comentário que leve a sua interpretação, para que os alunos identifiquem a ideia principal do texto, no caso as mudanças nas relações entre portugueses e indígenas, os sujeitos, indígenas e colonos e o momento histórico retratado, o período da colonização portuguesa na América.

---

<sup>206</sup> CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 18.

<sup>207</sup> *Ibidem*, p. 15.

Ainda no mesmo capítulo sobre a colonização portuguesa há a seção *Trabalhando com fontes*. Esta propõe a análise de um documento histórico relacionado ao assunto estudado no capítulo. Com o título *Hans Staden e os conflitos entre indígenas e europeus em Pernambuco*, a introdução da seção apresenta um pouco da história de Hans Staden e sua viagem à capitania de Pernambuco. Seu relato está no livro *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*, no qual narra o conflito contra os indígenas Caeté:

### Imagem 11 – Seção *Trabalhando com fontes*

Os portugueses combatiam durante o intercâmbio dos índios Caeté com os franceses no escambo com o pau-brasil. Além da invasão de suas terras, esse foi mais um motivo pelo qual os Caeté tornaram-se grandes inimigos dos colonizadores em Pernambuco.

**Trabalhando com fontes**

Embora a edição utilizada tenha-se referido ao povoado como Igarassu, o nome correto é Igarassu (hoje um município de Pernambuco); por isso, fizemos a opção de adaptar o texto corrigindo o nome.

#### Hans Staden e os conflitos entre indígenas e europeus em Pernambuco

Hans Staden foi um alemão que realizou duas viagens ao Brasil, entre 1548 e 1555. Na primeira, passou cerca de dez meses na capitania de Pernambuco, onde colaborou com o governador-geral no combate contra índios Caeté. O relato sobre o cerco de Igarassu faz parte do livro *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*, de 1557, considerado uma das primeiras fontes escritas para o estudo dos indígenas e do início da colonização portuguesa na América.

“Embora não fosse de sua índole, os selvagens de Pernambuco haviam-se tornado revoltosos por culpa dos portugueses. O governador daquela terra pediu-nos, pelo amor de Deus, que corrêssemos para ajudar o povoado de Igarassu, assaltado pelos selvagens. Igarassu ficava à distância de cinco milhas do porto de Marin, nosso ancoradouro. Os moradores de Marin não podiam ir em auxílio a Igarassu, já que eles mesmos temiam um ataque dos selvagens.

Fomos ajudar os moradores de Igarassu com quarenta homens de nossa tripulação. [...] Devíamos ser uns noventa defensores cristãos, contando ainda com trinta negros e escravos brasileiros, que pertenciam aos moradores de Igarassu. Os selvagens que nos sitiavam eram estimados em 8 mil. Nossa única proteção era uma paliçada ao redor do povoado.

[...] O povoado sitiado era cercado pela floresta. Ali, os selvagens ergueram duas fortificações feitas de troncos grossos de árvore, para onde recuavam à noite a fim de ficar seguros contra nossas investidas. Em volta do povoado tinham feito buracos na terra, nos quais permaneciam durante o dia, e de onde saíam para combates menores. Quando atirávamos na direção deles, jogavam-se no chão para escapar dos disparos. Era assim que nos sitiavam, tornando impossível entrar ou sair do povoado.

Também chegavam bem perto do povoado, atirando para o alto muitas flechas que deviam atingir-nos na queda. Com a ajuda de cera e algodão, faziam também flechas incendiárias, com a intenção de atear fogo em nossos tetos, e ameaçavam devorar-nos, caso nos apanhassem.

[...] Percebendo a necessidade urgente de mantimentos, abrimos caminhos com dois barcos para o povoado de Itamaracá, a fim de fazer nosso abastecimento. Mas os selvagens quiseram impedi-lo, e para isso tinham derrubado árvores grandes por sobre o estreito braço de mar, sendo que as duas margens estavam ocupadas por muitos deles. Justo quando havíamos rompido a barreira, usando de violência, veio a hora da maré baixa e deixou-nos encalhados no seco. Já que os selvagens não podiam apanhar-nos nos barcos, empilharam entre estes e a margem muita lenha seca. Quiseram atear fogo na lenha e então jogar nas chamas uma pimenta que crescia em grande quantidade naquela terra para nos expulsar do barco com a fumaça. Mas não conseguiram. Nesse intervalo a água voltou a subir, de modo que pudemos ir até Itamaracá, cujos habitantes nos deram mantimentos. Isso feito, retornamos para o povoado sitiado de Igarassu. [...]

Conseguimos levar os mantimentos para o povo e, quando os selvagens perceberam que não podiam fazer nada, pediram trégua e retiraram-se. O cerco durara quase um mês. Os selvagens tinham alguns mortos para lamentar, mas nós, cristãos, não tínhamos nenhum.”

STADEN, Hans. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens* (1548-1555). 2. ed. Rio de Janeiro: Dantes, 1999. p. 25-27.

**Paliçada:** cerca feita com estacas fincadas na terra.

**Questões** Registre as respostas em seu caderno.

1. Identifique o tipo de documento. Anote o nome do autor e a data de publicação do texto original.
2. Como o autor se refere aos indígenas? Comente.
3. Segundo o texto, quem foi o responsável pelo conflito? Levante hipóteses sobre as possíveis causas do combate.
4. Redija um pequeno texto sintetizando as estratégias adotadas pelos indígenas e o resultado dos conflitos para eles.

Comentários adicionais sobre esta seção encontram-se no Suplemento para o professor.

◆ 38

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016, p. 34.

Os alunos terão contato com uma fonte histórica da época e podem desenvolver várias habilidades através das questões no final da seção, tais como a leitura, interpretação, análise e escrita. O primeiro dado a se identificar é que se trata de um relato de viagem, o autor é navegante alemão Hans Staden, que viajou ao Brasil, entre 1548 e 1555. Os indígenas são chamados de selvagens, o que nos revela o discurso eurocêntrico utilizado pelos europeus nos documentos produzidos na época, dando a ideia de que eram “inferiores” e precisavam ser “civilizados”.

É evidente que as informações sobre o conflito com os indígenas Caeté trazem a visão unilateral dos portugueses. Segundo o texto, os portugueses foram os responsáveis pela revolta indígena: “Embora não fosse de sua índole, os selvagens de Pernambuco haviam-se tornado revoltosos por causa dos portugueses”. Podemos levantar algumas hipóteses em sala de aula sobre as causas geradoras de conflitos com os colonizadores, como a busca desenfreada e escravidão dos indígenas e a invasão de suas terras. Esse conflito enfatiza os movimentos de resistência durante a colonização, pois chegaram a cercar o povoado de Igarassu, atiravam flechas, algumas até incendiárias, além disso, chegaram a impedir o acesso das embarcações portuguesas. Entretanto, um ponto negativo deste tipo de narrativa é que o indígena sempre aparece agindo de acordo com as ações do colonizador, dificilmente seus interesses são elencados, são sempre destacadas reações ao colonizador.

Não podemos deixar de denunciar a violência, escravidão e genocídio, porém, o que se pretende é enfatizar a sua condição de sujeitos históricos, em que agiram em diversos momentos segundo os seus interesses. Mas, ainda assim o trabalho com essa fonte ajuda os alunos a conhecer o contexto da época, reconhecer algumas palavras e conceitos empregados, sujeitos históricos e suas participações no processo de conquista e colonização e entender, de forma prática, o que é uma fonte histórica e seu papel na produção do conhecimento histórico.

De forma geral, os livros analisados apresentam os indígenas de acordo com a historiografia revisionista, mostram os indígenas participando de várias formas no processo de colonização, não os tratando como selvagens ou inferiores aos europeus. No livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, da editora moderna, encontramos alguns autores na bibliografia como Manuela Carneiro da Cunha (1992), Aracy Lopes Silva (1995), além de sugestões de leitura dos autores John Monteiro (1994), Ronaldo Vainfas (1992), Carlos Fausto (2005), Jean de Léry (2007), Julio Melatti (2007) e Berta Ribeiro (2014), no *Suplemento para o professor*, situado no final do livro.

No livro *História 1: ensino médio* da editora Saraiva também encontramos autores revisionistas que fizeram parte da fundamentação teórica da obra como Maria Regina Celestino de Almeida (2003), Adriana Lopez (2001), John Monteiro (1994), Josefina Oliva Coll (1989), Moacyr Soares Pereira (2000), Ronald Raminelli (1996) e Stuart Schwartz (1998). No final do livro, no *Manual do professor: orientações didáticas* há a fundamentação teórica e pedagógica composta de textos e um deles intitula-se *Os indígenas no ensino de História*. Este faz algumas discussões a respeito da lei n.º 11.645/2008, a importância dos movimentos sociais, problemas de abordagens em livros didáticos e questões relacionadas à história indígena e seu trabalho em sala de aula. A verificação da bibliografia possibilita o entendimento de quais visões historiográficas predomina na obra:

A análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos, ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para os professores e alunos é outro elemento importante para verificação<sup>208</sup>.

Essa percepção da tendência histórica predominante no livro nos faz compreender o nível de atualização da obra e em quais autores eles se baseiam. Porém, permite observar as contradições. Apesar de se apoiar em autores revisionistas, o livro *História 1: ensino médio* destina pouco espaço aos povos indígenas e a abordagem apresenta alguns problemas, tais como: não apresenta conhecimentos sobre os povos indígenas antes da chegada dos europeus e nem em outros períodos da história, principalmente na atualidade, dados sobre os povos indígenas, tais como povos e famílias linguísticas. Após a página que trata da participação dos nativos na retirada do pau-brasil, estes são abordados somente em um boxe no final do capítulo com uma espécie de resumo sobre a participação dos indígenas desde o escambo até a escravidão.

Após a análise dos livros didáticos, são necessárias algumas considerações. A primeira é que encontramos diferença de organização dos conteúdos entre o livro da editora Moderna e editora Saraiva, no primeiro a temática indígena aparece no segundo ano e no outro no primeiro ano. É perceptível que o livro da editora Moderna contempla mais a temática, não só por possuir mais páginas sobre o assunto, mas pela maior quantidade de temas abordados. Porém, o livro da editora Saraiva traz algumas temáticas importantes também, mesmo que seja através de box. De fato, ainda encontramos alguns problemas

---

<sup>208</sup> BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008, p. 313.

comuns, como imagens com caráter complementar ao texto principal, sem texto ou questionamentos que levem a reflexão do aluno, além disso, conceitos sem explicações.

É interessante que os povos indígenas ganhem mais espaço nos livros didáticos, que não apareçam somente quando se aborda a colonização da América Portuguesa, pois dessa forma sempre teremos a história indígena vista a partir do encontro com os europeus, enfatizando uma história dicotômica, entre um lado forte e outro fraco. É necessário que se protagonize as ações indígenas, para que não se compreenda o processo de colonização sempre a partir das ações portuguesas, silenciando outros sujeitos históricos.

### 3 HISTÓRIAS INDÍGENAS PARA O ENSINO BÁSICO, EM FICHAS TEMÁTICAS

Com o avanço das pesquisas na área do ensino de história, houve a necessidade não só de renovação dos conteúdos, mas de metodologias e materiais, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Não basta somente dar centralidade a novos objetos de estudos ou sujeitos, é necessário buscar novas formas de ensinar que mobilize e incentive a participação dos discentes, para que possam compreender de maneira mais próxima a produção do conhecimento histórico.

Nos capítulos anteriores, observamos os avanços nos estudos sobre a participação dos indígenas na história do Brasil e a necessidade da temática ter mais espaço no ambiente escolar, daí a expedição da lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Visando colaborar para a melhoria no ensino da história sobre os povos nativos, a meta geral desta pesquisa é elaborar um material pedagógico – Fichas Temáticas – sobre a história indígena para ser utilizado pelos discentes da educação básica<sup>209</sup>. Teremos como base as fontes coloniais, notadamente, fragmentos de manuscritos avulsos do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e das atas de vereação da Câmara de São Luís.

Nosso objetivo é mostrar as possibilidades de debates e conhecimentos básicos aos alunos a respeito da temática indígena, além de ajudá-los na concepção e interpretação de fontes históricas. Dessa forma, parte da problemática de como existe uma rica documentação e produção historiográfica sobre o indígena no período colonial e, mesmo assim, o conhecimento sobre os indígenas do Maranhão chega a sala de aula é mínimo.

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos, expondo o que são as fichas temáticas, os pressupostos de sua elaboração, o público alvo a que se destinam, bem como ano/série, os conteúdos, objetivos e utilização em sala de aula. Além disso, demonstraremos como elas podem contribuir para o ensino sobre a história dos povos indígenas no Brasil e Maranhão. Discutiremos ainda o uso de fontes escritas em sala de aula.

Na segunda parte, apresentaremos as fontes históricas usadas nas fichas temáticas, a fim de compreender os principais aspectos dessas fontes, a saber: acessibilidade, linguagem, condições, o contexto em que foram produzidas, seus limites e, principalmente, suas

---

<sup>209</sup> Este material foi inspirado nas fichas temáticas encontradas no *América Indígena: repositório digital de fontes históricas e materiais didáticos* para o ensino de História indígena, que se encontra disponível no site <[www.americaindigena.com.br](http://www.americaindigena.com.br)> coordenado por Susane Rodrigues de Oliveira, professora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB).

potencialidades. Exporemos os documentos selecionados para as fichas temáticas, identificando as várias temáticas envolvendo os povos nativos no período colonial, a partir do diálogo com a historiografia revisionista, para identificar as diferentes participações dos indígenas na colonização.

### **3.1 Concepções metodológicas das fichas temáticas**

Durante a pesquisa surgiram algumas indagações de como fazer com que o conhecimento estudado em âmbito acadêmico chegasse ao ensino básico. Uma das formas encontradas foi produzir um material a ser utilizado pelos discentes de modo que o tratamento da temática – a história dos indígenas – em sala de aula tornassem as aulas de história mais dinâmicas e interessantes. O objetivo é apontar novos conhecimentos sobre os povos indígenas do Brasil e Maranhão no período colonial utilizando metodologias que possibilitem aos alunos refletir e produzir conhecimentos a partir do tema gerador. Uma das problemáticas quando analisamos o conhecimento sobre os povos indígenas na educação básica é que o livro didático os situa num passado colonial, sem qualquer relação com o presente, como observamos no capítulo anterior. Para rever esta posição é imprescindível que o conteúdo da educação básica incorpore a análise da sua participação em outros períodos da história. Para isso, criamos nas fichas temáticas caixas de textos intituladas *Conexões entre o passado e presente*, na qual utilizamos jornais com reportagens envolvendo os povos indígenas da década de 1960 e 1980, bem como de anos mais recentes, 2017 a 2019, a fim de refletir sobre os indígenas do Maranhão na contemporaneidade.

Para composição das fichas temáticas foram selecionados extratos de fontes coloniais, seguida de orientações pedagógicas e questões que levam a sua análise, para compreender as várias formas de participação dos povos indígenas na história do Maranhão: as condições de produção dos documentos, os sujeitos, instituições envolvidas e o contexto em que foram criados. Consideramos a proposta destes materiais de extrema importância, uma vez que as escolas não dispõem de instrumentos sobre os povos indígenas no Maranhão destinados à educação básica.

A escolha dos documentos do Arquivo Histórico Ultramarino e atas de vereação da Câmara de São Luís se deram pelo fato de conterem um grande número de informações do período da conquista e colonização portuguesa na capitania do Maranhão. Nesses manuscritos, encontramos vários acontecimentos históricos envolvendo os povos indígenas,

como o processo de catequização, escravidão, solicitações de lideranças indígenas, disputa entre autoridades locais em torno da administração desses povos, casos de resistência e conflitos. Podemos compreender, através destes documentos, as deliberações das instituições coloniais, Câmara e Conselho Ultramarino, para com esses povos.

A fonte histórica é um dos princípios da operação historiográfica e todo historiador dá início a sua pesquisa a partir da formação de um problema, em seguida, selecionará suas fontes, não deixando de considerar que essas fontes podem recolocar novos problemas<sup>210</sup>. Quando se deseja estudar o processo de conquista e ocupação do Maranhão no período colonial, por exemplo, os documentos do AHU e da Câmara de São Luís tornam-se indispensáveis e, ao estudá-los, o historiador se depara com uma grande variedade de temas que suscitam novas problemáticas. A essencialidade desses documentos consiste na quantidade de informações a respeito das comunicações entre a capitania e o reino, e vice-versa, bem como o entendimento da vida cotidiana na região e as deliberações das autoridades locais, como no caso dos documentos da Câmara de São Luís. Podemos extrair dessas fontes conhecimentos acerca da economia, política, cultura e aspectos sociais do período<sup>211</sup>.

É notório que as fontes históricas são as bases de trabalho dos historiadores. Quando iniciamos uma pesquisa e formulamos um problema, logo tratamos de identificar quais fontes utilizaremos. No estudo sobre qualquer temática, os documentos utilizados além de nos permitirem encontrar novos problemas, podem surgir novas possibilidades de pesquisa e novos sujeitos.

A análise de fontes permite ao historiador não só conhecer os processos históricos passados, mas modificar o seu olhar investigativo e aprender maneiras de enxergar a história e formas de expressão<sup>212</sup>, percebendo novas informações que os documentos podem nos dar. Isso nos faz pensar o fato de conhecidas fontes que já foram bem utilizadas e até hoje permitem novas pesquisas, pois são vistas com outros olhares e problemáticas, além de metodologias diversas.

---

<sup>210</sup> BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**. Vol.3, nº1, 2010, p. 1-2.

<sup>211</sup> Podemos citar alguns trabalhos que utilizaram a referida documentação: ABREU, Eloy Barbosa de. **Gregório de Andrade da Fonseca**: judeu sutil ou santo beato? trajetórias, conflitos e redes sociais no Mundo Atlântico. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. **“Para aumento da conquista e bom governo dos moradores”**: o papel da Câmara de São Luís na conquista, defesa e organização do território do Maranhão (1615-1668). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. VALE, Edilene Pereira. **“Cauzas de todos os bens e males deste Estado”**: índios, dinâmica conquistadora e prestação de serviços no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

<sup>212</sup> BARROS, José D'Assunção. Op. Cit., p. 2-3.

Quando tratamos da História indígena local, apesar de uma grande variedade de documentação, as dificuldades na abordagem do tema nas escolas são bem visíveis, uma vez que muitos ainda possuem uma visão ultrapassada acerca da participação indígena na formação social, econômica, territorial e cultural do Maranhão. Essa realidade se agrava ainda mais pela carência de materiais destinados ao ensino básico que abordem a história dos nativos do Maranhão. Tem-se acesso a uma visão geral da presença indígena na história do Brasil, mas acerca do papel dos indígenas na história do Maranhão, por exemplo, ainda há muito a ser produzido. Nessa perspectiva, o trabalho com as fichas temáticas caminha no sentido de colaborar para a melhoria na abordagem sobre o tema, além de contribuir para a efetivação do que está previsto na lei n.º 11.645/2008.

As narrativas coloniais, como materiais didáticos nas aulas de História, têm como finalidade problematizar as representações construídas sobre os indígenas na documentação e discutir as suas condições de produção no cenário da conquista e colonização europeia da América<sup>213</sup>. Sendo assim, as fichas temáticas teriam como objetivo situar a fonte histórica no tempo e espaço de produção, observar representações desses povos nos documentos, além de fazer com que os alunos reflitam sobre a participação dos nativos no processo colonizador do Brasil e do Maranhão. O uso de documentos em sala de aula tem contribuído no ensino de história:

A partir das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas, o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor<sup>214</sup>.

Este tipo de trabalho objetiva que o aluno entenda a construção do conhecimento histórico e uma das suas bases, a fonte histórica. Ainda contribui para o estímulo da observação, análise e reflexão de várias temáticas. O documento não pode ser confundido com a própria história e as fontes não fala por si próprias, o historiador é que lhes dá voz. “As representações do passado, quer contidas nos documentos, quer resultantes do trabalho do historiador com os mesmos, não podem libertar-se dos interesses, desejos ou crenças de quem

---

<sup>213</sup> OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado (orgs). Representações culturais da América indígena. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, **Desafios contemporâneos collection**, 2015, p. 59-80, p. 66.

<sup>214</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 61-62.

as produziu e da sociedade a qual pertenciam”<sup>215</sup>. Nenhuma fonte está isenta de influência do contexto histórico no qual foi produzida, portanto não se analisa somente o acontecimento histórico através da fonte, mas os discursos sobre os mesmos.

O trabalho com fontes históricas em sala de aula consiste em uma das competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Segundo os PCNs, os alunos precisam ter a competência de “Crítico, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”<sup>216</sup>. O trabalho com linguagens de naturezas diversas, como documentos escritos, filmes, imagens e objetos leva a compreensão da história de sociedades passadas e os diferentes sujeitos que fizeram parte deste contexto:

Trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico<sup>217</sup>.

Atualmente, alguns livros didáticos já apresentam seções temáticas propondo análise de fontes históricas relacionadas ao assunto abordado no capítulo. São compostas geralmente de trechos de livros, jornais, poesias, músicas ou imagens, seguidas de questões para leitura e interpretação das fontes. No edital do PNLD, a partir dos estudos em Ciências Humanas, busca-se propiciar condições para que os estudantes possam “identificar, problematizar e refletir sobre informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas”<sup>218</sup>. Mas, ainda assim, encontramos algumas fontes históricas como trechos de livros, fotografias, pinturas, músicas expostas no livro, servindo somente como ilustração ou exemplo do que se explicou no decorrer do capítulo.

Seja no livro didático ou através de outros materiais, o uso de diversas linguagens e recursos contribui para tirar a passividade dos alunos, proporcionando a eles a experiência de

---

<sup>215</sup> PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Bárbara Hartung. Fontes para a História: opacidade do transparente. In: **Introdução ao Estudo da História**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 295.

<sup>216</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 28.

<sup>217</sup> Ibidem, p. 26.

<sup>218</sup> BRASIL. Edital – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018, p. 42.

construção do conhecimento a partir da interpretação da fonte<sup>219</sup>. Devido às mudanças em nossa sociedade, as formas de ensinar também passaram por transformações. Atualmente, não é mais interessante a transposição do conteúdo somente de forma expositiva, é necessário que os alunos participem de maneira mais concreta no processo de ensino e aprendizagem, buscando a valorização de suas interpretações dos variados acontecimentos históricos e, se viável, relacionar com a sua realidade:

O exercício de conhecer, a partir de um processo de ensino articulado com a iniciação à investigação, em decorrência da exigência de conhecimentos referentes às linguagens utilizadas em sala de aula, contribui para uma aprendizagem significativa do aluno, pois faculta a estes saberes à leitura e compreensão do mundo que os cerca<sup>220</sup>.

Lembrando que não se trata de fazer com que os alunos se tornem historiadores e produzam como tal, a intenção é fazer com que os alunos desenvolvam habilidades que irão servir não só a História, mas em outras disciplinas, como a de leitura, interpretação, análise, oralidade, questionamento e ampliação da sua visão diante de situações cotidianas. Neste tipo de atividade, “a explicação histórica não pode sofrer e se perder em meio às diferentes linguagens e fontes, é necessário domínio teórico e metodológico do professor acerca desses materiais”<sup>221</sup>. Sabemos que as inovações tecnológicas e mudanças na forma de dar aula atingem atualmente o ambiente escolar, porém o conhecimento teórico acerca dos conteúdos não pode ser perdido diante dos novos materiais e metodologias.

A relação entre professores e alunos também sofreu influência. Antes percebíamos um distanciamento entre os dois lados, contudo, nos dias atuais, observamos uma maior liberdade para o estabelecimento do diálogo e debate em sala de aula. Este tipo de atividade contribui justamente para o aumento da comunicação entre professor e aluno, além de tonar a aula mais criativa. Logo, o trabalho com documentos possibilita o diálogo do aluno com as fontes históricas, a significação da pesquisa e a construção do espírito crítico e argumentativo<sup>222</sup>.

<sup>219</sup> ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015, p. 101.

<sup>220</sup> AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 57.

<sup>221</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>222</sup> MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, v. 25, n. 2, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007, p. 59-71, p. 62.

Diante do que foi comentado sobre o uso de fonte em sala de aula, o material ora apresentado, as fichas temáticas, é destinado a alunos do segundo ano do ensino médio, visto que, segundo a matriz curricular é o ano em que a temática indígena é abordada, além disso, as fontes tratam do período colonial, estudado nesse ano da educação básica. As fichas foram identificadas a partir de eixos temáticos da matriz curricular do ensino médio para as escolas estaduais do Maranhão. Já o tema de cada ficha foi definido de acordo com o assunto do documento utilizado, não se distanciando dos conteúdos do segundo ano do ensino médio. A partir do material, os alunos poderão ter contato com algumas temáticas, tais como: resistência indígena, escravidão, catequização, alianças entre portugueses e nativos, lideranças, demarcação de terras, conflitos agrários, massacres, violência, movimento indígena, entre outros.

Quanto à estrutura das fichas temáticas, elas iniciarão com temas sobre os povos indígenas, relacionados aos assuntos contidos no currículo do ensino básico e ao documento escolhido, seguidas de fragmentos de manuscritos para leitura, interpretação e debate. São extratos de documentos transcritos que optamos por adaptar a escrita para o português atual para facilitar o entendimento dos alunos. Após o fragmento, temos a identificação do documento e sua referência, a página de onde foi retirado o fragmento, a data, a localização do documento na íntegra. Com isso, queremos chamar a atenção para os cuidados com a referenciação das informações coligidas, hábito raramente difundido no ensino básico. Após o extrato destacamos as palavras-chave do documento, a fim de chamar atenção do aluno para as ideias principais do texto.

Em seguida, especificamos o tipo de fonte e o eixo temático a qual o fragmento se insere, a fim de situar os discentes quanto aos conteúdos curriculares. Também elaboramos um resumo sobre o documento e a conjuntura histórica na qual a cena se desenvolve. Após a apresentação das fontes documentais, seguem as propostas pedagógicas para serem trabalhadas, preferencialmente, em equipe. Nessa parte, faremos com que os objetivos do trabalho se concretizem.

O primeiro ponto, *Compartilhando informações*, se refere a questões introdutórias para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos povos indígenas. A proposta é realizar um levantamento prévio sobre o que eles sabem a respeito dos nativos, o processo colonizador da América portuguesa, identificando se obtiveram tais informações no ambiente escolar ou por meios de comunicação de massa. Dessa forma, o conteúdo se aproximará da realidade discente, sendo esse um dos objetivos do ensino de história:

O ensino da história encontra sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e passado historicizado. O ensino pode tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não se recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas<sup>223</sup>.

Essa aproximação entre o conhecimento histórico e a realidade dos alunos é fundamental, na medida em que pode se estabelecer uma relação entre o passado historicizado e o presente. No caso das fichas temáticas, a identificação do conhecimento prévio dos discentes a respeito dos indígenas, bem como a exposição de notícias recentes de jornais levam ao entendimento que estes povos são sujeitos históricos presentes em nossa realidade.

A segunda parte, *Decodificando a leitura do texto*, conduz o aluno à leitura do extrato e a decomposição de seus elementos, de modo a identificar as palavras desconhecidas, sublinhá-las, pesquisar seus significados, identificando as mudanças nas grafias das palavras. Os discentes ainda poderão reconhecer os sujeitos mencionados e acontecimentos históricos no texto.

A terceira parte, *Compreendendo o texto*, é composta de questões-problema com vista a suscitar o debate e/ou a elaboração de textos escritos, o foco é a interpretação do extrato. O objetivo é fazer com que os alunos analisem o documento e compreendam a temática exposta, identificando de forma geral a participação dos povos indígenas na colonização de múltiplas formas. O que pretendemos é possibilitar um rol de conhecimentos críticos aos discentes sobre os povos indígenas. Através dessas perguntas vamos conhecer o contexto pelo qual a fonte foi criada, pois “a interpretação de documentos pode permitir que o aluno identifique traços de uma determinada época. Esta prática pode aproximar a teoria, sempre fria e abstrata, com a narrativa, sempre rica e impressionante”<sup>224</sup>.

Como sabemos, toda fonte tem relação com o seu lugar de fala e possui seu fator subjetivo, sendo assim possui uma finalidade, seja de descrever algo, informar e convencer um determinado público. Não só nas fontes, mas nas explicações dos processos históricos temos influência do contexto em que o autor está inserido. “Na explicação dos fatos é que ocorre o fator subjetivo, nesse momento há a influência das instituições e sistemas

---

<sup>223</sup> MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História**: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez., Editora UFPR, 2011, p. 43-58, p. 56.

<sup>224</sup> PEREIRA NETO, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, out. 2001, p. 143-165, p. 156.

teóricos”<sup>225</sup>. Os estudos sobre as fontes históricas passaram por transformações<sup>226</sup>, nos PCNs é reconhecido a redefinição do papel da documentação:

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas<sup>227</sup>.

Antes os documentos eram vistos como a própria história em si, porém com a introdução de novas metodologias de análise procuramos perceber o que está “por trás” dos documentos e as intenções de quem os produziu. As fontes passam a ser vistas como pertencentes a uma determinada realidade histórica, que não está desvinculada da sua produção.

Na quarta parte, *Produção textual*, oferecemos uma questão-problema que propõe a produção de um texto sobre o tema gerador, envolvendo os povos indígenas, como a catequização, resistência, escravidão, lideranças indígenas, alianças, dentre outros. Em alguns momentos será necessário os alunos fazerem uma breve pesquisa sobre o assunto.

Em seguida, o título *Conexões entre o passado e o presente* traz a análise de notícias veiculadas pela mídia maranhense. Nele, os alunos serão motivados a refletir sobre algumas questões atuais a respeito dos povos indígenas. Nessa parte, serão requeridos dos alunos conhecimentos acerca da cultura e da situação atual dos indígenas veiculadas na imprensa, destinando-se espaço para indagações dos próprios aprendizes. Estes questionamentos potencializam as reflexões sobre os problemas suscitados e colaboram para um despertar de consciência sobre os papéis dos índios nas sociedades passadas e atual. Além disso, o trabalho, com as fontes recentes, desmistifica a ideia de que os indígenas estão relegados ao passado. Observaremos as ameaças sofridas pelos indígenas, principalmente, de perderem terras que são suas por direito, bem como suas lutas pela sobrevivência física e cultural e o abandono em relação aos serviços básicos como educação e saúde.

<sup>225</sup> SCHAFF, Adam. Descrição, explicação, avaliação. In:\_\_\_\_\_. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 239-277, p. 243.

<sup>226</sup> Desde o século XX, assistimos a expansão na possibilidade de tipos de fontes históricas disponíveis ao historiador. A expansão documental começa com a gradual multiplicação de possibilidades de fontes textuais e não-textuais: as fontes orais, as fontes iconográficas, as fontes materiais, ou mesmo as fontes naturais. BARROS, José D’Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**. Vol. 3, n.º 1, 2010, p. 3.

<sup>227</sup> BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000, p. 22.

No final da ficha teremos indicações bibliográficas para obterem maiores conhecimentos sobre a temática indígena e/ou conquista e colonização da América Portuguesa e o ensino de história indígena.

A adoção deste recurso didático tem condições de estimular a curiosidade investigativa e o desejo pelo conhecimento, transformando a sala de aula em um lugar de produção de conhecimento escolar<sup>228</sup>. A análise da participação dos indígenas possibilita a identificação das representações feitas sobre estes povos e deixa claro que nessas fontes encontramos o olhar de terceiros, especificamente do europeu que destaca geralmente as diferenças dos nativos, como a forma de viver, os costumes, as formas de se vestir ou não, os adornos e rituais. Portanto, geralmente em fontes da época encontraremos palavras pejorativas para nomeá-los, como o termo “selvagem”.

A partir da leitura e interpretação dos documentos de época, os alunos tentarão observar as ações indígenas de forma a problematizar as informações contidas nas fontes. A proposta pedagógica das fichas temáticas com trechos de fontes coloniais objetiva tornarem os alunos sujeitos mais críticos que possam desenvolver a interpretação de textos ou imagens e olhar além do que está sendo apresentado. Além disso, o trabalho contribui com materiais para se abordar a participação dos indígenas em diferentes processos históricos do Maranhão.

### **3.2 As fontes utilizadas: documentos do Arquivo Histórico Ultramarino e Câmara de São Luís**

Nosso ponto de partida para a elaboração das fichas temáticas foram as fontes coloniais. Os manuscritos do AHU foram digitalizados pelo projeto *Resgate*, sendo disponibilizado em CD, e os documentos da Câmara de São Luís, também digitalizados, se encontram no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM, tendo uma boa acessibilidade para quem deseja estudá-los. Por serem documentos administrativos, possuem uma linguagem sucinta, entretanto ricos em informações sobre a colonização do Maranhão. Através deles, conseguimos perceber como era a comunicação política no Império Português e os assuntos locais que eram discutidos na capitania.

Considerar o lugar de fala, a intenção do autor e o público para quem escreve promove uma atitude questionadora frente à narrativa da obra, pois toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural,

---

<sup>228</sup> PEREIRA NETO, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. *História & Ensino*, Londrina, v. 7, out. 2001, p. 143-165, p. 144.

implica um meio de elaboração<sup>229</sup>. Portanto, para entender qualquer fonte ou obra historiográfica temos que entender o lugar de fala de quem o produziu e todo o contexto em que está envolvido, observando suas finalidades e uso.

Os manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino correspondem a cartas régias, autos, requerimentos, ofícios, memoriais, consultas, cartas de provisão, decretos, advertências, alvarás, certidões e pareceres, enviados ou recebidos entre o Conselho Ultramarino e a capitania do Maranhão. O Conselho, instalado em 1643, figurava o órgão centralizador nas relações entre Portugal e as colônias. Caberia discutir, aconselhar – e muitas vezes, na prática a deliberar – sobre tudo o que diz respeito à política e à administração do Brasil<sup>230</sup>.

O Conselho era um órgão mediador, entre as demandas pulverizadas dos diversos domínios ultramarinos e o rei, e um órgão consultivo. Sua criação instaura mais um polo de negociação e conflito, e se canaliza junto ao monarca as petições e requerimentos de particulares ou oficiais régios, o faz por transferência de jurisdição e não por criação específica de uma que lhe fosse própria<sup>231</sup>.

De forma prática, a gestão do Império luso se traduzia, em parte, pelo diálogo entre os Conselhos Superiores da monarquia, que discutiam sua administração diplomática, militar, financeira e patrimonial. Porém, por outro lado, a gestão também sofria interferências de papéis advindos dos espaços periféricos do Império. Eram as elites locais que escreviam ao rei, seja por meio de arbítrios ou remédios, ou expressavam suas intenções e interesses pelas Câmaras, correspondências oficiais, dentre outras formas de comunicação política<sup>232</sup>.

No âmbito local, os Livros de Acórdãos da Câmara de São Luís são documentos relevantes para estudo da dinâmica conquistadora do Maranhão. Compostos de atas municipais e cartas feitas em reuniões dos oficiais na Câmara, esses manuscritos mostram os trâmites burocráticos da instituição, como controle de mercâncias, eleições, ofícios mecânicos, festividades, manutenções de prédios públicos, limpezas de ruas, tributações, conflitos entre autoridades locais, cultivos e vendas de terras, questão dos índios, dentre

<sup>229</sup> CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A Escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes, 2º Ed. Rio Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

<sup>230</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. **A Época Colonial, Administração, Economia e Sociedade**, 7ª ed. (t. I, vol. 2 da coleção História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993, p. 14.

<sup>231</sup> BARROS, Edval de Souza. **Negociações de tanta importância**: O Conselho Ultramarino e a disputa pela condução da guerra no Atlântico e no Índico (1643-1661). Lisboa: Centro de História Além-Mar, 2008, p. 24.

<sup>232</sup> HESPANHA, António Manuel. **Às Vésperas do Leviathan – Instituições e Poder Político em Portugal – Séc. XVII**. Lisboa: Almedina, 1994.

outros<sup>233</sup>. Com o estudo dessa vasta documentação podemos entender como eram tratados pelas autoridades locais assuntos cotidianos e conflitos na região, além de perceber a colônia como um espaço de produção de história.

Esses livros foram encontrados em péssimas condições, em 1982, em um velho casarão da Rua da Paz, o acervo esteve sob a custódia do setor de Pesquisa e Documentação do Projeto Praia Grande, até o ano de 1990, quando uma parte dos livros foi transferida para o Arquivo Público, a fim de serem restaurados. Atualmente, a coleção de livros constitui-se de duzentos e seis volumes, compreendendo os séculos XVII, XVIII, XIX e XX, no período de 1645 a 1973<sup>234</sup>.

As câmaras municipais eram das mais importantes bases institucionais da política de dominação do império ultramarino. Por meio delas, firmaram-se vínculos e negociações indispensáveis à manutenção do vasto império português. Na capitania do Maranhão, a instituição estava ligada às atividades de conquista, defesa e organização do território, com o objetivo de consolidar o domínio luso-imperial. Em São Luís, passou a funcionar a partir de 1619. Desse período em diante, a relação entre a municipalidade local e a monarquia pluricontinental passou a ser mais clara e intensa<sup>235</sup>. Além disso, as câmaras eram importantes meios de comunicação política com o reino:

A monarquia lusa estava pessoalmente interessada na produção documental sobre os acontecimentos em seus distantes domínios. E as câmaras constituíam-se em um dos importantes canais de interlocução entre o reino e os moradores da terra. A comunicação política com o reino era uma forma (senão a única) de o soberano se fazer presente, mas, sobretudo, o principal meio de mantê-lo ciente acerca do que se passava nas conquistas ultramarinas<sup>236</sup>.

No que diz respeito à composição administrativa, as câmaras municipais ultramarinas apresentavam semelhanças com as da metrópole, porém, as realidades locais de cada região, conferiam aspectos diversificados quanto às práticas de suas funcionalidades. Desse modo, a complexidade do aparato institucional do império português “criou matizes e adaptações no

---

<sup>233</sup> CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. O lugar da memória histórica no Maranhão. In: MARANHÃO, Secretaria de Estado do; MARANHÃO, Arquivo Público do Estado do. **Livros de Acórdãos da Câmara de São Luís 1645 – 1649**. São Luís: Edições SECMA, 2015, p. 25.

<sup>234</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>235</sup> CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. “Para aumento da conquista e bom governo dos moradores”: a Câmara de São Luís e a política da monarquia pluricontinental no Maranhão. In: FRAGOSO, João; SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Monarquia Pluricontinental e a governança da terra no ultramar atlântico luso: séculos XVI – XVIII**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p. 23.

<sup>236</sup> CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. O lugar da memória histórica no Maranhão. In: MARANHÃO, Secretaria de Estado do; MARANHÃO, Arquivo Público do Estado do. **Livros de Acórdãos da Câmara de São Luís 1645 – 1649**. São Luís: Edições SECMA, 2015, p. 25.

aparato institucional e legal trasladados do reino, colorindo de tons específicos as mesmas instituições, quando adaptadas à realidade das diferentes colônias, quer a ocidente, quer a oriente<sup>237</sup>. Em suma, as câmaras, apesar de terem uma estrutura administrativa similar à do reino, na prática, sua funcionalidade condicionava-se, sobretudo, pelas dinâmicas das realidades locais.

Segundo Helidacy Corrêa, a dinâmica da Câmara de São Luís, desde o início, esteve profundamente atrelada às atividades de conquista, defesa e organização do território, com o firme propósito de consolidar o domínio do espaço imperial português naquela área. Além de garantir um aparato administrativo, judiciário e tributário mínimos, voltados para a consolidação da conquista do território<sup>238</sup>.

Um dos limites dessas fontes, além de serem administrativas e possuírem uma linguagem concisa, o estado atual desses manuscritos dificulta um pouco a leitura. Os do AHU estão digitalizados em preto e branco e os da Câmara foram digitalizados coloridos, ambos com dificuldade na leitura, por conta da escrita da época e alguns estão corroídos. Nesse estudo, torna-se imprescindível o conhecimento da paleografia e o uso de dicionário da época<sup>239</sup>, já que algumas palavras não são mais usadas ou possuem significado completamente diferente do atual.

Mas como podemos observar o indígena nessa documentação que evidentemente não foi produzida por eles? Ou seja, não são os índios falando deles mesmos e sim os camaristas ou membros do Conselho Ultramarino. Algumas fontes nos permitem saber de alguns sujeitos, a partir da fala do “outro”. Nessas situações, cabe ao historiador ler o documento a partir das suas entrelinhas, seus silêncios, contradições, questionamentos e suposições. Lidar com uma fonte (ou constituí-la), implica em lidar com filtros, com mediações, inclusive as que fazem parte da própria subjetividade e condições culturais do pesquisador que examina o outro, a partir do outro<sup>240</sup>. Além disso, nesse estudo é importante sempre consultar uma literatura secundária da época trabalhada, como crônicas, literatura de viajantes ou até mesmo cruzar as duas documentações, AHU e Câmara, com o objetivo de verificar informações e se aprofundar mais do contexto e das condições em que sua fonte de trabalho foi criada.

<sup>237</sup> BICALHO, Maria Fernanda Baptista. As câmaras ultramarinas e o governo do Império. In: FRAGOSO, João; BICALHO, M. Fernanda B; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 193-194.

<sup>238</sup> CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. **“Para aumento da conquista e bom governo dos moradores”**: o papel da Câmara de São Luís na conquista, defesa e organização do território do Maranhão (1615-1668). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011, p. 159.

<sup>239</sup> Por exemplo, o **“Vocabulário português e latino”** de D. Raphael. BLUTEAU.

<sup>240</sup> BARROS, José D’Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. In: **Revista Albuquerque**. Vol.3, nº1, 2010, p. 17.

Para a elaboração das fichas temáticas, selecionamos manuscritos do AHU e da Câmara de São Luís com os seguintes assuntos: lideranças indígenas, violência contra os indígenas, catequização e administração de aldeias, alianças entre portugueses e indígenas, escravidão, o cargo de procurador dos índios, os resgates, resistência e a morte de indígenas e dificuldades econômicas na capitania do Maranhão. Cada ficha trata de um desses temas.

A ficha temática que aborda as lideranças indígenas, também chamados de índios Principais, é uma carta do dia 24 de fevereiro de 1624 do governador do Maranhão, Francisco Coelho de Carvalho, ao rei Filipe III<sup>241</sup>. Ele solicita ao monarca, providências quanto ao pagamento ao índio Mandioca Puba pelos serviços prestados na conquista da terra, reconhecendo-o como chefe (Principal) da aldeia dos Tabajara, tal como tinha feito com o outro índio, chefe dos Tupinambá, Luís de Sousa. A concessão da provisão ao índio Mandioca Puba era uma prova de consideração do rei, uma confirmação da aliança firmada com o líder dos gentios. No documento, é pedido que se mandasse pagar provisão a Mandioca Puba, para que ele seja reafirmado entre os seus, e receber alguns resgates, como prova de consideração para com este gentio e para o melhoramento do estado do Maranhão, em vista do serviço de Vossa Majestade.

Podemos detectar a necessidade de reconhecimento pelo rei do índio Mandioca Puba como Principal, o que poderia dá algum status maior em relação a outros indígenas. No documento não encontramos a confirmação do pedido, porém parece ser uma prática comum entre os indígenas Principais, visto que o outro indígena, Luís de Sousa já teria sido reconhecido como principal. A justificativa para tal pedido é que no Maranhão havia gentios que “conservam a paz dos brancos”, ou seja, os indígenas eram imprescindíveis para a defesa do território, e, por conseguinte, dos colonos. Como comentado no capítulo anterior, na análise dos livros didáticos, os índios principais desempenhavam vários papéis durante a colonização, desde aliados militares para defesa do território, até ajudar no acesso e gerenciamento de mão de obra para os portugueses. Nas alianças com os conquistadores e solicitação de benefícios por parte de indígenas, devido a serviços prestados, são justamente os índios Principais das aldeias os envolvidos no processo de negociação.

Para tratar da catequização e administração de aldeias, temos a consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. João IV do dia 19 de setembro de 1644, sobre o pedido do vigário-geral do Estado do Maranhão, Mateus de Sousa, para que seja passada a ele a provisão para administrar os sacramentos, catequizar e doutrinar os gentios das aldeias de Ticum e

---

<sup>241</sup> AHU\_ACL\_CU\_009, Cx. 1, D. 79.

Mustigurá<sup>242</sup>. A resposta do Conselho Ultramarino foi favorável ao pedido, o vigário-geral recebeu a jurisdição espiritual das duas aldeias e foi ordenado que o governador, de forma alguma, o impeça. No caso deste documento, há um pedido de um religioso para ter a administração de duas aldeias na capitania do Maranhão. Pelo parecer do Conselho Ultramarino, podemos detectar prováveis conflitos entre colonos e religiosos em torno da administração dos indígenas na região, já que a resposta afirma que “o governador de forma alguma o impeça [de ter a jurisdição das aldeias]”. Durante a colonização, os jesuítas criaram as chamadas missões ou reduções, aldeamentos que reuniam um grande número de índios, sob a administração dos religiosos para evangelizá-los. Tal fato desencadeou inúmeros conflitos entre colonos e religiosos. O principal impasse se dava em torno da disputa pela administração e uso da mão de obra indígena.

Durante a colonização portuguesa foi comum o estabelecimento de alianças entre portugueses e indígenas, para tratar deste assunto elaboramos uma ficha temática a partir de uma consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. João IV do dia 22 de março de 1646, sobre o pedido de mercê do Hábito de Cristo e algum vestuário pelos principais índios das aldeias do Maranhão<sup>243</sup>. Ao longo do documento, o procurador Padre Francisco da Costa de Araújo apresenta argumentos para convencer o rei do pedido de mercê para os índios principais:

que eles tem servido Vossa Majestade com a fidelidade de leais vassallos assim nas conquistas e guerras que por ordem de vossa majestade seus governadores [...] índios rebelados [...] contra o holandês que vinham comerciar e fazer guerra a esta capitania [...] descendo índios do sertão sujeitando-os a vassalagem de Vossa Majestade e agora de presente na expulsão dos holandeses que ocupavam tiranicamente a praça do Maranhão, donde mostraram grandemente lealdade e fidelidade, não havendo entre eles rebelião nenhuma, nem traição, [...], anos antes arriscando-se todos por muitas vezes e arrojando-se aos maiores perigos, assim animando-os o nome português de Vossa Majestade cuja nação estima mais que todas as outras, achando-se os índios em todas as ocasiões de guerra [...], sendo muito vigilantes; e em [...], assaltos, emboscadas, sendo sempre os dianteiros, pelejando em todas elas a peito descoberto, não temendo suas balas, do que morreram, muitos deles, e quanto mais a guerra crescia, tanto mais se lhe incendia os ânimos contra os inimigos que mal se pudera conseguir a expulsão dos inimigos se eles não foram e a maior parte da vitória que Deus nos deu, se lhes deve a seu esforço e valor. [...] que Vossa majestade para conservação daquele Estado lhes gratifique com algumas mercês o serviço que fizeram para que a vista delas se animem cada vez mais, e sejam mais leais e verdadeiros.

Pedem a majestade prostrados a seus reais pés como humildes vassallos, lhe façam mercê do hábito de Cristo para cada um, e algumas roupas para se vestirem eles, e suas mulheres.<sup>244</sup>

<sup>242</sup> AHU\_ACL\_CU\_009, Cx. 2, D. 162.

<sup>243</sup> AHU\_ACL\_CU\_009, Cx. 2, D. 191.

<sup>244</sup> Idem.

Nessa consulta, podemos observar que as alianças poderiam ser acompanhadas pelo recebimento de benefícios da Coroa Portuguesa pelos índios. É citado um pedido de mercê do Hábito de Cristo<sup>245</sup> e de roupas para se vestirem, juntamente com suas mulheres, com a justificativa de que eram vassalos obedientes e terem servido às autoridades reais em todas as necessidades, até em momentos de guerras, como exposto no documento.

O parecer do Conselho Ultramarino, até certo ponto, mostra-se sensível ao pedido dos índios principais, indicando ao rei que dê ordem para que se leve os hábitos das três ordens militares aos índios mais beneméritos. Porém, não encontrei nenhuma confirmação de recebimento destes hábitos nos documentos consultados. Essas alianças entre brancos e índios, como se observa neste documento, são marcadas pela boa relação, lealdade e fidelidade que mostravam aos portugueses, não levantando nenhum tipo de rebelião, os índios seriam fortes aliados em caso de guerra contra os holandeses, sempre vigilantes, corajosos e a ajuda dos nativos seria decisiva para os portugueses saírem vitoriosos.

O processo de oferecimento de mercês aos índios principais começa, efetivamente, no reinado de Filipe IV. Nesse período, já existe a possibilidade de obtenção de hábitos das Ordens Militares por índios vassalos. Porém, no reinado de D. João IV, esse tipo de pedido ganhou dimensões maiores. Assim, alguns dos mais significativos exemplos de agraciamento de índios aliados datam entre as décadas de 1640 e 1650<sup>246</sup>.

No Maranhão, precisamente na década de 1640, a estratégia de agraciamento das lideranças indígenas foi vista, na perspectiva de certas autoridades portuguesas, como parte essencial da guerra, pois os índios eram essenciais nos embates contra invasores<sup>247</sup>. Assim, foram inseridos nesse processo dominador, tendo que intermediar e negociar alguns benefícios para si mesmos, haja vista a importância dos serviços prestados.

Por parte dos portugueses, a política de transformar parcelas significativas dessas populações em aliados e súditos era, por outro lado, essencial para a consolidação de seu poder na região. Nesta primeira etapa da implantação do controle político, era necessário um

---

<sup>245</sup> Os hábitos de Cristo vêm da Ordem de Cristo que era uma ordem religioso-militar portuguesa, sob o controle da Coroa desde finais do século XV, domínio este consolidado em meados do XVI. A partir desse período, o hábito de Cavaleiro da Ordem de Cristo – honraria nobilitante, acompanhada de um pequeno rendimento monetário (tença) e importantes privilégios jurídicos e fiscais – passou a carregar o significado de leal e honrado servidor da monarquia. OLIVAL, Fernanda. **As Ordens Militares e o Estado Moderno: Honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789)**. Lisboa: Estar/FCT, 2001, p. 151.

<sup>246</sup> CARDOSO, Alírio Carvalho. **Maranhão na Monarquia Hispânica: intercâmbios, guerra e navegação nas fronteiras das Índias de Castela (1580-1655)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2012, p. 290.

<sup>247</sup> CARVALHO Jr, Almir Diniz. **Principais indígenas na América Portuguesa**. Comunicação corresponde a uma parte de um item do capítulo “Índios Cristãos” da tese de doutorado intitulada: **Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769)**, Campinas: Tese de Doutorado, 2005, p. 2 - 3.

número importante de guerreiros, aliados militares. A forma que isso se deu foi através de alianças e cooptação de seus líderes. Os principais passaram a ter uma importância estratégica fundamental na consolidação dessa política de controle<sup>248</sup>.

A necessidade de aliança com os índios decorria da defesa do território e, ao mesmo tempo, da preocupação com o aproveitamento da terra, que poderia favorecer a economia da região. De fato, as diversas atividades executadas pelos índios dependeram, sobretudo, da capacidade dos povoadores de estabelecer e fortalecer alianças com os nativos<sup>249</sup>. As alianças demonstram o quanto o processo colonizador do Maranhão dependeu dos acordos feitos com os nativos e de uma boa relação com os indígenas. No entanto, é importante considerar que, nessa relação entre portugueses e nativos, os índios também souberam atender seus próprios interesses, obtendo em alguns casos, benefícios pessoais ou para o grupo. Contudo, apesar dessas alianças, não se excluem os mecanismos de resistência dos índios, que em alguns momentos moveram muitos conflitos aos colonizadores.

Outro assunto das fichas temáticas é o caso de violência contra os povos indígenas. Para abordar este tema, escolhemos uma consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. João IV, do dia 23 de outubro de 1648, sobre as drogas descobertas no Maranhão e as aldeias onde os índios são maltratados por particulares e as minas de ouro encontradas por Bartolomeu Barreiros de Ataíde<sup>250</sup>. Segundo esta consulta, o caso de maus tratos aos povos indígenas por parte dos particulares era causa de muitas aldeias estarem desprovidas e mais pobres. É citada a aldeia em que o vigário geral Matheus de Souza é responsável, que possuía o desejo de utilizar os indígenas no cultivo do tabaco. O rei D. João IV se manifestou em favor da resolução. Mais uma vez, podemos identificar como o mau tratamento dos povos indígenas prejudicava as aldeias, ficando carecidas e mais pobres. Mesmo estas aldeias estando sob a administração do vigário-geral Matheus de Souza, que através do manuscrito entendemos que não impedia a ação de particulares. Sabemos que um dos impactos da colonização portuguesa foi o genocídio indígena, devido à violência com que estes povos eram tratados.

Elaboramos uma ficha temática para tratar das disputas pelo uso da mão de obra indígena, esta tem como base uma vereação do dia 26 de abril de 1650, em que os camaristas encaminham uma notificação para que os pescadores não levassem mais que 12 negros para

---

<sup>248</sup> CARVALHO Jr, Almir Diniz. **Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005, p. 55.

<sup>249</sup> CORRÊA, Helidacy Maria Muniz Corrêa. **“Para aumento da conquista e bom governo dos moradores”**: o papel da Câmara de São Luís na conquista, defesa e organização do território do Maranhão (1615-1668). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011, p. 231.

<sup>250</sup> AHU\_ACL\_CU\_009, Cx. 3, D. 272.

pesca<sup>251</sup>. O procurador do Conselho, Pero de Aguiar, requeria aos oficiais da Câmara, para o bem comum da cidade, que eles notificassem os pescadores das redes com uma pena, para que não levem em suas canoas para pescar mais que doze negros, pois muitas pessoas se queixam que umas redes levam muitos, já outras não pescam por não terem índios. Outro problema é que muitos pescadores que tem muitos negros os deixam ficar em casa trabalhando em coisas de seu proveito. Fica acertado a pena de dois mil réis a quem desobedecer à determinação, o valor seria para as despesas da Câmara. Neste documento, percebemos certa disputa em torno da utilização da mão de obra indígena, pois uns moradores possuíam um número maior que outros, sendo estes últimos prejudicados em suas atividades, como a pesca. Além disso, muitos desses moradores ao invés de levarem seus gentios à pesca, os deixavam em casa, ocupados em atividades particulares. O manuscrito ainda nos revela a escassez da mão de obra escrava no período na região.

A colonização do Maranhão teve como uma das suas bases o uso da mão de obra indígena, a ficha temática que trata deste assunto é a vereação do dia 15 de outubro de 1650 sobre o conserto da fonte de pedras e os índios seriam encarregados do serviço<sup>252</sup>. O procurador da Câmara, Pero de Aguiar, solicitou índios para o conserto da Fonte das Pedras, antes da chegada do inverno. O documento não especifica se foram utilizados índios livres ou escravos. Durante essa etapa da montagem da dominação colonial, no Maranhão, todas as vezes que havia necessidade de construções de obras ou outros serviços na cidade de São Luís, eram os indígenas que levantavam os povoamentos que se espraiavam cada vez mais pela região. Por meio deles, se construíam as moradias dos colonos, os conventos religiosos, a Casa dos oficiais da Câmara; conformavam-se as expedições de recolhimento de drogas do sertão, de guerra justa e resgates; garantia-se a defesa das áreas de fronteira, a partir do estabelecimento de alianças; produzia-se sal, farinha e pescados, a base alimentar da região, entre outras diversas atividades.

Em seguida, temos a ficha temática que trata do cargo de procurador dos índios, esta tem como base a vereação do dia 22 de setembro de 1653 sobre o pedido dos índios principais para que lhe dessem um procurador<sup>253</sup>. Na Câmara, apareceram os índios principais, Francisco Joacaba e Francisco Correia Tabajara, e mais os sargentos-mores, alferes e ajudantes de aldeias. Pelos Principais e demais índios foram requeridos aos oficiais da Câmara que eles pedissem ao capitão-mor lhe dessem um procurador que os governassem e que fosse Belchior

---

<sup>251</sup> Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, registro de 26 de abril de 1650. Fl. 11 v a fl. 12.

<sup>252</sup> Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, registro de 15 de outubro de 1650. Fl. 20.

<sup>253</sup> Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, registro de 22 de setembro de 1653. Fl. 66 a 67.

de Sá, pois o procurador que tinham até então não os satisfaziam, por certas causas e queixas que dele tinham, a principal delas é que ele fazia tudo ao contrário do que o capitão mor lhe ordenava. O capitão mor mandou chamar Belchior de Sá que ele aprovava. Nesta vereação, de antemão, identificamos a importância das lideranças indígenas em intermediar assuntos das aldeias com as autoridades locais, os camaristas. O documento pode revelar ainda certo desacerto entre o que era ordenado pelo capitão-mor e o procurador dos índios, sendo os nativos prejudicados.

Para ocupar o ofício de procurador dos índios, era incumbido um morador da região não índio, eleito pelo governador, depois da indicação de dois nomes pelo Superior das missões da Companhia. Este atuava como defensor e auxiliar dos índios, assumindo os interesses indígenas perante as autoridades coloniais. Não exercia nenhuma função jurisdicional. Limitava-se a recomendar e a encaminhar declarações em nome dos índios à instância competente, ou seja, ao Governador, ao Ouvidor Geral ou à Junta das Missões<sup>254</sup>.

E, como pagamento de sua ocupação, receberiam alguns índios para lhes servir, sendo até quatro índios no Maranhão e seis no Pará. Tais índios não deveriam ser os mesmos indefinidamente, mudando-os de acordo com o juízo dos Padres, que o fariam quando lhes parecesse apropriado. Indicava, ainda, a lei que fosse elaborado um regimento específico para os Procuradores, que seria feito pelo Superior das Missões com o conselho dos padres missionários das aldeias e que, depois de passar pelo parecer do governador, deveria ser confirmado pelo Rei<sup>255</sup>.

Nos documentos da Câmara, há atas em que o procurador dos índios solicita aos nativos que capinem a praça da cidade, evidenciando que o procurador servia de intermediário entre colonos e nativos, principalmente para solicitar serviços aos índios em nome das autoridades camarárias caso houvesse o pedido. A maior parte dos documentos trata desses pedidos para que o procurador solicite serviços dos índios, o que nos permite destacar que o procurador era mais um representante da coroa, da conquista e do projeto dominador do que um defensor do nativo.

Uma prática recorrente durante a colonização portuguesa foram os resgates. Para este assunto temos a ficha temática com a vereação do dia 10 de novembro de 1654, sobre uma proposta da câmara ao capitão-mor para fazerem resgates<sup>256</sup>. O procurador do Conselho

---

<sup>254</sup> MELLO, Marcia Eliane Alves de Souza. O Regimento do procurador dos índios no Maranhão. **Revista Outros Tempos**, vol. 09, n.14, 2012, p. 222- 231, p. 223.

<sup>255</sup> Ibidem, p. 224.

<sup>256</sup> Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, registro de 10 de novembro de 1654. Fl.12 v a Fl.13 v.

requereu aos oficiais da Câmara que conforme a provisão do rei se criasse uma junta para fazer resgates justos e lícitos. Foi solicitado que se elegeisse um cabo para a referida entrada e que lhe propusesse o quanto convinha para o bem e aumento do povo. Pelo capitão-mor, foi respondido que achava muitas dificuldades e inconvenientes em fazer a entrada, pois não havia índios e que até o natal vinha um navio, então que se esperasse até ver se traziam alguma resolução. Como comentado no capítulo anterior, os resgates consistiam em expedições ao sertão em busca de indígenas prisioneiros de guerra ou que seriam vítimas de rituais antropofágicos. Podem ser considerados uma negociação entre moradores e outros índios, em troca de mercadorias, de mão de obra sob a alegação de que estava destinada a ser devorada por seus inimigos que praticavam antropofagia ou vítimas de guerras intertribais<sup>257</sup>. Porém, a aquisição de índios só aconteceria se os compradores os salvassem dos rituais, se encarregassem de convertê-los e civilizá-los.

Elaboramos uma ficha sobre um caso de fugas dos índios guajajaras, que pode ser considerado um caso de resistência indígena. A vereação data do dia 5 de novembro de 1654 e se refere à notícia que havia chegado à câmara de que índios guajajaras teriam deixado sua aldeia para irem ao Itaqui<sup>258</sup>. Então, foi chamado o índio Gonçalo Mendes para confirmar se a notícia era legítima. Cinco dias depois, o nativo apareceu e afirmou que de fato todos tinham passado para o Itaqui, até mesmo o índio principal com sua família, ficando na aldeia somente alguns velhos. Então, o procurador do conselho, Agostinho Mozinho, solicitou que os índios retornassem a sua aldeia e que se escrevesse ao padre Manuel Nunes, superior da Companhia de Jesus, sobre o ocorrido e conforme a sua resposta determinaria o que mais conviesse aos índios.

Apesar de não expressar o motivo da saída dos nativos da sua aldeia para outro lugar, este termo de vereação chama atenção para alguns pontos. Primeiro, o fato de um indígena ser convocado à câmara para relatar o que havia acontecido de fato, ou seja, seria um importante testemunho para relatar a fuga aos camaristas. O segundo ponto é o que os teria motivado a fugirem de sua aldeia para o Itaqui. Podemos levantar algumas hipóteses, como a falta de alimentos ou maus tratos sofridos, provocando a fuga.

Este documento chama atenção devido à prática recorrente, neste período, as fugas. O não respeito aos acordos firmados ao se realizar os descimentos e os abusos de exploração de mão de obra apresentava-se como importantes fatores influenciadores da opção dos

---

<sup>257</sup> NEVES. Tamyrís Monteiro. O Lícito e o Ilícito: A prática dos resgates no Estado do Maranhão na primeira metade do século XVIII. *Revista Estudos Amazônicos*, vol. VII, n.º 1, 2012, p. 253-273, p. 256.

<sup>258</sup> Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, registro de 5 de novembro de 1654. Fl.12 e Fl.12 v.

indígenas pela fuga. Logo, as fugas, juntamente com as guerras e as bexigas<sup>259</sup>, no contexto da Amazônia, acabavam levando à falta de mão de obra indígena na região<sup>260</sup>. As fugas podem ser compreendidas como uma “estratégia coletiva” de defesa contra a opressão e exploração exacerbada exercida pelos portugueses. De fato, “fuga e violência, estavam comumente associadas”. Isso é comprovado pelos escritos dos missionários que, frequentemente, queixavam-se de os moradores serem os principais responsáveis pelas “fugas em massa para os sertões” e de que os índios fugidos formavam aldeias no sertão, denominadas de “mocambo indígena”<sup>261</sup>.

Por fim, temos a ficha temática que relaciona a morte de muitos índios e escravos e as dificuldades econômicas na capitania. Foi encaminhada uma carta dos oficiais da câmara de São Luís do Maranhão ao rei D. Afonso VI, do dia 24 de junho de 1663, sobre não terem respostas às suas cartas e pelo estado de miséria em que ficaram depois da morte de muitos índios e escravos e que o rei mandasse acudir o estado miserável com sua fiel clemência<sup>262</sup>. Neste manuscrito podemos evidenciar dois aspectos: o primeiro diz respeito à violência com que os povos indígenas eram tratados, principalmente os que ofereciam certa resistência aos colonizadores e ainda a importância da mão de obra indígena na capitania do Maranhão, visto que a morte destes sujeitos deixou a capitania em situação de crise, a ponto dos oficiais da câmara pedirem ajuda ao rei.

Na parte *Conexões entre o passado e o presente* das fichas temáticas, escolhemos jornais dos anos 1965, 1989, 2017, 2018 e 2019, são os seguintes: Jornal Pequeno, O Estado do Maranhão, O Imparcial, o jornal online Imirante (filiada da rede Globo) e ainda uma notícia do Instituto Socioambiental. O objetivo foi refletir sobre diversas situações envolvendo os indígenas na contemporaneidade e mostrá-los como povos que não ficaram presos ao passado colonial.

Podemos demonstrar os povos indígenas como sujeitos que resistem e lutam pela sobrevivência dos seus povos até os dias atuais. Os jornais ajudarão no conhecimento de vários temas relacionados aos indígenas. Encontramos jornais que tratam de invasões de terras e massacre a indígenas, a luta pela demarcação de terras, instituições que representam estes os

<sup>259</sup> A partir de meados da década de 1690, começam a se multiplicar queixas sobre a morte de trabalhadores, escravos e livres, decorrente da irrupção de uma terrível epidemia de “bexigas” por todo o Estado. BOMBARDI, Fernanda Aires; CHAMBOULEYRON, Rafael. Descimentos privados de índios na Amazônia colonial (séculos XVII e XVIII). *Varia História* (UFMG. Impreso), v. 27, 2011, p. 601-623, p. 608.

<sup>260</sup> Ibidem, p. 620.

<sup>261</sup> CHAMBOULEYRON, Rafael. **Fugas, ‘corso’ e bexigas**. Escassez de mão de obra indígena na Amazônia seiscentista. XXIX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social. Porto, 2009 – <[http://web.letras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron\\_Texto.pdf](http://web.letras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron_Texto.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

<sup>262</sup> AHU\_ACL\_CU\_009, Cx. 4, D. 469.

povos, como a FUNAI, morte de lideranças e conflitos recentes envolvendo os povos indígenas, grandes proprietários de terras, posseiros e madeireiros no interior do Maranhão. Através dessas atividades com o uso de jornais, os alunos analisarão as notícias veiculadas nos jornais, identificando sujeitos, instituições e acontecimentos, em seguida, dissertarão sobre os temas.

A partir dos documentos e, por conseguinte, das fichas temáticas, os discentes poderão refletir sobre a vivência do indígena na colonização do Maranhão e principalmente observar que este processo foi bem dinâmico. A documentação e a historiografia nos mostram que houve uma variedade de atividades praticadas pelos índios, como serviços em quase todos os ramos, foram capazes de solicitar da Coroa benefícios para si e promover movimentos de resistência contra colonos e religiosos. Além de analisar a participação dos indígenas no período colonial, nossa proposta de análise de jornais contemporâneos permite que os alunos conheçam a situação atual dos povos indígenas e a luta pela sobrevivência dos seus povos e cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho enfatizamos o espaço dado aos povos indígenas no ensino de história. Identificamos que a partir do final do século XX temos um redimensionamento nas visões sobre os povos indígenas. Esse processo se deu graças às intensas lutas dos movimentos indígenas no Brasil, em busca de direitos e maior espaço na sociedade. Verificamos avanços nas pesquisas acadêmicas, sobretudo na antropologia e história. Se os indígenas, antes eram estudados somente a partir do olhar dos europeus, com os novos estudos, passaram ser analisados a partir das suas próprias ações e interesses. Assim, demos ênfase às múltiplas situações que os envolveram nos processos históricos. Os indígenas passam a ser vistos como sujeitos históricos, protagonistas de suas histórias, que sofreram com a colonização europeia, mas que também souberam resistir, negociar e agir de diferentes formas para sobreviver.

As transformações nas abordagens sobre os índios não devem ficar somente no ambiente acadêmico, é necessário que estes povos tenham mais espaço em lugares, como as escolas de ensino básico. Após muitas lutas dos indígenas, de estudiosos e movimentos sociais ocorreu a promulgação da lei n.º 11.645/2008, que altera o currículo escolar, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Observamos ao longo do primeiro capítulo que povos indígenas conquistam espaço em outras regulamentações como os PCNs, DCNs e no PNE.

A necessidade da promulgação de uma lei que obrigue a abordagem da história indígena nas escolas nos instiga a pensar em como a temática nunca foi tratada e valorizada adequadamente no ambiente escolar. Isso contribuía para a formação de visões equivocadas sobre estes povos, como sujeitos pertencentes somente a um passado, que estão desaparecendo, são preguiçosos e alheios à nossa sociedade. A ausência de estudos desde a educação básica possibilita ainda uma visão de que os indígenas devem permanecer com suas características “originais” do período colonial para que sejam considerados indígenas de fato.

Demonstramos que com a lei, os currículos escolares passaram por modificações. Para tanto discutimos a matriz curricular das escolas estaduais do Maranhão, determinadas a partir do material do Plano Mais Ideb; Identificamos o que é exigido sobre a história dos povos indígenas e percebemos que o currículo contempla vários conteúdos e objetivos referentes à história indígena, tais como: como sua participação na colonização e em toda história do Brasil; a escravidão indígena; os movimentos de resistência; os impactos da

colonização, como o genocídio indígena; o papel das etnias indígenas na formação do povo brasileiro; a situação atual destes povos e as determinações da Constituição de 1988 para os indígenas do Brasil. Porém, sabemos que nem sempre na escola são contemplados todos estes conteúdos, seja por falta de materiais ou problema na formação dos docentes.

A mudança no currículo atinge ainda a produção de livros didáticos, que precisou contemplar a história indígena. Por isso, analisamos no último edital do PNLD o que é necessário a respeito da história dos povos indígenas para que o livro didático seja aprovado. Não são aceitos livros carregados de visões preconceituosas ou equivocadas, é exigido que se dê importância a contribuição destes povos para a história do Brasil. E para aprovação dos livros, precisam seguir as determinações do PNLD. Porém, observamos que existe uma grande disputa entre as grandes editoras para que seus materiais sejam aprovados, cada vez mais essas instituições buscam inovar na produção dos seus livros. Portanto estes sofrem influência do poder estatal, por meio das suas regulamentações, e também do mercado editorial.

Nesse sentido, analisamos dois livros aprovados pelo PNLD 2018, *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora Moderna e *História 1: ensino médio* da editora Saraiva. Verificamos que ambos contemplam a história indígena, porém o primeiro destina um espaço maior a estes povos. De forma geral, os indígenas continuam aparecendo somente na história da colonização do Brasil, ou seja, a partir do contato do europeu, sem nenhuma relação com o presente. Não é abordada a sua participação em outros momentos da história, contribuindo para a ideia de que esses povos ficaram no passado. Ainda encontramos livros, como é o caso do *História 1: ensino médio*, que tratam de assuntos importantes, como a participação dos indígenas na colonização, somente através de um box, com uma espécie de resumo. Nesse livro, também encontramos problemas na exposição de imagens, que na maioria dos casos não possui relação com o corpo do texto. O livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, como observamos também apresentou alguns problemas, como o de não propor análise de algumas imagens apresentadas ao longo do texto. Ambos não evidenciam a diversidade de povos que habitaram e habitam o Brasil.

O encontro desses diferentes problemas abordados ao longo do trabalho nos fez refletir como os materiais didáticos ainda precisam avançar em sua produção, principalmente em relação aos conteúdos. No caso dos povos indígenas, o que defendemos, são livros que não tratem sua história de forma superficial, mas que elenquem as suas múltiplas formas de

participação em diferentes períodos da história, que seja dado o protagonismo que os pertencem.

A fim de contribuir para o ensino da história indígena na educação básica, elaboramos um material didático dedicado aos alunos tivessem contato com fontes históricas; por isso optamos pelas as fichas temáticas. O trabalho com fontes históricas em sala de aula se torna muito importante na construção do conhecimento histórico, visto que ajuda na compreensão de diferentes representações do passado e na problematização de acontecimentos históricos do presente.

Por meio das fichas temáticas os alunos terão contato com fragmentos de fontes coloniais, especificamente, atas de vereação da Câmara de São Luís e documentos do Arquivo Histórico Ultramarino. A documentação nos releva as várias participações dos povos indígenas durante a colonização, na exploração da sua mão de obra, nos resgates, na catequização, conflitos e alianças que estabeleciam com as autoridades reais e locais, resistências, nos casos em que solicitam benefícios para si, sobretudo os indígenas Principais. Com as fontes coloniais os alunos compreenderão a dinâmica de comunicação entre reino e capitania, as deliberações locais e o tratamento dispensado aos povos indígenas por parte das autoridades reais e locais e das Câmaras municipais. Além disso, nos documentos analisados demos visibilidade às disputas em torno da administração de aldeias e o uso da mão de obra indígena.

Acreditamos que a proposta de utilização das fichas temáticas contribui para que os alunos tenham conhecimento não só sobre os povos indígenas, mas sobre a conjuntura colonial e identificarão os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

Ainda nas fichas temáticas, com a utilização de jornais com notícias a respeito dos indígenas na atualidade, instigamos os alunos para o conhecimento das situações dos povos indígenas na atualidade, identificando os problemas que os afetam e a preservação da sua cultura. Notícias veiculadas nos meios de comunicação sobre os povos indígenas precisam ser discutidos desde a educação básica, para que os alunos relacionem passado e presente, conheçam a história desses povos e os seus direitos. Além disso, defendemos a necessidade de romper visões presentes nas escolas básicas de que os indígenas pertenceram somente ao passado colonial, sua existência hoje é, sobretudo, um sinal de resistência.

## REFERÊNCIAS

### I) Manuscritos

Catálogo dos Manuscritos Avulsos Relativos ao Maranhão 1614-1699 (Projeto Resgate).  
Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa.

Livros de Acórdão da Câmara de São Luís, 1649 – 1654; 1654 – 1657.  
Arquivo Público do Estado do Maranhão.

### II) Documentos oficiais

BRASIL. Art. 231. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Edital – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos – PNLD 2018. Brasília: MEC/ SEF, 2018.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Medida Provisória de n.º 870, de 1 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília: MEC/ SEF 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEF, 2000.

BRASIL. Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), Lei n.º 13.005/2014.

MARANHÃO. Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

MARANHÃO. Plano Estadual da Educação - PEE (2014-2024), Lei n.º 10.099/2014.

### III) Livros Didáticos

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

### IV) Imagens

BRY, Theodore de. Uma celebração bárbara – publicada na obra *Navigatio in Brasiliam Americae* (1592), colorizada posteriormente. Arquivo da Marinha Francesa, Vincennes, França. In: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

FREITAS, Ailton. Agência Globo. In: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. – 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

HOMEM, Lopo; REINEL, Pedro; REINEL, Jorge. **Terra Brasilis**. Publicado no Atlas Miller. Mapoteca do Ministério das Relações Exteriores: Rio de Janeiro, 1519. In: VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MEIRELLES, Victor. A Primeira Missa no Brasil. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, 1860. In: VAINFAS, Ronaldo; FARIA; Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História 1**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SILVA, Oscar Pereira da. Nau Capitânia de Cabral (início do século XX). Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo. In: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

### V) Obras Gerais

ABIORANA, Kézia. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ABUD, Katia Maria. **A guardiã das tradições**: a História e o seu código curricular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, out./ dez., Editora UFPR, 2011, p. 163-171.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos Viventes**: Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, p. 177-194.

AGNOLIN, Adone. **Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá**. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, V. 45 n.º 1, 2002, p. 132 – 185.

BANIWA, Gersem, HOFFMANN, Maria Barroso. **Introdução**. LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica**: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. *Roteiro*, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011.

BARROS, Edval de Souza. **Negociações de tanta importância**: O Conselho Ultramarino e a disputa pela condução da guerra no Atlântico e no Índico (1643-1661). Lisboa: Centro de História Além-Mar, 2008.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**. Vol. 3, nº1, 2010.

BERGAMASHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 53-69.

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. As câmaras ultramarinas e o governo do Império. In: FRAGOSO, João; BICALHO, M. Fernanda B; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O antigo regime nos trópicos**: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário português & latino**: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. p. 613. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BOMBARDI, Fernanda Aires; CHAMBOULEYRON, Rafael. **Descimentos privados de índios na Amazônia colonial** (séculos XVII e XVIII). *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 27, 2011, p. 601-623.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 7-37, 1992.

CARDOSO, Alírio Carvalho. **Insubordinados, mas sempre devotos: poder local, acordos e conflitos no antigo Estado do Maranhão (1607-1653)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Maranhão na Monarquia Hispânica: intercâmbios, guerra e navegação nas fronteiras das Índias de Castela (1580-1655)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n.º 55, 2008, p. 153-170.

CARVALHO Jr, Almir Diniz. **Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

CARVALHO Jr, Almir Diniz. **Principais indígenas na América Portuguesa**. Comunicação corresponde a uma parte de um item do capítulo “Índios Cristãos” da tese de doutorado intitulada: **Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769)**, Campinas: Tese de Doutorado, 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. “Terra Indígena”: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **História**, São Paulo, v.35, e75, 2016.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A Escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes, 2º Ed. Rio Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Fugas, ‘corso’ e bexigas**. Escassez de mão de obra indígena na Amazônia seiscentista. XXIX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social. Porto, 2009 – [http://web.lettras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron\\_Texto.pdf](http://web.lettras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron_Texto.pdf).

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, Mauro Cezar Coelho; BICHARA, Taissa Cordeiro. **A história de um passado “injusto”**: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, v.4, n.7, jan/jun. de 2017.

COLI, Jorge. A primeira missa e a invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (org). **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 107-121.

CORREIA, Helidacy Maria Muniz. O lugar da memória histórica no Maranhão. In: MARANHÃO, Secretaria de Estado do; MARANHÃO, Arquivo Público do Estado do. Livros de Acórdãos da Câmara de São Luís 1645 – 1649. São Luís: Edições SECMA, 2015.

\_\_\_\_\_. “Para aumento da conquista e bom governo dos moradores”: a Câmara de São Luís e a política da monarquia pluricontinental no Maranhão. In: FRAGOSO, João; SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Monarquia Pluricontinental e a governança da terra no ultramar atlântico luso: séculos XVI – XVIII**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

\_\_\_\_\_. “**Para aumento da conquista e bom governo dos moradores**”: o papel da Câmara de São Luís na conquista, defesa e organização do território do Maranhão (1615-1668). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de história. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, n.º 41, jan-junho de 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Coleção Explorando o ensino/História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 159-192.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 965-987.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. **A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Entretextos, Londrina, v.13, n.º 02, jul./dez. 2013, p. 33- 54.

HESPANHA, António Manuel. **Às Vésperas do Leviathan – Instituições e Poder Político em Portugal – Séc. XVII**. Lisboa: Almedina, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **A Época Colonial, Administração, Economia e Sociedade**. 7ª ed. (t. I, vol. 2 da coleção História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

IDEB Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Indígenas do Maranhão. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/amazoniadeaz/interna.php?id=217>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Instituto Socioambiental. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Quem\\_são](https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_são)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 24 out. 2018.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6º Ed., São Paulo: Contexto, 2010.

KOK, Glória. **Vestígios indígenas na cartografia do sertão da América portuguesa**. Anais do Museu Paulista. v. 17. n. 2. jul.-dez., 2009, p. 91-109.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. – 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES, Poliana Jardim. Iconografia e ensino de história: revisitando Rugendas e Debret. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.) **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

Línguas. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Etnicidade e identidade étnica. In: LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Mais Ideb. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>>. Acesso em: 3 out. 2018.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas – História como componente curricular**. Secretaria de Estado da Educação: São Luís.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Mais IDEB: Plano estratégico para elevação do IDEB**. Secretaria de Estado da Educação, Maranhão, 2017.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **As representações sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez., Editora UFPR, 2011, p. 43-58.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada**. Vidya, v. 25, n. 2, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007, p. 59-71.

MELATTI, Julio Cezar. **“Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”**. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/notas/n-cgnt.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

MELLO, Marcia Eliane Alves de Souza. O Regimento do procurador dos índios no Maranhão. **Revista Outros Tempos**, vol. 09, n.14, 2012, p. 222- 231.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 9-35.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Dozineti Benzi. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais. 7. ed. Campinas: Papirus. 2002.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. In: **Ver. Bras. Hist. Educ.** Campinas, SP, v. 12, n. 3, set/dez. 2012, p. 179-197.

NASCIMENTO, José Antônio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, agosto de 2013.

NEVES, Tamyris Monteiro. O Lícito e o Ilícito: A prática dos resgates no Estado do Maranhão na primeira metade do século XVIII. **Revista Estudos Amazônicos**, vol. VII, n.º 1 2012, p. 253-273.

O Plano Mais IDEB. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

OLIVAL, Fernanda. **As Ordens Militares e o Estado Moderno**: Honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789). Lisboa: Estar/FCT, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). **O Brasil Colonial 1443-1580**. vol. 1, 1. ed., Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado (orgs). **Representações culturais da América indígena**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, Desafios contemporâneos collection, 2015, p. 59-80.

PEREIRA NETO, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v.7, out. 2001, p. 143-165.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Bárbara Hartung. Fontes para a História: opacidade do transparente. In: **Introdução ao Estudo da História**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

POMPA, Cristina. **Os índios, entre antropologia e história**: a obra de John Manuel Monteiro. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n.º 74, 2º semestre de 2012 (publicada em julho de 2014), pp. 61-79.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. O ESTADO ATUAL DO DEBATE SOBRE A TEORIA DA ETNICIDADE. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. **Teoria da Etnicidade**. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fedrik Barth. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

ROCHA, Rafael Ale. **Os oficiais índios na Amazônia pombalina**: sociedade, hierarquia e resistência (1751-1798). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, vl. 36, n. 128, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 2006, p.451-472.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. **De índios para índios**: a escrita indígena da história. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

SCHAFF, Adam. Descrição, explicação, avaliação. In:\_\_\_\_\_. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 239-277.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SEEMANN, Jörn. **Texto e contexto em mapas do “Descobrimento”**: uma leitura “entre as linhas” do Terra Brasilis (1519). Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art\\_20.html](http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art_20.html)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena**: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, n.º 2, 2012, p. 213-223.

\_\_\_\_\_. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

\_\_\_\_\_. **Povos indígenas**: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645. Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, 2012, p. 39-49.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHAFF, Adam. Os fatos históricos e sua seleção. In: \_\_\_\_\_. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 203-238.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Todo dia é dia de índio. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Ano 7, n.º 82, julho de 2012.

SILVA, Marcos Antônio da. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, v.30, n. 60, p. 13-33.

SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008. In. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, 2012, p. 151-168.

VARNHAGEM, Francisco Adolfo de. Visconde de Porto Seguro [1854-57]. **História Geral do Brasil**, 7a ed., 5 vols., São Paulo e Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1980.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da História Indígena. In: \_\_\_\_ (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **“História dos Índios no Brasil”**: experiências de um curso de formação de professores. XVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e Linguagens no Ensino de História**. Rev. Brasileira de História. vol. 18 n. 36, 1998.

ZAMBONI, Ernesta & BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivoorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.