

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DIEGO FERNANDO SILVA RABELO

INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise das representações dos povos
indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu
Maranhense (2017-2018)

SÃO LUÍS

2019

Rabelo, Diego Fernando Silva.

Indígenas nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense (2017-2018). / Diego Fernando Silva Rabelo. – São Luís, 2019.

237 f

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

Orientador: Profa. Dr^o Antonio Evaldo Almeida Barros.

1. Ensino de História. 2. Povos indígenas. 3. Representações. 4. Livros didáticos. 4. Lei nº11645/08 I. Título

CDU: 371.671(=1-82):(812.1)"2017-2018"

DIEGO FERNANDO SILVA RABELO

INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise das representações dos povos
indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu
Maranhense (2017-2018)

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

Linha de Pesquisa: Historiografias, Linguagens e
Ensino

Orientador: Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros

São Luís

2019

DIEGO FERNANDO SILVA RABELO

INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise das representações dos povos
indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu
Maranhense (2017 – 2018)

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

Linha de Pesquisa: Historiografias, Linguagens e
Ensino

Orientador: Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros

Aprovada em: 12 / 04 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (Orientador)
PPGHIST – UEMA

Prof. Dr^a. Marina Monteiro Machado (Arguidora)
PPHG - UERJ

Prof. Dr^a. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Arguidora)
PPGHIST – UEMA

Prof. Dr^o. Wheriston Silva Neris (Suplente)
PPGHIST – UEMA

São Luís

2019

Dedico esta dissertação aos meus familiares,
Keila Rabelo (mãe), Danilo Henrique (irmão),
Kellem Regina (tia), Isabel Vieira (avó) pelo
incentivo e apoio na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Deus, força maior do universo que sempre me conduziu pelo caminho do conhecimento e fonte de minha inspiração.

A minha família pelo incentivo, apoio e confiança dada a mim. Em especial minha mãe Keila Rabelo.

A minha tia Kellem Regina que sempre esteve ao meu lado, estimulando a estudar e apoiando nos momentos difíceis da minha vida.

A minha amada avó Isabel Vieira pelo carinho e proteção.

Ao meu irmão Danilo pelo companheirismo.

A Dona Linda (In Memoriam) e seu Tavares que me acolheram gentilmente em sua residência entre idas e vindas de Morros a São Luís durante o período de graduação.

A minha querida amiga Ana Carolina, pela ajuda durante meu processo de mudança do interior para a capital.

A todos os moradores das casas de estudantes da UFMA pelo companheirismo e trocas de conhecimentos.

Agradeço aos colegas da turma 2017. 1 do curso de Mestrado em História - UEMA, nessa caminhada rumo ao conhecimento, onde dividimos saberes, leituras, angústias, vitórias, risos, choro, alegria e experiência. Em especial a Adriana Monteiro, Cyrila Serra e Edilene Vale pela paciência em ouvir e me acalmar nos momentos turbulentos.

Meus profundos agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-graduação em História pelos ensinamentos. Em especial ao meu orientador Antônio Evaldo Almeida pela sua confiança, generosidade, apoio e incentivo na execução desse trabalho.

Meus profundos agradecimentos a Denisson Oliveira e Emanuela Botelho pela ajuda na normalização.

A Flávia Cristina secretária do Mestrado pela resolução dos problemas burocráticos no decorrer do Mestrado.

A Universidade Estadual do Maranhão pelo ensino público e gratuito a mim proporcionado.

A Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pelo financiamento desta pesquisa através do edital de apoio a elaboração de teses e dissertações (nº 017/2017).

Aos povos indígenas pelo exemplo de luta e resistência no transcurso da História.

“Muitas vezes vistos como “atrasados” ou como entraves à expansão econômica, os povos indígenas apontam, com seus saberes e seu modo de se relacionar com meio ambiente, um caminho alternativo para o Brasil”.

(Manuela Carneiro da Cunha)

RESUMO

Esta pesquisa acadêmica tem por objetivo analisar como os livros didáticos de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense representam os povos indígenas nos textos e nas iconografias. Partimos da hipótese que a partir do advento da lei 11. 645/08 os povos indígenas passaram a ser representados com maior ênfase nos livros didáticos, porém continuaram sendo retratados de forma folclorizada, estereotipada, romantizada e homogeneizada. Neste sentido, a metodologia que fundamentou este estudo foi a pesquisa bibliográfica, historiográfica e documental, pois através desses métodos buscou-se analisar as representações discursivas e imagéticas que acompanham os capítulos dos livros didáticos no que versam sobre os povos indígenas. Para o estudo do conteúdo dos livros didáticos, focalizamos dois eixos: os textos escritos (os discursos) e os textos imagéticos (gravuras, pinturas etc.). Nesta etapa de análise pretendeu-se compreender como os autores dos livros didáticos construíram através da narrativa histórica discursos sobre a história e cultura dos povos indígenas e também verificar como as imagens os representaram. Os livros analisados fazem parte da coleção “História integrada” da editora Saraiva presente no guia do PNLD (2018). Em síntese o percurso metodológico para esta pesquisa foi o seguinte: 1. Levantamento e fichamento da bibliografia adotada para o aprofundamento da pesquisa; 2 Identificação dos livros didáticos de História; 3 Leitura dos livros didáticos nos capítulos que tratam da questão indígena; 4 Análise dos textos escritos (discursos) e iconografias (gravuras, pinturas etc); 5 Análise de alguns documentos oficiais como a lei 11. 645/08 que trata da questão indígena e também análise do último edital do PNLD no que concerne as recomendações para a temática indígena.

Palavras-chave: Ensino de História. Povos indígenas. Representações. Livros Didáticos de História. Lei 11. 645/08.

ABSTRACT

This academic research aims to analyze how the textbooks of History of High School adopted by the state school Liceu Maranhense represent the indigenous peoples in texts and iconographies. We start from the hypothesis that from the advent of the law 1145/45 the indigenous peoples began to be represented with more emphasis in the didactic books, however they continued being portrayed in a folclorized, stereotyped, romanticized and homogenized form. In this sense, the methodology that underlies this study was the bibliographical, historiographic and documentary research, because through these methods we sought to analyze the discursive and imagery representations that accompany the chapters of the textbooks on the indigenous peoples. For the study of textbook content, we focus on two axes: written texts (speeches) and imagery texts (engravings, paintings, etc.). In this stage of analysis we tried to understand how the authors of the textbooks constructed through the historical narrative discourses on the history and culture of the indigenous peoples and also to verify how the images represented them. The analyzed books are part of Saraiva's "Integrated History" collection in the PNLD guidebook (2018). In summary, the methodological course for this research was the following: 1. Survey and recording of the bibliography adopted to deepen the research; 2 Identification of the textbooks of History; 3 Reading of textbooks in chapters dealing with the indigenous issue; 4 Analysis of written texts (speeches) and iconographies (engravings, paintings etc.); 5 Analysis of some official documents such as the law 11.645/08 that deals with the indigenous issue and also analysis of the last public announcement of the PNLD regarding the recommendations for the indigenous theme.

Keywords: History Teaching. Indigenous peoples. Representations. Didactic Books of History. Law 11. 645/08.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dados demográficos da população indígena no Brasil	19
Figura 2 – Índios (tapuias).....	22
Figura 3 – Dança dos tapuias, óleo sobre tela	24
Figura 4 – Botocudos, puris, pataxós e maxacalis	28
Figura 5 – Caboclos ou índios civilizados.....	29
Figura 6 – Índia brasileira.....	31
Figura 7 – Índio brasileiro	32
Figura 8 – Alegoria do juramento da Constituição de 1824. Dom Pedro Salva a índia (que representa o Brasil) da ameaça do absolutismo.....	40
Figura 9 – Capa do Livro “História do Brasil” de Joaquim Manuel Macedo	44
Figura 10 – Índio UAPÉ do Amazonas	46
Figura 11 – Taba de índios	46
Figura 12 – Armas e adornos dos Índios	48
Figura 13 – Utensílios e instrumentos dos Índios	49
Figura 14 – Capa do livro “Resumo da História do Brasil”, de Antonio Vieira da Rocha	49
Figura 15 – Capa do livro “Lições de História do Brasil”, de José Scarameli.....	51
Figura 16 – Uma casa de índios	51
Figura 17 – Taba índia.....	52
Figura 18 – Capa do livro “Compendio de História do Brasil”, de Mario da Veiga Cabral	53
Figura 19 – Um prisioneiro, amarrado com a “mussurana”, na ocasião de ser morto	55
Figura 20 – Uma índia fazendo o arco	56
Figura 21 – Índio Tembé (à esquerda) e índio Pariqui (à direita)	56
Figura 22 – Índias das tribos dos Botocudos.....	59
Figura 23 – Índio Ticuna.	59
Figura 24 – Índio Mundurucu (à esquerda) e Índia Arara (à direita)	60
Figura 25 – Índia da etnia Parintintins	61
Figura 26 – A festa do Pariate-ran.....	62
Figura 27 – Capa do livro “História das Américas”, de Antônio José Borges Hermida....	63
Figura 28 – Índio Pele Vermelha (à esquerda) e índio do Chaco (Feiticeiro) (à direita)	65
Figura 29 – A pirâmide com degraus	67

Figura 30 – Reconstrução ideal da grande praça de Tenochtitlan, com o templo de Tlaloc, divindade cultuada pelos astecas	68
Figura 31 – Vaso Inca que reproduz a figura de um homem sentado	69
Figura 32 – Divisão do orçamento para compra de Livros Didáticos	86
Figura 33 – Faturamento do mercado por setor editorial	88
Figura 34 – Participações de Editoras no Mercado Editorial do Brasil no ano 2008.....	88
Figura 35 – Mercado de Livro Didáticos para o Ensino Médio no ano de 2008	89
Quadro 1 – Medidas Governamentais sobre a Política do Livro Didático (1938 – 2003).92-94	
Quadro 2 – Etapas da Execução do PNLD	96-98
Figura 36 – Lista dos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD - 2018 para o Ensino Médio.....	97
Quadro 3 – Sugestões de abordagens para desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas em livros didáticos	101
Figura 37 – Lista de Instituições de Educação Superior que coordenaram a avaliação pedagógica de obras inscritas no PNLD 2018.....	105
Figura 38 – Tabela que mostra o quantitativo de páginas para os livros didáticos e manuais dos professores – PNLD 2018 – exigência do edital.....	106
Figura 39 – Capa do livro “História do Ensino Médio História: passado e presente”	107
Figura 40 – Capa do Livro Olhares da História: Brasil e mundo.....	108
Figura 41 – Capa do Livro História Global.....	108
Figura 42 – Capa do Livro Cenas da História 1	109
Figura 43 – Capa do livro Caminhos do Homem: das origens da Humanidade à Construção do Mundo Moderno	110
Figura 44 – Capa do livro “Conexões com a História”	110
Figura 45 – Capa do livro “Por Dentro da História”	111
Figura 46 – Capa do livro História Sociedade e Cidadania.....	111
Figura 47 – Capa do livro Contato História	112
Figura 48 – Capa do livro Oficina de História	113
Figura 49 – Capa do livro História em Debates	113
Figura 50 – Capa do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio.....	114
Figura 51 – Capa do livro “História 1: Ensino médio”	114
Figura 52 – Capa do livro “História 1: Ensino médio”	119
Figura 53 – Capa do livro “História 2: Ensino médio”	120
Figura 54 – Capa do livro “História 3: Ensino médio”	120

Figura 55 – Sumário do livro “História 1: Ensino médio”	121
Figura 56 – Ilustração do Códice Florentino, compilado pelo frei franciscano Bernardino de Sahagún, c. 1540.....	124
Figura 57 – O império Asteca e a Civilização Maia	125
Figura 58 – Império Inca (século XV)	126
Figura 59 – Ruínas da cidade de Machu Picchu.....	127
Figura 60 – Texto sobre “o quipo”, sistema de contabilidade.....	128
Figura 61 – Mapa da localização dos povos indígenas (século XVI)	131
Figura 62 - Investigando o documento – Cerimônias tupinambás	132
Figura 63 – Imagens Contam a História.....	133
Figura 64 – Execução de Hautey, líder indígena da ilha Hispaniola.....	134
Figura 65 – A primeira Missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles, c. 1860. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro	136
Figura 66 – Mapa Terra Brasilis.....	137
Figura 67 – Brevíssima narrativa sobre a destruição das Índias	138
Figura 68 – Escola Liceu Maranhense	139
Figura 69 – Matrículas no Ensino Regular por Ano na escola Liceu Maranhense	143
Figura 70 – Evolução dos números de matrículas (2007 a 2017)	143
Figura 71 – Taxas de Rendimento dos docentes (2007 a 2017)	145
Figura 72 – Taxas Aprovação	145
Figura 73 – Taxas de reprovação dos alunos do Liceu Maranhense	146
Figura 74 – Taxas de abandono dos alunos do Liceu	146
Figura 75 – Taxa de Evasão escolar.....	147
Figura 76 – Distorção Idade Série dos estudantes do Liceu Maranhense	148
Figura 77 – Taxa de Distorção idade e série dos alunos dos Liceu Maranhense	149
Gráfico 1 - Local de formação dos professores de História do Liceu Maranhense	156
Gráfico 2 – Percentual de professores que conhecem a Lei 11.645/08	157
Gráfico 3 - Suporte utilizados para conhecer a Lei 11.645/08	158
Gráfico 4 - Aplicabilidade da Lei 11.645/08.....	159
Gráfico 5 – Período do ano em que foi trabalhado a Temática Indígena	162
Gráfico 6 - Período de maior frequência em que os indígenas são representados nos livros didáticos	168
Gráfico 7 - Período histórico em que aparecem com maior frequência os povos indígenas segundo os alunos.	169

Figura 78 – Quantitativo de povos indígenas autodeclarados por estados	181
Figura 79 – Dados do censo de 2010 sobre a população indígena	184
Figura 80 – Terras Indígenas	185
Figura 81 – Terras Indígenas no Brasil	185
Figura 82 – Terras Indígenas na Amazônia Legal	185
Figura 83 – Distribuição das terras Indígenas no Brasil	186
Figura 84 – Terras Indígenas	188
Figura 85 – Informações sobre os Tenetehara – Guajajara	189
Figura 86 - Informações sobre os indígenas Ka'apor	192
Figura 87 – Índigenas Ka'apor	193
Figura 88 - Quantitativo de Povos indígenas Awá Guajá que habitam o Maranhão	195
Figura 89 – Informações sobre os indígenas Awá Guajá	196
Figura 90 – Informações sobre os indígenas Krikati	197
Figura 91 – Índios Krikati	198
Figura 92 – Quantitativo sobre os indígenas Krikati	198
Quadro 8 – Quadro de Conceito	204
Figura 93 – População Indígena no Brasil	209
Figura 94 – População Indígena na zona rural e urbana	209
Figura 95 – População Indígena do Nordeste	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	17
1 UM PERCURSO HISTÓRICO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	17
1.1 Um breve panorama: os indígenas nas páginas dos livros didáticos de História do Brasil.....	17
1.2 Reflexões sobre os livros didáticos de História a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a lei 11.645/08: concepções, usos e representações	72
CAPÍTULO II.....	116
2 INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do ensino médio adotado pela escola Liceu Maranhense.....	116
2.1 O livro didático como fonte de pesquisa: uma análise das narrativas sobre os povos indígenas presentes nos livros de História do Ensino Médio da Escola Estadual Centro de Ensino Liceu Maranhense.....	116
2.2 As percepções dos professores, alunos e coordenação pedagógica da escola Liceu Maranhense sobre a temática indígena presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio	139
CAPÍTULO III.....	177
3 REPERTÓRIOS PEDAGÓGICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO.....	177
3.1 A (in)visibilidade dos povos indígenas do Maranhão nos livros analisados..	177
3.2 Descrição do Produto: construção de repertórios pedagógicos sobre os povos indígenas do Maranhão para professores de História do Ensino Médio	203
CONCLUSÃO.....	216
REFERÊNCIAS.....	218
ANEXOS.....	228

INTRODUÇÃO

Esta dissertação emerge de inquietações que me acompanham desde a graduação quando nas disciplinas cursadas não houve enfoque sobre a História Indígena e do Indigenismo. Neste sentido, causava-me estranheza um curso de Licenciatura em História em uma universidade federal não abordar tão proeminente assunto, uma vez que o Estado Brasileiro havia promulgado a lei 11. 645/08 que instituiu, nos currículos oficiais da educação básica, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A partir da ausência da História indígena na minha formação comecei a pesquisar uma bibliografia que pudesse me ajudar a compreender como que os povos indígenas ao longo da História do Brasil contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Neste momento, deparei-me com muitos estudos feitos por antropólogos e sociólogos acerca das populações indígenas do Brasil em diferentes temporalidades. Contudo, estudos na área de História eram escassos, sendo que à época da minha pesquisa fiquei me indagando o porquê dessa inexistência de trabalhos historiográficos sobre os indígenas.

Posteriormente, no decorrer dos meus estudos sobre os povos indígenas comecei a entender que por muito tempo os historiadores não escreveram sobre as populações indígenas porque os consideravam como culturas ágrafas que passavam seus conhecimentos através da oralidade. Diante desse olhar eurocêntrico como produzir História sem documentos?, pois na visão desses historiadores as fontes documentais eram verdades absolutas e sem elas não haveria conhecimento histórico.

Na visão dos historiadores do século XIX os indígenas não possuíam história, haveria, portanto, nas palavras Adolfo Varnhagen, somente etnografia para os descreverem. Neste sentido, por séculos a historiografia brasileira desprezou a história indígena. Nessa perspectiva, a história brasileira fora composta por uma galeria de heróis nacionais, geralmente homens brancos partícipes das elites e detentores do poder.

Após a Constituição de 1988, os povos indígenas começaram a conquistar alguns direitos e foram reconhecidos como cidadãos brasileiros. É neste momento que os historiadores brasileiros começam a rever suas escritas sobre as representações dos povos indígenas na historiografia e inseri-los com maior ênfase nas narrativas, visando uma valorização desses grupos étnicos. Contudo, na contemporaneidade muitos autores continuam ainda situando os indígenas somente no período colonial, é como se estes estivessem presos a essa temporalidade.

A proporção que fui me apropriado da temática indígena foram surgindo outros questionamentos que ainda hoje busco compreender. Desta maneira, as leituras que fiz me

levaram a perceber que os indígenas no transcurso da História do Brasil também foram invisibilizados, silenciados e sub-representados nos livros didáticos de História. Neste sentido, ao ler a dissertação “*Versões Didáticas da História Indígena (1870 – 1950)*”¹ de autoria Adriane Costa da Silva, defendida na Faculdade de Educação – USP, sob orientação de Circe Bittencourt, despertei-me pela elaboração de um projeto de mestrado em que eu pudesse estudar como os indígenas são representados nos livros didáticos de História.

Em 2017, fiz a seleção do Mestrado em História da Universidade Estadual do Maranhão no qual fui aprovado com o respectivo projeto “Indígenas nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense (2017 – 2018)”. Esse projeto foi o propulsor para a escrita desta dissertação que neste momento trazemos os resultados da pesquisa.

A partir da lei 11.645/08 as editoras tiveram que inserir, com maior ênfase, as questões indígenas nos livros didáticos de História para se adequarem à norma em vigor, uma vez que o Ministério da Educação – MEC, através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, possui comissões para avaliar se tais livros atendem as regras do edital que disciplina a compra de livros para as escolas públicas de todo o país. Desta forma, um dos itens desse edital é a valorização dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Diante do exposto, esta dissertação tem por objetivo analisar como os povos indígenas são representados nos textos e iconografias dos livros didáticos de História adotados pela escola estadual Liceu Maranhense. Os livros selecionados para análise desta pesquisa fazem parte da Coleção *História Integrada*, da editora Saraiva, que foram escolhidos pelos professores do Liceu Maranhense na disciplina de História do ensino médio.

Para a análise do conteúdo dos livros didáticos de História, focalizamos dois eixos: os textos escritos e os textos imagéticos (gravuras, pinturas, mapas, etc.). A partir desses textos, buscamos compreender como os autores da coleção constroem narrativas sobre a história e cultura dos povos indígenas e verificar que representações são dadas a esses povos nas imagens que compõem a coleção. Desta maneira, as principais categorias analíticas trabalhadas nesta pesquisa acadêmica são: livros didáticos, representação, povos indígenas, discursos e imagens.

Esta pesquisa justifica-se pela ausência de trabalhos científicos na área de História no Estado do Maranhão que analisam as maneiras como os livros didáticos representam os povos

¹ A dissertação “*Versões Didáticas de História Indígena (1870 – 1950)*” versa como os povos indígenas foram representados nos livros didáticos de História do Brasil. Essa dissertação despertou-me o interesse para estudar como os indígenas são representados nos livros didáticos de História a partir do advento da lei 11.645/08.

indígenas, uma vez que os livros utilizados nas nossas escolas são produzidos no eixo sul-sudeste, o que dificulta uma abordagem mais precisa e que inclua as populações indígenas locais nas narrativas históricas. Assim, a pertinência deste estudo dá-se também pela invisibilidade dos indígenas nos livros didáticos ou quando aparecem são apresentados como atores coadjuvantes dos processos históricos. Neste sentido, é essencial analisar os motivos pelos quais os povos indígenas foram estigmatizados, estereotipados e ao mesmo tempo o porquê da sua ausência em alguns livros didáticos.

Esta dissertação é composta por três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “*Um percurso histórico acerca das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História*” busca-se historicizar e analisar como os povos indígenas foram representados nos livros didáticos ao longo da História. Neste sentido, utilizamos livros de História dos períodos (1898, 1907, 1914, 1917, 1934 e 1956).

É importante frisar que esses livros constituem fontes primárias retiradas do portal *online* do laboratório de Ensino e Material Didático – Lemed – USP. Neste capítulo, por meio de uma abordagem mais teórica, a intenção é mostrar como produções didáticas de diferentes temporalidades retrataram a temática indígena. Também fazemos uma breve discussão sobre o conceito de livro didático e, por fim, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e sua relação com a lei 11.645/08.

O segundo capítulo, denominado “*Indígenas nos livros: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola Liceu Maranhense*”, tem por finalidade analisar como os livros didáticos adotados pela escola estadual Liceu Maranhense representam os povos indígenas em suas páginas em duas materialidades, o texto escrito e as imagens.

O terceiro capítulo chama-se Repertórios pedagógicos sobre os povos indígenas do Estado do Maranhão que tem por objetivo discutir a invisibilidade dos povos indígenas do Estado do Maranhão nos livros didáticos de História, uma vez que os livros adotados pela escola Liceu não retratam as populações indígenas locais em nenhum período histórico.

O percurso metodológico para esta pesquisa foi o seguinte:

1. Levantamento e fichamento da bibliografia adotada para aprofundamento teórico da pesquisa;
2. Constituição do *corpus* documental (análise dos livros *História 1*, *História 2* e *História 3* da Coleção História Integrada, da editora Saraiva, para o ensino médio);

3. Recorte temporal e espacial: são analisados livros de História do ensino médio para o triênio (2018-2020) da escola Liceu Maranhense;
4. Leitura dos livros didáticos nos capítulos que tratam da questão indígena.
5. Análise dos textos escritos (discursos) e iconografias (gravuras, pinturas, etc.);
6. Análise de documentos oficiais como a lei 11. 645/08 que trata da questão indígena e análise do edital nº 04/2015-CGPLI do PNLD no que concerne as recomendações para a temática indígena.

CAPÍTULO I

1 UM PERCURSO HISTÓRICO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve discussão sobre como os povos indígenas foram representados nos livros didáticos de História ao longo da História do Brasil. Neste sentido, procuramos situar os principais debates historiográficos que contribuíram para a reflexão sobre a presença das populações indígenas nos manuais escolares.

Após historicizar sobre a presença dos indígenas nos livros didáticos, fizemos uma discussão sobre o conceito de livro didático e sua função pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, abordamos o Programa Nacional do livro didático (PNLD)² e a lei 11.645/08³.

1.1 Um breve panorama: os indígenas nas páginas dos livros didáticos de História do Brasil

Os povos indígenas ao longo da História do Brasil foram representados nos livros didáticos de forma superficial e estereotipados. Neste sentido, as imagens e discursos produzidos pelos manuais não retrataram a diversidade étnica e cultural desses povos que tanto contribuíram para formação da sociedade brasileira.

De acordo com Cavalheiro (2012, p. 1), foi “durante o século XIX que apareceram os primeiros livros de História que abordavam a temática indígena sob uma perspectiva eurocêntrica” [...]. Esses primeiros compêndios trouxeram consigo uma visão simplista, homogeneizada, idílica e naturalista acerca dos inúmeros grupos indígenas que habitavam o território nacional.

A historiografia oficial por séculos ocultou de suas páginas a história dos povos indígenas, utilizando-se da justificativa que essas populações⁴ eram ágrafas e que por isso não tinham registrado vestígios sobre seu passado. No entanto, hoje sabe-se que a historiografia

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

³ A lei 11. 645 foi sancionada em 10 de Março de 2008 para tornar obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sendo que os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados devem cumprir a determinação da lei.

⁴ No decorrer da História do Brasil os povos indígenas foram denominados pelo colonizador como: índios, ameríndios, negros da terra, gentio, Tapuia etc. Na atualidade esses povos reivindicam ser chamados pelo nome da sua etnia. Neste trabalho dissertativo optamos em usar povos indígenas, populações indígenas ou grupos étnicos, pois sabemos que esses povos são heterogêneos e possuem particularidades entre si. De acordo com os dados do IBGE de 2010 o Brasil possui atualmente 896, 9 mil indígenas, 305 etnias e falam 274 línguas e ocupam 12, 5% do território nacional.

construída no século XIX valorizava somente os feitos dos colonizadores portugueses, assim sendo as populações indígenas foram excluídas da história considerada como oficial.

Durante o processo de colonização da América Portuguesa e Espanhola havia milhões de povos indígenas no que denominaram de Novo Mundo⁵, esses povos possuíam organizações sociais, culturais, econômicas extremamente complexas, mas foram mal compreendidos pelos colonos que os reduziram a categoria de “índios”. A colonização foi responsável pelo genocídio de várias etnias tendo em vista que os agentes externos estavam ávidos pela exploração das terras indígenas.

As populações indígenas falavam diversas línguas, possuíam conhecimentos sobre o território e tinham uma cultura sofisticada, entretanto o colonizador não compreendeu suas visões de mundo e as estruturas de sociedades no qual estavam inseridos. Desta forma, o processo de colonização implicou uma profunda violência simbólica, física e psicológica sobre esses grupos.

Num primeiro momento os europeus tiveram contatos somente com os grupos que habitavam o litoral, sendo que depois estabeleceram relações com povos do interior. Existem várias hipóteses para o povoamento do continente Americano, alguns estudiosos acreditam que grupos teriam saído da Ásia e chegado a América através do estreito de Bering durante o período de glaciação, há 12 mil anos, no entanto, a arqueóloga e pesquisadora Niède Guidon, afirma que as migrações para a América podem ter ocorrido há mais de 48 mil anos, seu estudo toma como base vestígios do sítio arqueológico da Serra da Capivara no Piauí.

Conforme pesquisa realizada pela arqueóloga norte-americana Ana Roosevelt⁶ (1992) na Amazônia, indicaram a presença de povos indígenas no continente americano anterior ao processo de colonização, sendo que desenvolveram sociedades complexas como os Cacicados⁷. Atualmente existem várias teorias para explicar o povoamento da América, mas

⁵ A expressão Novo Mundo no século XV referia-se as novas terras conquistadas pelos europeus.

⁶ ROOSEVELT, Anna Curtenius, “Arqueologia amazônica”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Cia. Das Letras\FAPESP, 1992, p. 53-86.

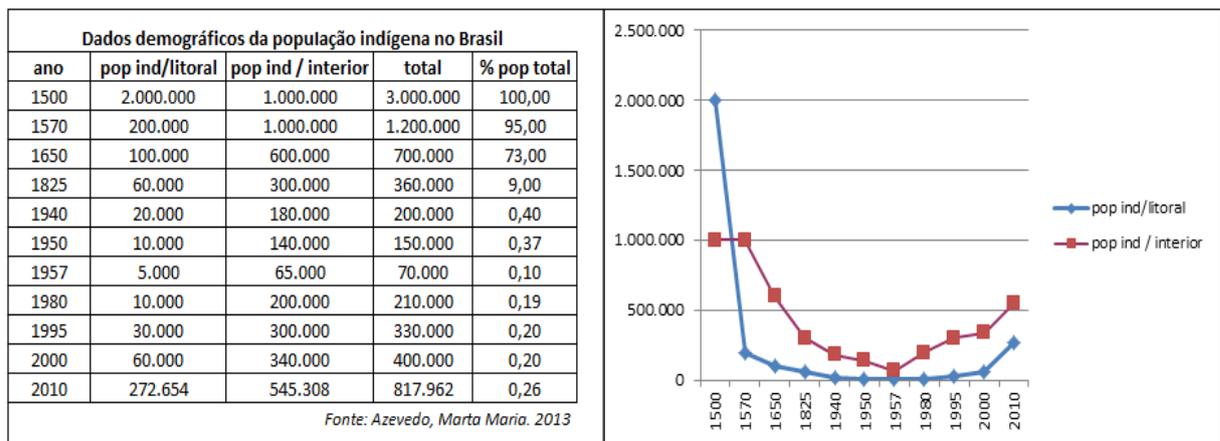
⁷ O conceito de cacicado, que alcançou tanta proeminência nas últimas três décadas, tem sido associado com a América do Sul desde seus primórdios. O estágio de cacicado, assim como o próprio termo, foram primeiramente propostos por Karlevo Oberg em seu pouco citado artigo principal: Types of Social Structure Among the Lowland Tribes of South and Central América (1955). O cacicado era o terceiro dos seis tipos, ou níveis de organização política de Oberg, e ele o caracterizava da seguinte forma: Unidades tribais pertencendo a este tipo são cacicados formados por muitas aldeias, governadas por um chefe supremo em controle de distritos e aldeias governadas por uma hierarquia de chefes subordinados. A característica distintiva desse tipo de organização política é que os chefes têm poderes judiciais para resolver disputas e punir os culpados mesmo com a morte e, sob a liderança do chefe supremo, requisitar homens e mantimentos para a guerra. Utilizamos essa definição para os Cacicados, porém atualmente existem outras definições com base em outros estudos arqueológicos, antropológicos e históricos. CARNEIRO, Robert. A base ecológica dos cacicados amazônicos. (Tradução de SCHANN, Denise Pahl). **Revista de Arqueologia**. p. 118, 2007). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ra/article/view/1683/1325>>.

os pesquisadores concordam em um aspecto, que os povos indígenas já estavam por aqui bem antes dos colonizadores.

Para o historiador Cattelli (2006, p. 150), alguns estudos apontam que, [...] “a época da colonização havia mais de 5 milhões de povos indígenas na América Portuguesa”.

Os dados sobre a demografia indígena variam muito, conforme as fontes consultadas. A seguir apresentamos uma tabela que mostra uma estimativa aproximada de indígenas à época da colonização, assim como, em outros períodos.

Figura 1 – Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://www.funai.org.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em 27 mar. 2018.

A tabela acima demonstra dados aproximados das populações indígenas ao longo de diferentes períodos históricos de 1500 a 2010, contudo sabemos que esses dados podem ser passíveis de questionamentos, tendo em vista que as fontes documentais da época colonial precisam ainda ser melhor estudadas pelos demógrafos e historiadores. Sobre essa questão Pagliaro et al. diz que:

[...] a temática indígena nunca chegou a se constituir em questão de interesse específico da comunidade demógrafos e historiadores no país. Se particularidades disciplinares influenciaram a consolidação do campo de pesquisa da demografia indígena, há um aspecto mais geral que deve ser destacado, qual seja, a dificuldade enfrentada para realizar os estudos propriamente ditos, centrada fundamentalmente na obtenção e no tratamento dos dados. Sem pretender elaborar uma lista exaustiva, vale chamar a atenção para algumas dificuldades mais comuns.

Por exemplo, para a quase totalidade das comunidades indígenas, com raríssimas exceções, não há séries históricas documentadas de nascimentos, óbitos e eventos de migração. Uma alternativa que tem sido implementada é a de realizar pesquisas em profundidade, entrevistando os indivíduos de modo a recuperar os eventos demográficos [...].

[...] a qualidade das fontes de dados sobre os povos indígenas, que sempre foram muito precárias, traduz uma dificuldade ímpar para fins dos estudos demográficos. Além dos históricos recenseamentos pouco confiáveis dos governos provinciais, censos periódicos e registros de eventos vitais do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), conta-se com dados sobre algumas populações, levantadas pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Essas informações podiam oscilar, ao longo do tempo, de

acordo com os interesses políticos dos governos provinciais e do SPI/Funai e de acordo com a existência de postos indígenas em diferentes regiões. (PAGLIARO, 2016, p. 13).

Com base na citação podemos perceber que os estudiosos encontram dificuldades para contabilizar as populações indígenas no decurso da história do Brasil. Neste sentido, os estudos demográficos não conseguem afirmar com exatidão o quantitativo de povos indígenas que habitavam a América portuguesa a época da colonização, porquanto o máximo que obtém é fazer aproximações que nem sempre condizem com a população absoluta do período.

Com relação as primeiras impressões dos europeus para com os povos indígenas podemos analisar um trecho da carta⁸ de Pero Vaz de Caminha, quando diz:

[...] a feição deles é serem pardos, à maneira avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam cobrir coisa nenhuma, nem mostrar suas vergonhas: acerca disso, estão em tanta inocência como tem em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber. (CAMINHA, 1500, [N.p.].

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepenete, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar [...]. (CAMINHA, 1500, [N. p.]).

[...] ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos não tínhamos nenhuma vergonha [...]. (CAMINHA, 1500, [N. p.]).

O fragmento acima da *Carta de Pero Vaz de Caminha ao El Rei D. Manuel*, evidencia algumas características físicas e percepções sobre os povos indígenas, retratando-os num primeiro momento como indivíduos em estado de inocência, dóceis e amáveis. Essas primeiras impressões coloca os indígenas em condição de bons selvagens que precisavam ser salvos e libertos. Esses primeiros olhares dos colonizadores serão as bases para a cristalização do mito do indígena idílico que irá ser construída ao longo do século XIX.

É interessante salientar que o cronista retratou as mulheres indígenas como sendo gentis, bonitas e limpas. Percebe-se claramente um tom malicioso para a representação da

⁸ Essa referida carta fora escrita pelo escrivão Pero Vaz de Caminha em 1º de Maio de 1500 para registrar e informar ao El Rei D. Manuel sobre o “achamento” de terras do que viria ser chamado de Brasil posteriormente. Esse documento permaneceu inédito por mais de dois séculos no Arquivo Nacional da torre do Tombo, em Lisboa. Foi localizado, em 1773 por José de Seabra da Silva e publicado pelo historiador Manuel Aires de Casal na obra *Corografia Brasílica* em 1817.

figura feminina. Posteriormente a História mostrará as violências acometidas pelo colonizador às nativas.

Através da carta de Pero Vaz de Caminha podemos compreender a forma como os europeus descreveram os nativos nos primeiros contatos, mas sempre tendo em vista que são impressões do colonizador, que alguns momentos manipula os jogos de sentidos da escrita.

Para os historiadores do século XIX a carta de Caminha era um documento inquestionável, uma espécie de certidão oficial que narrava as primeiras impressões sobre a terra que posteriormente viria ser chamado de Brasil.

A América Portuguesa recebeu durante a colonização vários viajantes, cronistas e pintores que tinham como missão retratar a fauna, a flora, a vida social, os costumes e principalmente os povos indígenas.

Os estudos desses naturalistas eram publicados assim que retornavam a Europa e faziam o maior sucesso entre as camadas populares e as elites letradas. Esse material ficou conhecido como literatura de viagem e se constituiu uma literatura de testemunhos. Muitos dos trabalhos desses viajantes retrataram as populações indígenas como indivíduos incivilizados e exóticos.

A seguir apresentamos um pequeno excerto sobre como esses cronistas descreviam os indígenas:

Todas estas nações de gentes [...] seguem sua gentilidade, são feras, selvagens, montanhesas e desumanas: vivem ao som da natureza, nem seguem fé, nem lei, nem rei (freio comum de todo homem racional). E em sinal dessa singularidade lhes negou também o Autor da natureza às letras F, L, R. Seu Deus é seu ventre [..], sua lei, e seu rei, são seu apetite e gosto. [...]. [...] Nos mais costumes são feras, sem política, sem prudência, sem quase rastro de humanidade, preguiçosos, mentirosos, comilões, dados a vinhos; e só nesta parte esmeraldos [...]. (VASCONCELOS, Simão de. Crônica da Companhia de Jesus. Petrópolis: vozes; Brasília: IN 19.

Os termos empregados pelo cronista Simão de Vasconcelos⁹ para caracterizar as nações indígenas são pejorativos, colocando-os em uma posição de inferioridade na escala evolutiva da civilização. Desta maneira, acreditava-se que as sociedades indígenas viviam em estágio primitivo e que eram desprovidos de humanidade, assim o cronista negava as diversidades étnicas e culturais dos povos indígenas.

Para o cronista as sociedades indígenas eram desprovidas de organização social não possuindo sistema político, religião e nem leis. É importante salientar que os viajantes dos séculos XVI a XIX retrataram os grupos indígenas através de uma perspectiva eurocêntrica,

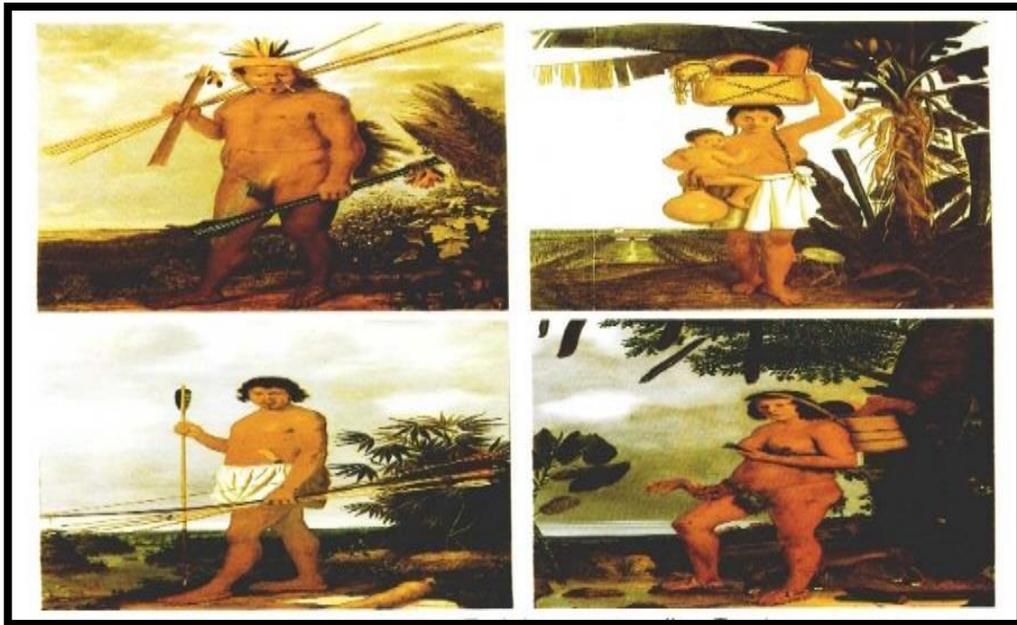
⁹ O padre Simão de Vasconcelos nasceu na cidade do Porto, em Portugal, em 1597 e veio para América Portuguesa em 1615 e ingressou na ordem jesuíta 1615. Escreveu as obras: “Crônica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil (1663)”, e “Notícias curiosas e necessárias das coisas do Brasil” (1668).

sendo que muitos dos discursos produzidos sobre esses povos os apresentavam como bárbaros.

Além dos relatos de viagens produzidos pelos cronistas e viajantes houve também pintores e ilustradores que produziram significativas imagens sobre as populações indígenas que habitavam a América Portuguesa.

Entre os vários pintores que retrataram os ameríndios, destacamos a produção de Albert Eckhout, pintor nascido na Holanda (1610 -1660), que participou da comitiva de Maurício de Nassau no período da invasão holandesa. Durante esse período produziu mais 400 ilustrações sobre os costumes, flora, fauna e povos indígenas, sendo que quatro pinturas foram destinadas exclusivamente a representar os grupos indígenas tapuias¹⁰ e tupis, conforme as imagens abaixo.

Figura 2 -Índios (tapuias)



Fonte: Índios (tapuias), pintura de Albert Eckhout, 1643. Museu Nacional, Copenhague.

As pinturas acima mostram índios tapuias e tupis em diferentes contextos. É também importante destacar que essas imagens foram produzidas em momentos distintos, dentro da construção estética figurativa - naturalista. De acordo com Lessa (2016, p. 69), “essas pinturas

¹⁰ A expressão tapuia fora utilizado pelos colonizadores para designar os indígenas que não falavam tupi e que moravam no interior, não existiu uma etnia tapuia. Esses índios apresentados como tapuias por Albert Eckhout era na verdade a etnia tarairus. Para Moreau, o termo tapuia designava os índios de “língua travada”, menor cultura material, ou de que se tinha pouca informação. Para Jacqueline Lourenço a palavra Tapuias era uma denominação genérica usada por mais de um século pelos portugueses para se referirem a uma série de grupos indígenas que habitavam o interior e não falavam línguas derivadas do Tupi-guarani – sendo considerados como selvagens, bravios e avessos à colonização. LOUREÇO, Jacqueline. **Elementos indígenas na construção da identidade nacional brasileira**. (281 pág.). Tese – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016.

ficaram conhecidas como quadros comparativos, pintados em 1641 e 1643, foram posteriormente presenteadas ao rei da Dinamarca, Frederik III, pelo próprio Nassau provavelmente em 1673- 1674¹¹. As quatro telas possuem dois metros de altura e encontram-se atualmente no Museu Nacional da Dinamarca.

Sobre essas representações, Svetlana assinala que:

[...] os registros pictóricos, e não os registros verbais dos holandeses no Brasil, é que são memoráveis. [...] A equipe sem precedentes de observadores ou descritores [...] que Maurício reuniu incluía homens peritos em história natural e em cartografia, e também em desenho e pintura. [...] Eles reuniram um registro pictórico único da terra brasileira, seus habitantes, sua flora e suas coisas exóticas. Albert Eckhout produziu as primeiras pinturas de nativos brasileiros em tamanho natural. Elas são insólitas não só em virtude de sua escala, mas também por causa do cuidado com que ele registra suas proporções corporais, a cor da pele, o vestuário, os adereços e o cenário social e natural. Um retrato de Eckhout constituiu uma etnografia ou mapa humano, como um comentador afirmou, e com razão. Tal interesse na descrição deve ser colocado contra os relatos fabulosos do Novo Mundo que ainda estava na moda. Foram estes, não as descrições holandesas, que continuaram a fascinar a Europa. (SVETLANA, 1999, p. 309-310).

Ao analisarmos a citação podemos verificar que a comitiva de Nassau durante sua passagem pelo Nordeste brasileiro, mas especificamente onde hoje denominamos a cidade de Recife trouxera consigo cientistas, artífices e pintores. Estes últimos tinham a função de retratar as paisagens e os povos indígenas, sendo que essas representações foram feitas através de observações *in locus* numa espécie de estudo etnográfico, ao mesmo tempo em que pintavam faziam anotações sobre os costumes e as características das sociedades indígenas.

Muitas dessas representações seguiam os cânones estéticos da arte europeia que na época valoriza a arte descritiva e naturalista. Desta maneira, ao analisarmos as imagens produzidas temos que tomar alguns cuidados, pois muitas dessas pinturas não representam a realidade do período, tendo em vista que muitos dos artistas da época não tiveram contato direto com os indígenas. No caso de Eckhout foi diferente, pois convivera com os nativos. Neste sentido, Bayona diz que:

Inegavelmente, Eckhout quebrou os cânones matemáticos de beleza renascentista, tanto nos corpos como nos rostos dos ameríndios que representa nos seus óleos, mostrando corpos e rostos imperfeitos, feios, sem a beleza clássica que os europeus estavam acostumados. (BAYONA, 2008, p. 12).

As pinturas de Albert Eckhout tinham como característica uma imagem mais realista e menos idealizada, ou seja, buscava-se representar os nativos com requintes de detalhes.

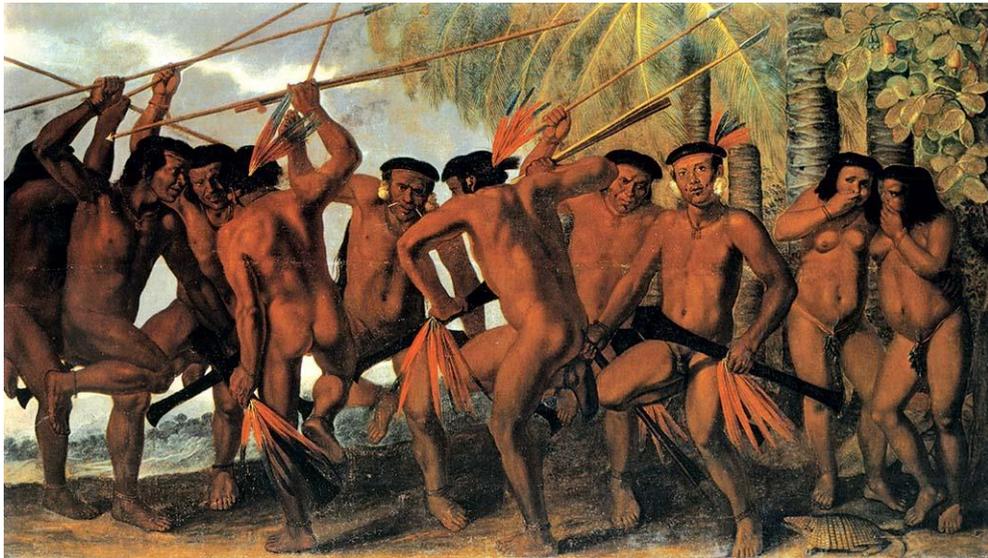
A pesquisadora Barbara Berlowicz¹¹ formulou uma hipótese, que o viajante Eckhout pintou as telas na Holanda e não no Brasil. Segundo ela, o pintor esteve no Brasil em 1637 e

¹¹ Esta hipótese pode ser consultada na obra de referência: BERLOWICZ, Barbara. **Conservação das Pinturas de Eckhout**: Visão histórica e abordagem atual. In: Albert Eckhout volta ao Brasil 1644-2002. Simpósio Internacional de especialistas. Recife 13 e 14 de setembro de 2002, p. 61-62.

ao retornar para Holanda produziu as pinturas. Neste caso inferimos que muitos artistas após uma breve temporada na América Portuguesa ao voltarem para Europa produziam imagens sobre os povos indígenas, sendo que tais registros não eram fidedignos, uma vez que muitos não tinham contatos diretos com indígenas ou se baseavam através de registros de outros pintores. Aos que mantiveram contatos com os nativos, muitas vezes os representava de forma homogênea, como se todas etnias fossem iguais ou tivessem os mesmos fenótipos.

Dentre as obras realizadas por Albert Eckhout a mais impressionante chama-se “*as danças dos tapuias*”. Neste sentido, Bayona (2008, p. 602) diz que do conjunto das obras a que mais chocou os europeus foi a *dança dos tapuias*, visto que “[...] As grandes dimensões da obra não eram comuns [...]” para o tipo de temática abordada, pois “[...] a dança retratada era reprovada pelo Calvinismo [...]” e quebra-se o padrão da arte renascentista.

Figura 3 – Dança dos tapuias, óleo sobre tela



Fonte: ECKHOUT, Albert. Dança dos tapuias. c. 1641 – 1644, óleo sobre tela, 295 x 172 cm. Nationalmuseet, Dinamarca. In: Disponível em: <www.google.imagens.br>

A historiadora Carla Mary Oliveira em artigo intitulado “*O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Frans Post*”, publicado em revista do Instituto Camões, destacou que:

[...] das obras etnográficas de Eckhout aquela que causa mais espanto, ainda hoje, é Dança dos Tapuias. O tamanho natural das personagens retratadas nos faz pensar que estão prestes a saltar da tela, consequência plausível do movimento de seus corpos, capturado como que num instantâneo pela pintura. Ali oito jovens índios musculosos aparecem dançando freneticamente sob o olhar de duas índias visivelmente prenhas. O rapaz mais próximo das mulheres encara o espectador como se o convidasse a tomar parte na roda de dança, segurando um tacape ou um conjunto de dardos e seu propulsor, como fazem os outros índios a seu lado: basta dar um passo à frente e enfeitar-se com as penas, não antes de jogar fora as roupas europeias e entregar-se de corpo nu ao frescor verdejante da natureza tropical, pois só assim é possível degustar as benesses do paraíso redescoberto [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

A pintura produzida pelo naturalista Albert Eckhout (Figura 3) representa um grupo de oito indígenas dançando. Ao lado esquerdo duas nativas observa a cena, provavelmente trata-se de uma cena ritualística. Sendo que, os homens guerreiros empinam suas lanças para o alto. A imagem destaca também a nudez dos indígenas, provavelmente esse quadro causou um grande impacto a época na qual fora pintado, uma vez que o corpo deveria ficar resguardado dos olhares pecaminosos.

Os artistas desse período procuravam reproduzir os traços étnicos dos indígenas, pois durante os XV e XVI os europeus os considerava excêntricos, sendo que a imagem indígena despertava curiosidade no Velho Mundo.

A produção escrita e imagética sobre o Novo Mundo circulava com grande intensidade na Europa e fomentava o imaginário social europeu, assim relata Laura Melo de Souza:

[...] o acervo milenar do imaginário europeu, emprenhado por estórias fantásticas de seres monstruosos nos confins do mundo, fez como que muitos viajantes viessem e representassem primeiro o que se ouvira dizer. O universo imaginário medieval, com suas representações, por exemplo, de bem e mal, céu e inferno, foi trazido pelos europeus nas conquistas das América [...], O Brasil, ora era tido como o paraíso, ora como local infernal. (SOUZA, 1989, p. 28).

Diante do exposto, verificamos que as populações indígenas foram sub-representadas pelos colonizadores com base no padrão cultural e estético europeu, muitos dos registros baseavam-se em simples ficção, uma vez que muitos nem chegaram a visitar as aldeias indígenas. Em alguns casos produziam-se pinturas e narrativas com base em esboços de outros artistas. Contudo, essas produções servem como fontes para os historiadores desde que contextualizadas, analisadas e interpretadas sob a luz da crítica e do rigor teórico metodológico da ciência Histórica.

De acordo, com Catelli (2006, p. 197), “os viajantes europeus que vieram à América Portuguesa a partir do século XVI – XIX ficaram impressionados com a natureza tropical do continente e com os costumes dos nativos”. Desta forma, registraram as suas impressões sobre a nova terra e seus habitantes. No período da colonização era comum a coleta de objetos produzidos pelos indígenas, animais e plantas os quais eram levados para Europa para serem exibidos em feiras, museus e gabinetes de curiosidades.

As representações feitas *in loco* pelos viajantes, cronistas e pintores apresentavam uma tentativa de assimilação e compreensão desse Novo Mundo. Neste sentido, Catelli afirma que:

Em geral, as narrativas dos estrangeiros que vieram para América nos séculos passados são ricamente ilustradas. Algumas imagens conferem realismo aos relatos, permitindo que o leitor conheça detalhes das características dos animais, dos vegetais e dos tipos humanos americanos. Por vezes denotam uma observação puramente física e científica; outras vezes são interpretações e até mesmo versões

elaboradas com base em registros feitos por artistas que nunca estiveram na América. (CATTELLI, 2006, p. 198).

Com base na citação podemos inferir que durante o processo de colonização da América Portuguesa muitos viajantes retrataram os nativos em diferentes perspectivas e com interesses bem diversos.

O imaginário social da época misturava ficção com realidade, assim era comum representar os povos indígenas, ora como bons e ora como selvagens. Para alguns cronistas, os ameríndios eram seres promíscuos e antropófagos. Desta maneira, o agente externo os julgava com base no padrão de pensamento europeu.

No início da Colonização muitos missionários ligados à igreja Católica também vieram para América Portuguesa com a missão de Catequizar os indígenas, pois acreditavam que os nativos eram seres pagãos, por isso deveriam ser salvos dos seus pecados. As ordens religiosas tinham forte influência sobre os indígenas e organizaram aldeamentos, onde os indígenas foram obrigados a professar a religião católica e a trabalhar na agricultura subsistência.

Esses missionários num primeiro momento tentaram aprender a língua dos nativos e chegaram até organizar uma gramática, porém por determinação da Coroa Portuguesa foram obrigados a falar e ensinar somente a Língua Portuguesa para os ameríndios. Os povos indígenas passaram por um processo perverso de aculturação, entretanto esse outro lado da História, muitas vezes está ausente dos livros didáticos que por muito tempo priorizou os feitos do colonizador.

Os missionários em documentos oficiais também retrataram os indígenas como uma espécie de besta, selvagens, bárbaros, boçais, preguiçosos e principalmente como canibais.

Assim nos relatou o padre Fernão Cardim¹² ao referir-se a etnia Guaimurês:

[...] que se tomam alguma criança e a perseguem, para que Iha não tomem viva lhe dão com a cabeça em um pau, desentranham as mulheres prenhes para lhes comerem os filhos assados. Estes dão muito trabalho em Porto Seguro, Ilhéus e Camamu, e estas terras se vão despovoando por sua causa; não se lhes pode entender a língua. (CARDIM, 1625, p. 103).

O fragmento exposto nos ajuda a entender a mentalidade dos missionários sobre as populações indígenas descrevendo-os como canibais e desprovidos de sentimentos. Embora, para alguns jesuítas era possível catequizar os indígenas, tirá-los do estado de ignorância e trazê-los para o mundo “civilizado” europeu. Nesse sentido, a Coroa Portuguesa permitiu que

¹² O padre Fernão Cardim, nascido em Viana do Alentejo, tornou-se membro da companhia de Jesus em 1556. Esteve na América Portuguesa nos períodos de (1513 a 1598; 1603 a 1625) escreveu os manuscritos “Do Clima e terra do Brasil e Do Princípio e Origem dos índios no Brasil, e duas cartas reunidas sob o título Narrativas epistolar de uma missão Jesuítica”. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/node/98>>. Acesso: 5 abr. 2018

as ordens religiosas criassem aldeamentos para evangelizar os nativos para que os mesmos pudessem alcançar a salvação eterna. No entanto, esse argumento de catequização não é suficiente para explicar a criação de aldeamentos, pois por detrás desse projeto havia outros interesses, como: garantir a colonização, fixar colonos nas terras indígenas e principalmente disciplinar os indígenas para o trabalho. Na concepção de Oliveira (2006, p. 51), “[...] para os portugueses, os missionários deviam agir para garantir as fronteiras do império português e para tornar os índios “mansos”, produtivos através da catequese [...]”.

Através da literatura de viajantes, cronistas e missionários produzida durante os séculos XVI e XIX é possível conhecer o imaginário europeu sobre os povos indígenas. Neste sentido Pinto afirma que:

[...] Raríssimas foram as exceções de se compreender esses povos. É notório que na mentalidade da época evocava a visão de que eles eram qualquer outra coisa, menos humanos. Grande parte dos europeus considerava o indígena como o “outro” e jamais o “igual”. Isto porque a descoberta do Novo Mundo pôs o europeu perante povos que ele não sabia explicar, apesar de encontrar neles características semelhantes, como aparência física [...] (PINTO, 2013, p. 57).

As populações indígenas foram apresentadas pelos relatos de viagem como “animais selvagens” e “irracionais” que precisariam ser domesticados através da catequização.

Para os europeus os nativos precisavam se integrar a civilização para que isso pudesse ocorrer teriam que deixar seus hábitos considerados como primitivos. A civilização para os europeus neste momento de conquista implica apreensão da Língua Portuguesa, praticar o catolicismo, obedecer às leis da Coroa Portuguesa. Assim sendo, estariam na visão dos colonizadores de fato integrados.

A partir do século XIX mais especificamente em 1816 chegou ao Brasil uma comitiva de pintores denominados pela historiografia oficial como a Missão Artística Francesa que tinha como função fundar a Escola Real de Ciências, Artes e ofício que posteriormente viria a se transformar na Escola Imperial de Belas Artes em 1826. Segundo Trevisan (2007, p. 15), “[...] a missão tratou-se de um projeto de civilização, a fim de tornar o Rio Janeiro em uma verdadeira capital do Reino.”

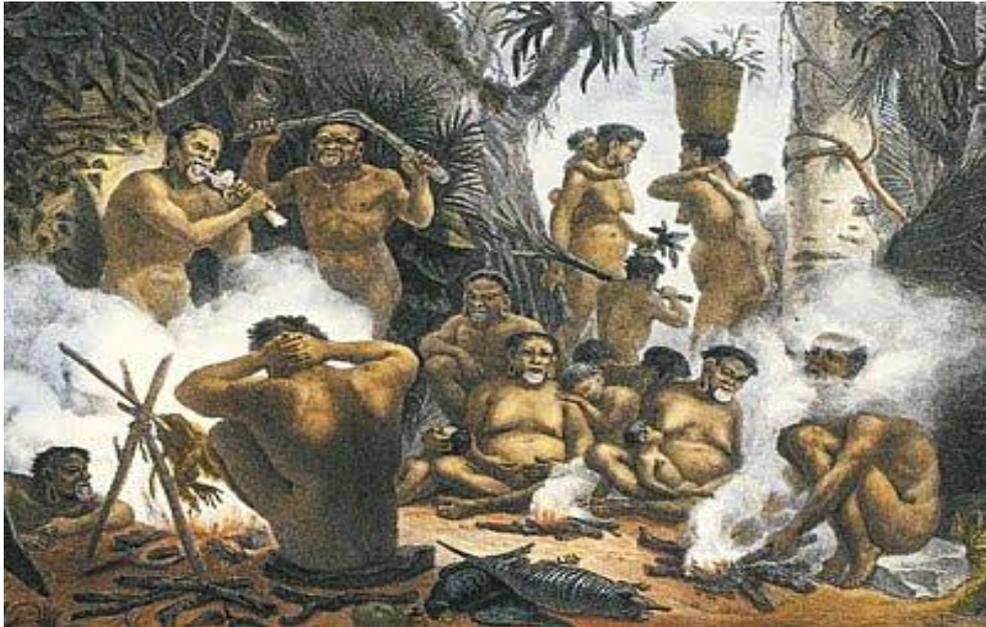
Nesta Missão viera um artista intitulado Jean Baptista Debret que ficara no Brasil durante quinze anos de 1816 a 1831. Durante o período que esteve no Brasil retratou através das suas pinturas os tipos sociais urbanos, a fauna, a flora e os diversos grupos indígenas.

As pinturas e desenhos elaborados por Jean Debret estavam geralmente acompanhadas por anotações. De acordo com Almeida (2009, p. 88), “[...] as imagens e explicações do artista não devem ser tomadas como reflexos da realidade por ele observada e sim como “um plano de interpretação do Brasil” que está completamente alicerçado nas ideias de seu tempo

[...]”. Neste sentido, devemos sempre tomar alguns cuidados ao analisar a produção artística desse pintor, contextualizando no tempo e espaço, mas sobretudo entendo-a como resultado do olhar eurocêntrico que retratou os nativos através uma concepção idealizada.

A seguir apresentamos uma sequência de pinturas com a temática indígena produzida por Debret.

Figura 4 – Botocudos, puris, pataxós e maxacalis



Fonte: <<http://www.google.imagens.br>>

Sobre a pintura em destaque Jean Baptista Debret nos informa que:

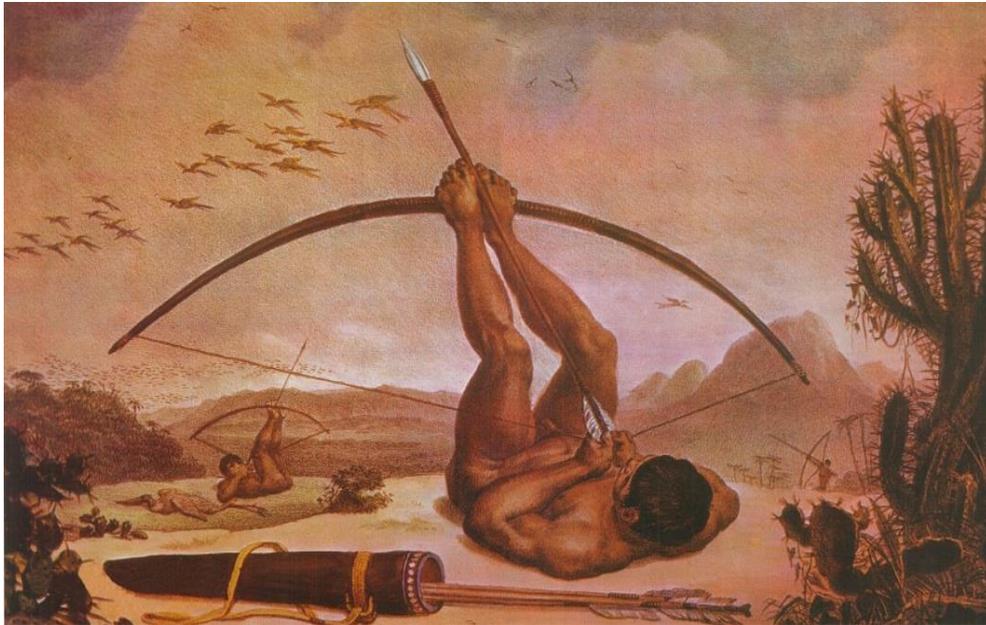
Entre as inúmeras tribos de índios civilizados que aparecem sucessivamente no Rio de Janeiro a fim de serem apresentados a Sua Majestade Imperial, são as dos botocudos, puris, maxacalis e pataxós, sem contestação possível as de índios de aspectos mais repugnante pelas mutilações a que se sujeitam. (DEBRET, 1989, p. 56).

A partir do fragmento e imagem produzida por Debret sobre os indígenas “*botocudos, puris, maxacalis e pataxós*” pode-se depreender que foram representados em um ambiente de floresta ao redor de uma fogueira. A cena mostra também um grupo de indígenas nus, com expressões faciais descritas como repugnantes, sendo que alguns utilizavam botoques, uma espécie de alargador dos lábios e da orelha, essa prática causara espanto para os europeus. A imagem produzida tinha a intenção de retratar os nativos como selvagem.

Todavia em oposição as imagens de povos primitivos, Debret produzira um outro quadro onde desta vez apresenta os nativos de forma idílica e como sendo um bom selvagem que passou do estado de incivilizado para civilizado.

A diante analisaremos essa pintura que se chama “*caboclos ou índios civilizados*”.

Figura 5 – Caboclos ou índios civilizados



Fonte: <<http://www.google.imagens.br>>

A pintura em destaque apresenta três indígenas nus, inseridos em uma paisagem com características do agreste. Na composição da cena, o artista enfatiza o armamento utilizado pelo nativo. A nudez, a paisagem, o arco e a flecha num primeiro momento podem ser considerados como elementos de natureza primitiva. No entanto, essa ideia pode ser desfeita ao analisarmos o texto¹³ que acompanha a pintura e também o título da obra, pois neste caso a intenção não era retratar indígenas ditos como “selvagens”, mas sim retratar nativos que alcançaram a civilização branca e conseqüentemente se misturaram. Os nativos apresentados na pintura simbolizam o cruzamento entre indígenas e portugueses, que dessa mistura resultaria os caboclos ou índios civilizados.

Diante disto passamos analisar o texto feito por Debret que acompanha a mesma pintura exposta:

[...] de sua indústria, cerâmica de barro e diferentes espécies de esteiras feitas de caniços, que exportam para o Rio de Janeiro. Esses caboclos dedicam-se igualmente com êxito, à navegação; alguns mesmo habitam com suas famílias o arsenal da marinha, empregando-se especialmente no serviço das canoas particulares do Imperador do Brasil. Quem visite, sucessivamente, todas as cabanas de São

¹³ O pintor Jean Baptista Debret produziu pinturas, aquarelas e desenhos retratando cenas do cotidiano brasileiro e também os indígenas, escravos, a fauna e a flora. Ao regressar a França publicou o livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Alguns estudiosos destacam que esse livro fora publicado entre anos de 1834 a 1839. É importante frisar que ao lado das imagens tinham várias anotações sobre a cenas que retrava. TREVISAN, Anderson Ricardo. *Arte, memória, e sociedade: Jean-Baptista Debret e sua (re)descoberta na primeira metade do século XX Brasil*. **Revista Resgate**. v. 20, nº 23, jan./jun., p. 20.

Lourenço encontra, ainda hoje, a conservação interessante dos usos e costumes particulares, que distinguem as diferentes tribos selvagens, fundadoras dessa aldeia, por ocasião de sua primitiva reunião [...] (DEBRET, p. 47 apud ALMEIDA, 2009, p. 91).

[...] ficar assim de costas e lançar com todo o vigor uma flecha, de maneira quase incrível para nós, não passa para o caboclo de um simples exercício de destreza, oferecido à contemplação dos viajantes estrangeiros que o visitam. (...) Esses exercícios, sempre perfeitos, são bem conhecidos [...]. (DEBRET, p. 47-48 apud ALMEIDA, 2009, p. 91).

[...] esses hábeis caçadores são muito procurados pelos naturalistas estrangeiros, que os utilizam como companheiros indispensáveis de suas excursões através das florestas virgens (...). Alguns comprometem-se a formar escolta durante um tempo ilimitado. (DEBRET, p. 48 apud ALMEIDA, 2009, p. 94).

Com base na análise da tela e o título da pintura podemos perceber a intencionalidade do artista em representar um exímio modelo de nativo para a sociedade do período, sendo que este padrão de indígena possui atributos do bom selvagem que em permanente contato com os europeus pode se integrar na sociedade do “homem branco”.

Desta maneira Maria Regina Celestino de Almeida em artigo denominado “*Índios mestiços e selvagens, civilizados de Debret*”, corrobora que:

O texto contribui, senão para desfazer, pelo menos para explicar a aparente contradição entre o título e a imagem. As informações do autor sobre a vivência, os costumes e as interações dos índios da aldeia revelam o intenso processo de mestiçagem e de relações interétnicas entre índios e não índios, ao mesmo tempo que enfatizam a manutenção de antigas práticas culturais. A referência às tribos selvagens fundadoras da aldeia aponta para a concepção evolucionista do autor que, bem de acordo com as ideias predominantes na época, acreditava serem os índios ancestrais da humanidade, de raça selvagem que podiam, no entanto, ser conduzidos à civilização através do contato com os brancos [...] (ALMEIDA, 2008, p. 90).

As imagens retratadas por Jean Baptista Debret capturaram aspectos da vida cotidiana do Brasil e de seus habitantes. Desta maneira as populações indígenas receberam um amplo destaque, sendo que as pinturas oscilavam desde a imagem de indígenas selvagens a nativos dóceis e civilizados.

Debret regressou para França em 1831 levando consigo uma diversidade de desenhos, pinturas e textos etnográficos sobre os povos indígenas do Brasil que fora publicado no livro “*Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*”. Essa obra teve três volumes que mereceu elogio do IHGB, assim comenta Trevisan:

Dos três volumes do livro de Debret publicados na França, apenas os dois primeiros foram assunto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1840. Em pareceres elaborados acerca da aquisição ou não do livro de Debret pelo instituto, os membros mostraram-se favoráveis no que se referia ao primeiro volume, dedicado aos indígenas [...] (TREVISAN, 2012, p. 20).

A passagem acima nos ajuda a compreender que a produção iconográfica de Jean Debret sobre as populações indígenas publicada em França só fora conhecida anos depois no

Brasil. É importante salientar que essas pinturas ajudaram na construção de uma imagem do indígena exótico tanto no Brasil quanto no exterior.

Das imagens produzidas por Debret as que fizeram mais sucesso na Europa foram aquelas que apresentavam os traços fenotípicos dos indígenas, pois os europeus tinham uma obsessão para conhecer os “chamados povos primitivos” da época, embora saibamos que muitas dessas pinturas não correspondia à realidade.

A seguir podemos visualizar duas pinturas de Debret que ressaltam as características fenotípicas dos nativos, sendo que essas representações ajudaram a perpetuar a imagem do índio idílico e romantizado na história do Brasil.

Figura 6 – Índia brasileira



Fonte: <<http://www.google.imagens.br>> (pintura de Debret)

A pintura acima dá enfoque às características físicas da nativa representando-a com os seios à mostra e com uma pintura corporal. Sobre a cabeça da indígena em vez de um diadema colocou-se flores tropicais, essa representação faz-se pensar que os indígenas são seres protetores da natureza e que viviam em estágio de pura inocência.

As representações imagéticas que Jean Baptista Debret fez das populações indígenas, oscila entre a imagem do bom selvagem e o nativo exótico. Neste sentido, Almeida afirma que:

Os índios retratados por Jean Baptista Debret são por ele classificados nas categorias de selvagens e civilizados e reconhecem-se neles, tanto nas imagens quanto nos textos a elas correspondentes, significativos sinais de mestiçagem. Algumas aparentes contradições do autor indicam considerável continuidade e fluidez entre os ditos estados de selvageria e civilização; e de mestiçagem e indianidade. Índios e

Mestiços, “selvagens” e “civilizados” interagiam e confundiam-se nas sociedades americanas e nas imagens e classificações do autor [...] (AIMEIDA, 2008, p. 85).

O fragmento da citação destaca a maneira como os povos indígenas são classificados pelo viajante Jean Debret no século XIX. Sendo que as categorias de selvagens, civilizados e mestiços são atribuídas aos nativos a partir do referencial cultural europeu que a época dos contatos não compreendeu as etnias indígenas e suas diversidades.

Apresentamos a seguir outra pintura construída por Debret onde retrata um indígena. O artista construiu a figura de um nativo guerreiro que é caracterizado com um diadema e uma arma utilizada em contexto de guerra. Assim sendo, podemos afirmar que a produção iconográfica de Jean Baptiste Debret na temática indígena oscila entre o primitivo e o civilizado.

Figura 7 – Índio brasileiro



Fonte: <http://www.google.imagens.br> (pintura de Debret)

As imagens produzidas por Debret no século XIX, posteriormente foram reproduzidas e incorporadas em diferentes suportes, sendo que os livros didáticos de História se tornaram espaços privilegiados para expor essas representações sobre as populações indígenas. Desta forma, o livro didático desde o século XIX aos dias atuais continua perpetuando uma imagem genérica e homogênea dos indígenas com base na iconografia do mestre Debret.

A partir da literatura de viagem e dos registros pictóricos dos séculos (XVI e XIX), construiu-se uma série de representações romantizadas, folclorizadas e homogeneizadas sobre os povos indígenas que foram sendo difundidas nos livros didáticos de História ao longo dos séculos.

A partir do século XIX mais especificamente em 1838 no Rio de Janeiro fora fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que tinha como função criar um projeto de História Nacional tendo em vista que o Brasil acabara de tornar-se um país independente e precisava construir uma identidade nacional para poder se apresentar diante das outras nações. Nesse sentido, a historiadora Lilia Schwarcz no seu livro “*O espetáculo das Raças*”, argumentou que:

Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. Exemplos longínquos dos centros do Velho Mundo, no Brasil, os institutos se propõem a cumprir uma tarefa monumental: “Colligir, methodizar e guardar” (RIHGB, 1839) I) documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais. (SCHWARCZ, 1993, p. 129).

O trecho da citação nos ajuda a compreender que após o processo de independência do Brasil coube ao IHGB sistematizar a história da nação. No entanto, algumas dúvidas emergiam: como escrever uma história nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de povos indígenas? Quais seriam os temas abordados? Quais memórias seriam preservadas? Quais seriam os heróis nacionais? Foram perguntas como essas que os intelectuais¹⁴ que faziam parte desse instituto tinham que responder.

Para o historiador Manoel Luis Salgado Guimarães:

[...] a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Após o período da Independência a recente nação brasileira precisava definir como seria elaborada sua história. Sendo que essa escolha primou pela exaltação do colonizador português e negou profundamente os povos indígenas e os negros. Desta forma, esses indivíduos foram apresentados pela historiografia do período como sendo fatores de degeneração da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, Guimarães nos diz:

¹⁴ O perfil dos sócios do IHGB era heterogêneo desde políticos, intelectuais, literatos e proprietários de terras até pesquisadores de renome como Varnhagen, Gonçalves Dias a Gonçalves de Magalhães. Um exame da lista dos 27 fundadores do IHGB nos fornece uma amostra significativa do perfil do intelectual atuante naquela instituição. A maioria deles desempenharam funções no aparelho de Estado, sejam aqueles que seguiam a carreira da magistratura, após os estudos jurídicos, sejam os militares e burocratas que, mesmo sem os estudos universitários, profissionalizavam-se e percorria uma carreira na média burocracia. Parte significativa destes 27 fundadores pertencia a uma geração nascida em Portugal, vinda para o Brasil na esteira das transformações produzidas na Europa em virtude da invasão napoleônica à Península Ibérica. Fonte: GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos trópicos**: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, [Rio de Janeiro, RJ], n. 1, 1988, p. 9–10.

A leitura da história empreendida pelo IHGB está, assim, marcada por um duplo projeto: **dar conta de uma gênese da Nação brasileira**, inserindo-a contudo numa tradição de civilização e progresso, ideias tão caras ao iluminismo. A nação, cujo retrato o instituto se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma **civilização branca e europeia**. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tinha como modelo. (GUIMARÃES, 1988, p. 8, grifo nosso).

A história que se pretendia construir dentro desse instituto nos primeiros anos de sua existência enfatizava a colonização portuguesa com requinte de patriotismo, assim, para Adolfo Varnhagen¹⁵ na sua obra *História Geral do Brasil*, dizia ele que: “*busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique à tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinado produtivamente certas ideias soltas de nacionalidade [...]*”¹⁶. Através da fala de um dos membros mais ilustres dessa instituição podemos perceber que a história da nação nesse momento contemplará os feitos dos colonizadores, sendo que os povos indígenas ocuparão em um primeiro¹⁷ momento papel secundário nas discussões e páginas da Revista¹⁸ do IHGB. A imagem do indígena construída nesse primeiro momento se configura como o bom selvagem que vive na floresta e que precisaria ser catequisado, uma vez disciplinado estaria apto para se integrar a sociedade dita civilizada. Neste sentido, com base em trechos retirados das páginas da revista do IHGB, Schwarcz nos diz:

¹⁵ Francisco de Adolfo Varnhagen, Visconde de Porto Alegre, nasceu em São João de Ipanema em 17 de fevereiro de 1819 e faleceu em Viena em 20 de Julho de 1878. Tornou-se sócio correspondente do IHGB em 18 de junho de 1840. Convicto admirador da Casa de Bragança, em seus diferentes artigos defendia a monarquia e a colonização. Aceitava como lícita a escravidão, acreditando não existir outro recurso “para não estarmos a espera que eles – os índios – queiram civilizar-se do que o de declarar guerra aos que não resolvam a submeter-se e ocupar pela força terras pingues que estão roubando à civilização” (RIHGB, 1850). Considerado por muitos como o primeiro historiador nacional, Varnhagen desempenhou no interior do instituto um papel exemplar, com sua pretensão de escrever a história do Brasil. Uma história específica porque monárquica em meio a tantas repúblicas, como também conservadora, já que profundamente vinculada à aristocracia rural dominante e ao próprio Império. Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

¹⁶ Carta de Francisco Adolfo Varnhagen ao imperador datada de 14 de julho de 1857. Arquivo do Museu Imperial. Código: Doc. 6234.

¹⁷ Assim que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB) fora fundada pouco se discutia a questão indígena. No entanto, com passar dos tempos a temática ganhou destaque nos debates e na revista da instituição. Uma análise do conteúdo da Revista nos revela a incidência de três temas fundamentais, que chegaram a absorver 73% do volume de publicação, quer em termos de fontes, quer em termos de artigos e trabalhos, o que atesta o peso desde complexo temático no projeto de escrita da história nacional. São eles a problemática indígena, as viagens e explorações científicas e o debate da história regional. GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos. n. 1, 1988, p. 20.

¹⁸ Em 1839, começava a ser editada regularmente a Revista do IHGB, que se caracterizou até 1864 enquanto publicação trimestral, compondo anualmente um volume com numeração e páginas seguidas. Após esta data a revista passou a ser impressa em duas partes distintas. A publicação mudou algumas vezes de título, ora aparecendo como Revista do IHGB, ora como Revista Trimensal, ou mesmo como Revista do IHGEB, quando o instituto acoplou à sua designação original o termo Revista “ethnográfico”. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

[...] poder-se-ia então promover a instrução desses míseros filhos das florestas, avezando-os igualmente ao doce jugo do trabalho, tornando-os úteis a si e a seu paiz, seria ella o ensaio e logo a solução para a perfeita civilização. A humanidade e a civilização tem portanto a esperança (RIHGB, 1854: 272). Elaborada sobretudo por jesuítas e elementos ligados ao setor militar [...], a imagem do indígena era a de um elemento redimível mediante a catequese, que o retiraria de sua situação “bárbara e errante” para inseri-lo no interior da civilização, entendida pelo instituto como processo eminentemente branco [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 145-146).

Diante do exposto verifica-se que a temática indígena fora ganhando aos poucos destaque dentro do IHGB, como nos revela Guimarães:

Trabalhos e fontes relativos à **questão indígena** ocupam indiscutivelmente o maior espaço da Revista, abordando os diferentes grupos, seus usos, costumes, sua língua, assim como das diferentes experiências de catequese empreendidas e o aproveitamento do **índio** como **força de trabalho** [...]. Podemos vislumbrar alguns caminhos para explicar como esta temática encontrou especial ressonância não só no interior da Revista, como nos meios letrados brasileiros daquela quadra histórica, na teia de relações políticas, econômicas e sociais em que tais discussões sobre a **questão indígena** estavam sendo produzidas. Para os círculos intelectuais, ocupar-se deste tema ganhava sentido exatamente no momento em que a **tarefa de construção da Nação colocava-se como prioritária**, envolvendo o processo de interação física do território e a discussão relativa às **origens da Nação**. Significava pensar o lugar das **populações indígenas** no projeto em construção, definindo um saber sobre estes grupos, para ser tornado memória, a fixar e transmitir. [...] (GUIMARÃES, 1988, p. 20, grifo nosso).

As populações indígenas foram sendo incorporadas no discurso historiográfico do IHGB em diferentes perspectivas e contextos. Assim, emergiam como um ser natural que vivia de acordo com a natureza e ao mesmo tempo eram apresentados como não evoluídos. Por conseguinte, Schwarcz nos chama atenção para o posicionamento do IHGB com relação aos indígenas:

[...] se imperava uma concepção fatalista quanto à integração dos negros, os indígenas provocavam opiniões variadas, tanto que era possível acomodar no interior do IHGB, seja uma perspectiva positiva e evolucionista, seja um discurso religioso católico, seja uma visão romântica, em que o indígena surgia representado enquanto símbolo da identidade nacional. (SCHWARCZ, 1993, p. 145).

Não resta dúvidas que dentro do instituto houve uma disputa para eleger os símbolos e os heróis nacionais tomando como parâmetro as várias correntes de interpretação vigentes no século XIX sobre a realidade brasileira. Neste sentido, o modelo explicativo hegemônico adotado à época fora: evolucionista, progressista, memorialista, factualista e a história linear, seguindo os moldes da história europeia.

Escrever a história oficial do Brasil era a tarefa por excelência dos membros do IHGB em um contexto onde os homens de letras eram considerados como sujeitos iluminados e detentores do saber histórico da nação. Enquanto, na Europa do século XIX a História Nacional europeia fora escrita em um ambiente acadêmico por historiadores ligados as universidades dentro de uma perspectiva de competição acadêmica. Aqui nos trópicos deu-se

de forma diferente, conforme aponta Guimarães (1988, p. 1), “a história do Brasil foi escrita por pessoas escolhidas e eleitas a partir de relações sociais, nos moldes das academias ilustradas que conheceram seu auge na Europa nos fins do século XVII e no século XVIII [...] a produção historiográfica no Brasil tinha uma profunda marca elitista, herdeira muito próxima de uma tradição iluminista”.

Uma preocupação latente dos intelectuais do IHGB era como apresentar a história da nação brasileira que acabara de se formar tendo em vista que tínhamos negros e indígenas povos considerados como empecilho ao progresso da mais nova Civilização. Desta forma, Guimarães nos traz a seguinte reflexão sobre essa problemática que se torna corrente dentro dessa instituição:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: **índios e negros**. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 7, grifo nosso).

O IHGB congregou uma geração de intelectuais que se dedicou a exaltação e a glória da pátria. Sendo que seus sócios se preocuparam com a publicação de textos sobre a gênese da Nação e as conquistas dos heróis ditos como nacionais, além da prática efetiva de produção de monumentos, medalhas, hinos, lemas, símbolos e uniformes próprios ao estabelecimento.

Para alguns, o IHGB significava um local de projeção intelectual, para outros um espaço de promoção pessoal. Assim ao analisarmos a hierarquia interna podemos destacar três tipos sócios que compunham a instituição sendo eles: sócios efetivos, correspondentes e honorários. Desta forma, Schwarcz (1993), conceitua essas posições assim:

Uma análise [...] interna existente no IHGB pode classificar as seguintes subdivisões: 1) **efetivos**, para os quais era exigida residência na Capital Federal e apresentação de trabalho sobre história, geografia ou etnografia do Brasil, abonando a capacidade literária do autor; 2) **correspondentes**, a quem era requerida ou a mesma condição de idoneidade intelectual dos primeiros ou a oferta de “um presente de valor” que se destinasse ao museu do Instituto; 3) **honorários**, que teriam como condição, além de “idade provecta”, o “consumado saber e distinta representação”; 4) **beneméritos**, os sócios efetivos que por serviços relevantes viriam a se tornar merecedores de tal distinção, ou pessoas que teriam feito doações a 2: 000 em dinheiro ou outros objetos de valor; 5) por fim, o título de **presidente honorário**, só conferido ao chefe de Estado e aos chefes de outras nações. (SCHWARCZ, 1993, p. 136, grifo nosso).

Verificamos que a escolha dos sócios do IHGB se assemelhava as sociedades de corte da Europa, pois o recrutamento se pautava mais pelas relações pessoais do que pela produção intelectual. Embora saibamos que muitos intelectuais renomados fizeram parte dessa tertúlia

como, o já citado Varnhagen e Joaquim Manuel Macedo. Nessa instituição também a Geografia ganhava importância tendo vista que através dela era possível dirimir os conflitos da expansão territorial.

Muitos dos membros do IHGB também ocuparam cargos na burocracia estatal do império e mantinham uma relação de proximidade com imperador Dom Pedro II. Sendo que este tornou-se patrono¹⁹ do instituto histórico e passou a frequentar as reuniões, dando sugestão de temas a serem pesquisados sobre a origem da nação e aprovou abertura de concurso para escrever a História do Brasil e também apoiou viagens para o exterior para a coleta de fontes históricas sobre a nação.

O imperador Dom Pedro II em 15 de dezembro de 1849 na inauguração da nova dependência do IHGB, proferiu o seguinte discurso²⁰:

Sem dúvida, Senhores, que a vossa publicação trimestral tem prestado valioso serviços, mostrando ao velho mundo o apreço, que também no novo merecem as aplicações da inteligência [...]. Reunindo-vos em meu palácio, recomendo ao vosso presidente que me informe sempre da marcha das comissões, assim como me apresente, quando lhe ordenar, uma lista, que espero será a geral, dos sócios que bem cumprem com os seus deveres; comprazendo-me aliás em verificar por mim próprio os vossos esforços todas às vezes que tiver a satisfação de tomar parte em vossas elucubrações. (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

O discurso do monarca enfatizava seu apoio aos membros do instituto e as atividades desenvolvidas pelos mesmos, como as publicações. Fica evidente também que Dom Pedro II passa a editar a pauta de discussões do projeto de escrita da Nação Brasileira. Neste sentido, o IHGB tornou-se um veículo divulgador e propagador da imagem do monarca apresentando-o como amigo das letras e protetor da Nação.

As narrativas históricas construídas no âmbito dessa instituição exaltavam o imperador e a colonização a partir de uma abordagem eurocêntrica. Desta maneira a historiografia do século XIX tentou construir uma história oficial a partir de uma perspectiva segregacionista onde negros e indígenas ocuparam papel de coadjuvante.

É importante frisar que uma prática comum dos sócios do IHGB era dialogar através de cartas com outros membros de institutos de países estrangeiros sobretudo com franceses,

¹⁹ O instituto Histórico colocava-se sob a proteção do imperador, proteção esta que terá como expressão uma ajuda financeira, que a cada ano significará uma parcela maior do orçamento da instituição. Cinco anos após a sua fundação, as verbas do Estado Imperial já representava 75% do orçamento do IHGB, porcentagem que tendeu a se manter constante ao longo do século XIX. Tendo em vista que, para a realização de seus projetos especiais, tais como viagens exploratórias, pesquisas e coletas de material em arquivos estrangeiros, o IHGB se via obrigado a recorrer ao Estado com o pedido de verbas extras, pode-se avaliar como decisiva a ajuda do Estado para sua existência material. GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos. n. 1, 1988, p. 9.

²⁰ Revista do IHGB. Rio de Janeiro, 12 (16): 551 Ou. /Dez. 1849.

pois queriam apresentar a História da nação brasileira no exterior e ao mesmo tempo tentavam inserir a historiografia brasileira no contexto europeu.

Em 1844 o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius²¹ ganhou um concurso interno promovido pelo IHGB, onde propôs um projeto de como escrever a “história do Brasil”, cuja tese centrava-se na hierarquia das raças. Neste sentido, Von Martius dizia que:

Qualquer que se encarregue de escrever a História do Brasil, paiz que tanto promette, jamais deverá perder de vista quais os elementos que ahí concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses, porém de natureza muito diversa, tendo convergido de um modo muito particular as três raças [...] (RIHGB, 1844: 389-90).

A fórmula encontrada para explicar o desenvolvimento e o progresso da Nação Brasileira se apoiava na hierarquia de raças. Assim afirmava que havia uma distinção entre negros, brancos e índios. Sendo que os brancos eram considerados portadores da civilização. Desta forma, Lilia Schwarcz (1993) nos fala que:

[...] o projeto vencedor [desse concurso] propunha, portanto, uma “fórmula”, uma maneira de entender o Brasil. A ideia era correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. **Ao branco**, cabia representar o papel de elemento civilizador. **Ao índio**, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. **Ao negro**, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não há dúvida que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos miseros escravos negros”. (SCHWARCZ, 1993, p. 147, grifo nosso).

Com base na interpretação de Von Martius, os indígenas precisavam ser conduzidos a civilização, pois encontravam-se em estado natural. Desta maneira, a temática indígena aparecia com frequência nos debates do IHGB. Neste momento tanto os historiadores quanto os literatos incluíam em suas áreas a questão indígena como elemento possível de construção da identidade nacional. Assim Guimarães (1993) expõe:

Será, portanto, em torno da **temática indígena** que, no interior do IHGB, e também fora dele, travar-se-á um acirrado debate em que **literatura**, de um lado, e **história**, de outro, argumentarão sobre a viabilidade da nacionalidade brasileira estar representada pelo **indígena**. Enquanto Varnhagen, em carta dirigida ao imperador

²¹ O naturalista Martius nasceu em Erlange, na Baviera, em 1794, e faleceu em Munique em 1868. Doutor em medicina, esteve no Brasil em viagem de exploração de 1817 a 1820. Das expedições, que conjuntamente com seu colega – João Baptista Von Spix – empreendeu pelo país, resultaram importantes estudos sobre a geografia, botânica e zoologia brasileiras, bem como relatos sobre a etnografia indígena local. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das letras, 1993. Em dezembro 1820, de volta da longa expedição pelo Brasil que significou quase quatro anos de ausência, Spix e Martius são recebidos pelo monarca bávaro. O constante envio das coleções naturais e das anotações em “trânsito” à Academia de Munique anunciava o êxito da missão que lhes renderia ascensão social e profissional. Assim que retornou à Munique, Martius foi promovido a membro ordinário da Academia e segundo conservador do Jardim Botânico. Em 1823 é lançado o primeiro volume da *Reise in Brasilien* (Viagem pelo Brasil), em formato quarto grande, encadernação imperial, real e ordinária. LISBOA, Karen Macknow. **A nova Atlântica de Spix e Martius: natureza e civilização na Viagem pelo Brasil (1817-1820).** São Paulo: editora Hucitec Fapesp, 1997, p. 54-55.

com data de 18 de julho de 1852 a propósito do indianismo de Gonçalves Dias o adverte para “não deixar para mais tarde a solução de uma questão importante acerca da qual convém muito ao país e ao trono que a opinião se não extravie, com ideias que acabam por ser subversivas, a literatura veicula a imagem do indígena como portador da brasilidade. (GUIMARÃES, 1988, p. 11-12, grifo nosso).

Para Varnhagen (1854, p. 30), os povos indígenas não teriam história e chegou a afirmar que “*sobre tais povos na infância não há história: há só etnografia*”. Nesta ótica, podemos considerar duas visões sobre as populações indígenas dentro do IHGB nos anos iniciais da instituição, uma de Von Martius que considera o indígena como bom selvagem que precisava ser conduzido à civilização e a outra posição é a do Varnhagen que considera os indígenas como entrave para o progresso da sociedade brasileira. Diante do exposto, Circe Bittencourt nos afirma que:

Os povos indígenas foram, dentro da história cujo o princípio era a constituição da matriz da nacionalidade brasileira, relegada ao esquecimento logo após a chegada dos europeus, entendendo-se a história do Brasil com a chegada dos portugueses, concebidos como *povos* cristãos, portadores da civilização. Criou-se, assim, a partir do século XIX, uma história nacional em que os civilizados da Europa tornaram-se os primeiros povos a ocuparem o vasto território no qual seus primitivos ocupantes “erravam sem destino”, promovendo guerras sangrentas entre si. (BITTENCOURT, 2013, p. 112).

No interior do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro circulavam várias ideias sobre como incorporar a temática indígena na escrita da história do Brasil. Havia a ala dos que defendiam os indígenas como símbolo da nacionalidade e do outro lado aqueles que eram totalmente contra a inserção dos povos indígenas na história oficial. Entretanto, as posições tiveram que se adequar à nova realidade que se apresentava pós Independência e aos jogos de interesse. Neste sentido o historiador pernambucano Edson Silva (1995 apud MENDES, 2011), nos aponta que:

Com a Independência do Brasil, as elites a frente deste movimento, iniciaram a construção das bases de um Estado Nacional. Esse momento, foi marcado pelo nacionalismo e pela afirmação da soberania política, onde o jovem país espelhava-se nas tidas como grandes nações civilizadas da Europa. Na busca da afirmação da identidade da nova nação independente, de uma representação simbólica que expressasse a participação das raças na sua formação histórica. [...] Os negros nunca foram prestigiados, pois a condição de escravos trazidos da África e de coisificação a eles imposta não permitia pensá-la como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era filho originário da terra e assim como ninguém elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade.

Conforme explicitado acima as populações indígenas no período imperial começaram a ganhar protagonismo na história brasileira do século XIX com características marcadamente nacionalista. Contudo, precisamos ter clareza que apesar do interesse dos intelectuais pelas sociedades indígenas, essa representação ainda continuava colocando-os em estágio primitivo. Embora, o discurso apresentado pelos sócios membros do IHGB tentasse demonstrar uma

narrativa épica, num tom saudosista das origens puras do indígena. As questões sobre o processo de expropriação de terras e violências aos povos indígenas ficaram de fora da narrativa histórica do IHGB. Desta maneira, Bauler e Keim, nos alerta que:

O olhar atribuído aos indígenas pelos integrantes do IHGB basicamente se pautava ou no extermínio deste grupo, ou, quase ponto pacífico, na assimilação destes à sociedade branca e civilizada. Como homens de seu tempo, tendo como preocupação central a construção de nossa história, o século XIX via o elemento indígena como bastante exterminados ou aculturados, necessitando envidar poucos esforços para o alcance do objetivo central pretendido: o branqueamento da sociedade brasileira. (BAULER; KEIM, 2011, p. 83).

O imperador Dom Pedro II patrocinou vários estudos sobre os povos indígenas na área da linguística, etnologia e literatura. A questão indígena se tornou tão proeminente que várias imagens passaram a ilustrar jornais e livros. Como exemplo temos uma gravura que circulou 1825 pelos jornais do império.

Figura 8 – Alegoria do juramento da Constituição de 1824. Dom Pedro Salva a índia (que representa o Brasil) da ameaça do absolutismo



Fonte: <<http://verdadesmonarquicas.blogspot.com.br/2013/03/a-constituicao-de-1824.html>>.

De acordo com Silva (2016, p. 42-43), “a gravura representava Dom Pedro recebendo nos braços o Brasil liberto de grilhões, sob a forma de um indígena”. Essa alegoria também pode ser interpretada como Dom Pedro salvando a indígena (que neste caso representa o Brasil) da ameaça absolutista. Neste momento era intensa a circulação de imagens dos indígenas nos jornais e livros, pois queriam torná-los símbolos da identidade nacional brasileira.

A temática indígena aparecerá recorrentemente tanto na escrita da História do Brasil que estava sendo gestada dentro do IHGB, como nas páginas da Literatura nacional. Desta maneira Edson Silva (2016, p. 47) nos relata que:

[...] como símbolo da nacionalidade, a imagem do indígena, mais precisamente do Tupi expressada pelo Romantismo apareceu como representante do Brasil nas diversas caricaturas políticas em muitos jornais e revistas ao longo do século XIX. [...]. A idealização das imagens indígenas compreendeu as necessidades do nacionalismo e do nativismo da época: o Brasil Independente que emergia de um contexto colonial [...]. O indígena foi representado tanto como imagem heroica, de bravura na luta contra o colonizador português, servindo para nomear jornais de oposição, quanto como releitura histórica idílica para favorecer aos grupos políticos da situação.

A partir do exposto os indígenas passam ser considerados como sujeitos da nação, portanto brasileiros. Essa cidadania “brasileira” efetiva-se apenas no discurso, pois aos povos indígenas fora negado o direito ao uso das suas terras e a escolha de seus representantes. Nesse momento busca-se valorizar o nativo somente no plano da abstração e do simbolismo.

Era comum membros do IHGB serem também professores de História do Colégio²² Dom Pedro II. Essa instituição constituía-se local estratégico para disseminação e construção de ideias sobre a nação brasileira. Desta maneira, Adriane Costa Silva (2000, p. 17), nos fala que:

[...] grande parte dos sócios do IHGB também eram professores do colégio Dom Pedro II, cujos ensaios eram compostos, muitas vezes, para os concursos que disputavam no ensino público. Muitos daqueles que escreveram manuais escolares, formados no mesmo colégio, ocupavam cargos na administração pública e se destacavam pela produção historiográfica, seja associações como IHGB [...]. Os debates historiográficos travados nos institutos, associações históricas e nas universidades marcaram profundamente a História ensinada nas escolas.

A História ensinada no Colégio Dom Pedro II enfatizava a História da Europa. Desta forma, a História da pátria emergia como apêndice. Contudo, os intelectuais que faziam parte do IHGB começaram a introduzir temas nacionais no currículo da escola. Como nos aponta, Schmidt e Cainelli (2009, p. 12):

No Brasil, desde sua criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, numa trajetória plural de difícil mapeamento. Com sua implantação no Colégio Dom Pedro II, a disciplina foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas.

²² O Colégio Dom Pedro II, antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro, foi criado em 1837 por decreto do regente Pedro de Araújo Lima. Considerado um dos marcos da educação secundária brasileira. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

Através da citação, verifica-se que a história²³ ensinada nas escolas, no decorrer do século XIX apresentou diferentes concepções e abordagens sobre o Brasil. É importante salientar que a história escolar nesse momento também inseriu a temática indígena nas discussões, através de uma perspectiva romantizada e idílica.

Os indígenas aparecem tanto nas páginas dos livros e no ensino de História²⁴ do Colégio Dom Pedro II, quanto nas discussões historiográficas travadas no interior do IHGB. Desta forma, percebemos que os indígenas passaram a ser representados como símbolos da identidade da nação expressa no discurso oficial do século XIX.

Ana Raquel e Hurtado (2015, p. 7) nos lembra que:

Os povos indígenas tem sido representados ao longo dos séculos através de imagens e escritos que auxiliam na construção de sua memória histórica. [...] No período da conquista, os europeus passaram também a descrever os povos americanos, depreciando-os ou buscando compreender suas características culturais.

Diante do exposto podemos perceber que as populações indígenas ao longo do século XIX ganharam destaque na sociedade brasileira, embora de forma caricata e idealizada.

O IHGB e o Colégio Dom Pedro II foram instituições responsáveis pela difusão da história oficial do Brasil. Sendo que a história produzida nesses espaços privilegiava as camadas sociais abastadas de origem europeia. Apresentava também uma história linear,

²³ A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, pois ambas estavam voltadas para a formação moral do aluno. Esta dava exemplos dos grandes homens da História, com prevalência para o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade clássica grega e romana. Já aquela concebia os acontecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã. Nas salas de aula, existiam porém divergências nas abordagens e na importância atribuída à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas. A este programa acrescentou-se a História do Brasil seguindo o modelo da História Sagrada. As narrativas morais sobre a vida dos santos foram substituídas por ações realizadas por heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. No quadro da época, cabia à História Universal dimensionar a nação brasileira no mundo ocidental cristão. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: a história / ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 19-20.

²⁴ Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzia-se a história brasileira as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu uma série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da História nacional. Seus membros lecionavam no colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História Universal e da História Sagrada. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: a história / ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 20.

determinista e factual, que procurava criar os mitos nacionais, certamente dando protagonismo aos homens brancos.

A partir do percurso histórico escolhido passamos neste momento a analisar alguns livros didáticos de História de diferentes temporalidades para verificarmos como os povos indígenas foram sendo paulatinamente representados na História do Brasil.

Em 1861, Joaquim Manuel de Macedo²⁵, historiador e professor de História do Colégio Dom Pedro II escreveu um livro didático sob o título “*Lições de história do Brazil*”²⁶, que fora adotado pelo Conselho Superior da Instrução Pública para o uso das escolas de ensino primário do Rio de Janeiro. Sendo que aos povos indígenas fez referência em dois capítulos, intitulados: *Lição V – O Brasil em Geral – O Gentio do Brasil e Lição VI – O Gentio do Brasil em relação à família*. Abaixo transcrevemos algumas passagens desse livro:

Hospitaleiro, como os Árabes, até com o próprio inimigo que o procurava, agreste, simples, inculto e bárbaro, zeloso mais que tudo da sua independência, **audaz e bravo nos combates, cruelíssimo na vingança, astucioso e sagaz, indolente na paz, impávido e herói na morte**, o gentio tinha todos os defeitos e vícios do selvagem, mas possuía alguns sentimentos nobres. (MACEDO, 1898, p. 41, grifo nosso).

No meio porém d’esta natureza opulenta e de proporções colossaes o que se apresentou aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil, menos digno de admiração e **mais mesquinho**, foi o gentio que habitava esta vasta região. (MACEDO, 1884, p. 38, grifo nosso).

Os caracteres físicos do **selvagem** eram e são os seguintes: estatura pequena [...] rosto largo e angular; orelhas pequenas; olhos também pequenos; [...] sobrancelhas delgadas; [...] dentes brancos; lábios espessos; pescoço curto e grosso; peito largo; [...] braços redondos e musculosos [...] pés estreitos na parte posterior e largos na anterior; pele fina; macia; luzente e de uma cor de cobre carregada; cabelos longos e espessos, pouca barba. (MACEDO, 1898, p. 39, grifo nosso).

Os selvagens andavam em completa nudez, e apenas algumas hordas de terras mais frias usavam peles de animais; nas suas festas porém, e, segundo alguns, nos seus combates apresentavam-se ornados com vistosas plumas, trazendo nas cabeças cores de penas amarelas e vermelhas, a que chamavam *acanguape*. (MACEDO, 1898, p. 39, grifo nosso).

Os selvagens construíram canoas, que chamavam *igara* e eram ordinariamente de um só toro de árvore: outras feitas de cortiça de árvores denominavam-se *ubá*: o leme era chamado *yacumá* o remo *apecuitá*. (MACEDO, 1898, p. 40, grifo nosso).

Com base nos fragmentos retirados do livro didático, escrito por Joaquim Macedo, podemos observar que o autor apresentava os povos indígenas como indivíduos bárbaros,

²⁵ Joaquim Manoel de Macedo foi professor de História do Brasil no Colégio Dom Pedro II entre 1849 e 1879, tonou-se sócio membro do IHGB ocupando o cargo de secretário nesse instituto. Em 1844 publicou o Romance “A moreninha”, obra que o consagra dentro do movimento do Romantismo.

²⁶ Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados?title=&field_published_value=&page=4>. Acesso em: 13 jan. 2018.

simples, inculto, audaz, bravos, cruéis, astucioso, sagaz, indolente e selvagem. Foram essas as representações sobre os indígenas que ganharam destaque nos manuais didáticos durante o século XIX. Desta maneira, essa visão negativa sobre as populações indígenas também fora reproduzida no cotidiano escolar durante as aulas.

Figura 9 – Capa do Livro “História do Brasil” de Joaquim Manuel Macedo



Fonte: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1187>>.

Em 1917 João Ribeiro²⁷ publicou um livro didático intitulado “*História do Brasil para o ensino secundário*” que tinha como intuito apresentar a formação da sociedade brasileira a partir das três raças. Buscou-se nas raças os elementos para criação de uma possível identidade nacional, no entanto as etnias indígenas continuavam apresentadas como incivilizadas e selvagens:

A terra então descoberta era habitada por gente dá mais ínfima civilização, viviam da caça e da pesca, não conhecia outras armas de industria de guerra senão arco e a clava e andava em completa nudez. (RIBEIRO, 1917, p. 13).

Através da citação acima retirada do livro didático de João Ribeiro pode-se inferir que retratou os indígenas como primitivos que precisavam ser inseridos na civilização branca ocidental. Por conseguinte, apresentou a nudez indígena como símbolo de pureza e inocência.

Para Circe Bittencourt (2013, p. 115), os livros escolares de João Ribeiro situaram os indígenas em:

[...] perspectivas contraditórias, entre selvagens violentos e vítimas das crueldades dos colonizadores, mas com uma nova abordagem em que se preocupava em demonstrar algumas das qualidades herdadas dessas culturas na constituição do povo brasileiro em seu processo de miscigenação. Nessa perspectiva, a produção de João Ribeiro corresponde a versões didáticas de História relacionadas à produção historiográfica e à etnográfica, tendo como problema a formação do povo brasileiro e seu potencial civilizatório, problemática esta compartilhada por muitos intelectuais e que se estendeu do final do século XIX aos anos de 1930. (BITTENCOURT, 2013, p. 115).

²⁷ Professor de História do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, foi reconhecido como historiador pela sua produção didática, uma vez que foram estes os únicos textos historiográficos que elaborou ao longo de seu intenso trabalho intelectual, como filólogo, ensaísta e jornalista.

De acordo com, a citação verificamos que o conteúdo sobre os povos indígenas no livro didático de João Macedo, apresentava-os como selvagens e violentos, porém em alguns momentos tentou mostrar algumas contribuições dessas populações a sociedade brasileira. É importante frisar que atualmente esse livro didático tornou-se uma fonte histórica valiosa para os pesquisadores que se debruçam a estudar, como os povos indígenas foram representados nos manuais didáticos ao longo do século XX.

João Ribeiro em determinada passagem do livro didático de História afirmou que foi necessário escravizar os indígenas. Referiu-se da seguinte maneira:

[...] a escravidão era também o trabalho e o castigo corporal, e o índio, de natureza indolente, não podia e não gostava de trabalhar. D'ahi nasceram muitos tumultos e vinganças atroz. (RIBEIRO, 1917, p. 19).

A passagem acima nos revela que muitos dos autores de livros didáticos do século XIX e XX tentaram justificar a escravidão indígena sobre o discurso que o trabalho dignificava e civilizava. Nesta perspectiva, muitos indígenas foram submetidos ao trabalho forçado pelo colonizador. Inclusive houveram aldeamentos onde os missionários exploravam a força de trabalho dos nativos, sendo que tentaram justificar essa escravidão através do discurso da catequese.

Para Pacheco et al. (2006, p. 39), “[...] a escravidão foi adotada pelos colonos em larga escala, usando extensivamente as terras da cultura canavieira e os “negros da terra” (os índios) para a produção comercial e de subsistência.”. Assim, a escravidão indígena²⁸ fez-se parte do processo de dominação colonial e fora amplamente representada nos livros didáticos como sendo benéfica para a docilização do corpo indígena dentro de uma visão eurocêntrica.

Ao continuarmos analisando o livro didático de História de João Ribeiro podemos perceber que no capítulo III, sobre o título: “*Os índios Selvagens*”, o autor ilustra as páginas com duas imagens, uma que faz referência a uma aldeia e outra que representa uma indígena.

²⁸ A escravidão indígena predominou ao longo de todo o primeiro século. Só no século XVII a escravidão negra viria a sobrepujá-la [...]. Nenhum colono pôs jamais em dúvida a utilidade da mão de obra indígena, embora preferisse a escravatura negra para a produção mercantil de exportação. O índio era tido, ao contrário, como um trabalhador ideal para transportar cargas e pessoas por terras e por águas, para o cultivo de gêneros e o preparo de alimento, para a caça e a pesca. Seu papel foi também preponderante nas guerras aos outros índios e aos negros quilombolas. RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 88.

Figura 10 – Índio UAPÉ do Amazonas



Fonte: Ribeiro (1917, p. 14).

A iconografia exposta tem por título: “*índio UAPÉ*” do Amazonas, sendo que essa imagem mostra uma indígena de forma idealizada e integrada a natureza. A imagem apresentada, encontra-se em preto e branco, pois os primeiros livros didáticos de História do Brasil não traziam as ilustrações coloridas, geralmente os autores contratavam ilustradores para fazerem os desenhos ou copiavam as imagens dos naturalistas-viajantes do período colonial. Essa imagem encontra-se na página quatorze do livro didático de João Ribeiro, entretanto o que nos chama atenção é que a figura que representa a indígena serviu apenas como mera ilustração tendo em vista que o autor não contextualizou a imagem e nem citou a fonte da iconografia. Assim, inferimos que essa ilustração apresenta os povos indígenas de forma homogênea e genérica.

Nesse mesmo livro didático de História o autor apresenta uma ilustração sobre uma aldeia, embora não contextualize a figura e nem cite a fonte de onde retirou a imagem. Posteriormente essa imagem será reproduzida em outros livros.

Figura 11 – Tabela de índios



Fonte: Ribeiro (1917, 16).

Neste período era praxe dos autores de livros didáticos apenas copiar as imagens e inserir nos livros sem problematizar a relação entre imagem e texto escrito, problema este que ainda hoje persiste nos livros didáticos das escolas públicas, pois muitas vezes as imagens selecionadas não dialogam com o texto, sendo que aparecem apenas como meras ilustrações.

Em 1907 foi publicado pela livraria “*Francisco Alves*” um livro didático de história denominado “*Pequena história do Brasil por perguntas e respostas*”. Esse livro foi aprovado pelo Conselho Superior de Instrução do Rio de Janeiro. Na sua primeira edição vendeu dez mil exemplares. O autor do livro Drº Joaquim Maria de Lacerda²⁹ dedicou duas páginas para abordar a questão indígena entre perguntas e respostas. Abaixo transcrevemos na íntegra algumas passagens do livro no que versa sobre os povos indígenas:

[...] *P. Que povos habitavam o Brazil na epocha do seu descobrimento?*

R. O Brasil era habitado por mais de cem tribus ou nações de Indios selvagens.

P. Qual era a principal d’essas nações de Indios?

R. A principal era a Nação dos *tupis*, que dominava grande extensão do littoral, e se dividia em muitas **tribus** distinctas.

P. Nomeai algumas das tribus mais importantes?

R. As **tribus** mais importantes erão: os *Tamoios*, no estado do Rio de Janeiro; os *Carijós*, entre Santos e Rio- Grande do sul; os *tupinambás* e os *Tupiniquins*, no estado da Bahia; os *Cahetés* e os *Tabayares*, em Pernambuco; os *Pitagoares*, na *Parahyba* e Rio-Grande do Norte.

P. Quaes erão as outras principaes nações indigenas?

R. Notavão-se ainda: a dos *Tapuias*, no Norte do Brazil, que contava muitas **tribus** sendo a dos *Aymorés* a **mais feroz**; a dos *Goytacazes*, que occupava parte dos estados do Rio de Janeiro e de Minas; a dos *Guayanazes*, nas planicies de Piratininga (S. Paulo); a dos *Guaycurús*, índios cavalleiros, no estado de Matto-Grosso; etc.

P. Quaes erão os usos e costumes caracteristicos d’essas tribus selvagens?

R. Vivião errantes; andavão em nudez quasi completa, trazendo apenas enfeites de pennas de varias côres; alimentavão-se da caça, da pesca, de fructas e raízes; guerrearvão-se de continuo uma ás outras; e, **antropóphagas quasi todas, devoravão os prisioneiros.**

P. De que armas se servião os Indios do Brazil?

R. As principaes armas erão o arco e a flecha, que manejavão com admiravel destreza, e maça ou clava, feita de páu durissimo e pesado, a que chamavão *tacape*.

P. Que religião professavão os Indios do Brazil e quaes erão os seus sacerdotes?

R. Póde-se dizer que os Indios do Brazil **não tinha religião** ou culto algum. Seus *pagés* erão pretendidos **feiticeiros e adivinhadores**, que vivão retirados em

²⁹ Nasceu no Rio de Janeiro em 1838 e formou-se em Direito. Foi autor de diversos livros didáticos de História tendo publicado: *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas* (1907); *Pequena geografia da infância para uso das escolas primárias* (1887) e *Arithmetica da infância* (1881). Fonte: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1156>>.

palhoças e em grutas, e exercício immenso imperio nos animos dos selvagens. (LACERDA, 1907, p. 14-17, grifo nosso).

Com base no extrato acima as populações indígenas são apresentadas novamente como: bárbaros, bichos ferozes, sedentos de vingança, horríveis, não possuindo religião, praticantes de feitiçaria e primitivos. Neste sentido, a imagem vinculada pelos manuais escolares exibia a figura de um “indígena” em estágio de inferioridade em relação aos europeus. Geralmente a temática indígena era abordada nesses compêndios escolares em um capítulo à parte, pois a temática privilegiada dos livros didáticos era a chegada dos europeus, trazendo consigo a civilização aos trópicos, sendo que se reserva uma ou duas páginas bem sucintas para apresentar os ditos “índios selvagens” de forma grotesca.

As populações indígenas, ainda na contemporaneidade, continuam sendo retratadas nos livros didáticos como aqueles indivíduos preguiçosos que não possuem aptidão para o trabalho, bons selvagens, protetores da natureza, que moram em ocas e que vivem nus nas florestas. Através dessa perspectiva, reduziu-se o papel dos indígenas, pois sabemos que esses estereótipos são resultados das construções sócio históricas daqueles que possuem o poder da escrita, e acaba inferiorizando os povos com culturas diferentes das suas. Neste sentido, os livros didáticos de História produzidos em diferentes períodos geraram imagens negativas e distorcidas sobre a cultura indígena.

Dando prosseguimento a análise do conteúdo do livro didático de Joaquim Lacerda (1907) passamos examinar as duas imagens que foram inseridas no capítulo I “*povos indígenas do Brasil*”. As imagens versavam sobre as armas, adornos, utensílios e instrumentos indígenas:

Figura 12 – Armas e adornos dos Índios



Fonte: Lacerda (1907, p. 14).

Figura 13 – Utensílios e instrumentos dos Índios



Fonte: Lacerda (1907, p. 15).

A iconografia exposta no livro didático de História apresenta os mais variados objetos utilizados e confeccionados pelos povos indígenas. É importante salientar que essas mesmas imagens também foram utilizadas para ilustrar outros livros didáticos de História³⁰ de períodos posteriores.

Em 1914, Antonio Vieira da Rocha publicou um livro didático de História denominado “*Resumo da História do Brasil*” destinados a alunos de Instrução Primária. Esse livro tinha duas páginas dedicadas aos povos indígenas, sendo que os capítulos foram designados “*O Gêntio*” e *Usos e Costumes do gentio no Brasil*.

Figura 14 – Capa do livro “Resumo da História do Brasil”, de Antonio Vieira da Rocha



Fonte: Rocha (1914)

Ao analisarmos esse livro percebemos que os indígenas foram retratados como selvagens, nômades, antropófagos e que viviam em tribos. Desta maneira, foram classificados em dois grandes grupos: os Tupis e Tapuias que internamente se subdividiam em várias etnias conforme destaca o autor.

³⁰ As imagens apresentadas acima (Figura 12 e Figura 13) também foram reproduzidas em outros livros didáticos de História como na obra: “Resumo da História do Brasil” de autoria de Antonio Vieira da Rocha publicado em 1914.

Assim, Rocha (1914, p. 19), nos apresenta os indígenas:

O vasto e uberrimo terreno do Brasil era habitado por innumeraveis **tribus** ou nações de selvagens, na maior parte **anthropophagos ou comedores de carne humana**.

Estes **índios** se podem dividir em *Tupys e Tapuyas*.

Os tupys habitavam o litoral de Norte a Sul e do rio Xingú ao Tapajoz, subdividindo-se em varias tribus cada uma das quaes tinha o seu dialecto particular, falando porém todos uma língua geral, pela qual se entendiam todas as tribus. As principaes tribus dos Tupys eram: os *Pitaguaries*, no Rio Grande e Parahyba do Norte; *Cahetés e Tabayares*, em Pernambuco; *Tupinambás e Tupyniquins*, na Bahia; *Tamoyos*, no Rio de Janeiro; Goyanazes, em São Paulo, e *Carijuz*, no Rio Grande do sul, Paraná e Santa Catarina.

As tribus *Tapuyas* habitavam logares mais altos e a leste, sendo as suas principaes tribus: os *Botucudos, Aymorés, Coroados, Puris, Goytacazes, etc.* quasi todos entre o Rio de Janeiro, Espirito Santo e Minas Geraes. (ROCHA, 1914, p. 19, grifo nosso).

Com base no fragmento, os povos indígenas são descritos como “canibais”. Assim, por séculos essa representação permeou o imaginário brasileiro e europeu. Sendo que tais representações foram reproduzidas em iconografias que serviram de ilustração para os livros didáticos de história do Brasil do século XIX e XX.

Em determinada passagem do livro didático de História “*Resumo da História do Brasil*”, produzido por Antonio Vieira Rocha. Destacou que:

Os **selvagens** eram nomades, andavam em completa **nudez**, trazendo, alguns, diversos enfeites de pennas na cabeça, cintura, joelhos e tornozelos; outros usavam tambem um collar de ossos ou de dentes ao pescoço, e os braços enfeitados de pennas; outros ainda pintavam o corpo e furavam os beiços e o nariz.

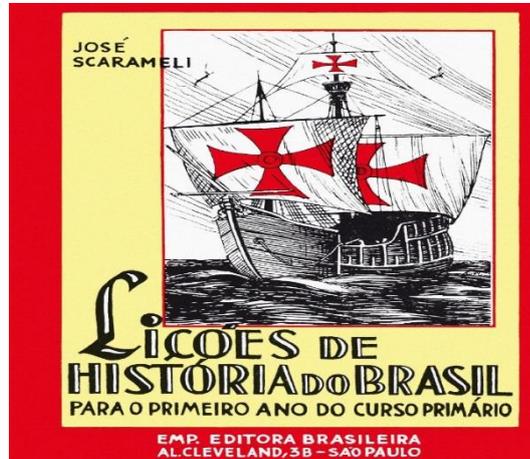
[...] Os inimigos que lhes cahiam nas mãos eram bem tratados até o dia em que deviam ser **mortos**. Nesse dia, no meio de grandes festas e de immensa gritaria, eram os prisioneiros **mortos, esquartejados**, e depois de **assados**, distribuidos os pedaços pela **tribu**, reservando-se tambem porções para os que estivessem ausentes. (ROCHA, 1914, p. 20, grifo nosso).

A partir da citação podemos verificar que a narrativa adotada para descrever as populações indígenas, os situa como selvagens, bestiais, brutais, perversos. Desta forma a narrativa histórica por séculos os reduziu como povos sem história e sem cultura. Sendo que fora essa a concepção impregnada nos livros didáticos de História do Brasil. Em 1939, José Scarameli³¹, publicou um livro chamado *Lições de História do Brasil*, pela editora Brasileira.

³¹ José Scarameli pode ser visto como um dos principais nomes da educação paulista na primeira metade do século XX. Sua trajetória é marcada pela formação na Escola Normal Secundária de São Paulo, entre 1914 e 1917, pela forte atuação na defesa da renovação do ensino e por uma vasta produção bibliográfica, voltada para a sistematização das ideias da escola nova e pela produção de livros escolares. Nasceu em 1884, na cidade de Serra Negra, em São Paulo e faleceu em 1955. SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Ensino de História, Espaços e Cultura Política Bandeirante: José Scarameli e a escrita de livros escolares de História para crianças. **Revista História**. v. 5, nº 9, jan-jun, p. 108, 2017.

Nessa obra fora destinado três páginas para abordar a temática indígena. Os tópicos destacados foram: “*Os indígenas*”, “*A tribu*” e “*A guerra*”.

Figura 15 – Capa do livro “Lições de História do Brasil”, de José Scarameli



Fonte: Scaramelli (1934).

De acordo com Débora Silva (2013, p. 104), esse livro didático de História fora produzido por José Scarameli em homenagem ao seu amigo Cimbelino de Freitas. A respeito disso, ela nos diz que:

[...] o livro, *Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário*, dedicado “ao amigo, ao educador, ao artista primoroso Cimbelino de Freitas”. [...] Parte da explicação sobre o conceito e função de Distrito Federal; [...] fundação das primeiras cidades; **primeiros habitantes (características, costumes e modos de vida)**; descobrimento do Brasil [...]. (SILVA, 2013, p. 104, grifo nosso).

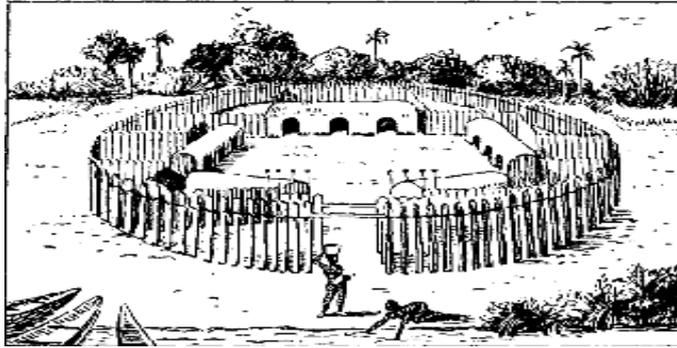
O livro didático de História de José Scaramelli também trouxera nas suas páginas ilustrações sobre os tipos de moradias das populações indígenas como veremos a seguir:

Figura 16 – Uma casa de índios



Fonte: Scaramelli (1934, p. 40).

Figura 17 – Taba índia



Fonte: Scaramelli (1934, p. 40).

As imagens fazem referência a “*uma casa de índios*” e “*uma taba de índios*”, tais desenhos foram utilizados para ilustrar as diferentes habitações indígenas. Neste sentido, podemos inferir que essas imagens não deram conta da diversidade de moradias indígenas, pois sabe-se atualmente que cada etnia organiza seu habitat de acordo com suas necessidades espaciais, territoriais e convivência social. Vários termos foram utilizados para designar os tipos de moradia dos povos indígenas como: aldeia, taba, tribos e ocas. Alguns desses termos acabaram homogenizando as habitações dos povos indígenas como se todas fossem iguais.

Em determinado trecho do livro didático no qual estamos analisando encontramos a seguinte afirmação sobre os indígenas:

[...] os indígenas comiam frutas, ervas, raízes e mel. Também comiam peixes que pescavam e bichos do mato que caçavam. Os indígenas sabiam atirar muito bem suas flexas.

Com suas flexas matavam pássaros voando. Os machados e as facas dos indígenas eram feitos de pedras lascadas. Para caçar os bichos do mato os indígenas armavam mundéus [...].

[...] as casas dos indígenas eram feitas de sapé ou de palha. Essas casas chamava-se **ocas**. As ocas ficavam em roda de uma praça. A praça chama-se ocara. Em roda de suas casas os indígenas faziam uma cerca chamada caiçara. Muitas famílias indígenas reunidas das formavam uma **tribu**. O chefe da tribu chamava-se cacique ou morubixaba [...].

[...] os indígenas gostavam muito de guerrear. Eles mesmo faziam as armas de guerra: o arco, a flexa, o tacape e a lança. Para começar o combate reunia-se a tribu inteira. Os indígenas mais moços iam na frente. As mulheres, os velhos e as crianças ficavam atrás. Uma tribu guerreava contra outra. Os vencedores queimavam as casas dos vencidos. **Quando os indígenas pegavam um inimigo, eles o matavam para comer.** (SCARAMELLI, 1934, p. 39–43, grifo nosso).

A citação nos ajuda a refletir como os povos indígenas foram representados nos manuais escolares de História do Brasil. Neste sentido, percebemos claramente que o autor do livro didático se reportou as populações indígenas como tribos selvagens que praticavam o canibalismo. Essa visão que apresentava os nativos como rudes e incivilizados, foi construída ao longo dos séculos pelos colonizadores, através da literatura de viagem produzida no século

XV. Sendo que posteriormente no século XIX muitos intelectuais reproduziram esse mesmo discurso.

A representação da diversidade indígena nos livros didáticos de História fora invisibilizada, apresentando a imagem de um indígena no passado apenas em contexto colonial em contato com os europeus no início da colonização. A história indígena fora negligenciada pelos historiadores que pouco escreveu sobre esses sujeitos. Desta maneira, os considerava como sendo sociedades sem escrita e, portanto, sem história, fadados ao fracasso civilizacional. Podemos afirmar que os livros didáticos de História do Brasil dos séculos XIX ao XX foram espaços que ocultaram e silenciaram a memória indígena dando ênfase apenas a história do colonizador europeu.

Em 1920 Mario da Veiga Cabral³² publicou um livro intitulado “*Compendio de História do Brasil*” pela livraria *Jacinto*. Sendo que, esta obra fora adotada pelo Colégio Dom Pedro II, Colégio Militar do Rio de Janeiro e escola Normal.

Figura 18 – Capa do livro “*Compendio de História do Brasil*”, de Mario da Veiga Cabral



Fonte: Cabral (1935).

O capítulo III denominado, “*Os aborígenes, ethnologia Brasilica*”, abordava como os indígenas estavam organizados a época da colonização. Neste sentido fez menção aos aspectos culturais, ritualísticos, costumes, línguas, hábitos alimentares, guerras e antropofagia.

³² Mario Vasconcellos da Veiga Cabral não foi professor do Colégio Pedro II, porém isso não impediu que seus livros didáticos alcançassem tamanho êxito a ponto de serem amplamente utilizados pelo colégio. De acordo com Arlette Gasparello (Construtores de Identidades: A Pedagogia da Nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira), nascido em 1895, Mário da Veiga Cabral se tornou conhecido no campo da produção de livros escolares a partir do sucesso de seu primeiro livro “*Chorografia do Brasil*”, publicado em 1916, e cujas inúmeras edições posteriores podem indicar o grau de aceitação da obra. Mário da Veiga Cabral foi professor na Escola Normal e no Ginásio 28 de Setembro no Rio de Janeiro foi membro de várias instituições científicas e literárias de sua época. Gasparello destaca o sucesso alcançado pelo seu “*Compêndio de História do Brasil*”, publicado em 1920 pelo editor Jacinto Ribeiro dos Santos, de tal modo que na primeira edição já tinham sido impressos 30 mil exemplares. Disponível em: <<http://lema.dfflch.usp.br/node/1060>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

A seguir transcrevemos um pequeno fragmento que tratou dos povos indígenas na obra em questão:

Descoberto o Brasil, os unicos povos que então o habitavam eram os aborígenes – índios selvagens. Viviam agrupados em muitas nações, que se subdividiam em tribus. A industria dos nossos índios era muito rudimentar. Viviam inteiramente sem governo; alimentavam-se de pesca, de caça, de fructas e raízes, comendo ratos, cobras, rans, lagartos, jacarés, etc. e andavam em nudez quasi completa [...]. (CABRAL, 1935, p. 27).

As expressões utilizadas para descrever os indígenas são permeadas por visões eurocêntricas apresentando-os como aborígenes, selvagens e foram considerados como povos sem cultura e leis. Nesta perspectiva, reduziu-se a cultura indígena em um patamar abaixo da civilização, sendo que nesse livro fora exaltado somente as conquistas dos portugueses, isso denota a pouca relevância dada a temática indígena no decorrer do século XX.

A respeito da antropofagia e as guerras praticadas pelos indígenas, o livro didático de autoria de Veiga Cabral, nos fala que:

As tribus eram chefiadas por *caciques* especie de generaes recrutados entre os mais valorosos, e viviam em guerras constantes, pois as tribus que habitavam o interior procuravam obter a posse das praias do Oceano por causa da pesca. Algumas tribus devoravam os soldados mortos em combate, como signal de reconhecimento; outras, prendiam os prisioneiros por um determinado tempo, no qual lhes era proporcionado todo o conforto e até offerecidas as mais bellas índias. Depois dessa seva levavam-n'os em triumpho e, em seguida, matavam-n'os e devoraram-n'os. [...] Amarrado pelo pescoço e pela cintura por cordas de algodão ou de embira, a que chamavam *mussurana*, era o prisioneiro levado ao logar do sacrificio, quasi sempre a *ocára* ou praça; [...] Seguia-se um extenso dialogo com o executor, que afinal descarregava a fatal pancada na cabeça da victima e a extendia no chão. As velhas apossavam-se do cadaver, que limpavam, abriam, esquartejavam e retalhavam para o horrível banquete. Os aliados, convidados para aquella festa, e todos os membros da tribu partilhavam d'aquelle manjar; si as carnes não chegavam para todos os circumstantes preparavam com ellas e com os ossos caldos de maneira que ninguém deixasse de ter a sua ração. Si algum dosda tribu estivesse ausente em qualquer viagem guardavam-lhe o seu quinhão ou mandavam-lho levar. (CABRAL, 1935, p. 32-33).

A passagem destaca aspectos da antropofagia exercida pelos povos indígenas em contexto colonial. Essa atividade causou perplexidade aos europeus, tendo em vista que os nativos sacrificavam os seus prisioneiros de guerra para depois devorá-los de acordo com autor do livro didático. Desta maneira, foram considerados pelos colonizadores como monstros bestiais que viviam em estágio permanente de pecado. Á vista disso, a historiadora Jacqueline Loureço (2016, p. 31), nos chama atenção para:

[...] a Antropofagia, a poligamia e outros aspectos da cultura indígena gerariam verdadeiro assombro nos europeus. A consciência cristã parecia abalada com as notícias chegadas à Europa dos costumes dos nativos, que não eram mais vistos com inocência ou simplicidade, mas com as formas mais grotescas possíveis de humanidade, dada a sua “predisposição natural à luxúria e ao canibalismo” [...]. (LOUREÇO, 2016, p. 31).

A prática do canibalismo e da Antropofagia era considerada pelos europeus como primitiva e bárbara. No entanto é importante destacar que nem todas as populações indígenas praticavam essa ação, muitos grupos indígenas dedicavam-se as atividades de extração de vegetais, caça, pesca, agricultura. Para além dessas atividades produziam objetos e utensílios com alta complexidade que eram usados no cotidiano. Possuíam uma organização social complexa com hierarquias bem definidas, as sociedades indígenas não eram homogêneas como se costuma pensar, possuíam singularidades e particularidades.

A seguir apresentamos uma imagem onde provavelmente retrata a execução de um prisioneiro de guerra em uma aldeia indígena. Essa imagem encontra-se no livro didático de Veiga Cabral.

Durante os séculos XIX e XX era comum os manuais escolares trazerem ilustrações de práticas de canibalismo e antropofagia. Sendo que tais imagens ainda hoje são utilizadas nos livros sem a devida contextualização. Muitas dessas imagens não representam a realidade, pois os pintores e retratistas muitas vezes não chegaram a conhecer as populações indígenas. Neste sentido, algumas imagens eram feitas com base nos relatos de viagem do século XV ou através da observação de outras pinturas.

Figura 19 – Um prisioneiro, amarrado com a “mussurana”, na ocasião de ser morto



Fonte: Cabral (1935, p. 34).

Nesse mesmo livro didático de Veiga Cabral encontramos uma sequência de imagens que retrataram os “diversos tipos de povos indígenas” encontrados na América Portuguesa. Desta forma, cabe frisar que essas iconografias não apresentam referências de onde foram retiradas e nem dialoga com o texto do livro. Sendo que a função das imagens serviu apenas para ilustrar as páginas dos manuais escolares.

Figura 20 – Uma índia fazendo o arco



Fonte: Cabral (1935, p. 35).

A imagem retrata uma indígena confeccionando um arco, em algumas sociedades indígenas tal tarefa era atribuída às mulheres. É importante destacar que as mulheres indígenas também ocuparam posições sociais nas comunidades indígenas. No entanto, muitos livros didáticos de História ainda na contemporaneidade continuam silenciado e sub-representado as mulheres indígenas.

A seguir apresentamos várias imagens que retratam alguns dos traços fenotípicos³³ dos indígenas do Brasil. Sendo que extraímos essas figuras do livro “*Compendio de História do Brasil (1935) de Mario da Veiga Cabral*, no qual nos propomos analisar.

Figura 21 – Índio Tembê (à esquerda) e índio Pariqui (à direita)



Fonte: Cabral (1935).

³³ O autor do livro didático “Compendio de História do Brasil” apresentou na obra várias imagens dos povos indígenas ressaltando as características fenotípicas dos grupos Tembê, Pariqui, Mundurucu, Ticuna, Arara, Parintintin e Botocudos.

Os indígenas aparecem seminus com uma tanga para cobrir suas partes íntimas, uma vez que, o contato com os colonizadores impôs que usassem roupas, pois na visão europeia o corpo precisava ficar resguardando dos olhares pecaminosos. As vestimentas usadas já denotam uma tentativa por parte dos europeus de civilizar os indígenas e trazê-los a sociedade dita ocidental.

A construção imagética acima ressalta os enfeites, adornos e armas utilizados pelos indígenas. As populações indígenas eram hábeis na confecção de elementos decorativos para utilização própria, pois valorizam a estética corporal, sendo que nas cerimônias e rituais utilizam pinturas corporais bem refinadas, também usavam os adornos como *diademas* e *cocais*. Tinham um forte conhecimento sobre a elaboração de cestaria e plumagem³⁴.

Darcy Ribeiro e Bertha Ribeiro, conforme Luiz Pagano (2016), comentam:

É na plumária que encontramos a atividade mais eminentemente artística dos nossos índios, aquela em que revelam os mais elaborados impulsos estéticos e mais vigorosas características de criação própria e singular. E é natural que assim seja, porque a plumagem dos pássaros, com sua variedade de formas e riqueza de colorido, constitui o material mais precioso e mais acabado, por assim dizer, que a natureza oferece aos índios para se exprimirem artisticamente. O seu maior interesse estético, por outro lado, está voltado para o embelezamento do próprio corpo. Da combinação daqueles recursos e desta tendência, resultaria a elaboração de uma técnica requintada que, associando penas e plumas a diversos outros materiais, permitiria criar obras de arte capazes de competir em beleza com os mesmos pássaros.

Os autores evocados nos ajudam a refletir sobre o processo criativo e estético das populações indígenas na elaboração da arte plumária. Desta forma, a visão desenvolvida pelos europeus que os nativos não possuíam cultura é extremamente errônea, já que desenvolveram complexas técnicas e estilos de arte plumária, cestarias, cerâmicas, máscaras e pintura corporais.

Os livros didáticos por séculos não retrataram a diversidade artística e cultural dos indígenas dando destaque somente a produção cultural europeia. As produções visuais dos grupos étnicos indígenas foram relegadas como sendo apenas artesanato sem valor estético.

No período colonial alguns objetos indígenas foram levados para Europa para compor as coleções de alguns museus e gabinetes de curiosidades com o intuito de expor as chamadas culturas primitivas dos povos considerados exóticos das américas. Na Europa, os povos indígenas foram considerados como culturas menores que estavam abaixo do grau

³⁴ Os povos indígenas tinham o domínio sobre a arte plumária. Entretanto cada grupo étnico possuía uma técnica e um estilo específico não podemos pensar que arte plumária era homogênea entre os indígenas. Segundo Proença esta é uma arte muito especial porque não está associado a nenhum fim utilitário, mas apenas à pura busca da beleza. Existem dois grandes estilos na criação das peças de plumas dos índios brasileiros. As aldeias dos cerrados fazem trabalhos majestosos e grandes, como os diademas dos índios Bororo, ou os adornos de corpo, dos Kayapó. PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: editora Ática, 2003, p. 194.

civilizacional. Desde modo, o único interesse dos europeus para com nativos fora apenas a exploração da mão obra num primeiro momento de colonização e posteriormente estudá-los na perspectiva da selvageria. A partir do século XIX a cultura indígena fora apresentada na Europa como estática e primitiva, assim nos informa Cunha (1992, p. 11),

[...] na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais. [...] E porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história. (CUNHA, 1992, p. 11).

A concepção que os europeus tinham sobre os povos indígenas era que ficaram parado no tempo e que não possuíam história. Sendo que o historiador brasileiro Adolfo Varnhagen, também pensava assim, “*aos indígenas não cabia a história, mas somente a etnografia*. Em 1870 o diretor Interino³⁵ dos índios da Província de Pernambuco em ofício destinado ao presidente daquela província, assim se reportou aos indígenas.

Em geral, os Índios são inclinados a embriagues, ao furto e a devassidão; a preguiça os domina; a pesca e cassa são a sua habitual ocupação; têm gênio belicoso, e são valentes, o que prova que ainda se ressentem de sua selvageria. Eles são susceptíveis de educação e ensino. Perdem-se bons musicos, etc. etc. [...] hoje talvez fosse mais conveniente confundir esse resto de Índios com a massa da população; e o governo dispor das terras como melhor lhe parecesse; por que isto Aldêas é uma chimera. (APE. OFÍCIO, 1870, p. 175 apud SILVA, 2017, p. 49-50).

Esse trecho do ofício possibilita-nos compreender como a sociedade oitocentista se posicionava com relação aos povos indígenas, mostrando total desprezo e repugnância pelos mesmos. Neste sentido, a figura do índio fora associado a aspecto de selvageria, a vadiagem, ociosidade e preguiça. Essa construção se reverberou no imaginário social da população brasileira, e ainda hoje está presente em livros, revistas, no cinema nacional, jornais e principalmente nas falas de algumas pessoas. Sendo que na Contemporaneidade a figura do indígena é evocada somente no dia 19 de abril, mas de maneira caricata e estereotipada. Desta forma, Fernandes nos adverte que:

No dia 19 de abril, o índio, essa entidade abstrata, emerge de sua invisibilidade cotidiana para ser apenas ridicularizado e mostrado como um ser imbecil. A comemoração do dia do índio é uma brincadeira de faz-de-conta. E a escola, cujo fim é educar e informar, é o veículo principal da ideologia de uma sociedade dominante que vem massacrando os índios ao longo dos séculos. O livro didático é a desinformação dos professores (salvo exceções, evidentemente) são os veículos principais para que isso se reproduza no tempo. (FERNANDES, 1993, p. 143 apud SILVA, p. 4-5).

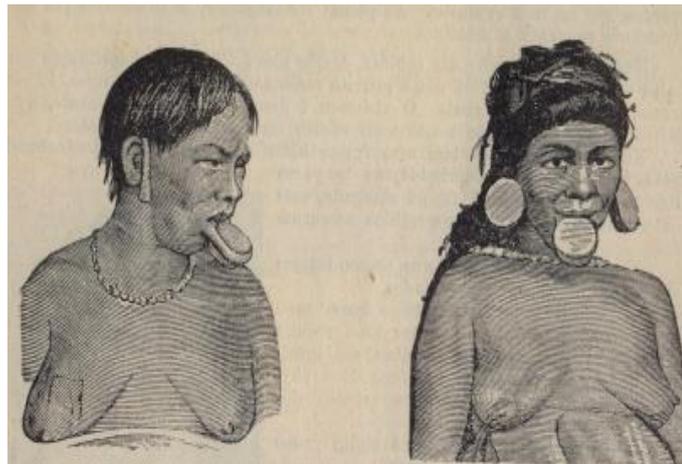
Este trecho chama atenção para invisibilidade das populações indígenas nas páginas dos livros didáticos de História e também o culto pela data 19 de abril, em que a escola

³⁵ O diretor Geral Interino dos Índios da Província de Pernambuco chamava-se Francisco Camboim conhecido também como o Barão de Buíque.

fomenta a folclorização dos povos indígenas, pois nessa data muitos professores apresentam os indígenas de forma cômica e simplista, chega-se até enfeitar os alunos como se fossem indígenas.

No livro didático, *Compêndio da História do Brasil* de 1935, encontramos imagens que representam a etnia dos *Botocudos*³⁶ e dos *Ticunas*. Abaixo apresentamos essas iconografias, sendo que tais desenhos foram extraídos das páginas do supracitado livro.

Figura 22 – Índias das tribos dos Botocudos



Fonte: Cabral (1935, p. 50)

Figura 23 – Índio Ticuna



Fonte: Cabral (1935, p. 47).

³⁶ Os Botocudos formavam grupos indígenas que habitavam os Vale do Rio Doce, Mucuri e Jequitinhonha e eram assim chamados pelos europeus no século XIX por conta de seus botoques labiais de madeira. No século XVI os Botocudos eram chamados pelos tupis da costa de Aimorés – derivado de aib-poré (os moradores das matas); de aiboré (malfeitor); de aimb-buré (os que usam botoque de emburé) ou ainda de guaimuré (gente de nação diferente). Em realidade, esses grupos pertenciam à família linguística macro-jê e autodenominavam-se Guerén, Gren ou kren (cabeça) desde o século XVII. Os incontáveis Botocudos espalhavam-se às margens dos rios entre as Capitâneas da Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais e a fama de fereza que carregavam causava as mais diversas reações, maior parte delas, negativas. LOURENÇO, Jaqueline. **Elementos indígenas na construção da identidade nacional brasileira**. 2016. 281 f. Tese (Doutorado em História Social) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

As iconografias acima apresentam os povos indígenas, dando ênfase aos traços fenotípicos. Os indígenas *Botocudos* foram considerados como selvagens e ferozes que não se submeteram aos colonizadores. Os indígenas *botocudos* foram temidos ao longo dos séculos XV-XIX, pois eram exímios guerreiros que resistiu a dominação colonial e imperial que os impunha ao trabalho forçado e a exploração das suas terras. Os colonizadores os denominaram como sendo hostis e avessos a contatos.

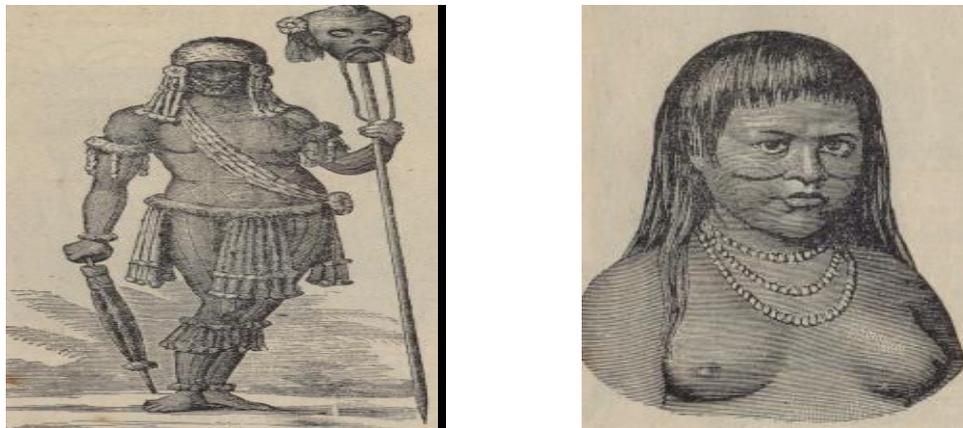
A historiadora Jaqueline Lourenço, (2016, p. 130), assinala que:

[...] Em 13 de Maio de 1808, o Príncipe Regente D. João autorizou o combate aos *Botocudos* sob o argumento que seria inútil tentar reduzir e civilizar esses antropofágicos que estariam causando prejuízos ao invadirem as propriedades dos portugueses [...]. (LOURENÇO, 2016, p. 130).

Atualmente os livros didáticos continuam apresentado os indígenas *botocudos* como sujeitos incivilizados. Sendo que as mesmas ilustrações dos séculos XIX continuam sendo reproduzidas nos livros sem a devida contextualização.

Ao continuarmos analisando o livro didático *Compêndio da História do Brasil, de autoria Mario da Veiga Cabral*, verificamos que as etnias *Mundurucu e Araras* foram representadas através das seguintes de imagens.

Figura 24 – Índio Mundurucu (à esquerda) e Índia Arara (à direita)



Fonte: Cabral (1935).

As imagens acima retratam as etnias *Mundurucu e Araras*, através delas podemos perceber que os povos indígenas utilizavam vários adornos e enfeites produzidos para serem usados no cotidiano, nas guerras e principalmente nas cerimônias. A indígena *Arara* fora apresentada com seios à mostra e com dois traços no rosto, sendo que esses traços eram de uso habitual. Mario da Veiga Cabral em determinada passagem comenta que:

[...] Nella vê-se a posição dos seios, sua separação e direcção que caracteriza a raça indígena [...]. O uso bárbaro, que tomando como signal de belleza entre elles, a destróe para o civilizado, vê-se por dous traços azul-negro sobre as faces. Distinctivo physicamente doloroso na sua confecção, o é ainda moralmente mais, quando a rêde da civilização envolve aquella que orgulhosamente o apresentava na

sua tribu. Civilizada a mulher, se esconde, evita os olhares, chora, e daria metade de sua vida para apagar aquelles signaes que a mão da tribu fez sobre suas faces, mas que só a da morte o extinguirá! [...] (RODRIGUES, 1882 apud CABRAL, 1935, p. 48).

O trecho destaca que a etnia *Arara* tinha como prática fazer cicatrizes nos rostos das indígenas. Esse hábito era admirado pela comunidade indígena na qual estavam inseridos, visto que tais cicatrizes representavam o ideal de beleza a ser atingido pelas nativas. No entanto, essas mesmas cicatrizes eram repudiadas pelos colonizadores que viam como sinal de selvageria e mutilação.

Apresentamos em seguida uma ilustração de uma indígena da etnia *Parintintins* presente no livro didático *Compendio da História do Brasil*.

Figura 25 – Índia da etnia Parintintins



Fonte: Cabral (1935, p. 49).

A imagem apresenta um retrato de uma indígena que está visualmente nua, usando apenas um colar. Imagens como essa serviram como ilustração para livros didáticos de História da década de 1930. Neste caso a nativa retratada pertence a etnia *Parintintins*. Sobre a ilustração em destaque Veiga Cabral nos diz que:

[...] nas mulheres os seios são cahidos, devido isso a uma notavel inclinação para baixo do thorax. A cintura não é estreita como na raça caucasica, antes, ao contrario, ella é grossa e cheia. O abdomen é desenvolvido e proeminente, a cicatriz umbelical descendo muito mais baixo do que na raça caucasica [...]. (CABRAL, 1935, p. 49).

Os livros didáticos de História traziam com muita ênfase as características físicas dos nativos. Apresentando-os como uma raça de grau inferior se comparados aos homens brancos na escala evolutiva. A Antropologia física no início do século XIX foi responsável pelo estudo dos ditos povos incivilizados através da observação *in locus* utilizando o método da etnografia. O método citado possibilitava descrever os hábitos, costumes, organização social, as relações de parentesco e rituais. Sendo que as primeiras descrições etnográficas também apresentavam os indígenas como sendo uma raça inferior.

A última imagem que iremos analisar do livro *Compêndio da História do Brasil*, de Veiga Cabral, trata-se de uma cerimônia chamada “*festa Pariuate-ran*”. Este ritual tinha como objetivo confeccionar “cordas” uma espécie de cinta para os guerreiros que voltavam das guerras.

Figura 26 – A festa do Pariuate-ran



Fonte: Cabral (1935, p. 46).

A ilustração acima extraída do livro didático de história apresenta uma cerimônia onde os indígenas são premiados pelo seu desempenho nas guerras travadas contra seus inimigos. Veiga Cabral nos descreve a cerimônia, assim:

[...] depois de uma campanha, logo que chegam todos os guerreiros e as mulheres que os acompanham, o tucháua ordena uma grande caçada. Terminada esta em um dia marcado, reúne-se a tribo para assistir a confecção das cintas pelo tucháua, que as tece e as enfeita com dentes de inimigos, sendo estes limpos e furados pelos seus subalternos. A confecção das cintas é acompanhada de cantos, em que o chefe pinta a vingança com côres sedutoras, e, appellando para o patriotismo, faz vêr que para cada morto da tribo é preciso um claro nas phalanges inimigas. (CABRAL, 1935, p. 46).

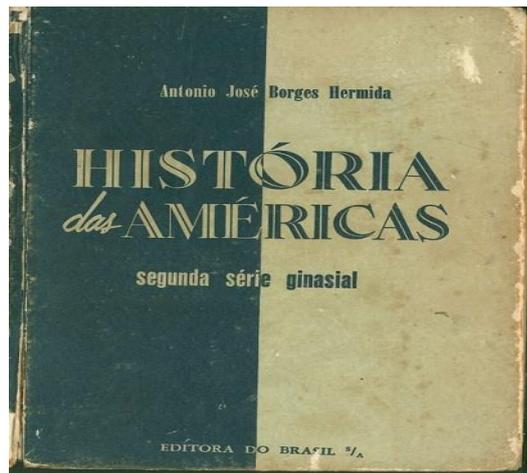
Passamos neste momento analisar outro livro didático chamado *História das Américas* de autoria de Antonio José Borges Hermida³⁷ publicado em 1956 pela *editora do Brasil*. Este livro foi destinado aos alunos da segunda série do Curso Ginásial, apresentava um capítulo destinado aos povos indígenas intitulado “*O homem Pré-Colombiano*”³⁸: *sua origem e costumes primitivos*. A seção do livro tinha como objetivo apresentar as principais sociedades indígenas e seus costumes, classificando-os em tribos do norte e sul.

³⁷ Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia.

³⁸ Em 1492, o navegador italiano Cristóvão Colombo, a serviço dos reis da Espanha, chegou pela primeira vez às terras do continente americano, na ilha de Guanaani (na região do Caribe), a qual denominou San Salvador. Para seu grande espanto, Colombo encontrou povos que habitavam o continente havia milhares de anos. Séculos mais tarde, quando esses povos já não existiam, os historiadores passaram a chamá-los de pré-colombianos, isto é, anteriores a Colombo. Ao estudarmos a História, encontraremos muitas vezes as expressões “pré-colombiano”. Embora ela seja muito utilizada, é importante lembrar que a chegada de Colombo é apenas um marco histórico, escolhido pelos europeus, para distinguir o que aconteceu antes e depois desse fato. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: História**. São Paulo: Scipione, 2015, p. 73.

O autor do livro inicia a obra, questionado sobre a origem dos povos indígenas e como teriam chegado a América. Neste sentido tenta apresentar um conjunto de teorias para explicar esse episódio, sendo que a primeira hipótese abordada foi *autoctonismo*³⁹, posteriormente apresenta a hipótese *asiática*⁴⁰, a terceira hipótese chamava-se *australiana*⁴¹ e a última *Malaio-Polinésica*⁴².

Figura 27 – Capa do livro “História das Américas”, de Antônio José Borges Hermida



Fonte: Hermida (1956).

Essas hipóteses atualmente continuam sendo discutidas nas páginas dos livros escolares, mas com outros enfoques teóricos a partir da perspectiva da Antropologia, da História indígena e Indigenismo, Paleontologia e Arqueologia. No entanto, a crítica que fazemos é que ainda as populações indígenas são representadas como subcategorias da espécie humana.

Em determinada passagem do referido livro didático o autor apresentou aspectos daquilo que chamou de costumes primitivos das tribos indígenas⁴³, assim se reportou aos indígenas no tópico “*Costumes Primitivos do Homem Americano*”:

Um costume, geralmente praticado pelos índios americanos era o da *antropofagia*. Em muitas tribos admitia-se a crença de que, devorando os prisioneiros, adquiriam-se as suas qualidades. Por isso, nas guerras empreendidas pelos motivos mais insignificantes, os combates tinham curta duração: quando já haviam aprisionado um número suficiente de inimigos, suspendiam a luta e regressavam às aldeias onde,

³⁹ Essa teoria defendia que o homem americano teria se originado na própria América.

⁴⁰ A teoria asiática defende que o homem pré-colombiano teria vindo da Ásia. Os partidários dessa hipótese afirmam também que o povoamento do continente começou pelo norte: é que, em época muito remota, o Estreito de Bering, entre a América e a Ásia, era menos largo, de modo que a passagem de um continente para o outro poderia ser feita com relativa facilidade. HERMIDA, Antonio José Borges. **História das Américas**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956, p. 16-17.

⁴¹ Essa teoria diz que o homem primitivo americano procede da Austrália. HERMIDA, Antonio José Borges. **História das Américas**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956, p. 16-17.

⁴² A referida teoria defendia que povos indígenas teriam vindo da Oceania.

⁴³ A palavra tribo fora usada várias vezes no livro didático “História das Américas”. Atualmente a expressão mais correta para ser usado nos livros seria sociedades indígenas, comunidades ou aldeias.

em meio de grandes festas, sacrificavam as vítimas. (HERMIDA, 1956, p. 18, grifo do autor).

O fragmento acima expõe os povos indígenas das Américas como Antropófagos que sacrificavam os prisioneiros de guerras, pois segundo o autor os nativos acreditavam que tal prática os possibilitava adquirir as qualidades dos seus inimigos. Desta maneira, podemos perceber que a maioria dos livros didáticos vigentes no Brasil da década de 50 ainda continuou com aquela velha abordagem do século XIX apresentando os povos indígenas como canibais, violentos e traiçoeiros.

Ao continuarmos analisando o supracitado livro encontramos uma ficha no final de cada seção que faz pequenas perguntas ao leitor para verificação da leitura e também traz um pequeno resumo da unidade.

Abaixo transcrevemos tanto o resumo citado como uma parte do questionário:

RESUMO

COSTUMES PRIMITIVOS DO HOMEM AMERICANO

As culturas mais adiantadas: índios do México, Iucatão e Peru.

Gênero de vida das culturas atrasadas: caça e pesca.

A agricultura rudimentar: o milho e a mandioca.

A cerâmica: arte de fabricar objetos de barro.

A cerâmica mais adiantada no Brasil: cerâmica marajoara.

Outras práticas comuns às **tribos atrasadas**: antropofagia, a rêde e a arte de fazer cestos. (HERMIDA, 1956, p. 20–21, grifo nosso).

QUESTIONÁRIO

1 – Quais são as quatro hipóteses sobre o povoamento da América?

2 – Onde viviam as tribos mais adiantadas?

3 – Que sabiam fazer as tribos mais adiantadas?

4 – Como era a guerra entre índios que praticavam a antropofagia? [...]. (HERMIDA, 1956, p. 21).

Através do resumo e do questionário exposto no material didático é possível extrair as seguintes conclusões sobre o mesmo: este manual traz uma concepção de indígena primitivo. Sendo que classifica os indígenas em dois grandes grupos, sendo os com culturas adiantadas e os com culturas atrasadas. Neste caso, as culturas evoluídas seriam na concepção do autor as civilizações Mais, Astecas e Incas. Desta maneira, ainda hoje os livros didáticos de História

costumam apresentar os povos da Mesoamérica⁴⁴ como civilização e os demais como tribos selvagens.

Na unidade II Antonio José Borges Hermida aborda a seguinte temática *Principais Povos Pré-Colombianos: as tribos da América do Norte e as tribos da América do Sul*.

Com relação as tribos do Norte fizeram referência aos esquimós, os Peles-vermelhos que subdividiam em: *Algonquins, Iroqueses, Navajos, Apaches, Pueblos* e os povos *Astecas e Maias*. As tribos da América do Sul fazem menção aos *Chibchas*, na Colômbia e no Panamá, os *Incas* no Peru e os *Araucânios* no Chile.

A seguir trazemos algumas ilustrações dos indígenas acima mencionados, retiradas do livro didático analisado.

Figura 28 – Índio Pele Vermelha (à esquerda) e Índio do Chaco (Feiticeiro) (à direita)



Fonte: Hermida (1956).

No livro didático em questão, o autor Hermida também dedicou um tópico para tratar: “*Dos índios do Brasil*”. Nessa seção os indígenas foram caracterizados como índios civilizados e incivilizados. Sendo que os tupis eram considerados como civilizados e os tapuias como incultos. As nações tapuias eram constituídas segundo o autor, pelos *Caribas*⁴⁵, *Nuaruaques*, *Aimorés* pertencentes ao tronco linguístico *Macro-jê*. Em determinado trecho da obra referiu-se ao grupo *tapuia* como:

A nação dos Gês ou Tapuias habitava extensas regiões do interior do Brasil. Uma de suas tribos mais ferozes e atrasadas era a dos *Aimorés*: êsses fere índios não tinham casas e dormiam no chão, sôbre fôlhas, debaixo das árvores. (HERMIDA, 1956, p. 27).

⁴⁴ Região em que se desenvolveram as primeiras civilizações da América. Hoje correspondente ao México e ao norte da América Central, acima do istmo do Panamá. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: História**. São Paulo: Scipione, 2015, p. 49.

⁴⁵ Indígenas do vale Amazonas.

Com relação aos *Tupis* o autor mencionou os *Tupinambás*, *Caetés*, *Tamoios* e *Tupiniquins*. Entretanto, essa classificação não deu conta da diversidade dos grupos étnicos presentes na América Portuguesa, pois sabemos que muitas populações indígenas desapareceram sem serem registradas na documentação colonial e imperial.

A seguir reproduzimos uma pequena sinopse dos exercícios de fixação que acompanhava a seção “*Dos índios do Brasil*”. É interessante destacar que os livros didáticos de História do período analisado sempre traziam exercícios que tinham como objetivo fixar o conteúdo através da memorização. Por décadas essa prática tornou-se corrente nos livros e no ensino da História a simples reprodução do processo histórico sem a devida reflexão.

QUESTIONÁRIO

1 – Onde vivem os Esquimós?

2 – Quais as principais tribos dos Peles-Vermelhas?

3 – Qual a origem do nome Pueblo?

[...]

7 – Qual a origem do nome *canibal*?

8 – Quais os índios que habitavam os Andes?

[...]

16 – Quais eram as principais tribos dos Tupis?

(HERMIDA, 1956, p. 28-29, grifo do autor).

O questionário presente no livro didático aponta aspectos de como o autor enfatizava determinadas características dos povos indígenas fazendo com que os alunos pudessem assimilar determinados conceitos abordados na obra. Os questionários foram utilizados com frequência nos livros didáticos de História, sendo que o método adotado era o da simples memorização de datas, nomes, acontecimentos, eventos e fatos históricos, isso tornava o estudo e ensino da História um processo mecânico.

Um outro eixo abordado no livro, foram “*As grandes Culturas Indígenas da América*”. Aqui, Borges Hermida pretendia mostrar três grupos indígenas que na visão dele desenvolveram Civilizações complexas. As civilizações mencionadas foram Astecas, Maias e Incas.

Sobre os Astecas o autor do livro didático de “*História das Américas*, nos diz que:

Vindos do Norte e ainda bárbaros, os Astecas conquistaram o país e lentamente foram adquirindo a adiantada cultura dos vencidos. Finalmente fundaram no planalto Anauaque a cidade de Tenochtitlan ou Mechtli. Deste nome, *Mechtili*, derivou-se a palavra México que tanto serve para denominar o país como sua capital. [...] Os Astecas distinguiram-se nas ciências e nas artes. Seus templos chamava-se *teocalis* e tinham a forma de pirâmides com degraus. No alto da Pirâmide, diante do altar, ficava a mesa de pedra destinada aos sacrifícios humanos:

o prisioneiro de guerra ou escravo, que ia ser sacrificado, era amarrado pelos pés e pelas mãos; em seguida o sacerdote rasgava-lhe o peito e arrancava o coração, ainda palpitando, para oferecê-lo à divindade [...]. (HERMIDA, 1956, p. 32-33).

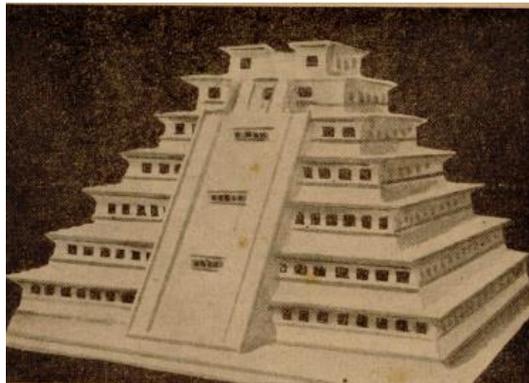
A citação nos ajuda a refletir a construção discursiva elaborada pelo autor do livro didático sobre povos indígenas denominada pela historiografia do século XIX como Astecas. A representação dada aos Astecas frisa a questão dos sacrifícios humanos e os aspectos da cultura, da ciência e das artes desenvolvida por esse povo. No entanto, esse grupo apesar de ser mencionado na seção dos indígenas civilizados em alguns momentos do texto, o autor os apresenta como bárbaros e sanguinários.

O autor comete um anacronismo ao dizer que os Astecas conquistaram o país México tendo em vista que a época não existia o Estado Nacional do México. Alguns livros didáticos ainda na contemporaneidade reproduzem essa narrativa. Entretanto, a expressão mais aceita pela comunidade de historiadores atualmente para se referir a essa região chama-se Mesoamerica. Neste sentido Kolling nos adverte (2008, p. 8).

Com relação aos erros históricos, ao invés de indicarem que os mexicas se estabeleceram numa das ilhas do Lago Texcoco, em 1325, os autores afirmam equivocadamente, que: “Em meados do século XIV, os astecas fixaram-se em uma área próxima do Lago Texcoco, região do atual México, onde fundaram a cidade de Tenochtitlán. (EDITORA MODERNA, 2006, p. 138).

A imagem abaixo faz referência aos templos destinados aos sacrifícios humanos e as cerimônias, sendo que essa a ilustração foi extraída do livro *História das Américas*.

Figura 29 – A pirâmide com degraus



Fonte: Hermida (1956, p. 30).

Na arquitetura, os astecas realizaram obras importantes como templos em forma de pirâmides escalonadas, palácios, avenidas e canais navegáveis que atravessavam algumas cidades.

O livro *História das Américas* de autoria de Antonio José Borges Hermida apresentou poucas informações sobre os povos indígenas Astecas destinando somente duas páginas bem resumidas. A linguagem adotada fora de fácil compreensão para a faixa etária dos alunos,

porém faltou o autor buscar mais referências e fontes para aprofundar a história dos indígenas Astecas.

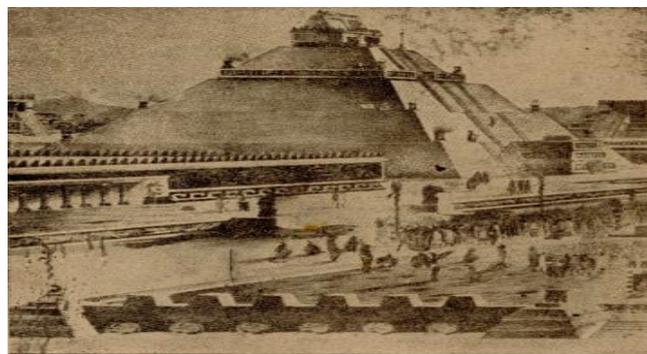
Os livros na contemporaneidade, continuam ainda, apresentando uma imagem genérica dos indígenas Astecas, sendo que muitas vezes acabam reproduzidos os mesmos discursos e imagens dos livros das décadas passadas. Embora saibamos que hoje em dia existem muitas pesquisas sobre esses povos. No entanto, tais informações precisam ser inseridas nos livros, para que os alunos possam conhecer a organização social, política e cultural desses povos, assim sendo precisamos desmitificar a figura de um indígena parado no tempo e sem cultura.

A Civilização Maia⁴⁶ também fora retratada no livro “*História da América*”, sendo que a narrativa do autor, assim os caracterizava:

Os maias eram apelidados os *Gregos do Novo-Mundo* porque tiveram enorme progresso nas artes, principalmente na *Arquitetura* que é a arte da construção de edifícios, como templos e palácios. [...] A escrita Maia permanece indecifrável o que dificulta o conhecimento da história desse povo, já em decadência quando os espanhóis chegaram ao Novo Mundo. [...] os Maias eram politeístas pois acreditavam em numerosos deuses [...]. (HERMIDA, 1956, p. 32-33).

O trecho da citação acima apresenta os Maias como povos civilizados que desenvolvera Arte e cultura. No entanto, o autor do livro mais uma vez comete um anacronismo ao afirmar que os Maias entraram em contato com os espanhóis, sendo que a historiografia atual contesta essa ideia, uma vez que à época da chegada dos colonizadores a América Espanhola a civilização Maia já havia se desintegrado e abandonado as cidades de *Palenque e Copán*.

Figura 30 – Reconstrução ideal da grande Praça de Tenochtitlan, com o templo de Tlaloc, divindade cultuada pelos astecas.



Fonte: Hermida (1956, p. 32).

⁴⁶ Os maias ocupavam a região que hoje corresponde ao sul do México e países da América Central, como Guatemala, El Salvador, Honduras e Belize. O apogeu dessa civilização se deu, aproximadamente, entre os anos 300 e 900 de nossa era. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 135.

A imagem faz referência a cidade Asteca de Tenochtitlá. Entretanto, fora colocada na seção que aborda a civilização Maia. Assim, concluímos que muitas vezes as ilustrações eram colocadas fora do contexto ao qual se referia. Erros como esse pode fomentar distorções, generalizações e percepções equivocadas sobre os povos indígenas da América. Muitos dos autores de livros de décadas passadas utilizavam ilustrações sem fazer referência da fonte de onde retiravam as informações e sem contextualizá-las.

Os povos indígenas Incas⁴⁷ também foram representados no livro didático da década de 50, que ora estamos analisados. Com relação aos Incas Antonio José Borges Hermida, salientou que:

[...] o império [...] Inca floresceu na região do antigo Peru, naquele tempo um território muito extenso. [...] A arquitetura dos Incas, embora menos adiantada que a dos Astecas e dos Maias, não consistiu apenas em palácios e templos: construíram também pontes, fortalezas e até estradas providas de calçamento. Sabiam ainda fabricar objetos de ouro, prata, cobre e estanho mas, como todo os outros povos da América, ignorava o uso do ferro. [...]. Tiveram ainda notável adiantamento na arte da cerâmica: faziam vasos, de um colorido vivo, com curiosos desenhos. (HERMIDA, 1956, p. 34–35).

A citação revela que a Arquitetura dos Incas era menos desenvolvida que dos povos Maias e Astecas. Neste sentido, percebe-se que o autor do livro didático defende na sua escrita a ideia de culturas evoluídas, assim cria-se uma escala entre culturas para indicar seu estágio de desenvolvimento. Esse parâmetro de culturas evoluídas toma por base o pensamento europeu, pois acreditavam que para um povo se tornar uma civilização deveria ter os seguintes elementos: escrita, Arquitetura e organização social.

O autor também destaca a produção de cerâmicas pelos povos Incas e as técnicas fabricação de objetos de ouro, prata, cobre e estanho. Desta forma, ao mesmo tempo que o autor diz que os Incas era uma cultura menos desenvolvida em outras passagens do livro faz elogios as técnicas desse povo.

Figura 31 – Vaso Inca que reproduz a figura de um homem sentado



Fonte: Hermida (1956, p. 34).

⁴⁷ Aproximadamente em 1200 d.C., ao sul do atual Peru, o povo quíchua fundou uma pequena aldeia rural que, com o passar do tempo, deu origem a uma grandiosa cidade: Cuzco. A partir de 1438, sob o comando do imperador Pachacuti Yupanqui, Cuzco (que na língua quíchua significa ‘umbigo’) tornou-se um grande centro administrativo e passou a dominar as regiões vizinhas. Surgia, assim o Império Inca. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: História**. São Paulo: Scipione, 2015, p. 84.

Para finalizar a análise do livro *História das Américas* de autoria de Antonio José Borges Hermida trazemos a transcrição de algumas perguntas do questionário de exercício, proposto aos alunos. Sendo que estava presente no final da unidade. Esse questionário de exercício fazia parte da seção que tratava das civilizações Pré-Colombianas.

Abaixo apresentamos a transcrição do questionário.

QUESTIONÁRIO

1 – Quais os povos que viviam no México?

[...]

3 – Qual a importância da semente do cacau no comércio dos Astecas?

4 – Quais as plantas cultivadas pelos Astecas?

[...]

9 – Que apelido tinham os Maias?

8 – Como eram feitos os sacrifícios humanos?

10 – Quais cidades Maias encontradas em meio das florestas?

[...]

20 – De que fazia os Incas seus tecidos? (HERMIDA, 1956, p. 37).

A partir das perguntas acima encontradas no livro didático de *História das Américas*, de autoria de Borges Hermida, podemos inferir que o questionário tinha a pretensão de verificar o grau de fixação dos conteúdos pelos alunos. Neste sentido, a história ensinada nesse momento ressaltava memorização de datas, fatos históricos e nomes dos personagens considerados como históricos.

Portanto, chegamos à conclusão que os livros didáticos analisados⁴⁸ acima dos períodos (1898, 1907, 1914, 1917, 1934 e 1956), representaram os povos indígenas em diferentes perspectivas e abordagens, como sendo: romantizados, folclorizados, estereotipados, caricatos, homogêneos, idílicos, selvagens, bons selvagens, bárbaros, ferozes, bestiais, incultos, incivilizados, atrasados, silvestres, nômades, toscos, simples e naturais. Essas representações perpassaram pela construção da História Nacional e pelo ensino da História nas escolas, que reproduziram por séculos um discurso do indígena genérico e sem

⁴⁸ Para a construção desse primeiro capítulo da dissertação utilizamos como corpus documental os seguintes livros didáticos de História: Lições de História do Brasil, publicado em 1898 de autoria de Joaquim Manuel Macedo; Pequena História do Brasil, publicado em 1907 de autoria de Joaquim Maria de Lacerda; Resumo da História do Brasil, publicação em 1914 de autoria de Antonio Vieira da Rocha; História do Brasil, publicado em 1917 de autoria João Ribeiro; Lições de História do Brasil, publicado em 1934 de autoria de José Scarameli; Compendio da História do Brasil, publicado em 1935 de autoria de Mario da Veiga Cabral; História das Américas, publicado 1956 de autoria de Antonio José Borges Hermida. Esses livros estão digitalizados para consulta no portal online do Laboratório de Ensino e Material Didático – Lemad – USP. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1060>>. Acesso em: 12 maio 2018.

cultura. A historiografia do século XIX, até início do século XX, também negou a diversidade cultural e social das populações indígenas apresentando-os como meros atores coadjuvantes dos processos históricos, sendo que os colonizadores foram os protagonistas centrais das narrativas históricas.

Passaremos a discorrer na seção 1.2 sobre os livros didáticos de História a partir do Programa Nacional do Livro Didático e sua relação com a lei 11.645/08.

1.2 Reflexões sobre os livros didáticos de História a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a lei 11.645/08: concepções, usos e representações

Quando o Português chegou

Debaixo de uma chuva

Vestiu o índio

Que pena

Fosse Numa manhã de sol

O índio tinha despido

O português. (Oswaldo de Andrade).

Os historiadores a partir do século XX ampliaram suas fontes e metodologias para a interpretação dos processos históricos, desta forma passaram a incorporar os livros didáticos nas suas pesquisas. Assim sendo, o livro didático deixou de ser abordado como um simples manual escolar e passou a ser analisado como um objeto cultural complexo, ideológico e disseminador de conhecimentos. É, neste sentido, que se busca compreender como o livro didático se constituiu uma fonte histórica para o estudo das representações dos povos indígenas.

A História é uma ciência que tem como um dos objetivos a análise e compreensão dos processos históricos, desencadeados pela ação humana, situada no tempo e espaço. Neste sentido, cabe ao historiador escrever a História com base nos estudos das fontes históricas.

Mas afinal, o que seria fontes históricas e como os historiadores as utiliza no seu ofício?

Para responder a esta pergunta temos que fazer um breve percurso histórico acerca do uso e ampliação do conceito de fontes ao longo do século XIX e início do século XX mais especificamente a partir de 1929 com a criação da escola de *Annales*. Desta maneira, será possível compreender como que as fontes se tornaram elementos essenciais para o trabalho do historiador.

Durante a História das civilizações o homem sempre sentiu necessidade de contar histórias, seja por meios da oralidade, dos mitos e lendas. Essas histórias tinham como função registrar os acontecimentos que passavam de geração a geração, entretanto estes relatos baseavam-se apenas na memória e muitas vezes acabavam tornando-se apenas fragmentos da imaginação sem fundamento nos reais acontecimentos ocorridos.

Conforme Alves et al. (2010, p. 9), foi “[...] com o advento do mundo moderno, que surgiram muitas outras formas para narrar e escrever à História com base em fontes

documentais. No século XVI, foram criados os primeiros métodos para análise das fontes históricas”.

Num primeiro momento aqueles que se propuseram escrever a História não se preocupavam com as fontes históricas, baseavam-se apenas nos relatos. A História, no entanto, ainda era considerada um gênero literário. Isso mudaria no século XIX, quando a História passou a ser considerada uma ciência e tornou-se uma disciplina acadêmica, ensinada em escolas e universidades. Nesta ótica, Oliveira et al (2016, p. 4). diz que:

[...] Ao mesmo tempo que a História se afirmou como disciplina científica, surgiu a preocupação em preservar o patrimônio documental e material do passado. Para conservar e divulgar a memória das nações. Foram criadas instituições como museus, escolas, arquivos, institutos históricos e associações arqueológicas [...].

A partir do momento em que a História é alçada ao status de área científica os métodos de análises e interpretações das fontes tornaram-se mais complexas. Assim, para os historiadores positivistas do séc. XIX somente documentos oficiais escritos eram legítimos de investigação. A História produzida nesse período era factual e baseava-se em datas, grandes acontecimentos e havia uma galeria de heróis nacionais.

Somente os documentos produzidos dentro das instituições oficiais eram considerados as verdadeiras fontes dos rastros da História. Neste período o historiador buscava a neutralidade e fontes inéditas para o fazer historiográfico.

No século XX, mais precisamente em 1929 na França emerge a chamada escola dos *Annales* sendo seus precursores Lucien Febvre e Marc Bloch. Neste período do ponto de vista metodológico houve uma renovação historiográfica no âmbito da ampliação das fontes documentais e de temas a serem pesquisados pelos historiadores.

Para Lucien Febvre “sem problema não haveria história”. Partindo dessa premissa os historiadores precisavam formular um problema para as fontes, pois as fontes por si só não falariam nada. A História foi entendida nesse momento como resultado de ações coletivas e caberia ao historiador buscar as mais diversas fontes históricas para a tessitura da mesma. Ao ampliar o campo de observação, os historiadores do século XX não se limitaram mais à ação dos “grandes personagens nacionais”, mas procuraram dar sentido à experiência cotidiana, as relações de poder e as práticas sociais das pessoas comuns.

Diante dessa renovação documental os historiadores não se restringiam mais a narrar à história dos acontecimentos que por séculos postulavam a memória da nação (guerras, batalhas, tratados, revoluções etc.), como no século XIX. Novas áreas de pesquisas, novos métodos e abordagens eclodiram, modificando as relações entre presente, passado e futuro e transformando o modo como o conhecimento histórico era produzido.

Assim sendo, podemos afirmar que o historiador se tornou um sujeito que tem como missão estudar e interpretar as fontes para produzir conhecimentos históricos que sirvam de subsídio à humanidade para se situar no tempo e espaço. O historiador não deve apenas narrar os acontecimentos do passado, mas explicar os contextos e processos históricos em que os acontecimentos se inseriram. Para isso, ele deve utilizar conceitos, teorias, métodos de pesquisa e principalmente as fontes históricas.

A partir do exposto podemos responder à pergunta inicial. Mas afinal o que seriam as fontes históricas?

Nesta dissertação entendem-se como fontes históricas todos os vestígios deixados pelas gerações passadas, qualquer produção humana, individual ou coletiva, apresentada por meio de qualquer tipo de suporte. Esses vestígios podem ser registros escritos, monumentos, fotografias, pinturas, letras de músicas, poemas, registros orais, vestimentas, artefatos arqueológicos, livros didáticos etc.

Com relação ao manejo das fontes, Melo (2010, p. 42) afirma que “Cabe ao historiador realizar um esforço interpretativo no sentido de fazê-la falar, arrancar-lhe uma confissão a partir das indagações lançadas ao documento”.

Entre as inúmeras possibilidades da utilização de fontes históricas no trabalho do historiador, o livro didático de História ganhou destaque. Essa fonte tem possibilitado o estudo das representações dos povos indígenas, pois através desse suporte pedagógico podemos perceber os discursos e imagens produzidos acerca da história dessas etnias.

O livro didático constitui-se uma fonte histórica importante para o estudo dos povos indígenas, pois através dele é possível perceber a forma como as editoras, as políticas educacionais e os escritores produzem discursos e representações sobre as populações indígenas ao longo dos tempos. Assim, os livros didáticos não são mero conjunto neutro de conhecimentos, mas sim resultados de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Neste sentido, Azevedo et al. (2011, p. 60) diz que:

[...] “os livros didáticos, em suas transformações ao longo do tempo, podem denunciar características da sociedade da época em que foram produzidos, tendo, dessa maneira, a possibilidade de representar as expectativas e os anseios, bem como as mentalidades das sociedades escolarizadas”. Assim, é preciso compreender que os manuais didáticos, como documentos, representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionada a uma determinada perspectiva pedagógica, carregada em si a configuração didática de um período. Além disso, retrata um tipo de aluno e um sujeito que que se deseja formar.

Nessa ótica, a citação acima nos ajuda a compreender que as seleções dos conteúdos contidas nas páginas dos livros didáticos não são escolhidas aleatoriamente, mas são

resultados de escolhas por parte daqueles que controlam a ordem dos discursos e da escrita. Assim sendo, os livros didáticos têm se mostrado omissos com relação à abordagem da História indígena ou quando tentam retratá-los o fazem de forma estereotipada. Os autores dos manuais escolares continuam dando ênfase aos feitos heroicos dos colonizadores portugueses. Desta maneira, percebe-se que as seleções dos conteúdos dos livros privilegiam uma visão eurocêntrica.

Para Azevedo (2011, p. 60),

[...] o livro didático não se constitui em objeto simples. Sua marca principal é a complexidade, pois ao mesmo tempo em que é um instrumento pedagógico é também um objeto da indústria cultural [...] que é condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas.

Os livros didáticos de História são utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e particulares de todo território nacional. Este suporte pedagógico é disseminador de ideias, valores e ideologias sobre os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Entre os grupos retratados nas páginas dos livros didáticos de História estão os povos indígenas que ao longo dos tempos foram subrepresentados de forma genérica e homogênea. De acordo com Phábio Silva (2014, p. 3), “[...] em sua grande maioria, os conteúdos abordados nos livros falam dos indígenas no passado como se esses não mais existissem ou fossem desprovidos de uma História”. Neste sentido, Fernandes, (1993, p. 143 apud SILVA, 2014, p. 4), assinala que:

Pesquisas feitas por alunos do curso de História, da Universidade Federal de Mato Grosso, para a disciplina de Antropologia, revelam dados preocupantes. A grande maioria dos livros, aplicados em salas de aula da capital de Mato Grosso, coloca o [indígena] no passado – eles “eram”, “moravam”, “viviam” – e mostram um índio genérico e uniformizado – “moravam em ocas”, “viviam da caça e pesca”, “adoravam o sol e a lua”, “o feiticeiro era o pajé”. Sistemáticamente, os livros desconsideravam a diversidade cultural e étnica no Brasil, dando uma visão muito pobre de nosso país.

Em São Luís – MA, a realidade não é diferente, pois muitos dos livros didáticos de História utilizados nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino apresentam uma visão equivocada sobre os povos indígenas. Sendo que os livros adotados são produzidos no eixo sul e sudeste e não contemplam as diversidades indígenas regionais.

Segundo Silva (2014, p. 3), “[...] a História do Brasil nos manuais didáticos começa sempre com a chegada do colonizador. E, os indígenas aparecem somente a partir desse contato e são retratados quase sempre em situação de inferioridade”. Desta forma, não há uma preocupação em mostrar uma história indígena anterior à colonização portuguesa. Para Grupioni (1995, p. 482), “[...] os livros didáticos ainda valorizam as conquistas dos

colonizadores e a cultura europeia”. Sendo assim, os povos indígenas aparecem como sujeitos secundários na narrativa histórica.

Para Monteiro (2010, p. 6), “[...] a temática da diversidade cultural das populações indígenas no ensino e nos livros didáticos tem recebido um tratamento insuficiente e inadequado. Isto se dá pela falta de conhecimento, tanto dos professores quanto de autores⁴⁹ de livros escolares, sobre o resultado de pesquisas recentes em âmbitos acadêmicos nas áreas da Antropologia, Sociologia, Arqueologia e História”.

As contribuições acadêmicas têm avançado rumo à desconstrução da ideia que os indígenas são sujeitos pertencentes a um passado distante. Entretanto, apesar de nas últimas décadas a temática indígena ter ocupado espaço⁵⁰, os conteúdos ministrados nas escolas continuam os mesmos de tempos passados, expressos por meios dos livros didáticos que trazem informações negativas e errôneas sobre as comunidades indígenas. Nesse sentido, Grupioni (1995, p. 482), diz que:

Apesar da produção e acumulação de um conhecimento sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, é frequentemente ignorada nos programas escolares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica dos povos indígenas.

Conforme apontado por Grupioni (1995 apud MONTEIRO, 2010, p. 6), “[...] constatou que este conhecimento acadêmico produzido não tem tido o impacto que poderia ter sobre os conhecimentos escolares. Os indígenas continuam sendo pouco conhecidos e muitos dos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados”. Permanece a imagem de um indígena genérico, estigmatizado, que vive na mata, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi. Essas representações são vinculadas na mídia, cinema e principalmente nos manuais escolares.

Para Gobbi (2006 apud MONTEIRO, 2010, p. 6), “[...] os autores de livros didáticos ainda tratam a temática indígena a partir de uma visão evolucionista e eurocêntrica. Em que na escala evolutiva, os indígenas estariam em estágio primitivo e que seriam incapazes de adentrar ao estágio de civilização”. Nessa mesma ótica, Freitas (2010, p. 23), destaca que:

[...] a maioria dos livros didáticos utilizados nas escolas de educação básica do Brasil, traz uma visão eurocêntrica dos indígenas colocando-os como indivíduos

⁴⁹ Apesar de muitos autores de livros didáticos serem historiadores de formação acadêmica muitos continuam ainda retratando as populações indígenas de forma simplista e superficial, embora existam no Brasil grandes grupos de pesquisas ligados a Pós-Graduação e centros de pesquisas que produzem excelentes estudos sobre a temática indígena. De acordo com Grupioni o que falta, é que estas informações possam chegar aos escritores de livros didáticos para poderem se apropriar desses conhecimentos e assim produzir manuais didáticos atualizados com base nas pesquisas acadêmicas na área de história, sobretudo no que concerne a temática indígena.

⁵⁰ Os espaços referidos são: livros didáticos e escolas.

homogêneos, protetores das matas, primitivos e que só sairiam da condição de primitivos somente com ajuda dos brancos civilizados [...].

Segundo Freitas (2009 apud MONTEIRO, 2010, p. 7), “[...] em pesquisa realizada em âmbito nacional em relação aos conteúdos dos livros didáticos em História indicou a localização da temática indígena na periodização do processo histórico brasileiro: sendo que a temática indígena é apresentada (50%) no período colonial, (15%) no período imperial e somente (35%) no período republicano.”

Assim, na concepção de Monteiro (2010, p. 7), “[...] observa-se que no período colonial com maior porcentagem de conteúdo, a narrativa histórica concentra-se aos fatos relativos aos primeiros contatos. Esses dados revelam entre outros aspectos, que os livros didáticos não levam em consideração as vivências das sociedades indígenas em contextos anteriores ao contato colonial, elas apenas entram em cena secundariamente sob a penumbra das ações de dominação e exploração do capitalismo comercial das sociedades europeias a partir do século XVI”.

Segundo Grupioni (1995, p. 487 apud MONTEIRO, 2010, p. 7), “[...] os livros privilegiam a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato dos indígenas aparecerem como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso”.

Para Coelho (2010, p. 8), “[...] as populações indígenas continuam sendo descritas nos livros didáticos por abordagens generalizantes e como indivíduos cerceados das suas capacidades de ação, sem presente e expectativas de futuro”. Desta forma, Monteiro (2010, p. 8-9), nos diz que:

[...] As narrativas sobre a identidade indígena difundida pelos livros didáticos, que possuem status de “discurso autorizado”, cristalizam no imaginário dos estudantes, idealmente considerados indivíduos ainda em processo de formação intelectual, informações equivocadas sobre a alteridade, que podem engendrar atitudes de discriminação e preconceito. Neste sentido, para um tratamento mais justo da temática indígena na escola, é necessário que se estabeleça um constante diálogo entre os resultados das pesquisas de ponta acadêmica nas áreas de Antropologia e História, que adotam posturas relativistas em relação à alteridade, e a produção didática de História. Além disso, deve-se oportunizar aos professores e gestores do ensino básico o acesso às atividades de formação continuada nas universidades. Estas são alternativas viáveis para a promoção de uma abordagem da alteridade, não na perspectiva de inferioridade ou superioridade de um povo sobre o outro, mas como atitude de respeito às diferenças. Isto sem prescindir da própria atuação dos movimentos indígenas. [...] Os povos indígenas através dos seus líderes reclamam da forma como são representados nos manuais escolares e pedem aos autores dos livros que revejam os discursos que os retratam.

A partir do exposto no excerto acima, inúmeros são os livros didáticos de História que não falam sobre os povos indígenas ou quando abordam trazem informações equivocadas.

Assim sendo, muitos autores desconhecem a diversidade cultural, linguística e étnica desses povos.

Para Mariano (1984, p. 10), “[...] os livros didáticos de História são construtores dos conhecimentos históricos daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi ensinado pela escola através das aulas e manuais escolares. Assim sendo, a maioria dos professores do Ensino Médio acaba de uma forma ou de outra, tendo o livro didático como apoio para o seu trabalho. E, este tem sido um dos canais mais utilizados para a manutenção dos mitos e estereótipos para com a história dos povos indígenas, o que se torna preocupante quando se observa que o mesmo tem assumido a função de informar professores e alunos.

De acordo com Gomes (2008, p. 30 apud Silva, 2010, p. 241), “[...] a incorporação das populações indígenas nos livros didáticos deve ser entendida não como ilustração ou modismo”. Antes, deve ser compreendido como uma forma de valorização da História desses povos que tanto contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Nessa ótica, a inclusão da História das sociedades indígenas no ensino e nos livros permite também que os alunos tenham acesso a culturas diferentes e promove uma educação pautada no respeito, na tolerância e diversidade.

Rodrigues et al. (1999, p. 44), diz que, “[...] após 500 anos de tentativas para abolir as populações indígenas, elas continuam existindo, recriando práticas ancestrais e reivindicando sua sobrevivência como sociedades [...]”. Desta forma, torna-se relevante que os livros didáticos registrem as suas histórias, lutas e conquistas, para que as futuras gerações possam valorizar as diversidades étnicas dos povos indígenas. Neste sentido, Monteiro (2010, p. 1-2), nos aponta que:

Os indígenas são alvo de representações nos diversos meios de comunicação. Suas imagens são produzidas no cinema, em produções de longas e curtas metragens, nas propagandas estatais das emissoras de televisão, em artigos de revistas, notícias de jornais impressos e nas letras de músicas de compositores nacionais. Além destes suportes, é no livro que as representações sobre os indígenas revestem-se de uma importância crucial, pois, é por intermédio dele que as crianças e jovens leitores constroem suas primeiras impressões e discursos acerca da cultura do “outro”. Desta maneira, os livros didáticos de História precisam inserir a temática indígena para promoção e valorização da cultura e história dos povos indígenas [...].

De acordo com Cavalheiro (2010, p. 5), “[...] sabe-se que é na escola que os jovens formam a maioria dos conceitos que vão acompanhá-las pela vida toda”. Nesse contexto o livro didático é, muitas vezes, um dos poucos materiais impressos de que os alunos dispõem para auxiliar no processo de construção de tais conhecimentos e formação desses conceitos. Desta maneira, os livros didáticos precisam representar os indígenas de maneira plural,

respeitando suas particularidades e singularidades, pois senão fomentará visões distorcidas, pitorescas e excêntricas sobre suas culturas.

A historiografia brasileira sempre teve dificuldade para problematizar a história das populações indígenas. Desta forma, a História narrada nos livros didáticos sempre enfatizou o processo de colonização a partir de um viés eurocêntrico, sendo que os europeus são apresentados como sujeitos portadores de cultura superior e os indígenas como incivilizados.

A partir da década de 80 os indígenas começaram a reivindicar a sua presença na História brasileira. Assim, houve uma expansão de estudos sobre a contribuição dos povos indígenas para o processo de formação do Brasil. Muitos desses estudos foram feitos por antropólogos, historiadores e, principalmente, pessoas ligadas ao movimento indigenista⁵¹ que ao longo de décadas tentaram dar voz a esses sujeitos, esquecidos, durante séculos pela História oficial.

De acordo com Silva (2010, p. 241), “[...] o reconhecimento e o respeito às diferenças, trata-se de um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988. É legalmente exigido o acesso, por meio da educação escolar, às informações sobre as expressões socioculturais dos diferentes povos na História do Brasil. Sendo a escola o facilitador espaço desse processo de conhecimento [...]”.

A escola é um espaço de formação social que deve oportunizar práticas de ensino e ações pedagógicas para à desconstrução dos preconceitos sobre as populações indígenas e ao mesmo tempo refletir sobre as contribuições dos povos indígenas para História do Brasil.

Sobre o ensino da História, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 242, § 1º, especifica:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL..., 1988).

Em consonância com o texto constitucional a lei 10. 639/03⁵² foi modificada pela 11.645/08 para inserir a obrigatoriedade do ensino e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Desta maneira, o artigo **26 A** da lei vigente determina que:

⁵¹ O conceito de indigenismo é portador de uma série de conceitos ideológicos, de cuja avaliação não pretendemos nos ocupar aqui. Não podemos, contudo, deixar de anotar que existem diversos tipos de indigenismo, “frequentemente antagônicos entre si: de Estado, de Igrejas, de instituições não governamentais. O termo é utilizado por especialistas quando se procura dar unidade aos discursos sobre os índios. O conceito e a prática baseiam-se numa determinada visão dos povos indígenas, não formuladas por eles. BORGES-BITTENCOURT, 2007, p. 27 apud MARTINS, 2017, p. 9.

⁵² A lei 10.639/03 determinava o ensino da história e cultura afro-brasileira, entretanto foi alterada, sendo que não contemplava a temática indígena. Diante da lacuna foi preciso criar a lei 11.645/08 para abordar a história dos povos indígenas.

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

A partir da atualização da lei 11.645/08 as editoras tiveram que inserir com maior ênfase as questões indígenas nos livros didáticos para se adequar à norma em vigor, uma vez que o Ministério da Educação - MEC, através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD possui comissões para avaliar os livros que são comprados e distribuídos para escolas públicas de todo o país. Desta maneira, todos os livros passam por uma análise para verificar se atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante do exposto, passaremos apresentar em que consiste esse PNLD e sua relação com lei 11. 645/08. Neste sentido, buscamos analisar o decreto Nº 9.099⁵³, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. No capítulo I do supracitado decreto temos a definição objetiva desse programa. O artigo 1º nos diz que:

Art. 1º O programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, **softwares** e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos.

§ 2 As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o **caput**, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual. (BRASIL..., 2017).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nas configurações atuais, só fora possível se estruturar devido a mobilização de vários setores sociais e entidades educacionais que ao longo de décadas reivindicaram pela criação de um programa de distribuição gratuita

⁵³ O documento pode ser encontrado no Diário Oficial da União – seção 1, Nº 137, quarta-feira, 19 de junho de 2017. Trata-se de um decreto Presidencial sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Este decreto encontra-se também na seção de anexo no final desta dissertação.

de livros didáticos à alunos da educação pública de todo o território nacional. Esse programa fornece livros para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio de todas as regiões do Brasil, sendo uma referência mundial, apesar de em momentos pontuais sofrer críticas⁵⁴ de alguns setores da sociedade brasileira em relação aos conteúdos presentes nos livros.

De acordo com o decreto mencionado no parágrafo anterior são objetivos do PNLD:

- I – aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III – democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV- fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V – apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI – apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL..., 2017).

A partir da análise dos parágrafos elencados pode-se verificar que o referido programa tem como objetivo central democratizar o acesso aos livros didáticos de forma permanente e qualificada para os alunos da rede pública de ensino. Desta maneira, oportuniza as camadas populares, incentivo à leitura e acesso à cultura, sendo que o livro, tornar-se muitas vezes o único instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens brasileiros. Neste sentido, Lima (2012, p. 144), nos diz que:

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais. Nesse sentido, o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando na prática muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita.

Através do exposto verifica-se que os livros didáticos são portadores de cultura e, de ideologias, sobre as diferentes temáticas que permeiam a sociedade. Desta forma, os conteúdos presentes nas suas páginas são resultados de escolhas, seleções e visões de mundos, por parte daqueles que controlam a circulação dos discursos. Assim sendo, os materiais didáticos, muitas vezes não retratam os diversos grupos étnicos indígenas que compõem a sociedade brasileira ou quando abordam trazem uma representação atrelada a um passado

⁵⁴As críticas ao Programa Nacional do Livro – PNLD advém de vários setores da sociedade brasileira como: professores da educação básica, professores universitários, pesquisadores e a imprensa que reivindicam maior transparência no processo de escolha dos livros, mais celeridade no processo de seleção, ausência de uma clara determinação dos critérios de avaliação, mecanismo de controle dos erros nos livros.

colonial distante. No mesmo sentido, Silva (2015, p. 21 apud BEZERRA, 2017, p. 287), nos afirma que:

Ainda hoje, quando são lidos alguns livros de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos indígenas invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas páginas, poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento”. A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas “desaparecem”, e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como com seus descendentes), que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro.

Deste modo, as editoras precisam inserir os conteúdos que abordam a diversidade cultural, econômica e social dos grupos que historicamente são excluídos da História do Brasil, como: os negros, indígenas, mulheres. Desta maneira, os conteúdos dos livros didáticos também devem respeitar os Princípios Constitucionais, a LDB, o ECA, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino das disciplinas escolares e principalmente os direitos humanos. Neste sentido, concordamos com Marc Ferro (1983, p. 11), quando nos diz: “[...] a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Elas nos marca para o resto da vida [...]”. A partir dessa afirmação, o historiador Marc Ferro, nos alerta para importância do respeito e valorização da história dos diversos povos. Assim sendo, os livros didáticos principalmente o de História deve contribuir para a construção de uma educação que valorize as relações étnico-raciais, no sentido da posituação das identidades, e incentivando o respeito entre todos os grupos que compõem a sociedade brasileira e, assim, permitir uma cultura de paz, tolerância e alteridade.

Para Bezerra (2017, p. 274), “[...] o livro didático é um artefato cultural condicionado pelo mercado editorial, pelas políticas educacionais e concepções que norteiam o pensamento e a prática dos autores. Desta maneira, podemos afirmar também que o livro didático é um veículo disseminador de representações sobre os grupos étnicos indígenas”.

Sobre a categoria analítica “representação” Pensavento (2004, p. 41), diz que:

[...] as representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Em muitos livros de História os indígenas são representados de forma carita e homogênea [...].

Corroboramos com Le Goff (1985 apud BEZERRA, 2017, p. 275), quando nos traz outro conceito da representação, onde nos fala, que: “ela inclui os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos [...], pois o campo das representações engloba todas e quaisquer

traduções mentais de uma realidade exterior. A representação é, portanto, uma construção social; uma produção que cria, transforma e concebe mundos e práticas”.

A partir do conceito das representações verificamos que os livros didáticos de História do Ensino Médio adotados na maioria das escolas brasileiras apresentam as populações indígenas como sujeitos estanques, homogêneos, parados no tempo e sem culturas, desprovidos de história. Desta forma, Mariano (2006, p. 96 apud MOREIRA, 2013, p. 180) nos informa que é “[...] inadmissível que tais conteúdos presentes nos livros didáticos sejam transmitidos aos alunos de maneira lacunar, genérica, preconceituosa e sem a devida atualização da revisão historiográfica sobre a história dos povos indígenas.”

A historiadora Maria Geralda de Almeida Moreira em artigo intitulado: “*Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar*”, constatou que:

A ausência dos grupos indígenas nos livros didáticos, nos currículos e no espaço escolar não proporciona o diálogo e “[...] não permite ao educando perceber a existência do outro, culturalmente distinto. Desta maneira ao longo da história do Brasil, tem cristalizado imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras. O silêncio permite a perpetuação de representação etnocêntricas, homogêneas e assimilacionistas sobre os indígenas. Representações essas construídas historicamente e mantidas no imaginário em função da invisibilidade desses povos e de suas histórias, bem como pelo preconceito, que tem perpetuado mesmo com todos os debates atuais e com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inserção da temática indígena nas escolas. (FUNARI; VIEIRA, NASCIMENTO, 2011, p. 8 apud MOREIRA, 2013, p. 184-185).

A citação salienta que os povos indígenas muitas vezes estão ausentes das páginas dos livros didáticos, dos currículos e do âmbito escolar. Desta maneira, essa invisibilidade promove visões distorcidas sobre os indígenas, uma vez que os alunos tenderão a reproduzir estereótipos sobre esses indivíduos através dos discursos vinculados pela mídia, cinema, família etc. Neste sentido, a escola deveria ser um local para a desconstrução de tais preconceitos e estigmas que recaí sobre as populações indígenas. No entanto, poucas escolas têm abordado a questão indígena dificultando assim aplicabilidade da lei 11.645/08.

Nessa perspectiva Flois et al. (2013, p. 2), afirma que:

Nos livros didáticos, bem como nos currículos escolares é perceptível que pouco conteúdo é reservado para a representação dos indígenas na História do Brasil. A temática indígena é discutida principalmente no Brasil Colônia, sendo que na História do Brasil Império e República os indígenas são apenas mencionados, sem nenhum destaque. Percebe-se que, nos livros didáticos há poucas gravuras e palavras que poderiam auxiliar na discussão sobre os índios. Muitos autores e ainda alguns educadores apontam os indígenas como indivíduos que viviam em condições de barbárie e atraso e, diante das formas como estes indivíduos são apresentados aos educandos, contribui-se para que os alunos assumam atitudes discriminatórias em relação aos povos indígenas. Parte da dificuldade de abordar os índios no contexto escolar é a falta de preparo e também a falta de conhecimento do assunto pelos

professores, isto porque, para muitos a temática é desconhecida e também são grandes as dificuldades e a falta de conteúdos para ministrarem suas aulas.

Ensinar e escrever sobre a História dos povos indígenas não se constitui uma tarefa fácil, pois requer o domínio de um conjunto de conhecimentos das suas culturas, tradições e línguas, pois os diversos grupos étnicos indígenas apresentam características diferentes entre si. Neste sentido, não podemos homogeneizar esses sujeitos. De acordo com John Manuel Monteiro (2004 apud MARTINS, 2017, p. 9), a “nova história indígena” surge no Brasil, a partir de uma conjuntura particular, em que estudos acadêmicos, especialmente de antropólogos, têm subsidiado demandas indígenas. A nova postura implica “[...] dar protagonismo as populações indígenas [...]”. Assim, emergem trabalhos historiográficos e antropológicos que passam a valorizar as atuações dos próprios indígenas nos processos históricos nos quais eles se inserem. Também de forma incipiente existem alguns trabalhos escritos pelos próprios indígenas sobre sua cultura, história, ensino e sociodiversidades produzidas em contextos acadêmicos⁵⁵ que poderiam ser incorporados aos conteúdos dos livros didáticos de História, assim, teríamos uma primeira tentativa para dar vozes a esses sujeitos nas páginas dos livros, tendo em vista, que paulatinamente no transcorrer da história brasileira foram apagados dos anais históricos.

Segundo Ana Célia Silva (2004, p. 51) os livros didáticos sempre omitiram:

[...] o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como os indígenas, os negros, a mulher, entre outros. [...] Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente de crianças, jovens, e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social [...].

As páginas dos livros didáticos de História constituem-se um espaço de memória privilegiada para enaltecer determinados grupos sociais em detrimento de outros, sendo que a história das populações indígenas ao longo de séculos fora apresentada como apêndice da história oficial relegados a papéis secundários.

Retornamos mais uma vez a análise do decreto Nº 9.099/17 que sistematiza e disciplina o processo de escolha dos livros didáticos pelo Ministério da Educação (MEC) através das comissões instituídas na forma da lei específica. Neste sentido, pretende-se a partir

⁵⁵ Com o advento da lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que instituiu o Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Esse sistema de cotas possibilitou o acesso de alguns grupos étnicos a universidade pública, pois durante séculos esse espaço fora reservado somente as elites. A partir dessa lei vários indígenas puderam adentrar ao ambiente acadêmico e começaram a produzir conhecimentos sobre seus grupos étnicos. A produção desses saberes poderia perfeitamente ser introduzidos nos livros escolares possibilitando assim novas abordagens sobre a história dos povos indígenas.

deste momento apresentar os principais procedimentos de seleção e os critérios que guiam as avaliações dos materiais didáticos.

No capítulo II das etapas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático podemos extrair algumas informações sobre esse processo de escolha dos livros didáticos. Sendo que o Art. 8º nos diz que: o PNLD obedecerá às etapas e os procedimentos seguintes:

- I – inscrição;
- II – avaliação pedagógica;
- III – habilitação;
- IV – escolha;
- V – negociação;
- VI – aquisição;
- VII – distribuição; e
- VIII – monitoramento e avaliação.

§ 1º A critério do Ministério da Educação, as etapas de que tratam os incisos III a VIII do **caput** poderão ser dispensadas, conforme edital específico.

§ 2º As etapas de que os incisos I, III, IV, V, VI, VII e VIII do **caput** serão executadas pelo FNDE, nos termos a serem definidos em Resolução.

Art. 9º A inscrição de materiais didáticos será aberta aos titulares de direito autoral, de acordo com as regras, os prazos e as condições estabelecidas em edital:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízos de outros que venham a ser previstos em edital:

- I – o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II – a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III – a coerência e a adequação da abordagem teórica-metodológica;
- IV – a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V – a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI – a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII – a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII – a qualidade do texto e a adequação temática. (BRASIL..., 2017)

Por meio do fragmento do decreto apresentado podemos perceber que as escolhas dos materiais didáticos seguem critérios rigorosos, mas que nem sempre condizem com a qualidade dos conteúdos, pois muitos dos livros apresentam incoerências conceituais, metodológicas e teóricas, que se não forem corrigidas podem engendrar situações possíveis de estereótipos e estigmas sobre os povos indígenas no âmbito escolar. As análises dos livros

didáticos, muitas vezes são condicionadas por pressões do mercado editorial que questionam os parâmetros e critérios utilizados pelas comissões de cada área específica, formada nos termos da lei e em consonância com o referido decreto que instituiu o PNLD.

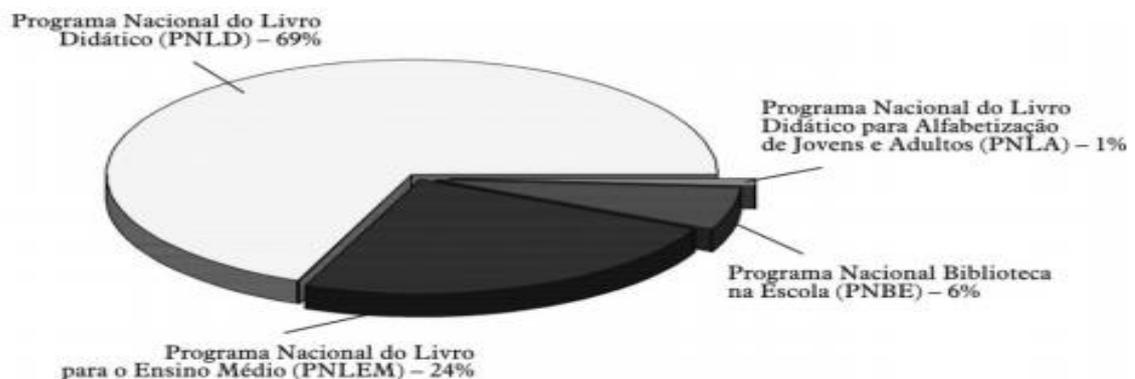
Para o historiador Kazumi Munakata o livro didático passa por várias transformações até chegar aos discentes.

[...] o texto passa por uma série de transformações, que suprimem capítulos, episódios, ou divagações considerados supérfluos e simplificam frases; subdividem os textos criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentado títulos e resumos, por fim, censuram as alusões tidas como blasfematórias ou sacrílegas, as descrições licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes [...] Livro é signo cultural e pela sua materialidade, **pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para mercado.** A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção do material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das ideias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes conferem possibilidade e ocasião de significação. (MUNAKATA, 1997, p. 18 apud SOUZA, 2015, p. 23, grifo nosso).

Munakata, nos aponta que o livro didático também se constitui um produto mercadológico, inserido na lógica da indústria cultural que visa mercantilizar o acesso as culturas, as informações e aos conhecimentos que foram construídos ao longo dos tempos pelos homens. Neste sentido, o mercado editorial brasileiro é composto por uma pequena fatia de editoras que controlam o processo de fabricação, confecção e distribuição dos livros didáticos de História. Sendo que o principal comprador desses livros é o próprio Estado através do PNLD financiado por recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A seguir apresentamos um gráfico que mostra a dimensão do mercado editorial no Brasil e suas aproximações com o Estado na compra desses materiais, sendo que só no ano 2007 o Ministério da Educação destinou 900 milhões para aquisição desses suportes pedagógicos, divididos entre os programas abaixo.

Figura 32 – Divisão do orçamento para compra de Livros Didáticos



A partir do gráfico podemos afirmar que o MEC tornou-se ao longo de décadas o principal cliente das editoras. Conforme Britto (2011, p. 12), “[...] a aquisição de livros didáticos pelos programas governamentais tem enorme importância para o mercado editorial brasileiro [...]”, representando 54% da indústria nacional.

A seguir elencamos as principais editoras que forneceram livros didáticos ao MEC deste a criação do PNLD. Desta forma, as editoras são: Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva, Scipione e Moderna. A partir dessa lista preliminar de editoras podemos inferir que o mercado de livros é monopolizado por grupos empresariais. Neste mesmo sentido, Tatiana Feitosa Britto, Consultora Legislativa da área de Educação do Senado Federal, nos diz que:

[...] uma análise do período de 1998 a 2006 aponta que mais de 90% das compras do FNDE foram feitas de apenas dezessete editoras (FTD, Ática, Saraiva/Atual, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil, Nova Geração, Dimensão, Victor Civita, Base Fronteira, Quinteto, Nacional, Ediouro, Schwarcz e Formato). [...] Recentemente, um novo aspecto passou a se destacar no cenário editorial dos livros didáticos: passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, das dezessete empresas listadas acima, doze fazem parte de apenas seis grupos:

- a Abril, que controla a Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita;
- a Santillana, que controla a Moderna e a Objetiva;
- a IBEP, que comprou a Nacional;
- a FTD, que comprou a Quinteto; e
- a Ediouro, que comprou a Nova Fronteira e a Geração Editorial.

(BRITTO, 2011, p. 12–13).

Diante dos dados apresentados verificamos que o mercado editorial brasileiro de livros didáticos é dominado por grandes grupos empresariais que visam somente lucros. Neste mercado as editoras disputam entre si, para que suas coleções possam ser aprovadas pelo MEC através dos editais do PNLD. As editoras chegam a contratar especialistas em livros didáticos, consultores e escritores de áreas específicas para produção de materiais didáticos que visam atender as normas do edital do PNLD. Desta forma, muitas vezes participam ativamente das audiências públicas do MEC para opinar e criticar sobre os critérios adotados pelas comissões responsáveis pela avaliação dos livros, sendo que essas empresas tentam interferir no processo de escolha desses materiais.

Conforme Britto (2011, p. 13), “[...] o preço médio pago pelo governo pelos livros didáticos é muito inferior ao preço praticado nas livrarias. No ano de 1993 o preço médio por exemplar adquirido pelo FNDE situava-se em torno de R\$ 6,50.”. No entanto, esse valor aumentou conforme Soares (1995, p. 10), “[...] sendo que entre os anos 1994 e 2005 o preço do livro subiu 217%”. A seguir apresentamos uma tabela que mostra o faturamento do mercado por setor editorial de 2005/2006.

Figura 33 – Faturamento do mercado por setor editorial

Faturamento do mercado por setor editorial 2005/2006

Setor	Faturamento (R\$)	
	2005	2006
Didáticos	945.548.907,21	872.137.954,60
Obras gerais	562.502.252,70	615.917.103,26
Religiosos	231.291.140,26	242.138.755,91
Científicos, técnicos e profissionais	384.696.545,33	418.550.460,26
Total	2.124.138.845,50	2.148.744.274,03

Fonte: Câmara Brasileira do Livro, relatório de julho de 2007 apud FERREIRA et al., 2008, p. 83.

Através dos dados levantados pela Câmara Brasileira do Livro podemos verificar que nos anos de 2005 a 2006 as editoras venderam mais livros didáticos do que outras modalidades de livros. Neste sentido, a produção e comercialização desses materiais apresentou nos últimos anos um crescimento exponencial, sendo que o governo brasileiro se tornou o principal financiador dessa indústria editorial. Segundo Ferreira et al. (2008, p. 83) “[...] em 2006, a venda de livros didáticos correspondia a cerca de 41% de todo o mercado de livros do Brasil. Trata-se, portanto, de um mercado altamente lucrativo, com forte tendência à concentração em grandes empresas”. Abaixo apresentamos um gráfico que ilustra os principais grupos editoriais do Brasil e sua partição no mercado editorial no ano de 2008.

Figura 34 – Participações de Editoras no Mercado Editorial do Brasil no ano 2008



Fonte: PNLD e PNLEM, 2008 apud Ferreira, 2008, p. 86

O gráfico apresenta um pequeno grupo seletivo de editoras que dominam o mercado editorial de livros didáticos. Esses grupos empregam pessoas de diversas áreas para elaboração dos materiais pedagógicos, pois a cadeia produtiva do livro requer profissionais qualificados com domínios técnicos, metodológicos, teóricos, conceituais e didáticos para a confecção desses livros. Assim, o mercado editorial visa o lucro, dentro dessa lógica, os livros tornam-se produtos com prazos de validade determinados, sendo que dentro do PNLD o prazo de validade e uso dos livros são de três anos.

Os livros didáticos utilizados pelos alunos da educação Básica do Brasil podem ser enquadrados em três tipos, conforme seu uso e duração, assim Britto (2011, p. 7) nos apresenta: “[...] os livros consumíveis são aqueles entregues aos beneficiários sem necessidades de devolução ao final do ano. Os reutilizáveis devem ser devolvidos pelos alunos ao final do ano e são conservados por um período de três anos no âmbito da escola”.

Esses grupos também investem fortemente em propagandas como ressalta Britto (2011, p. 14):

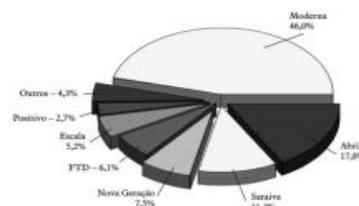
[...] os grupos editoriais de didáticos começam a adotar novas estratégias de marketing para seus livros, como a publicidade na televisão e a realização ou o patrocínio de eventos de formação continuada de professores. Passam, também, a ampliar seu âmbito de atuação, com a criação de novos produtos, com os sistemas apostilados, também conhecidos como sistema estruturados de ensino.

As editoras para além da produção dos livros começam a investir também em outros ramos, como: consultorias educacionais e a criação de sistemas apostilados para cursos de curta duração, como cursinhos e preparatórios de concursos. Nesta perspectiva, observa-se que as editoras criam estratégias para à venda de seus produtos tanto para iniciativa pública quanto privada. Neste mercado domina aquela empresa que melhor oferece preço e custo benefício, que nem sempre implica qualidade, pois sabe-se que muitos dos livros didáticos apresentam sérios problemas conceituais.

O gráfico abaixo apresenta dados relativos ao mercado de livros didáticos para o Ensino Médio por editora ofertado ao PNLD de 2008.

Figura 35 – Mercado de Livro Didáticos para o Ensino Médio no ano de 2008

**Participação no Mercado de Livros Didáticos
(Ensino Médio)**



Fonte: PNLD e PNLEM apud Ferreira et al. (2008, p. 85).

Em 2008 a editora que mais vendeu livros didáticos para o Ensino Médio através PNLD foi o grupo Abril chegando a dominar esse mercado com 17% e em seguida a editora Saraiva com 11,2%. Essas editoras tiveram suas coleções aprovadas pela comissão do PNLD desta forma venderam grandes quantidades de livros ao MEC.

Conforme Izabel Gobbi (2006, p. 19) em sua dissertação de Mestrado intitulada “*A temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*”, nos diz, que: foi a partir da Revolução de 1930 que o livro didático passou a triunfar no cenário nacional. Na legislação de 1938, aparece a primeira preocupação oficial com esse tipo de material, contemplando os projetos de “nacionalização do ensino no Brasil”.

Com relação ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD foi criado através do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 substituindo o PLIDEF⁵⁶, sendo que um dos objetivos principais a época era possibilitar livros gratuitos aos estudantes da educação pública.

Abaixo apresentamos um quadro com algumas medidas governamentais ao longo dos tempos sobre a implementação de Livros nas escolas brasileiras.

Quadro 1 – Medidas Governamentais sobre a Política do Livro Didático (1938 – 2003)

ANO	MEDIDAS GOVERNAMENTAIS
1938	Por meio do decreto – Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
1945	Pelo decreto – Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de 3 anos.
1970	A portaria nº 35, de 11/03/1970, do MEC, implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático

⁵⁶ Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental.

1976	Pelo decreto nº 77. 107, de 04/02/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros didáticos para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para a participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do Programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91. 542, de 19/08/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilidade a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro didático pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Instituição, pelo MEC, de comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995 contempla as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História.
1996	Inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas do ensino regular das escolas públicas, com livro didático de braille.

2002	Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de Língua Portuguesa para o uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries.
2003	O PNLD distribui dicionários de Língua Portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. Entre 1994 e 2004, o PNLD unidas unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172, 8 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,7 bilhões. Adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, um total de 1, 026 bilhões de reais.

Fonte: GOBBI, 2006, p. 18–20.

A partir do decreto nº 9.099, de 18 de julho, o MEC unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”⁵⁷.

Diante de tudo que foi exposto passamos a nos questionar: como ocorre o processo de seleção dos livros didáticos? Para respondermos a esta pergunta, mais uma vez recorreremos ao decreto Nº 9. 099, de 18 de julho de 2017 nos Art. 10 e 11:

Art. 10 A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízos de outros que venham a ser previstos em edital:

- I – O respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II – A observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III – a coerência e a adequação da abordagem teórica-metodológica;
- IV – A correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V – A adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI – A observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII – a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII – a qualidade do texto e a adequação temática.

Art. 11 A etapa da avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cujo vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação, a qual terá as seguintes atribuições:

- I – Subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;
- II – Orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;

⁵⁷ Informação extraída do site do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

III – Validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e

IV – Assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD. (BRASIL..., 2017)

As etapas para seleção dos livros didáticos das escolas públicas se dar em um longo processo. Neste sentido, Gobbi (2006, p. 2008), nos diz que:

[...] a cada três anos, com a finalidade de assegurar a qualidade dos livros que são distribuídos, o FNDE lança um edital onde são estabelecidas as regras para inscrição de livros didáticos e apresentados os critérios pelos quais os livros didáticos serão avaliados. Após o lançamento do edital, os detentores de direito autoral – autores e editoras – podem, então, inscrever suas obras didáticas.

Nesta dissertação analisamos como corpus documental o edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do PNLD de 2018. Após o lançamento desse edital os editores submetem suas coleções de livros aos avaliadores do MEC para darem seus pareceres.

Nesse sentido passamos a nos questionar: como ocorre o processo de escolha dos membros das comissões de avaliações do MEC? Quem são seus integrantes? Quais critérios utilizam para fazer suas análises? Quem coordena esse processo?

As perguntas acima podem ser respondidas através da análise do decreto Nº 9. 099, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático no respectivo Art. 12:

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

I – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;

II – Conselho Nacional de Secretários de Educação;

III – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

IV – União Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;

V – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;

VI – Conselho Nacional de Educação;

VII – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;

VIII – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e

IX – Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999. (BRASIL..., 2017)

O Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD) possui comissões por áreas de conhecimento para avaliar as coleções de livros enviados pelas editoras, sendo que a Secretaria de Educação Básica (SEB) é quem coordena as ações desde 1996. Os avaliadores

são professores universitários, professores da educação básica e técnicos educacionais do MEC. O Ministério da Educação a cada avaliação trienal abre um edital para que as universidades públicas possam se inscrever para realizar a fase de avaliação pedagógica de obras destinadas aos alunos e professores do Ensino Médio. Neste sentido, podemos resumir as etapas de escolha dos livros didáticos da seguinte maneira: 1º – O MEC lança um edital para selecionar avaliadores que farão parte das comissões específicas; 2º – Em seguida o MEC lança um outro edital para aquisição de Livros e material Didático, sendo que essa etapa as editoras inscrevem suas coleções; 3º – Por conseguinte os avaliadores por áreas de conhecimento se reúnem para avaliar se os livros submetidos pelas editoras atendem as regras do edital; 4º – resultado da seleção dos livros e formação de um guia de livros didáticos enviados as escolas para que os professores possam executar a escolha. O quadro abaixo faz uma síntese do processo de seleção dos livros didáticos do PNLD.

Quadro 2 – Etapas da Execução do PNLD

1- Inscrição das editoras	O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
2- Avaliação	Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
3- Guia do livro	O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.
4- Escolha do livro	Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5- Pedido dos livros	<p>O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:</p> <p>. A primeira alternativa é pela Internet. De posse da senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha <i>on line</i> em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.</p> <p>. A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.</p>
6- Aquisição	<p>Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.</p>
7- Produção	<p>Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.</p>
8- Qualidade física	<p>O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISSO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.</p>
9- Período de utilização	<p>Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química, Física que serão estudadas durante o ano letivo.</p>
10- Distribuição	<p>A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de educação.</p>
11- Recebimento	<p>Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das Secretarias Municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.</p>

12- Ampliação	O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em braile. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.
---------------	---

Fonte: GOBBI, 2006, p. 33.

A partir do exposto verificamos que as etapas para aquisição e produção dos livros didáticos é um processo longo que envolve diferentes agentes para materialização do mesmo.

A seguir, apresentamos os principais critérios de avaliação pedagógica adotados pelos consultores do (PNLD – 2018) na área de História do Ensino Médio. Desta maneira, coube aos avaliadores verificarem se as coleções dos livros didáticos atendiam as normas do edital de Convocação 04/2015⁵⁸.

Os critérios de avaliação são:

- Utilizar a intensa produção de conhecimentos nas áreas da História e da Pedagogia.
- Operar com os conhecimentos historiográficos-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes;
- Compreender a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido;
- Propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes;
- Explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- Evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades;
- Despertar os estudantes para a historicidade das experiências sociais com vista à construção da cidadania;
- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular História;
- Estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença;
- Abordar os preceitos éticos na sua historicidade;
- Contribui para o desenvolvimento da autonomia do raciocínio crítico.
- Apresentar fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica;
- Oferece imagens devidamente contextualizadas;
- Está isenta de situações de voluntarismo;
- Está isenta de situações de anacronismo;
- Está isenta de situações de voluntarismo;
- Está isenta de erros de informação;
- Está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações;
- Está isenta de simplificações explicativas e/ ou generalizações indevidas;
- Transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo;

⁵⁸ O processo de avaliação do PNLD 2018 teve início com a publicação do Edital de Convocação 04/2015 – GGPLI, no Diário Oficial da União de 02/02/2015, documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica. O processo de avaliação foi realizado por universidades públicas, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essas universidades foram selecionadas por meio de concorrência pública (Edital 42/2016). As instituições parceiras responsáveis por planejar, organizar e executar o processo avaliativo pedagógico do PNLD 2018, conforme publicado no DOU de 22/04/2016, foram as seguintes: Arte – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Biologia – Universidade Federal de São Carlos; História – Universidade Federal do Sergipe [...]. Fonte: **BRASIL**, Guia de livro didático, 2017, p.7.

- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas;
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar. (BRASIL..., 2015)

Esses critérios subsidiaram a escolha dos livros didáticos de História do Ensino Médio para o ano de 2018. Sendo que no PNLD desse mesmo ano foram avaliadas dezenove coleções no componente curricular História.

De acordo com o guia de livros didáticos (PNLD - 2018), a avaliação dar-se por comissões específicas, sendo que para cada coleção são designados dois avaliadores que tem a tarefa de ler individualmente os livros didáticos e, mais o manual do professor propostos pela editora. Neste sentido, transcrevemos um trecho do guia de livro didático que nos explica detalhadamente como ocorre esse processo de avaliação.

[...] dois especialistas, individualmente, examinam os três volumes destinados aos estudantes e os outros três destinados ao professor, de capa a capa, durante algumas semanas, sem conhecimento do segundo responsável pela avaliação. Esse processo é conhecido como avaliação “dupla cega”. Em seguida, os dois avaliadores se encontram presencialmente, durante três dias, e discutem os valores atribuídos a mesma coleção, gerando um parecer consolidado, mediado por um coordenador adjunto. Esse mesmo coordenador acompanha o trabalho dos avaliadores que, simultaneamente, é orientado pelo coordenador pedagógico. Isso significa que, além de examinada minuciosamente pelos dois avaliadores, a coleção é revisada por meia dezena de profissionais, em trabalho contínuo e conjunto de questionamentos e de tomadas de decisão. Ao final desse processo, três tipologias de produtos vieram a público: **pareceres de aprovação**, **pareceres de reprovação** e resenhas das coleções aprovadas. (BRASIL..., 2017, p. 14, grifo nosso).

Abaixo apresentamos uma tabela dos livros aprovados pela comissão de História para compor o guia de livros didáticos do Ensino Médio do ano de 2018, sendo que fora a Universidade Federal de Sergipe – UFES, à responsável pela coordenação de área da avaliação das obras no âmbito da chamada pública nº 04/2016 (DOU 22/04/2016).

Figura 36 – Lista dos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD - 2018 para o Ensino Médio

HISTÓRIA	EDITORA ATICA	0027P18043	HISTÓRIA - PASSADO E PRESENTE
HISTÓRIA	EDITORA SCIPIONE	0047P18043	OLHARES DA HISTÓRIA - BRASIL E MUNDO
HISTÓRIA	SARAIVA EDUCAÇÃO	0104P18043	HISTÓRIA GLOBAL
HISTÓRIA	SARAIVA EDUCAÇÃO	0105P18043	HISTÓRIA
HISTÓRIA	PALAVRAS Projetos Editoriais	0108P18043	CENAS DA HISTÓRIA
HISTÓRIA	BASE EDITORIAL	0119P18043	CAMINHOS DO HOMEM
HISTÓRIA	MODERNA	0122P18043	CONEXÕES COM A HISTÓRIA
HISTÓRIA	ESCALA EDUCACIONAL	0124P18043	POR DENTRO DA HISTÓRIA
HISTÓRIA	FTD	0137P18043	HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA
HISTÓRIA	QUINTETO	0146P18043	#CONTATO HISTÓRIA
HISTÓRIA	LEYA	0161P18043	OFICINA DE HISTÓRIA
HISTÓRIA	EDITORA DO BRASIL	0187P18043	HISTÓRIA EM DEBATE
HISTÓRIA	MODERNA	0190P18043	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO

Fonte: BRASIL. Portaria Nº 62, de 01 ago. 2017. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2 ago. 2017. Seção 1, p. 17.

A tabela nos apresenta as coleções aprovadas pelos avaliadores na área da História para compor o guia de livros didáticos para o Ensino Médio, através dessa lista podemos verificar que as editoras que tiveram mais coleções aprovadas foram: os grupos Saraiva Educação e a editora Moderna. Esses livros de acordo com os avaliadores do MEC apresentaram condições técnicas, metodológicas, teóricas e conceituais compatíveis com o edital de seleção dos materiais didáticos e por isso foram aprovadas. No entanto, em uma análise preliminar inferimos que esses materiais didáticos trazem poucas informações sobre os povos indígenas ou quando abordam a questão o fazem de forma superficial. Neste sentido, Bigeli (2015, p. 3), nos diz que: “[...] mesmo com os avanços alcançados nos últimos anos em decorrência das políticas educacionais e a criação da lei 11.645/08, as representações nos livros didáticos de História ainda difundem a imagem de um indígena preso a um passado colonial e os concebem como povos homogêneos.”

De acordo com Vilar e Dantas (2012, p. 3) a historiografia, a Literatura, o ensino de História nas escolas brasileiras e principalmente os livros didáticos continuam apresentado as seguintes concepções sobre os povos indígenas:

- O indígena como ser genérico, onde as pluralidades das identidades étnicas ficam completamente apagadas;
- O indígena tido como ser exótico;
- O indígena romântico, vinculado a ideia de bom selvagem, apresentado sempre no passado como figura ambígua de herói e perdedor;
- O indígena fugaz que anuncia um fim inexorável seja pelo extermínio físico ou pelo processo de aculturação.

Essas concepções foram construídas ao longo de séculos e estão arraigadas no imaginário social da sociedade brasileira e precisam ser desconstruídas. Nesta perspectiva apontamos que os livros didáticos História adotados nas escolas brasileiras precisam valorizar as populações indígenas, assim seus autores precisam tomar cuidado com as representações desses povos, ou seja apresentá-los como nos diz Freitas (2010, p. 166–167):

[...] como agentes históricos – capazes de agir e de reagir com autonomia, capazes de inventar e reinventar suas práticas sociais e culturais, suas identidades ao longo do tempo, enfim, indígenas como seres que compreendem, acompanham e interagem com mudanças do seu entorno.

Neste sentido, os livros didáticos de História cumprem a função de orientar, sistematizar e informar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, desta forma não podem trazer informações equivocadas sobre os povos indígenas, tendo em vista que esse material se constitui um local de memória.

Para Coelho (2009, p. 274) ao analisar os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, nos revela que “as populações indígenas são apresentadas como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era a preguiça, bons

selvagens que foram integrados a natureza e como exóticos”. Desta forma, os livros tendem a positivar somente a história dos colonizadores, sendo que os indígenas na maioria dos manuais didáticos são classificados como: incivilizados, bárbaros e selvagens. Essa classificação é resquício do pensamento do século XIX e início do século XX, quando alguns pensadores e setores da elite brasileira consideravam os indígenas como entraves ao progresso da civilização. Na tentativa de desconstruir preconceitos, estigmas e estereótipos apresentamos um quadro abaixo mostrando novas concepções sobre os povos indígenas a partir da perspectiva do respeito, da alteridade, da pluralidade e da valorização da história dos povos indígenas.

O quadro a seguir faz uma síntese de novas abordagens que poderiam ser introduzidas nos livros didáticos de História, propondo desconstruir noções e ideias errôneas sobre as sociedades indígenas.

Quadro 3 – Sugestões de abordagens para desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas em livros didáticos

SIMPLIFICAÇÕES EXPLICATIVAS	ARGUMENTAÇÃO DOS ESPECIALISTAS
Indígenas nomeiam a si próprios	Nem todos os nomes indígenas são denominações criadas e mantidas pelas próprias sociedades indígenas. Boa parte deles foi atribuída por outros povos indígenas ou por funcionários da FUNAI, por exemplo: Kayapó (semelhante a macaco) é nome atribuído pelos povos de língua tupi aos seus adversários; Cinta-larga (cintas de cipó) foi atribuído por sertanistas. Da mesma forma, podemos entender os topônimos existentes na nossa comunidade. Nem todos os acidentes geográficos foram por indígenas.
Indígenas não trabalham (são indolentes e ociosos)	O trabalho indígena é diferente: em geral, não há separação entre produção, lazer e crença, por exemplo, e nem tem por finalidade predominante a produção de excedentes. O que para a maioria dos brasileiros parece lazer (pescar e caçar) envolve muitas horas de trabalho na preparação das ferramentas e na observação das condições do tempo. Além disso, os indígenas trabalharam muito ao longo da história do Brasil. Assalariados, voluntários, cativos, ou alugados, foram guias, tradutores, soldados, comerciantes, agricultores, vaqueiros, garimpeiros, produtores de tecidos e aguardente, etc. Hoje são também cientistas sociais, antropólogos, historiadores e professores etc.

<p>Indígenas não evoluíram (são primitivos)</p>	<p>Não há povos primitivos e povos avançados. Há povos diferentes. A lógica na qual se assenta a rede de parentesco dos indígenas, por exemplo, é bastante sofisticada e complexa. Para conhecê-lo o antropólogo (não indígena) tem que se utilizar até de fórmulas algébricas. Por outro lado, a ideia de que os homens evoluem numa escala ascendente de civilização, determinada por algum centro de poder (a Europa do Atlântico, por exemplo), é facilmente contestada quando lembramos as atrocidades cometidas contra milhões de pessoas nas duas guerras mundiais ocorridas no século XX.</p>
<p>Indígenas não estudam</p>	<p>Não há grupo humano ignorante. Todos são educados ou não seriam humanos nem participariam de grupo algum. Mas, em termos de educação formal, em números de 2006, havia 2.423 escolas e aproximadamente 10 mil professores indígenas no Brasil. Em muitas delas há calendários próprio, ensino é bilíngue e há material didático produzido pelos professores. O currículo (diferenciado) conta com a participação de professores e demais membros da comunidade na escolha dos temas de estudo, que podem incluir a preservação de visões de mundo, relação com a natureza, proteção e uso dos recursos naturais, festas, saúde, arte e direitos.</p>
<p>Indígenas possuem cosmologia ingênua (são visões de mundo fantasiosas e imutáveis)</p>	<p>Todas as visões de mundo, incluindo-se visões indígenas, são elaboradas a partir da empiria (observação do seu entorno) e de elementos metafísicos. Se o contexto é marcado pela convivência com a floresta, do cerrado ou da caatinga, evidentemente, sua cosmogonia interagirá com os elementos da floresta, do cerrado ou da caatinga. Mas, é preciso lembrar, por exemplo, que fenômenos como o milenarismo e o pentecostismo (com suas relíquias e valorização da propriedade privada) que dão sentido à vida de milhões de brasileiros, também se baseiam no entorno social e em elementos metafísicos, mas nem por isso são classificados como fantasiosos e ingênuos.</p>
<p>Indígenas vivem de acordo com a natureza</p>	<p>Indígenas, como qualquer grupo social, vivem de acordo com sua cultura. O que se pode afirmar é que alguns grupos convivem com o ambiente de forma não predatória. As ideias de indígenas como pertencentes ao mundo natural estão em desuso. Foram criadas há centenas de anos, por autoridades religiosas e, depois, por cientistas europeus que classificaram os seres entre os integrados à natureza (primitivos) e os distanciados (civilizados) da natureza. Todos nós professores sabemos que a separação cultura/ natureza é apenas didática. Bom exemplo é a presença do conceito de meio-ambiente nos currículos escolas.</p>

<p>Indígenas não têm noção de propriedade</p>	<p>Indígenas têm noção de posse. Mas, diferentemente dos não indígenas, a posse é determinada pelo tipo de uso do território. Esse uso sustenta-se sob uma diversidade de regras peculiares a cada grupo. A ideia e a aprovação de um território, por exemplo, são bastante sofisticadas entre indígenas. Não bastam as cercas e a escritura para demarcar o mando e ordenar o uso. A territorialidade, ao longo do tempo, foi caracterizada, entre outros atributos, pelos usos do espaço de cultivo e coleta de gêneros básicos e pela circularidade entre parentes e grupos étnicos próximos.</p>
<p>Indígenas são personagens isolados no passado</p>	<p>Indígenas descendem de populações milenares. Ocuparam toda a América do Sul e desenvolveram uma diversidade de práticas sociais, econômicas e culturais ao longo desse tempo. Indígenas não estão isolados no tempo: vivem através do tempo, produzindo, experimentando, estabelecendo trocas, modificando-se e também formulando novas identidades (pan-indígenas, pluriétnicas, regionais, entre outras).</p>
<p>Indígenas não têm passado</p>	<p>Todos os grupos humanos têm passado, mas diferenciam-se nas formas de organizar (produzir, selecionar, recuperar, manipular) e relacionar-se com ele. A famosa tese de Francisco Adolfo de Varnhagen (indígenas não tem história, e sim etnografia), publicada em 1854, foi difundida também por historiadores do século XX. Sua manutenção tem impedido o conhecimento de parte significativa da história do Brasil. Mas há esforços de historiadores, antropólogos e linguistas no sentido de estudar experiências indígenas levando em conta as suas singularidades, mudanças e permanências.</p>
<p>Indígenas são puros</p>	<p>Não existem indígenas puros nem indígenas impuros. Todos os indígenas percorrem trajetórias particulares de interações com outros povos (indígenas e não indígenas) e nunca cessaram de produzir mudanças em seus modos de vida. Geralmente as pessoas se surpreendem ao verem indígenas consumindo produtos industrializados, mas nada acham de estranho quando não indígenas resolvem modificar a textura do cabelo, a cor da pele, usar apenas um tipo de roupa durante toda a vida ou até usar roupa nenhuma.</p>
<p>Indígenas são descaracterizados</p>	<p>Não é o uso de artefatos industrializados ou o cultivo de relações econômicas predominantemente não indígenas (comércio, moeda etc.) que define a identidade étnica. O que conta é a autoafirmação como índio e também a visão de mundo e a atitude para com a vida e a sociedade. A ideia de descaracterização foi empregada sempre que alguém quis negar direitos indígenas ou apropriar-se dos seus espaços. Hoje, é comum caracterizar como indígena aqueles grupos que se assumem como tal e que assim são reconhecidos pelos seus pares.</p>

Indígenas não tem futuro (estão em extinção)	A tese de que os indígenas não têm futuro, ou seja, que estão condenados à extinção foi difundida, no século XIX, pelo historiador Carl Friedrich Philippe Von Martius. No século XX, a afirmação foi mantida, principalmente, por grupos interessados na ocupação das suas terras. Genocídio, etnocídio, mestiçagem, aculturação, assimilação, entre outros processos, seriam responsáveis por seu desaparecimento. No entanto, a população indígena latinoamericana é das que mais cresce no mundo. Para o caso brasileiro, entre 1991 e 2000 houve uma expansão de 150%, passando de 290 mil para 770 mil indivíduos.
Indígenas são vítimas	Indígenas são sujeitos históricos. Agem, pensam, sentem, ou seja, experimentam as mesmas potencialidades humanas dos não indígenas. São produtores de culturas e senhores de suas histórias. Indígenas foram catequisados, enganados, aprisionados, escravizados, torturados, mortos. Como construtores de trajetórias, indígenas também fizeram trocas, enganaram, sequestraram, assassinaram (indígenas, escravos negros, funcionários do governo, fazendeiros, missionários), estudaram, organizaram-se e estão lutando por seus direitos. Denunciar situações de opressões é sempre positivo. Mas, considera-los eternamente como vítimas é negar-lhes a condição de sujeitos históricos.

Fonte: FREITAS, 2010, p. 182-185.

O quadro acima apresenta novas abordagens sobre os povos indígenas defendidas por especialistas que estudam as questões referentes a esses grupos étnicos. Mesmo com o advento da criação da lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena, os livros didáticos do PNLD ainda trazem visões generalizantes sobre essas sociedades. Desta maneira, a proposta que apresentamos propõe desconstruir essas visões negativas atribuída aos indígenas. Neste sentido, concordamos com o historiador pernambucano Edson Silva quando nos diz que:

[...] para melhor se compreender os atuais povos indígenas nas suas sociodiversidades, se faz necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização, que resultaram na história das relações socioculturais ao longo mais de 500 anos no Brasil. Buscando compreender as expressões socioculturais indígenas como produtos das relações históricas em cada região do país. (SILVA, 2016, p. 76).

[...] Os povos indígenas possuem múltiplas expressões socioculturais, diversas entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sociohistóricas plurais e diferenciadas. (SILVA, 2016, p. 77).

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do indígena que é tradicionalmente veiculada pela mídia e livros didáticos: um indígena genérico, vivendo nas chamadas “tribos”, visão, conforme Edson Silva (2016, p. 76) “[...] a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta

hierarquia de raças, onde os índios ocupariam obviamente o último degrau da chamada “civilização [...]”.

A citação nos possibilita refletir sobre a diversidade de povos indígenas que constituem a sociedade brasileira e ao mesmo tempo as suas múltiplas culturas. Entretanto, a sociedade ainda tende a homogeneizar os grupos étnicos intitulando-os apenas como “índios” categoria atribuída pelo colonizador durante o período da colonização.

Como exposto anteriormente a seleção dos livros didáticos de História do PNL 2018 foi coordenada pela Universidade Federal de Sergipe conforme os dados obtidos na portaria Nº 19, de 14 de setembro de 2016 publicada no Diário oficial da União.

Figura 37 – Lista de Instituições de Educação Superior que coordenaram a avaliação pedagógica de obras inscritas no PNL 2018

Componente Curricular	Instituição Pública Selecionada
Arte	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Biologia	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Filosofia	Universidade de Brasília - UnB
Física	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
História	Universidade Federal de Sergipe - UFS
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Colégio Pedro II
Língua Portuguesa	Universidade Federal da Bahia - UFBA
Matemática	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Química	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Sociologia	Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Guia do Livro Didático	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Fonte: BRASIL..., 2016.

A seleção dos materiais didáticos supervisionada por universidades públicas tornou-se nos últimos anos uma política fundamental para o aprimoramento do PNL, pois desta forma os especialistas podem apontar as falhas presentes nos livros didáticos submetidos pelas editoras.

De acordo com as regras do edital de seleção dos livros para ano 2018 aponta que o componente de História foi observado se a obra:

[...] **i.** estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social de maneira respeitosa;

[...] **q.** está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade.

[...] **t.** desenvolver abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos descendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva; (BRASIL..., 2015, p. 47).

Os avaliadores ao analisarem as coleções dos livros didáticos para área de História levaram em consideração os critérios de avaliação do edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. Neste sentido, podemos verificar que existem itens específicos que tratam sobre a aplicabilidade das leis 10. 639/2003 e nº 11.645/2008 para a valorização e incorporação da temática Afro-brasileira e Indígena no ensino, assim as editoras a partir do advento dessa lei começaram a inserir a temática indígena nas páginas dos livros com objetivo meramente de cumprir uma exigência do edital, contudo verificamos as mesmas abordagens genéricas e uniformizada sobre os povos indígenas que se concentram sobretudo no período colonial. Desta maneira alertamos para a necessidade da introdução de uma nova história indígena a partir do olhar dos próprios indígenas trazendo suas vozes e dando protagonismos aos mesmos no processo histórico retirando-os da condição coadjuvantes e de vítimas.

A lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008 altera a lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que 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 e Indígena”. De acordo com Villar et al. (2012, p. 2), “[...] as leis mencionadas foram elaboradas para tentar amenizar no ensino os preconceitos e ideias estereotipadas, para com os indígenas e afrodescendentes. No caso da História isso está relacionado ao ensino eurocêntrico que não, privilegiou outras sociedades [...]”. Com essa lei as editoras tiveram que inserir a história dos indígenas nos manuais escolares para que suas coleções pudessem ser aprovadas e compradas pelas comissões do MEC.

Goularte e Melo, em artigo que trata sobre a lei 11. 645/08, afirmam que essa lei:

[...] objetiva uma mudança no que tange à compreensão da construção do Brasil, uma vez que visa mostrar que os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica, o que corrobora a necessidade de serem estudadas na educação básica. Ao nosso ver a implantação dessa normatização contribui para o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica da formação da sociedade e valoriza os grupos étnicos dos negros e dos indígenas, demonstrando ao aluno o quanto esses povos contribuíram para a formação da sociedade brasileira e, principalmente, o quanto necessários é que sejam devidamente reconhecidos. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 39).

A partir da citação podemos verificar que a lei 11.645/08 tem como objetivo ensinar e valorizar a cultura afro-brasileira e indígena a partir de uma perspectiva da diversidade cultural e social. Conforme Silva (2011, p. 115), esses povos por muito tempo “[...] ficaram “ausentes” dos conteúdos curriculares e das páginas dos livros de História, passando a fazer parte de um passado distante no qual eram apresentados como indivíduos de cultura inferior”.

A referida lei nasceu a partir da inquietação e da resistência indígena e dos movimentos sociais organizados que ao longo de décadas lutaram para a valorização das culturas indígenas. Desta forma o legislativo atendeu os anseios dos povos indígenas dentro de uma ótica da promoção e do respeito a alteridade. Silva (2012, p. 153), em artigo intitulado “*O livro didático de História: representações do “índio” e contribuições para a alteridade*”, fala que:

[...] a lei 11.645/2008 é fruto de muitas disputas e representa um passo importante para as relações étnico-raciais, por vários motivos: traz não só a possibilidade de representação de grupos que, historicamente, foram ou marginalizados ou vítimas de estereótipos, mas também uma mudança na própria concepção da História, tradicionalmente ‘europeizante’, com a qual nos acostumamos [e que fora ensinada nas escolas].

Conforme Brito (2009, p. 67) nos indica que:

A viabilização do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico, como determina a lei 11.645/08, é um esforço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural indígena, e é também uma maneira de realizar o diálogo da cultura dos povos indígenas com a cultura nacional não-indígena, possibilitando aos não-índios o acesso aos saberes milenares desses povos. Numa outra perspectiva, as ações da referida lei podem provocar o debate sobre a necessidade da revisão da história nacional brasileira, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente na academia, nos livros didáticos e nas salas de aula contra os povos indígenas. Tal esforço pode colaborar para quebrar o silêncio e as lacunas em branco deixadas pelo ensino da história do Brasil e pelas pesquisas acadêmicas, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas e que estão vivas e se relacionam com os tempos passado e presente, num movimento tenso e dinâmico que pressupõe a perda, manutenção e mudança nas tradições desses povos em contato com a cultura não-indígena.

A partir da lei 11.645/08 os editais do Programa Nacional do Livro Didático começaram a inserir esse quesito para que as editoras pudessem produzir materiais didáticos com a temática indígena e afro-brasileira. No entanto, muitos desses livros didáticos de História ainda continuam reproduzindo discursos e imagens deturpadas sobre as sociedades indígenas.

Com relação ao formato do livro de História, características e sua quantidade páginas exigido pelo PNLD 2018 o edital de Convocação das editoras lançando pelo MEC exigia as seguintes condições: 1º – As obras didáticas de História deverão obrigatoriamente ser organizadas por ano e em coleção; 2º – Entende-se por coleção o conjunto organizado em volumes, inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio; 3º A obra didática será composta de livro do estudante e de manual do professor. As obras individuais serão compostas de um livro do estudante e um manual do

professor. As coleções serão compostas por três livros do estudante e três manuais do professor⁵⁹.

Apresentamos uma tabela que mostra o limite de páginas exigido por esse edital para que as editoras pudessem produzir os materiais pedagógicos. Os livros didáticos de História impressos deveriam conter o quantitativo máximo 288 laudas, conforme especificado abaixo:

Figura 38 – Tabela que mostra o quantitativo de páginas para os livros didáticos e manuais dos professores – PNLD 2018 – exigência do edital

Componente curricular	Máximo de páginas no livro do estudante	Máximo de páginas no manual do professor
Língua Portuguesa	360	460
Matemática	288	420
História	288	388
Geografia	288	388
Física	288	404
Química	288	388

Fonte: Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI.

A partir desse momento apresentaremos de forma breve os livros didáticos de História que foram selecionados e aprovados pela comissão de avaliadores do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) para o ano de 2018 e que estão inclusos no Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Ao todo foram analisadas vinte coleções, mas somente treze foram aprovadas e passaram a integrar o guia do PNLD 2018 que foram enviadas as escolas para que os professores pudessem fazer suas escolhas sobre quais livros pretendiam adotar. Adiantamos que os professores da escola Liceu Maranhense a qual pesquisamos já escolheram os livros os quais iremos analisá-los no capítulo subsequente.

Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD as coleções avaliadas de 2018 traziam as seguintes correntes historiográficas:

Em geral, as coleções transmitem ideias de trajetória da historiografia ocidental: escola metódica, marxista, *Analles*, nova História/ História social (marxista) inglesa e nova História Cultural. Essa disposição como percurso linear, contradiz, em muitos casos, a própria definição de História a que se distancia da interpretação da experiência humana como linha ininterrupta. (BRASIL, 2017, p. 15-16).

Essa diversidade de abordagens de concepções históricas presentes nos livros de História do Ensino Médio do PNLD não problematiza a história dos povos indígenas. Assim, a historiografia utilizada acaba silenciando e invisibilizando as populações indígenas nas

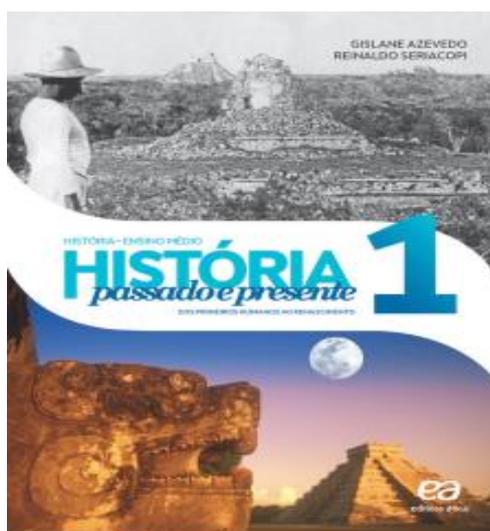
⁵⁹ Essas condições citadas no texto foram retiradas do edital de Convocação 04/2015 – GGPLI- Edital de Convocação Para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa do Livro Didático PNLD 2018.

páginas dos livros didáticos. Desta maneira, a História indígena precisa ser repensada e escrita a partir de uma perspectiva do indígena.

De forma bem sucinta passamos a apresentar os livros que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2018 e que compõe o Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. No entanto, é importante frisar que não analisaremos profundamente esses livros, tendo em vista que aprofundaremos a análise somente naqueles livros didáticos de história utilizados na Escola Liceu Maranhense, sendo que o capítulo II versará sobre os livros do respectivo colégio. Neste momento pretendemos apenas apresentar uma visão panorâmica sobre os livros do PNLD – 2018.

O primeiro livro aprovado foi “*História – Passado e Presente*” da editora Ática de autoria Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi faz parte da coleção do Ensino Médio composta por três livros.

Figura 39 – Capa do livro “História do Ensino Médio História: passado e presente”



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018>>.

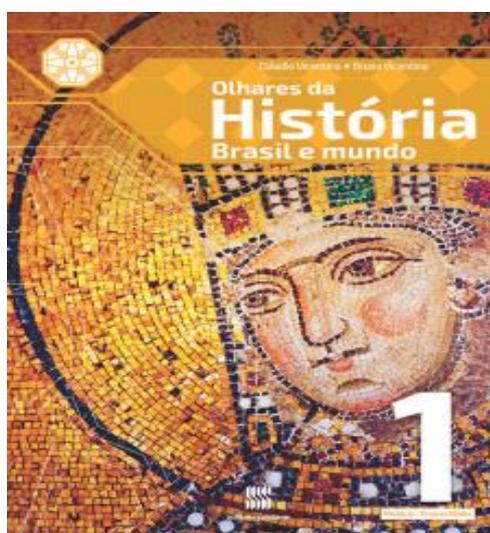
De acordo com o guia de livros didáticos (2018, p. 23), a coleção exposta está estruturada em unidades conceituais organizadas em capítulos que integram a História Geral, de matriz europeia, a História do Brasil, da América, da África e da Ásia, em ordem cronológica. A obra enfoca sobre a relação passado-presente e permiti aos alunos fazerem conexões entre essas temporalidades. Com relação a temática da História e Cultura Afro-brasileira e indígena reserva aos povos indígenas dois capítulos e enfatiza os indígenas somente no período colonial de forma generalizante. Nesta perspectiva o parecerista que analisou a obra nos diz que:

[...] no terceiro volume, a temática indígena é abordada com menos frequência, sendo apenas mencionada no último capítulo, retomando as questões sociais indígenas da atualidade [...] (BRASIL, 2018, p. 26).

A partir da análise do avaliador podemos verificar que a supracitada obra faz pouca referência a temática indígena. No entanto o livro fora aprovado para compor o PNLD, pois para além do requisito do cumprimento da lei 11. 645 existem outros critérios que a obra cumpria conforme os avaliadores.

O segundo livro aprovado intitula-se “*Olhares da História – Brasil e Mundo*” de autoria Bruno Vicentino e Claudio Vicentino produzido pela editora Scipione. Apresenta um tópico sobre os indígenas chamado de “*Nossos Ancestrais da América*”, mais uma vez é perceptível que os indígenas continuam preso a um passado colonial, sem perspectiva de presente e futuro.

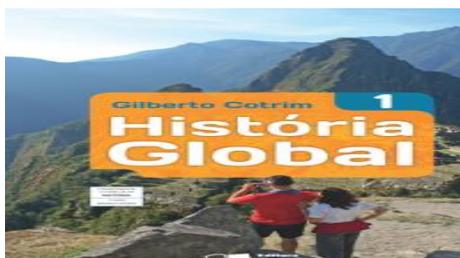
Figura 40 – Capa do Livro Olhares da História: Brasil e mundo



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>>.

A terceira obra aprovada foi *História Global* produzida pela editora Saraiva de autoria Gilberto Cotrim. Segundo o Guia de livros didáticos (2018, p. 34), esse livro “orienta-se pela perspectiva cronológica e integrada de conteúdos relacionados à História da Europa, da África, da Ásia, da América e do Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. O livro apresenta de forma fragmentada elementos sobre a cultura indígena e não incorpora o debate atual sobre a historiografia indígena, os apresenta de forma superficial.

Global Figura 41 – Capa do Livro História



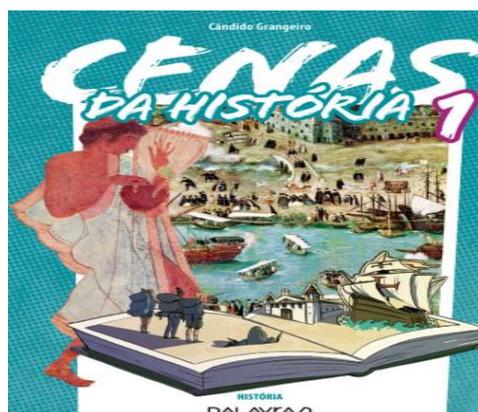
Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>>.

O livro didático *Cenas da História* de autoria Cândido Grangeiro produzido pela editora “palavras projetos editoriais” tem como proposta fazer uma abordagem entre passado e presente. De acordo com o guia de livros (2018, p, 47), “a História é apresentada nesse livro como: um saber plural, que estuda modos de vida e costumes diversos, incorpora diferentes sujeitos e grupos, o que possibilita a explicitação de pontos de vista diversos”. No que se refere aos indígenas o avaliador dessa coleção nos diz que:

[...] Sobre a temática indígena, na obra se concede maior atenção à experiência colonial brasileira, com destaque para os marcos da conquista, extermínios, aculturação [...] os grupos indígenas são tratados de maneira pontual. Imagens que conferem visibilidade a tais grupos, explicitando sua diversidade e inserção na sociedade atual brasileira, são restritas. (BRASIL, 2018, p. 48).

Através da análise da fala do avaliador podemos concluir que a temática indígena é apresentada com maior enfoque no período colonial colocando-os como vítimas passivas do processo de colonização e não aborda os aspectos da resistência indígenas sobre os europeus.

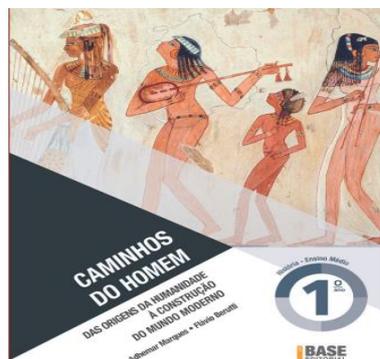
Figura 42 – Capa do Livro *Cenas da História 1*



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-20188>>.

O livro a seguir foi fabricado pela editora Base Editorial e chama-se *Caminhos do Homem* de autoria Adhemar Marques e Flávio Berutti. Conforme o guia de livros didáticos do Ensino Médio (2018, p. 50) “a coleção proposta é composta por três volumes e se destina ao Ensino Médio. É organizado com os conteúdos na sequência cronológica dos acontecimentos a partir da história europeia e de acordo com a sucessão temporal, inserindo a História do Brasil, da América e da África. Com relação abordagem sobre os povos indígenas os apresenta a partir dos contatos advindos do processo de expansão marítima comercial no século XV e depois desaparece paulatinamente das páginas do livro.

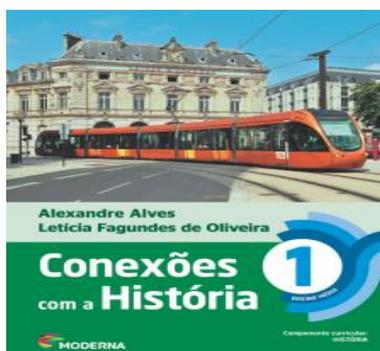
Figura 43 – Capa do livro Caminhos do Homem: das origens da Humanidade à Construção do Mundo Moderno



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-20188>>.

De acordo com guia de livros didáticos (2018, p. 56), “o livro *Conexões com a História* de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira elaborado pela editora Moderna apresenta os conteúdos organizados em sequência lógica, tendo referência a História europeia, integrado a História do Brasil, da América, da África e do Oriente, evidenciando a articulação entre processos e contextos históricos da Pré-história ao mundo Contemporâneo”. A respeito dos povos indígenas faz-se de forma breve a exposição dessa temática e os apresenta como grupos plurais e diversos, porém não problematiza esses conceitos.

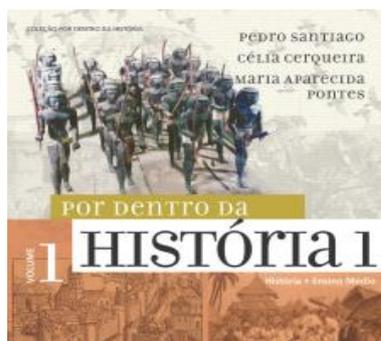
Figura 44 – Capa do livro “Conexões com a História”



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-20188>>.

A seguir apresentamos o livro *Por dentro da História* de autorias de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago publicado pela editora Escala Educacional. Esse livro didático apresenta organização curricular que integra a História do Brasil, América, África, Ásia e Europa. A narrativa adotada segue a narrativa cronológica com ênfase na História política. Com relação a temática indígena apresenta-os como sendo os primeiros habitantes da América Portuguesa, no entanto as informações são bem sucintas e não trazem pesquisas recentes sobre a ocupação da América através da Arqueologia, Etnologia, Antropologia, genética etc.

Figura 45 – Capa do livro “Por Dentro da História”



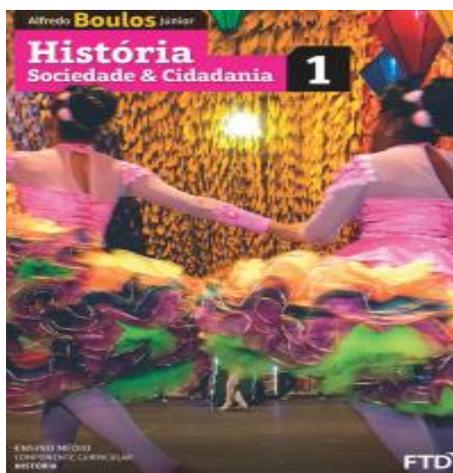
Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018>>.

Outro livro de História presente no Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio do ano de 2018 intitula-se *História, Sociedade e Cidadania* de autoria Alfredo Boulos Júnior. Segundo esse guia (2018, p. 67), “este livro está organizado em unidades, composta por dois a cinco capítulos. São apresentadas em duas páginas, com a temática a ser debatida por intermédio de breve texto introdutório, imagens e questões. Os capítulos são constituídos por textos básicos, imagens e seções regulares”. A temática indígena é pouco trabalhada na obra, como nos diz um dos avaliadores do PNLD:

[...] a temática indígena aparece de forma menos sistemática na coleção, estando disposta principalmente nos textos e nas atividades, ressaltando a importância das culturas [...]. (BRASIL, 2007, p. 69).

Através da fala do parecerista do PNLD podemos verificar que a temática indígena mais uma vez é negligenciada no livro didático apresentando de maneira simplista. A Questão indígena até aparece, mas a abordagem continua insuficiente e não dialoga com as produções atuais sobre a História Indígena e do Indigenismo.

Figura 46 – Capa do livro História Sociedade e Cidadania



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-201888>>.

O livro *Contato História* de autorias de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini fora publicado pela editora Quinteto. Conforme o Guia do livro didático do Ensino Médio (2018, p. 71) diz que: “o livro traz pressupostos teóricos da Nova História Cultural e da Nova História, entendendo o conhecimento histórico como algo em permanente construção”.

Com relação as populações indígenas apresenta-os numa perspectiva da Contemporaneidade e os relaciona com povos de outros lugares, porém falta inserir novos elementos da história indígena e precisa transpor as pesquisas acadêmicas para as páginas dos livros sobre esses povos, inclusive pesquisas feitas pelos próprios indígenas, pois sabemos que muitos indígenas já se encontram no âmbito acadêmico e que produzem pesquisas sobre suas etnias.

Figura 47 – Capa do livro Contato História



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

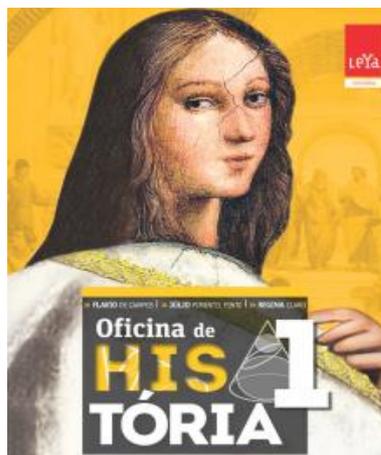
Apresentamos abaixo o livro *Oficina da História* de autorias de Flavio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, publicado pela editora Leya. Este livro apresenta uma abordagem sociocultural e fomenta o respeito as sociedades. No aspecto a temática indígena os apresenta preso ao período colonial. Neste sentido, o Guia do Livro didático (2018, p. 80), nos diz que:

[...] a narrativa sobre as populações indígenas se concentra no volume do 2º ano, abordando-se o processo de conquista e dominação no período colonial e apresentam-se lacunas quanto às formas de resistência no passado e nos dias atuais dos povos indígenas [...].

A partir da citação podemos afirmar que os povos indígenas ainda continuam sendo representados somente no período colonial e são expostos como vítimas do processo de

colonização. Neste sentido, poucos são os livros didáticos de História que mostram as formas de resistência dos povos indígenas, pois sabemos que esses povos também lutaram contra os projetos de dominação que tentavam subjugar-los e que reagiram bravamente as imposições dos colonizadores.

Figura 48 – Capa do livro Oficina de História

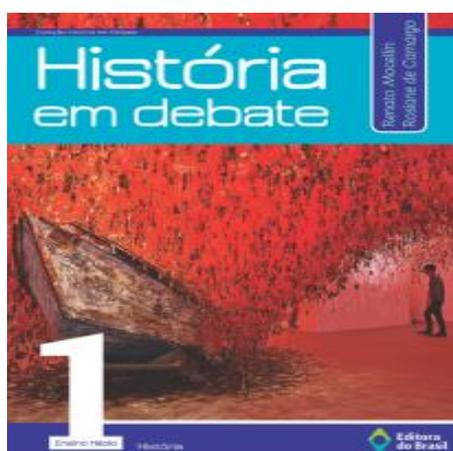


Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

O livro *História em debate* foi lançado pela editora do Brasil escrito por Renato Mocellin e Rosiane de Camargo. De acordo com guia de livros didáticos (2018, p. 82), nos diz que: “essa coleção organiza-se em torno de temas e privilegia abordagens pautadas na História Social, com ênfase em questões contemporâneas”.

Esse livro apresenta os indígenas no processo de colonização da América Portuguesa, e posteriormente os inseri no contexto da República como sujeitos portadores de direitos, logo após a constituinte de 1988. No entanto, os autores falam de forma breve sobre os direitos e lutas dos povos indígenas, sendo que essa discussão aparece como curiosidade nos boxes e nas seções do livro e não na parte principal do capítulo.

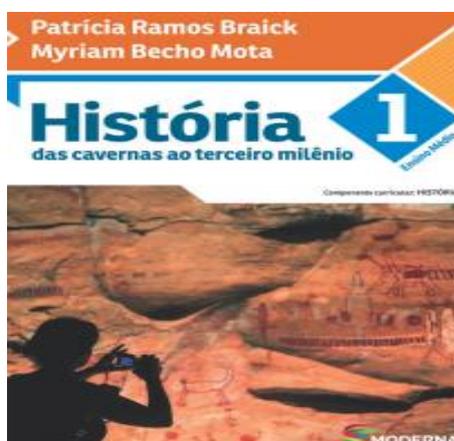
Figura 49 – Capa do livro História em Debates



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

O livro *História – das Cavernas ao terceiro Milênio* de autoria Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick foi publicado pela editora Moderna. Essa obra segundo o Guia de livros didáticos (2018, p, 87), “se inscreve na perspectiva conhecida como História Integrada, caracterizada por apresentar a chamada História Geral intercalada com a História do Brasil, seguindo uma cronologia linear, com destaque para os conteúdos e a abordagem identificados com a História europeia”. Em relação a temática indígena esse livro evidencia a importância desses povos para a formação da sociedade brasileira e destaca o direito a posse das suas terras. Entretanto, esse livro ainda aborda os indígenas de forma simplista e homogênea não especificando as particularidades das etnias.

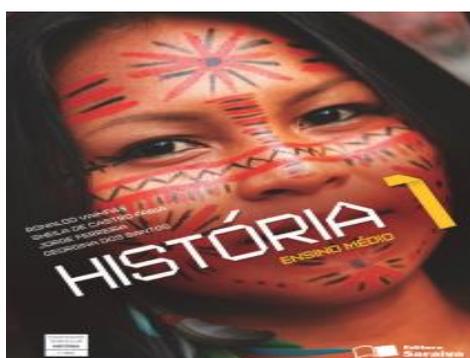
Figura 50 – Capa do livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

Para finalizarmos esta etapa de exposição dos livros didáticos de História que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático do ano 2018 deixamos por último o livro da coleção *História* da editora Saraiva. Trata-se de uma coleção em três volumes destinada aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. A esta coleção reservamos o segundo capítulo da dissertação para uma análise mais aprofundada, pois a escola Liceu Maranhense adotou essa coleção para os anos de 2018 – 2020.

Figura 51 – Capa do livro “História 1: Ensino médio”



Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

O livro didático de História acima fora escrito pelos historiadores Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria. Os conteúdos da obra são estruturados de forma a integrar aspectos das histórias da Europa, América, África, Ásia e Brasil, contemplando temas sociais. Com relação a temática indígena faremos uma análise detalhada no capítulo subsequente já que trata do objetivo central desta dissertação.

Portanto, este capítulo apresentou reflexões sobre os livros didáticos de História a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a lei 11.645/08 no que versa sobre a representação dos povos indígenas. Neste sentido, partimos da discussão como que os povos indígenas foram representados nas páginas dos livros didáticos ao longo da História do Brasil mais especificamente a partir da lei 11.645/08. Assim, pudemos verificar que os livros do PNLD ainda continuam sub-representado os indígenas, apresentando-os como grupos homogêneos e presos num eterno passado colonial. Expomos também como são escolhidos os livros didáticos de História através do PNLD e assim, quais critérios são determinantes para essa seleção. Apresentamos de forma breve os livros didáticos de História que compõe o Guia de livros didáticos do Ensino Médio para ano de 2018 que serão utilizados nas escolas públicas de todo o país, sendo que os professores da escola do Liceu Maranhense já fizeram sua escolha, sendo que os livros escolhidos fazem parte da coleção “História integrada” da editora Saraiva que iremos analisar no capítulo posterior.

CAPÍTULO II

2 INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de história do ensino médio adotado pela escola Liceu Maranhense

Este capítulo tem como objetivo analisar como os livros didáticos de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Centro de Ensino Liceu Maranhense de São Luís – MA, representam os povos indígenas nos textos e imagens. Para o estudo do conteúdo dos livros didáticos de História, focalizamos dois eixos: os textos escritos (discursos) e os textos imagéticos (gravuras, pinturas, fotografias etc). Nesta etapa de análise pretendemos compreender como os autores dos livros didáticos constroem através da narrativa histórica discursos sobre a história e cultura dos indígenas e também verificar como as imagens que ilustram os livros os representam.

É importante frisar que os livros analisados fazem parte da coleção *História* aprovada pelo PNLD destinados aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio publicada pela editora Saraiva. Essa coleção fora escrita pelos historiadores Ronaldo Vainfas⁶⁰, Sheila de Castro Faria⁶¹, Jorge Ferreira⁶² e Georgina⁶³ dos Santos.

2.1 O livro didático como fonte de pesquisa: uma análise das narrativas sobre os povos indígenas presentes nos livros de História do Ensino Médio da Escola Estadual Centro de Ensino Liceu Maranhense

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura [...] (BITTENCOURT, 1997, p. 84).

O livro didático constitui-se como objeto cultural que tem a função de sistematizar o conhecimento produzido historicamente pelas sociedades humanas, sendo que alunos e professores os utilizam no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é considerado como um veículo disseminador de valores, ideologias e reproduzidor do saber oficial do estado.

Desde o século XIX os Estados Nacionais fomentaram e controlaram a publicação de livros didáticos, pois havia um projeto de estado para narrar a história da pátria, dentro de uma perspectiva nacionalista para construção de uma memória da nação, onde os heróis nacionais eram homens brancos, letrados que faziam parte das elites. No caso do Brasil por

⁶⁰ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP.

⁶¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

⁶² Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP.

⁶³ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo – USP.

séculos os livros de História silenciaram os povos indígenas ou quando se reportavam a eles os representava como incivilizados. Bittencourt (1997, p. 72), assinala que:

[...] O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento ensinado pelo professor [...] existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos.

O trecho acima revela que os livros didáticos são instrumentos pedagógicos amplamente utilizados pelos professores no âmbito da escola servindo de mediador para o desenvolvimento de práticas educativas no ensino das disciplinas escolares. Desta forma, os livros didáticos têm a função de apresentar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade ao longo dos tempos.

É importante destacar que os conteúdos presentes nos livros didáticos são selecionados conforme um conjunto de demandas, imposições sociais, políticas, econômicas e culturais dos grupos dominantes que possuem capital cultural. Nesta perspectiva Silva (2014, p. 13) nos fala que:

O livro didático é um produto de construção social. E como tal reflete uma visão de um grupo e serve para atender determinados interesses. Assim, é essencial ao/a professor/a, enquanto mediador/a do conhecimento histórico, esclarecer aos/as alunos/as que aquelas ideias representam uma visão particular de determinado fato, e que há outras possibilidades de interpretação e leituras diversas.

Para Bittencourt (2009, p. 314), [...] “o livro didático de História caracteriza-se por textos narrativos que reproduzem as informações históricas as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno”. A partir dessa afirmação corroboramos com a historiadora Circe Bittencourt quando nos diz que os livros didáticos de História são instrumentos que tentam representar o passado em suas páginas. No entanto, essa representação muitas vezes acaba excluindo os povos indígenas ou os relega a um passado colonial distante e também os retratam de forma estereotipada. Neste sentido, Gobbi (2007, p. 7) assinala que:

Nos livros didáticos, a questão indígena vem sendo tratada, muitas vezes, de forma equivocada e estereotipada, em contraposição à maior parte da produção de conhecimentos da Etnologia Indígena contemporânea como constatam algumas pesquisas anteriores, os povos indígenas aparecem, geralmente, como personagem do passado ou do folclore, não havendo um compromisso com a realidade indígena, com a diversidade de suas etnias e culturas.

Para Lopes (2010, p. 48), “[...] os livros didáticos não consideram as diferenças existentes entre as sociedades indígenas, tornando-os homogêneos e genéricos. Assim, os caracteriza como: povos que falam só tupi, andam nus, comedores de mandioca e que vivem

isolados”. Essas representações contribuem para que alunos e professores reproduzam preconceitos e estereótipos, uma vez que o livro didático as vezes é o único material disponível para estudo. Desta forma, elencamos abaixo cinco ideias errôneas e equivocadas sobre os povos indígenas que são perpetuadas na maioria dos livros de História, conforme Freire (2009) apud Palhares (2012).

1 O índio genérico, que é apresentado como ser único e ausente de diferenças:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra étnica. (FREIRE, 2009, p. 83 apud PALHARES, 2012, p 69-70).

2 Os índios como seres com culturas atrasadas:

A segunda ideia equivocada é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, música etc. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muitas pessoas (FREIRE, 2009, p. 86 apud PALHARES, 2012, p. 70).

3 As culturas indígenas como culturas congeladas no passado:

O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E, essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah, Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta de Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2009, p. 92–93 apud PALHARES, 2012, p. 70).

4 Os índios como seres que só existem no passado

O quarto equívoco consiste em achar que os índios fazem parte do passado do Brasil presos ao período colonial. (FREIRE, 2009, p. 97 apud PALHARES, 2012, p. 70)

5 O brasileiro como um não índio

Por último, o quinto equívoco é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. Há 500 anos atrás não existia no planeta terra um povo com o nome de povo brasileiro. Esse povo é novo, foi formado nos últimos cinco séculos com a contribuição, entre outras, de três grandes matrizes:

1 As matrizes europeias, assim no plural, representadas basicamente pelos portugueses, mas também pelos espanhóis, italianos, alemães, poloneses etc;

2 As matrizes africanas, também no plural, da qual participaram diferentes povos como os sudaneses, yorubás, nagôs, gogês, ewes, haussá, bantos e tantos outros;

3 Finalmente, as matrizes indígenas, formadas por povos de variadas famílias linguística como o tupi, o karib, o aruak, o jê, o tukano e muitos outros.

Depois, as migrações de outros povos como os japoneses, os sírios – libaneses, os turcos, vieram diversificar e engrandecer ainda mais a nossa cultura. No entanto, como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com a vencedora matriz europeia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque

you've just presented that which is only a part, as if it were the whole. (FREIRE, 2009, p. 101-102 apud PALHARES, 2012, p. 71).

When we analyze the fragment exposed we can perceive how the indigenous peoples are described on the pages of many didactic books of History being considered as: homogeneous subjects, generic, primitive, rustic and stuck in the colonial past. In the face of these negative representations about the indigenous populations many scholars of the indigenous theme have manifested publicly for the Ministry of Education (MEC) through the PNLD to include items in the purchase bids of didactic books about the valorization and promotion of indigenous cultures.

In the face of what was exposed we pass to analyze the didactic books of History of the State Center of Teaching Liceu Maranhense. Being that the collection adopted by this school is titled *History* and contemplates books for the three series of the High School. Our objective in this chapter is to try to understand how the indigenous peoples are represented in this collection taking into account that Law 11.645/08 instituted the compulsory teaching of History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture in public and private schools. In this sense, consequently the publishers had to insert this theme with greater emphasis on the pages of the books, so we seek to perceive how these representations occurred and if the indigenous peoples continue to be underrepresented.

The didactic books of History chosen by the teachers of the Liceu Maranhense are part of the collection *History* and are divided into three volumes: *History 1*; *History 2*, *History 3*. The respective books were chosen by the teachers of History in a meeting, since the school functions in three shifts (morning, afternoon, evening). In this sense, it was up to the teachers to define which book would be used by the school, once the Ministry of Education (MEC) sends the schools the didactic book guide approved by the PNLD in which the works that can be selected by the teachers in the triennial period (2018-2020).

Next we present the covers of the books chosen by the teachers of the referred school.

Figure 52 – Cover of the book “History 1: High School”

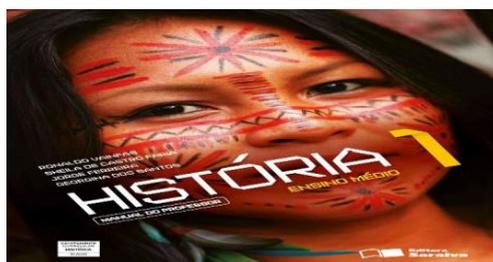
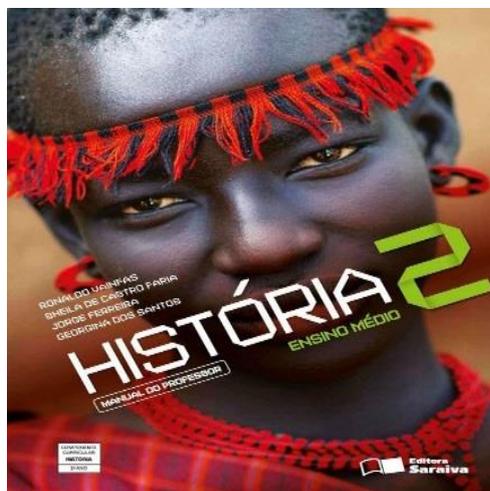
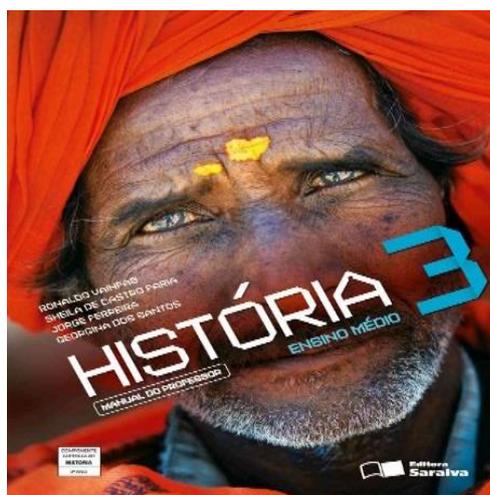


Figura 53 – Capa do livro “História 2: Ensino médio



Fonte: Site da editora Saraiva

Figura 54 – Capa do livro “História 3: Ensino médio”



Fonte: Site da editora Saraiva

Os livros didáticos elencados serão usados nos próximos três anos pela supracitada escola. Neste sentido, passamos a análise desses livros, inicialmente percebemos que as capas apresentam valorização dos povos indígenas, africanos e indianos. Essas mudanças imagéticas vêm na perspectiva do cumprimento da lei 11. 645/08 e das regras impostas pelos editais do PNLD para a inserção da temática indígena e africana. No entanto, tentaremos verificar se realmente a capa dialoga com os conteúdos presentes na obra e como os povos indígenas estão sendo representados nesses livros.

O primeiro livro a ser analisado é o do primeiro ano do ensino médio intitulado *História 1*. Esse livro traz de imediato na capa uma imagem de uma jovem indígena do grupo

Barasano e Tuyuka da aldeia Rouxinol, Igarapé Tarumã – Açu, Manaus – AM. Neste sentido inferimos que os autores desse livro tentaram passar a ideia da valorização dos indígenas numa perspectiva do tempo presente. Contudo, numa análise mais apurada da obra verificamos que os povos indígenas continuam atrelados ao período colonial como meros atores coadjuvantes dos processos históricos.

Ao fazermos uma análise do sumário constatamos que fora reservado apenas um capítulo para abordar a temática indígena de forma simplista, e dando ênfase somente as sociedades Pré-Colombianas “*Mais, Astecas, Incas*”. Com relação aos povos indígenas do Brasil os reduziram somente aos povos tupis negligenciando os outros grupos étnicos presentes a época da colonização. Abaixo mostramos o sumário desse livro didático para exemplificarmos que apenas um capítulo trata da questão indígena de forma sucinta, diluído no tópico “*Encontro e confronto dos Mundos*”.

Figura 55 – Sumário do livro “História 1: Ensino médio”

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	UNIDADE
1º ano - 288p.	1 - A História antes da escrita; 2 - Do Oriente Próximo ao Mediterrâneo; 3 - A cristandade medieval em conflito com o Islã; 4 - Encontro e confronto dos mundos; 5 - Velho Mundo, novos conceitos; 6 - A colonização nos tempos do mercantilismo.
2º ano - 272p.	1 - Colapso do absolutismo e do colonialismo mercantilista; 2 - No tempo da indústria; 3 - Américas independentes; 4 - A expansão do mundo burguês.
3º ano - 288p.	1 - Revoluções e guerras; 2 - Guerras frias, guerras quentes; 3 - Os caminhos para o Terceiro Milênio.

Fonte: Guia de Livros Didáticos do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-20188>>.

Verificamos que a maior parte dos conteúdos presentes no livro analisado concentra-se no período colonial. Os indígenas brasileiros são apresentados como sociedades tribais e os povos Pré-Colombianos como civilizações. Verificamos que a mesma abordagem é recorrente no decorrer da História do Brasil nos livros didáticos de História de outros períodos como aqueles analisados no primeiro capítulo desta dissertação. Os autores insistem em fazer hierarquizações entre os povos indígenas. Contudo essa visão evolucionista já foi superada a décadas, mas permanece sendo vinculadas nos livros. Os autores dos livros precisam inserir novas discussões sobre as diversidades e particularidades das sociedades indígenas, entendê-las na perspectiva da pluralidade étnica.

O capítulo nove apresenta-se como: “*Sociedades e impérios ameríndios da América Espanhola*”. Ao analisarmos esse capítulo percebemos que os autores do livro, tentam expor a diversidade das populações indígenas a época da colonização, porém essa diversidade só faz referência aos Astecas, Maias e Incas. Assim, os historiadores não fazem menção a outros povos indígenas, já descritos pela Arqueologia, como os toltecas, Olmecas e Zapotecas etc. Essa ausência de protagonismos de outros povos indígenas nos livros didáticos reforça a ideia que somente os povos pré-colombianos desenvolveram sociedades. Quando na verdade sabemos que muitos outros povos indígenas desenvolveram sofisticadas culturas.

Os autores do livro que estamos analisando definiram os indígenas como sendo aqueles que:

[...] havia tanto Estados altamente organizados quanto sociedades tribais que combinavam a caça, a pesca, a coleta e, por vezes, a agricultura [...] Nos planaltos mexicanos e andino, ergueram-se grandes impérios, governados por cidades com ampla estrutura e hierarquia social definida. [...] Ali, em um espaço que mal superava 5% da superfície continental, estava concentrada a maior parte da população indígena, cerca de 100 milhões. Nos 95% restantes do território, habitavam 50 milhões de nativos, entre grupos sedentários e nômades⁶⁴. (VAINFAS et al., 2016, p. 124).

A partir do trecho exposto podemos verificar que os autores do livro didático consideram somente os povos pré-colombianos como civilizações (Maias, Astecas e Incas) e as demais populações indígenas como grupos tribais e nômades que viviam da caça, pesca e coleta. Desta maneira, Vainfas et al., (2016, p. 125) falam que: “Nessas regiões floresceu o que os arqueólogos denominaram de altas culturas pré-colombianas”. Essa fala é carregada de simbolismo, pois ao nosso ver os autores do livro “*História*” concebem somente civilizados as sociedades indígenas que desenvolveram cidades. Entretanto, é preciso pontuar que outros povos indígenas também possuíam complexas organizações sociais, políticas e econômicas, mas pouco sabemos sobre suas origens, pois faltam estudos históricos consistentes.

No tópico “*Explicando a diversidade*” os autores iniciam a discussão da seguinte maneira:

Os pesquisadores não têm encontrado dificuldades para identificar e caracterizar as diferenças na ocupação do território, nos sistemas agrícolas e na vida econômica dos povos nativos. Mas é difícil explicar a razão dessas diferenças. (VAINFAS et al., 2016, p. 126).

A passagem retirada do livro *História 1* nos revela que os autores reconhecem as diversidades dos povos indígenas que habitavam as Américas a época das colonizações. No entanto, o capítulo não explica essa diversidade e também não traz informações sobre esses

⁶⁴ Esse fragmento foi retirado do livro do Ensino Médio História 1 adotado pela Escola Estadual Centro de Ensino Liceu Maranhense.

grupos étnicos, sendo que atualmente a Arqueologia, Antropologia e a própria História já tem estudos sobre as populações indígenas do continente americano. Assim, percebe-se que nessa seção do livro as informações são extremamente triviais. Seria necessário que os autores buscassem uma bibliografia mais atualizada sobre o assunto.

No tópico “*Economia e sociedade asteca*” os autores começam analisando organização social e econômica dos povos indígenas Astecas. Numa primeira análise verificamos que fora reservado somente uma página para falar desses povos trazendo poucas informações sobre sua origem. Desta maneira, em uma determinada passagem do livro os autores se expressam assim:

No atual México situava-se o Império Asteca, herdeiro de muitas outras tribos indígenas que se sucediam na região há cerca de mil anos. [...] Os povos da região, entretanto, não domesticaram animais de carga nem dominaram a tecnologia do ferro. A maior parte dos instrumentos era de pedra, embora trabalhassem o bronze e outros metais. (VAINFAS et al., 2016, p. 127).

A partir do trecho extraído do livro *História 1* percebemos que os Astecas são reduzidos a grupos tribais que ocuparam o atual México. Os autores também falam que os principais instrumentos desse povo eram feitos de pedra. Essas generalizações encontradas no livro *História 1* são simplistas, uma vez que as pesquisas arqueológicas vêm mostrando que os povos Astecas dominaram técnicas sofisticadas de manipulação de metais e produziram riquíssimos objetos decorativos, utilitários e ritualísticos.

A narrativa adotada pelos autores do livro *História 1* parece-me confusa para a representação dos Astecas, pois ora são retratados como povos civilizados e ora como grupos tribais. Neste sentido, inferimos que os autores dos livros ainda operam com conceitos eurocêntricos nas suas interpretações sobre esse povo.

No livro que estamos analisando encontramos um boxe que traz um pequeno texto informativo intitulado: “*os sacrifícios humanos praticados pelos Astecas*”. Nesse boxe a tentativa dos autores é chamar atenção dos alunos para os sacrifícios realizados pelos Astecas.

Abaixo transcrevemos essa passagem *ipsis litteris* e posteriormente faremos a análise.

Os sacrifícios humanos

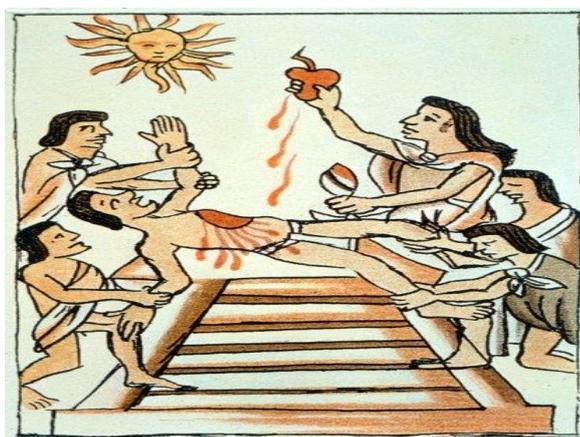
Os astecas dedicavam grandes sacrifícios ao deus Sol no Templo Maior de Tenochtitlán, nos quais eram executados os cativos de guerra. Era um ritual de comunhão entre o povo e a divindade, que, para os astecas, precisava de sangue para renascer a cada dia. Por essa razão os povos da região faziam guerras, mesmo que não houvessem um alvo material ou estratégico em disputa (VAINFAS et al., 2016, p. 127).

Esse boxe encontra-se na página 127 sobre o título “*Outra dimensão – Cultura: os sacrifícios humanos*”. Sendo que objetivo central desse boxe é informar sobre as execuções humanas praticadas pelos Astecas. Contudo, as informações apresentadas não explicam os

motivos reais que levavam os Astecas a praticar o sacrifício. A forma como esse texto está exposto no livro faz com que o aluno seja levado a crer que os povos indígenas Astecas eram selvagens e bárbaros. Neste sentido, textos como esse precisam ser contextualizados, explicitando que a sociedade Asteca praticava esses sacrifícios devido as seus rituais e guerras.

Ao lado desse boxe fora inserido uma imagem que retrata o sacrifício de um prisioneiro de guerra Asteca. No entanto, a imagem exposta não foi contextualizada, os livros didáticos de História ainda na contemporaneidade continuam apresentando as imagens apenas como meras ilustrações. Desta forma, os autores de livros didáticos precisam compreender que as imagens são carregadas de simbolismo e que, portanto, devem ser explicadas aos alunos, assim as imagens não podem ser utilizadas apenas como ilustrações.

Figura 56 – Ilustração do Códice Florentino, compilado pelo frei franciscano Bernardino de Sahagún, c. 1540



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.imagens.com.br>>.

O conteúdo presente no livro analisado referente aos povos Astecas é insuficiente para falar desse povo, uma vez que faltou aos autores abordarem aspectos relacionados a organização social, política, administrativa, cultural. É importante ressaltar que existem várias pesquisas sobre esse povo que poderiam ser incorporadas nesse livro didático. Seria interessante que os autores pudessem sugerir sites, livros, filmes aos alunos para que os mesmos pudessem se aprofundar na temática estudada.

Passamos analisar o tópico que fala sobre os Maias mais uma vez os autores reservaram somente uma página para abordar a história desse povo, sendo que falta indicação de referências bibliográficas para que os alunos possam conhecer os povos indígenas Maias, pois as informações apresentadas no livro didático em três parágrafos são insuficientes.

A seguir transcrevemos um fragmento retirado do livro que estamos analisando para expor a fragilidade da representação que os autores fazem sobre os povos indígenas Maias:

O império não durou muito tempo. Disputas internas na capital e ataques de cidades rivais levaram à fragmentação do império. Mayapán foi saqueada e destruída em meados do século XV. Os maias mantiveram uma organização política descentralizada. Quando os espanhóis chegaram à região, em 1519, encontraram cidades independentes. (VAINFAS et al., 2016, p. 128).

O parágrafo acima fora retirando do livro didático *História 1* adotado pela escola Liceu Maranhense, assim podemos notar que a representação sobre os maias se dar de forma simplista não traz aspectos relevantes sobre a formação desse império e nem explicita o porquê do seu declínio, assim como não deixa claro como era a organização social, política, social e econômica desse império, as informações encontradas no livro não abordam pontos importantes sobre a história da civilização Maia.

Ao analisarmos o trecho negrito acima verificamos que os autores do livro cometeram um erro gravíssimo ao afirmarem que os colonizadores espanhóis encontraram cidades e que conviveram com os Maias. Essa afirmação é equivocada, uma vez que a historiografia mexicana defende que quando os espanhóis chegaram a América Espanhola, os Maias não possuíam mais cidades e os mesmos tinham se dispersados pela península de Yucatán.

Os autores adaptaram um mapa para representar a localização geográfica dos Maias, porém esse mapa não mostra detalhes das principais cidades do império. Nesse mesmo mapa é representado também o império Asteca o que gera uma confusão de interpretações sobre esses dois povos tão distintos.

Figura 57 – O império Asteca e a Civilização Maia



Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. Atlas Histórico Mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Ediciones Istmo, 1982. p. 234; DUBY, Georges. Altas Historique Mondial. Paris: Larousse, 2006. p. 236. In: VAINFAS et al., 2016, p. 128.

O mapa exposto não apresenta aspectos relevantes da Mesoamérica trata-se de uma adaptação feita através do “*Atlas Historique Mondial*”. É importante salientar que os livros didáticos de História na maioria das vezes trazem mapas mal elaborados que não possibilitam a compreensão dos alunos acerca do conteúdo que está sendo estudado.

Neste mesmo livro “*História 1*” que continuamos analisando os autores dedicaram uma página para falar sobre os povos indígenas Incas. Abaixo transcrevemos um pequeno fragmento dessa obra.

[...] no império Inca, o principal deus era Inti, o deus Sol. O império cobrava tributos das aldeias vizinhas, que cultivavam vários tipos de batata nas terras altas do território, transportados ao litoral no lombo de Ilhamas. [...] Os incas estavam em plena expansão na região da Amazônia quando foram conquistados pelos espanhóis, na década de 1530. (VAINFAS et al., 2016, p. 129).

A citação nos informa que os Incas era um povo politeísta, embora só cite o nome de uma divindade. Sabe-se atualmente que essa sociedade tinha uma relação profunda com as práticas sagradas. De acordo com o excerto apresentado a principal divindade era o deus Sol. Ao analisarmos essa citação sentimos falta dos autores desse livro em explorarem mais os aspectos religiosos e ritualísticos dos povos indígenas Incas.

Com relação a localização geográfica dos Incas o mapa apresentado não indica dados pertinentes para o processo ensino de ensino e aprendizagem dos alunos, pois não expõe as principais cidades do Império Inca. Sendo que esse mapa também fora adaptado do *Altas Historique Mondial*.

Figura 58 – Império Inca (século XV)



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas Historique Mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 237. In: VAINFAS et al., 2016, p. 129.

Em determinada passagem do livro *História 1* os autores se reportam a administração dos impérios americanos (Incas e Maias) da seguinte maneira:

Uma diferença importante entre esses impérios residia na forma de tributação. No caso asteca, como vimos, embora o tributo em trabalho (**cuatequil**) fosse

importante, predominava o pagamento em gêneros agrícolas ou artesanato. No caso inca, prevalecia o tributo em trabalho, conhecido como **mita**. Outra diferença entre os dois impérios americanos reside na importância do comércio a longa distância no Império Asteca, em contraste com sua ausência no Inca. Essas diferenças entre os dois impérios se explicam: o Império Inca era mais centralizado e possuía controle mais abrangente dos seus domínios. No caso asteca, o grau de centralização administração era menor, daí o predomínio de tributos em gêneros e a importância do comércio para suprir as necessidades da elite. (VAINFAS et al., 2016, p. 130, grifo nosso).

Através do excerto podemos constatar que os autores do livro didático de História fazem uma comparação entre a forma de arrecadação de tributos entre os impérios Incas e Maias. Assim, os conceitos como *Cuatequil* e *Mita* são apresentados, embora o texto narrativo não explique detalhadamente o que eles significam, isto tornar-se um problema, tendo em vista que os alunos não conhecem essas terminologias criadas pelos historiadores, isso pode comprometer o processo de aprendizagem dos alunos do ensino médio, pois esses alunos não são historiadores e portanto não dominam essas categorias analíticas.

O livro *História 1* apresenta uma fotografia das ruínas de *Machu Picchu*⁶⁵ uma cidade do império Inca que durou aproximadamente de 1530 a 1533. No entanto, o livro não aborda como os Incas construíram essa cidade e nem traz informações sobre como viviam os indígenas dessa localidade.

A imagem abaixo poderia ser melhor contextualizada em uma seção ou boxe do livro para apresentar informações sobre a organização do espaço urbano de *Machu Picchu*. Contudo, os autores indicam apenas uma legenda ao lado da fotografia com poucas informações.

Figura 59 – Ruínas da cidade de Machu Picchu



⁶⁵ Era uma cidadela do Império Inca, que durou de 1438 a 1533 e ocupava, no auge, uma área do norte do Chile ao sul da Colômbia. Localizada a 110 km da capital, Cusco, Machu Picchu servia, provavelmente, como uma mistura de centro de astronomia, local de culto e casa de campo do imperador Pachacútec. Ela ficava escondida em uma montanha íngreme, cercada por picos mais altos, na zona de transição entre os Andes e a Amazônia. Trata-se de uma área de muitas nuvens, conhecida pelos peruanos como “sobrancelha da selva”. Por causa disso, ela permaneceu isolada dos conquistadores espanhóis. Fonte: DEURSEN, Felipe van. O que era Machu Picchu? 2015. **Revista Superinteressante**. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-era-machu-picchu/>>. Acesso em 12 jul. 2018.

Fonte: Arco Images GMBH/ALAMY/FOTOARENA. In: VAINFAS et al., 2016, p. 129.

A legenda utilizada no livro para dá suporte a fotografia da cidade de *Machu Picchu* apresenta um erro, pois ela afirma que a cidade foi revelada ao mundo através da descoberta do arqueólogo estadunidense Hiram Bingham, em 1911. Entretanto, a Revista Superinteressante em matéria publicada no seu site online de 24 setembro de 2015 com consultoria da professora Patrícia Temoche Cortez, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Peru e autora de “*Breve História dos Incas*”, diz que:

Mito derrubado: A cidadela não era um mistério total. Não para os Peruanos. Hiram Bingham chegou a ela graças à ajuda de locais, que a conheciam como Picchu. Na época, três famílias moravam lá. Bingham ficou encantado, mas queria achar outra cidade, Vilcabamba. Localizado a 47 Km a oeste, ela era o último refúgio do imperador. Com a confusão de Bingham, Macchu Picchu acabou herdando, erroneamente, o título de última cidade inca. (DEURSEN, 2015).

A citação nos aponta que não foi o arqueólogo estadunidense Hiram Bingham que revelou ao mundo a cidade de *Machu Picchu*, mas sim os próprios peruanos que habitavam a região. Neste sentido, informações como essas precisam ser inseridas nos livros, pois os autores dos livros didáticos de História costumam relegar aos arqueólogos e estudiosos americanos a descoberta das civilizações pré-colombianas.

Na página 130 do livro *História 1* os autores criaram um box intitulado “*Outra dimensão – Linguagens*” com objetivo de discutir como que os Incas quantificavam a cobrança de seus tributos. Vejamos abaixo o box:

Figura 60 – Texto sobre “o quipo”, sistema de contabilidade

O quipo

Os incas desenvolveram sistemas próprios de contabilidade e comunicação. Por exemplo, os tributos devidos e a população de cada aldeia eram quantificados por meio de uma tela de nós coloridos, os quipos; para decifrá-los, havia um corpo de funcionários especiais: os *quipocamayoc*.

O quipo era composto de uma série de fios coloridos em que eram feitos diferentes nós. O tipo de cada nó indicava determinado número, e a disposição dos nós em um fio indicava unidades de 1, 10, 100 ou mais. Todos os fios estavam presos a um fio principal, ou a uma madeira, e o posicionamento dos fios com relação ao fio principal, bem como sua cor, indicavam o que estava sendo contabilizado: ouro, milho, pessoas etc.

1. Quais elementos representados na ilustração permitem reconhecer que o autor pretendia associar o *quipocamayoc* à informação contábil no Império Inca?
2. Agora, um desafio: procure transcrever a primeira linha do escrito da ilustração, traduzindo-a para o português.



Ilustração representando um *quipocamayoc*, funcionário do Império Inca. Desenho de Poma de Ayala, século XVI. Biblioteca Real, Copenhague, Dinamarca.

Fonte: VAINFAS et al., 2016, p. 130.

O box não traz informações importantes sobre o sistema de controle tributário dos povos incaicos e nem explica os pormenores do método de cobrança adotado pelos coletores

de impostos os *quipocamayoc*⁶⁶. Neste sentido, Schimdt e Santos em artigo designado “*O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de accountability dos incas*”, nos leva a refletir sobre o sistema tributário dos Incas e a função dos quipos que são utilizados para a contagem:

[...] Quipu é um dispositivo de gravação, organizado por meio de cordões coloridos e nós, compostos de fios de algodão ou lã, ocasionalmente fibra de animais andinos como a lhama e a alpaca, ou, embora não muito comum, feito de cabelos humanos. (SCHMIDT, 2017, p. 609).

[...]Os quipus eram utilizados para controle de vários itens do patrimônio incaico, como pecuária (cavalos, alimentos para cavalos e dívidas dos criadores de gado); censo (pessoas trabalhando com pastoreio, a soma de pessoas que constituíam um povoado (*ayllus*), os homens enviados para a guerra, as pessoas tributadas, os moradores de cada aldeia [...]) (SCHMIDT, 2017, p. 618).

A preocupação com o controle contábil não é um fenômeno recente, nem exclusivo das civilizações modernas. A sociedade inca, na busca desse caminho, desenvolveu uma ferramenta que foi fundamental para o controle da gestão do seu império: os quipus [...]. (SCHMIDT, 2017, p. 622).

[...] Embora os quipus incaicos não apresentassem um padrão único para sua confecção, eles representaram os principais instrumentos de registro e reporte da gestão tributária e prestação de contas adotados em todo território inca. Independentemente de qual Quipucamayoc confeccionasse o quipu, todos, porém, possuíam a mesma forma de representação numérica, utilizando um sistema de contagem de base dez, semelhante aos sistemas ocidentais de numeração, ou seja, de 1 a 10, com nível de erro tendendo a zero, considerando que o responsável pelo instrumento pagava com a vida em caso de erro [...]. (SCHMIDT, 2017, p. 622).

A citação nos faz refletir que a civilização Inca desenvolveu um complexo sistema de contagem contábil. Contudo, os autores do livro *História 1* não mencionam no box analisado informações atualizadas sobre o sistema de arrecadação de impostos dos Incas e nem explica qual era a função dos quipos no processo contábil.

No capítulo 9 “*Sociedades e Impérios ameríndios*” mais especificamente no tópico a “*Maloca: a sociedade dos povos tupis*” os indígenas da América Portuguesa são homogeneizados sob a categoria de “índios tupis”. Assim, nessa seção, os povos indígenas são considerados como grupos tribais que praticavam o canibalismo e também os denominaram de tapuias. Diante do exposto extraímos alguns trechos do livro para comprovar essa afirmação. Vejamos abaixo:

Na faixa litorânea que veio a ser ocupada primeiramente pelos portugueses, prevaleciam **os nativos do troco linguístico tupi** [...].

⁶⁶ Eram os responsáveis pela gestão dos quipus, sendo os responsáveis pela contagem e registro populacional e de toda movimentação de ativos do império. Considerando a importância de sua atividade, segundo Ferreira (1991) e Mena (2016), o Quipucamayoc deveria pertencer à etnia inca, ao passo que os outros funcionários poderiam pertencer a outras etnias, desde que aculturados pelo inca. Para Mena (2016), os Quipucamayocs eram tratados como os contadores do império. SCHMIDT, Paulo et al. O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de accountability dos incas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 66, p. 620, out./dez. 2017.

[...] Os nativos de língua tupi chamavam de “tapuias” aqueles que não falavam sua língua. Os tapuias eram minoritários no litoral, e muito numerosos no interior. Falavam línguas dos troncos jê, arawak ou famílias linguísticas menores.

[...] guerreavam para fazer prisioneiros e **comê-los, vingando-se** dos parentes comidos pelos rivais e absorvendo, no rito antropofágico, a força do inimigo [...] (VAINFAS et al., 2016, p. 131, grifo nosso).

O trecho retirado do livro sinaliza que os indígenas do período colonial são considerados como canibais e vingativos. Neste sentido todos os grupos étnicos que viviam na América portuguesa são reduzidos a apenas um grupo a dos povos tupis. Embora saibamos que haviam diversas sociedades indígenas com culturas distintas. Contudo, os livros ainda continuam homogeneizando as populações indígenas sobre o rótulo de povos pertencentes ao grupo dos tupis.

No tópico “*O cotidiano dos povos tupis*” os autores do livro “*História 1*” apresentam como viviam os indígenas da seguinte maneira:

Os povos tupis viviam em aldeias compostas de cerca de sete ou oito malocas, feitas de palha, talos de madeira e folhas de palmeira. Cada maloca podia abrigar até 100 famílias, de modo que algumas tinham cerca de 600 habitantes. O mais comum, porém, era haver entre 100 e 200 moradores em cada Maloca.

A família era composta do chefe, de suas esposas e filhos, parentes e até cativos de guerra. Todos dormiam em redes. Em geral, a maloca tinha duas aberturas laterais e uma no centro, para ventilação. Dentro delas, as mulheres cozinhavam e teciam redes.

A caça e a pesca eram tarefas masculinas. As mulheres cuidavam das roças de mandioca. Os homens basicamente abriam clareiras por meio de queimadas (a coivara), e as mulheres cuidavam do restante. Era uma economia de subsistência com propriedade coletiva da terra. (VAINFAS et al., 2016, p. 131).

A citação afirma que os povos indígenas viviam em aldeias, sendo compostas por habitações chamadas de malocas. Essas malocas segundo o fragmento exposto eram feitas de palha, talos de madeira e folhas de palmeiras. Contudo, as informações apresentadas não contemplaram os outros tipos de moradias dos povos indígenas, pois os estudos antropológicos vêm mostrando que os indígenas produziram diversos tipos habitações durante o período colonial. Neste sentido, Silva (2010, p. 233-234) em estudo realizado sobre os tipos de habitações das populações indígenas do período colonial, diz que:

[...] as comunidades indígenas do período colonial não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, línguas e tradições. A maneira de organizar a aldeia e construir as casas mostra, por exemplo, a diferença entre os grupos. Por exemplo, os yanomami construía uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podiam viver mais de cem pessoas numa aldeia-casa. Já para os indígenas Karajá as habitações eram construídas em fileira sendo que as residências eram pequenas e serviam de moradia apenas uma família. No período colonial cada grupo indígena construía suas moradias de uma forma. Neste sentido não podemos uniformizar como se todos fossem iguais como a maioria dos livros de História apontam, desta maneira cada sociedade indígena organizava seu habitat de acordo com suas necessidades [...].

É importante frisar que um erro muito comum exposto nos atuais livros didáticos de História é apresentar os povos indígenas da atualidade como indivíduos que só vivem nas florestas em situação de isolamento. Sendo assim, os indígenas são quase sempre representados como aqueles que moram em ocas e que vivem nus. Precisamos urgentemente romper com essas representações que são vinculadas pelo livro didático e adotar novos referenciais teóricos para promovermos um ensino pautado na valorização das culturas indígenas. Diante do exposto Grupioni (1996, p. 30) relata que:

[...] as sociedades indígenas compartilham de um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentam situações peculiares de contato e troca com outros grupos humanos.

Os autores do livro *História 1* no tópico “O cotidiano dos povos tupis” apresentaram um mapa para ilustrar a localização geográfica das populações indígenas da América Portuguesa do século XV.

Figura 61 – Mapa da localização dos povos indígenas (século XVI)



Fonte: BETHELL, Leslie. História da América Latina, v. 1. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 103; OVERY, Richard. A história completa do Mundo. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil, 2009. p. 162. In: VAINFAS et al., 2016, p. 131.

O mapa acima contém um erro conceitual tendo em vista que a palavra “Brasil” empregada no título não é adequada para se referir ao período colonial, uma vez que os historiadores convencionaram chamar o início da colonização de “América Portuguesa”, pois a palavra “Brasil” tem sentido somente a partir do século XIX com o processo da independência. Sendo que a partir da Independência é que teremos de fato uma pátria com o

nome Brasil. Os historiadores costumam se referir ao início da colonização de “América Portuguesa” sendo que nesse momento a colônia está sob o controle de Portugal.

Esse mapa apresenta os povos indígenas dispersos pela América Portuguesa. Todavia, não consegue dá conta de todos os grupos étnicos existentes a época da colonização. Neste sentido, o mais indicado era pontuar no texto os principais grupos indígenas do período para que os alunos pudessem conhecê-los. A legenda que acompanha o mapa homogeniza os povos indígenas entre tupis e tapuais, desta maneira a legenda em questão não cumpre com sua função precípua que é informar quais são as características dos povos indígenas.

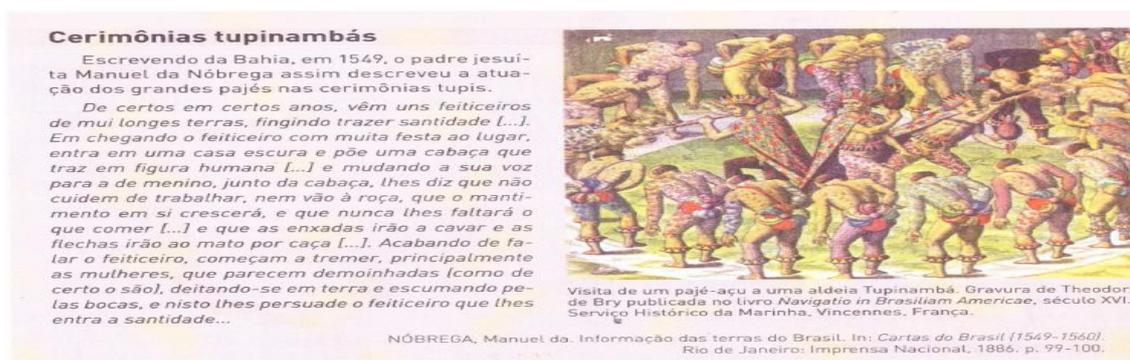
Na página 131 do livro *História 1* mais especificamente no tópico “*Guerra e canibalismo*” os povos indígenas são retratados assim:

A guerra era um dos pontos mais importantes da cultura tupi. As aldeias eram circundadas por paliçadas de mais de três metros de altura. O arco e flecha era a arma principal. Muitos grupos nativos viviam em guerra, que tinha importante papel na formação das famílias e na identidade do grupo. Os homens só podiam se casar quando tivessem feito um prisioneiro de guerra; assim, os melhores guerreiros possuíam várias esposas. O principal objetivo da guerra era fazer prisioneiros, para depois executá-los em uma cerimônia tribal. Os tupinambá não guerreavam entre si por territórios ou riquezas. **Guerreavam para fazer prisioneiros e comê-los, vingando-se [...]** (VAINFAS et al., 2016, p. 131, grifo nosso).

O trecho extraído corrobora para a perpetuação da ideia que todas as populações indígenas a época da colonização era canibais por natureza e que eram extremamente vingativas. É importante salientar que nem todos os povos indígenas foram sociedades guerreiras e que também nem todos praticavam canibalismo. Outro ponto que deve ser esclarecido é que existe uma literatura científica consolidada que faz uma diferenciação entre rituais antropofágicos e canibalismo, assim esses dois conceitos não são sinônimos. Esses dois conceitos deveriam ser explicados em uma seção à parte para não confundir os discentes, seria interessante os autores do livro indicarem alguma referência sobre o assunto em questão.

Passamos analisar o boxe intitulado “*Investigando o documento – Cerimônias tupinambás*”

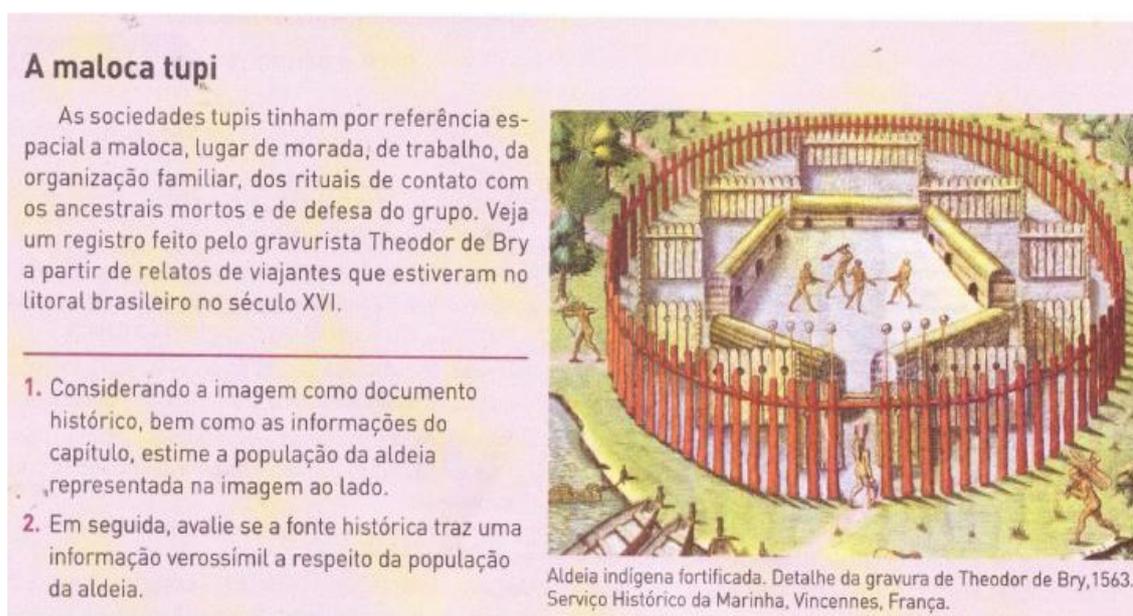
Figura 62 – Investigando o documento – Cerimônias tupinambás



O boxe traz uma transcrição de um documento escrito pelo padre jesuíta Manuel da Nobrega descrevendo um ritual dos povos indígenas Tupinambás de 1549. No entanto, a fonte histórica apresentada não fora contextualizada e nem explica quem foram os indígenas Tupinambás. Sendo que esse povo não conseguiu sobreviver ao processo de colonização devido ao genocídio étnico provocado pelo colonizador. Os autores precisariam apresentar um tópico para falar especificamente desse povo, uma vez que foram importantes nas alianças coloniais, assim como resistiram a dominação colonial em diversos momentos.

No livro *História 1* os autores expõem um quadro com o título: “*Imagens contam a História – a Maloca tupi*” a proposta apresentada tinha como objetivo mostrar através de uma imagem produzida por um gravurista do século XVI, chamado Theodor de Bry uma aldeia indígena. Contudo é preciso frisar que esse retratista nunca estivera na América Portuguesa, porém o livro que estamos analisando passa a ideia que essa representação é fidedigna e que fora produzida *in lócus*.

Figura 63 – Imagens Contam a História



Fonte: VAINFAS et al., 2016, p. 133.

Durante o período de colonização muitos viajantes e retratistas produziram imagens sobre povos os indígenas. Embora muitos deles nunca chegaram a vir para América Portuguesa, geralmente reproduziam imagens com base em esboços feitos por outros pintores ou através de relatos de viagens feitos por cronistas. Neste sentido Kalil nos adverte para o cuidado que devemos ter para com essas representações nos livros didáticos:

Várias destas ilustrações sobre o Novo Mundo continuam sendo reproduzidas atualmente em livros didáticos e periódicos. Contudo, na maioria das vezes, são incluídas não como representações de um artista europeu, mas sim como retratos fiéis do período. Parte da historiografia também analisou as ilustrações dessa

maneira, afirmando que, através delas, seria possível obter “informações etnográficas” sobre os indígenas e a natureza, como Alexander, Bouyer e Duviols. Para eles, apesar de nunca ter saído da Europa, de Bry copiou “detalhes ‘etnográficos’ ‘registrados’ pelos artistas e gravuristas em que baseou suas imagens”. No entanto, segundo Laura de Mello e Souza, não havia no período uma busca dos artistas por uma representação do “real” do novo continente. Vários dos denominados “detalhes etnográficos” remetiam a elementos da cultura europeia e eram repetidos em ilustrações de diferentes regiões: “não se representava o que se tinha diante dos olhos, mas o que era possível e lícito representar, segundo normas e cânones muito bem fixados”. (KALIL, 2010, p. 265).

Concordamos com Kalil quando nos diz que os livros didáticos e a historiografia reproduzem essas imagens como se fossem cópias fidedignas dos povos indígenas que viviam na América Portuguesa durante o período colonial. Contudo, essas ilustrações não podem ser interpretadas como reais, pois esses retratistas, muitas vezes não tiveram contatos com os povos indígenas. Sendo assim faziam releituras de obras de outros pintores.

A Figura 63 não pode ser considerada uma cópia real de uma aldeia indígena. Desta forma, os autores do livro que estamos analisando deveriam deixar evidenciado essa questão para que os discentes pudessem compreender que as imagens são também construídas por interesses diversos e que devem ser contextualizadas de acordo com seu período de produção.

A seguir apresentamos uma imagem retirada do livro *História 1* de uma seção intitulada “*Imagens contam a História*”. Nesta seção é apresentada uma ilustração feita por Theodor de Bry com a temática da execução de *Hautey*, líder indígena da ilha Hispaniola.

Figura 64 – Execução de Hautey, líder indígena da ilha Hispaniola



Fonte: VAINFAS et al., 2016, p. 245.

A imagem retrata um indígena sendo queimado em uma fogueira pelos espanhóis durante o período de Colonização da América Espanhola. Essa ilustração fora publicada na edição da obra “*Las Casas*” em 1578. Ao lado dessa imagem os autores do livro que estamos analisando inseriram um texto para tentar explicar os conflitos entre indígenas e europeus,

contudo o texto apresentado é muito resumido e não fornece informações sobre as verdadeiras causas dos conflitos entre indígenas e colonizadores.

No capítulo dezessete, denominado “*A colonização na América Portuguesa*” a participação das populações indígenas no processo de Colonização fora descrita da seguinte maneira:

Entre 1500 e 1530, além de enviarem algumas expedições de reconhecimento do litoral (guarda-costas), 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. Tratava-se, portanto, **de uma troca muito simples: o escambo**, isto é, troca direta de mercadorias, envolvendo portugueses e indígenas.

Os indígenas davam muito valor às mercadorias oferecidas pelos portugueses, a exemplo tesouras ou facas, que eram rapidamente aproveitadas em seus trabalhos. Mas, em termos de valor de mercado, o escambo era mais vantajoso para os portugueses, pois ofereciam mercadorias baratas, enquanto o pau-brasil alcançava excessivo preço na Europa. Além disso, os indígenas faziam todo o trabalho de abater as árvores, arrumar os troncos e carregá-los até as feitorias. (VAINFAS et al., 2016, p. 249, grifo nosso).

O fragmento acima foi retirado do livro *História 1* e retrata as relações comerciais entre os povos indígenas e portugueses no início da Colonização da América Portuguesa através do escambo. No entanto, a prática do escambo não era uma prática nova entre os povos indígenas como muitas vezes os livros costumam apresentar, pois algumas etnias já praticavam relações de trocas entre si.

Os autores do livro *História 1* apresentam os indígenas como indivíduos passivos e ingênuos, que se encantavam por qualquer objeto ofertado pelo colonizador. Entretanto, sabemos que os povos indígenas não eram ineptos sendo que desenvolveram complexas relações comerciais com os portugueses.

Na abertura do capítulo dezessete “*A colonização na América Portuguesa*” é exposta a pintura “*A primeira Missa no Brasil*⁶⁷” de Victor Meirelles elaborada entre os anos de 1859 a 1860. O artista procurou recriar a cena da primeira missa celebrada no Brasil com a participação dos povos indígenas.

⁶⁷ Essa pintura foi produzida no século XIX, por Victor Meirelles, com o objetivo de destacar a importância civilizatória dos portugueses e a integração pacífica dos índios, visão essa que expressa as sensibilidades, princípios e tendências do século XIX. Os ideais contidos na pintura estavam ligados a um projeto das elites do século XIX de fortalecer a ideia de construção de uma nação brasileira, civilizada, pacífica e católica. Assim, essa imagem nos ajuda a entender mais sobre o século XIX do que sobre o século XVI. Fonte: FERREIRA, Marieta de Moraes et al. **Aprendendo a História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editora Brasil, 2009, p. 122.

Figura 65 – A primeira Missa no Brasil, pintura de Victor Meirelles, c. 1860. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro



Fonte: <www.google.imagens.com.br>

A pintura acima é comumente exibida nos livros didáticos de História, embora muitas vezes não seja contextualizada, geralmente é apresentada como sendo uma imagem fidedigna. Contudo, essa pintura foi produzida em Paris entre os anos 1859 a 1861 a pedido de Manuel Araújo Porto-Alegre presidente da Academia Imperial de Belas Artes do Brasil no século XIX. Neste sentido Couto nos diz que:

Vítor Meirelles realizou *A primeira missa no Brasil* quando de sua longa estada na Europa após obter o 7º prêmio de viagem ao exterior concedido pela Academia, em 1852. Findo o prazo inicial de três anos de estudos, passados em Roma, obtém de Manuel Araújo Porto-Alegre, então diretor da Academia e com quem se corresponderá com regularidade, autorização para prolongar sua permanência na Europa. Em 1856, parte para Paris, cidade onde reside até sua volta ao Brasil, em 1861. Vem justamente de Araújo Porto-Alegre a sugestão do tema. Interessado em obter total apoio do governo para o estabelecimento de bases duradouras capazes de promover o desenvolvimento das Belas-Artes no país, Porto-Alegre defende a representação de temas voltados à exaltação do nacional. Depositando grande esperança em Victor Meirelles, a ele escreve em 1859: “Leia cinco vezes o Caminha, que fará cousa digna de si e do país. (...)” Lê Caminha, ó artista, marcha à glória. Já que o céu te chama Vitor na terra. Lê Caminha, pinta e então caminha”. Na carta seguinte, insiste: “Na minha última carta lhe recomendei muito a leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, que veio com Cabral na ocasião da descoberta. Ela o inspirará”. Vítor Meirelles dedica-se à realização de sua obra de 1859 a 1861, quando consegue expô-la no Salão Oficial de Paris. Foi o primeiro artista brasileiro a participar de uma mostra internacional desse porte, fato que marcou não somente sua carreira como a própria história da Academia Imperial. Em 1876, a tela volta a ser exposta no exterior, na Filadélfia, juntamente com outras composições do mesmo artista. (COUTO, 2008, p. 2008).

A citação nos ajuda a compreender que a obra “*A primeira missa no Brasil*” trata-se uma pintura histórica produzida para valorizar a identidade da nação que estava sendo construída. Ele buscou recriar um fato passado para reavivá-lo no presente através de uma representação imagética que simboliza “o mito de fundação”.

Os autores do livro ao expor essa pintura deveriam contextualizar a imagem, pois os discentes podem ser induzidos a acreditar que se trata de cena pintada no momento exato do fato histórico.

O livro *História 1* traz uma imagem de um mapa nomeado *Terras Brasilis*, de Lopo Homem de 1519 que indica que os portugueses tinham o conhecimento da costa da América Portuguesa e das riquezas naturais existente nos trópicos.

Figura 66 – Mapa Terra Brasilis



Fonte: <https://www.historiadobrasil.net/brasil_colonial>

O mapa acima faz uma representação da *Terra Brasilis* com os indígenas extraindo o pau-brasil. Entretanto, a imagem exposta no livro *História 1* não fora contextualizada pelos autores sendo apresentada como mera ilustração. Neste sentido, Ferreira et al. nos diz que:

[...] as imagens são quase sempre apresentadas nos livros didáticos de História como uma ilustração, e não como uma fonte de pesquisa. Pinturas, fotografias e esculturas constituem um caminho fundamental para nos ajudar a ler e a compreender a História do país. (FERREIRA et al., 2009, p. 120).

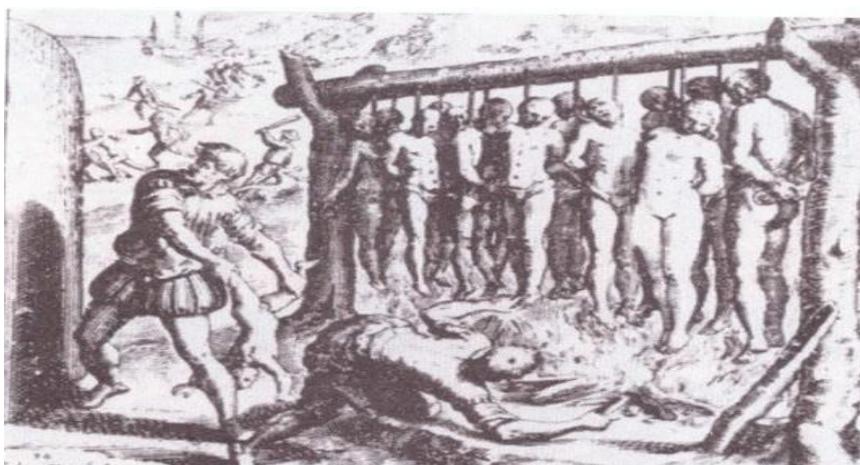
No entanto, apreender o significado dessas fontes implica entender que elas não são neutras. Pintores, fotógrafos e escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente. Assim, as imagens são construídas para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas, e ideológicas. Para entendê-las, é sempre necessário compreender o contexto: por quem e por que foram produzidas. Partindo dessa perspectiva, as imagens podem ser entendidas não como uma reprodução fiel do real, do que aconteceu, mas como uma narrativa que pode moldar ou influenciar opiniões em uma dada sociedade. A aceitação desse pressuposto implica afirmar que as imagens não se constituem apenas em uma mera ilustração. (FERREIRA et al., 2009, p. 122).

Os autores do livro “*História 1*” utilizaram uma gravura de Theodor de Bry, contida no livro de “Bartolomé de *las Casas, Brevíssimas narrativas sobre a destruição das Índias (1552)*” para ilustrar uma atividade de fixação do referido livro.

A atividade propunha que os alunos fizessem uma leitura da imagem e a partir dela explicassem como ocorreu o processo de contato entre indígenas e europeus durante a colonização espanhola.

A imagem fora produzida na Europa durante o século XVI, sendo que o artista Theodor de Bry produziu a imagem com base em relatos de viajantes. A imagem que nos referimos encontra-se abaixo:

Figura 67 – Brevíssima narrativa sobre a destruição das Índias



Fonte: VAINFAS et al., 2016, p. 173.

A gravura apresentada não foi contextualizada, sendo apenas exposta, como se fosse uma ilustração.

Com base na imagem, os autores poderiam tratar a figura como uma fonte histórica. Desta forma, induzir os alunos para refletir como se dá construção de imagens históricas e assim, ressaltar as violências físicas e simbólicas acometidas pelo colonizador aos povos indígenas da América.

Portanto, este capítulo traz o resultado das análises de um dos livros que compõe a coleção “*História integrada*” da editora Saraiva. Desta maneira tentamos problematizar como os povos indígenas são representados no *Livro História 1* do primeiro ano do ensino médio.

2.2 As percepções dos professores, alunos e coordenação pedagógica da escola Liceu Maranhense sobre a temática indígena presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio

As origens do Liceu Maranhense remontam a época do império, de acordo com Silva, (2017, p. 74 apud VALE, 1995, p. 47) a fundação dessa escola remente ao século XIX através da lei nº 17, de 24 Julho de 1838 que criou esse estabelecimento, sendo instituída pelo então presidente da província do Maranhão, Vicente Tomas Pires de Figueiredo. Neste período, as assembleias de províncias tinham autonomia para legislar sobre a instrução pública primária e secundária, assim coube ao Liceu Maranhense oferecer o ensino secundário⁶⁸ nos moldes do padrão europeu, baseado na educação francesa.

Segundo a historiadora Verde (2018, p. 52), as primeiras aulas do Liceu foram ministradas “em um pavimento térreo do Antigo Convento do Carmo, situado na praça João Lisboa. A partir de 1941, ganhou sua sede definitiva no Parque Urbano Santos, antigo local onde funcionou o 5º Batalhão de Infantaria do Exército”.

A escola Liceu Maranhense localiza-se atualmente no centro da capital de São Luís, constituindo-se um dos maiores estabelecimentos de ensino público do estado do Maranhão, atende alunos das diversas classes sociais sobretudo discentes de origem popular e oferece a modalidade do ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Figura 68 – Escola Liceu Maranhense



Fonte: Arquivo do Liceu apud Verde, 2018, p. 52

⁶⁸ O ensino secundário era uma espécie de preparatório para o ensino subsequente das academias. Nesta etapa os alunos tinham aulas de Latim, Grego, Francês e Humanidades Gerais. Estas disciplinas possibilitavam os alunos ingressarem posteriormente aos cursos de Medicina e Direito.

A Secretaria Estadual de Educação do Maranhão é responsável pela organização do seletivo⁶⁹ que permiti o acesso dos alunos ao Liceu, sendo que as vagas são oferecidas anualmente para o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio.

Com relação as características das instalações e da infraestrutura da referida escola Silva (2017, p. 75 apud PPP do CE Liceu, 2017, p. 17), nos diz que:

A escola está instalada no Parque Urbano Santos, centro de São Luís desde 1941, num prédio cuja construção é um estilo neoclássico. A última reforma ocorreu em 2005, mas apresenta-se com excelente conservação. Conta com 20 salas de aula em cada turno de funcionamento, sala de professores com 02 banheiros, sala de secretaria com banheiro, Biblioteca, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Fitoterapia, Sala de Xadrez, sala do gestor geral com banheiro, sala de gestores adjuntos com banheiro, Almoxarifado, 02 dispensas, 02 cantinas, 08 sanitários para alunos, teatro com 02 banheiros, horto medicinal com consultório e banheiro, sala de Arte, sala de vídeo, sala de recursos especiais com banheiro, sala do grêmio estudantil, sala de rádio da escola, sala de recursos humanos e reprografia, 02 dependências para serviços gerais, 02 banheiros Adaptados para alunos com necessidades especiais, Arquivo geral, quadra Poliesportiva, quadra descoberta, pátio coberto, amplo estacionamento, Jardins (interno e externo ao prédio), áreas livres.

Corroboramos com a caracterização da supracitada escola, uma vez que observamos *in locus* as dependências descritas acima, em visitas programadas e agendadas para execução desta pesquisa.

O corpo docente do Liceu Maranhense é formado por diversos profissionais da educação, entre eles professores concursados e contratados, que possuem a Licenciatura, constituindo requisito mínimo para ingresso na instituição. Contudo, um dado nos chamou atenção um número elevado de professores que já possuem Pós-Graduação em nível de especialização, mestrado e até doutorado.

A historiadora Ana Paula dos Santos Verde em pesquisa realizada sobre contexto escolar do Centro de Ensino Liceu Maranhense nos traz um dado interessante sobre a composição e o perfil dos professores que atuam nessa escola. Neste sentido, Verde (2018, p. 52), assinala que:

Atualmente, o Liceu Maranhense, conta com um corpo formado por 137 professores, dos quais 10 são contratados, 13 estão atuando em outras funções e 23 estão afastados por motivos de doenças ou para capacitação (realização de mestrado e doutorado). Desse quantitativo, está registrado conforme Sampaio (2010), que a escola possui 31 professores do corpo docente com grau de especialista, além de 15 mestres e 5 doutores, nas mais diversas áreas, dados que garantem um padrão de qualidade para a escola [...]

Podemos constatar que os professores que atuam no Liceu possuem uma boa qualificação profissional, formados nas duas melhores instituições públicas do estado a

⁶⁹ Os candidatos que almejam uma vaga no Centro de Ensino Liceu Maranhense se submetem a uma prova de Língua Portuguesa e Matemática.

Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Estadual. Desta maneira, verificamos que os professores também passam por constantes cursos de formação continuada o que contribui ainda mais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

A escola como fora exposta acima dispõe de uma razoável infraestrutura, se comparada com a realidade de outras escolas do estado do Maranhão, pois sabemos que a maioria das escolas públicas da rede estadual passam por um processo de sucateamento devido à falta investimentos do poder público, embora a realidade desta se mostra organizada e bem equipada, tornando-se uma exceção.

O Liceu Maranhense recebe discentes das universidades públicas para cumprir o estágio obrigatório da graduação e ao mesmo tempo em que se constitui campo de pesquisa para pesquisadores que buscam compreender a realidade educacional do âmbito escolar. A escola também recebe estagiários do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) para experienciam as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, assim como os estudantes das universidades propõem sugestões de atividades inovadoras para a escola.

No decorrer do ano, a escola desenvolve uma série de projetos e atividades extracurriculares, como: atividades culturais (teatro, música, dança), visitas em museus, galerias de artes, palestras sobre temas sociais, políticos e educacionais com a participação de convidados externos, estímulo a participação nas olimpíadas de Matemática, eventos esportivos, oficinas sobre os mais variados temas e, além das orientações para os estudantes participarem do exame nacional do ensino médio (ENEM) e o vestibular tradicional da UEMA.

Através da pesquisa de campo observamos que a escola segue as orientações dos documentos oficiais no que concerne à organização do currículo. Desta forma, o documento que orienta a estrutura curricular do estabelecimento em questão são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e mais a Base Nacional comum (BNCC).

Verde (2018, p. 52), ao se reportar ao currículo e ao ensino do Liceu fala que “em sua trajetória, vivenciou mudanças importantes, de um ensino tradicional, livresco e conteudista para uma metodologia calcada na construção crítica dos conteúdos com o desenvolvimento da pedagogia de projetos, afim de proporcionar a participação dos alunos”.

Sobre o conceito de currículo compartilhamos com as ideias de Gomes (2017, p. 21 apud Moreira et al, 2014, p. 8), que fala:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e

atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A escola busca superar o modelo tradicional de ensino que por décadas baseava-se apenas repetição de conteúdos desconectados da realidade dos educandos. Desta maneira, o Liceu atualmente propõe uma formação holística que valoriza aspectos humanos, sociais e culturais para construção de uma sociedade democrática, onde os alunos possam ser sujeitos participativos e críticos capazes de fazerem uma leitura social da sociedade na qual estão inseridos.

O ensino da escola Liceu Maranhense valoriza a interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas que compõe a matriz curricular. Neste sentido, Silva (2017, p. 76 apud 2005, PPP, p. 155), em estudo realizado sobre a instituição em foco, afirmar que:

A estrutura curricular conta com disciplinas que se dividem por áreas de conhecimentos como define as DCNEM. O conteúdo é organizado pelos professores de maneira democrática e em sintonia com as exigências dos documentos oficiais da secretaria de educação de educação. [...] o Liceu ajustou seu currículo [...] atrelado a concepção de campos do saber interconectados entre si, ao contrário de “encaixotados” e desconexos da realidade do aluno e uns dos outros.

Os professores planejam suas atividades com base nas orientações curriculares e de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos, pois um dos objetivos da escola é proporcionar que os estudantes aprendam e que possam fazer uso social dos conhecimentos adquiridos.

O Centro de Ensino Liceu Maranhense almeja cumprir as orientações da LDB nº 9.394/96, no artigo 35º e incisos II e III, sobretudo no que diz:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Os incisos mencionados determinam que a escola possibilite uma educação pautada no desenvolvimento intelectual, crítico e ético para o progresso integral dos alunos. Assim, como deve preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Abaixo apresentamos uma tabela (fig. 69) e um gráfico (fig. 70) com dados que expõem o número de matrículas no Liceu nos últimos anos.

Figura 69 – Matrículas no Ensino Regular por Ano na escola Liceu Maranhense

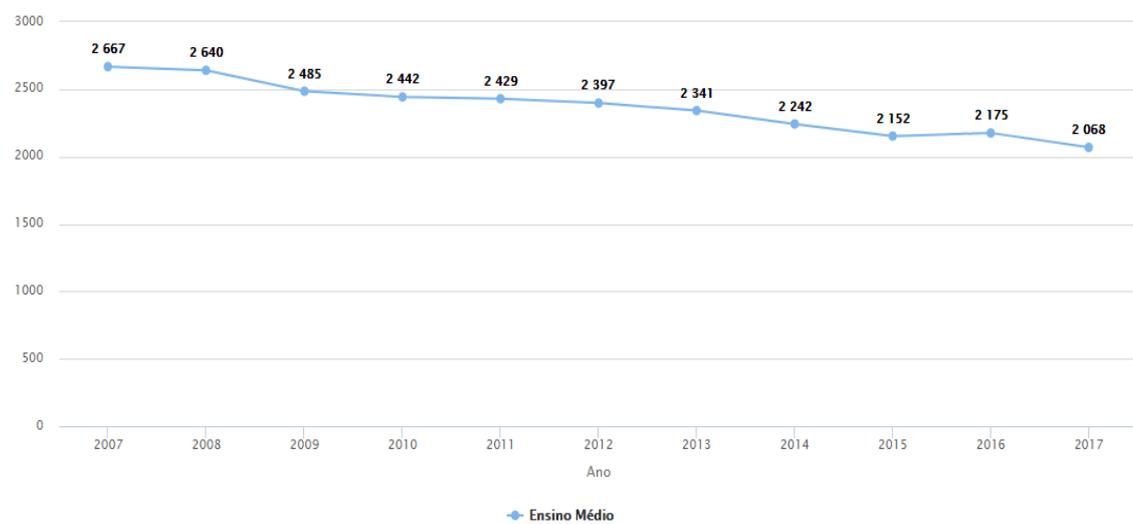
URE	SAO LUIS	Município	São Luis
Dependência Administrativa	Estadual	Zona	Urbana
Código	21009848		
Escola	CENTRO DE ENSINO LICEU MARANHENSE		
Localização Diferenciada	Não se Aplica		
Endereço	PRACA DEODORO - CENTRO		

Ano	Matrícula Inicial Por Etapa/Modalidade de Ensino												Educ. Prof.	TOTAL	Ativid. Comp.	AEE	TOTAL
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Especial	EJA								
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total			Fund.	Médio	Total						
2007	0	0	0	0	0	0	2667	0	0	0	0	0	0	2667	0	0	2667
2008	0	0	0	0	0	0	2640	0	0	0	0	0	0	2640	0	0	2640
2009	0	0	0	0	0	0	2485	0	0	0	0	0	0	2485	0	0	2485
2010	0	0	0	0	0	0	2442	0	0	0	0	0	0	2442	0	0	2442
2011	0	0	0	0	0	0	2429	0	0	0	0	0	0	2429	0	2	2431
2012	0	0	0	0	0	0	2397	0	0	0	0	0	0	2397	0	14	2411
2013	0	0	0	0	0	0	2341	0	0	0	0	0	0	2341	0	1	2342
2014	0	0	0	0	0	0	2242	0	0	0	0	0	0	2242	0	1	2243
2015	0	0	0	0	0	0	2152	0	0	0	0	0	0	2152	0	3	2155
2016	0	0	0	0	0	0	2175	0	0	0	0	0	0	2175	0	1	2176
2017	0	0	0	0	0	0	2068	0	0	0	0	0	0	2068	0	4	2072

Fonte: Censo Escolar, 2017.

Com base nos dados podemos perceber que a escola atende um número elevado de alunos divididos nos três turnos. Contudo, houve uma pequena diminuição das matrículas para o ano de 2017, sendo inscritos na instituição somente 2.068 alunos. Abaixo é possível constatar através do gráfico essa redução.

Figura 70 – Evolução dos números de matrículas (2007 a 2017)



Fonte: Censo Escolar, 2017.

A partir de uma análise mais apurada observamos que os números de matriculados no Centro de Ensino Liceu Maranhenses vêm diminuindo paulatinamente, em 2007 havia 2.667 alunos, nos anos subsequentes de (2008 a 2017) o quantitativo fora reduzindo. Vejamos: ano de 2008 havia (2.640 alunos), em 2009 (2.485 estudantes) a partir de 2010 (2.442 alunos), 2011 (2.429 alunos), 2012 (2.397 discentes), 2013 (2.341 matriculados), 2014 (2.242 alunos), 2015 (2.152 discentes), 2016 (2.175) e 2017 (2.068 alunos)⁷⁰.

Embora, haja uma diminuição no número de alunos matriculados a escola ainda continua sendo uma das principais escolas públicas do estado Maranhão com bastante prestígio, pois no decorrer dos seus 180 anos conseguiu cumprir com sua função em oferecer um ensino público de qualidade a sociedade maranhense conquistando assim a confiança da comunidade. Nesta perspectiva, a revista eletrônica do Liceu em artigo publicado sob o título “*Liceu Maranhense: ontem e hoje*”, fala da qualidade desse estabelecimento quando destacar que:

Na história da escola, entre professores e alunos, estão registrados muitos intelectuais, políticos e artistas da sociedade maranhense que por esta instituição passaram e construíram suas bases educacionais e vocacionais. De todos os alunos que frequentaram o Liceu maranhense ao decorrer de todos esses anos, se destacaram, o jornalista Herbert de Jesus, o ex-governador José Reinaldo Tavares, o artista plástico Mendonça, a cantora Alcione de Nazaré e José Sarney [entre tantos outros].

[...] Com relação à evolução do ensino, ressalta-se a inserção dos recursos tecnológicos na prática pedagógica, a preocupação da escola em acompanhar esse processo e dotar a escola, na medida do possível, de recursos midiáticos, proporcionando dinamização ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses, a escola passou a oferecer notebook, projetores de slides, lousa interativa, ou seja, recursos que auxiliam os professores na sua prática diária. Ainda nesse contexto, a escola conta com grupos de trocas de informação nas redes sociais, favorecendo uma maior interação entre comunidade escolar, e, para finalizar tantos avanços tecnológicos, a escola também conta com o SIAEP- ferramenta importante para o acompanhamento dos rendimentos escolares, tanto por parte dos alunos, quanto dos seus responsáveis.

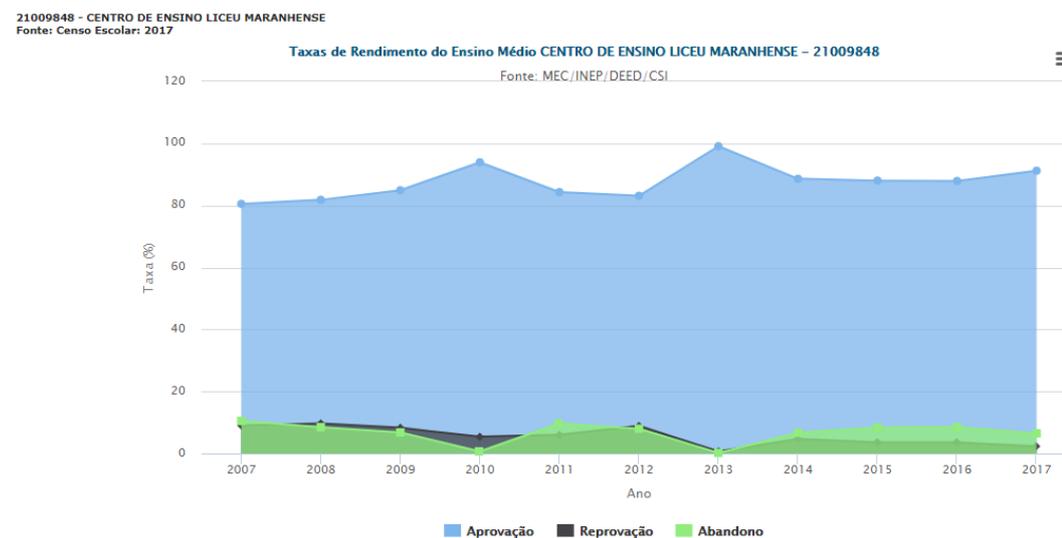
No entanto, os desafios deste importante centro de ensino ainda são muitos, embora muito já tenha ocorrido para melhoria diária da educação do corpo discente, com resultados significativos nos exames para ingresso na rede de ensino superior do Estado.

A citação nos indica que ao longo de décadas o Liceu vem formando alunos que que tem desempenhado posições de destaque na sociedade maranhense. Neste sentido, afirmamos também que muitos alunos conseguiram ingressar nas melhores universidades públicas do estado o que ratifica o ensino de qualidade da instituição.

⁷⁰ O quantitativo de alunos matriculados para o ano de 2018 ainda não foi divulgado, pois este dado será revelado somente no censo escolar do próximo ano. Os dados expostos pelo censo sempre fazem referência ao ano anterior.

Passamos agora analisar alguns dados da escola que fazem referências as taxas de rendimentos dos discentes por aprovação, reprovação e abandono, sendo que os dados foram retirados do censo educacional de 2017. Estas informações podem nos ajudar a compreender o percurso escolar dos estudantes.

Figura 71 – Taxas de Rendimento dos dicentes (2007 a 2017)



Fonte: MEC/INEP/ DEED/CSI

A tabela acima indica as taxas de rendimentos escolar dos discentes do Liceu Maranhense, podemos expressar a porcentagem de aprovação por ano. Desta forma chegamos aos seguintes balanços: em 2007 (80.5% alunos aprovados), 2008 (81.8%), 2009 (84.9%), 2010 (93.9%), 2011 (84.3%), 2012 (83.1%), 2013 (99.1%), 2014 (88.6%), 2015 (88%), 2016 (87.9%), 2017 (91.2%). A partir dessas informações concluímos que o ano de 2013 foi o período em que a escola teve mais aprovação dos seus alunos e já em 2007 tivemos a menor taxa. Neste sentido, trazemos abaixo algumas tabelas para completar a análise.

Figura 72 – Taxas Aprovação

Taxas de Rendimento Ensino Médio

21009848 - CENTRO DE ENSINO LICEU MARANHENSE

Aprovação

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado	Aprovação
2007	72,6	81,5	89,2	0	0	80,5
2008	74,6	83,1	89	0	0	81,8
2009	80,7	84,5	89,2	0	0	84,9
2010	92,1	91	98,4	0	0	93,9
2011	76,4	84,8	91,7	0	0	84,3
2012	76,1	84,8	87,6	0	0	83,1
2013	98,5	98,8	99,7	0	0	99,1
2015	82,6	89,1	91,8	0	0	88
2014	85,4	86,9	92,5	0	0	88,6
2016	83,3	87,4	91,9	0	0	87,9
2017	88,2	91,3	93,3	0	0	91,2

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

As informações apresentadas na tabela acima confirmam um alto índice de aprovação dos alunos do Liceu. Diante dos números expostos podemos afirmar que a escola oferece um ensino com padrão de qualidade e que a mesma busca o desenvolvimento dos seus educandos.

Apresentamos a seguir uma tabela (fig. 73) que exhibe os percentuais de reprovação dos alunos do período de (2007 a 2017).

Figura 73 – Taxas de reprovação dos alunos do Liceu Maranhense

Reprovação

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado	Reprovação
2007	13,4	7,3	5,4	0	0	9
2008	13,2	10,1	5	0	0	9,7
2009	6,7	9,7	8,4	0	0	8,3
2010	6,9	8,2	1,6	0	0	5,4
2011	11,5	5,2	1,4	0	0	6
2012	12,4	8	6,9	0	0	8,9
2013	0,7	1,2	0,3	0	0	0,7
2015	4,5	3,4	3	0	0	3,6
2014	3,7	7	3,3	0	0	4,7
2016	4,5	4,8	1,8	0	0	3,6
2017	3,5	2,4	1,5	0	0	2,3

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

A tabela nos indica que de 2007 a 2017 houve uma redução brusca do número reprovação dos alunos o que do nosso ponto de vista é louvável. Diante deste dado, podemos inferir que esses baixos percentuais se dar pelo fato de professores e coordenação, trabalharem de forma conjunta, planejando as ações pedagógicas para o desenvolvimento do ensino, desta maneira a preocupação é sempre com aprendizado dos alunos.

Com relação aos índices dos estudantes que abandonaram a escola os números são baixos o que mostra que a escola é um local atrativo para a permanência dos discentes.

Figura 74 – Taxas de abandono dos alunos do Liceu

Abandono

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado	Abandono
2007	14	11,2	5,4	0	0	10,5
2008	12,2	6,8	6	0	0	8,5
2009	12,6	5,8	2,4	0	0	6,8
2010	1	0,8	0	0	0	0,7
2011	12,1	10	6,9	0	0	9,7
2012	11,5	7,2	5,5	0	0	8
2013	0,8	0	0	0	0	0,2
2015	12,9	7,5	5,2	0	0	8,4
2014	10,9	6,1	4,2	0	0	6,7
2016	12,2	7,8	6,3	0	0	8,5
2017	8,3	6,3	5,2	0	0	6,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Acerca da taxa de abono escolar o Centro de ensino Liceu Maranhense apresenta um índice baixo como veremos na tabela a seguir:

Figura 75 – Taxa de Evasão escolar

Abandono

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Não Seriado	Abandono
2007	14	11,2	5,4	0	0	10,5
2008	12,2	6,8	6	0	0	8,5
2009	12,6	5,8	2,4	0	0	6,8
2010	1	0,8	0	0	0	0,7
2011	12,1	10	6,9	0	0	9,7
2012	11,5	7,2	5,5	0	0	8
2013	0,8	0	0	0	0	0,2
2015	12,9	7,5	5,2	0	0	8,4
2014	10,9	6,1	4,2	0	0	6,7
2016	12,2	7,8	6,3	0	0	8,5
2017	8,3	6,3	5,2	0	0	6,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

A tabela expõe o quantitativo de alunos que evadiram por ano do Liceu Maranhense, sendo que esses números indicam que a escola possui uma pequena taxa de abandono. Embora, os números de evasão sejam baixos, ainda assim o Liceu precisa garantir que todos os discentes possam concluir o ensino médio. Neste sentido, a evasão constitui-se um problema a ser resolvido por essa escola.

Com relação a evasão no ensino médio, Silva (2016, p. 14), nos afirma que:

O abandono escolar é uma realidade no ensino no Brasil em todos os níveis e modalidades, entretanto, chega a ser alarmante o número de evadidos no ensino médio; entre os anos 2007-2010, dados estatísticos indicavam uma evasão de aproximadamente 25% de alunos. Porcentagem de evasão que continuava em semelhante patamar ainda no ano de 2015. Outra evasão de grande proporção é a de alunos brasileiros que, ao concluírem o ensino fundamental, abandonam os estudos e nem iniciam o ensino médio. Em 2010, havia cerca de 31 milhões de alunos estudando no ensino fundamental, enquanto os que estudavam no ensino médio representavam somente 8 milhões de jovens. Em números absolutos, apenas 30% dos jovens que deveriam fazer o ensino médio o fazem. (SILVA, p. 14).

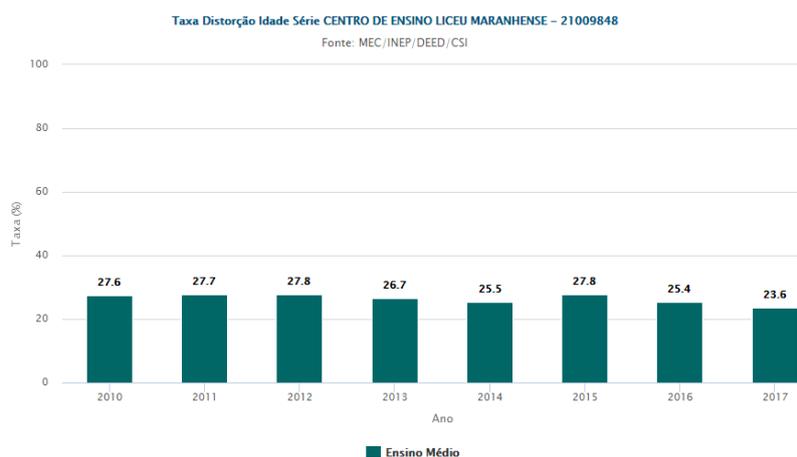
[...] em síntese [...] os principais motivos que podem levar à evasão escolar em qualquer modalidade de ensino são: [...] a pobreza das famílias e dos estudantes. O nível cultural da família é elemento forte para que o aluno abandone ou não os estudos; também a necessidade de busca por trabalho e a consequente dificuldade de conciliar trabalho e estudo é um fator de peso; assim como o desconhecimento do aluno sobre o curso que faz, levando à não adequação e à insatisfação; ainda, a falta de formação dos professores para lidarem com os alunos em situação de abandono e, por fim, a falta de base educacional e de conteúdo do aluno, que gera repetência e desinteresse. (SILVA, p. 23).

A citação indica os fatores que mais influenciam na evasão escolar. Nesta perspectiva, a escola Liceu precisa pensar estratégias para a manutenção do aluno na escola, uma vez que a escola deve cumprir com seu papel precípua em oferecer acesso e permanência qualificada aos seus discentes. Desta forma, acreditamos que a escola se constitui como mecanismo de

ascensão social dentro da atual sociedade capitalista. Muitos dos alunos de escolas públicas são de origem popular e as vezes é na escolar o único local onde conseguem informações sobre a cultura letrada.⁷¹

A seguir trazemos um outro dado relevante acerca da taxa distorção entre idade e série dos estudantes do Liceu, ou seja, se os educandos estão na série correspondente a sua faixa etária. Assim, vejamos o gráfico.

Figura 76 – Distorção Idade Série dos estudantes do Liceu Maranhense



Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Através do gráfico podemos perceber que os índices de distorções entre idade e série são baixos, o que é extremamente positivo, pois significa que os estudantes estão frequentando as séries conforme sua idade. A partir de uma análise preliminar podemos afirmar que 2007 foi o ano que apresentou o menor percentual de distorção entre série e idade.

Com relação a essa distorção entre idade e série devemos considerar que se deve sobretudo ao fato de que alguns alunos reprovarem em algumas disciplinas. Dessa forma ficam retidos em determinada série por determinação do conselho de classe. Entretanto, outros fatores podem contribuir com esses dados, como por exemplo: alunos que abandonaram a escola para trabalhar, abandonam a escola por problemas pessoais, familiares, sociais e depois de algum tempo resolvem voltar a estudar, mas já estão em uma idade avançada ocasionando assim a distorção entre série e idade.

Apresentamos outra tabela que complementa, exemplifica e ratifica os dados da distorção entre idade e série apresentados no gráfico (figura-76) acima.

⁷¹ Referimos-nos a Cultura letrada aos conhecimentos formais sistematizados pela ciência e ensinados nas escolas através de currículo proposto pelos documentos oficiais.

Figura 77 – Taxa de Distorção idade e série dos alunos dos Liceu Maranhense

Taxa de Distorção Idade Série - Ensino Médio

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Distorção
2010	32,2	26,3	24,6	0	27,6
2011	32,4	27,3	23,6	0	27,7
2012	33,9	24,3	25,9	0	27,8
2013	31,1	27,2	22,6	0	26,7
2014	27,1	23	26,8	0	25,5
2015	30,4	27	26,4	0	27,8
2016	26	25,5	24,9	0	25,4
2017	26,6	23,1	21,9	0	23,6

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI

Através da análise da tabela podemos concluir que vem diminuindo ao longo dos anos o número de distorção entre idade e série. Desta maneira, inferimos que os alunos do Centro de ensino Liceu Maranhense estão cursando as séries conforme sua faixa etária. Nesta perspectiva a tendência é terminar essa etapa dentro do prazo previsto para essa modalidade de ensino.

Verificamos que o Liceu segue as orientações do “*Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão*”⁷² principalmente no que faz referência a finalidade do Ensino Médio. Deste modo, o Liceu Maranhense vem tentando cumprir com as determinações propostas no art. 38 que diz:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, destina-se à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, à preparação básica para o trabalho como princípio educativo, ao exercício da cidadania a ao prosseguimento de estudos, bem como ao aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e à compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionados à teoria com a prática, conforme a legislação vigente. (Secretaria do Estado da Educação, 2016).

O Centro de Ensino Liceu Maranhense é uma instituição pública que segue as normas da LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – DCNs, a Base Nacional Curricular – BNCC. Neste sentido, observamos que ao longo dos anos a escola vem tentando cumprir as determinações legais para promover um ensino pautado nos princípios da

⁷² Esse regimento é um documento oficial elaborado em 2016 pela Secretaria de Estadual de Educação para nortear as ações desenvolvidas nas instituições de ensino

liberdade intelectual, solidariedade, cidadania e qualificação para o mundo do trabalho e prosseguimento dos estudos em outras modalidades pós-ensino médio.

No ano de 2018 a escola Liceu Maranhense completou 180 anos de existência e recebeu uma homenagem na câmara municipal de São Luís pelo ensino público ofertado a população Maranhense. Estiveram presentes nessa homenagem várias autoridades como o secretário de educação do Estado que se reportou ao Liceu, assim:

A escola pública estadual, que é a segunda mais antiga do Brasil, [...] é referência em ensino há quase dois séculos.

Estou feliz e honrado de estar exercendo o cargo de secretário de Estado da Educação nesse aniversário de 180 anos do Liceu Maranhense. Por lá já passaram pessoas que construíram para a melhoria da nossa cidade, do nosso estado, do nosso país, e continuam formando gerações de boas pessoas, isso que é o mais importante. O Liceu tem um bom desempenho acadêmico, historicamente, e nós estamos agora cuidando da parte da infraestrutura física da escola, junto com a gestão que tem feito um excelente trabalho, com o grêmio estudantil, com os estudantes do Liceu. O momento é apenas de comemorar, todos os resultados de 180 anos de alegria com o povo Maranhense. (Entrevista concedida ao Jornal “O 4ª Poder”, publicado em 22/03/2018 – edição online).

Na seção de homenagem ao Liceu também estava presente o presidente da academia Maranhense Letras, Benedito Buzar, alunos, professores e o gestor geral da escola, Deurivan Rodrigues Sampaio, que se reportou ao Liceu da seguinte maneira:

[...] esse momento ímpar veio para coroar o trabalho de 180 anos. “Essa solenidade, na verdade, vai coroar esse trabalho ao longo de 180 anos, uma escola que nasceu da visão do imperador para atender uma elite, e hoje atende a sociedade maranhense como um todo. O papel dela que é levar conhecimento, formar gerações de cidadãos que vão lutar por esse estado, por esse país, ela tem sido cumprida. De lá saíram escritores, jornalistas, professores, médicos, engenheiros, dentre outros. É uma escola que tem uma função social que foi cumprida ao longo desses 180 anos. E a gente espera manter o padrão de qualidade que ela tem e, colaborar, cada vez mais, com a educação dos maranhenses”. (Entrevista concedida ao Jornal “O 4ª Poder”, publicado em 22/03/2018 – edição online).

De acordo com as falas acima podemos verificar que a escola Liceu Maranhense ao longo de décadas vem formando pessoas para contribuir com o desenvolvimento do Estado do Maranhão. Contudo, é preciso destacar que no início do século XIX formava somente as elites e hoje atende vários segmentos da sociedade, sobretudo as classes populares.

O Liceu possui como lema “educando e transformando realidades”. Neste sentido, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico podemos compreender a visão de educação adotada nessa instituição, quando nos diz que:

[...] o Centro de Ensino Liceu Maranhense, compreendido como um espaço onde se vivenciem práticas pedagógicas, políticas e culturais promovendo um crescimento significativo do indivíduo e da sociedade.

[...] o Liceu Maranhense deverá:

Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;

Permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
 Buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;
 [...] criar mecanismo de participação que traduzem o compromisso de todas na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;
 Promover a integração escola e comunidade;
 Atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a partir de seu trabalho educativo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Liceu, 2018, p. 16).

O PPP exposto vem ratificar o compromisso da escola em questão em oferecer um ensino público de qualidade em sintonia com os princípios democráticos, reconhecendo, valorizando e estimulando os alunos para que possam desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais, tornando-os, assim, sujeitos críticos da realidade social que os circunda.

O projeto político pedagógico é um documento essencial para o funcionamento de qualquer escola, pois ele contém as diretrizes que norteiam a direção que a escola deve tomar. Nele também está contido a concepção de educação que se almeja oferecer para os alunos dos estabelecimentos de ensino da educação básica. Desta forma, Vasconcellos considera o PPP como:

um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição. (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

O conceito de Projeto Político Pedagógico varia conforme os estudiosos da educação, contudo todos concordam em um aspecto que o PPP deve ser pensando coletivamente pelos membros da comunidade escolar e que deve ser pautado nos princípios da participação, da gestão democrática e da autonomia. Desta maneira, ao analisarmos o PPP do Liceu verificamos que esses pilares estão contidos no mesmo, embora a materialização no cotidiano escolar demanda um esforço por parte dos professores, coordenação pedagógica, discentes e direção.

O Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Liceu Maranhense nos alerta para a importância da valorização dos saberes científicos e populares construídos socialmente ao longo da história da humanidade. Nesta ótica, observamos que o currículo da supracitada escola abre a possibilidade para discutir em sala de aula a História dos povos indígenas e a temática Afro-Brasileira.

Diante da abertura dada pelo PPP do Liceu, para trabalhar a temática indígena no currículo, nos propusermos a pesquisar como são dadas as representações dos povos

indígenas nos livros didáticos e ao mesmo tempo tentar compreender como professores trabalham com o assunto em questão nas aulas. Neste sentido, fizemos um trabalho de campo, onde durante os meses de outubro e novembro visitamos a escola para aplicar questionários⁷³ com perguntas abertas e fechadas e assistir algumas aulas para obtenção de respostas de como a temática indígena estava sendo abordada nos livros e no ensino escolar.

Passamos a apresentar os dados sobre as percepções dos professores, alunos, coordenação pedagógica⁷⁴ da escola Liceu Maranhense sobre a temática indígena presente nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Deste modo, iniciamos a análise com a percepção de três coordenadores pedagógicos, uma do turno matutino, e outra do noturno.

Sendo que a pergunta, fora a seguinte:

1ª Senhor (a) Coordenador (a) conhece a lei 11.645/08 que instituiu o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo escolar?

sim não

Se, sim qual sua opinião sobre a mesma?

As respostas dos colaboradores são as seguintes:

Sim, A lei 11. 645/08 trata do ensino da História Africana e Indígena para ser ministrada nas disciplinas de História, Literatura, Artes. A lei é importante para acabarmos com os preconceitos contra negros e índios. Nosso país é formado a partir de uma **miscigenação**, a lei vem preservar essa **harmonia** entre as **raças**. Os negros, **índios** e europeus contribuíram com o desenvolvimento do Brasil. Portanto, precisamos fortalecer a união desses povos só assim teremos uma nação tolerante. (Colaboradora 1, Pedagoga, grifo nosso).

Sim. A lei é fundamental para compreendermos a história do Brasil que inclui negros e **índios**. Ela vem reforçar a contribuição desses povos para construção do Brasil e, ao mesmo tempo incentivar o respeito e tolerância a diversidade étnica. Os negros e índios ajudaram a construir a nação, mas também foram **vítimas do processo de colonização** que retirou suas terras, dizimou e negou suas culturas. (Colaboradora 2, Pedagoga).

A partir das falas das coordenadoras percebemos que ambas dizem reconhecer a importância da lei 11.645/08 para promoção da valorização étnica dos povos indígenas e Afrodescendentes. Embora, a colaboradora número 1 refira-se aos povos indígenas como

⁷³ Aplicamos os questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos, professores de História e coordenação pedagógica do Liceu Maranhense para compreender como os povos indígenas são representados nos livros didáticos de História. Ao mesmo tempo que almejamos entender como os professores da escola Liceu Maranhense vem trabalhando com essa temática em sala de aula. É importante destacar que a escola possui 12 professores de História, contudo só foi possível aplicar questionários com seis professores, pois os demais não foram localizados e outros não tiveram disponibilidade para responder. Com relação aos alunos a escola possui 2.068 matrículas devido a esse número elevado optamos por aplicar somente 60 questionários distribuindo-os nos turnos matutino, vespertino e noturno nas séries do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, adotamos um sistema de amostragem. Em apêndices encontram-se o modelo de questionário aplicado.

⁷⁴ Utilizaremos nomes fictícios ao nos reportamos aos professores, discentes e coordenação pedagógica para resguardar e preservar a identidade dos colaboradores. Entretanto, transcreveremos *ipsis litteris* suas respostas resguardando o compromisso com a ética na pesquisa.

“índios” denominação esta utilizada pelo colonizador durante o processo de colonização das Américas, o que demonstra um equívoco na terminologia empregada. A pedagoga reforça o mito da democracia racial e a velha expressão da cordialidade entre os povos que formaram o Brasil, assim despreza a engrenagem social de formação do Brasil, onde a nação fora gestada a partir de processos de violências físicas, simbólicas e psicológicas em um processo não harmônico. Utiliza-se também a expressão raça, termo este atualmente, muito questionado pela Antropologia e Sociologia ao referir aos seres humanos devido sua construção sócio histórica impregnada de estigmas.

A colaboradora 2 enfatiza que a lei 11.645/08 possibilita compreender a História do Brasil a partir de um viés da participação de vários povos na construção da nação, sobretudo de negros e indígenas. Assim, destaca que a lei contribui para o incentivo do respeito e da tolerância para as diversidades étnicas, contudo desliza ao afirmar que os indígenas foram somente vítimas do processo de colonização desconsiderando as resistências das populações indígenas durante a Colonização. Sendo que atualmente a historiografia indígena afirma que os povos indígenas em diferentes períodos resistiram contra o projeto colonial como demonstra João Pacheco de Oliveira em seu livro *“A presença Indígena na formação do Brasil”*.

O contato dos povos indígenas com os invasores coloniais – portugueses, franceses, holandeses, etc. – não pode ser reduzido ao binômio extermínio e mestiçagem. Desde as primeiras relações de escambo, passando pelas inúmeras alianças guerreiras até o desespero causado pelas epidemias de varíola, cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do seu próprio dinamismo e criatividade. (OLIVEIRA et al, 2006, p. 51).

Através do questionário aplicado para as pedagogas, perguntamos como ocorreu a seleção dos livros didáticos de História da escola e, se nos livros escolhidos abordavam a história indígena. Obtivemos as seguintes respostas:

Os livros didáticos de História são escolhidos pelos próprios professores dentro do guia aprovado pelo MEC. Nós enquanto equipe pedagógica não interferimos nas escolhas dos professores pois eles têm autonomia para selecionar o material pedagógico que melhor atende as suas necessidades. As vezes eles nos procuram para pedir um auxílio, nesse momento, os ajudamos mostrando as vantagens e desvantagens dos livros. Com relação a temática indígena consideramos que o conteúdo presente nos livros é insuficiente para o aprendizado do aluno. Os livros apresentam somente os povos Maias, Astecas e Incas, assim os autores falam pouco sobre os indígenas do Brasil. (Colaboradora 1, Pedagoga).

Quem escolhe os livros são os professores de História que através de votação elegem o livro que vai ser trabalhado na escola. A equipe de professores dos três turnos após a votação defini o livro que irão utilizar nas aulas, embora as vezes ocorra divergências entre eles. Este ano a coleção escolhida foi História Integrada da Editora Saraiva alguns professores não concordaram com essa escolha, pois afirmavam que o livro apresentava um conteúdo superficial sobre a História do Brasil. A história indígena abordada nessa coleção é insuficiente para conhecer os

diferentes grupos indígenas. Os índios são apresentados somente no capítulo da conquista e depois desaparecem. (Colaboradora 2, Pedagoga).

Ao analisarmos as respostas da equipe pedagógica evidenciamos que os professores da escola Liceu Maranhense possuem autonomia para selecionar os livros didáticos de História que melhor se adequa a sua realidade. Embora, a colaboradora número dois, afirma que muitas vezes ocorrem divergências entre os professores na escolha do material didático, pois os docentes possuem concepções diferentes sobre os conteúdos.

Com relação a participação da equipe pedagógica na escolha dos livros didáticos, observamos nas respostas dadas, que as pedagogas auxiliam na seleção, somente quando são solicitadas pelos professores. Desta forma, os educadores têm sua autonomia respeitada, uma vez que são eles que estão diretamente ministrando as aulas.

As colaboradoras informam que a temática indígena abordada nos livros didáticos do Liceu são insuficientes para conhecer a diversidade de povos indígenas e que esses grupos são apresentados com maior ênfase no período colonial em contato com os colonizadores.

De acordo com as pedagogas os povos Maias, Astecas e Incas são privilegiados nas páginas dos livros didáticos com maior ênfase. Neste sentido, inferimos que essa representação majoritária se dar pelo fato que os autores dos livros didáticos de História, adotado pelo Liceu ainda operam com as velhas concepções de grupos indígenas que desenvolveram culturas superiores e inferiores no contexto da América.

Perguntamos as colaboradoras da pesquisa se os professores durante o ano letivo trabalhavam com a temática indígena em projetos, feiras científicas, exposições, enfim nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Neste quesito as respostas foram:

Ao longo do período letivo a escola desenvolve vários projetos com diferentes temáticas, inclusive nossos alunos fazem visitas em museus, participam de feiras científicas, feira do livro etc. Na escola é praxe fazermos eventos culturais que promove a interação entre os alunos, professores e pais em geral. Com relação ao tema dos **índios** geralmente o conteúdo é abordado em sala de aula, principalmente no **19 de abril dia dos índios**, os professores inserem os **índios** em suas aulas. (Colaboradora 2, Pedagoga, grifo nosso).

A temática indígena geralmente é trabalhada em sala de aula pelos professores de História. Este tema sempre é reforçado no dia do **índio**, entendemos que falar sobre essa questão é de extrema relevância para o cumprimento da lei 11.645/08. Os alunos precisam entender que os **índios** contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Neste sentido, nós do Liceu tentamos cumprir a lei. Alguns professores levam seus alunos ao Museu de História natural do Maranhão para conhecer o setor etnologia e, nós pedagogos apoiamos. (Colaboradora 2, Pedagoga).

Através das falas das pedagogas podemos identificar que a palavra “índio” é utilizada várias vezes para nomear os diferentes grupos étnicos que compõe os povos indígena como se

todos fossem homogêneos, quando na verdade sabemos que existem acentuadas diferenças culturais, linguísticas, sociais entre os mesmos.

Com relação à pergunta feita inicialmente sobre o desenvolvimento de projetos, feiras e exposições sobre os indígenas no âmbito escolar percebemos que as colaboradoras afirmam que a temática é abordada principalmente no dia 19 de abril data esta que fora denominada como dia dos índios. Assim, fica evidente que a escola ainda continua perpetuando uma única data para se tratar dos povos indígenas.

Neste sentido Freitas (2010, p. 169), nos alerta para:

Conservação ou mudança nas escolas do nosso tempo? Conservação e mudanças é o que constatamos. Não é difícil perceber que o status e o espaço concedidos à experiência indígena no livro didático e na escola foram bastantes ampliados em relação aos anos 1980 e 1970. Mas algumas representações redutoras ainda povoam o imaginário de nós professores. Elas têm origem nas imagens veiculadas no antigo livro didático, são reforçadas pelos monumentos públicos, pela iconografia que circula na mídia impressa e televisiva, nos artefatos de uso cotidiano (o dinheiro, cartão telefônico, *outdoor*), e são transmitidas às gerações por meio de abordagens estereotipadas da temática na sala de aula: **comemorações escolares no dia/semana do índio, com pintura no rosto, cocar, música comercial, filas com os alunos gritando “u-u-u-u”, entre outras**, desenvolvendo nas crianças a ideia de que os indígenas contemporâneos, por exemplo, “não trabalham” e apresentam-se nas nossas escolas “fantasiados de índios” – como “normais” (não compõem sociedades diferenciadas).

Infelizmente, muitos de nós, professores, consolidam essas representações quando fazem o uso acrítico de desenhos e filmes da indústria cultural norte-americana (bárbaro inimigo ou selvagem leal), quando veem povos e indivíduos indígenas como sujeitos descaracterizados, vítimas, integrados à natureza, não evoluídos, não educados ou ainda, como antepassados importantes da história do Brasil.

A partir da citação acima e das falas das colaboradoras podemos constatar que a escola ainda continua apresentado os povos indígenas somente no dia 19 de abril e de maneira folclorizada, embora a lei 11.645/08 torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todo currículo. Segundo Freitas (2010, p.159), “a inclusão da história das sociedades indígenas na escolarização básica dos brasileiros ultrapassa o cumprimento desse dever cidadão. Ela sinaliza um compromisso ético com a tolerância, um compromisso com as ideias de “bem viver do outro” e do dever de negociar democraticamente a possibilidade de se chegar a um consenso com o outro”. Ela é uma necessidade, tanto para os indígenas, quando para os que não se consideram como tal.

De acordo com os PCNs/ Temas transversais – Pluralidade Cultural (1997, p. 21), a escola constitui-se como um espaço:

Para o combate ao preconceito e à discriminação. Nela convivem crianças de origens sociais e culturais diversas, ensinam-se regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença; apresentam-se à criança os conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo.

Reiteramos que a escola deve ser um local propício para o fomento do respeito, da tolerância e aprendizagem para com os povos indígenas, sendo que eles contribuíram para o desenvolvimento da nação brasileira.

Muitas vezes ocorre que os livros, o currículo e a própria a escola não valoriza os povos indígenas na sua heterogeneidade e singularidades. Nesta ótica Santos et al. (2015, p. 103), nos diz:

A formação histórica e cultural do Brasil foi construída a partir de uma diversidade de sujeitos históricos. Que contribuíram para o enriquecimento desse processo: os povos indígenas, ibéricos, africanos e mais recentemente os asiáticos. No entanto nossa produção historiográfica, durante muito tempo, privilegia os países de origem europeia. Não foi dada a notoriedade devido às matrizes indígenas e africanas. As discussões historiográficas, documentos, currículos didáticos não abriram espaço para a abordagem das histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, pobres, mulheres e crianças.

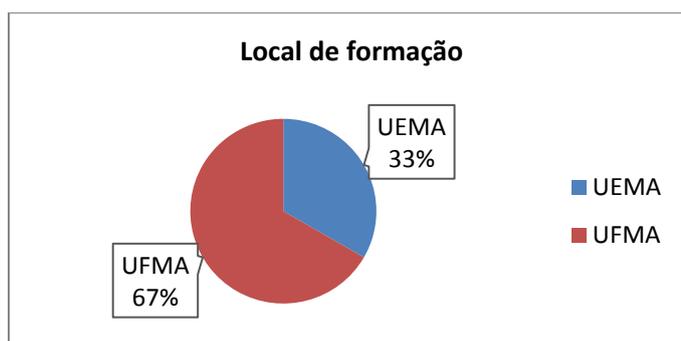
A direção da escola nos permitiu adentrar ao Liceu para aplicarmos os questionários e também nos concedeu uma cópia do Projeto Político da Escola. Nesta etapa da pesquisa foi difícil a localização dos professores, pois estavam realizando a semana de avaliação e, não podíamos interromper, depois de várias tentativas conseguimos entregar os questionários.

Precisamos registrar também que durante o período de pesquisa a escola estava passando por uma reforma e as atividades ficaram suspensas por alguns dias, todos esses problemas atrasaram o andamento da pesquisa. Contudo, conseguimos recuperar os questionários para se fazer as análises.

Passamos a partir de agora as análises dos questionários aplicados com os professores da escola Liceu Maranhense. É importante frisar que a escola possui 12 professores de História que se dividem nos três turnos. Para esta pesquisa só foi possível localizar seis professores devido aos problemas já mencionados anteriormente.

A primeira pergunta do questionário versava sobre a formação dos professores e o local onde teriam realizado sua formação. Sendo assim, as respostas podem ser visualizadas abaixo. Vejamos o gráfico.

Gráfico 1 - Local de formação dos professores de História do Liceu Maranhense



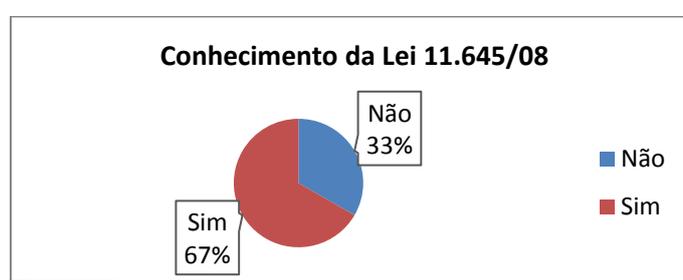
Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nos dados apresentados, 67% dos professores responderam que são formados em Licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão e 33, % na UEMA. Essa porcentagem indicar que os professores são formados majoritariamente em universidades públicas.

Questionamos os professores se conheciam a Lei 11.645/08 que instituiu o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo das escolas.

Obtivemos as mais variadas respostas que ora representamos em forma de gráfico e das falas.

Gráfico 2 – Percentual de professores que conhecem a Lei 11.645/08



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conheço a lei 11.645/08 ela foi resultado da mobilização de vários professores e dos movimentos sociais que ao longo de décadas lutaram para a inclusão no currículo a História da Cultura Afro-Brasileira e indígena. Essa lei incentiva o respeito e promoção da diversidade na escola. (Professora de História).

Desconheço a lei 11.645/08, mas conheço a lei 10.639/03 que obriga o ensino da história Africana. (Professora de História)

Essa lei é extremamente importante para valorização dos povos indígenas e dos africanos, uma vez que passa a inserir nos currículos a história desses povos. A sociedade brasileira por séculos negou a diversidade desses povos para a formação do Brasil. Nós professores de História devemos trabalhar com as questões indígenas e raciais, pois queremos formar alunos conscientes do seu passado. A lei 11.645/08 nos dá respaldo e auxilia na tarefa para valorizarmos a cultura Afro-brasileira e Indígena. (Professor de História).

Nunca li o texto original que trata da lei 11.645/08, mas sei que trata do ensino da História Africana na escola. Compreender a história africana é essencial para conhecermos as relações entre África e Brasil. (Professor de História).

A lei 11.645/08 tem como objetivo fomentar no âmbito da escola o ensino da História Afro-Brasileira e indígena para garantir a valorização da cultura desses povos que por séculos foram esquecidos pela historiografia nacional que valorizava somente a história dos homens brancos. A historiografia precisa se modificar no sentido incluir outras narrativas que contemplem a diversidade de povos indígenas e negros. O Brasil é resultado da mistura de raças, mas essa mistura também nega os conflitos que ocorreram entre os povos. Temos que desmitificar o mito da democracia racial só através da educação conseguiremos. (Professora de História)

Sim. A lei fala sobre o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena, foi promulgada no ano de 2008 e constitui-se um marco para os povos indígenas e negros que durante séculos clamavam por uma lei que valorizasse suas culturas, pois durante séculos foram esquecidos pelo ensino, escola, livros etc. A lei visa estimular o

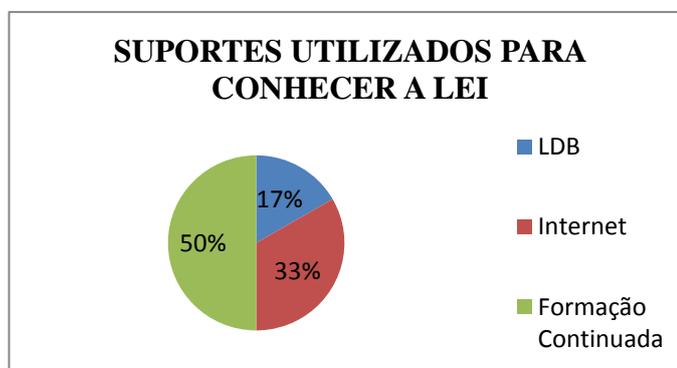
respeito a tolerância sobre os povos indígenas e negros que tanto contribuíram para Brasil. Não podemos esquecer que durante séculos tivemos escravidão no Brasil e que ainda em pleno século XXI temos o problema do racismo. Então na minha concepção essa lei é fundamental para promover respeito. (Professora de História).

As falas acima sinalizam uma diversidade de interpretações sobre a lei 11.645/08 que institucionalizou no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sendo que dois professores relataram que não conhecem na íntegra a finalidade da lei, mas que consideram importante o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Neste sentido, inferimos que os professores nunca leram o texto original, entretanto já ouviram falar e por isso relatam que são de acordo. Assim, concluímos que muitos professores de História ainda não se apropriaram da legislação em vigor.

Os outros quatro professores consideram importante o cumprimento da lei para garantir a valorização e o respeito dos povos indígenas e negros, pois entendem que esses povos contribuíram para a formação da nação brasileira.

Perguntamos aos professores do Liceu Maranhense como ficaram sabendo da lei 11.645/08. Nos responderam conforme o gráfico e este representa quais suportes foram utilizados pelos professores para conhecer a lei 11.645/08.

Gráfico 3- Suporte utilizados para conhecer a Lei 11.645/08



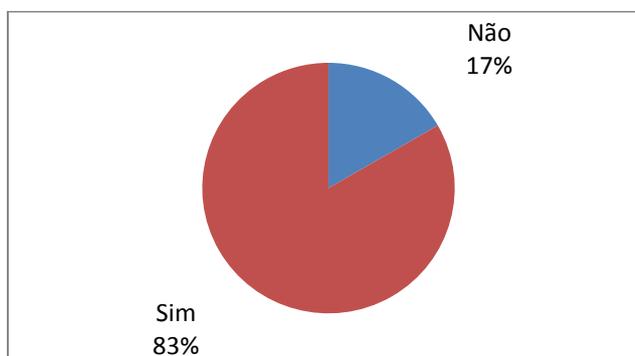
Fonte: Elaborado pelo autor.

Através do gráfico podemos afirmar que 2 professores conheceram a lei por meio da internet. Já 3 disseram que entraram em contato através de formação continuada, e somente um respondeu que conheceu a lei 11.645/08 consultando a LDB. Desta maneira, torna-se essencial que a referida lei seja divulgada massivamente nas escolas para que os professores possam aplicar em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, Santos (2012, p. 212), afirma que a lei possibilitará:

Estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformação, equívocos e a ignorância que resultaram em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais.

Indagamos aos professores se costumavam aplicar a lei 11.645/08 em suas práticas pedagógicas. Neste quesito os docentes disseram que:

Gráfico 4 - Aplicabilidade da Lei 11.645/08



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos ao gráfico 83% dos educadores afirmam que executam a lei no cotidiano escolar e 17% disseram que não aplicam.

Os docentes relataram que as principais dificuldades para a implementação da lei 11.645/08 no Centro de Ensino Liceu Maranhense são:

A maior dificuldade para trabalhar com temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é a questão do currículo, pois devemos dividi-lo com outras temáticas do ensino de História, uma vez que os alunos irão fazer a prova do ENEM e precisam se apropriar de outros assuntos da História. (Professor de História)

A principal dificuldade dar-se devido o excesso de conteúdos que temos que trabalhar para cumprir as determinações curriculares. A escola exige que ministremos vários assuntos. Não podemos focalizar só em um tema. (Professora de História).

Muitas vezes ao falarmos dos indígenas e negros encontramos resistência por parte dos alunos que ainda carregam consigo preconceitos e estereótipos sobre esses povos. (Professor de História).

Trabalhamos sempre que possível a temática indígena e africana nas aulas relacionando com o período colonial, imperial e republicano. Às vezes, costumamos trabalhar a temática com projetos específicos, onde os alunos pesquisam sobre a cultura e história desses povos. (Professor de História)

Não encontro dificuldade para implementar a lei na escola Liceu, pois temos o apoio da coordenação pedagógica. (Professora de História).

Minha dificuldade é encontrar material atualizado para trabalhar com as questões étnicas e raciais. Os livros didáticos que recebemos do MEC trazem pouca informação sobre os povos indígenas e negros. Os livros didáticos abordam os povos indígenas somente no período colonial retratando-os em contato com o colonizador e depois desaparecem. Os livros dão somente destaque aos povos Maias, Astecas e Incas e esquecem em mostrar os grupos indígenas que povoaram o Brasil. Os indígenas estão diluídos na história da conquista e desaparecem depois nas páginas dos livros como se não tivessem história após o período colonial. (Professora de História).

Ao analisarmos as falas dos professores percebemos que existem três pontos fundamentais que dificultam a aplicabilidade da lei 11.645/08 no contexto da escola Liceu Maranhense.

A primeira é a questão do currículo que obriga os professores a trabalharem com vários assuntos para dá conta dos conteúdos, que são exigidos nos vestibulares, assim não podem focalizar somente em dois conteúdos. Contudo, ao meu ver esse problema poderia ser solucionado através da inserção dos indígenas em diferentes contextos tanto no período colonial, imperial e republicano dependendo do assunto trabalhado.

O segundo problema diz respeito ao livro didático adotado pela escola que traz pouca informação sobre os povos indígenas. Além ausência de recursos didáticos adequados para que os professores possam preparar uma aula sobre a diversidades de povos indígenas e sua relevância para História do Brasil.

Com relação ausência de materiais de didáticos para se trabalhar a temática indígena nas escolas, corroboramos com Bergamaschi (2012, p. 142, apud LIMA, 2016, p. 24) quando nos diz:

[...] temos hoje uma importante historiografia indígena, porém está ainda não chegou às páginas dos livros didáticos de História. [...] temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é: Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimento sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento mobilizado para isso. Essa é a principal dificuldade. [...] Acho que o Ministério da Educação, os estados, por pressão do Ministério Público, estão se virando para ver se conseguem esse material didático. [...] É só com bons materiais didáticos na mão das escolas dos não índios, de fato, que os alunos não indígenas poderão ter acesso a esse material, com maior qualidade e, aí esperar impactos e resultados mais positivos.

O terceiro problema apontado nas falas dos professores para aplicação da lei 11.645/08 é a resistência dos alunos em não aceitar os conteúdos que abordam a História Indígena e Africana, pois muitos estudantes carregam dentro si preconceitos e estereótipos, que são construídos ao longo de suas vidas, através das relações sociais.

Na sexta pergunta do questionário dirigida aos professores perguntamos:

Nas suas aulas de História você trabalha a História dos povos indígenas? Qual tema específico da temática indígena? Justifique
 sim não as vezes nunca

Abaixo transcrevemos as respostas das perguntas feitas aos docentes.

Abordagem dos povos primitivos na pré-história brasileira e Maranhense, no período colonial, nas revoltas indígenas diante das disputas por terras, na política indigenista e na questão de morte dos indígenas, debates sobre algumas tribos indígenas. (Professora de História).

Trabalho dentro da temática Povos Pré Colombianos. (Professor de História).

No decorrer do ano busco inserir a história indígena nos conteúdos ministrados principalmente quando trabalho período colonial na América Portuguesa e Espanhola. Ênfase as relações de contatos entre europeus e indígenas a época da colonização. (Professora de História).

A temática indígena é abordada nas minhas aulas a partir das conquistas europeias sobre a América. Geralmente costumo fazer uma análise dos contatos estabelecidos entre indígenas e europeus através dos choques culturais. Neste sentido, procuro mostrar como a cultura é um elemento de dominação e apropriação. (Professora de História).

Quando estou falando de Brasil colônia apresento os indígenas como sendo os primeiros povoadores da América. Falo também, sobre as questões dos aldeamentos, catequização e escravização indígena. (Professor de História)

Apresento os indígenas como aqueles que resistiram e lutaram bravamente, contra os processos de dominação. Nas minhas aulas os povos indígenas são retratados como sujeitos históricos que contribuíram para formação da nação brasileira. (Professora de História)

A partir da análise das respostas acima dadas pelos professores do Liceu Maranhense, pode-se afirmar que a temática indígena é trabalhada nas aulas de História com maior ênfase no período colonial. Sendo que, os principais conteúdos abordados são: as civilizações Pré-Colombianas (Maias, Astecas e Incas) e também os primeiros contatos entre europeus e povos indígenas durante a colonização da América Portuguesa.

Para o historiador pernambucano Edson Freitas a temática indígena ainda continua sendo mal trabalhada pelos professores que costumam reproduzir alguns equívocos sobre esses povos.

Desta maneira, nos afirma que:

Durante muito tempo, nos estudos sobre a História do Brasil, além das referências ao índio apenas nos primeiros anos de colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões e colonização dos portugueses e outros povos vindos da Europa a partir de 1500. E que os poucos índios sobreviventes, estavam condenados ao desaparecimento engolidos pela marcha colonizadora, pelo progresso e por meio da “aculturação”, foram integrando-se à nossa sociedade. Em geral, essas ideias que permanecem sendo ensinadas nas escolas e mesmo nas universidades, ainda aparecem em manuais didáticos, principalmente nos livros de História do Brasil, são também veiculadas pela mídia e expressadas pelo senso comum. (Freitas, 2016, p. 69).

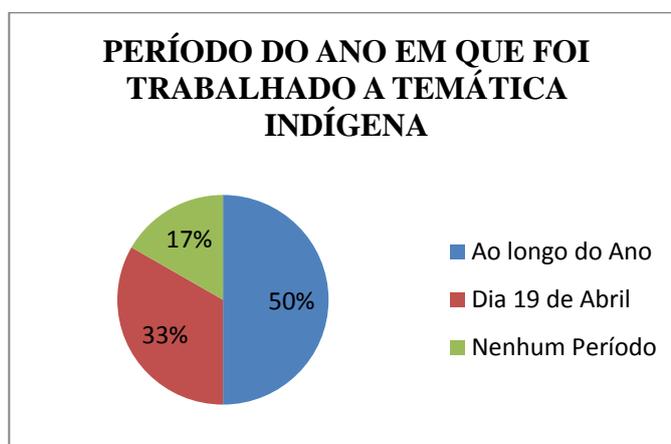
Perguntamos aos professores do Liceu Maranhense: em que período do ano trabalhavam com a temática indígena?

Sendo que no questionário aplicado deram-se as seguintes opções.

() No dia 19 de abril; () ao longo do ano; () em nenhum período.

Abaixo montamos um gráfico que expressa as respectivas respostas dadas pelos professores.

Gráfico 5 – Período do ano em que foi trabalhado a Temática Indígena



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos professores disseram que trabalham com a temática indígena ao longo do ano. Contudo, no questionário aplicado com os alunos os mesmos relataram que os docentes trabalham somente com esse assunto nas vésperas do dia do índio 19 de abril.

O professor de História falou sobre os povos indígenas no período colonial durante a conquista do território pelos portugueses. Falou também sobre escambo, escravização dos índios e catequização. Apresentamos um trabalho no dia do índio. (Aluno do 1º Ano).

Fizemos uma pesquisa sobre os indígenas no dia do índio. (Aluna do 2º ano).

Durante o dia 19 de abril fizemos uma apresentação que falava sobre os povos indígenas das Américas. Conhecemos um pouco sobre suas culturas. (Aluna do 2ª ano).

Estudamos os povos indígenas durante a colonização brasileira. Nossa professora deu uma aula sobre indígenas durante a semana do dia do índio.

As falas dos alunos contradizem os professores, pois os mesmos afirmam que estudaram a temática indígena somente no dia dos “índios” em contextos coloniais. Desta forma, Freitas (2010, p. 169), chama nossa atenção para as representações dos povos indígenas difundidas no âmbito escolar.

As representações dadas aos povos indígenas têm origem nas imagens veiculadas no antigo livro didático, são reforçadas pelos monumentos públicos, pela iconografia que circula na mídia impressa e televisiva, nos artefatos de uso cotidiano (o dinheiro, cartão telefônico, *outdoor*), e são transmitidas às gerações por meio de abordagens estereotipadas da temática na sala de aula: comemorações escolares no dia/semana do índio, com pintura no rosto, cocar, música comercial, filas com alunos gritando “u-u-u-u”, entre outras, desenvolvendo nas crianças a ideia de que os indígenas contemporâneos, por exemplo, “não trabalham” e apresenta-se nas nossas escolas “fantasiados de índios” – como “normais” (não compõem sociedades diferenciadas).

Infelizmente, muitos de nós, professores, consolidam essas representações quando fazem uso acrítico de desenhos e filmes da indústria cultural norte-americana (bárbaro inimigo ou selvagem leal), quando veem povos e indivíduos indígenas como sujeitos descaracterizados, vítimas, integrados à natureza, não evoluídos, não

educados ou ainda, como antepassados importantes da história do Brasil. Que tal refletir sobre essa situação?

A pergunta oitava do questionário versava sobre:

Você conhece os grupos étnicos indígenas do estado do Maranhão? Você em algum momento trabalhou em sala de aula sobre eles? Justifique.

Os docentes responderam o questionamento afirmando que:

Sim. Algumas vezes no primeiro ano (na pré-história), no segundo ano e terceiro ano (nas lutas pelas terras, questões atuais). (Professora de História)

Sim. Principalmente sobre tupis e tapuias dentro de processo de ocupação do Maranhão. (Professor de História)

Sim. Trabalho a História dos povos indígenas a partir da colonização (Professora de História).

Sim. Abordo essas questões falando dos contatos estabelecidos entre europeus e índios a partir da colonização. (Professor de História).

Sim. Explico sobre a importância dos povos indígenas para formação do Maranhão. (Professor de História).

Sim. Os povos indígenas do maranhão são apresentados quando trabalho os contados coloniais. (Professora de História).

Ao analisarmos as falas dos professores percebemos que todos afirmam conhecer os grupos étnicos indígenas do estado do Maranhão. Dizem que inserem esse conteúdo nas aulas de História. Entretanto, ao nosso ver, as respostas denotam pouco conhecimento sobre esses grupos, pois traz pouca informação sobre as populações indígenas do Maranhão.

Os alunos apresentam uma contra resposta afirmado que:

Não conheço nada sobre os povos indígenas do Maranhão. (Aluno do primeiro Ano).

Sim. Os índios se classificavam em tapuias e tupis. (Aluno do primeiro Ano).

Estudamos os povos tupis e guaranis. (Aluno do terceiro ano).

Sim. Os professores falaram sobre os tupinambás. (Aluno do primeiro Ano).

Durante a colonização do Maranhão os indígenas fizeram alianças com os franceses e portugueses. (Aluno do segundo ano).

O professor falou sobre o Massacre de Alto Alegre. (Aluno do terceiro ano)

Não sei nada sobre os povos indígenas do Maranhão, mas sei que ainda existem. (Aluno do terceiro ano).

Aprendi nas aulas de História que existem alguns índios vivos no Maranhão. (Aluno do Terceiro ano).

O professor falou sobre os índios tupis e tapuias. (Aluno do primeiro Ano).

A partir das percepções dos alunos sobre os povos indígenas do Maranhão, verificamos que desconhecem parcialmente a história desses povos. As respostas dadas não são consistentes e revelaram a fragilidade com relação ao ensino de História do Maranhão. O ensino da História local deveria estar mais presente no currículo da escola, pois a temática indígena poderia ser inserida com maior destaque através desse componente curricular.

Observamos também que a maioria dos discentes fala sobre os indígenas a partir de duas categorias, tupis e tapuias. Assim, inferimos que essa visão é resultado de construções sócio históricas que acabou homogeneizando os povos indígenas ao longo dos tempos, como se todos fossem iguais.

Sabemos que durante a colonização haviam diversos grupos indígenas totalmente diferentes entre si. Neste sentido, as pesquisas avançaram, conforme nos diz Silva (2016, p. 70):

A partir de novas pesquisas foi superada a visão dos cronistas coloniais e retomada pelos historiadores brasileiros no século XIX, e também muito presente nos livros didáticos de História, classificando os povos indígenas entre “Tupis” e os “Tapuia”. Ideia equivocada que dividia os grupos indígenas em dois blocos monolítico antagônicos, sendo os “Tupi” os aldeados mansos e os “Tapuia” chamados de bárbaros, selvagens habitantes dos sertões e por essas razões bastante perseguidos. Essas classificações escondiam as diversidades e as dinâmicas socioculturais dos povos indígenas em todas as regiões do país.

Questionamos os professores se sentiam preparados para falar sobre os povos indígenas em sala de aula, os mesmos responderam que:

Não. Preciso me informar mais sobre a História dos povos indígenas. (Professora de História).

Sim. Sempre procuro ler livros, revistas especializadas e também sites para estudar a temática. (Professor de História).

Não. Preciso fazer cursos de formação e atualização. (Professora de História).

Não. Quando estudei na faculdade os professores não davam muita ênfase as questões indígenas. (Professor de História).

Sim. Busco sempre bibliografias na área de História sobre os índios. (Professora de História).

Não. Esse conteúdo é difícil de trabalhar porque falta materiais adequados no âmbito da escola. (Professora de História).

A maioria dos docentes relataram que não se sentem preparados para trabalhar com os conteúdos referentes as populações indígenas. Diante desse quadro, sugerimos que a Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC-MA, firmem parcerias com as universidades públicas do Maranhão para oferecerem cursos de formação continuada aos professores da

rede estadual. Desta maneira, tentar suprir uma lacuna de formação e conseqüentemente pôr em prática a lei 11.645/08.

Em Artigo produzido por Edson Machado Brito intitulado “*O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de Nível Básico*”, nos alerta para a importância da inserção da lei 11.645/08 na formação dos professores. Desta maneira nos diz que:

É importante ressaltar que as mudanças necessárias ao ensino da história e cultura indígena nas escolas não-indígenas serão efetivadas somente através de formação dos professores, o que pressupõe que a realização de pesquisas bibliográficas é apenas uma das atividades urgentes. O Estado, em parcerias com universidades públicas, deverá promover cursos de formação dos professores da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores. Ninguém poderá falar pelos indígenas sobre a diversidade de seus povos, sobre os significados objetivos dessa diversidade, sobre as suas dificuldades e limites no relacionamento com os não-índios. Enfim, as “outras histórias” que a historiografia e o ensino de História têm omitindo poderão ser contadas e ensinadas por seus legítimos representantes, os indígenas. (BRITTO, 2009, p. 69).

Fizemos o seguinte questionamento aos professores da escola Liceu Maranhense: durante sua formação na universidade cursou alguma cadeira sobre os povos indígenas e Indigenismo?

Sim. Estudei sobre a História indígena com o professor Dr. João Ferreira de Carvalho, que abordou o Indigenismo brasileiro e amazônico, memória, História das comunidades tribais no Nordeste. (Professora de História).

Não estudei. (Professor de História)

Estudei sobre os povos indígenas na cadeira de Brasil Colônia. (Professor de História).

Não tive disciplinas específicas, mas os professores falavam dos indígenas no período colonial. (Professora de História)

Não. Estudei por conta própria. (Professora de História).

Não. Na minha época não tinha especialistas em História indígena. (Professora em História)

Na universidade falamos algumas vezes sobre os povos indígenas principalmente nas cadeiras de Brasil Colônia, América e Maranhão Colonial. (Professora de História).

Diante das respostas apresentadas pelos professores concluímos que os docentes não tiveram na formação inicial disciplinas específicas sobre os povos indígenas o que denota que a universidade precisa repensar urgentemente seus currículos, sobretudo na matriz curricular dos cursos de História que continuam na sua maioria eurocêntricos. Muitas gerações de professores se formaram após o advento da lei 11.645/08 e não tiveram acesso a Cultura e História dos povos indígenas.

Freire (2013, apud ANPUH), traz uma informação importante sobre a construção do campo de estudo da História Indígena:

No Brasil, um dos primeiros fóruns onde se discutiu a temática foi o Grupo de trabalho “História Indígena e do Indigenismo”, coordenado por Manuela Carneiro da Cunha, da USP, que realizou o seu primeiro encontro formal em 1984, no quadro da reunião da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. (...) A partir desse encontro, algumas universidades brasileiras passaram a integrar a disciplina em seus programas curriculares. No primeiro semestre de 1985, Etno-História é oferecida na Pós-graduação da UNICAMP (SP). No segundo semestre do mesmo ano, o Curso de História da Universidade Federal do Amazonas reformula sua grade curricular, introduzindo esta disciplina na graduação. Logo depois, ocorre mudança similar na Universidade Federal da Bahia, seguida de algumas outras instituições de ensino superior.

A citação nos apresenta o percurso de como a disciplina História Indígena fora sendo disseminada nos currículos das universidades. Assim percebe-se que é recente esse campo de estudo, sendo que vem estabelecendo relações com outros campos do saber através da interdisciplinaridade.

A parte principal do questionário aplicado aos docentes da escola Liceu Maranhense abordou o objeto central desta dissertação que é a percepção deles com relação as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História. Neste sentido, fizemos a seguinte pergunta:

Em relação aos livros de História adotados na escola como ocorreu a seleção? Você participou desse processo? Você gosta desses livros?

E, obtivemos as respectivas respostas:

Os professores escolhem em comum acordo. Porém, nem sempre é adotado o livro escolhido. (Professor de História).

Não participei. A nossa escolha não foi aprovada, mas também não contemplava a visão da cultura indígena. Continuava com a visão eurocêntrica. (Professor de História).

Participei sim. Nós professores de História nos reunimos para definir qual livro seria adotado. Contudo, nem todos os professores estavam no dia da escolha. O livro escolhido traz uma perspectiva crítica da História. (Professor de História).

Sim. Estive presente no dia da escolha do livro, mas o livro aprovado pela maioria não satisfaz as minhas necessidades enquanto professora, pois apresenta o conteúdo de forma simplista. O livro continua valorizando uma visão eurocêntrica. (Professora de História).

A escolha do livro didático funciona assim, os professores de História recebem o guia do PNL D onde contém os livros já aprovados pelo MEC. Depois se reúnem para debater qual livro será adotado entre aquelas opções predeterminadas pelo PNL D. Cada professor tem direito a voto e no final é escolhido um. O livro que selecionei não foi aprovado. (Professora de História).

Participei. A seleção dar-se a partir da participação dos professores que escolhem através do voto qual material será mais adequado. Temos também uma

coordenadora de área que organiza os encontros entre professores para debatermos qual livro será utilizado pela escola. (Professora de História).

Ao analisarmos as falas dos docentes percebemos que a escolha do livro didático de História, passa por várias etapas. Sendo assim, primeiramente escolhe-se um professor para coordenar as reuniões entre os docentes. Logo em seguida, os professores se reúnem para debater o conteúdo e qualidade do material. Depois da análise vota-se no livro que melhor atende as suas necessidades. Muitas vezes como fora exposto acima, a escolha não contempla as preferências de alguns docentes que reclamam dos livros adotados.

Percebemos que os professores do Liceu Maranhense possuem autonomia para selecionar os livros a partir daquelas opções pré-definidas pelo PNLD, mas fica evidente também, que muitos livros não agradam os educadores, pois trazem informações superficiais e generalistas.

Perguntamos aos professores do Liceu Maranhense:

Os livros didáticos adotados na escola abordam a História indígena?

() sim () não

Se, sim. Como os representam? como os retratam? Você concorda com essas representações?

Os docentes responderam que:

Sim. São representados na visão eurocêntrica. Não concordo, às vezes utilizo textos complementares. Peço as vezes para os alunos fazerem pesquisa em outras fontes para depois debatermos em sala de aula. (Professora de História)

Não. Os livros não trazem a história indígena. (Professor de História)

Não. Os livros escolhidos para este ano apresentam um viés eurocêntrico. (Professor de História)

Sim. Apresentam os povos indígenas no contexto da colonização. O livro aborda os contatos entre europeus e indígenas. (Professora de História)

Sim. Os povos indígenas são retratados no período colonial. Os autores dos livros, enfocam a catequização indígena e a escravização do nativo. Não concordo com essas representações, pois coloca os indígenas sempre como vítimas do processo histórico. Os indígenas não aparecem em outros períodos, assim é como se não tivessem mais história. (Professora de História)

Sim. Retrata apenas os primeiros contatos entre europeus e indígenas. Apresenta também um capítulo sobre os povos Pré-Colombianos. Na minha opinião o conteúdo sobre povos indígenas é insuficiente. (Professora de História).

As falas dos professores nos levam a perceber que os povos indígenas, ainda continuam sendo sub-representações nos livros didáticos de História, apesar da obrigatoriedade da lei 11.645/08. A maioria dos docentes afirmam que as populações indígenas são retratadas somente no período colonial. Desta maneira, os indígenas são

colocados na posição sujeitos coadjuvantes da História. Neste sentido, Funari et al. (2011, p. 97-98 apud BIGELI, 2015, p. 2), diz que:

Aparecem, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus. A colonização do continente americano pelos indígenas praticamente não era mencionada e os índios eram descritos por meio da negação de traços culturais considerados significativos, como falta de escrita, de governo e de tecnologia. [...] Por fim, predominava a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade cultural que sempre existiu entre essas sociedades.

Aos alunos do Liceu Maranhense fizemos a mesma pergunta exposta acima com o intuito de comparar as falas entre docentes e discentes para uma análise mais apurada. E, obtivemos as seguintes respostas:

O nosso livro didático não apresenta a história dos povos indígenas. Não conheço **quase nada sobre eles**. (Aluno do primeiro ano, grifo nosso).

Os indígenas aparecem apenas no período colonial, mas o livro não traz muitas informações. No dia 19 de abril dia do índio o professor explicou sobre os grupos indígenas atuais. (Aluno do segundo ano)

Lembro que em um dos capítulos do livro didático aborda a história dos povos indígenas do Brasil na colônia. (Aluno do primeiro ano)

O livro fala somente dos povos indígenas Pré-colombianos Maias, Astecas e Incas. (Aluno do segundo ano).

O livro utilizado aqui na escola não apresenta a história indígena. Desconheço por completo a história dos índios (Aluno do terceiro ano).

O livro apresenta o índio de forma breve. Não sei nada sobre os grupos étnicos atuais. (Aluno do terceiro ano)

Nosso livro mostra os indígenas no início da colonização. O livro não fala nada sobre os índios que vivem hoje no Brasil. (Aluno do segundo ano).

Os estudantes afirmaram que o livro didático de História utilizado na escola apresenta a história dos povos indígenas de forma sucinta e superficial. Os indígenas aparecem com destaque no período colonial, mas depois desaparecem como se não mais existisse na História do Brasil. Os alunos também falaram que desconhecem os grupos étnicos atuais.

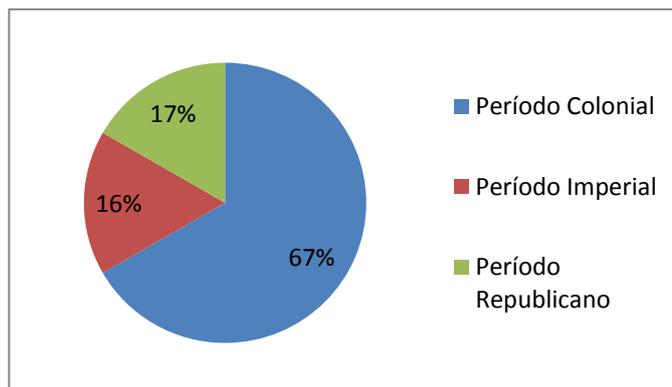
A décima terceira pergunta do questionário aplicado aos professores versava sobre:

Nesses livros os indígenas são apresentados com maior frequência em qual período histórico?

Colonial Imperial Republicano

Abaixo fizemos um gráfico para ilustrar as respostas. Vejamos.

Gráfico 6 - Período de maior frequência em que os indígenas são representados nos livros didáticos

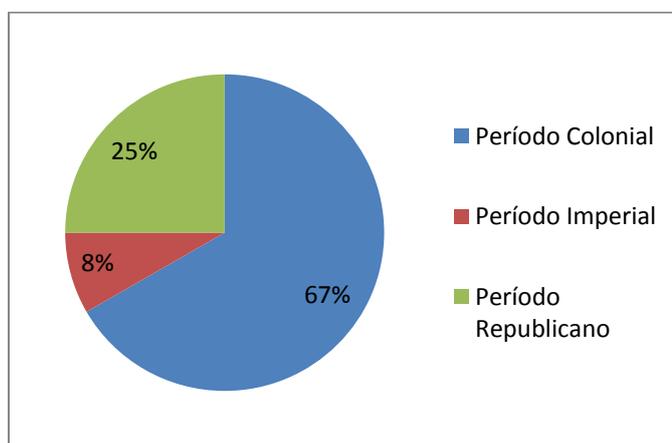


Fonte: Elaborado pelo autor

Tomando por base o gráfico acima, podemos afirmar que: quatro professores responderam que os indígenas são apresentados no período colonial. Em seguida um docente afirma que os indígenas aparecem com frequência no período imperial e outro diz que no período republicano.

Para os alunos do Liceu o período em que os povos indígenas emergem com maior destaque nos didáticos de História é no período colonial. Desta maneira, confirmamos a nossa hipótese central do início deste trabalho quando dizíamos que as populações indígenas eram representadas nos livros didáticos de História somente em contexto colonial.

Gráfico 7- Período histórico em que aparecem com maior frequência os povos indígenas segundo os alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Questionamos os professores sobre como eles avaliavam os conteúdos apresentados nos livros didáticos de História com relação a temática indígena. Os mesmos se expressaram, assim:

Observa-se que os conteúdos sobre os índios nos livros didáticos aparecem sem linearidade dos acontecimentos, privilegia a visão europeia acerca da conquista, pouco organizado, de maneira isolada ou descontextualizada. Os livros são superficiais. (Professora de História)

Informações superficiais. (Professor de História)

Os livros apresentam os indígenas de forma genérica sem um debate historiográfico aprofundado. (Professora de História)

A temática indígena só aparece a partir da colonização quando os autores se reportam a escravização indígena, escambo e catequização. (Professor de História).

O livro destaca as sociedades Pré-Colombianas Astecas, Maias e Incas. No tanto, quando se trata dos ameríndios do Brasil o livro não possui muitas informações. (Professora de História)

O livro utilizado nas escolas traz poucas referências sobre os povos indígenas em geral. (Professor de História)

Ao analisarmos as falas verificamos que os livros didáticos de História do Liceu Maranhense trazem poucas informações sobre os povos indígenas. Apesar do PNLD, exigir nos seus últimos editais (04/ 2015 – CGPLI) a inserção da temática indígena e africana nos livros de forma qualificada.

As principais exigências do edital com relação aos indígenas eram:

1.1.7. 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 socio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural. (Edital 04/2015- CGPLI).

t. desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva. (Edital 04/2015-CGPLI).

d. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes; (Edital 04/2015-CGPLI).

Tomando por base a análise do referido edital e mais as falas dos professores e os livros de História da escola Liceu Maranhense podemos afirmar que o conteúdo presente nesses manuais escolares é insuficiente para ensino da história indígena.

A penúltima pergunta do questionário aplicado aos docentes era: você conhece obras de historiadores, pesquisadores, teóricos e autores que trabalham sobre a temática indígena? Você os inseriu nas suas aulas? Justifique.

Sim. Claudio Zannoni – Conflito e Coesão; Elizabeth Coelho – “As novas políticas Indigenistas”; Emerson Almeida – “Ser como o branco, não é ser o branco”; Dinâmicas educacional dos povos indígenas Tentehar: uma experiência na escola indígena; Francivaldo Melo – História do Maranhão; Joan Botelho – Conhecendo e debatendo a História do Maranhão. (Professora de História)

Poucos. Não utilizo devido à pouca carga horária. (Professor de História)

Não. Essa bibliografia é difícil para encontrar nas livrarias. (Professora de História)

Não. Existe a lei 11.645/08, mas não temos material para trabalhar. (Professor de História)

Conheço, mas são bem poucos, como: Manuela Carneiro da Cunha. Entretanto, essa autora escreve de forma acadêmica e precisamos fazer a transposição didática para a sala de aula. (Professora de História)

Sim. As vezes procuro situar as discussões com autores que trabalham a história dos povos indígenas. Utilizo as vezes trechos dos textos do Antropólogo Darcy Ribeiro. (Professora de História)

Ao analisar as falas acima chegamos as seguintes conclusões que a maioria dos professores desconhecem a produção historiográfica que versa sobre a história e cultura das populações indígenas. Nesta ótica, reiteramos que o Programa do Livro Didático – PNLD precisa enviar para as escolas públicas de todo país paradidáticos que falem sobre esses povos e ao mesmo tempo deve inserir nos livros didáticos uma discussão mais aprofundada sobre a temática em questão.

Os avaliadores que compõe a comissão do PNLD na área de História deveriam ser mais exigentes com relação a inserção da temática indígena nos livros, uma vez que os livros didáticos que estamos analisando apresentam poucas referências sobre as sociedades indígenas. A ausência de conteúdo aprofundado nos livros compromete o processo de ensino e aprendizado, pois os alunos e professores precisam de subsídios teóricos consistentes para conhecer a história e cultura das sociedades indígenas, assim sendo, ao se apropriarem de tais conhecimentos passarão a respeitar e valorizar os diversos grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira. Desta forma, desconstruirão o mito da identidade comum implantada no imaginário brasileiro.

De forma geral como nos diz Molina (2006, p. 24 apud Silva, 2010, p. 179), os livros didáticos até recentemente procuravam apresentar uma identidade comum,

[...] na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira hegemônica e não conflituosa [...].

Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais, eram os cooperadores da obra colonizadora e civilizatória pelo branco português/ europeu e cristão.

A citação nos alerta que por muito tempo permaneceu nos livros didáticos a visão que a miscigenação fora um processo harmônico. Contudo, sabemos atualmente que a formação da sociedade implicou violências físicas, simbólicas e psicológicas sobre os grupos indígenas e negros.

De acordo com os professores do Liceu Maranhense os livros didáticos de História trazem informações superfícies sobre as populações indígenas colocando-os presos ao passado colonial e sempre subordinado ao colonizador. Nessa mesma perspectiva Silva (2010,

p.179), comenta que “os indígenas são representados nos livros não como sujeitos históricos, mas como indivíduos que agem e reagem a partir das ações e vontades dos colonizadores”.

O livro didático é um instrumento pedagógico que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, o conteúdo presente nas suas páginas jamais poderá trazer informações discriminatórias, preconceituosas e estereotipadas sobre os grupos indígenas, uma vez que os alunos tendem a reproduzir essas informações. Neste sentido, corroboramos com Silva et al. (2000, p.1) quando diz:

O livro didático exerce um papel fundamental na escola e tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professor e para os alunos.

Este, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, posto que o mesmo é canal de transmissão das ideologias, de valores, mitos, estereótipos. Nesse sentido, é portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade.

Como objeto cultural, o livro didático é resultado da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais. Este não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar. Ele possui especificidades e é adaptado segundo a lógica da sociedade e da escola no qual se encontra inserido.

A citação acima indica que o livro didático se constitui um veículo disseminador de conhecimentos e encontra-se inserido no âmbito da cultura escolar. Desta maneira, alunos e professores os utiliza para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que os livros são carregados de simbologias, estereótipos e ideologias. Sendo que, determinados grupos sociais são invisibilizados ou subrepresentados nas páginas dos livros didáticos, como os negros e povos indígenas.

As ausências e silêncios presentes nos livros são muitas vezes intencionais, pois quem detém o poder da escrita são os grupos dominantes que querem manter o status quo, e por isso não abre espaço para outros grupos serem representados.

A última pergunta do questionário aplicado aos docentes do Liceu Maranhense indagava:

Para além dos livros didáticos quais materiais você utiliza para preparar suas aulas quando o assunto é sobre povos indígenas? justifique

Os professores responderam que:

As vezes utilizo sites especializados na temática como o da FUNAI. (Professora de História)

Gosto de trabalhar com filmes e documentários costumo baixar na internet. (Professor de História)

Não. Uso somente o livro didático. (Professor de História)

A grande dificuldade para falar sobre os indígenas é falta de materiais adequado. (Professora de História)

Pesquisei geralmente na internet em sites com conteúdos históricos. (Professora de História)

Tenho dificuldade para encontrar material, mas a internet ajuda as vezes. (Professora de História)

Os docentes relataram que tem dificuldades para encontrar materiais didáticos que abordem a temática indígena. Desta maneira, utilizam a internet para informa-se consequentemente a internet torna-se uma ferramenta de apoio para preparação das aulas. Contudo, é importante alertar aos professores que informações obtidas da internet precisam ser sempre retiradas de sites confiáveis com os conteúdos produzidos por especialistas e estudiosos. Assim, recomendamos aos docentes que verifiquem a origem das informações acessadas e das fontes históricas apresentadas.

Passamos a falar mais uma vez sobre a forma como os indígenas são representados nos materiais didáticos. Nesse sentido, Silva (2000, p. 11), nos diz que:

Grupioni, ao criticar a forma como o passado indígena tem sido contado nos livros didáticos, explica a permanência dos estereótipos sobre os índios em função da *defasagem* entre a produção didática e as pesquisas acadêmicas:

“... os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela Antropologia no conhecimento do outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais”.

Segundo o antropólogo, a escola, que desempenha papel fundamental na formação do nosso referencial explicativo da realidade, devendo colaborar na construção de uma sociedade pluriétnica, capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores, acabaria por gerar ou reforçar o preconceito e a discriminação, através de um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre índios divulgadas em compêndios. *“Parece-nos”,* continua ele, *“que o caminho é rever nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre os membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas. Os antropólogos, que por força de profissão, mantém contatos intensos com os grupos indígenas e estudam a questão da diversidade, precisam tomar para si e como um desafio a tarefa de produzir materiais adequados e contextualizados para um público mais amplo que aquele dos especialistas. Os autores desses manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle dos materiais que publicam. E o Governo Federal deve incentivar avaliações sistemáticas dos livros didáticos nos programas de compra e distribuição de material didático para todo o país. Por fim, cabe aos próprios índios, e muitos representantes indígenas já estão em condições de manterem um diálogo mais efetivo com a sociedade nacional, ‘pacificar’ e ‘civilizar’ os não-índios.*

A citação nos informa que os povos indígenas continuam sendo representados nos livros didáticos de História de forma estereotipada. Neste mesmo sentido, a escola também continua reproduzindo uma única narrativa sobre a história dos indígenas, onde são apresentados como homogêneos, primitivos, bárbaros, vitimizados e aculturados.

Os livros didáticos de História e a sociedade em geral por muito tempo sustentou a teoria que os indígenas iriam passar de um estágio primitivo para um estágio evoluído, assim chegariam ao patamar de civilizados. Nesta ótica, Cruz (2016, p. 67), diz que:

A sociedade envolvente, durante muito tempo, seguiu a linha evolucionista, positivista e etnocêntrica, com a ideia de que, por meio de etapas, as culturas mais rudimentares iriam evoluir até chegar a um grau evolutivo superior, “civilizado” representado pelos europeus. A ideia de “civilização” pelo viés eurocêntrico é muito questionável, pois as sociedades indígenas consistem em formas de civilização, porém com configurações específicas, destoante dos modelos da cultura dominante e seus arquétipos ocidentalizados de pensar, agir e representar o mundo. O termo civilizar, com base no seu sentido usual socialmente repetido no Brasil, é tendencioso e falho, buscando aludir à superioridade de uns em detrimento de outros e, neste caso, os outros se referem à cultura não-hegemônica. Se há diferenças marcantes na cosmovisão de não índios e índios, existem também entre as etnias indígenas.

A penúltima pergunta do questionário aplicado aos discentes do Centro de Ensino Liceu Maranhense versava sobre:

Seu professor indica ou indicou durante as aulas livros, revistas, sites, músicas, museus etc, sobre os povos indígenas para que você pudesse estudar sobre a temática?

() sim () não

Se, sim justifique. Quais materiais foram consultados? Qual bibliografia sugerida?

Os alunos deram as seguintes respostas conforme exposto abaixo:

Não. O professor nunca indicou outros livros. (Aluno do primeiro ano)

Sim. Passou um filme e trabalho com um texto sobre os povos indígenas no período do descobrimento do Brasil. (Aluno do primeiro ano)

Não. O professor só trabalha com o livro didático. (Aluno do segundo ano)

Sim. Os professores sempre indicam referências. (Aluno do terceiro ano)

Não. Não lembro. (Aluno do primeiro ano)

Não. A professora priorizou a História do continente europeu. (Aluno do terceiro ano)

Não. O material que temos para estudar é o livro didático. (Aluno do segundo ano)

As falas acima apontam que alguns dos professores do Liceu Maranhense não indicam referências bibliográficas, materiais didáticos e fontes históricas sobre os povos indígenas para que os alunos possam conhecer a história desses povos. Neste sentido, afirmamos que uma das tarefas do educador é disponibilizar conhecimento através de outros suportes pedagógicos para além do livro didático. Desta forma, entendemos que o professor em suas práticas pedagógicas não pode ficar preso somente na narrativa do livro didático, pois os livros, muitas vezes, omitem a história das minorias étnicas.

A partir do que fora exposto até agora nesta dissertação concordamos com Moreira (2013, p. 185) quando nos diz:

O silêncio permitiu a perpetuação de representações etnocêntricas, homogêneas e assimilacionistas sobre os indígenas. Representações essas construídas historicamente e mantidas no imaginário em função da invisibilidade desses povos e de suas histórias, bem como pelo preconceito, que tem perpetuado mesmo com todos os debates atuais e com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inserção da temática indígena nas escolas.

[...] o desafio de incluir a temática indígena no espaço escolar ainda está por ser superado, pois percebemos que a temática indígena não desperta interesse no espaço escolar e muitos desconhecem, inclusive a existência da lei 11.645/2008.

[...] a inserção dessa temática na sala de aula certamente incidirá sobre a construção de sentido realizada pelos alunos sobre os grupos indígenas, pois o desenvolvimento demanda, necessariamente, aprendizagem histórica e aquisição de competências da memória (Rusun, 2010), possibilitando, assim, a compreensão da diversidade que envolve as culturas dos indígenas.

Diante do exposto acima verificamos que o ensino da História nas escolas e os livros didáticos apresentam os povos indígenas de forma etnocêntrica, assimilacionista, homogênea, evolucionista e preso a temporalidade colonial. Desta maneira, precisamos romper com essa visão no âmbito escolar, pois a escola deve promover o respeito, alteridade e tolerância para com os povos indígenas que tanto contribuíram para formação do Brasil.

A última pergunta do questionário efetuada aos estudantes do Liceu Maranhense os inquiria:

Faça um comentário livre e exponha: como você percebe os povos indígenas no ensino da História da sua escola? O livro didático como aborda a questão indígena? Você concorda com o conteúdo sobre os indígenas presentes no seu livro didático?

Os estudantes relataram que:

Acho importante estudar a história dos povos indígenas. (Aluno do primeiro ano)

Os indígenas são cidadãos brasileiros por isso devemos respeitar sua cultura. Os índios são protetores da natureza. (Aluno do terceiro ano)

O livro didático fala do índio no período colonial. Fala também dos Astecas, Incas e Mais e povos tupis. Seria interessante só livro trouxesse dicas de filmes. (Aluno do segundo ano)

O livro não mostra o índio de hoje. (Aluno do terceiro ano)

É muito superficial o conteúdo que trata sobre os indígenas. (Aluno do primeiro ano)

Gostaria de conhecer mais sobre as tribos indígenas. (Aluno do segundo ano)

Temos poucas informações sobre os índios do Brasil. Existe muitos nativos na região Norte (Aluno do primeiro ano)

Podemos perceber que os alunos possuem poucas informações sobre a história e cultura dos povos indígenas da América Latina, pois suas falas são simplistas ao se referir as populações indígenas. Sendo que utilizam expressões como: “tribos, índio, “protetores da

natureza” e “nativos”. Desta maneira, chegamos à conclusão que a escola pesquisada ainda precisa aperfeiçoar a inserção da lei 11.645/08 com mais eficácia para que os alunos possam conhecer e valorizar a história os povos indígenas.

Nesta seção tentamos compreender quais são as percepções dos professores, alunos e coordenação pedagógica com relação a temática indígena presente nos livros didáticos de História adotado na escola Liceu Maranhense. Deste modo, afim de obter tais dados, fizemos pesquisa de campo, aplicamos questionários com perguntas abertas e fechadas, analisamos o PPP da escola e buscamos referências bibliográficas sobre a escola que nos deram subsídio teórico.

Portanto, obtivemos as seguintes conclusões a partir da pesquisa desenvolvida no Liceu Maranhense:

1ª Os professores de História do Liceu Maranhense todos possuem formação em Licenciatura em História;

2ª Os docentes afirmaram conhecer a lei 11.645/08;

3ª Os professores disseram que aplicam a lei 11.645/08 nas suas práxis pedagógicas, embora quando analisarmos os questionários dos alunos e cruzamos com os dos professores as respostas são contraditórias;

3ª Os alunos relataram conhecer pouco sobre a História e Cultura Indígena, principalmente quando se trata dos povos indígenas do Maranhão;

4ª Os professores utilizam na sua grande maioria somente os livros didáticos para preparar suas aulas;

5ª Os livros didáticos representam os povos indígenas somente em contexto colonial;

6ª Os professores reclamam da falta de materiais para trabalhar com a temática indígena;

7ª Os professores dizem que o livro didático de História traz poucas informações sobre os povos indígenas;

8ª Os alunos afirmam que os livros didáticos trazem informações superficiais sobre as populações indígenas;

9ª O livro apresenta como civilizações os povos indígenas Maias, Astecas e Incas, entretanto ao se referir aos indígenas da América Portuguesa fala-se em tupis e tapuais, conceitos estes que acaba homogeneizado as populações indígenas em contextos coloniais.

CAPÍTULO III

3 REPERTÓRIOS PEDAGÓGICOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir a invisibilidade dos povos indígenas do Estado do Maranhão nos livros didáticos de História, uma vez que os livros adotados pela escola Liceu Maranhense não retratam as populações indígenas locais⁷⁵ em nenhum período histórico.

Afirmamos que os livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD são produzidos por editoras do eixo sul e sudeste. Assim sendo, não contempla os diversos grupos étnicos do Estado do Maranhão.

Na seção 3.1 denominada “*A (in)visibilidade dos povos indígenas do Maranhão nos livros analisados*” almejamos problematizar o porquê da ausência dos indígenas do Maranhão nas páginas dos livros didáticos. Nesta seção também trazemos alguns dados sobre as populações indígenas remanescentes⁷⁶.

3.1 A (in)visibilidade dos povos indígenas do Maranhão nos livros analisados⁷⁷

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinção visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ [...] (Santos, 2010, p.32, grifo nosso).

Iniciamos este capítulo utilizando uma categoria analítica intitulada “Invisibilidade” de Boaventura Santos (2010) para falar a respeito da ausência de representação dos povos indígenas do Maranhão nos livros didáticos de História. Neste sentido, ao analisarmos o *corpus documental* para esta pesquisa verificamos que os livros adotados pela escola Liceu Maranhense não mencionavam em momento algum os grupos étnicos indígenas do Estado do Maranhão.

Diante do exposto, alertamos que a falta de representação dos grupos indígenas locais pode comprometer o ensino da História, tendo em vista que gerações de alunos passaram pela

⁷⁵ Os indígenas locais são as populações indígenas que atualmente vivem no território maranhense.

⁷⁶ Os povos indígenas remanescentes são aqueles que conseguiram sobreviver ao intenso processo de colonização em terras maranhenses. Neste sentido, atualmente o Estado do Maranhão possui sete grupos étnicos sendo: Os thenetehara (conhecidos também como Guajajaras), Awá-Guajá, Urubu-Kaapor, Pukobyê (chamado também de Gavião), Krikati,

⁷⁷ O título desde capítulo refere-se aos livros História 1 da editora Saraiva que são usados na escola Liceu Maranhense. Estes livros constitui-se o nosso *corpus documental* para a escrita desta dissertação.

escola sem nunca ter tido contato com a história dos povos indígenas do Maranhão. Isto posto, a falta de informação, pode corroborar para construção de estereótipos e negação da história das populações indígenas. Sendo que, os livros muitas vezes, constituem-se as únicas fontes de informações e material de estudo para professores e alunos.

Oliveira et al. (2017, p. 07), tentaram explicar o conceito de invisibilidade utilizado por Boaventura de Sousa Santos.

Nesta perspectiva disseram que:

Sintetizando a fala do autor, o que Santos (2010) conceitua, é que a sociedade moderna atual está transpassada por uma linha que divide os indivíduos presentes nela entre visíveis e invisíveis. Mas, quais sujeitos seriam considerados invisíveis? Ora, os sujeitos de uma sociedade são aqueles que estão para além da exclusão, a sua realidade é totalmente inexistente.

O conceito de invisibilidade utilizado nesta dissertação, refere-se aos diversos povos indígenas do Estado do Maranhão, que foram silenciados nas páginas dos livros didáticos de História. Desta maneira, afirmamos que ausência, a invisibilidade e as sub-representações dadas as populações indígenas nos manuais escolares são intencionais, pois o currículo escolar ainda continua primando pelos feitos heroicos do colonizador europeu.

O currículo escolar na área de História privilegiou ao longo dos tempos as ideologias da classe dominante. Nesse mesmo sentido, Moreira (2013, p. 179-180), nos diz:

[...] os livros didáticos, o ensino e o currículo mantém uma história estanque baseada em princípios eurocêntricos que só serão alterados a partir do momento em que as atuais discussões se fizerem presentes em sala de aula, com uma crítica séria do livro didático, com o uso de diferentes recursos, além de possibilitarem o diálogo entre grupos indígenas e sociedades envolvente.

Diante do exposto, estamos de acordo com Moreira (2013, p. 184), quando nos fala que: “a ausência dos grupos indígenas nos livros didáticos, nos currículos e no espaço escolar não proporciona o diálogo e “[...] não permiti ao educando perceber a existência do outro, culturalmente distinto”. Neste sentido, precisamos inserir a história indígena no âmbito escolar com o intuito de promover o respeito, a tolerância e a diversidade para com os povos indígenas.

A partir da lei. 11.645/08 os indígenas foram paulatinamente inseridos nos currículos e livros, embora setores conservadores da sociedade brasileira sejam contra essa lei, pois defendem um ensino com bases epistêmicas eurocêntricas.

É importante frisar que a inserção ou ausência de um determinado conteúdo no currículo não se configura como uma prática neutra. Entendemos que as seleções dos conteúdos que compõem o currículo perpassam por relações de poder, onde os grupos dominantes escolhem os temas que são inseridos nos livros e no ensino.

Nesta ótica, Bigeli (2015, p. 7), diz:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Portanto, este ato de selecionar, que implica em privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, é uma “operação de poder.

Corroboramos com a citação, tendo em vista que, a invisibilidade dos povos indígenas nos livros e no currículo não acontece de forma ingênua, mas parte de uma estratégia de silenciamento pensada por aqueles que possuem o poder econômico e cultural. Desta maneira, o currículo escolar representa muitas vezes as visões de mundo das elites econômicas. Assim, podemos ser categóricos ao dizer que o currículo é representação máxima das relações de poder.

De acordo com Apple (2009, p. 59),

A educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Os povos indígenas do Estado do Maranhão não estão representados nos livros didáticos de História do PNL, sobretudo na coleção “*História Integrada da editora Saraiva*” que atualmente é utilizada na escola Centro de Ensino Liceu Maranhense. Embora, esses mesmos livros apresentam um pequeno recorte sobre a história indígena de outras regiões do Brasil mais em contexto colonial de forma superficial como já fora exposto em capítulos anteriores. Sendo que, os livros utilizados no Liceu abordam somente as sociedades Pré-Colombianas e os povos tupis de maneira genérica.

Diante da ausência e da invisibilidade dos povos indígenas do Estado do Maranhão nos livros didáticos. Passamos nesse momento apresentar um breve histórico sobre as populações indígenas Maranhenses locais, pois temos como intenção revelar, informar e divulgar para os professores, alunos e a comunidade em geral que os povos indígenas do Estado do Maranhão possuem histórias e culturas, mas que o livro didático não mostra⁷⁸.

O pesquisador Damasceno do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão produziu um pequeno guia sobre a Etnologia dos povos indígenas do Maranhão, onde nos fala da história e da diversidade das populações indígenas. Desta forma Damasceno et al. (2009, p. 03, grifo nosso), diz que:

A presença de povos indígenas no Maranhão data do período pré-cabraliano. Já no século XVII, têm-se o registro de 250 mil índios, de cerca de 30 etnias distintas. Dessas, somente algumas, como os Krikati, Canela, Guajajara-Tenetehara, Ka’apor,

⁷⁸ Objetivo é apresentar neste capítulo uma visão panorâmica sobre a história de alguns grupos étnicos indígenas do Estado do Maranhão situando-os no espaço e no tempo. Desta maneira, queremos evidenciar que as populações indígenas do Maranhão também possui história. Embora, os livros produzidos por editoras do sul e sudeste não os mencionam.

Awa Guajá e Gavião, sobreviveram aos nossos dias. Entretanto, a maioria, como os Tupinambá (presentes na cidade de São Luís), Barbado, Amanajó, Tremembé, Araióses, Kapietrã, entre outros, deixaram de existir, seja por extermínio ou por assimilação. Hoje, os povos indígenas estão reduzidos a uma população de quase 30 mil índios, **divididos em dois grandes grupos: os Tupi-Guarani e os Jê**. São povos de Língua e cultura **Tupi-Guarani**: os Guajajara, os Guajá, os Kaapor e os Tembé. Dos povos **Jê** todos falam uma variante da Língua Timbira e estão representados pelos Canela Apaniekra e Ramkokamekra, krikati e Gavião. Esses grupos estão situados em 16 áreas indígenas, espalhados pelo Estado.

A citação acima nos informa que o Maranhão possui uma diversidade de povos indígenas que sobreviveram ao processo de colonização. Sendo que, as populações indígenas são classificadas quanto à língua em dois grupos: Grupos Indígenas pertencentes ao Tronco Linguístico Tupi e Grupos indígenas pertencentes ao Tronco Linguístico Jê.

A antropóloga Elizabeth Maria Beserra Coelho no livro *“Cultura e sobrevivência dos índios no Maranhão”* nos traz um panorama dos indígenas Maranhenses. Neste sentido, nos diz:

Quando se trata de elaborar um quadro geral da situação indígena no Maranhão, há um dado histórico relativo ao processo de população, que de certa maneira resume toda a problemática que envolve os grupos indígenas no Maranhão, como em todo Brasil. Em 1612, quando os colonizadores franceses aportaram na ilha de São Luís, a população indígena local era estimada em cerca de 12.000 índios. No estado como um todo, as estimativas apontam uma população de aproximadamente 200. 000 índios.

Vencidos nas guerras, espoliados de suas terras, dizimados pelas doenças infecciosas e pela fome, nestes quatro séculos de colonização desapareceram vários grupos [...] no Maranhão.

A escravização do índio no Maranhão ocorreu principalmente através de expedições guerreiras como as entradas e bandeiras. Os índios foram escravizados para servir como mão-de-obra nas grandes plantações de tabaco e açúcar. A mão-de-obra indígena era utilizada também no trabalho doméstico.

A catequização foi outro elemento fundamental na colonização e responsável por grande parte do extermínio senão físico, cultural dos índios. A catequese esteve claramente comprometida com a escravidão e especialmente os jesuítas destacaram-se nas formas de manutenção do trabalho forçado, utilizando-se de métodos coercitivos associados à distribuição de presentes.

A política indigenista da coroa caracterizou-se por uma constante contradição e inconsistência. A legislação oscilava entre os interesses dos colonos, que desejavam escravizar os índios e os esforços dos missionários, que tinham por objetivo convertê-los ao cristianismo e fazê-los adotar os costumes dos civilizados. Exemplos disso é o primeiro regimento do Governo Português relativo aos indígenas que continha as seguintes disposições: “a conversão dos indígenas é que constitui o motivo do povoamento do Brasil, estes devem ser bem tratados e caso sofram algum dano seja-lhes concedida toda a reparação, punindo-se os responsáveis”. Entretanto o mesmo documento permitia que se desse combate aos índios que agissem como inimigos, e matá-los ou fazê-los prisioneiros.

Por outro lado, o grande responsável pelo processo de decréscimo populacional dos povos indígenas foi o contato em si com o branco, que serviu como transmissor de graves epidemias que destruíram aldeias inteiras. (COELHO, 1987, p. 9)

A citação acima nos possibilita reconstituir o cenário em que estiveram imersos os povos indígenas do Maranhão ao longo da história do Brasil. Desta forma, apesar de todo processo de espoliação, dizimação, catequização, genocídio, expropriação das suas terras a

qual foram acometidos, os indígenas resistiram e, assim, alguns grupos sobreviveram. Neste sentido, dados do censo do IBGE⁷⁹ de 2010 apontam que no Estado do Maranhão vivem atualmente uma população 35.272 indígenas.

Figura 78 – Quantitativo de povos indígenas autodeclarados por estados

Tabela 4 - População autodeclarada indígena, da participação relativa no total da população do estado e total da população autodeclarada indígena no País, segundo as Unidades da Federação - 2010

Unidades da Federação	População autodeclarada indígena	Unidades da Federação	Participação relativa	
			No total da população do estado (%)	No total da população autodeclarada indígena do País (%)
Amazonas	168 680	Roraima	11,0	6,1
Mato Grosso do Sul	73 295	Amazonas	4,8	20,6
Bahia	56 381	Mato Grosso do Sul	3,0	9,0
Pernambuco	53 284	Acre	2,2	1,9
Roraima	49 637	Mato Grosso	1,4	5,2
Mato Grosso	42 538	Amapá	1,1	0,9
São Paulo	41 794	Tocantins	0,9	1,6
Pará	39 081	Rondônia	0,8	1,5
Maranhão	35 272	Pernambuco	0,6	6,5
Rio Grande do Sul	32 989	Maranhão	0,5	4,3
Minas Gerais	31 112	Pará	0,5	4,8
Paraná	25 915	Paraíba	0,5	2,3
Ceará	19 336	Alagoas	0,5	1,8
Paraíba	19 149	Bahia	0,4	6,9
Santa Catarina	16 041	Rio Grande do Sul	0,3	4,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Os números mostram que as populações indígenas de várias regiões do Brasil estão crescendo demograficamente. E, entre os povos indígenas do Maranhão houve um crescimento significativo como revela a tabela exposta. Esse crescimento demográfico é resultado da melhoria da qualidade de saúde, alimentação, acesso as políticas sociais do governo federal e demarcações de terras. Embora, saibamos que o Estado Brasileiro ainda possui uma dívida imensa para com os povos indígenas, pois foram séculos de violações de direitos.

Gersem Baniwa organizador do livro *“O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”*, nos informa que:

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de mais de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. (BANIWA, 2006, p. 18).

⁷⁹ O IBGE utilizou o método de auto-identificação para chegar aos seus números, o que parece ser mais confiável e realista. Além disso, ainda existem povos indígenas brasileiros que estão fora desses dados, inclusive os do IBGE, e que são denominados “índios isolados”, ou índios ainda em vias de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural. LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, 2006, p. 28: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu nacional

A presença das populações indígenas em terras maranhenses remonta ao período Pré-Colonial. Sendo que, diversos grupos indígenas habitavam a ilha de São Luís e também em outras partes do continente⁸⁰.

Sobre a presença indígena em terras do Maranhão o arqueólogo (FILHO, 2011, p. 12) nos informa que:

Quando os colonizadores alcançaram à costa brasileira constataram a existência de que povoaram grande parte do território. Nações indígenas, estabelecidas em aldeias com nativos casas amplas e organizadas em torno de um pátio interno. As habitações eram compartilhadas por diversas famílias, estruturadas segundo valores sócio-culturais complexos, com sistemas de parentesco, costumes e códigos de comportamento.

Quando os franceses iniciaram a exploração do litoral do Maranhão encontraram grandes contingentes de populações denominadas Tupinambá, estabelecidas na ilha de Upaon Açú (São Luís) e nas regiões de Tapuitapera (Alcântara) e Cumã (Guimarães e Cururupu). Esses grupos de indivíduos, culturalmente aparentados, tinham fortes vínculos linguísticos e socioeconômicos, estabelecendo ocasionalmente alianças contra inimigos em comum. Viajantes da época relataram que existiam, somente em São Luís, 27 aldeias com cerca de 12 mil pessoas que viviam da horticultura, caça e pesca, orientados por um complexo universo mágico-religioso, destacando-se o mito da busca da “Terra sem Mal”, o paraíso Tupinambá, e a prática de canibalismo ritualístico, que objetivava a incorporação das “virtudes” do inimigo. O contato com o mundo espiritual ocorria através de práticas xamanísticas, ritos de fertilidade e controle das entidades que poderiam interferir no mundo dos vivos. Enfeitavam seus corpos com pinturas, adornos de penas e labiais, como também achatavam os narizes dos recém-nascidos como padrão de beleza. Os tupinambás foram gradativamente aniquilados por epidemias, guerras e escravidão ainda nos primeiros anos da colonização portuguesa.

No Maranhão existem inúmeros testemunhos da presença de grupos humanos que se fixaram na paisagem ao longo do tempo, deixando marcas das suas atividades cotidianas e modo de vida.

[...] Na região da baixada ocidental maranhense, nas bacias dos rios e lagos do Pindaré, Pericumã e Turiaçu, são encontrados testemunhos da ocupação de grupos pré-históricos que ergueram habitações sobre esteios nos lagos, as estearias, para enfrentar as enchentes ocasionadas pelos períodos longos de chuva e provavelmente por proteção contra-ataques de rivais.

A citação indica que a ocupação indígena no território Maranhense remete ao período anterior a colonização portuguesa, ou seja, os povos indígenas já estavam instalados por aqui bem antes dos europeus. Desta maneira, existem vestígios arqueológicos que resistiram ao tempo que comprovam a presença dos indígenas, como: pinturas rupestres, estearias⁸¹,

⁸⁰ Continente aqui faz menção as outras localidades fora da ilha de São Luís, ou seja, o que denominamos hoje de interior.

⁸¹ [...] Moradia suspensas por esteios que fixados em profundidade no leito dos lagos estruturavam habitações que livres do contato com a superfície alagada, propiciavam o viver em proteção durante as oscilações sazonais das águas [...]. De acordo com Deusdétit “esses sítios palafíticos ou estearias, como foram denominados desde o final do séc. XIX, seriam originalmente conjuntos de habitações pré-coloniais sustentadas por meio de estacas em locais centrais dos lagos ou áreas alagadiças marginais, orientados a partir de critérios organizacionais específicos. Provavelmente os povos das estearias são grupos indígenas. (FILHO, Deusdétit Carneiro Leite. Arqueologia dos ambientes lacustres: cultura material, dinâmica sociocultural e sistema construtivo nas estearias da Baixada Maranhense. Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico, Belo Horizonte, n. 25. n. 1, p. 54-92, 2016.).

cerâmicas, sambaquis⁸² e artefatos líticos que foram produzidos pelos grupos indígenas que habitavam o Maranhão Pré-Colonial.

É importante destacar que muitos dos povos indígenas que ocupavam o território Maranhense foram extintos no processo de contatos com os europeus. Neste sentido, Baniwa (2006, p. 17) nos relata que:

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conheçam guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais.

Apresentamos a seguir os grupos étnicos indígenas do Estado do Maranhão. Desta maneira, segundo informações obtidas no site da FUNAI – (Fundação Nacional do Índio), a população indígena do Maranhão é estimada em:

Aproximadamente 35 mil indígenas (Censo 2010, IBGE) pertencentes a sete grupos étnicos diferentes. Classificam-se em dois grupos troncos linguísticos: Tupi-Guarani e Macrojê.

Os Guajajara, Awá-guajá, Urubu-Kaapor são povos de língua Tupi, Pukobyê (Gavião), Krikati e Timbira Krepu' Katyé, (Kanela Apaniekrá e Ramkokamekrá, são do Maranhão, mas atualmente são atendidos pela coordenação Regional de Palmas) são falantes da língua jê. (<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>)

De acordo com, as informações acima, atualmente o estado do Maranhão possui sete grupos étnicos que conseguiram sobreviver ao processo de colonização e, ao contato com outros povos. Assim sendo, trazemos a este capítulo alguns dados sobre essas populações de forma concisa e breve⁸³.

⁸² Por volta de 6 mil anos atrás, parte do litoral brasileiro era habitado por povos seminômades. Alguns desses povos deixaram como vestígios de sua presença os sambaquis. Sambaqui (palavra de origem tupi que significa “monte de conchas”) é um acúmulo de conchas de moluscos e restos de animais como peixes, aves etc. que essas comunidades depositaram em determinados locais, ao longo do tempo. Existem sambaquis que atingem até 30 metros de altura e 400 de comprimento por 100 metros de largura. Os sambaquis eram utilizados para enterrar os mortos e seus objetos pessoais (enfeites, utensílios e armas). [...] Esses povos também costumavam construir suas habitações sobre os montes de conchas. COTRIM, Gilberto et al. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 73.

⁸³ Passamos apresentar algumas informações sobre os povos indígenas do Maranhão. Neste sentido, procuramos referências em trabalhos produzidos pelo arqueólogo Deusdedit Carneiro, a Antropóloga Elizabeth Maria Beserra Coelho, o Etnólogo João Damasceno Figueiredo e a FUNAI.

Figura 79 – Dados do censo de 2010 sobre a população indígena

	POPULAÇÃO INDÍGENA - (IBGE-2010)	
	BRASIL	MARANHÃO
1991	294.135	15.673
2000	734.127	27.571
2010	817.963	35.272

Fonte: Leite Filho, Deusdétit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

A pesquisadora e Antropóloga Elizabeth Coelho diz que: “os povos indígenas do Maranhão estão divididos em dois grupos linguísticos: os Jê e os Tupi Guarani”. Nesta ótica, o arqueólogo, Leite Filho, concorda com Elizabeth e acrescenta:

Essa distribuição está baseada na classificação linguístico-cultural existente no Brasil. Os povos da família linguística Jê, falam uma variante da língua Timbira, são estes: Ramkokamekra e Apanieka (Canela), Krikati, Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê (Timbira). Os povos da família linguística Tupi Guarani são: Tenehara/Guajarara, Awá-Guajá e Ka'apor. Esses grupos estão situados em 16 terras indígenas, todas demarcadas, embora ainda haja diversos problemas como os de intrusão, desmatamento, extração ilegal de madeiras para abastecimento de carvoarias e serrarias, caça e pesca predatória.

A citação nos ajuda a pensar a diversidade de povos indígenas que ainda povoam o território maranhense. Contudo, esses povos não aparecem nos livros didáticos de História, uma vez que os livros são produzidos por editoras de fora do Maranhão. Mesmo os livros que outrora foram produzidos e distribuídos pela secretaria de estado da educação não apresentam informações sobre as populações indígenas locais. Apesar de ter algumas pesquisas sobre os indígenas do Maranhão em âmbito universitário produzidos por professores, alunos e pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão.

Embora, a pesquisa local sobre a temática indígena seja tímida, mas mesmo assim temos alguns trabalhos relevantes que poderiam perfeitamente ser inseridos nos livros didáticos como referência.

Os atuais grupos indígenas remanescentes⁸⁴ do Estado do Maranhão estão situados em 16 terras indígenas. Conforme a tabela exposta abaixo.

⁸⁴ Os povos remanescentes são: Ramkokamekra e Apaniekra (Canela), Krikati, Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê (Timbira), Tenetehara/Guajajara, Awá-Guajá e Ka'apor.

Figura 80 – Terras Indígenas

TERRAS INDÍGENAS	POVOS INDÍGENAS
1. Alto Turiaçu	Ka'apor, Guajá, Timbira
2. Araribóia	Guajajara - Guajá
3. Bacurizinho	Guajajara
4. Cana Brava	Guajajara
5. Caru	Guajajara - Guajá
6. Geralda/T.Preto	Krêpum Kateyê
7. Governador	Gavião Pukobyê
8. Cana Brava Velho	Ramkokamekrá
9. Lagoa Comprida	Guajajara
10. Morro Branco	Guajajara
11. Porquinhos	Apaniekrá
12. Rio Pindaré	Guajajara, Guarani
13. Rodeador	Guajajara
14. Urucu-Juruá	Guajajara
15. Awá	Awá-Guajá
16. Krikati	Krikati-Guajajara

Fonte: Leite Filho, Deusdétit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

Com relação ao quantitativo de terras indígenas em território nacional Baniwa (2006, p. 104), nos informa que:

Atualmente, no Brasil, a maioria das terras indígenas em extensão está demarcada, mas ainda faltam muitas terras a serem regularizadas. Existem também várias famílias e diversos povos indígenas que estão sem-terra, ou que estão com terra insuficiente para garantir a sobrevivência do grupo. Há ainda a situação dos índios urbanos, que só muito recentemente começam a ser incluídos nas pautas de discussões e de interesse do movimento indígena e indigenista.

A seguir, apresentaremos alguns dados estatísticos que mostram a situação do reconhecimento e da regularização das terras indígenas.

Vejamos os dados das terras indígenas:

Figura 81– Terras Indígenas no Brasil

Descrição	Extensão (ha)	%
Território Nacional	851.487.659	100
612 Terras Indígenas	106.373.144	12,49

Fonte: Gersem, 2016, p. 105

Figura 82 – Terras Indígenas na Amazônia Legal

Descrição	Extensão (ha)	%
Área total da Amazônia Legal		100
405 Terras Indígenas na Amazônia Legal	103.483.167	20,67

Fonte: Gersem, 2016, p. 105

Figura 83 – Distribuição das terras Indígenas no Brasil

Descrição	Extensão (ha)	%
Área total das 6-12 Terras Indígenas no Brasil	106.373.144	100
405 Terras Indígenas na Amazônia Legal	103.483.167	98,73
207 Terras Indígenas no Centro-Oeste, no Nordeste, no Sul e no Sudeste	2.889.992	1,27

Fonte: Gersem, 2016, p. 106

Para Baniwa (2006, p. 104), “a falta de terra ou a sua insuficiência acarreta não apenas dificuldades de sobrevivência física das comunidades indígenas, mas ameaça a própria continuidade étnica, na medida em que impede a realização de práticas educacionais, como os rituais, as cerimônias, as festas e outras tradições fundamentais para a reprodução da cultura ancestral do povo. É igualmente grave a situação de terras já regularizadas, mas que foram invadidas, impedindo a ocupação efetiva dos povos indígenas, seus habitantes originais”.

Diante do que fora exposto passamos a apresentar uma visão panorâmica dos atuais povos indígenas do Estado do Maranhão. Neste sentido, nos apoiamos em estudos feitos pela professora e pesquisadora Elizabeth Maria Beserra Coelho⁸⁵, João Damasceno⁸⁶ Figueiredo e Deusdedit Carneiro Leite Filho⁸⁷.

TENETEHARA (conhecidos regionalmente por Guajajaras)

De acordo com o site do Instituto Ambiental “os Guajajaras” são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Habitam mais de 10 terras indígenas na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Sua história de mais de 380 anos de contato foi marcada tanto de aproximações com os brancos como por recusas totais, submissões, revoltas e resistências”.

Elizabeth Coelho caracteriza os Teneteharas como grupos indígenas pertencentes ao tronco Linguístico Tupi. Desta maneira, nos traz algumas informações relevantes sobre esse povo:

⁸⁵ Livros consultados para esta pesquisa sobre povos indígenas do Maranhão: COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Cultura e Sobrevivência dos Índios no Maranhão**. Relatório de Pesquisa. São Luís, PPPG/EDUFMA, 1987.

⁸⁶ FIGUEIREDO, João Damasceno et al. **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: Etnologia dos povos indígenas do Maranhão**. São Luís, 2009.

⁸⁷ LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro et al. **Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense**. São Luís, 2013.

Os índios Tenetehara representam um dos poucos remanescentes dos outrora numerosos povos Tupi-Guarani que se distribuía por extensa área do território brasileiro. Segundo WAGLEY E CALVÃO, as aldeias Tenetehara estendem-se de Barra do Corda, no rio Mearim, Maranhão, até os rios Gurupi, Guamá e Capim, noroeste do Estado do Pará. Os que habitam no Estado do Maranhão, nos rios Mearim, Grajaú e Pindaré, são chamados de Guajajara, enquanto que aqueles que migraram para o Gurupi, originários do Pindaré, são chamados de Tembê. Ambos Guajajara e Tembê, partilham a mesma língua e tradição cultural e consideram-se um só povo, autodenominando-se Tenetehara.

São ainda WAGLEY e GALVÃO que se referem aos Tenetehara como simplesmente um povo unido por uma mesma língua e tradições comuns do que uma aldeia ou nação conscientemente organizada em uma base política. Muito embora os Tenetehara de uma região tenham conhecimento da existência das outras aldeias, não há um entrosamento frequente entre elas.

A unidade mais importante na estrutura social Tenetehara é a família extensa, constituída por um número de famílias simples, reunidas por laços de parentesco. É a família extensa que constitui a base de produção econômica, é mais estável e subsiste ao rompimento das famílias simples, garantido maior segurança ao indivíduo. (COELHO, 1987, p. 30 – 31)

Segundo o arqueólogo Deusdedit (2013, p. 53), “os Tenetehara conhecidos regionalmente como Guajajaras, ocupam atualmente no Maranhão, onze áreas indígenas localizadas na Pré-Amazônia, nas regiões dos rios Mearim e Pindaré e seus afluentes: os rios Corda, Grajaú, Caru, Zutiwa e Buriticupu. Estima-se que hoje, a população dos Guajajaras está em torno de quase 25 mil pessoas”.

O site socioambiental nos oferta alguns dados sobre as terras dos Guajajaras, corroborando com as informações acima já expostas. Desta maneira, afirma que:

Todas as terras indígenas habitadas pelos guajajaras estão situadas no centro do Maranhão, nas regiões dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua. São cobertas pelas florestas altas da Amazônia e por matas de cerrado, mais baixas, sendo estas matas de transição entre florestas amazônicas e os cerrados. Os guajajaras nunca habitaram os cerrados os cerrados vizinhos, região dos povos jê. Sua região mais antiga, historicamente conhecida, foi o médio rio Pindaré.

A partir do final do século XVII e início do seguinte, expandiram seu território para as regiões dos rios Grajaú e Mearim, onde se estabeleceram pouco tempo antes da chegada dos brancos, disputando com vários grupos Timbira as áreas de caça. Por volta de 1850, uma parte dos Tenetehara migrou para o norte e mais tarde passou ser chamado de Tembê pelos regionais. (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>).

A seguir apresentamos uma tabela que mostra a lista de algumas das terras indígenas pertencentes aos povos indígenas Tenetehara popularmente conhecidos como Guajajaras.

Figura 84– Terras Indígenas

Terras Indígenas Municípios		Extensão (ha)
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia	413.288
Bacurizinho	Grajaú	82.432
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú	137.329
Caru	Bom Jardim	172.667
Governador	Amarante	41.644
Krikati	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	13.198
Morro Branco	Grajaú	49
Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	15.002 ²

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara

10/12/2018	Rodeador	Guajajara	Povos Indígenas no Brasil	
	Urucu-Juruá	Barra do Corda		2.319
		Grajaú		12.697

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>

Com relação atividade subsistência dos povos Tenetehara, Elizabeth Coelho nos apresenta as seguintes informações:

A subsistência básica dos Tenetehara advém dos produtos cultivados nas roças, que são principalmente o milho, o feijão, a mandioca, a abóbora, algodão, cana-de-açúcar, bananas, mamão, etc. O suprimento de carne depende exclusivamente da caça e da pesca.

A criação de animais domésticos como galinhas, patos, porcos e carneiros é insignificante como fonte de alimento. Os tenetehara não dispensam a coleta de frutos silvestres como complemento à dieta alimentar – os mais frequentes são o piqui, o açaí, a bacaba, o caju branco e o cupuaçu. O coco babaçu e o óleo de copaíba são utilizados com fins comerciais. (COLEHO, 1987)

Para além das atividades de subsistência mencionadas na citação acima os Tenetehara praticam a pesca, a caça e coleta. Neste sentido, Figueiredo (2009, p. 4) acrescenta:

A pesca é mais praticada pelas aldeias ribeirinhas. A caça tornou-se uma atividade cada vez menos produtiva por causa da concorrência com os não índios e das limitações das áreas. A coleta ainda é praticada por quase todos os guajajara. As atividades de coleta, no entanto, estão sendo substituída cada vez mais pela fruticultura nas aldeias e roças. O único produto florestal ainda coletado em maiores quantidades para fins comerciais é o mel.

As relações econômicas com os não indígenas baseiam-se tanto em trocas materiais quanto monetárias. As fontes de renda mais comuns são a comercialização de produtos agrícolas, a venda de artesanato e trabalhos temporários (nas cidades) ou permanentes (para a FUNAI).

Segundo Figueiredo (2009, p. 5), “os Guajajara produzem artesanato utilizando os mais variados tipos de matérias primas, confeccionando desde cestaria, colares, redes de dormir para uso doméstico e para comercialização”.

Nos últimos anos voltaram a produzir arte plumária, adornos, armas e cestaria, lembrando-se de padrões antigos e imitando modelos de outros povos indígenas, finalmente criando um novo estilo próprio que hoje em dia pode ser identificado com facilidade. Desse modo, os guajajara também voltaram a usar pintura corporal, por ocasião tanto de festas e rituais como de manifestações políticas.

Com relação ao modo de vida dos Thenetehara, a Antropóloga Coelho (1987, p. 31), relata que:

As aldeias Tenetehara variam em tamanho e em geral formam um traçado de ruas desiguais, semelhantes aos povoados do interior maranhense. Próximos a cada aldeia existem os centros, que são abrigos temporários localizados junto às roças e onde geralmente estão instaladas as casas de farinha.

Cada aldeia Tenetehara possui um “capitão” (ou cacique), que é geralmente apontado ou reconhecido pelo órgão de proteção oficial.

As casas Tenetehara assemelha-se muito as dos brasileiros da região. Em cada casa habita uma família nuclear, isto é, marido, mulher – ou mulheres, e filhos. Entretanto não é raro que outros parentes partilhem da mesma residência. É frequente um par recém-casado morar com a família da esposa, pelo menos durante primeiros anos do casamento. A família é predominante monogâmica, muito embora registrem-se casos de poligamia.

Os principais rituais dos Tenetehara são: a festa do mel, a festa da menina moça e a festa do Milho.

A festa do mel é realizada em setembro ou outubro durante a estação seca, e que exige vários meses para ser preparada. Segundo Figueiredo (2009, p. 5), “ela desempenha um papel muito importante nas boas relações entre as aldeias”.

A festa do Milho, de acordo com Figueiredo (2009, p. 5), “também chamada a “festa do pajé”, realizada na época das chuvas, durante o período de crescimento desse vegetal. Seu propósito é garantir uma boa colheita e proteger o milho contra as ações dos *azang*, espírito dos mortos, muito temido pelo Tenetehara/Guajajara.

A festa da Menina Moça trata-se de um ritual cuja a finalidade é apresentar as meninas a aldeia, sinalizando que elas já são adultas, ou seja, marca o final da puberdade para as adolescentes.

O quadro abaixo traz algumas informações sobre os povos indígenas Tenetehara/Guajajara.

Figura 85 – Informações sobre os Tenetehara – Guajajara

TENETEHARA - GUAJAJARA		
Outras denominações: Tenetehara	Outra grafia: Tenetehara	
Língua		
Tronco Linguístico: Tupi	Família Linguística: Tupi Guarani	
Língua materna: Tenetehara	Línguas faladas: Tenetehara e Português	
Localização		
Terras Indígenas: Araribóia Bacurizinho Cana Brava/Guajajara Caru Lagoa Comprida Morro Branco Rodeador Rio Pindaré Urucu- Juruá	Estado: Ma	Municípios: Arame e Amarante do Maranhão Barra do Corda e Grajaú Bom Jardim Bom Jesus das Selvas Itaipava do Grajaú

Fonte: Leite Filho, Deusdétit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

Diante das informações que foram expostas sobre os Tenetehara percebemos que essa população indígena contribuiu significativamente para a formação do Estado do Maranhão. Contudo, não se encontra representada nos livros didáticos de História.

Elizabeth Coelho (1987, p. 32) com base nos estudos de Gomes, divide a História dos povos indígenas Tenetehara em três fases distintas. Sendo: a fase da escravidão de 1613 a 1653; a fase da servidão – de 1653 a 1755 e a fase da ascensão da relação patrão-cliente. Nesta perspectiva, ela nos explica:

Os Tenetehara estão em contato com os “civilizados” desde que a civilização implantou-se no Maranhão. De lá para cá os Tenetehara têm vivido vários momentos históricos que foram sistematizados por GOMES em três fases principais: a fase da escravidão de 1613 a 1653; a fase da servidão – de 1633 a 1755 e a fase da ascensão.

Na primeira fase, pelo menos duas expedições escravagistas chegaram a atacar os Tenetehara e um certo número de índios foi escravizado pelos portugueses e trabalharam tanto como escravos domésticos como na agricultura. A taxa de sobrevivência dos trabalhadores escravos indígenas era extremamente baixa e isso ocasionou um razoável decréscimo populacional dos Tenetehara.

A segunda fase caracteriza-se pelos descimentos dos Teneteharas para as missões religiosas. Nas missões eles trabalhavam ao mesmo tempo em que recebiam ensinamentos religiosos. A vida dos Tenetehara nas missões obedecia a horários rígidos pré-estabelecidos: horário para catecismo, para reza, para atividade recreativas e para o trabalho. O sistema de trabalho era caracteristicamente servil. O trabalho era “pago” através de pequenos presentes. Além disso, os índios tinham que caçar e pescar para os padres, sem receber nada em troca. Outros trabalhos, como construções de prédios para a missão, eram realizados sem que recebessem por eles qualquer forma de pagamento.

A terceira fase inicia-se com as leis Pombalinas (1755), que declaravam os índios novamente livres independentemente de terem sido capturados em “guerras justas” ou comprados como cativos. Os índios foram então instalados em certas áreas onde eram providos de “meios para desenvolvimento” ou integração na sociedade colonial. Entretanto os tenetehara não tiveram a liberdade prometida, pois esperava-se que eles se acomodassem às convenções legais da sociedade colonial, tornando-se assim “civilizados”. Em outras palavras isto significava destruir sua identidade cultural. No século XIX, os índios, vivendo em suas vilas produzindo o necessário para sua subsistência, eram perseguidos por serem considerados uma barreira para a continuidade do desenvolvimento do Maranhão. Essa visão do índio pelo colonizador servia para justificar a apropriação de suas terras. (1987, p. 32 – 33)

A citação acima ajudar-nos a entender um pouco da história dos Tenetehara dividido em três fases distintas.

Passaremos adiante a falar sobre outro povo indígena do Maranhão denominado Urubu-Kaapor.

URUBU-KAAPOR

De acordo com Figueiredo (2009, p. 7), “os Ka’ apor surgiram como povo distinto há cerca de 300 anos, provavelmente na região entre os rios Tocantins e Xingu. Talvez por causa de conflitos com colonizadores luso-brasileiros e com outros povos nativos, iniciaram uma

longa e lenta migração que os levou nos idos de 1870, do Pará, através do rio Gurupi, ao Maranhão”.

Sua autodenominação Ka’apor significa “moradores” na mata”. Outros nomes pelos quais são conhecidos são Urubu, Kambõ, Urubu-Caápor, Urubu-Kaápor, Kaapor. O termo Urubu foi evidentemente atribuído ao povo Ka’apor durante o século XIX pelos inimigos luso-brasileiros, sendo esta etimologia dada pelos próprios informantes Ka’apor, embora estes não se refiram a si mesmos pelo termo quando falando com terceiros. Os termos hifenizados Urubu-Caápor e Urubu-Kaápor foram introduzidos pelos indigenistas brasileiros nos anos 50, numa tentativa de padronizar, na etnologia, a grafia dos nomes de grupos nativos.

Sobre o modo de vida dos Ka’apor Coelho (1987, p. 46 – 48) nos diz que:

O modo de vida dos Kaapor reflete uma adaptação especializada à vida na mata. Orientam suas atividades por um calendário definido pela natureza, assim como sua mitologia é elaborada a partir da floresta. Para sobreviver na mata, os Kaapor tiveram que recriá-la a seu modo, dando significação às coisas. Dessa forma, selecionaram elementos da flora e da fauna fundamentais a sua sobrevivência.

O ciclo anual das atividades Kaapor estabelece os meses de janeiro a abril como fase de coleta de frutos. Este é o período em que a floresta amazônica oferece os frutos mais variados como: caju, bacuri, piquiá, cacau, jenipapo, coco, etc.

Durante os meses de setembro até abril as atividades de subsistência estão especialmente voltadas para a pesca, pois é o período que coincide com a vazante e é quando esta atividade é mais produtiva. As pescarias coletivas rendem enormes quantidades de peixe de todas as variedades, que são conservados no moquém sempre aceso, como uma forma de garantir sua conservação e suprir a alimentação durante o período de derrubada da mata para plantio, que ocorre nessa época.

O período da caça corresponde até certo ponto ao da pesca, pois, com a vazante, as aguadas ficam mais raras e é fácil apanhar o animal quando ele vem beber. Com a estação das chuvas inicia-se a caça por rastejamento e o consequente amadurecimento das frutas ajuda a caça na medida em que se aguarda o animal próximo às fruteiras onde ele vem comer. A caça dos pássaros para a obtenção das penas com que fabricam seus magníficos adornos plumários – parte fundamental do artesanato Kaapor – é uma atividade constante e exaustiva.

De setembro a novembro é iniciada a lavoura, com a derrubada da mata. Os Kaapor cultivam vinte e oito plantas diferentes, dentre elas a mandioca, a batata doce, o cará, o milho, favas, etc.

O período da fartura vai de dezembro a março e coincide com o período das festas e atividades sociais mais intensas.

Durante o período de escassez são mais intensas as atividades artesanais, os homens ficam mais tempo ocupados na confecção de adornos plumários, armas e outros artefatos.

De acordo com informações retiradas do site socioambiental “os Ka’apor vivem no norte do Maranhão, na terra indígena Alto Turiaçu, consistindo em 5.301 quadrados de floresta amazônica alta. Suas terras⁸⁸ fazem limite, ao norte, com o rio Gurupi; ao sul, com os

⁸⁸ A demarcação das terras indígenas dos Ka’apor foi homologada em 1982. No entanto, cerca de um terço da área vem sendo devastada ilegalmente e convertida em cidades, campos de arroz e pastagens por agricultores, fazendeiros, madeireiros e políticos locais desde o final dos anos 80. A estimativa da população atualmente é de 990 habitantes. Funasa (2006 apud FIGUEIREIDO, 2009, p. 7)

afluentes meridionais do rio Turiaçu; a oeste, com o Igarapé do Milho; a leste, com uma linha no sentido noroeste-sudeste quase paralela à rodovia BR-316”

Deusdédit (2013, 55), nos diz que “os Ka’apor, são falantes da língua Tupi-Guarani, mantiveram seu primeiro contato com o órgão indigenista oficial, a partir de 1911 e, somente em 1928, aceitaram o contato sistemático com a sociedade regional e órgãos governamentais.

Coelho (1987, p. 48) afirma que as aldeias Kaapor:

[...] são formadas por casas grandes, geralmente sem paredes. A distribuição das aldeias é arbitrária: algumas são próximas umas das outras, embora com vidas independentes: outras, distam em média de 20 a 50 Km das demais. Há uma divisão informal do território tribal de forma que cada aldeia, na prática, dispõe de uma certa área para atividades de caça, coleta e pesca. A extensão dessa área varia conforme o tamanho do grupo local.

Abaixo apresentamos um quadro que traz algumas informações sobre os indígenas Ka’apor.

Figura 86 - Informações sobre os indígenas Ka’apor

POVO KA'APOR		
Outras denominações: Urubur- Ka'apor		Outras grafias: Kaapor, Kaaporté, Kambô
Línguas		
Tronco Linguístico: Tupi		Família Linguística: Tupi Guarani
Língua materna: Kaapor		Línguas Faladas: Kaapor e Português
Localização		
Terra Indígena: Alto Turiaçu	Estado: Ma	Município: Turiaçu

Fonte: Leite Filho, Deusdédit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

Segundo a FUNAI, “como outros povos tupis, também os Ka’apor têm como instituição fundamental sua organização sócio-político-econômico a família nuclear que se organiza em família extensa através de um sistema de parentesco que privilegia o casamento entre primos cruzados”⁸⁹. Nesta mesma perspectiva Coelho (1987, p. 48) acrescenta, “os Kaapor organizam-se através de um sistema de descendência bilateral e o casamento dá-se entre primos cruzados. A poligamia é elemento presente na sua organização familiar”.

Sobre os Ka’apor o instituto socioambiental acrescenta:

A sociedade na qual está inserida os Ka’apor é basicamente igualitária, não havendo autoridade central (o que pode estar mudando com as crescentes pressões de posseiros invasores). Cada aldeia tende a agir como uma entidade politicamente autônoma. Povo horticultor, os Ka’apor, assim como vários outros grupos estabelecidos na Amazônia, dependem da mandioca brava como fonte principal de calorias. Eles a consomem principalmente na forma de farinha. Cultivam no total

⁸⁹ Fonte: <http://funai-itz.blogspot.com/2006/10/grupos-indgenas-do-maranho.html>.

cerca de 50 espécies de plantas. Estas são usadas como alimento, tempero, remédios, fibras, ferramentas e armas. Além disso, eles caçam e coletam frutos nas matas densas e pescam em pequenos igarapés do seu hábitat para obter a maior parte do restante de sua alimentação. (INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL, 2014, p. 6)

Os indígenas Ka'apor produzem arte plumária, diademas, pintura corporal, adornos labiais de penas etc. Desta forma, podemos afirmar que são exímios produtores de cultura e arte.

Com relação essa produção estética o instituto ambiental nos diz que:

A arte plumária dos Ka'apor é o seu trabalho de maior renome e dois livros inteiros foram dedicados a ela. As penas usadas vêm de numerosos pássaros, inclusive tangarás, que são especialmente difíceis de caçar devido ao seu pequeno tamanho e à sua preferência pela copa das árvores. Os velhos artesãos fazem cocares, brincos, colares, pulseiras, braceletes e adornos labiais de penas. Eles são ostentados com toda a pompa apenas nas cerimônias de nomeação das crianças, como testemunho da consciência que eles têm de si mesmos como povo.

A arte Ka'apor é também vista nos desenhos geométricos característicos que as mulheres pintam nos rostos das pessoas com sumo de urucum e nas cabaças com tintura à base da casca da árvore makuku.

Portanto, os povos indígenas Ka'apor são diversos e heterogêneos entre se. Desta forma, é importante destacar que esse povo resistiu bravamente ao processo de colonização.

Abaixo trazemos uma imagem que mostra a beleza dos traços fenotípicos desse povo.

Figura 87 – Índigenas Ka'apor



Fonte: Conselho Indígena Missionário apud LEITE FILHO, 2013, p. 55.

Passamos abaixo a falar sobre os indígenas Awá-Guajá

AWÁ -- GUAJÁ

De acordo com Gomes (1994, p. 354), “os Guajá (auto-denominados Awá) são um povo de língua tupi-guarani que vive espaçadamente num vasto território nas franjas orientais da floresta amazônica, nos vales dos rios Gurupí, Turiaçu e Pindaré, no estado do Maranhão”. Esse território tem sido tradicionalmente compartilhado com outros povos indígenas, como os Tenetehara, Urubu-Kaapor e Krejé, quase sempre em posições relativamente desfavoráveis. Enquanto aqueles índios desenvolviam suas culturas às margens dos rios, os Guajá se posicionavam nas cabeceiras dos seus afluentes, em áreas íngremes, de menor utilidade para agricultura e de difícil acesso.

Sobre o território tradicionalmente ocupado pelos índios Guajá, Gomes (1994, p. 354), nos diz que:

Desde a década de 1950 esse território vem sendo invadido e tomado pelas diversas frentes de expansão econômica. Do norte, subindo o curso dos rios, vieram os lavradores maranhenses, piauienses e de outros estados nordestinos, expulsos de suas terras e à procura de terras livres e melhores condições de vida; ao sul também chegaram pobres lavradores sem-terra do Paraná e Santa Catarina, mas principalmente fazendeiros de Goiás e Minas Gerais, madeireiros capixabas, grandes especuladores de terra disfarçados em empresas agro-pastoris, tais como, a Varig, a Cacique, a Sanbra e outras mais; pelo oeste penetraram fazendeiros baianos e goianos já instalados no Pará, que construíram pontes sobre o rio Gurupi para explorar madeira e estabelecer novas fazendas (sem a preocupação em registrar essas supostas propriedades no Maranhão); por fim, cortando todo esse território, construíram a rodovia BR-222 e a Ferrovia Carajás, que criaram as condições de estabelecimento de novas fazendas, povoados e assentamentos oficiais de posseiros e lavradores imigrantes. O resultado é que, exceto pelas áreas indígenas Turiaçu (515.000 há) e Caru (172.000 há), os diversos grupos Guajá foram se isolando cada vez mais uns dos outros e terminaram se ilhando em meio à destruição da floresta, entre capoeiras vastíssimas, vilas e “centro” de lavoura e povoamento, encurralados e açoitados ainda mais pela violência urgente e sem freios dessas novas frentes de expansão.

As terras dos povos indígenas Guajá constantemente são violadas por grupos de madeireiros, posseiros de terras e empreendimentos agropecuários. Estima-se que a população dos Guajás está em torno de 190 pessoas. Neste sentido, Gomes (1994, p. 358), nos fornece a seguinte informação:

Além dos grupos que vivem próximo aos Postos Indígenas mencionados e aqueles que têm relações intermitentes com a Funai, há diversos outros grupos Guajá dentro e fora de áreas indígenas de quem pouco se conhece. Sua população global só pode ser avaliada por estimativas. Os grupos Guajá são conhecidos pelos nomes dos seus principais líderes e têm uma alta maleabilidade de incorporação. Não existe dependência de um grupo para com outro, mas há sem dúvida uma identificação mais íntima entre grupos mais próximos.

Pode-se estimar a população Guajá em torno 190 pessoas, talvez até mais, visto que é possível a existência de outros grupos em áreas que permanecem relativamente isoladas e não invadidas por fazendeiros e madeireiros. Os Guajá já demonstraram a sua incrível capacidade de sobreviver e até viver afetando tão pouco o meio ambiente que frequentemente passam despercebidos de invasores recentes.

Por outro lado, essa mesma característica de baixíssima visibilidade e audibilidade torna os Guajá vulneráveis ao assalto particular e impunível dos seus inimigos, aqueles que cobiçam os seus territórios, desprezam a sua cultura, e passam por cima dos legítimos direitos desse povo tão sofrido e tão original.

A seguir apresentamos uma tabela que demonstra o quantitativo de povos indígenas Awá Guajá que habitam o Estado do Maranhão.

Figura 88 - Quantitativo de Povos indígenas Awá Guajá que habitam o Maranhão



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
COORDENAÇÃO REGIONAL DO MARANHÃO
RUA SIMPLICIO MOREIRA, 1115 - CENTRO - IMPERATRIZ - MA
CNPJ: 00.059.311/0057 - 80
Fones: 99 3525 1762 - FAX 3 525 2809.

DADOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA DO ESTADO DO MARANHÃO

01			
ETNIA	GUAJAJARA, AWA-GUJÁ		
T. INDÍGENA	Pindaré/ Carú/ Awá		
MUNICÍPIO	Santa Inês		
CTL	Santa Inês	População Estimada: 1.556	
Nome das Aldeias	Nº de famílias	População	
T. Indígena Pindaré / Mun.: Santa Inês-MA / Guajajara			
Areião	25	91	
Piçarra Preta	54	238	
Novo Planeta	17	65	
Tabocal	32	123	
Januário	100	465	
T. Indígena: Carú / Mun.: Santa Inês-MA / Awá Guajá			
Maçaranduba	61	278	
Awá	33	190	
Tiracambu	10	57	
T. Indígena: Awá / Mun.: Santa Inês-MA / Awá Guajá			
Juriti	09	49	

Fonte: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450915/RESPOSTA_PEDIDO_ALDEIAS%20DO%20MA%20II.compressed.pdf

Coelho (1987, p. 51) se reporta aos indígenas Guajá dizendo que:

Os índios Guajá, que se autodenominam Awá, constituem uma das últimas sociedades que sobrevivem exclusivamente a partir das atividades de caça e coleta. Mércio Gomes afirma que os Guajá perderam a prática da agricultura há uns 300 anos, devido às pressões causadas pela expansão colonizadora no seu território original: os vales dos rios Gurupi, Guamá e Capim.

Os Guajá falam uma língua da família linguística tupi-guarani, muito próxima à dos Tenetehara.

Os Guajá são índios essencialmente nômades e moram transitoriamente em tapiris. A cultura Guajá está adaptada a regiões onde existem cocais de babaçu, de cujo coco obtém uma espécie de farinha que serve de complemento alimentar à dieta de caça e frutos. Organizam-se em pequenos bandos de 10 a 20 indivíduos, que perambulam pelos cocais das serras da Desordem e Piracambu e nas cabeceiras dos rios Caru, Turiaçu, médio Pindaré e Gurupi. Suas migrações seguem roteiros determinados pelas estações climáticas e pela vegetação.

A partir do exposto verifica-se que os indígenas Guajá são povos falantes da língua Tupi-Guarani, constituindo-se como um dos últimos povos que praticam o seminomadismo, vivendo quase que exclusivamente da caça e coleta.

De acordo com Gomes (1994, p. 354), “ à cultura Guajá, seu modo de vida tradicional, se caracteriza por uma economia de caça e coleta, sem produção agrícola, portanto com um

alto grau de nomadismo, e por uma vida social regulada por pequenos grupos autônomos que variam, na sua composição, de uma simples família nuclear até seis ou sete famílias, ou seja, de quatro até trinta indivíduos.

Abaixo apresentamos um pequeno quadro que expõe algumas informações sobre os povos indígenas Awá Guajá.

Figura 89 – Informações sobre os indígenas Awá Guajá

AWÁ GUAJÁ		
Outras denominações: Guajá	Outras grafias:	
Língua		
Tronco Linguístico: Tupi	Família Linguística: Tupi Guarani	
Língua Materna: Guajá	Língua falada: Guajá	
Localização		
Terras Indígenas: Alto Turiaçu Araribóia Caru Awá	Estado: MA	Municípios: Turiaçu Grajaú Bom Jardim Carutapera Bom Jardim Zé Doca

Fonte: Leite Filho, Deusdétit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

A antropóloga Elizabeth Coelho em seu livro “*Cultura e sobrevivência dos índios no Maranhão*” traçou em linhas gerais a trajetória dos povos Guajá da saída de terras paraense a chegada no Maranhão. Desta forma nos informa que:

Os Guajá migraram do Pará para o Maranhão a partir de meados do século XVII, fugindo das pressões impostas pelos colonizadores. Até os anos de 1950 ainda havia índios Guajá no seu território tradicional. Estes parecem ter desaparecido, ou em função das migrações em função das mortes.

[...] O grande declínio populacional dos Guajá inicia-se por volta dos anos 70 com a intensificação dos contatos com caçadores e agricultores “brancos” que lhes transmitem doenças, roubam-lhes as mulheres e crianças e os matam. (1987, p. 52).

Segundo o indigenista Travassos (2014, p. 1), “a situação da etnia Awá Guajá é de vulnerabilidade extrema. É o processo mais próximo do que se pode chamar de genocídio, hoje, no Brasil”. Em 2012, a *Survival Internacional* os classificou como o grupo étnico mais ameaçado do mundo. Contudo, o Estado brasileiro os reconheceu como povos indígenas e garantiu sua posse de terra em 1992, sendo que somente em 2005 o presidente Luiz Inácio da Silva homologou através de decreto a posse definitiva.

A seguir passamos a descrever outros povos indígenas do Estado do Maranhão pertencentes ao grupo linguístico Jê. Como exemplo temos: os Krikati, Pukobyê (Gavião), Os Canelas⁹⁰ (Ramkokamekrá e os Apaniekrá).

Sobre os indígenas do grupo linguístico “Jê” Coelho (1987, p. 17), nos diz que:

Os grupos linguísticos Gê que habitam o Estado do Maranhão estão classificados na grande família linguística timbira. Isso implica numa semelhança bastante acentuada no que se refere aos elementos sócio-culturais desses grupos.

[...]. Atualmente os antropólogos dividem os timbira sobreviventes em: a) Timbiras orientais, localizados à margem direita do Rio Tocantins, constituídos pelos seguintes grupos: Parkateyê ou Gaviões do Oeste, no Pará; Krahó, em Goiás, Canela (Aparieka e Ramkokamekra), Krikati e Pukobyê (gavião), no Maranhão, b) Timbiras ocidentais, à margem esquerda do Rio Tocantins e constituem um único grupo, os Apinayê, no extremo norte do Pará.

OS KRIKATI

De acordo com Deusdedit (2013, p. 56), “os Krikati localizam-se no sul do Maranhão nos municípios de Montes Altos, Sítio Novo, Amarante e Lajeado Novo, dentro da terra Indígena Krikati. Por fazerem parte da cultura Timbira, possuem praticamente o mesmo repertório cultural que é comum aos demais povos Timbira”.

A seguir trazemos um quadro com algumas informações sobre esse povo. Vejamos:

Figura 90 – Informações sobre os indígenas Krikati

KRIKATI		
Outras denominações: Krêkath	Outras grafias: Cricati	
Língua		
Tronco Linguístico: Macro-Jê	Família Linguística: Jê	
Língua materna: Timbira (dialeto Krikati)	Línguas faladas: Timbira e Português	
Localização		
Terra Indígena: Krikati	Estado: MA	Municípios: Montes Altos

Fonte: Leite Filho, Deusdedit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense, São Luís, 2013.

A antropóloga Coelho (1987, p. 19), nos traz algumas informações importantes sobre esse povo, dizendo que:

Os Krikati, cujo nome significa “aldeia grande”, habitam um território situado no município de Montes Altos, a área indígena Krikati.

A aldeia principal dos Krikati, e praticamente a única, está a 18 km da sede do município de Montes Altos e a 30 km da sede do município de Sítios Novos. Fica às margens da Rodovia MA 280 que faz a ligação da BR 226. [...] Além da aldeia principal há uma outra distante 6 km desta onde mora apenas uma família e de forma temporária.

⁹⁰Os Canela é o nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos Timbira: os Ramkokamekrá e os Apaniekrá.

Segundo o site socioambiental os Krikati “tiveram seu território declarado como Terra Indígena em 08 de julho de 1992, através da portaria ministerial nº 328. Esta portaria designou como posse indígena um total de 146 mil hectares”. A posse de terras foi um marco para os povos Krikati, pois por séculos foram expropriados de suas terras por ações ilegais de madeireiros, pecuaristas e fazendeiros.

Os Krikati praticam vários ritos, como a corrida de revezamento de toras, em que se formam duas equipes essa corrida também é praticada por outros povos Timbira.

Figura 91 – Índios Krikati



Fonte: (fotos: João Nonoy e Deusdédit)

Além da corrida das torras os Krikati realizam a festa do Gavião e do Ceveiro. São festas com cunho religioso e ritualístico.

Deusdédit (2013, p. 56), afirma que “as atividades econômicas dos Krikati se diversificaram bastante nos últimos anos, mas ainda predominam as atividades agrícolas e a produção de artesanato, juntamente com a pequena criação de gado, há também os assalariados, como professores indígenas, funcionários e agentes de saúde”.

Para completar as informações sobre os povos indígenas Krikati a antropóloga Miras (2015, p. 12), nos diz que:

Os Krikati são habitantes imemoriais da região de Imperatriz. Atualmente vivem em quatro aldeias na Terra Indígena Krikati localizada à leste do rio Tocantins, nos municípios de Montes Altos, Amarante, Sítio Novo e Lajedo Novo, ao sul no Estado do Maranhão, onde somam uma população de cerca mil pessoas. Pertencem a família linguística Jê, subgrupo Timbira, do qual também fazem parte os Canela Apaniekra, canela Rankokamekra, Gavião [...], todos estes habitantes dos cerrados do sul maranhense e norte do Tocantins.

Apresentamos em seguida uma tabela que mostra a quantidade de povos indígenas da etnia Krikati que vivem atualmente no Estado do Maranhão. Esses dados revelam que mesmo com todo processo de dizimação e violências a qual foram submetidos continuam resistindo.

Figura 92 – Quantitativo sobre os indígenas Krikati

	05		
ETNIA	KRIKATI		
T. INDÍGENA	Krikati		
MUNICÍPIO	Montes Altos/MA		
CTL	Montes Altos	População Estimada: 1.283	
	Nome das Aldeias	Nº de famílias	População
	T. Indígena: krikati / Mun.: Montes Altos-MA / Aldeias da Região: Montes Altos		
	Aldeia São José	142	624
	Campo Alegre	16	78
	Recanto dos Cocais	22	98
	Nova Jerusalém	20	107
	Raizes	19	84
	Arraia	14	69

Fonte: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450915/RESPOSTA_PEDIDO_ALDEIAS%20DO%20MA%20II.compressed.pdf

Abaixo apresentamos outros povos indígenas do Estado do Maranhão.

PUKOBYÊ (GAVIÕES)

Figueiredo (2009, p.14), nos fala que: “pelo nome de Gavião, costuma-se designar dois grupos timbira, os Pukobyê e os Parkatejê. Eles também mantêm certa proximidade espacial, o primeiro no oeste do Maranhão, na borda da floresta amazônica, e o último no leste do Pará, dentro dela.

Segundo o site socioambiental os Pukobyê habitam:

[...] a parte sudoeste do Estado do Maranhão, na micro-região de Imperatriz, que abrange uma faixa do contato entre a floresta amazônica e as formações de cerrado. Estão localizados mais precisamente em uma pequena faixa de terra com cerca de 41.644 hectares de extensão, no município de Amarante, a uma distância de apenas 10 km da sede do município. Essa área compreende a Terra Indígena Governador, que conta com aldeias dos índios guajajara.

Para Coelho (1987, p. 23), “os Krikati referem-se aos Pukobyê como Irongatiyê, que significa “o bando da floresta”, enquanto os Pukobyê referem-se aos Krikati como Pompegatiyê ou “povo da savana”. Conhecidos popularmente como Gavião, os Pukobyê utilizam está auto-denominação que significa um tipo de “inhame”.

O arqueólogo Deusdedit et al. (2013, p. 57), nos diz que:

os indígenas Pukobyê habitam a Terra Indígena Governador, situada no município de Amarantes. Por estarem próximos ao município de Amarante, se relacionam com esta cidade, comprando mercadorias de que precisam, matriculam seus filhos para cursarem o ensino médio, internam seus membros doentes e fazem negócios.

Atualmente, os Pukobyê estão distribuídos em três aldeias – Governador, Rubiácea e Riachinho – e, em 2006, somavam uma população de 494 (FUNASA) pessoas. Informações coletadas por etnógrafo Curt Nimuendaju apontam uma depopulação drástica de meados do século XIX – quando há referências de um “exército Pykobyê com 1.600 homens” – para quando os visitou em 1929, encontrando apenas 270 pessoas. A população Pukobyê continuaria apresentado um decréscimo considerável até a década de 1960, apresentado um relativo aumento a partir da década de 70, que pode ser atribuído às melhores condições de assistência médica após a instalação do Posto da Funai na área.

Os indígenas Pukobyê mantêm suas tradições vivas como os ritos “Ykréré” ou Festa do Seveiro que é um ritual de passagem da fase da infância para a adolescência. Existem outra festa denominada Barriguda que é um ritual que completa o ciclo da vida Gavião, este ritual tem como objetivo despedir-se de um ente querido que morrera em tempo recente.

Portanto, os povos indígenas Pukobyê vivem atualmente no Estado do Maranhão e continuam resistindo as investidas de grupos de posseiros, grileiros, madeireiros que tentam se apropriar de suas terras. Apesar de serem chamados pela expressão *Pukobyê* pelos antropólogos são conhecidos na região em que habitam pelo nome de indígenas Gaviões.

CANELA⁹¹

De acordo com o site socioambiental Canela é o nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos Timbira: *Ramkokramekrá e os Apanyekrá*. Há diferenças significativas entre esses grupos vizinhos, mas ambos falam a mesma língua e são pautados pelo mesmo repertório cultural. Até a década de 1940, os Ramkokramekrá tinham menor contato com a sociedade nacional e com outros grupos indígenas do que os Apanyekrá. Depois disso, a situação inverteu-se. Não obstante, atualmente ambos os grupos têm sofrido uma forte interferência por parte de algumas agências de contato, como FUNAI, fazendeiros e missionários. Em contrapartida, têm procurado reaver a autonomia de suas atividades produtivas e manter sua vitalidade cultural, expressa por uma complexa vida ritual, práticas xamânicas e intrincada organização social.

Os canela moram em casas de palha de palmeira ou pau-a-pique, ao estilo sertanejo, construídas em torno de um grande caminho circular com aproximadamente 300 metros de diâmetros, incluídos os pequenos quintais atrás de cada casa. Atrás da maioria das casas localizam-se outras, da mesma família, formando uma segunda fileira e, às vezes, casas mais distantes iniciam uma terceira.

Segundo Deusedit (2013, p. 56), “as maiores expressões da arte Canela são as formas musicais e as danças acompanhadas de cantos. Os Canela produzem, aproximadamente 150 tipos de artefatos, a maioria adornos corporais masculinos, muitos deles feitos especialmente para serem usados em determinados papéis cerimoniais.

RAMKOKAMETRÁ (CANELA)

⁹¹ Tomamos como referência para construção deste tópico o site www.socioambiental.org/pt.povo; mais FIGUEIREDO, João Damasceno et al. Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: ciência no Maranhão – Etnologia. São Luís, 2009.

O site socioambiental nos informa que “os indígenas Ramkokametrá atualmente se auto-denomina com o nome português Canela. Ramkokametrá significa “índios do arvoredo de almécega”. É provável que o nome Canela seja uma referência ao fato desses índios serem visivelmente mais altos – com suas longas pernas, quando comparados pela população regional a seus vizinhos Guajara.

Coelho (1987, p. 26) se reporta aos Ramkokametrá dizendo que:

[...] são popularmente conhecidos como Canela. Esses índios habitam uma única aldeia localizada na área indígena Canela, a aldeia do Ponto, que fica a 74 km da cidade de Barra Corda.

A área habitada tradicionalmente pelos Ramkokamekrá constitui-se numa região de savana, com poucas áreas de mata. É uma região que favorece a pecuária e isso de certa forma explica a história dos conflitos interétnicos envolvendo os Ramkokamekrá e os “civilizados”.

A principal aldeia dos Ramkokamekrá chama-se Escalvado, é conhecida pelos sertanejos e moradores de Barra do Corda⁹² como Aldeia do Ponto e localiza-se em torno de 70 km ao sul-sudeste dessa cidade, no estado do Maranhão.

A Terra Indígena Ramkokamekrá hoje está homologada e registrada. Neste sentido, Coelho (1987, p. 27), nos fala que:

A área indígena Canela está totalmente demarcada desde 1970. Possui uma extensão de 125. 212 hectares. Limita-se ao norte com terras devolutas do Estado, ao sul com a serra das Alpercas, a leste com o povoado Centro do Leandro e a oeste com o povoado Bacabal dos Vieiras.

Para a realização da demarcação dessa área foi necessário a retirada de vários invasores, incluindo-se fazendas e pequenos povoados. Atualmente não há invasões na área, mas após a demarcação já foram devidamente retiradas sem maiores conflitos. Está área está sob a jurisdição direta da Ajudância da Funai em Barra do Corda.

Atualmente os indígenas Canelas (Ramkokamekrá), continuam resistindo as investidas de madeiros e posseiros que tentam invadir suas terras.

APANIEKRA (CANELA)

Coelho (1987, p. 28), nos fala que “os índios Apaniekra, cujo nome significa “filho da piranha”.

Supõe-se que eram chamados por esse nome porque pintavam o maxilar inferior de vermelho, remetendo à imagem desse peixe carnívoro. São também conhecidos como Canela.

Habitam uma aldeia na área Indígena Porquinhos, a 110 quilômetros de Barra do Corda. A regularização da Terra Indígena Porquinhos aconteceu no começo da década de

⁹² Município que está localizado exatamente no centro geográfico do Estado do Maranhão próximo aos Rios Corda e Mearim. Possui uma população 82. 830 habitantes segundo o IBGE, 2010.

1980 e, tem a extensão de 79.520 hectares. Encontra-se localizada nos municípios de Fernando Falcão e de Grajaú.

A antropóloga Coelho (1987, p. 29), nos fala sobre a Terra indígena “Porquinhos” onde vivem os índios Apaniekra da seguinte maneira:

Apesar de demarcada, esta área continua invadida. Uma das principais invasões é a fazenda Serra Branca, de propriedade do Sr. Yukio Akashi. Em 1977, quando foi feita a discriminação das terras pela Funai, a fazenda ficou incluída na área indígena. Desde então o citado fazendeiro entrou com um processo na justiça [...]. Isto é motivo para ocasionais conflitos envolvendo os índios e o fazendeiro, uma vez que os índios se julgam com direito à utilização dos produtos e bens encontrados na fazenda, por ser área indígena.

[...] A atuação da Funai na área indígena Porquinhos é dificultada, da mesma forma que na área Canela, em virtude da grande distância da sede do município para áreas e a ausência de viaturas que sirvam a estes Postos. A locomoção dentro e fora da área fica na dependência da disponibilidade da ajudância, que por seu lado não possui uma boa infra-estrutura de transportes.

Sobre esse povo indígena Beserra (1987, p. 28), acrescenta que:

A história do contato entre os Apaniekra e o mundo dos “brancos” possui vários pontos comuns com a dos demais Timbira, especialmente no que se refere ao confronto com a frente de expansão pastoril. Aqui também se repete a velha história do índio comer o gado e o fazendeiro matar o índio. Em 1913 ocorreu um sério massacre contra os Apaniekra. Um criador estabeleceu-se com seu rebanho na Chapada das Alpercatas. O gado vivendo solto espalhou-se pelos campos vizinhos onde os índios caçavam. A presença do gado afugentou a caça e os índios viram no boi o complemento protético para sua dieta alimentar...” o índio comia um boi, o fazendeiro matava um índio. Certo dia os tais Arrudas reuniram para mais de 100 Canela em sua fazenda para tomarem parte numa festa onde havia muita cachaça. Depois de embriaga-los, caíram sobre eles sem deixar um só vivo. Há outra versão desse incidente, mas que não varia no seu desfecho, ou seja, o massacre quase total do grupo.

Durante séculos as terras dos indígenas Apaniekra foram invadidas por pecuaristas, fazendeiros e posseiros dentro de um contexto da frente de expansão. Neste sentido, muitas vidas foram ceifadas nos conflitos entre indígenas e “brancos”.

Diante do exposto, verificamos que o Estado do Maranhão possui uma diversidade de povos indígenas, sendo que a população indígena é estimada em 38. 831 índios, classificados em dois grupos étnicos, os do Troco Linguístico Jê chamados de: Pukobyê conhecidos também como Gaviões, os Krikati, e também os Canelas que se subdividem em (Ramkakamekra e os Apaniekra). Com relação aos povos indígenas do tronco linguístico Tupi-Guarani são: os Tenetehara chamados também de Guajajara, os Awá Guajá e os Ka'apor.

Embora, o Estado do Maranhão possua uma grande diversidade de povos indígenas, mas os livros didáticos de História usados nas escolas estaduais não os representam.

Constituindo-se um sério problema para o reconhecimento e valorização dos grupos étnicos do estado, pois os alunos se formam sem conhecer a história desses povos.

A invisibilidade dos povos indígenas dá-se porque os livros didáticos de História ainda não incorporaram as pesquisas acadêmicas realizadas sobre indígenas. Bem como os livros são produzidos por escritores que desconhecem a história dos povos indígenas.

Desta maneira, nesta seção tentamos demonstrar que os povos indígenas do Maranhão possuem história e que permanecem vivos contribuindo assim para o desenvolvimento do Estado do Maranhão. Contudo, é importante lembrar que os atuais livros didáticos de História do Liceu Maranhense não falam sobre os grupos étnicos do Maranhão como já fora exposto, tendo em vista que são produzidos por editoras do eixo sul e sudeste.

3.2 Descrição do Produto: construção de repertórios pedagógico sobre os povos indígenas do Maranhão para professores de História do Ensino Médio

No decorrer desta pesquisa observamos que os professores possuem interesses em conhecer e ensinar aos seus alunos a História dos povos indígenas do Brasil. Contudo, não sabem por onde começar, pois as únicas informações que tem acesso são os livros didáticos, que como demosramos apresentam informações superficiais e equivocadas sobre as populações indígenas, apresentando-os como sujeitos presos ao passado colonial, homogêneos, romantizados, idílicos, folclorizados, primitivos e por vezes até como bárbaros. Os livros didáticos de História continuam valorizando apenas o colonizador e quando apresenta os povos indígenas o faz de forma genérica e subalterna. Neste sentido, Grupioni (1995, p. 487, grifo nosso), nos diz que:

[...] não é difícil encontrar nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito e, portanto, encorajando os alunos a terem uma visão de *“respeito e tolerância com relação aos grupos etnicamente diversos”*. Há, em quase todos, uma valorização de *“uma nacionalidade que surge da diversidade”*. A congruência de três raças – brancos, negros e índios – na formação do povo brasileiro é sempre lembrada. Mas uma leitura mais atenta destes manuais mostra as dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. O que normalmente fazem é recalca-la para o passado.

Pois bem, chegamos à primeira crítica: não se trata de uma história em progresso, que acumula e que transforma. É uma história estanque, marcada por eventos, eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia.

Vejamos dois exemplos: poucos livros mencionam a questão da origem dos povos indígenas no continente americano. Para a maioria dos manuais, *“a presença do índio neste continente não é problematizada, é um fato consumado”*. **Esses manuais privilegiamos feitos e a historiografia das potências europeias, silenciado ou ignorando os feitos e vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato do índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso.**

A citação ratifica que os livros didáticos de História em suas páginas privilegiam a história dos europeus. Desta maneira, os povos indígenas são apresentados como atores coadjuvantes sem passado, presente e futuro.

Os indígenas quando apresentados nos livros didáticos aparecem no passado colonial apresentados como vítimas do processo de colonização. Outras vezes os autores dos livros afirmam que eles irão desaparecer num futuro próximo. Nesta ótica Grupioni (1995, p. 489), acrescenta que:

[...] é interessante notar a recorrência e redundância de informações presentes nos livros didáticos. *“Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência.*

Chegamos, assim, a mais uma crítica aos manuais didáticos: eles operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre estas sociedades. Eles são *“tratados como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los.* É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade e de outros tipos de sociedades. Mas estas sociedades são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos. Têm, portanto, identidade próprias: *“cada sociedade indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades apesar dos efeitos destrutivos do contato. Um Guarani ou Yanomani, apesar de índios, vão continuar se pensando como um Guarani e como um Yanomani, apesar de índios.* Essa verdade – de uma rica diversidade sócio-cultural indígena – não aparece nos livros didáticos.

Pensando nas dificuldades e na escassez de materiais didáticos atualizados para que o professor possa elaborar suas aulas, sugerimos a seguir alguns conceitos que poderiam ser trabalhados perfeitamente em uma aula introdutória sobre os povos indígenas. Tais conceitos deverão ser explicados antes de se iniciar uma aula sobre a História indígena. Esses conceitos ajudarão a pensar e conhecer melhor as sociedades indígenas.

Quadro 8 – Quadro de Conceitos

CONCEITOS	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
HISTÓRIA	A ciência que problematiza e narra a experiência de todos os homens no tempo, que auxilia na constituição da identidade e na orientação da vida prática

	(BLOCH, 2001, Rusen, 2007).
SOCIEDADE	Totalidade ordenada de indivíduos que atua coletivamente (DA MATA, 1981)
CULTURA	Sistema de significados (hábitos, regras, leis), atitudes e valores partilhados por um grupo e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados (BURKE, 1989)
INDÍGENAS	São os que identificam e são reconhecidos como indígenas e também os que guardam relações históricas com as sociedades pré-colombianas (SANTILLI, 2000)
IDENTIDADE/DIFERENÇA	<p>É uma entidade abstrata, sem existência real, mas indispensável como ponto de referência. A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Ela é simplesmente aquilo que se é. Exemplos: “sou brasileiro” “sou negro”, “sou homem” (LÉVI-STRAUSS, 1977; SILVA, 2000).</p> <p>A diferença, concebida por meio de inclusão/ exclusão, classificação, hierarquização, normalização de atributos é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é mulher” (SILVA, 2000)</p>

ESTEREÓTIPO	Lugar comum, chavão. Em relação às imagens construídas sobre os indígenas, e também a ideia ou convicção classificatória preconcebida, resultante de expectativa, hábitos de julgamentos ou falsas generalizações (FERREIRA, 1986; HOUAISS, 2007).
ALTERIDADE	Característica do que é outro. Opõe-se a identidade (LALANDE, 1999)
TOLERÂNCIA	Disposição do espírito ou regra de conduta que consiste em deixar a cada um a liberdade de exprimir as suas opiniões, mesmo quando não as partilhamos (LALANDE, 1999)

Fonte: FREITAS, 2010, p. 177 – 178

Os conceitos elencados são apenas algumas propostas para que os professores possam iniciar uma aula sobre povos indígenas.

É necessário que os alunos aprendam tais conceitos algum dia? Evidentemente que sim. Mas, a maioria dos alunos dos anos finais não construirá o sentido expresso, literalmente, como exposto no quadro acima. Os conceitos são entendidos de forma diferenciada, de acordo com a experiência de cada sujeito. Conosco professores, entretanto, a exigência é diferente. Se não tiver clareza do sentido atribuído à tarefa que estamos nos propondo (o trabalho com a temática indígena na sala de aula) dificilmente chegará a algum lugar. Não será nenhum pecado pedagógico, portanto, conhecer o sentido desses conceitos para desenvolvê-los, gradualmente, e empregá-los entre os alunos dos anos finais.

Somente por meio do uso de conceitos é possível identificar representações, atitudes e valores nocivos ao estudo da temática indígena que nos rodeiam cotidianamente, seja no comportamento dos alunos, nas informações veiculadas pela mídia impressa e televisiva, seja no livro didático de História.

Para Gersem (2006, p. 34), os indígenas foram alvos de múltiplas representações ao longo da História do Brasil. Neste sentido, nos diz que:

Historicamente os índios têm sido objetos de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios [...], marcados profundamente por preconceitos e ignorância. Desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os habitantes nativos foram alvos de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidaram que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” conceberam a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu.

Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presente no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas. A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global.

Podemos resumir três perspectivas as quais os indígenas foram simplificados nas representações ao longo dos tempos. De acordo com Gersem (2006, p. 35 – 36, grifo nosso), essas representações são:

A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, perdura até os dias de hoje e tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Aqui o índio é percebido sempre como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiriam se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver. Daí a ideia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil.

A segunda perspectiva é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. As denominações e os adjetivos eram para justificar suas práticas de massacre, como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa. Ainda hoje essa visão continua sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesses pelas terras indígenas e pelos recursos naturais existentes. Os índios são taxados por esses grupos como empecilhos ao desenvolvimento econômico do país, pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez que são de culturas igualitárias e não cumulativistas. Dessa visão resulta todo o tipo de perseguição e violência contra os povos indígenas, principalmente contra as lideranças que atuam na defesa de seus direitos.

A terceira perspectiva é sustentada por visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, iniciado com início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988. Eu diria que é a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural. Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

Diante do exposto podemos perceber que os povos indígenas inicialmente são representados de forma romantizada, depois passam ser considerados como fatores de degeneração e bárbaros para a formação da nação e chegam finalmente na década de 80 como sujeitos que precisam ser valorizados e incorporados na História e nos livros didáticos como cidadãos brasileiros. Desta forma, afirmamos que os povos indígenas são diversos e heterogêneos, pois possuem línguas diversas, culturas variadas, cosmovisão múltiplas e se organizam de variadas maneiras. Nesta mesma ótica Gersem (2016, p. 27” nos diz que, “falar hoje de indígenas no Brasil significar falar de uma diversidade de povos [...] que habitam esse território há milhares de séculos, muitos antes da invasão europeia”.

Para as Nações Unidas (1986), uma definição técnica sobre o que seriam os povos indígenas:

as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

A definição do que seriam povos indígenas não é estanque, sendo que a Funai também nos diz que:

Identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social. Dessa forma, não cabe ao Estado reconhecer quem é ou não indígena, mas garantir que sejam respeitados os processos individuais e sociais de construção e formação de identidades étnicas. Os critérios adotados pela FUNAI se baseiam na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73). A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, em seu artigo 1º afirma que:

"1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica

pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção."

Já o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) define, em seu artigo 3º, indígena como:

"...todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional."

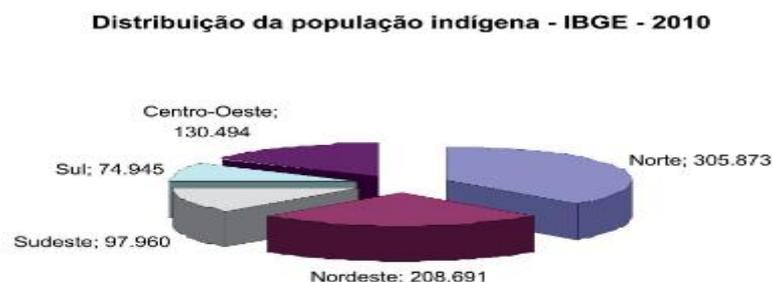
Dessa forma, os critérios utilizados consistem:

- a) na auto-declaração e consciência de sua identidade indígena;
- b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem;

O Conceito sobre quem são os povos indígenas não pode ser estático como alguns grupos ou entidades querem definir. Neste sentido, entendemos que são os próprios povos indígenas que devem definir sua identidade étnica, uma vez que são eles que possuem autoridade para falar sobre sua história, cultura e modos de ser. Não cabe a grupos externos à comunidade indígena definir quem é indígena ou não.

A seguir apresentamos alguns dados sobre as populações indígenas do Brasil e, sobretudo com recorte para região nordeste. Vejamos:

Figura 93 – População Indígena no Brasil



Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>

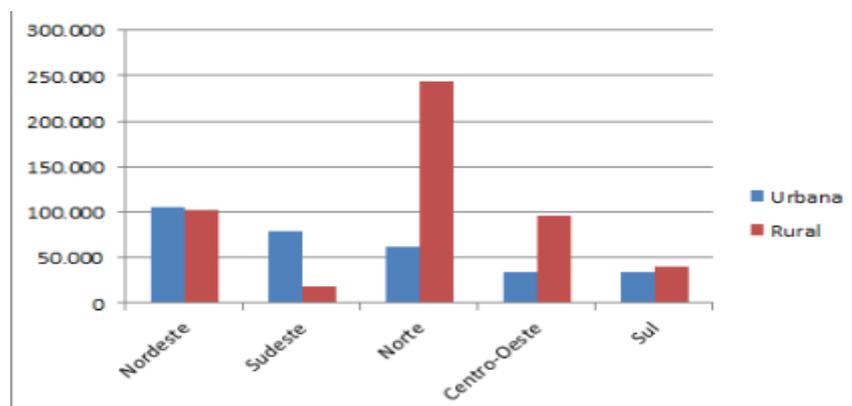
De acordo com a Funai⁹³, hoje segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190. 755. 799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817. 963 mil indígenas, representados 305 etnias. Sendo que foram registradas 274 línguas indígenas. Desta maneira os indígenas não desapareceram e continuam vivos compondo a sociedade brasileira.

Segundo o site da Funai os povos indígenas estão presentes tanto na área rural quanto na área urbana. Sendo que, cerca 61% dos indígenas estão concentrados na área rural. A

⁹³ <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>>

região que concentra a maior população em números absolutos é a região nordeste com 106.150 mil indígenas.

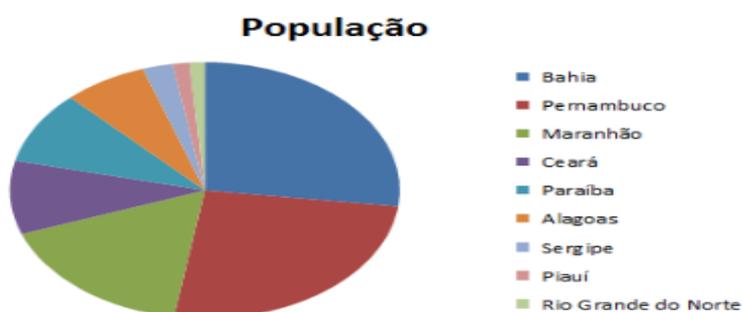
Figura 94 – População Indígena na zona rural e urbana



Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>>

Conforme a FUNAI, a região Nordeste conta com cerca de 25% da população e possui no estado da Bahia a maior concentração de indígenas. Esses dados mostram que os indígenas também sobrevivem no Nordeste e que não desapareceram como queriam alguns fazendeiros, latifundiários e pecuaristas.

Figura 95 – População Indígena do Nordeste



Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=4#>

No decorrer desta dissertação tecemos crítica aos livros didáticos de História que contempla a história dos povos indígenas de forma superficial. Assim sendo, passamos a apresentar possíveis soluções para que os professores possam trabalhar com a temática indígena na sala de aula. Neste sentido, sugerimos a seguir um conjunto de repertórios pedagógicos (referências) que poderão subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é importante salientar que são apenas sugestões que nada substitui o protagonismo do professor em selecionar o que melhor convém a ser ensinado aos alunos. Mas, sempre tendo em vista que trabalhar com temática indígena requer estudo, respeito e ética, pois senão corremos o risco sermos simplistas e preconceituosos.

SUGESTÕES DE REPETÓRIOS PEDAGÓGICOS

Para os professores de História que desejam conhecer e se aprofundar na história e culturas dos povos indígenas indicamos abaixo algumas sugestões de leituras, filmes, documentários, fontes documentais e visuais.

LIVROS PARA PREPARAR AS AULAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Ed: Fgv, 2010.

_____. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Cultura e Sobrevivência dos índios no Maranhão**. São Luís: PPPG/EDUFMA, 1987.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br//trechos/35025.pdf>

_____. or. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

D'ABEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. São Paulo: Itatiaia, 1975.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.

MONTEIRO, Jhon Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de et al. **A presença do Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>>

_____. Org. **A presença indígena no Nordeste**. Editora: Contra Capa, 2011.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça:** sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da Silva; Grupioni, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a Civilização.** São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na Cultura Brasileira.** São Paulo: Revan, 2000.

SITES PARA PESQUISA

Os índios na História do Brasil: informações, estudos e imagens

<https://plutao.ifch.unicamp.br/ihb/index.htm>

Museu do índio

<https://www.museudoindio.gov.br>

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

<https://www.cimi.org.br>

FUNAI

<https://www.funai.gov.br>

Biblioteca Digital Curt Nimuendaju

<https://www.etnolinguistica.org>

ISA – Instituto Socioambiental

<https://www.socioambiental.org./pt-br>

O índio na fotografia brasileira

<https://povosindigenas.com>

Biblioteca Nacional Digital

<https://bndigital.bn.gov.br>

Projeto Resgate Barão do Rio Branco

<https://bndigital.bn.gov.br/dossies/projeto-resgate-barao-do-rio-branco>

Brasileira Eletrônica

<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>

Hemeroteca Digital

<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>

Censo 2010

www.censo2010.ibge.gov.br

Sítio do prof. Julio Meltatti

www.juliomelatti.pro.br

DISSERTAÇÕES

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História:** uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1448/DissIG.pdf?sequence=1>.

SILVA, Adriane Costa. **Versões Didáticas Indígenas (1870-1950).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp>.

SILVA, Eliane de Jesus Araujo da. **O outro lado do Espelho:** representação do índio em livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2014. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/277>.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora:** ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros de História. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843>.

TESES

LOURENÇO, Jacqueline. **Elementos indígenas na construção da identidade nacional brasileira (1750 – 1850).** Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09092016-123310/pt-br.php>.

MONTEIRO, Jhon Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores:** estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre docência em História do Indigenismo) – Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281350>.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/pt-br.php>.

OLIVEIRA, Adalberto Luiz Rizzo de. **Messianismo Canela:** entre o indigenismo de Estado e as estratégias do desenvolvimento. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, 2006. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/774>.

VÍDEOS, FILMES E DOCUMENTÁRIOS

Arca dos Zoé (1993)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Avaez4TIXAI>

Os Yanomami (1984), Globo Repórter

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nITmDt7annA>

Indígenas somos Nós (2016)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>

Índio no Brasil (2015) (três episódios)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0>

Filme: “As missões” os Jesuítas no Brasil

Link: https://www.youtube.com/watch?v=R0VnV_vCtJ8

Filme: El Abrazo de la Serpiente (2015)

Diretor: Ciro Guerra

Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VNanwYCDEsY>

Direitos Humanos e Povos Indígenas (2014)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Kp7PZMjy52Q>

O massacre do Alto Alegre Maranhão

Link: https://www.youtube.com/watch?v=_Ez4to9RWGU

ARTIGOS

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Polyphonía**, v. 24, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/34131/18021>.

SILVA, Edson. A temática indígena no currículo e a lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar. **Revista Contexto**, [S.l.], v. 4, n. 1-2, p. 111-126, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/1025/559>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>>.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2419/2192>.

Elencamos acima dicas de sites, vídeos, filmes e referências bibliográficas com a temática indígena para que os professores do Ensino Médio possam tomar como ponto de partida para elaboração de aulas sobre as populações indígenas, uma vez que os livros didáticos de História oferecem poucas informações sobre os grupos étnicos que fazem parte da sociedade brasileira. É importante salientar que se trata de sugestões, desta forma as dicas propostas não podem ser entendidas como receituário fixo, pois entendemos que os professores possuem autonomia para decidir qual melhor percurso metodológico para executar e planejar suas aulas. Desta maneira, nosso objetivo é propor algumas referências qualificadas sobre o tema, retiradas de fontes confiáveis, pois assim o professor disporá de recursos para embasar suas práxis pedagógicas.

Portanto, objetivo deste capítulo foi discutir a invisibilidade e ausência dos povos indígenas do Estado do Maranhão nos livros didáticos de História da Escola Liceu Maranhense. Deste modo, apresentamos uma lista com os atuais povos indígenas que vivem no Maranhão para mostrar que ainda existe uma diversidade de sociedades indígenas que continuam resistindo os processos de dominação imposto pelo capitalismo contemporâneo. Este capítulo também trouxe algumas referências sobre os povos indígenas do Brasil para que os professores possam preparar suas aulas, uma vez que as informações presentes nos livros didáticos são superficiais e simplistas sobre as nações indígenas. Essas referências denominamos de repertórios pedagógicos que serão melhor exploradas no produto acoplado a esta dissertação.

CONCLUSÃO

A formação social e cultural do Brasil foi construída a partir de uma diversidade de sujeitos históricos como: africanos, europeus e indígenas. Entretanto, a historiografia nacional e os livros didáticos de História por séculos omitiram das suas narrativas a história das populações indígenas, silenciando e invisibilizando-os.

Cavalheiro (2012, p. 1), nos diz que “[...] foi no final do século XIX e início do século XX que apareceram os primeiros livros de História que abordavam a temática indígena sobre uma perspectiva eurocêntrica [...]”. Esses primeiros compêndios traziam consigo uma visão simplista, homogeneizada, idílica e naturalista acerca dos inúmeros grupos indígenas do Brasil.

Para Azevedo et al.,

[...] os livros didáticos, em suas transformações ao longo do tempo, podem denunciar características da sociedade da época em que foram produzidos, tendo, dessa maneira, a possibilidade de representar as expectativas e os anseios, bem como as mentalidades das sociedades escolarizadas”. **Assim é preciso compreender que os manuais didáticos, como documentos, representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionada a uma determinada perspectiva pedagógica, carregando em si a configuração didática de um período.** Além disso, retrata um tipo de aluno. (AZEVEDO et al., 2011, p. 60, grifo nosso).

A fala de Azevedo nos diz que os livros didáticos se constituem fontes históricas das quais podemos extrair informações sobre uma determinada temática e ao mesmo tempo entender porque determinados conteúdos são suprimidos ou são apresentados estereotipados.

A partir do entendimento do livro didático como fonte histórica nos debruçamos nesta pesquisa sobre essa fonte para estudar os povos indígenas. Neste sentido, esta dissertação buscou analisar como os povos indígenas são representados nos textos e iconografias dos livros didáticos de História adotados pela escola estadual Liceu Maranhense.

Constatamos que os livros de História da escola estadual Centro de Ensino Liceu Maranhense apresentam algumas falhas apesar de ter passado pela comissão de avaliação de livros do PNLD. Desta maneira, elencamos abaixo as principais incongruências encontradas nesses materiais:

Apresenta os povos indígenas atrelados ao período colonial como se não existisse história indígena após esse período;

Valoriza os feitos heroicos dos colonizadores;

Homogeneiza as populações indígenas na categoria Tupis.

As sociedades Pré-Colombianas são retratadas ora como civilizadas e em outros momentos aparecem como incivilizadas;

Os autores do livro *História 1* reservaram somente um capítulo para falar dos povos indígenas da América. Contudo, o conteúdo que os retratam contém informações superficiais e simplista.

Os autores não indicam filmes e nem sites sobre a temática indígena para que os alunos possam se aprofundar nos seus estudos.

Os autores não apresentam uma bibliografia atualizada sobre os povos indígenas, pois sabemos que atualmente existem várias publicações acerca desses grupos.

Os exercícios do livro ainda primam pela memorização e repetição de fatos históricos. Poderiam sugerir exercícios que fizessem os alunos a pesquisar e a refletir sobre os processos de contatos entre indígenas e europeus.

As imagens que ilustram os livros analisados deveriam ser tratadas como fontes históricas e deveriam ser contextualizadas dentro do período na qual foram produzidas.

O livro analisado não mostra as resistências e alianças dos indígenas.

Os indígenas aparecem com bastante ênfase no período colonial e nos demais períodos desaparecem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Apresentação. In: _____. Os índios na História: abordagens interdisciplinares. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 1-4, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a01.pdf>>. Acesso em: 29 maio de 2018.
- _____. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Várias História**, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p. 85-106, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v25n41/v25n41a05.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- _____. **Metamorfoses indígenas**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes. **Conexões com a História**. São Paulo: Moderna, 2010.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1994a.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa et al. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3789288.pdf>>. Acesso em 23 maio 2018.
- AZEVEDO, Edeílson Matias de. Livro didático: uma abordagem e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 4, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/69/61>>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- BAULER, Almir; KEIM, Ernesto Jacob. O discurso etnográfico na revista do IHGB: 1840-1860. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 66-84, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/24319/14562>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- BEZERRA, Ricardo Lima. O indígena no ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o ensino fundamental. **Educação Revista**, v. 3, n. 2, 2017.
- BIGELI, Maria Cristina Floriano. Os indígenas no ensino de história: representações produzidas a partir dos discursos do “Currículo do Estado de São Paulo” e de professores da rede estadual de ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BIGELI, Maria Cristina Floriano. Indígenas na História do Brasil: Permanências das imagens folclóricas. Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, Florianópolis, 2015. **Anais eletrônico**: Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434408292_ARQUIVO_Maria-2015-APNUH.pdf
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BORGES, Lukas Magno. Indígenas no livro didático e na sala de aula: um estudo de caso CERES-GO (2011-2012). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG, 3., 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: UFG, 2012. 9 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD**: apresentação: guia de livros didáticos: ensino médio. Brasília, DF, 2017. 39 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD**: história: guia de livros didáticos: ensino médio. Brasília, DF, 2017. 108 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: a história: ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 19-20.

BRITTO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BRITTO, Tatiana Feitosa de Britto. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. In: **TEXTOS PARA DISCUSSÃO. Centro de Estudos da Consultoria do Senado**. 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados/view>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. [S.l.]: Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

CARNEIRO, Robert L.; SCHAAN, Denise Pahl. A base ecológica dos cacicados amazônicos. **Revista de Arqueologia**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 117-154, dez. 2007. ISSN 1982-1999. Disponível em: <<https://www.revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/view/231>>. Acesso em: 27 maio 2018.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CHINCANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Os tupis e os Tapuais de Eckhout: declínio da imagem renascentista do índio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 591-612, jul./dez. 2008.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 135.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. Imagens eloquentes: a primeira missa no Brasil. **Artcultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 159-171, jul./dez. 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CRUZ, Aldrin da Costa. O índio no livro didático de História e a (des)construção de representação pelo professor indígena Pataxó. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Cultura e Sobrevivência dos Índios no Maranhão**. Relatório de Pesquisa. São Luís, PPPG/EDUFMA, 1987.

DEURSEN, Felipe van. O que era Machu Picchu? **Superinteressante**. 2015. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-era-machu-picchu/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes et al. **Aprendendo a História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora Brasil, 2009, p. 122.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino da História. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, jan./jun. 2008.

FERNANDES, Joana. **O índio: esse nosso desconhecido**. Cuiabá: EdUFMT, 1993.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983. 306p.

FIGUEIREDO, João Damasceno et al. **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: Etnologia dos povos indígenas do Maranhão**. São Luís, 2009.

FLOIS, Maria Aparecida de Oliveira; WEBER, Astor. Problematização de Conceitos sobre os índios com alunos do 6º ano. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**, [Campo Mourão], v. 1, 2013. Cadernos PDE. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_maria_aparecida_de_oliveira_flois.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

FREIRE, José R. Bessa. **O Ensino de Etnohistória**. s/d. Disponível em: Acesso em: 16 de abril. 2018.

FREITAS, I. Temáticas indígenas nos livros didáticos de História regional. In: _____. **História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão** (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. cap. 7, p. 159-192. (Coleção Explorando o Ensino, 21).

GOBBI, Isabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

- GOMES, Márcio Henrique Baima. **A história no currículo do ensino médio (1996 – 2016)**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017
- GOMES, Mércio Pereira. **O povo Guajá e as condições reais para a sua sobrevivência**. Centro Ecumênico de Documentação e Informação, Povos indígenas, CEDI, São Paulo, 1991.
- GOULARTE, Raquel da Silva. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC, 1995.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; ARACY, Lopes da Silva (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, p. 481-526. Brasília, DF: MEC, 1995.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.
- LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro; GASPAR, Eliane. **Arqueologia do Maranhão**. São Luís: Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão, 2011.
- LEITE FILHO, Deusdedit. Carneiro. Arqueologia. **Arquivo do Museu de História Natural e Jardim Botânico**. Belo Horizonte, n. 25. n. 1, p. 54-92, 2016.
- SÃO LUÍS. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão**. São Luís: Secretaria do Estado do Maranhão, 2016.
- JORNAL O QUARTO PODER**. Homenagem na câmara de São Luís aos 180 anos do Liceu Maranhense é marcado pela emoção de professores e alunos. 22 de março de 2018. Disponível em: < <https://www.oquartopoder.com/geral/homenagem-na-camara-de-sao-luis-aos-180-anos-do-liceu-maranhense-e-marcado-pela-emocao-de-professores-e-alunos/>>. Acesso: 26 jul.2018.
- JUNIOR, Roberto Cattelli. **História: texto e contexto**. São Paulo: Scipione, 2006.
- KALIL, Luis Guilherme Assis. Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry. **Revista Tempo**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v17n31/11.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- KOLING, Paulo José. O ensino de História da América na educação básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 8., 2008, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/paulo_koling.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro et al. **Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense**. São Luís, 2013.

LESSA, Angla Mendes de Melo. **Imagens e olhares: povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX/XX utilizadas como complementos em conteúdos em sala de aula.** 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos indígenas) –Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cruz das Almas. 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, 2006, p. 28: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu nacional.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 2, n. 4, p. 143-155, jan./abr. 2012.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino da História.** 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LISBOA, Karen Macknow. **A nova Atlântica de Spix e Martius: natureza e civilização na Viagem pelo Brasil (1817-1820).** São Paulo: Editora Hucitec Fapesp, 1997. p. 54-55.

LOURENÇO, Jacqueline. **Elementos indígenas na construção da identidade nacional brasileira.** 2016. 281 f. Tese (Doutorado em História Social) –Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

LUCIANI, Fernanda Trindade. Fernão Cardim (1540-1625). In: TEXTOS CRÍTICOS. **Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin.** 2018. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/node/98>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MARIANO, Nayana Rodrigues. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil.** 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 153-167, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2419/2192>>. Acesso em 22 abr. 2018.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do livro didático – PNLD. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, 2012.

MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MENDES, Iba. **O índio como símbolo da nacionalidade.** 2011. Disponível em: <<http://www.ibamendes.com/2011/05/o-indio-como-simbolo-da-nacionalidade.html>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MIRAS, Júlia Trujillo. **De terra (s) indígena (a)s à Terra Indígena: o caso da demarcação Krikati.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. Representação do índio nos livros didáticos de História: diálogos sobre identidades. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: educação e relações étnico-raciais, 6., 2010, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana: UFS, 2010.

MONTEIRO, Jhon Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. 233 f. Tese (Livres docência em História Indigenismo) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2001. Disponível em: <bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_44b474cef8d1f1e00951c8edf1685add>. Acesso em: 20 maio de 2018.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Polyphonía**, v. 24, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/34131/18021>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Carla Mery. O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckout e Frans Post. In: **Centro Virtual Camões**: colóquios e congressos. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/ear/coloquio/comunicacoes/carla_mary_oliveira.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco et al. A presença indígena na formação do Brasil. [S.l.: s. n.], 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **CULTURA INDÍGENA, TERRITORIALIDADE E CONFLITOS**: desafios da aplicação da Lei nº 11.645/08 frente a invisibilidade histórica em Grajaú-Maranhão. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Anais, ufma, 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/culturaindigenaterritorialidadeeconflitosdesafiosdaaplicacaodaleino1164508frenteai.pdf>>

PAGAMO, Luiz. Arte plumária indígena no Brasil. **Ame o Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://ameobrasil.blogspot.com/2016/02/arte-plumaria-indigena-no-brasil.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

PAGLIARO, Heloísa et al. **Demografia dos povos indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2006, p. 13.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora**: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PENSAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

PINTO, Juliene Cristina Silva. O olhar francês sobre o Brasil do século XVI. **Veredas da História**, [Alagoinhas], ano 6, 1. ed., p. 54-67, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.veredasdahistoria.com.br/ojs-2.4.8/index.php/veredasdahistoria/article/view/119>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PRADO, João Fernando de Almeida. O artista Debret e o Brasil. **Brasiliana**, São Paulo, v. 386, 1. ed., 1989. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/470/o-artista-debret-e-o-brasil>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 194.

REGIMENTO ESCOLAR DOS ESTABECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO. Secretaria do Estado do Maranhão, 2016.

REVISTA ELETRÔNICA DO LICEU. **Liceu Maranhense: ontem e hoje.** 2013. Disponível em: < <https://liceu-com.webnode.com/news/liceu-maranhense-ontem-e-hoje2/>>. Acesso em 12 abr. 2018.

RODRIGUES, Elaine; SILVA, Elisangela Alves dos Reis. A representação do índio no livro didático. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 2012, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2012.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: toda a História. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 41-59, out. 1999. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/uploads/downloads/a-questao-indigena-no-livro-didatico-toda-a-historia_1448639494.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. Arqueologia amazônica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 53-86.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 88.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009. p. 12.

SCHMIDT, Paulo et al. O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de accountability dos incas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 66, p. 620, out./dez. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Ensino de História, Espaços e Cultura Política Bandeirante: José Scarameli e a escrita de livros escolares de História para crianças. **Revista História**, v. 5, n. 9, p. 108, jan./jun. 2017.

SANTIAGO, Léia da Silva et al. As imagens dos índios na cultura escolar no Brasil. **Revista ALPHA**, Patos de Minas, UNIPAM, ago. 2010, p. 217-229.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p.

SILVA, Adriane Costa da. **Versões Didáticas Indígenas (1870-1950).** 2000. 153 f. Dissertação. 2000. 153f. Dissertação (Mestrado em Didática) -Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. **José Scaramelli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma metodologia da educação nova para a infância brasileira.** 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Revista de História**, João Pessoa, jan./jun. 2010.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2016. p. 39-79.

SILVA, Francineia Pimenta e. **O ENEM e o ensino de História: o lugar da história local no ensino médio**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

SILVA, Wander Augusto. Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil. **Revista Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 13-34.

_____. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Mneme**: revista de humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

SILVA, Maria da Penha da. A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 221-243, jul./dez. 2010.

_____. A temática indígena no currículo e a lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar. **Revista Contexto**, [S.l.], v. 4, n. 1-2, p. 111-126, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/contexto/article/view/1025/559>>. Acesso em: 25 maio 2018.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do índio e contribuições para a alteridade. **Revista História**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 151-168, 2012.

SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO: saberes e práticas científicas, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SVTLANA, Alpers. **A arte de escrever: a arte holandesa no século XVII**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1999. p. 309-310.

TREVISAN, Anderson Ricardo. Arte, memória e sociedade: Jean-Baptiste Debret e sua (re)descoberta na primeira metade do século XIX no Brasil. **Resgate**, [São Paulo], v. 20, n. 23, jan./jun. 2012.

_____. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. **Plural**: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, n. 14, p. 9-32, 2007.

VALE, Jacqueline Cristina Lima. **Origens do Liceu Maranhense**. Monografia. Universidade Federal do Maranhão, 1995.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. Etnografia Indígena. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 366-377, 1849.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. Memória acerca da importância do estudo e ensino das línguas indígenas do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 53-61, 1841.

VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo. **Práticas Pedagógicas no ensino de História: as relações entre a diversidade cultural e novas linguagens no Blog Inovar História**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: História**. São Paulo: Scipione, 2015. p. 73.

VILAR, Leandro; DANTAS, Thiago. A lei 11. 645 e o ensino indígena. **Seguindo os passos da História**. 2011. Disponível em: <<http://seguidopassoshistoria.blogspot.com/2011/09/lei-11645-e-o-ensino-indigena.html>>. Acesso em: 27 maio 2018.

LEIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei** nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Lex: legislação informatizada. Brasília, DF, 18 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 e Indígena". Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 04/2015 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Brasília, DF, abr. 2015.

BRASIL. Portaria nº 19, de setembro de 2016. Dispõe sobre procedimentos para transferência de mantença de Instituições de Educação Superior - IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, por meio de aditamento de atos autorizativos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 2016. Seção 1, p. 23.

FONTES PRIMÁRIAS

CABRAL, Mario da Veiga. **Compendio de História do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho Editora, 1935. 376 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

HERMIDA, Antonio José Borges. **História das Américas**. 35. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. 128 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena História do Brazil**: por perguntas e respostas. São Paulo: Francisco Alves, 1907. 95 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MACEDO, Joaquim Manuel de Macedo. **Lições de História do Brazil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Livreiro editor, 1898. 408 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

RIBEIRO, João. **História do Brazil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917. 156 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ROCHA, Antonio Vieira da. **Resumo da História do Brazil**. 4. ed. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves, 1914. 93 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SCARAMELI, José. **Lições de História do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasileira, 1934. 64 p. Disponível em: <<http://emad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

VAINFAS, RONALDO et al. **História 1**: Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. 384 p.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Prezado Professor(a)

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado que têm por objetivo compreender como os povos indígenas são representados nos livros didáticos de História. Ao mesmo tempo que almejamos entender como os professores da escola Liceu Maranhense vem trabalhando com essa temática em sala de aula.

Desde já agradecemos e contamos com sua colaboração.

1ª Qual sua formação? Cite o local de formação.

() Licenciatura em História () Bacharel em História () Licenciatura e Bacharelado em História () em outra área

Possui Pós-Graduação? Cite o local onde fez a pós-graduação.

() Especialização na área de História, () Especialização em outra área, () mestrado em História, () mestrado em outra área, () Doutorado em História, Doutorado em outra área ()

2ª Senhor(a) Professor(a) conhece a Lei 11.645/08 que instituiu o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo escolar?

() sim () não

Se, sim qual sua opinião sobre a mesma?

3ª Como ficou sabendo da lei 11.645/08?

Através da imprensa () , através da internet () , através de formação continuada () , na universidade () , outros meios () , através da consulta na LDB () , desconheço a lei ()

4ª Senhor (a) Professor(a) costuma aplica essa lei em sua práxis pedagógica?

() sim não ()

5ª Quais as dificuldades você considera para à implementação da lei 11.645/08 na escola onde trabalha?

6ª Nas suas aulas de História você trabalha a História dos povos indígenas? Qual tema específico da temática indígena? Justifique.

() sim () não () as vezes () nunca

7ª Em que período do ano trabalha com a temática indígena?

() No dia 19 de Abril, () ao longo do ano, () em nenhum período

8ª Você conhece os grupos étnicos indígenas do estado Maranhão? Você em algum momento trabalhou em sala de aula sobre eles? Justifique

() sim () não

9ª Você se sente preparando para falar sobre os povos indígenas em sala de aula?

sim não

10ª Durante sua formação na universidade cursou alguma cadeira sobre História Indígena e Indigenismo?

sim não

Se, sim comente um pouco sobre essa experiência

11ª Em relação aos livros de História adotados na escola como ocorreu a seleção? Você participou desse processo? Você gosta desses livros?

12ª Os livros didáticos adotados na escola abordam a História indígena?

sim não

Se, sim como os representam? Como os retratam? Você concorda com essas representações?

13ª Nesses livros os indígenas são apresentados com maior frequência em qual período histórico?

Colonial Imperial Republicano

14ª Como você avalia o conteúdo apresentado nesses livros com relação a temática indígena? Justifique.

bom excelente regular ruim péssimo

15ª Você conhece historiadores, pesquisadores, teóricos, autores que trabalham sobre a temática indígena? Você os inseri nas suas aulas? Justifique

16ª Para além dos livros didáticos quais materiais você utiliza para preparar suas aulas quando o assunto é sobre os povos indígenas? Justifique

paradidáticos sites especializados na temática artigos científicos sobre a temática dissertações de mestrado na área teses de doutorado na área livros de História escritos por historiadores livros escritos por sociólogos e antropólogos nenhuma das opções apresentadas, Não utilizo nenhum material outros

Obrigado pela contribuição!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Prezado Aluno (a)

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado que têm por objetivo compreender como os povos indígenas são representados nos livros didáticos de História. Ao mesmo tempo que almejamos entender como os professores da escola Liceu Maranhense vem trabalhando com essa temática em sala de aula.

Desde já agradecemos e contamos com sua colaboração.

1ª Você conhece a Lei 11.645/08 que instituiu o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo escolar?

sim não

Se, sim qual sua opinião sobre a mesma?

2ª Você acha que a lei 11.645/08 está sendo aplicado na sua escola?

sim não

Se, sim como você percebe essa aplicação? Em qual momento?

3ª O seu professor de História trabalha com tema da História dos povos indígenas nas aulas? Qual tema específico foi trabalhado? Justifique.

4ª Seu professor trabalha ou trabalhou durante o ano com a História dos povos indígenas do Maranhão? Quais materiais ele utilizou para explicar o conteúdo? O que mais especificamente ele trabalhou? Justifique.

Trabalhou com o tema indígena Não trabalhou com o tema indígena

5ª Você percebe a temática indígena presente no seu livro didático de História?

sim não

Se, sim como você avalia esse conteúdo sobre indígena nos livros didáticos? Como os indígenas são apresentados?

6ª Nesses livros os indígenas são apresentados com maior frequência em qual período histórico?

Colonial Imperial Republicano

7ª Como você avalia o conteúdo apresentado nesses livros com relação a temática indígena? Justifique.

bom excelente regular ruim péssimo

8ª Em que período do ano o seu professor de História trabalhou com a temática indígena?

No dia 19 de Abril, ao longo do ano, em nenhum período

9ª Seu professor indica ou indicou durante as aulas livros, revistas, sites, músicas, museus etc, sobre os povos indígenas para que você pudesse estudar sobre a temática?

sim não

Se, sim justifique. Quais materiais foram consultados? Qual bibliografia sugerida?

10ª Faça um comentário livre e exponha: como você percebe os povos indígenas no ensino da História da sua escola? O livro didático como aborda a questão indígena? Você concorda com o conteúdo sobre os indígenas presente no seu livro didático?

Obrigado pela contribuição!