

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

OSVALDO SANTOS FALCÃO

**ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENAS À LUZ DA LEI 11.645/08: COMO OS
LIVROS DIDÁTICOS ABORDAM A HISTÓRIA INDÍGENA EM RELAÇÃO
AS NOVAS ABERTURAS E RELAÇÕES COM A LEI 11.645/08**

JOÃO PESSOA - PB
2014

OSVALDO SANTOS FALCÃO

**ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENAS À LUZ DA LEI 11.645/08: COMO OS
LIVROS DIDÁTICOS ABORDAM A HISTÓRIA INDÍGENA EM RELAÇÃO
AS NOVAS ABERTURAS E RELAÇÕES COM A LEI 11.645/08**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba e do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eneida Maria Gurgel de Araújo

JOÃO PESSOA - PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F178e Falcão, Osvaldo Santos

Ensino da história indígenas à luz da lei 11.645/08
[manuscrito] : como os livros didáticos abordam a história indígena em relações as novas aberturas e relações com a lei 11.645/08 / Osvaldo Santos Falcão. - 2014.

32 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Eneida Maria Gurgel de Araújo, PROEAD".

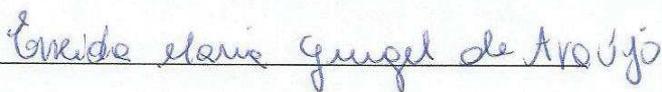
1.Educação indígena. 2.História dos povos indígenas. 3. Ensino de história. I. Título.

21. ed. CDD 371.82

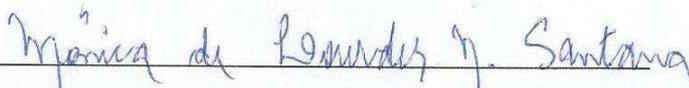
OSVALDO SANTOS FALCÃO

**ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENAS À LUZ DA LEI 11.645/08: COMO OS
LIVROS DIDÁTICOS ABORDAM A HISTÓRIA INDÍGENA EM RELAÇÃO
AS NOVAS ABERTURAS E RELAÇÕES COM A LEI 11.645/08**

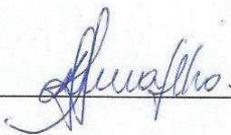
Monografia apresentada ao Curso de
Especialização Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da
Universidade Estadual da Paraíba e do Estado
da Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de especialista.



Prof^a. Dr^a. Eneida Maria Gurgel de Araújo
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Mônica de Lourdes Neves Santana - UEPB
Examinadora



Prof^o. Ms. Jailto Luís Chaves de Lima Filho - UEPB
Examinador

Resumo

A partir da vigência da lei 11.645/08¹ que prevê a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas nas redes de ensino do Brasil, o presente trabalho tem como objetivos analisar, através de uma reflexão teórica e metodológica, de como a temática indígena está sendo trabalhada nos livros didáticos mais atuais. Tomamos como referência os estudos assentados em renovações historiográficas sobre o tema para servir como base para discussão entre o que se diz nos livros didáticos e o saber acadêmico.

Palavras- chave: história dos povos indígenas, livros didáticos, ensino de história.

¹ Brasil, lei 11.645 de dez março de 2008. DIÁRIO OFICIAL DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 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”. Brasília, DF, dez de março de 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em 12 de julho de 2014.

ABSTRACT

From the validity of Law 11.645/08², which provides for the mandatory teaching of the history of indigenous people in the educational system of Brazil, this study aims to examine, through a theoretical and methodological reflection, how the indigenous issues are being dealt with in the most current textbooks. We take as reference the studies based on historiographical renewals on the topic to serve as a basis for discussion between what is said in the textbooks and the academic knowledge.

Keywords: history of indigenous people, textbooks, history teaching.

² Brazil, Law 11.645 of March 10, 2008. DIÁRIO OFICIAL DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Alters Law 9394, of December 20, 1996, amended by Law 10.639, of January 9, 2003, which establishes guidelines and bases for national education, to include in the official curriculum of the school system the obligatory topic of "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture". Brasília, DF, March 10, 2008. Available at < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Access on July 12, 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que fizeram parte neste percurso, e contribuíram, de maneira direta ou indireta, a produção desse trabalho.

De forma especial, quero agradecer aos familiares, namorada, amigos, orientadora, companheiros de curso e amigos de longa data, que ajudaram na minha formação enquanto educador, historiador e ser humano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
2 HISTORIOGRAFIA INDÍGENA NO BRASIL.....	10
2.1 A historiografia tradicional e a visão sobre os povos indígenas.....	10
2.2 A renovação teórica sobre povos indígenas.....	11
3 LIVROS DIDÁTICOS E A HISTÓRIA INDÍGENA	15
3.1 Metodologia dos livros didáticos.....	16
3.2 Povos indígenas no Brasil antes da ocupação portuguesa.....	20
3.3 Povos indígenas do Brasil a partir da ocupação portuguesa.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

INTRODUÇÃO

A problemática contemporânea da autoafirmação étnica, a luta por direitos e demarcação de territórios por parte de grupos indígenas, quilombolas e demais movimentos sociais, tem causado um aumento considerável de produções acadêmicas e bibliográficas sobre as questões étnico-raciais. Entre outros aspectos, destacam-se os estudos sobre a construção da identidade desses grupos e suas estratégias político-culturais. Assim, tem ocorrido um progressivo incentivo para publicações em revistas especializadas vinculadas a universidades e institutos de fomento à pesquisa.

Os estudos históricos e o ensino da história não estão, nem poderiam estar, a parte das demandas e dos conflitos contemporâneos. Nesse contexto de intensificação da construção de memórias e identidades heterogêneas, os historiadores devem cumprir, entre outras funções, a tarefa de situá-las como fruto de relações sociais na dimensão temporal, transformadas e recriadas, desconstruindo mitos e princípios de estigmatização. Neste sentido, torna-se fundamental que a história dos povos indígenas, como propõe Hebe Maria de Mattos para a história da África, criar condições para que seja tratada “no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano” (MATTOS, 2003).

Assim, movimentos sociais e diversos outros grupos, reivindicaram a implementação das leis 10.639/03 - que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira - e 11.645/08 - que soma a lei anterior o ensino da história dos povos indígenas nos sistemas de ensino do Brasil, representa um avanço significativo para um ensino plural, diversificado e de qualidade, que dê voz e reconheça a grande importância das diferentes matrizes étnicas no processo de formação do Brasil. Uma política educacional para igualdade, de respeito à diversidade étnica e cultural já se encontra prevista em vários artigos da constituição de 1988 e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) é imperativo que o ensino de história passe por esta questão. Alterada esta última pela lei 10.639/09 e pela 11.645/08 a legislação sobre o tema escapa de virar letra morta como tantas outras neste país.

Dessa forma, paulatinamente se faz compreender que direito ao passado e ao presente caminham juntos. Apesar do avanço que representa essa etapa, resta nos perguntar que tipo de abordagem histórica se pretende transmitir acerca dessas etnias aos estudantes de nível básico. É preciso estar atento às inovações historiográficas das últimas décadas, mas também enxergar as deficiências e os limites presentes na produção dos livros didáticos de história que, em certa medida, permanecem vinculados a representações preconceituosas e tradicionais em suas abordagens. Este trabalho tem como objetivo analisar como a questão indígena está sendo tratada nos mais recentes livros didáticos destinados ao ensino fundamental, apontando o que enxergamos como “erros e acertos” em relação aos novos estudos sobre o tema.

Perceber essas nuances exigiria, além de remontar as tradições ideológicas e historiográficas às quais os livros que analisamos estão ancorados, também levar em conta outros aspectos da política de ensino nacional, como por exemplo, uma discussão mais profunda sobre o que prevê a noção de diversidade garantida pelo Estado brasileiro; passando pelas bases aos quais estão montadas as grades curriculares das graduações e pós-graduações no país, e, aquele que é o principal agente do conhecimento histórico, o professor .

Os livros didáticos são uma importante ferramenta para a constituição do saber escolar e um veículo político que evidencia o sistema de valores e de ideologias de uma determinada sociedade (Bittencourt, 2004) e incorporam elementos fundamentais para analisarmos como a questão indígena está sendo tratada atualmente. Assim, iremos discutir no presente trabalho, a partir do saber acadêmico, uma análise dos livros didáticos mais atuais e suas formas de abordagem da história indígena em consonância a lei 11.645/08. O trabalho se encontra dividido em duas partes, e as mesmas possuem algumas subdivisões. A primeira parte, - teórica, procura discutir a visão dos intelectuais a respeito da história indígena e sua produção. Primeiramente, a visão das formas mais tradicionais de produção dessa temática, em seguida, suas mudanças a partir da influência da *cultural turn*³ na década de 1960 e as novas possibilidades que surgiram após esse momento.

³ The cultural turn can be seen to encompass a variety of different shifts in the practice of history. Rather than political or economic histories based on straightforward readings of state papers and economic data, meaning is instead looked for in a culture's language (hence the connection to the linguistic turn) and systems of representation. Thus the same materials may be used, but read against

Na segunda parte, iremos para a análise dos livros didáticos e suas abordagens sobre a história indígena em concomitância com a lei 11.645/08 que versa sobre a obrigatoriedade da história indígena no ensino básico. Procuramos perceber os pontos positivos e negativos dessas obras em relação às novas visões teórico-metodológicas abordadas na primeira parte do trabalho, para fazer um paralelo entre os debates teóricos e o que está sendo abordado nos livros didáticos.

2 HISTORIOGRAFIA INDÍGENA NO BRASIL

2.1 A historiografia tradicional e a visão sobre os povos indígenas

Sabemos que a concepção construída pela historiografia tradicional sobre os indígenas no Brasil - quando não passou pela sua completa omissão - variou entre a de vítimas ingênuas de uma história em que não atuaram de forma ativa ou a de obstáculos ao desenvolvimento da civilização. Nas duas abordagens se nega a historicidade das sociedades indígenas e se pressupõe seu fatídico destino de extinção (MONTEIRO, 2001). Assim, opera-se o esquecimento da forte atuação indígena no passado, omitindo sua presença e reivindicações no tempo presente.

Podemos dizer que essa visão é o resultado de uma série de fatores, cujas raízes podem ser encontradas nas narrativas elaboradas por cronistas europeus do período colonial e uma vez que é bastante escassa a documentação iconográfica e escrita produzida pelos próprios indígenas – restrição de maneira alguma intransponível, sendo o maior obstáculo para uma História indígena no Brasil a resistência dos historiadores ao tema, relegando-o ao território da antropologia (MONTEIRO, 2001). Ainda assim, grande parte das representações sobre os indígenas como hoje conhecemos foram formuladas no século XIX, principalmente através dos Institutos Históricos e Geográficos que empenhados na construção uma história nacional, e partindo de um eurocentrismo explícito, cristalizaram algumas representações históricas ainda reproduzidas na mídia, livros didáticos e mesmo na historiografia acadêmica: entre elas

the grain, looking for contested meanings and omissions. In addition, histories may no longer be written as supposedly objective narratives, but may contain different rhetorical strategies and voices. Para um maior aprofundamento sobre *cultural turn* ver BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

a estigmatização – nem que seja por uma imagem idílica e desqualificadora - da população negra e indígena no país.⁴

Apesar dessas considerações, temos em vista a transformação pela qual vêm passando os estudos acadêmicos sobre os povos indígenas do Brasil e no mundo. Intensificada a partir dos últimos anos da década de 1970, principalmente através do impulso de novas abordagens antropológicas, a renovação vem formando um novo quadro de pesquisadores que reavaliam o significado da experiência de contato destes povos com a cultura ocidental (Monteiro, 2001). Temos, assim, uma convergência entre história e antropologia, parte da tendência mundial nas humanidades assumida a partir da década de 1960, que volta sua atenção para as dinâmicas culturais⁵.

2.2 A renovação teórica acerca dos povos indígenas

Fundamentalmente a partir de elementos da etnografia, as ciências humanas atualmente tendem a contestar o olhar etnocêntrico e homogêneo sobre os chamados grupos excluídos. Isso se faz a partir da crítica textual de suas fontes que dão ênfase às descontinuidades, às ambivalências, e – tomando o lugar comum pós-1989 – à diversidade. Em detrimento da pretensão de universalidade, o questionamento das próprias categorias analíticas, – tais como cultura, religião, identidade – uma característica em comum dos atuais estudos culturais. Neste sentido, nas últimas décadas, principalmente a partir das contribuições da Antropologia, os estudos da história das sociedades nativas têm passado por uma mudança de percepção.

⁴ O Instituto Histórico e Geográfico do Brasil teve no século XIX um papel fundamental para construção de uma nacionalidade que explicasse a constituição de uma civilização brasileira nos trópicos. Contudo uma visão eurocêntrica e racista para construção de uma auto-imagem no Brasil é reflexo das elites como um todo. Para um estudo das teorias radiológicas pela intelectualidade brasileira no século XIX ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁵ Para uma melhor compreensão do que é conhecido como Nova História Cultural ver BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Além de inserir esta tendência historiográfica no fenômeno mais amplo que entende como “virada cultural”, o autor discorre sobre noções e conceitos centrais dos estudos culturais como, representação, tradição e cultura. Assim, Burker demonstra como o conceito de cultura tem tomado uma dimensão cada vez mais ampla, “passando a se referir a uma ampla gama de artefatos (ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)”. A mudança mais radical é que a cultura passa a ser encarada por historiadores não apenas como um objeto de estudo, mas como abordagem de uma esfera da realidade histórica, passando-se a enxergar uma dimensão cultural na política, economia e relações sociais como um todo.

Conscientes de que estas categorias são fundamentalmente herdeiras daquelas dos conquistadores, já que situadas no processo histórico ocidental, contudo, sem a intenção de abandoná-las, flexibilizam e ampliam seus limites, em um viés interpretativo que busca um *entre-lugar* (BHABHA, 1998), ou melhor, uma *tradução* semântica e cultural (POMPA, 2003). Portanto, não partem do dado definidor destas sociedades e, por outro lado, suas relações com o Ocidente deixam de ser encaradas em termos de perda ou aquisição. Mas, ao contrário, lhes atribuindo historicidade, reconhecem o caráter construído e dinâmico de suas formações sociais, principalmente diante das transformações radicais causadas pelo choque cultural para o qual buscam mediações. Daí que, partindo da ideia de que entre índios e europeus se constituiu uma linguagem simbólica negociada, pode-se questionar o caráter unilateral dos relatos.

Fazemos alusão à renovação historiográfica e antropológica sobre a história dos povos indígenas, iniciada majoritariamente por antropólogos na década de 1980. Tais perspectivas deixam de encarar os indígenas como sujeitos passivos e como sociedades em via de extinção, tentando compreender, para além da violência direta e simbólica de que foram alvos, as novas formas de sentido que se articulam através do choque com a cultura europeia no processo de *ocidentalização* (GRUZINSKI, 2006). Em outras palavras, estudos como os de Cristina Pompa (2003), Maria Regina Celestino de Almeida (2003), Perrone-Moisés, John Manuel Monteiro, entre outros, ao invés de focarem tão somente na dilapidação das sociedades nativas no processo de conquista, dão ênfase às reconfigurações culturais. Sem negar que muito da simbologia e das regras de organização social adotadas pelos índios foram fruto de uma imposição, estas novas leituras estão atentas para as formas pelas quais as mesmas foram revertidas ou apropriadas em proveito próprio, em um processo de reinvenção das identidades (MONTEIRO, 2001). Portanto, as pesquisas etno-históricas passam a perceber os indígenas, mesmo em condições adversas, como homens profundamente marcados pela autonomia de decisões, utilizando, a todo o momento, estratégias políticas diferenciadas, não só como forma de resistência, mas também de modo a se inserir e interferir em novas realidades sociais. Estas leituras dão ênfase à dialeticidade do encontro ao se desconstruir a ideia da “*uma pureza originária*” indígena e sua manipulação, sendo substituída por uma “*lógica mestiça*” (GRUZINSKI, 2006), “onde a resistência não se dá apenas em termos de revolta, mas também como estratégias de mediação, de adaptação e reformulação de novas identidades” (POMPA, 2003).

Sabemos o quão problemática é a fundamentação em relatos produzidos pela cultura europeia, na apreensão de descrição de culturas que mal compreendiam. Grande parte da construção da imagem sobre o outro nessas fontes fazia parte de um “imaginário” que diz respeito a um processo interno à própria cultura europeia. Tratam-se de filtros de observação, que variavam também de acordo com o momento específico em que eram construídos, ou seja, de acordo com quem transcrevia e seus interesses em relação a quem se destinava a transcrição. Mas, é exatamente esse processo de interesses na construção do outro que é importante, pois assim é possível ultrapassar uma leitura unilateral dos relatos.

Faz-se necessário ressaltar que estudos recentes sobre os povos indígenas constatarem que, na prática de constantes acordos e negociações entre Coroa e nativos durante a colonização, alguns desses indivíduos se apropriaram de uma cultura política reinol baseada na concessão de privilégios e mercês, fato esse muito ausente nos livros didáticos atuais e na historiografia tradicional. Como já referido, as sociedades indígenas passaram por drásticas reestruturações diante do que foi imposto. Alterações de dinâmicas internas em resposta à colonização que teve como um dos principais efeitos a incorporação de valores do império ultramarino, notadamente no que diz respeito a uma concepção corporativista e hierarquizada de política e sociedade vigente no Antigo Regime europeu. Este aspecto pode ser mais bem compreendido através do estudo da atuação dos chamados “principais”, lideranças que, apesar de terem autoridade bastante limitada em meio de suas organizações tradicionais, foram bastante valorizadas desde as primeiras décadas da colonização devido ao prestígio que detinham e que poderiam alcançar em relação aos demais membros de seus respectivos grupos.

A necessidade da consolidação do poder dos principais indígenas dos mais variados grupos, como aliados na administração em relação aos demais nativos, tanto nos aldeamentos quanto fora deles, foi exaustivamente utilizada pela Coroa portuguesa para consolidação do domínio colonial. Por sua vez, grupos e indivíduos, se utilizaram de seu espaço conquistado perante a sociedade colonial como forma de garantir benefícios e como meio de diferenciação social e política de outros grupos não aldeados, assim como de escravos.

Alguns trabalhos já se debruçaram sobre a maneira que indígenas se inseriam de forma consciente e com relativa autonomia diante do movimento que se iniciou com a chegada dos europeus ao Brasil. Entre estes podemos citar o de Gonçalves (2010), baseada fundamentalmente na troca de correspondências entre Antonio Filipe Camarão, do lado português, Pedro Poty e Antonio Paraupaba, do lado holandês, a autora demonstra o quanto os povos indígenas aderiam à prática de alianças a uma das partes em conflito, de acordo com as especificidades da conjuntura histórica e através um minucioso cálculo político. Mais do que isso, se apropriavam, em seu discurso, de elementos da cultura europeia, resignificando-os conforme seus interesses em cada momento específico do período analisado.

No caso específico do Maranhão, destaca-se a tese de doutoramento de Almir Diniz de Carvalho: “*Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa, 1653-1769*”. Trabalho inovador que revela uma complexa relação entre índios, missionários e colonos do período estudado. Demonstra-se, portanto, que a posição dos índios gentis ou aldeados varia de acordo com interesses particulares, havendo, entre os principais, partidários dos colonos e de outras ordens (CARVALHO, 2005).

Mais um fator que podemos discutir, é sobre a relação que pode ser feita aos “topos” do discurso político no período, notadamente no que diz respeito às noções de “vassalagem” à Coroa portuguesa, seja no discurso do padre Antônio Vieira, jesuíta que teve uma grande importância na história do povo indígena, seja no dos colonos com quem estava em conflito ou, até mesmo, nas lideranças indígenas:

... na condição de súditos de Sua Majestade, observando a natureza e os papéis previstos pelo pacto político que os vinculavam a monarquia portuguesa, os indivíduos reunidos em seu interior, partilhavam seus interesses com a Coroa na forma de gerir suas sociedades, articulando-as ao reino e as demais áreas vinculadas a soberania portuguesa. (GOUVÊA, 2010).

Neste sentido, a noção de “súdito político” tem sido importante para compreender a cultura política do período e as dinâmicas que mobilizaram as relações de poder travadas entre os diferentes grupos, dentro do amplo e conflituoso cenário administrativo vigente no Império Ultramarino Português. Dessa forma, Gouvêa (2010) entende que a operacionalização da vontade real “era algo que resultava na combinação

circunstancial de recursos e estratégias mobilizadas pelos diferentes atores”. Dentre esses atores, encontram-se os povos indígenas no período, inclusive, alguns com notável liderança no período.

Segundo Gouveia, é importante estabelecer as conexões entre as medidas implantadas pela Coroa, que tentava viabilizar melhor a retomada do seu governo no complexo Imperial Atlântico (como, por exemplo, a criação do Conselho Ultramarino no ano 1642), atribuindo maior importância ao Brasil e alimentando um sentimento de pertença e vassalagem dos súditos luso-brasileiros. Essa foi uma estratégia política que tinha como um dos objetivos a retomada de territórios conquistados pelos holandeses: “não surpreende assim observar que, em 1654 – um ano após o reconhecimento do direito de representação do Brasil [nas cortes de Lisboa, elevado a condição de principado] – os holandeses tenham sido expulsos de modo definitivo da América Portuguesa” (GOUVEIA, 2001). Uma “economia política dos privilégios” (FRAGOSO, 2001) tem sido notadamente realçada como mecanismo de ascensão de indivíduos, pela aquisição de terras, cargos e mercês, em troca de serviços prestados à Coroa. Se as alianças com os indígenas foram fundamentais para assegurar o território, pode-se questionar até que ponto a cultura política portuguesa conseguiu incorporar e ceder benefícios a alguns grupos, e por outro lado, em qual medida estes utilizaram os códigos do invasor em benefício próprio. Dessa forma, as pesquisas etno-históricas passam a perceber os indígenas, mesmo em condições adversas, como homens profundamente marcados pela autonomia de decisões⁶, utilizando a todo o momento estratégias políticas diferenciadas, não só como forma de resistência⁷, mas também de modo a se inserir e interferir em novas realidades sociais.

Assim, o debate sobre os povos indígenas no contexto brasileiro se alargou, oferecendo novas, na relação entre antropologia e história, nas novas perspectivas de fontes históricas e na própria sociedade, que a passos lentos, mas firmes, vão modificando seu olhar sobre o indígena.

⁶ Mesmo tentando superar a noção de que a dinâmica social indígena pós-contato foi mero fruto da dominação colonial, ressaltando-se a capacidade de escolha dos indígenas; John Monteiro (2001) chama a atenção que “é preciso considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por fatores postos em marcha com a chegada dos europeus”.

⁷ Em diversas ocasiões cientistas sociais tem preferido o conceito de “negociação” em lugar da noção de resistência. Segundo Burke (2002), em casos de sociedades de classe: “em geral, os desprivilegiados não rejeitam os valores dominantes, mas “os negociam ou modificam à luz de suas condições existenciais”.

3 LIVROS DIDÁTICOS E A HISTÓRIA INDÍGENA

Por não entendermos pesquisa e ensino de história como ideias separadas, mas umbilicalmente ligadas, temos uma maior facilidade de enxergar o livro didático com um olhar mais crítico de acordo com as novas discussões sobre os povos indígenas. Para isso, escolhemos dois livros do ensino médio aprovado pelo MEC no ano de 2013: *Por dentro da história* de Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes, 3ª edição, Editora escala educacional, 2013, que trata da história indígena nos volumes dedicados ao 1º e 2º anos e, *História: Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, 1ª edição, Editora FTD, 2013, que aborda o tema nos volumes destinados ao 1º e 2º ano. Selecionamos os livros como amostragem a partir da disponibilidade de uma série de obras didáticas como opção de escolha para as escolas públicas, porém, os outros livros inspecionados tratavam a temática da história indígena de maneira quase ausente. Outro detalhe importante, é que no terceiro volumes das duas coleções, não há um único tópico que trate sobre a história indígena, o que mostra que ainda há um bom caminho a percorrer.

3.1 Metodologia dos livros didáticos

Inicialmente, observamos que as obras seguem orientações colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL/SEF, 1998), cuja pauta está voltada para uma história mais conceitual- e atenta à questão da diversidade cultural. Resultado dos esforços de reforma curriculares intensificados na década de 1980, contexto da redemocratização, o PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) incorpora uma linha de propostas que concebia o papel da escola como mais de ser um mero transmissor de conteúdos compartimentalizados em disciplinas estanques, valorizados pela classe dominante, e enfatiza “temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das classes populares.” (BITTENCOURT, 2004).

Os Parâmetros Curriculares de História também faz parte desse mesmo processo, através de debates dos historiadores e da historiografia no período, que se diversificava em novos temas da história social, da cultura e do cotidiano, fazendo com que as questões para o ensino de história passassem para além de uma crítica a história

tradicional, de maneira que “temas políticos existentes nos currículos são abandonados e temas culturais e sociais ocupam espaço de destaque na dinâmica do ensino de História.” (ZAMBONI, 2005). O ensino de história tradicional é tido como linear, eurocêntrica, factual e versada sobre grandes homens. Assim, novas propostas a passaram a reivindicar novos problemas e abordagens para o ensino de história, visando sintonia com as mais recentes pesquisas historiográficas. Junto a essa crítica historiográfica, questões e discussões de ensino-aprendizagem também entraram em pauta, sendo considerados conceitos centrais para a construção do conhecimento de história que situe o aluno enquanto agente histórico, atento ao seu tempo e aos processos humanos que são carregos de historicidade.

Segundo o PCN de História (1998), as tentativas de reformas curriculares na década de 1980 fizeram uma crítica à “apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo, [...], redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História” (BRASIL/SEF,: História 1998). A introdução aos parâmetros curriculares do terceiro e quarto círculo, afirma que os Parâmetros Curriculares para área de História têm como principal pressuposto:

que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL/SEF, 1998).

A ênfase na diversidade étnica e cultural para formação do país, especialmente “das matrizes indígena, africana e europeia” (artigo 26,4º), já se encontrava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao qual estão pautados os PCN’s para o ensino médio. Publicados em 1997 (primeiro e segundo círculo – 1º ao 5º ano) e 1998 (terceiro e quarto círculo do ensino fundamental - do 6º ao 9º ano), os documentos destacam a importância de articulação das disciplinas através dos temas transversais, em torno de temas sociais urgentes, dentre eles o da pluralidade cultural. Em sua apresentação aos educadores, os PCN’s do terceiro e quarto círculo afirmam que: “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de

construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. (BRASIL/SEF, 1998)

Falando especificamente do modelo de constituição interna dos livros, o modelo de divisão entre os capítulos ainda segue a antiga periodização histórica⁸, mesmo com a profunda e ampla discussão sobre os limites dessa periodização para o ensino de história e o fomento a adoção da periodização por eixos temáticos⁹, que se torna cada vez mais comum nos livros do ensino fundamental, porém, ainda não adotada pelas coleções para o ensino médio.

No livro *Por dentro da História*, temos um grande número de ilustrações e uma série de fotos e imagens em quase todas as suas páginas. O livro é dividido em três unidades e cada unidade possui vários capítulos. Nota-se que a divisão segue a periodização histórica clássica. No início da obra os autores trazem uma explicação sobre como funciona o esquema explicativo do livro, destrinchando seu layout e dando detalhes sobre cada ponto que encontraremos nas páginas do livro.

Existe, por exemplo, os boxes que dividem partes e temas nos capítulos. Temos o “*você sabia?*”, onde se traz informações relacionadas ao texto principal do capítulo, há também “*O estudo da história*”, onde se faz um debate historiográfico um pouco mais aprofundado, com questões metodológicas e teóricas para que o alunado tenha uma noção maior das novas pautas no meio historiográfico. Outro box importante tenta aproximar a disciplina histórica e o ensino da história a realidade cotidiana do aluno é o “*conexão presente*”, ele aborda temas atuais e faz relações entre o conteúdo estudado e

⁸ Grosso modo, a periodização clássica ocorre da seguinte maneira: Pré-História (Do surgimento dos primeiros hominídeos até o surgimento da escrita, por volta de 4000mil a.C.), Idade Antiga (Do surgimento da escrita, por volta de 4000mil a.C. até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C.), Idade Média (Da queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., até a invasão de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, em 1453), Idade Moderna (Da invasão de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, em 1453, até a Revolução Francesa, em 1789) e Idade Contemporânea (Da Revolução Francesa, em 1789, até os dias atuais). WHITROW. G.J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história até os nossos dias**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

⁹ A partir dos debates acerca das novas e diversificadas formas de aprendizagem e a crítica periodização histórica clássica e suas limitações, a periodização histórica por eixos temáticos ganhou força no Brasil a partir do meio da década de 2000. Essa periodização se utiliza de temas geradores (cidadania, democracia, política, natureza) para discutir ao longo da história suas formas de abordagens pelas mais diversas sociedades que utilizaram-na, mostrando sua evolução e suas mudanças. BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

as demandas do presente com o objetivo de desenvolver uma perspectiva histórica no aluno, pensar sua realidade historicamente.

Ao final de cada capítulo do livro existe um conjunto de atividades propostas pelos autores que possuem a finalidade de sistematizar o conteúdo proposto. Há um “*Roteiro de estudos*”, reunindo uma série de questões para estabelecer relações entre os diferentes conteúdos tratados ao longo do capítulo. Após o roteiro de estudos, os autores trazem um texto historiográfico ou de divulgação científica onde visa incentivar o debate histórico a partir de outros pontos de vista, principalmente discordantes, é chamado de “*Debatendo história*”. Há “*Mão na massa*”, que, sempre ligado ao tema, propõe atividades de pesquisa, reflexão e debates ao alunado. Por fim, na tentativa de sintetizar os principais temas abordados no capítulo temos o “*Voltando ao início, fechando hipóteses*”.

Todos os capítulos são encerrados com um boxe chamado “*Projeto interdisciplinar*”, que possui o objetivo de buscar um processo voltado a “educação integral”, prática que aos poucos vai tomando forma nas escolas brasileiras. A interdisciplinaridade também é explorada a partir de questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) trazidas pelos autores, visando à preparação dos alunos do ensino médio para o concurso.

Em *História Sociedade & Cidadania*, temos inicialmente uma lista de siglas que serão utilizadas durante toda a obra e seus respectivos significados. Logo após, uma sugestão sobre a criação de um blog para a turma, com dicas sobre a sua divisão e a sua forma de organização, distribuindo as tarefas do blog a todos os membros da turma e lembrando que o blog poderá ser uma importante ferramenta de comunicação permanente, informando sobre datas de avaliações e atividades de estudo e etc. O livro é dividido em quatro unidades e cada unidade com seus respectivos capítulos.

Dentro dos capítulos encontramos um layout de fácil compreensão e interação. Temos uma série de imagens, com gráficos, ilustrações, fotos e as subdivisões dos capítulos. Há um quadro em amarelo que serve como dicionário para conceitos que trazem uma maior dificuldade de entendimento aos alunos, também há uma série de indicações de vídeos em cada capítulo, com o link para poder acessar e assistir na

internet. Em todo capítulo existem quadros chamados “Para saber mais”, onde sempre encontramos uma curiosidade histórica, ou algo mais específico a respeito do processo trabalhado durante o capítulo. Também temos outro quadro chamado “Para refletir”, onde há trechos de alguma obra renomada no meio acadêmico e em seguida questões para aprofundar o debate.

Ao final do capítulo temos um conjunto de quadros com questões para maior aprofundamento do aluno ao tema, ao mesmo tempo em que o autor procura dá maior familiaridade com o conhecimento histórico, tentando fomentar a capacidade de interpretar textos e imagens como fontes históricas relevantes. O primeiro é “*Atividades*”, onde há um questionário, uma espécie de verificação daquilo que o aluno pode apreender durante o capítulo, o segundo é “*O texto como fonte*”, onde temos um trecho de alguma obra relevante sobre o tema e em seguida umas séries de questões para discussão. Ao final há o “*A imagem como fonte*”, onde o autor apresenta uma imagem e traz uma série de questões para que os alunos aprendam a interpretá-la, sabendo, por exemplo, a época histórica, sua importância para a sociedade e outras abordagens que podemos fazer a partir de uma imagem.

Temos nas duas obras analisadas o respeito aos PCN’s e a todas obrigações legais possíveis. Sem adentrarmos no cerne da imposição ou não de um modelo homogêneo para as realidades sociais extremamente plurais do nosso país, apesar dos PCN’s sempre afirmar a ideia de “igualdade na diferença”, encaramos, como veremos mais adiante, estes como um avanço na construção de conteúdos, especificamente de história dos povos indígenas, em alguns livros didáticos.

3.2 Povos indígenas no Brasil antes da ocupação portuguesa

O volume I, capítulo 2 do livro *Por dentro da História*, intitulado “*A primeira ocupação da América*”, os autores tecem um enredo sobre a ocupação da América, suas teorias e suas lacunas, dando uma atenção ao Brasil no segundo tópico do capítulo. Consideremos esse capítulo como um acerto da obra, visto que a maioria dos livros

didáticos não trazem explicações ou ao menos explanações sobre os povos paleoíndios¹⁰ antes da ocupação portuguesa no que virá a ser o estado brasileiro.

Após apresentar um mapa sobre as rotas migratórias de ocupação da América e seus principais sítios, temos um debate sobre as hipóteses de ocupação do território brasileiro, principalmente depois das descobertas arqueológicas da Serra da Capivara. Cientistas e arqueólogos afirmavam ser impossível a chegada de grupos humanos na América antes há mais de trinta mil anos, e não aceitavam que rotas migratórias diversas poderiam povoar o continente ao mesmo tempo¹¹. No entanto, isso foi colocado por terra a partir dos estudos do francês Eric Boeda¹²:

Os estudos do francês Eric Boeda, um dos principais especialistas da área, desvendaram o ciclo de produção dos instrumentos de pedra lascada encontrados na região. Em outras palavras, ele confirmou que são resultados da ação humana e colocou fim ao debate que perdurava havia décadas. Mais do que isso, a pesquisa colocou na ordem do dia outra questão: se os seres humanos chegaram à América há mais de 50mil anos, que caminhos percorreram até atingir esse território, em depois o que fizeram? (Santiago, Pedro, 2013).

Depois, temos a ocupação do interior e do litoral brasileiro, dando destaque aos povos *Sambaquis*, grupo sempre lembrado pela maioria dos livros didáticos no momento em que se aborda o tema, que construíam montes formados por mariscos e esqueletos de peixe de até 30 metros de altura e 400 metros de diâmetro ao longo da Bahia até o Rio Grande do Sul. Finaliza com uma análise das pinturas rupestres no território brasileiro, mostrando em mapa as várias tradições presentes no país.

Um equívoco do livro é restringir a ocupação do território brasileiro apenas aos povos tupis, sem fazer referência a um grande número de outros grupos étnicos que

¹⁰ Paleoíndios é o termo desenvolvido por arqueólogos para se referir aos primeiros habitantes da América. Para se aprofundar sobre o termo e os primeiros índios americanos, ver: NEVES, W. & PILÓ, L.B. **O Povo de Luzia: Em Busca dos Primeiros Americanos**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

¹¹ No livro, os autores omitem uma das mais importantes cientistas que trabalharam nas descobertas dos sítios na Serra da Capivara e na afirmação de uma maior diversificação de grupos étnicos que formaram os povos americanos, a arqueóloga brasileira Niède Guidon. Trabalharemos suas descobertas mais adiante.

¹² Eric Boeda é pré-historiador e especialista em análise tecnológica dos sistemas técnicos das populações pretéritas (para períodos remotos, entre 2.000 e 10.000 A.P.). Foi também responsável pela Missão Franco-Brasileira no Piauí de 2008 a 2012, onde obteve importantes avanços sobre os usos e as datas das ferramentas descobertas na Serra da Capivara.< <http://antiquity.ac.uk/ant/subscriptions/howtoaccess.htm?PageWanted=http://antiquity.ac.uk/Ant/088/0954/ant0880954.pdf> > Acesso em 24 de julho de 2014.

ocuparam a região ao longo do período, dando a impressão de que apenas esses povos fizeram-se presentes na região ao longo de todo o período antes da chegada dos portugueses no atual território brasileiro.

Já no primeiro volume do livro *História Sociedade & Cidadania* retrata sobre a ocupação da terra brasileira no capítulo 2, intitulado “*A aventura humana*”, onde engloba o processo de surgimento e expansão humana pelo mundo. Em um tópico específico denominado “*A Pré-história brasileira: descobertas recentes*”, o autor traz os debates mais atuais sobre as descobertas no campo arqueológico dos nossos primeiros habitantes, destacando a descoberta do fóssil de *Luzia*, o mais antigo fóssil humano descoberto na América do Sul, e dos estudos da cientista brasileira Niède Guidon¹³, arqueóloga que iniciou a tese de que os vestígios encontrados no nordeste brasileiro teriam mais do que 10mil anos, comprovado recentemente pela pesquisa do arqueólogo francês Eric Boeda.

Também vemos um grande quadro sobre as informações disponíveis sobre os paleoíndios brasileiros, desde seu dia-a-dia, sua arte, sua forma de alimentação e outras particularidades de cada grupo. Há na obra, uma maior pluralidade de grupos, além de trabalhar com as cerâmicas de povos do interior do Brasil (Marajoara). Destaque aos povos de Umbu, Humaitá e Marajoara. Para o litoral, exemplo são as contribuições dos povos Umbu:

Os indivíduos da tradição Umbu eram habilidosos no trabalho com pedra: faziam raspadores, facas bifaciais e pontas de flechas, que variavam conforme o animal que pretendiam caçar. Também usavam os ossos para fábricas artefatos, como agulhas, anzóis e enfeites. Além disso, o povo de Umbu difundiu duas importantes inovações tecnológicas: o uso do arco e flecha (com o qual caçavam animais velozes como veados, emas ou pássaros) e o uso da boleadeira (arma composta de duas ou três bolas de pedra ligadas entre si por tiras de couro). (Boulos Júnior, Alfredo. *História Cidadania & Sociedade*).

¹³ Licenciada pela USP (Universidade de São Paulo), Niède Guidon fez o doutoramento na Sorbonne, Université de Paris, França. Atualmente dirige o Parque Nacional da Serra da Capivara e a Fundação Museu do Homem Americano. Niède Guidon descobriu o esqueleto mais antigo do Brasil pertencente a uma mulher morta há 9 800 anos e encontrou 839 sites pré-históricos, 426 dos quais em cavernas com pinturas rupestres, no Parque Nacional Serra da Capivara, o único parque americano incluído na lista da UNESCO como patrimônio histórico mundial. Niède Guidon criou várias estruturas de apoio às comunidades locais que providenciam apoio social e médico assim como educação teórica e prática em Ecologia, pré-história e restauração.

No interior, o autor destaca os povos marajoaras:

A partir do ano 200, no entanto, começou a florescer na ilha uma cultura exuberante, que alguns arqueólogos chamam de civilização marajoara. Os marajoaras se defendiam de inundações erguendo morros artificiais chamados tesos, sobre os quais construíam suas moradias. (...), a principal fonte de estudo desse povo é a sua cerâmica, cujos desenhos são sofisticados e coloridos com linhas pretas e vermelhas sobre um fundo branco. (Boulos Júnior, Alfredo. História Cidadania & Sociedade).

Temos nas duas obras, avanços e recuos a respeito da abordagem dos povos paleoíndios nos livros didáticos. Se por um lado, temas atuais foram tratados com uma importância destacada, exemplo sobre os vários tipos de grupos étnicos que compunham o território americano, por outro lado, a ausência de vários troncos étnicos que compuseram os grupos brasileiros são sentidos na formação dos primeiros povos do território brasileiro.

3.3 Povos indígenas do Brasil a partir da ocupação portuguesa

Aqui temos uma diferença substancial na abordagem dos dois livros didáticos escolhidos para análise. Enquanto a série *Por dentro da História* possui uma grande carga de conteúdos condensada em apenas uma unidade, a coleção *História Sociedade & Cidadania* distribui melhor os temas entre seus volumes, gerando um maior aprofundamento das temáticas abordadas e melhorando o desenvolvimento dos temas, contribuindo, para uma maior compreensão por parte do alunado. *Por dentro da História* em seu primeiro volume possui vinte e três capítulos e abarca até a colonização espanhola na América (Idade Moderna) e *História Sociedade & Cidadania* possui dezessete capítulos e termina em seu primeiro volume na China Medieval (Idade Média). Assim, vemos que a inserção dos povos indígenas a partir da colonização portuguesa no atual território brasileiro será abordada no primeiro volume da coleção *Por dentro da História* e no segundo volume da coleção *História Sociedade & Cidadania*.

No *Por dentro da História*, volume um, capítulo dezessete, chamado de os “Povos da América”, o autor faz um quadro geral sobre os povos ameríndios e sua

atuação situação no momento da chegada dos europeus. Dá ênfase nas chamadas três grandes civilizações pré-colombianas¹⁴ – Incas, Astecas e Maias.

No que tange o atual território brasileiro, são apresentados apenas os povos tupi-guarani. O que deveria se tornar um acerto, por demonstrar que o território que seria colonizado pelos portugueses já era habitado por diversos povos, acaba se tornando uma armadilha, pois restringe a ocupação das terras brasileiras apenas aos grupos tupis, sendo um território habitado por diversos outros grupos étnicos. Mostra no capítulo alguns aspectos culturais, como a cerâmica e os costumes das tribos. Um ponto positivo é um texto sobre o cenário atual dos grupos indígenas, muitas vezes esquecido pelos livros didáticos, onde as participações dos povos indígenas são subitamente esquecidas e desaparecem ao longo do processo de formação da colônia brasileira.

Ademais, a atuação indígena durante a história colonial da América portuguesa é quase totalmente esquecida nos demais capítulos do volume. Ao apresentar, por exemplo, a economia açucareira no século XVI e XVII, não trata da exploração da mão-de-obra indígena na principal atividade do período, saltando sem uma análise processual, a importação de escravos africanos. É esquecido, portanto, que até meados do século XVII a captura de índios através das “guerras justas” foi o principal mecanismo para a montagem da economia colonial (GONÇALVES, 2007). Assim como os serviços de guerra dos indígenas, firmados por alianças, não só para exploração econômica da colônia, mas também essencial para que os portugueses (durante seu domínio nas capitânicas do norte também holandeses) mantivessem a posse e o controle do território diante dos índios hostis, negros revoltosos e inimigos europeus.

Guerras, envolvendo os indígenas são, portanto, fundamentais para entender não apenas a atuação destes povos diante do processo de colonização, mas a sociedade colonial do século XVI e XVII como um todo. Isto se levarmos em conta que por um

¹⁴ Antes dos europeus chegarem ao continente, duas grandes civilizações começaram a se estabelecer em diversas localidades dos territórios do "Novo Mundo", as civilizações meso-americanas (astecas e maias) e as civilizações andinas (incas). A civilização asteca era estabelecida no território do atual México; junto com os maias também na região da América central; os incas, ocupavam as regiões vizinhas a cordilheiras dos Andes. Cada uma dessas civilizações era constituída de várias tribos e nações, eram mais avançadas em sua organização política, econômica e social. Para saber sobre as civilizações pré-colombianas ver PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. São Paulo: Atual, 2003.

lado que a sociedade colonial neste período foi profundamente caracterizada por um constante estado de conflitos: através das guerras se formava todo um sistema de mercês e privilégios, meio ao quais os grupos abriam e consolidavam espaço no antigo sistema colonial. Ou seja, era a partir de um serviço prestado a Coroa, geralmente vinculados à guerra, que os vassallos portugueses garantiam lugar econômico e político, passando pelo benefício de concessão de terras, títulos e cargos no aparato administrativo (Gonçalves, 2007). Por outro lado, paradoxalmente as “guerras justas” e os conflitos por território que envolvia genericamente portugueses, indígenas, franceses e posteriormente holandeses foi um dos principais mecanismos de inserção/resistência adotado pelos povos indígenas nos séculos XVI e XVII. Feitos através de uma política de aliança são inúmeros os casos que grupos indígenas aderiram e romperam alianças com um dos lados de acordo com o custo-benefício, este claro, dentro de suas próprias lógicas. Por isso é fundamental entender a centralidade da vingança, e da guerra a esta associada, nas sociedades tupis aos seus inimigos tradicionais (que em alguns casos se tornaram os portugueses) adotando alianças de forma que pudesse da continuidade a prática ancestral de eliminação dos inimigos. Neste sentido, o proveito tirado pela adoção de alianças não beneficiou apenas os europeus.

Já na *História Sociedade & Cidadania*, volume dois, capítulo três, chamado “*Povos indígenas no Brasil*”, o autor faz uma discussão mais substancial e profunda sobre os povos indígenas no Brasil, falando não só a respeito de como se encontravam com a chegada dos portugueses, mas também acerca de sua diversidade linguística, cultural e social - ressaltando semelhanças e diferenças. Dois pontos extremamente positivos sobre a abordagem que a obra faz dos povos indígenas são: as contribuições dos mesmos à cultura brasileira¹⁵ e uma maior ênfase sobre a atual realidade¹⁶ desses grupos no país.

No entanto, encontramos uma imensa lacuna no que tange propriamente o processo de relação entre os indígenas e os europeus no período de ocupação portuguesa na América. Há diversas lacunas que a obra deve preencher. Podemos citar a respeito da

¹⁵ Para saber mais sobre as contribuições culturais dos povos indígenas à cultura brasileira ver RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/Unesco, 1998.

¹⁶ Para saber mais sobre a atual situação dos povos indígenas no Brasil ver RICARDO, Carlos Augusto e BOAS, André Villas (coord). **Projeto estudo sobre terras indígenas no Brasil**. São Paulo: Museu Nacional/UFRJ, Terras Indígenas no Brasil, CEDI/PETI, 1990. e RICARDO, Carlos Alberto (ed). **Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

resistência dos indígenas à exploração do trabalho, à catequização, as mestiçagens étnicas e as trocas culturais.

Esquece-se, por exemplo, do processo de oposição/resignação cultural entre os portugueses e os povos indígenas. Estudos recentes demonstram que por diferentes maneiras a simbologia e os valores europeus foram apropriados e resignificados pelas sociedades nativas em proveito próprio, mudando a compreensão que se tinha a respeito das concepções de oposição ou resignação. Os processos de ocidentalização das sociedades nativas na construção do sistema colonial estão vinculados a mecanismos de reinvenção das identidades por estas culturas. “A resistência, neste sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes, ganhava força e sentido com a abertura para a inovação” (MONTEIRO, 2001).

Outro ponto que merece destaque e é omitido pelo autor diz respeito à atuação de missionários Jesuítas. Há uma completa omissão a respeito dos jesuítas na colonização da América portuguesa. Não cita, por exemplo, os fatores impositivos da conversão indígena e a simbiose de culturas que os aldeamentos, constituídos por várias etnias. Essa articulação que se deu no contato entre indígenas e europeus e seus diferentes universos simbólicos, fizeram que nos respectivos contextos sociais os povos tupis “elaboraram produtos históricos originais” (POMPA, 2003).

Outro ponto não citado no livro são os inúmeros relatos coloniais de indígenas que pediram para se aldeiar como forma de fugir da opressão dos colonos:

Neste sentido, aculturação e resistência deixam de ser polos opostos, podendo caminhar juntas e as aldeias colônias deixam de significar, para os índios, apenas perdas e prejuízos, para serem vistas também como espaço possível de sobrevivência na colônia. (CELESTINO, 2003).

Foram, portanto, das mais variadas formas que os povos indígenas vendo seu mundo tradicional desestruturado e constantemente pressionados pela expansão do agronegócio e pela pecuária, se utilizaram das mais diferentes estratégias de resistência para reivindicar os espaços que se modificavam. O impacto causado pelos europeus fez com que os indígenas, por motivações próprias, se transformassem mais do que foram transformados.

Eduardo Viveiro de Castro no ensaio “*O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*” (2001), afirma o quanto os carajés, que visavam manter o prestígio tradicional baseada nas práticas religiosas pré-contato, de fato foram opositores ferrenhos da cristianização. Porém, isso não os impedia de se apropriarem do discurso cristão em sua disputa com os padres. Os indígenas sempre estiveram abertos a incorporar as práticas do outro, mesmo com a desconfiança perante os europeus após as primeiras experiências de contato. A resistência indígena se manifestava, não pela oposição aos valores e símbolos cristãos, mas na constante transformação do seu ser. Dessa forma, segundo Viveiro de Castro, a organização social tupi, ainda que a identidade estivesse subordinada a exterioridade e a diferença, não era território onde se pode exercer algum tipo de ortodoxia. Nas palavras deste:

Os selvagens não creem em nada porque não adoram nada. E não adoram nada, no fim das contas, porque não obedecem a ninguém. A ausência de poder centralizado não dificultava apenas logisticamente a conversão [...]; ela dificultava, acima de tudo, logicamente. (Viveiro de Castro, 2001).

Percebemos que existe um vasto campo a ser explorado pelo autor no que se refere à temática indígena. O processo histórico do choque cultural entre povos indígenas e os europeus, mostrando suas nuances, suas relações e modificações a partir desse contato, cria novas perspectivas e visões ao aluno para compreender as transformações que esses grupos passaram e continuam a passar em nossa atual sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreendemos com este trabalho as mudanças que os livros didáticos passam no que diz respeito à história dos povos indígenas, por um lado, a partir das renovações historiográficas, por outro, não separado dessas, através propostas para reformas curriculares no ensino da disciplina e do ensino de uma forma geral. Dessa maneira, começa a existir um critério cada vez mais rigoroso de avaliação dos livros didáticos e para formulação dos currículos escolares, que passa necessariamente pela questão da diversidade cultural e uma ênfase maior em grupos que durante muito tempo permaneceram à margem dos processos históricos, e quando inseridos, sempre a partir de uma visão eurocêntrica.

No entanto, ainda notamos algumas limitações que devem ser superadas para proporcionar à formação básica uma visão menos eurocêntrica da história e para um maior diálogo com as sociedades indígenas contemporâneas. A compreensão desses grupos na nossa atual sociedade passa diretamente pelo conhecimento de sua história e suas relações com o passado.

Não obstante, estes livros permitem olhar com otimismo a relevância que a temática indígena começa a assumir no sistema de ensino do país. Os melhoramentos tendem a ser constantes e as falhas corrigidas seguindo as renovações dos estudos acadêmicos. Neste sentido, a lei 11.645/08 se torna mais um impulso para a multiplicação das pesquisas sobre o tema e progressivamente concluímos que o entendimento da história indígena é fundamental não só para destrinchar as complexas relações sociais da formação do Brasil, mas também para enxergar o papel das tradições que persistem e se transformam com uma globalização que se pretende homogeneizante e totalizadora.

Devemos lembrar sempre que o conhecimento histórico e o ensino de história tem o papel de se esquivar permanentemente da compreensão unívoca e fatalista dos percursos do homem no tempo. Contudo, não podemos ter concepções relativistas, muito menos arbitrária nas fragmentações do homem e do conhecimento, e sim, buscar constantemente enxergar o mosaico das experiências que nos é dado, para ver as diferentes possibilidades de abordagem.

Vale ressaltar que o estudo da história dos povos indígenas só tem sentido pela reflexão das demandas sociais concretas que se impõem no tempo presente, ou seja, sem esquecer sua função social na formação da cidadania na qual todos participem e possam se fazer representados. O conhecimento histórico jamais pode ser dissociado do tempo presente e de suas demandas. Entretanto, o ensino de história como memória crítica é fator fundamental para a afirmação das identidades, não deve servir para forjá-las, e nem se omitir dos conflitos históricos inerentes aos jogos de assimilação cultural. Seu papel é apontar as identidades como fruto de relações sociais situadas no tempo, transformadas e recriadas, não como categorias estanques que a única função seria reforçar estigmatizações e sim, carregadas de constantes mudanças e reesignificações.

Podemos dizer que ainda há limites para a pesquisa e o ensino da história dos povos indígenas. São raras as informações sobre estes povos antes do contato com o mundo ocidental, sendo as fontes existentes durante este contato quase que exclusivamente produzido pelo olhar europeu. Mas, esta mesma dificuldade oferece, por outro lado, o constante esforço de ultrapassar o filtro da lente ocidental para que se chegue cada vez mais na constatação que o ocidente ao tentar moldar o outro que teve, inconscientemente, que se adaptar. Sendo assim, o esforço de adequar, e padronizar o outro foi reciprocamente moldado, em um processo de mão-dupla. Como lembra Ginzburg (2007) devemos nos distanciar da realidade em que estamos imersos para olhá-la com mais estranhamento e desalinhar os fios da trama em que estamos envolvidos. Uma vez que a cultura ocidental e a indígena se encontram e afetaram uma a outra, as mesmas estão entrelaçadas de maneira decisiva as suas respectivas histórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina celestino de. Identidades Étnicas e culturais. Novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Marta & SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história; conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

BHABHA, Homi. O Local da Cultura (trad. Myriam Ávila e outros). Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2013.

BURKE, Peter. O que é história Cultural? Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. Operários de Uma Vinha Estéril. Os Jesuítas e a Conversão dos Índios no Brasil (1580-1620). São Paulo, Edusc, 2006.

CARVALHO JR., Almir Diniz de. Índios Cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa, 1653-1769. Tese de Doutorado em História Social, IFCH-Unicamp, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia. São Paulo, Cosac Naify, 2002.

FRAGOSO, João. “A formação da economia colonial no Rio de Janeiro e de sua primeira elite senhorial (séculos XVI e XVII)”; In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, Regina Célia. Guerras e Açúcares: Política e economia na Capitania da Parahyba – 1585-1630. São Paulo, Edusc, 2007.

GOUVÊA, M. F. S. Poder político e administração na formação do complexo atlântico português (1645-1808). In: BICALHO, M. F.; GOUVEA, M. F.; FRAGOSO, J. (Orgs.).

O Antigo Regime nos Trópicos: A dinâmica imperial portuguesa (sécs. XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo/Brasília: Global/MEC/Unesco, 1998.

GRUZINSKI, Serge. A Colonização do Imaginário. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In. M. Abreu & R. Soihet. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro. Casa da Palavra FAPERJ. 2003.

MONTEIRO, John M.. Tupis, Tapuias e Historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.

NEVES, W. & PILÓ, L.B. O Povo de Luzia: Em Busca dos Primeiros Americanos. São Paulo: Editora Globo, 2008.

PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. São Paulo: Atual, 2003.

POMPA, Cristina. Religião como Tradução. Missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial. Bauru, Edusc, 2003.

SANTIAGO, Pedro.; CERQUEIRA, Célia. ; PONTES, Maria Aparecida. Por dentro da história, 1. Escala educacional, 2013.

RICARDO, Carlos Augusto e BOAS, André Villas (coord). Projeto estudo sobre terras indígenas no Brasil. São Paulo: Museu Nacional/UFRJ, Terras Indígenas no Brasil, CEDI/PETI, 1990.

RICARDO, Carlos Alberto (ed). Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAINFAS, Ronald (org.). América em Tempo de Conquista. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ZAMBONI, Ernesta. Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil. UNISC. V. 4. V Jornada Estadual de Ensino de História. Jan./Dez. 1998.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> >. Acesso 12 de julho 2014.

_____. Lei nº 10639, de 9 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm >. Acesso em 12 de julho 2014.

_____. Lei nº 11.645 de dez março de 2008. DIÁRIO OFICIAL DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 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”.Brasília, DF, dez de março de 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm > Acesso em 12 de julho de 2014.