

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Fundamentos da Educação

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO BRASIL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª a 8ª séries**

**ISABEL CRISTINA RODRIGUES**

MARINGÁ  
2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Fundamentos da Educação

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL  
DO ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª a 8ª séries**

Dissertação apresentada por ISABEL CRISTINA RODRIGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador:  
Professor Doutor LÚCIO TADEU MOTA

MARINGÁ  
2001

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R696t Rodrigues, Isabel Cristina  
A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental- 5ª a 8ª séries / Isabel Cristina Rodrigues. - Maringá, PR : [s.n.], 2001.  
133 f.

Orientador : Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Educação 2001.

1. Livros Didáticos - Povos indígenas - Análise e crítica. 2. Livros Didáticos de História do Brasil - Ensino Fundamental. 3. Livros Didáticos - Temática indígena - Abordagem. I. Universidade Estadual de Maringá. Educação . II. Título.

CDD 21.ed.371.32

*Para os pequenos Samuel e Isabela:  
que brevemente partirão para cruzar fronteiras,  
encontrar fileiras, compor seus enredos...*

## AGRADECIMENTOS

- à orientação competente, segura e fundamentalmente inspiradora, do Professor Doutor Lúcio Tadeu Mota;
- à imprescindível contribuição da Professora Doutora Kimiye Tommasino durante o Exame de Qualificação;
- à valorosa contribuição do Professor Doutor João Luiz Gasparin, no decorrer do curso e no Exame de Qualificação;
- aos amigos do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá - “Tulha” - pelo incessante incentivo e constante apoio;
- à Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de História por terem possibilitado a realização desta pesquisa;
- aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela forma gentil e precisa com que sempre me atenderam;
- às amigas Dulce, Rosângela e Clarice, confidentes fiéis e incansáveis;
- à Terezinha Mesquita pelo suporte prático, carinho e dedicação a mim e à minha família;
- aos meus pais pelo amor, cuidados e dedicação a mim e às crianças;
- Ana Lúcia, Shico, Simone e Eurides, pelo auxílio na finalização deste trabalho;
- A Hudson, companheiro de todas as horas.

## RESUMO

Os conteúdos de história ensinados nas escolas de ensino fundamental e médio, no Brasil, são baseados quase que unanimemente nos livros didáticos destinados a cada série. A abordagem dada aos conteúdos não difere muito de um título para outro e a composição do livro é feita com base nas determinações das políticas educacionais vigentes em cada época histórica.

Neste sentido, nosso objetivo, neste trabalho, foi o de analisar como os conteúdos sobre a temática indígena são apresentados nos livros didáticos de história destinados aos terceiro e quarto ciclos (quinta a oitava séries) do ensino fundamental no Brasil. Os livros, por nós selecionados, foram aqueles mais adotados nas escolas estaduais, que compõem o Núcleo Regional de Maringá, estado do Paraná, no período de 1990 a 1998. Período este que corresponde à vigência do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* e que antecede a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo *História da educação e livro didático de história: interfaces de um sistema*, fazemos uma incursão pela história da educação e do ensino de história no Brasil, a partir dos anos de 1930, para depois situar as discussões sobre o livro didático de história.

No segundo capítulo, *as abordagens acerca da temática indígena nos livros didáticos de história*, arrolamos as dissertações, os livros, os capítulos de livros e os artigos, produzidos e publicados nas décadas de 1980 e 1990, cujas discussões centraram-se nas abordagens sobre a temática indígena nos livros didáticos de história.

No terceiro capítulo, *os povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries*, procedemos à análise propriamente dita e fizemos a crítica a partir dos aspectos utilizados como componentes das sociedades indígenas nos livros didáticos selecionados.

## ABSTRACT

The history subject contents taught in Brazilian elementary and secondary schools are almost entirely based on school books. The approach to the contents does not differ significantly from one title to the other and the book composition is in compliance with the educational policy guidelines of the time.

This work aims at analyzing how the indigenous issues are presented in the history school books of elementary school in Brazil, from the 5<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> grades. The selected materials were those most used in the state public schools of Maringá Regional Center (Núcleo Regional de Maringá), State of Paraná, from 1990 to 1998. The referred period corresponds to the effectiveness of the Basic Curriculum for Paraná state public schools, before the implementation of the National Curriculum Parameters (PCNs).

The work is divided into 3 chapters. In the first one, History of Education and School Book of History: Interfaces of a System, an incursion is made into the history of education and the teaching of history in Brazil, from 1930 on, so that a discussion on the school book of history can be situated.

In the second chapter, The Approaches to the Indigenous Issues in the School Book of History, dissertations, books, chapters of books and articles on indigenous issues in school books of history produced and published in the 1980/1990 decades are listed.

In the third chapter, The Indigenous Peoples in the School Books of Brazil History for the Elementary School – 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades, the analysis is carried out as well as a criticism on the aspects shown as parts of the indigenous societies in the selected school books.

**Key-words:** History Teaching; School Book; Indigenous Peoples.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>A antropologia</b> .....   | <b>12</b>  |
| <b>A história</b> .....   | <b>16</b>  |
| <b>A etno-história</b> .....  | <b>20</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b> .....   | <b>29</b>  |
| <i>História da educação e livro didático de história: interfaces de um sistema</i> .....                          | <b>29</b>  |
| <b>1- História da Educação e do Ensino de História no Brasil</b> .....  | <b>29</b>  |
| <b>2 - O livro didático no contexto educacional brasileiro</b> .....  | <b>39</b>  |
| <b>3- O livro didático de História</b> .....  | <b>43</b>  |
| <b>Os livros didáticos selecionados e as propostas de seus autores</b> .....                                      | <b>47</b>  |
| <b>CAPÍTULO II</b> .....  | <b>52</b>  |
| <i>As abordagens acerca da temática indígena nos livros didáticos de História</i> .....                           | <b>52</b>  |
| <b>1 - Produção acadêmica sobre a temática indígena nos livros didáticos nos anos 80 e 90</b> .....               | <b>52</b>  |
| <b>2 – Estudos que analisam os textos sobre os índios no livro didático</b> .....                                 | <b>55</b>  |
| 2.1 - Dissertações .....  | <b>55</b>  |
| 2.2 - Livros.....   | <b>67</b>  |
| 2.3 - Capítulos de livros.....  | <b>74</b>  |
| 2.4 - Artigos .....   | <b>80</b>  |
| <b>CAPÍTULO III</b> .....   | <b>93</b>  |
| <i>Os povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries</i> ..... | <b>93</b>  |
| <b>1- A pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana</b> .....                                    | <b>94</b>  |
| <b>2- Aspectos das sociedades indígenas no Brasil</b> .....   | <b>105</b> |
| 2.1- Organização social .....   | <b>105</b> |
| 2.2- as “crenças”, as “religiões” e a “religiosidade” .....   | <b>114</b> |
| 2.3- a relação com a natureza.....  | <b>117</b> |
| <b>3- A diversidade lingüística</b> .....   | <b>118</b> |
| <b>4- A participação dos povos indígenas na construção do Brasil</b> .....  | <b>122</b> |
| <b>5- As falas sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil</b> .....                                     | <b>125</b> |
| 5.1- a dizimação como consequência irreversível do processo de colonização .....                                  | <b>125</b> |
| 5.2- A demografia dos povos indígenas .....   | <b>128</b> |
| 5.3 - Os povos indígenas e a questão fundiária.....   | <b>134</b> |
| <b>Conclusão</b> .....  | <b>141</b> |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....   | <b>144</b> |

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

### Capítulo I

|  |    |
|--|----|
| Tabela 01: O livro didático de história nos “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (I, II e III)” ..... | 44 |
|--|----|

### Capítulo II

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Relação de textos sobre a temática indígena..... | 53 |
|--|----|

### Capítulo III

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1- Livros didáticos: presença de populações humanas (América e Brasil);fontes...95       |     |
| Tabela 2: origem do homem americano.....  | 96  |
| Tabela 3: Livros didáticos: exemplos de vestígios arqueológicos.....                            | 98  |
| Tabela 4: componentes de organização social indígena .....                                      | 109 |
| Tabela 5- Troncos lingüísticos citados nos livros didáticos.....                                | 118 |
| Tabela 6: Livros didáticos: demografia dos povos indígenas à época da chegada dos europeus..... | 128 |
| Tabela 7: Livros didáticos: população indígena atual.....                                       | 129 |
| Quadro 1: Quantos são e onde estão os Índios Hoje?.....   | 130 |
| Quadro 2: Quantos são os indígenas no Brasil - 2000.....  | 133 |
| Quadro 3: Situação Fundiária das Terras Indígenas .....   | 135 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.  
DCEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/MEC.  
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar.  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
ISA – Instituto Socioambiental  
LD – Livro Didático.  
MEC – Ministério da Educação  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC  
PLID – Programa do Livro Didático.  
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
USAID – Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

## INTRODUÇÃO

A maioria das análises realizadas sobre a questão indígena até o início da década de 90 aponta que há nos livros didáticos, não só muitas informações incorretas sobre os povos indígenas, mas que essas se apresentam carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa.

Essa situação pode ser derivada, por um lado, da limitação com que são concebidas pelos autores dos livros didáticos, questões específicas e genéricas e, de outro, pela questão da política do livro didático no Brasil. Ambas respondendo ao projeto educacional idealizado para o período aqui investigado: 1990-1998.

Em se tratando das questões mais genéricas, estão envolvidas aquelas afetadas à maneira como os autores concebem os conteúdos a serem ensinados e a forma como devem ser ensinados à clientela para a qual o livro se destina. O que significa explicitar que concepções de educação, de história e de ensino de história, permeiam os conteúdos apresentados.

Dessas questões genéricas derivam-se questões específicas do tratamento dado à temática indígena, que acaba sendo apresentada nos manuais como simples aporte de um conteúdo mais abrangente e, portanto, meramente ilustrativo, o que permite a apresentação dos povos indígenas de forma generalizada, “como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si, fazendo parte apenas do passado” (SILVA & GRUPIONI, 11).

Esse índio genérico é o que veio sendo construído pelos manuais didáticos, os quais, por longo tempo, ignoraram o fato de que os índios atuais são os remanescentes de um grande contingente populacional que habitava o Brasil quando os portugueses chegaram em 1500 (SILVA & GRUPIONI, 1994).

Os livros que fogem a esse formato mais tradicional, que já estão mais próximos dessa noção acima, acabam caindo novamente em generalizações que comprometem a noção de diversidade cultural. O tratamento que é dado às populações indígenas consiste em fazer julgamentos dos comportamentos e das

formas de ver o mundo desses povos a partir dos padrões culturais da sociedade a que pertencemos. Ou seja, consiste em abordagens etnocêntricas.

Preconceito, discriminação, etnocentrismo constituem-se em idéias que acabaram sendo cristalizadas e reproduzidas de geração em geração, contrariando o que apregoam as propostas educacionais que passaram a compor o cenário nacional a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX: a de uma escola pública, democrática e de qualidade, que tem por missão formar cidadãos críticos e conscientes de seus papéis sociais. De acordo com essa proposta de escola, foram construídas nos vários Estados brasileiros<sup>1</sup>, guias curriculares que contemplaram cada área do conhecimento ou cada disciplina.

As propostas de história disseminadas combateram acirradamente o modelo de ensino reproduzido desde o século XIX, nos quais os currículos de história se organizam em conteúdos cronológica e linearmente encadeados, seriados, fragmentados, onde o que se apresenta é uma história a partir das causas e conseqüências, dos fatos heróicos, das grandes personagens e das datas e locais onde aconteceram. Uma história excludente, preconceituosa e racista.

É sobre esse tratamento dado à história, e ao seu ensino que se erigiram e se fundamentaram as críticas acima, por terem suas raízes fincadas no modelo positivista de organização social, que tudo ordena, seleciona, classifica e separa.

Assim também, o combate se estendeu para os suportes utilizados na efetivação do processo ensino-aprendizagem. Desses suportes importantes, merece destaque o livro didático e o papel que ele desempenha nesse processo. O livro didático se destina a uma clientela específica. Neste sentido precisa ser adequado à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo.

Dessas considerações pode-se hipotetizar que, apesar de toda caminhada da ciência histórica, ainda permanece uma longa distância entre o que se produz na academia e o que é instituído para ser ensinado nas instituições de educação infantil e de ensino fundamental e médio.

---

<sup>1</sup> A partir de 1985, uma série de propostas curriculares, frutos de um debate travado por profissionais dos três graus de ensino do país desde finais da década de 1970, impulsionados pelos debates em torno da abertura política e das eleições diretas, foram implementadas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e serviram de inspiração à proposta do Paraná, implantada a partir de 1990 e a outros Estados brasileiros.

Essa situação não difere das abordagens ditas tradicionais, herdeiras do modelo positivista de interpretação da ciência, no qual a idéia da convivência pacífica e da harmonia entre os povos formadores da “nação brasileira” figura como eixo central a ser inculcado nas cabeças de crianças e adolescentes; uma visão de história em que a contradição, o conflito, a diferença e a diversidade cultural inexistem e as reflexões acerca dos porquês de se atear fogo em índios não sejam de responsabilidade do livro didático, que se constitui em um mecanismo formador de opinião de longo alcance, a ponto de regular, inclusive, o conhecimento histórico dos professores (ABUD, 1984).

Segundo Lopes da Silva (1998) e Mota (1998), essas idéias tão fortemente arraigadas no universo escolar, têm razão de ser em função de que até os anos 70, era comum a suposição de que as populações indígenas não tinham futuro. Admitia-se como verdade estabelecida a sua irreversível assimilação à sociedade envolvente<sup>2</sup> e seu fim diante da expansão da economia capitalista. Também era lugar-comum a idéia de que não tinham passado. Os historiadores não se interessavam por elas por motivos metodológicos e se perguntavam: como estudar povos sem escrita? Temiam o campo das tradições orais ou o mergulho na documentação produzida pelos agentes da conquista: os padres, administradores, viajantes, colonos etc.

É preciso entender como essas idéias preconceituosas e excludentes foram tão amplamente difundidas, ou melhor, o papel que a antropologia e a história desempenharam nesse processo, o lugar ocupado pelos povos indígenas na antropologia e na história, e, por último, os rumos tomados por essas discussões nos últimos vinte anos.

Para responder essas questões, faremos uma breve explanação sobre a antropologia e a história e, em seguida, pontuaremos o papel da etno-história.

## **A antropologia**

---

<sup>2</sup> Termo usado para designar sociedade não indígena, na qual grupos indígenas se acham inseridos.

Foi no movimento de conquista colonial do século XIX, que a antropologia se constituiu como disciplina autônoma<sup>3</sup>, a ciência que estuda as sociedades chamadas primitivas em todas as suas dimensões (biológica, técnica, econômica, política, lingüística, psicológica etc), ligada ao conhecimento da “origem do homem primitivo” e de sua organização social, sendo estudadas em comparação com a sociedade européia, considerada complexa. Nasceu, portanto, no contexto do evolucionismo influenciado pelas proposições de Condorcet<sup>4</sup>, Morgan<sup>5</sup>, Comte<sup>6</sup>, Darwin<sup>7</sup>, entre outros.

Posteriormente outros nomes iriam emergir na construção da ciência antropológica como reação ao evolucionismo: Boas<sup>8</sup> e Malinowski<sup>9</sup>, representando o funcionalismo e reconhecidos como os pais da etnografia; Durkheim<sup>10</sup> e Mauss<sup>11</sup>, como os primeiros teóricos dessa disciplina (LAPLANTINE, 1993).

---

<sup>3</sup> Um panorama das principais teorias e suas limitações quanto ao estudo das sociedades pode ser visto em: Laplantine, FRANÇOIS. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1993; LÉVI-STRAUSS, Cláude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989 e *Antropologia cultural*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983; OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Sobre o pensamento antropológico*. Brasília: Tempo Brasileiro/CNPq, 1988. SILVA, Benedicto. *Dicionário de Ciências Sociais*, São Paulo: FGV, 1987.

<sup>4</sup> Condorcet (1743-1794), é considerado um dos iniciadores do evolucionismo no campo das ciências humanas e sociais, foi ministro na primeira fase da Revolução Francesa e responsável pelos famosos Relatórios Condorcet (Rapport), onde criticava a educação religiosa e pregava a uma instrução laica e pública e defendia que os seres humanos eram dotados de talentos que poderiam ser melhor desenvolvidos através da educação.

<sup>5</sup> MORGAN, Lewis H. *A sociedade Arcaica*. Paris: Anthopus, 1971.

<sup>6</sup> Augusto Comte (1798-1857) desejava instituir uma nova ciência – a Sociologia, primeiramente chamada por ele de Física Social – à qual caberia o estudo da sociedade na busca de leis que regulassem o funcionamento dos fenômenos sociais, regessem as ações dos homens em suas inter-relações e fossem passíveis de cognição. A importância desse ato de conhecer pode ser percebida em Comte através de uma de suas máximas: *conhecer para prever, prever para controlar*. A concepção comteana enraíza-se na tradição dos métodos experimentais que remonta ao Renascimento, como forma de afirmação do conhecimento baseado na razão. Esse conhecimento, o científico, para ser digno de crédito deveria resistir às provas quanto ao rigor metodológico que o produziu. Para tanto deveria, antes de ser divulgado, ser submetido a um processo de experimentação baseado, principalmente, na sucessão e observação dos fenômenos a fim de determinar constâncias que pudessem indicar seu mecanismo de funcionamento, ou seja, quais seriam as leis que o regeriam da mesma forma que se determinam as leis que regem os fenômenos da natureza. (COMTE, apud GIANOTTI, 1983)

<sup>7</sup> DARWIN, Charles. *A origem das espécies*, publicada em 1859. É ainda considerado equivocadamente como o iniciador do evolucionismo embora não o seja, pois uma teoria evolucionista começa a ser gestada no século XVIII.

<sup>8</sup> “Foi o 1º a formular, com seus colaboradores, a crítica mais radical e mais elaborada das noções de origem e de reconstrução dos estágios, mostrando que um costume só tem significado se for relacionado ao contexto particular no qual se inscreve” (LAPLANTINE, 1993,79).

<sup>9</sup> *Os argonautas do pacífico ocidental*, de 1922, obra que se tornou célebre e por 20 anos dominou a cena antropológica.

<sup>10</sup> DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico* (1894); *As formas elementares da vida religiosa* (1912)

<sup>11</sup> Lutou pelo reconhecimento da etnografia como sendo uma “ciência verdadeira”; é o criador do conceito “fenômeno social total”; publicou em 1923, *Ensaio sobre o Dom* (LAPLANTINE, 1993,91).

O século XX pode ser caracterizado por uma ampla diversidade e riqueza do campo antropológico, composto por vários pólos teóricos<sup>12</sup>. Um dos principais expoentes de um desses pólos é Cláude Lévi-Strauss, adepto da vertente estruturalista. Sobre ele, Laplantine afirma que:

*Lévi-Strauss não ignora a diversidade das culturas – já que procurará precisamente dar conta dela – nem a história. Mas, de um lado desconfia de um ‘ecletismo apressado que confundiria as tarefas e misturaria os programas’. E, de outro, considera que para compreender o movimento das sociedades é preciso não se situar ao nível da consciência que o Ocidente tem da história. Essa consciência histórica do ‘progresso’ não carrega consigo nenhuma verdade, é um mito que convém estudar como os outros mitos, isto é, estendendo no espaço aquilo que o historiador percebe como escalonado no tempo (LAPLANTINE, 1993, 138).*

Sobre os estudos antropológicos mais recentes, Tommasino (1995,12) diz que desde a *Interpretação das Culturas* (GEERTZ,1978), a antropologia se viu tomada por novos temas e novas abordagens e o papel do antropólogo e suas responsabilidades passam a ser pontos de questionamentos cujo resultado é uma renovação teórica. Como marco dessa renovação vão despontar autores como Sahlins<sup>13</sup>, Rosaldo e Jonathan Hill (1980, apud TOMMASINO,1995), que propõem a incorporação da perspectiva histórica na antropologia. A Sahlins, Kimyie Tommasino, atribui um caráter “revolucionário” no sentido de que

*defende o estruturalismo como forma de acesso à história (...); de assumir como pressuposto a anterioridade da cultura sobre a ação, pois “os próprios acontecimentos históricos têm assinaturas culturais distintas”(…); de incorporar a diacronia interna às noções de “estrutura” como forma de superar a visão puramente sincrônica da idéia saussureana de estrutura, que provém da lingüística. Sahlins consegue definir um caminho que, ao anular as dicotomias sincronia/diacronia, estabilidade/dinâmica e cultura/história, torna possível apreender o processo social através do tempo(...) A inovação teórica de Sahlins está na concepção dinâmica de estrutura, que permite analisar a mudança sem perder seu caráter estruturante (1980, apud TOMMASINO,1998, 13-18).*

Rosaldo e Hill também propõem a perspectiva histórica na antropologia:

*Propõem uma outra concepção de história e de estrutura, estas tomadas no sentido clássico da história e da sociologia. Mas a inovação teórica também é grande, porque incorpora o mito como história e como produto*

<sup>12</sup> São eles: antropologia dos sistemas simbólicos; antropologia social; antropologia cultural; antropologia estrutural e sistêmica; antropologia dinâmica.

<sup>13</sup> SAHLINS, Marshall. *Cultura da razão prática*, 1979; *Ilhas de história*, 1990.

*histórico; coloca mito e história em posição de igualdade temporal e semiológica, como aspectos da realidade humana. Como formas distintas de consciência social, mito e história não aparecem enquanto mutuamente excludentes, e sim como formas complementares de estruturar eventos coexistentes na mesma cultura. Rosaldo ao reconceptualizar cultura não apenas como algo dado, mas constantemente produzido, garantiu um conceito mais operacional para lidar com a realidade empírica mutante inerente a qualquer sociedade humana (1980, apud TOMMASINO, 1995, 18).*

No Brasil também despontaram trabalhos que foram significativos, como o de Roberto Cardoso de Oliveira, com a teoria da fricção interétnica, formulada na década de 1960<sup>14</sup>, na qual este autor defende que:

*Do mesmo modo que (...) a sociedade nacional é um sistema social susceptível de ser analisado através de sua estrutura de classes, a situação de contato, graças ao sistema de relações que lhe é inerente, pode ser analisada mediante o que denominarei de fricção interétnica – o que seria o equivalente lógico (mas não ontológico) do que os sociólogos chamam de ‘luta de classes’. São a estrutura desse sistema e a sua dinâmica que cabem ao analista deslindar para um diagnóstico e tentar um prognóstico da situação de contato (OLIVEIRA, 1972,87).*

João Pacheco de Oliveira Filho<sup>15</sup>, através de um estudo de caso, publicado na década de 80, desenvolve proposições teóricas sobre as ações protecionistas do Estado brasileiro através das agências estatais - SPI e FUNAI. Para esse empreendimento, ele utiliza a noção de situação histórica que privilegia as relações entre os diversos atores sociais:

*A ação política não deve ser tratada como simples atualização de estruturas inconscientes, ou mero ajustamento a determinações superiores econômicas, ecológicas etc.), mas é marcada exatamente por sua intencionalidade, isto é por seus fins serem assumidos por indivíduos (ou grupos) como relevantes para a coletividade e serem perseguidos de um modo relativamente consistente em uma seqüência articulada de atos (processos) (...) As implicações de uma situação colonial sobre os grupos nativos não se esgotam em descrições e análises de caráter polarizado e simplificador (...) é preciso afastar-se de concepções reducionistas, que veriam o processo de dominação como uma relação de sujeição absoluta onde o pólo donimado não desempenharia também uma função ativa, reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebe do pólo dominante (OLIVEIRA FILHO, 1988, 9-10).*

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

<sup>15</sup> OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT-CNPq, 1988.

Também ancorado na noção de situação histórica, Antonio Carlos de Souza Lima<sup>16</sup>, em obra publicada nos anos 90, critica a perspectiva reducionista, generalizante e inevitável da expansão do capitalismo. Ele afirma que as populações indígenas são portadoras de culturas mutáveis e estão relacionadas com as situações históricas, que muitas vezes, advém da sua interação com os conquistadores (SOUZA LIMA, 1995,40).

## **A história**

Várias são as vertentes historiográficas que desde o século XIX vêm suscitando o debate entre os historiadores. Desde o historicismo muitos foram os caminhos trilhados pelos pesquisadores da ciência histórica, para tratarem os “fatos”, “eventos”, “acontecimentos” históricos. Discute-se no meio acadêmico até hoje o estatuto científico da história. Das concepções históricas, tomaremos aqui três delas: o positivismo; o marxismo; e a nova história (oriunda da Escola dos Annales).

A concepção positivista compreende a história como um processo evolutivo de progresso da sociedade que, protagonizado pelos grandes personagens, realiza-se linearmente, sem choques, sem conflitos. A produção do conhecimento histórico sob esta concepção é feita através do arrolamento dos fatos, tidos como únicos e irrepitíveis, de forma encadeada.

Essa concepção de história foi formulada num momento em que se procurava explicar o real cientificamente, através do estabelecimento das leis que regem o mecanismo do fenômeno observado, sendo estabelecidas a partir de comprovação experimental – método apropriado para as ciências da natureza.

Dado que essa concepção pressupunha a história constituída de fatos únicos e irrepitíveis, isso impossibilitaria uma comprovação através de experiências, não restando ao historiador senão a ordenação dos fatos e o estabelecimento de uma relação de causa-efeito, costurada pela narrativa, que seria comprovada pelos documentos. Para a produção do conhecimento histórico o historiador deveria

---

<sup>16</sup> SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Um grande cerco da paz: poder tutelar e indianidade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

apresentar-se neutro, já que fatos e documentos também eram encarados do mesmo modo. E para exercitar essa neutralidade, deveria despojar-se de suas concepções pessoais e deixar que os documentos falassem por si. Nessa perspectiva o passado é visto como morto, porque é encerrado em si mesmo.

A concepção marxista introduz as massas, a coletividade na história. Diferentemente da visão positivista de história, para o materialismo histórico<sup>17</sup>, a história não é composta por uma seqüência linear dos fatos, mas é vista enquanto processo, baseado nas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza.

Essa explicação da história ensina que os homens, ao longo de sua existência, instituíram a propriedade privada e a divisão do trabalho, de forma que a sociedade passou a se dividir, de acordo com os interesses dos grupos humanos, em classes sociais.

O estudo da história, por essa perspectiva, deve ser o estudo de como os homens organizam a sociedade conforme essas relações, permeadas pela luta de classes.

O fator mais importante para a compreensão das sociedades, segundo alguns defensores dessa vertente, é o seu aspecto econômico, que, em última instância, acabaria determinando o rumo das relações entre os homens e as classes sociais. Sendo as demais instâncias da vida humana, vistas como decorrência das condições em que se produz a existência humana.

Essa visão é responsável pela introdução do trabalho como elemento importante para a constituição da sociedade hierarquizada em classes. A divisão do trabalho é a que permite que uns homens tenham o domínio, o controle sobre os outros e sobre a sociedade, porquanto essa divisão permite que se elabore discursos que manipulam a própria realidade, a ponto de apresentar o mundo diferente do que é, e, ao mesmo tempo, de forma ideológica, fazer crer que o que se concebe do real não seja diferente da práxis.

O marxismo tem uma grande importância na historiografia, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, porque permitia uma análise mais

---

<sup>17</sup> Método que busca compreender a história à luz do ideário marxista, com a utilização da dialética.

consistente das relações existentes no mundo, notadamente entre os historiadores interessados no “terceiro mundo” e na sua compreensão.

Nessa concepção o homem é visto como sujeito do processo histórico, capaz e responsável pelas mudanças sociais, numa ênfase da compreensão das transformações sociais e do potencial do homem nessas transformações.

Uma outra vertente é a nova história, fruto do século XX, que, assim como a vertente marxista, tem a preocupação em salientar o papel do homem comum no processo histórico. Consonante com o materialismo histórico, a “nova história” tem o repúdio à história positivista, a importância dada ao homem no processo histórico e a necessidade de reconhecer a existência de outros envolvidos no processo histórico, além dos vencedores.

Essa vertente historiográfica é a responsável pela introdução de novos âmbitos de atuação para a investigação histórica e pela abertura de novas formas de se relacionar com o objeto de estudo através de problematização diferenciada a respeito dos fatos históricos. Ela permitiu à história o diálogo com outras ciências na busca de se produzir uma história global ou total. Reconhece a importância do estudo da micro-história, da história regional e da história local, mas ressaltando a importância desses recortes para a compreensão do processo histórico, sempre procurando localizar o objeto analisado, num contexto mais amplo.

A história “dos Annales” é marcada por várias fases que se multiplicam em diversos desdobramentos teóricos que deram origem às chamadas nova história, história cultural, nova história cultural, história das mentalidades, micro-história etc (BURKE, 1995). A chamada nova história, a partir dos anos 70, imprimiu à história “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”.

No Brasil, essas vertentes passam a ser amplamente utilizadas a partir dos anos 70, quando os historiadores não mais quiseram se valer apenas dos documentos ditos oficiais, guardados em arquivos, mas se *tornaram igualmente sensíveis a outras modalidades de informação, como fotografias, depoimentos orais e registros sonoros, propagandas, programas de televisão, filmes, artes plásticas, memórias, literatura* (FICO & POLITO, 1996,204).

Após esse breve arrazoado, avaliamos que a concepção evolucionista que por longo tempo influenciou os estudos antropológicos também se fez presente no campo da história, influenciada principalmente pelo positivismo, de forma muito eficiente, podendo ser vista ainda em nossos dias nas escolas de nível fundamental e médio.

Para uma melhor compreensão do que foi o positivismo na história, devemos lembrar que o processo de organização dos sistemas educacionais e/ou modelos que conhecemos hoje<sup>18</sup>, é concomitante à consolidação do positivismo como forma de produção científica e também com o processo de consolidação de muitos Estados Nacionais.

Nesse momento em que esses Estados precisavam, para sua consolidação, de elementos aglutinadores do povo, de forma a manter a coesão interna bem como a integração territorial é à escola que se recorre para essa tarefa. Atribuiu-se a ela a responsabilidade pela inculcação nas novas gerações, desses elementos, de forma a eliminar todas as possibilidades de separatismos desagregadores dos Estados em processo de consolidação<sup>19</sup>.

À história, enquanto disciplina autônoma<sup>20</sup> coube o papel de enfatizar, para os alunos, aspectos que garantissem aqueles objetivos, tais como, falar em nação, pátria, heróis nacionais; as duras batalhas que o povo sob a condução firme de seus líderes enfrentou visando a manutenção do território nacional contra inimigos hostis que queriam subjugar-lo; o reconhecimento e respeito aos símbolos desse povo enquanto nação organizada em um território como o Hino Nacional, a Bandeira Nacional. Também era preciso eliminar focos de resistência de grupos que se considerassem prejudicados, no interior desse Estado, sendo necessário inculcar nas novas gerações, o respeito pelas autoridades constituídas legalmente.

---

<sup>18</sup> LEMOS, Miguel. *Resumo histórico do movimento positivista no Brasil: ano de 93 (1891)*. Na página 21, o autor registra que a ação positivista tinha o dever, entre outras coisas, de “organizar o ensino”. Sobre essa questão, ver também a obra de CONSTANT, Benjamin. *O ideal republicano*. Tip. do Jornal do Commercio, 1936, p. 131-141.

<sup>19</sup> Sobre essa questão ver ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Nessa obra o autor faz uma análise da consolidação da sociedade burguesa industrial, na Inglaterra, e vê a escola como instituição cuja função assumida é a de disciplinar e organizar as futuras gerações, no sentido de prepará-las para a vida em sociedade dentro dos padrões comportamentais necessários à sociedade burguesa.

<sup>20</sup> CRUDO, Matilde Araki. *O ensino de história: produção ou transmissão de conhecimentos?*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. (Dissertação de Mestrado). Segundo CRUDO, foi somente após a Reforma Francisco Campos de 1931 que a história passou a vigorar como disciplina autônoma nos currículos do Brasil.

## A etno-história

Os estudos que tratam sobre questões indígenas no Brasil começaram a apresentar mudanças há pouco tempo, quando os índios passaram a ter uma atuação política mais visível nos níveis nacional e internacional e a utilizarem-se de mecanismos jurídicos para fazer seus direitos serem respeitados, principalmente os relacionados com a terra. Tanto na história como na antropologia, questões metodológicas até então colocadas como impedimento para o estudo das sociedades sem escrita, foram melhor avaliadas. Os historiadores, a partir da década de 70, passaram a estudar questões relacionadas com a cultura popular, sendo obrigados a lidar com novos tipos de documentos. E, os antropólogos, insatisfeitos com as explicações excessivamente genéricas e sincrônicas, voltaram-se para a história de tal modo que, hoje em dia, muitos já não distinguem rigidamente as duas disciplinas.

As aproximações e os intercâmbios da história e da antropologia, não começam na década de 1950 e nem são herdeiras da Escola dos Annales, como supõe alguns historiadores, mas,

*São parte dos seus mesmos dilemas fundadores (...). Divergências e desencontros estabeleceram-se em momentos variados entre ambas. Abrangem a história conjectural com que o evolucionismo linear da antropologia do século XIX construía um desenvolvimento humano único, suturando dados acerca de sociedades recém-descobertas pelos europeus em distintas partes do mundo, ordenando-os, em uma linha cronológica única com informações trazidas por estudos acerca do passado europeu, de modo a definir a realidade européia do século XIX como triunfo da civilização em contraposição ao positivismo francês em história ou ao historicismo de origem alemã; passam pelo estruturalismo levi-straussiano e as críticas a ele feitas por distintas correntes marxistas tanto historiográficas quanto antropológicas, chegando às posições atuais de aproximação via Marshall Sahlins ou à chamada história cultural (SOUZA LIMA e VIANNA, 1996, 129).*

Da junção da antropologia com a história emergiu a etno-história<sup>21</sup>. Ela tem sido utilizada desde os anos 30, para elucidar problemáticas relativas à

---

<sup>21</sup> Com relação a etno-história estamos utilizando aqui as formulações presentes na revista *Ethnohistory*, que vem publicando sobre o assunto nos Estados Unidos desde 1954. Para uma síntese dessa temática, ver TRIGGER,

antropologia e à história. Não podemos afirmar que haja uma definição para o termo; ela não possui caráter de disciplina, constitui-se apenas num campo de estudo:

*trata-se de um campo de estudo que está por definir-se; o significado varia amplamente de contexto para contexto e de quem está usando. (...) É um método e uma técnica, não necessariamente uma disciplina. Seria uma combinação dos aspectos gerais da etnologia junto com avaliações temporais (história) de fontes (CARMACK, 1978, p.13).*

Carmack (1978) vai buscar em Sturtevant (1968, apud Carmack, 1978) sugestões de outras dimensões para a etno-história, onde o passado das culturas seria o principal elemento, as fontes de informações seriam as tradições orais ou escritas e a ênfase estaria nas mudanças culturais, através da dimensão diacrônica e não sincrônica.

A partir daí, a definição apresentada por Carmack consiste em afirmar que etno-história é um conjunto especial de métodos e técnicas para estudar a cultura através do uso das tradições orais e escritas, cuja forma de análise tem que ter um rigor histórico, ou seja, uma crítica sobre o documento.

Mas, a etno-história não pode ser considerada independente. Ela depende da antropologia e da história e, ainda, do espaço e do ambiente. Seus métodos são os métodos da história. Seu campo de atuação é a história específica de um povo, a história cultural.

Quinze anos após Carmack ter escrito sobre a etno-história, Trigger (1987) escreveu uma revisão da mesma nos EUA, perguntando-se sobre o conceito, a diferença de métodos, campo e sub-campo de atuação. Em sua avaliação constatou a existência de um “acordo” entre aqueles que trabalham com ela: a utilização de evidências documentais e tradições orais para estudar as diferentes culturas. Constatou, ainda, o fim da preocupação com uma definição rígida de conceito e campos de atuação.

---

Bruce G. *Etnohistoria: problemas y perspectivas. Traducciones y Comentarios.*, San Juan:Universidad Nacional de San Juan/ Puerto Rico, 1:27-55,1987; CARMACK, Robert M. *Etnohistoria y teoria antropológica. Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca.* Guatemala: Ministério de Educación, 26:7-47,1979; KRECH III, Shepard. *The state of ethnohistory. Annual Review Anthropology*, 20:345-375, 1991. Ver também, MOTA, Lúcio Tadeu. *O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná Provincial (1853-1889).* Assis: UNESP, 1998. (Tese Doutorado); MOTA, L.T. e RODRIGUES, I.C. *A questão indígena no livro didático “Toda a História”.* *Revista História & Ensino-* revista do Laboratório de Ensino de história da UEL.Londrina: EdUEL, 1999, vol. 1, p. 41-.

Para Trigger existe uma diferenciação entre história, etno-história e antropologia: a primeira estuda as atividades dos europeus na sua expansão pelo mundo; a segunda estuda as populações nativas; e a terceira estuda as populações nativas no mundo observando-as em uma perspectiva estática e de inferioridade, não se preocupando com suas mudanças culturais (TRIGGER,1987,30-1). Estas teriam sido deixadas de lado por conta do que se difundiu como processo de aculturação. Um exemplo disso pode ser visto na forma adotada pelos antropólogos da Universidade de São Paulo no Brasil, que nos anos 40, mudaram o estudo das populações nativas do sul do Brasil para as do norte, por serem estas consideradas de índios puros, não aculturados.

Com relação à metodologia adotada para nossa análise foi preciso considerar que parte da história das populações nativas está presente em documentos como cartas, relatos, relatórios, gravuras, pinturas etc., produzidos por viajantes e cronistas e também em documentos “oficiais”. Nesse sentido a questão central tornou-se a de como perceber nesses documentos a história de populações nativas.

Atualmente verifica-se que a bibliografia sobre a etno-história vem crescendo, principalmente a partir dos anos 80, acrescentando outras discussões como, por exemplo, se a etno-história é a história feita pelas populações indígenas; se se aplica no estudo das minorias étnicas. Há ainda, aqueles que usam o termo para estudar as populações indígenas no seu processo relacional com outras populações (é o caso dos etno-historiadores brasileiros).

Uma questão importante levantada por Ferreira Neto (1997,328) reside no fato de que a etno-história aponta uma ruptura crescente com as formas autocentradas de entendimento das relações entre os homens e ainda, que ela não exclui os inter-relacionamentos; antes, constitui-se como uma ampliação das liberdades e contribui para novas formas de relação com a alteridade<sup>22</sup> e com a singularidade, acima de tudo dialéticas.

---

<sup>22</sup> Alteridade se refere ao sentimento ou descoberta de que aquilo que achávamos natural em nós mesmos é, de fato, cultural e aquilo que era evidente passa a ser infinitamente problemático; é o reconhecimento de uma relação de estranhamento provocado pelo encontro das culturas que são para nós as mais distantes e cujo encontro vai levar a uma modificação do olhar que se tinha de si mesmo. A alteridade está ligada à capacidade de olhar para nós mesmos e percebermos a nossa complexidade, a partir do estranhamento que sentimos em relação ao outro, ao desconhecido. Segundo Laplantine (1993,21-3) *Presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e*

Neste sentido, podemos constatar que a etno-história não reflete modismos e que o estudo das populações indígenas tem uma história que remonta há 40 anos, não sendo ela um apêndice das tendências historiográficas oriundas da Escola dos Anales nem uma categoria que tenha surgido dela.

É através da utilização da etno-história, que reflexões mais apuradas sobre as populações indígenas no Brasil vem se desenvolvendo e com isso, apesar da distância que há entre os vários graus de ensino, acreditamos que, aos poucos, as postulações feitas irão chegando à população que, infelizmente, como apontado de forma unânime por pesquisadores, tem a construção de seus conhecimentos via aquilo que é transmitido pela escola, onde o livro didático desempenha um papel fundamental, dado que o conhecimento por ele divulgado vem enquanto saber inquestionável, pronto e acabado.

De acordo com Mota:

*A vitalidade da etno-história, basicamente uma junção entre problemáticas antropológicas e métodos de investigação históricos, mostra-se plena na análise do destino das sociedades indígenas a partir de meados do século XIX, quando as tendências conservadoras buscaram manter o domínio semi-feudal nas fazendas e, inversamente, as liberais procuravam a modernização, com a destruição dos latifúndios e a expropriação das terras indígenas, para criar um mercado de terras e de trabalho. A construção do Estado Nacional, levada adiante pela força da persuasão ou pela força da guerra, e a expansão das economias agro-exportadoras geraram a ocupação ou a incorporação de novas áreas. O Estado Nacional foi levado a demarcar novas fronteiras, fazendo-se presente nesses territórios. A ocupação de territórios indígenas, a modernização e as idéias de europeização, são os vetores que imprimiram de uma forma geral as novas condições das sociedades nacionais no século XIX.*

*Hoje já é bastante aceita nos meios acadêmicos que a idéia de que todas as nações americanas partiram do pressuposto de que os índios deveriam desaparecer. Nenhuma delas reconheceu a autonomia das nações indígenas existentes. Nos Estados Unidos a idéia de territórios indígenas foi uma farsa e só adiou o problema. A mesma coisa ocorreu nos pampas argentinos com a campanha de extermínio dos índios levada adiante pelas Forças Armadas Argentinas. No geral os políticos e administradores sempre visavam a eliminação dos índios. Simon Bolivar e San Martin,*

---

*a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos evidente (...). A descoberta da alteridade é a de uma relação que nos permite deixar de identificar nossa província de humanidade com a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido 'selvagem' fora de nós mesmos. Ver também a abordagem deste conceito em DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1992; e TODOROV, Tzvetan. A conquista da América.- a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988. O primeiro discute o conceito de alteridade. E o segundo, nos dá pistas metodológicas, de como perceber o ponto de vista das populações indígenas e que muitos desses pontos de vista estão influenciados pelos conquistadores.*

*tinham alguma idéia sobre a questão indígena e chegaram a escrevê-la, no entanto elas nunca saíram do papel. As constituições dos países da América, como Bolívia, Peru, etc., abolem os índios com decretos transformando todos em camponeses. No Brasil ocorre o mesmo com a política de emancipação dos índios. Ora emancipá-los de que? Da sua condição de índios?*

*Seja como for, o fato é que após 500 anos de tentativas de abolir as populações indígenas, elas continuam existindo, recriando práticas ancestrais e reivindicando sua sobrevivência como sociedades específicas (MOTA, 1998,10).*

Tendo traçado um perfil de como tem se desenvolvido a antropologia, a história e a etno-história, interessa-nos pensar não diretamente na escola, mas nos meios através dos quais saberes e preconceitos se cristalizam. Assim, destacaremos como os conteúdos sobre as populações indígenas são apresentados nos livros didáticos de história.

Assim, nos propomos a analisar como as populações indígenas aparecem nos livros didáticos de história, procurando contribuir com o esforço que hoje se desenvolve para refinar e detalhar as análises e interpretações relacionadas com as representações das populações indígenas existentes nos livros didáticos.

Sabemos que os autores, na fase de elaboração dos livros didáticos se pautam pelos guias curriculares oficiais do Estado, os quais determinam através dos programas de reformas e ou/reformulações, os conteúdos e a forma como devem ser ensinados (FREITAG, 1989) para o público escolar.

Partindo da premissa de que são também os livros didáticos de história os responsáveis por aquilo que é ensinado nas aulas, uma vez que se constituem no único material que alunos e professores, em determinadas localidades, têm acesso, interessa-nos analisar como os livros didáticos de história, editados após o advento da Nova República (1985) e a conseqüente implantação de reformas curriculares nos diversos estados (no caso aqui, o estado do Paraná), tratam um determinado conteúdo: a temática indígena, tendo em vista a relação que pode ser estabelecida entre ela e a renovação historiográfica decantada nas propostas<sup>23</sup> e guias curriculares disseminados pelo país.

---

<sup>23</sup> Estamos considerando as propostas disseminadas a partir da segunda metade da década de 1980, onde, no movimento pela redemocratização da sociedade brasileira, ocorreram também movimentos nos vários setores da sociedade civil, entre os quais a educação viveu momentos de efervescência, que resultaram em propostas

Nesse sentido, investigar a abordagem dada à temática indígena no livro didático significa analisar se, e, como a vasta e diversificada produção acadêmica, dos últimos vinte anos, foi incorporada e tratada pelas coleções de livros didáticos.

Concordamos com Kátia Abud (1984) quando afirma que o livro didático é o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi ensinado pelas escolas. Todo professor 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 que povoam a história, o que torna-se preocupante quando se observa que o mesmo tem assumido a função de informar inclusive ao professor, o que acaba reforçando as idéias nele contidas e a visão, por parte dos alunos, do livro como única fonte digna de confiança.

Por essa perspectiva o livro didático se encaixaria no âmbito do discurso competente (CHAUÍ,1982), como portador de um saber acabado, inquestionável pronto para ser absorvido. Essa postura implica em aversão à reflexão, em acriticismo, o que vale dizer, transferir a competência desse processo para outras instâncias da hierarquia do saber (ABUD,1984). Nessa cadeia o professor se encaixa como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor passivo, o que vale dizer, inculcar no aluno a prática de transferir responsabilidades e buscar sempre a orientação de outras instâncias, as competentes, para a sua ação, ou seja, colocar-se em uma posição de subserviência.

Preocupada com essa constatação óbvia, é que nos motivamos a discutir a abordagem dada à temática indígena nos livros didáticos de história, uma vez que são inúmeras as discussões a respeito dos mesmos, principalmente quando os conteúdos veiculados têm relação direta com o que se propugnava nos discursos presentes nas propostas educacionais para a área de História<sup>24</sup>.

---

curriculares que foram implantadas no estados brasileiros a partir de 1985. Desses estados tiveram destaque as propostas de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que serviram de inspiração para demais.

<sup>24</sup> O currículo básico para a área de história, no Estado do Paraná, implantado em 1990, propugnava uma história que rompesse com a visão e abordagem tradicionais; uma história que trouxesse novas abordagens, novas metodologias, novas fontes, capaz de levar alunos e professores a tomarem gosto pela História e discutirem-na.

Como metodologia de análise recorreremos às perspectivas da hermenêutica moderna, através das idéias desenvolvidas por Ricouer (1988) e da discussão sobre a interpretação de Michael Foucault (1971).

Para Ricouer:

*o discurso é sempre discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. Assim, é no discurso que todas as mensagens são trocadas. Só o discurso possui, não somente o mundo, mas o outro, outra pessoa, um interlocutor ao qual se dirige (Ricouer, 1988, 46).*

Nesse sentido existem no discurso dois pólos: o do evento, quando algum autor escreve sobre esse evento e o da significação quando alguém, um interlocutor, busca essa significação. O discurso constitui-se, assim, numa estratégia para influenciar e convencer o outro; ele possui intencionalidade e significação. Portanto, dissemina valores. Cabe à interpretação desvendar esses valores disseminados, essa intencionalidade presente no discurso.

Para Foucault (1971), interpretar significa explicitar o tipo de ser no mundo; qual proposição de mundo que está presente no discurso. O discurso, para ele, não está isolado, tem outras ligações, outras conexões. É preciso interpretá-lo em suas conexões. Não existe leitura que não seja interpretativa:

*Não há nada absolutamente primário, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos. Se prefere, não houve nunca um **interpretando** que não tivesse sido **interpretans**, é uma relação mais de violência que de elucidação, a que se estabelece na interpretação. De fato a interpretação não aclara uma matéria que com o fim de ser interpretada se oferece passivamente: ela necessita apoderar-se, e violentamente, de uma interpretação que já está ali, que deve trucidar, revolver e romper a golpes de martelo (FOUCAULT, 1971,22-3).*

O documento não deve ser abordado como uma simples interpretação lingüística e nem como uma simples dedução do que o mesmo sugere. Pois está impregnado de ações, articulações e manipulações que servem a interesses de uns ou de outros. O interlocutor também, ao abordar o documento (discurso), faz de acordo com seus interesses e a escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor.

Para interpretação de um discurso temos que pensar na intencionalidade, ações, eventos e conteúdo, e temos que saber quem é o autor e qual sua posição de mundo, o que está tentando fixar, quais os seus interesses, as concepções e quem é o público alvo. Pois, um documento contém estratégias para influenciar e cooptar seus interlocutores (FOUCAULT, 1971).

Assim também, Ricouer diz que o discurso é sempre discurso a respeito de algo:

*refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar (...) é no discurso que todas as mensagens são trocadas (...) só o discurso possui, não somente um mundo, mas outro, outra pessoa, um interlocutor ao qual se dirige (RICOUER, 1988,53).*

É preciso, pois, entender que o discurso não está isolado, possui outras ligações. Não basta entender o significado de um fato, mas porque esse significado foi construído, com qual intencionalidade e para quem é dirigido.

Objetivamos estabelecer e desvendar as conexões das interpretações dos textos didáticos de história, bem como apontar a intencionalidade e significação dos discursos veiculados pelos livros didáticos selecionados.

Os livros didáticos de história selecionados para esta análise, foram editados ou reeditados no período de 1990 a 1998 e que tiveram maior adoção no Estado do Paraná, na região pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, e que foram fornecidos ou recomendados pelo MEC/FAE, via Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Para realizarmos a seleção tomamos por base informações do Núcleo Regional de Educação de Maringá - NRE, que nos forneceu a relação dos seis títulos mais adotados, no período, pelas escolas dos vinte e cinco municípios que compõem o Núcleo.

Dos escolhidos, nos debruçamos sobre os destinados às quintas e sextas séries do ensino fundamental por ser neles que se encontram os conteúdos sobre pré-história da América e do Brasil, história do Brasil colônia, império e república. Há uma exceção que é o livro de José Roberto Martins Ferreira onde o autor optou pela história do Brasil integrada à história geral. Deste trabalharemos com

os volumes 2 e 3, destinados às sextas e sétimas séries, nos quais se encontra a história do Brasil.

O recorte temporal 1990-1998, corresponde ao período em que vigorou o Currículo Oficial para a Escola Pública do Paraná. A partir de 1999 passaram a vigorar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, dando início a uma outra fase na história da educação.

Para desenvolver esse trabalho dividimo-lo em três capítulos. O capítulo I tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica das discussões que foram feitas sobre os livros didáticos de história, no Brasil, a partir dos anos 80, situando tal discussão no contexto da história da educação brasileira e do ensino de história.

O capítulo II tem por objetivo apresentar um levantamento das pesquisas que foram desenvolvidas sobre a temática indígena nos livros didáticos de história, a partir dos anos 80, no Brasil. Esse arrolamento foi feito com base num levantamento bibliográfico acerca da temática em questão.

O capítulo III tem por objetivo realizar uma análise crítica da abordagem dada à temática indígena, nos livros didáticos selecionados.

## CAPÍTULO I

### **História da educação e livro didático de história: interfaces de um sistema**

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica de discussões sobre os livros didáticos de história, feitas, no Brasil, a partir dos anos 80.

Para levar adiante esta empreitada, faremos, inicialmente, uma incursão pela História da Educação e pela História do Ensino de História no Brasil, a partir da década de 1930<sup>25</sup>, para, em seguida, situar a discussão sobre o livro didático nesse mesmo contexto, e, fazer alguns apontamentos sobre as análises referentes ao livro didático de história nos anos 80 e 90.

Acreditamos que a condução de uma discussão sobre isso requer uma abordagem, mesmo que superficial, de questões de política educacional, uma vez que a política que rege a edição e distribuição de livros didáticos no Brasil está balizada por um conjunto maior de regras e acordos de âmbito nacional e internacional.

#### **1- História da Educação e do Ensino de História no Brasil**

---

<sup>25</sup> Escolhemos esse marco temporal porque a maioria dos trabalhos que discutem a História da Educação no Brasil, define a existência de um sistema brasileiro de ensino a partir dos anos 30. São exemplos: HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1957; ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978; PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987; Selva Guimarães FONSECA. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1994.

Vem da tradição positivista a definição da História como estudo do passado morto, separado do presente, de forma que a história de um período ou acontecimento, torna-se inteligível para a sociedade, quando já é definitivamente passado. Ao historiador cabe, então, o ordenamento dos fatos, seqüencialmente, numa ordem de causa e efeito, comprovados através de documentação.

O ensino de história no Brasil, desde sua inclusão nos programas escolares, no século XIX, estruturou-se pautado no esquema quatripartite da tradição escolar francesa de história antiga, medieval, moderna e contemporânea. A história do Brasil aparecia em conjunto com a História Universal, em posição secundária. Somente a partir de 1940, durante o Estado Novo, foi que o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de história do Brasil como disciplina autônoma. Contudo, as reformas de ensino nesse período, Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, mantiveram o mesmo esquema quatripartite, apenas dividindo o estudo de história do Brasil em duas séries: até a independência e, do I Reinado até aquele momento.

Essa estruturação do ensino de história, notadamente eurocêntrica, baseada numa seqüência cronológica composta de períodos gerais que aponta para uma sucessão temporal onde o passado tem seu lugar ocupado pelo novo que lhe dá continuidade, de forma que se caminha para uma linha histórica rumo ao progresso, denuncia sua concepção positivista. É essa a estrutura dos livros didáticos de história, em sua grande maioria, ainda hoje.

É esta visão a responsável por uma história baseada nas personagens, nos míticos heróis nacionais que respondem pela condução dos destinos da nação rumo ao progresso, de forma ordeira. Essa história omite a dimensão de conflitos que permeia a sociedade. Insiste no caráter de cooperação entre os homens visando um fim comum. Essa visão da história é responsável pela exclusão dos outros, não permite a compreensão ou o contato com a reflexão que os outros agentes envolvidos no processo histórico, mas não vencedores no processo das lutas travadas, produziram (VESENTINI,1984). É a história dos vencedores, quando, na verdade, uma luta pode projetar mais de uma percepção, ela tem vencedores mas também, tem vencidos. E, mesmo quando estes não se expressam, eles deixam a possibilidade de outra leitura de seu momento.

A partir do Governo Vargas, o Estado passou a se preocupar com a educação em nível nacional como uma maneira de uniformizar a formação do cidadão. Assim, se fez necessário, para fins de manutenção do poder, eliminar ao máximo as diferenças quanto à formação dos elementos constituidores da sociedade civil.

Foi a partir desse período que se tornou obrigatório o ensino de história nos currículos. Essa reformulação ocorreu em 1931, através da Reforma Francisco Campos.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu que a disciplina de história seria ministrada no curso secundário, estruturada como história da Civilização, distribuída pelas cinco séries:

- 1ª série: História Geral;
- 2ª série: História da Antiguidade e História da América e do Brasil;
- 3ª série: Idade Média e Arqueologia e Etnologia da América e do Brasil;
- 4ª série: História Moderna e História da América e do Brasil;
- 5ª série: História Contemporânea e História do Brasil.

A respeito dessa estruturação do ensino de história, Guy de Hollanda (1957) disse que:

*Os programas de História da Civilização do Curso Secundário Fundamental, expedidos em 1931, pelo Ministério da Educação e da Saúde Pública, eram inexecutáveis, tanto pelo número insuficiente de aulas atribuído a cada série, quanto pela freqüente dificuldade dos “pontos” correspondentes. Para a segunda série, por exemplo, ele diz que as turmas podiam ser compostas por até 50 alunos (HOLLANDA, 1957).*

É importante destacar que a Reforma Francisco Campos estruturou o ensino secundário em dois cursos: fundamental com cinco anos e complementar, este obrigatório para os candidatos ao ensino universitário de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia (com dois anos de trabalho prático além dos estudos).

A história ensinada nesse período, tinha uma concepção fortemente marcada pelos pressupostos positivistas. Uma visão de passado morto, acabado, sem relação com o presente; a história aparecia impregnada de eurocentrismo, e

era estudada numa seqüência cronológica com o novo substituindo o passado e dando-lhe continuidade.

Paiva (1987) menciona que a Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: educação como direito de todos, a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário, a assistência aos estudantes necessitados, entre outros.

O que se observa, nesse momento histórico, é que o Estado passou a ter em suas mãos a competência para legislar como melhor lhe aprouvesse, pois, a Constituição de 1934 estabeleceu que competia privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional. Ou seja, passou a ocorrer uma centralização das competências, com os estados tendo a sua autonomia limitada em favor da autoridade superior.

Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, modificou-se apenas a duração de cada um dos dois cursos anteriormente criados e com duração de sete anos no total. Foi criado o ginásio, reduzindo o antigo curso fundamental de cinco, para quatro anos, sucedido pelo curso colegial que teve sua duração estendida de dois para três anos e, que perdeu seu caráter de preparatório quase exclusivo para o ensino superior e passou a preocupar-se mais com a formação geral.

Dividia-se apenas em dois ramos: colegial clássico e científico. Nessa reestruturação houve queda da participação da área de Humanidades.

Outro fator importante a ser observado, é que o ensino secundário comportava uma dualidade na medida em que, de um lado, existiam os cursos do colegial com vistas à formação geral e preparação para o ensino superior, mas não preferencialmente; de outro, a partir de 1942, o governo federal editou vários decretos criando cursos, com duração de quatro anos, mas voltados para a formação técnica e destinados às classes menos favorecidas.

Assim, regulamentou o ensino industrial em 1942; o comercial, em 1943; o normal e o agrícola, em 1946. Como o ensino secundário, estes quatro cursos desenvolviam-se em dois ciclos.

Quanto ao ensino superior, criaram-se as primeiras universidades, superando-se a fase das faculdades isoladas, de caráter marcadamente profissional durante o Governo Vargas.

Com a criação das universidades, introduziu-se no ensino superior, entre outras coisas, a idéia de autonomia mesmo que relativa, de pesquisa desinteressada mas também de caráter utilitário e, unificação de diversas escolas sob a égide da Universidade e à base da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

As mudanças ocorridas no Brasil, na década de 60, após o golpe militar de 1964, exigiram que, no campo educacional, houvesse uma adequação do sistema à nova conjuntura política, que se materializou nas reformas do ensino superior, através da Lei 5540/68, e, do ensino de 1º e 2º graus, através da Lei 5692/71.

Essas leis reformaram o sistema educacional organizado através da Lei 4024/61 – nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação-, aprovada após treze anos de discussões no Congresso Nacional.

Essas mudanças, na educação, visavam seu enquadramento ao binômio desenvolvimento econômico-segurança nacional (SILVA et.al.,1993,6), lema da concepção de Estado que se alojou no poder político a partir do golpe militar, comprometida com setores econômicos que concebiam a educação como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e, por isso, deveria estar em consonância com as políticas econômicas instituídas. Estas visavam o desenvolvimento industrial. A educação deveria formar a mão-de-obra necessária a essa nova conjuntura.

Segundo Romanelli (1978), a industrialização crescente exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigência salarial que um nível mais elevado de escolarização poderia suscitar.

As reformas sob a égide do ideário do novo regime, se deram visando, a pretexto de atender a demanda social pelo ensino superior, desmobilizar esse movimento e, a de 1º e 2º graus, a pretexto de dar uma profissão aos que não iam

para a universidade. Na verdade, visava conter a demanda pelo ensino superior e, ao mesmo tempo, formar a mão-de-obra que a conjuntura econômica exigia. A Lei 5692/71, objetivando a profissionalização do educando, estabelecia a predominância da formação específica sobre a formação geral no 2º grau.

A reforma do ensino superior, Lei 5540/68, se preocupava, também, com a formação dos profissionais que atuariam nas escolas fundamentais. A legislação institucionalizava, no caso do ensino de história, a licenciatura curta de Estudos Sociais, visando formar professores polivalentes para atuarem, principalmente, nas regiões carentes. Esses profissionais, em um ano e meio, com uma carga horária de 1200 horas, saíam dos cursos superiores habilitados para ministrar aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais. Essa reforma veio articulada com a 5692/71 - reforma da escola fundamental.

As licenciaturas curtas revelaram-se fonte de lucros rápidos, pois foram criadas nos centros onde não se precisava da mão-de-obra que formavam, mas onde havia um contingente significativo de população demandando por ensino superior. Segundo Iokoi (1990), 90% dos professores, da rede pública de ensino, nas décadas de 70 e 80, eram formados nas escolas privadas de ensino superior. Muitas das quais ainda ofereciam a licenciatura de Estudos Sociais, abolidas durante a década de 90 e que, agora, estão vindo à tona, novamente, sob uma outra roupagem definida pela nova LDB, Lei 9394/96.

Segundo a LDB atual, a educação superior abrange uma série de cursos e programas nos níveis de graduação e pós-graduação. O que, ao nosso ver, faz aproximação com os cursos de licenciatura curta, pode ser percebido no Artigo 44 da Lei 9394/96, com relação aos chamados cursos seqüenciais:

*Trata-se de cursos parciais, montados pela junção de disciplinas afins, a serem freqüentados por candidatos, que deverão provar as suas aptidões e o conhecimento básico suficiente para neles se matricularem. Serão de grande utilidade, sobretudo para o preparo rápido e emergencial de profissionais nas várias atividades ligadas à produção de bens e serviços (é o caso, por exemplo, da amplíssima gama de funções ligadas à informática). Não geram diplomas para os concluintes e sim, certificados. Os cursos seqüenciais terão os seus nichos nos cursos regulares ofertados pela instituição. É uma forma pragmática de descartorializar e de flexibilizar os cursos superiores brasileiros. Serão mais apropriados aos cursos de matrícula por disciplina (SOUZA & SILVA, 1997,78-9).*

Nas licenciaturas curtas, a formação de professores articulava-se com a política implementada pelo Estado para toda a sociedade, pois um profissional formado nessas condições, desvinculado da prática de pesquisa, em pouco tempo assimilando conteúdos de várias disciplinas, sem a preocupação com as especificidades teóricas e metodológicas das mesmas, não tinha condições de refletir sobre o que ensinar, nem sobre a sua própria condição nesse processo. Era um profissional dócil, enquadrado no sistema, formando alunos para agirem da mesma maneira. Mas a perda do controle sobre o processo de ensino no interior da escola e pela desqualificação operada pela licenciatura curta, aprofundou a desvalorização do docente e sua conseqüente proletarização e sindicalização, o que resultou na organização de movimentos de trabalhadores da educação, de uma forma geral, resistindo a esse processo de desqualificação-desvalorização do profissional da educação. Essas lutas se davam não apenas no sentido de revalorização profissional, mas também questionando a política educacional.

A licenciatura de Estudos Sociais atendia aos interesses do poder instituído, tanto que se propôs que apenas professores polivalentes pudessem ministrar aulas de Estudos Sociais (Portaria 790/76-MEC), enquanto que os professores de História apenas atuassem no 2º grau, onde a disciplina se manteve com carga horária reduzida após a implementação da reforma.

As pressões da comunidade acadêmica, de forma geral, levaram o Conselho Federal de Educação a recuar dessa proposta (FENÉLON, 1982), permitindo que professores de História e Geografia também ministrassem aulas de Estudos Sociais, EMC e OSPB (Portaria 7/79-CFE).

A Lei 5692/71 foi acusada de ter causado um esvaziamento no ensino de História devido à fusão do conteúdo de várias disciplinas, principalmente História e Geografia, em Estudos Sociais. Entretanto, essa revalorização de História e Geografia, possibilitada após o parecer 7676/78 do CFE, não ocorreu sem dificuldades no interior dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Silva e outras (1993),

*À medida que se esgotam as possibilidades do modelo econômico dos anos 60 (mão-de-obra barata e abundância de matéria-prima), o país entra numa fase recessiva de desaceleração do desenvolvimento, sem ter*

*resolvido suas acentuadas desigualdades sociais. Presencia-se, deste modo, a desarticulação do projeto educacional vigente, que deixa de lado o desenvolvimento econômico e a segurança nacional, para adotar uma forte tônica assistencialista e culturalista. Em decorrência, no final dos anos 70 e início dos 80, a política educacional refletirá ações e programas voltados especificamente para as regiões mais pobres: a região nordeste, a zona rural e as periferias urbanas. Em resumo, a educação deixa de ser parte de uma agenda de políticas governamentais, articuladas em torno do processo da pobreza. (SILVA, et.al., 1993, 6-7).*

A década de 1980, foi marcada por um período de acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais efervescentes que desembocaram em mudanças de diversas ordens no país. Isso ocorreu após as eleições de 1982, quando, em vários estados foram eleitos governos de oposição, mais progressistas, que trouxeram inovações nos vários setores da administração pública, dentre eles o da educação, o que favoreceu a sinalização de uma nova visão da escola pública. Foi a partir desse momento, que o governo federal perdeu sua liderança como instância estratégica de articulação da política da educação nacional básica (SILVA ET.AL., 1993).

Quando iniciei minha carreira profissional no magistério como professora em Maringá, a princípio de 1ª a 4ª séries, depois de 5ª a 8ª do 1º grau, e de 2º grau, era tempo de discussões, cujo objetivo era repensar e reformular os programas curriculares, na tentativa de garantir um ensino de melhor qualidade com maior participação de professores e alunos. Era o ano de 1987.

A bandeira de luta empreendida era pela democratização da escola, através da garantia de acesso e permanência do aluno na escola, aliada à melhoria da qualidade do ensino. Para isso, os governantes eleitos, colocaram em prática uma série de programas que, embora diferenciados, apresentavam em comum, duas características básicas: eram propostas de intervenção que visavam atingir a totalidade dos sistemas escolares; e congregavam um conjunto de ações que tinha como alvo privilegiado as primeiras séries do ensino básico, com um elevado índice de evasão e repetência<sup>26</sup>.

Nas propostas de reformulações dos currículos de alguns estados como Paraná, São Paulo e Minas Gerais, revelou-se uma preocupação em ampliar o

---

<sup>26</sup> No estado do Paraná, esse programa deu-se através da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, que em 1987, foi implantado em caráter experimental, e, a partir de 1988, generalizou-se para todas as escolas do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries. De 5ª a 8ª séries e para o 2º grau, estava ocorrendo a formulação das propostas de um novo currículo, que foram implantadas no ano de 1990.

campo de investigação, em incorporar novos temas, novas fontes documentais e novas problemáticas ao ensino de história.

Essas propostas incorporaram levantamentos bibliográficos amplos, constituídos de obras especializadas tanto quanto obras de divulgação. A historiografia internacional se fez presente através de referências a textos clássicos do marxismo, da historiografia social inglesa e da história nova francesa.

A construção de uma nova imagem deu-se buscando enfrentar a problemática da exclusão operada no âmbito do ensino fundamental. Por caminhos diferentes, as propostas buscaram resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes do processo histórico. Procurou-se dar voz aos excluídos, tentando romper com a forma tradicional de ensinar história, ora na forma de tratar os conteúdos já existentes, ora procurando a construção de outros conhecimentos, mas sempre se posicionando contra a visão positivista de história, tão arraigada na prática escolar.

Para tanto, as propostas advogavam a necessária vinculação ensino-investigação como condição imprescindível para um processo ensino-aprendizagem eficiente nas bases propostas, o que pressupunha que o professor tivesse uma postura sintonizada com o presente, que houvesse uma inserção dele no cotidiano da sociedade em que vive, como condição para o próprio processo de questionamento dos conteúdos escolares. Uma tal postura frente ao conhecimento histórico exigia que o professor não se enfurnasse no mundo das bibliografias. Exigia, também, integração maior entre os três graus de ensino, o que vale dizer, romper com o discurso de que apenas à universidade cabe o processo de pesquisa e produção de conhecimento, e aos dois outros níveis, a sua mera reprodução, como defende a concepção positivista.

Dentro daquele contexto de abertura política, democratização da escola pública e penetração cada vez maior de novas vertentes historiográficas, o ensino de história foi envolvido por discussões que exigiam um amplo repensar sobre questões do universo escolar: repensar o conceito, o objeto, os conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a fundamentação teórica adotada até então.

As reformulações curriculares implantadas ao longo da década de 80 e início da de 90, trouxeram, inegavelmente, a influência marcante das novas tendências

historiográficas. Muito embora saibamos que, do campo acadêmico até as salas de aula de nível médio e fundamental, existe uma distância bastante grande que impossibilita, em curto prazo, que a nova produção historiográfica seja incorporada ao trabalho realizado nas salas de aula.

Se estas estão presentes nos currículos reconhecidos legalmente pelo Estado, temos, pois, a indicação de que as coleções de livros didáticos, que se constitui numa das formas, por excelência, de propagação/popularização do saber (ABUD, 1984,81-7), tratará da incorporação desses novos saberes e dessas novas formas de ensinar.

Os livros didáticos se pautam, na fase de sua elaboração, pelos guias curriculares oficiais do Estado, o qual determina via programas de reformas e ou/reformulações os conteúdos e a forma como devem ser ensinados (FREITAG, 1989).

As análises sobre os livros didáticos somam um número bastante considerável. Nos anos 80, elas se multiplicaram, de maneira a abordar os livros a partir de diferentes perspectivas: análises de conteúdos; sobre a utilização em sala de aula; sobre a política governamental que rege os programas de escolha e distribuição dos livros; análises sobre a política editorial.

A nossa análise se encaixa dentro das análises de conteúdos, e, indiretamente, aborda a discussão sobre a utilização desses conteúdos em sala de aula, sem que esta seja a abordagem central de nossa análise.

A maioria desses estudos sobre a questão indígena até o início da década de 90, aponta que há, nos livros didáticos, não só muitas informações incorretas sobre os índios, mas que essas se apresentam carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa. Sobre isso, trataremos no capítulo seguinte.

Também deve ser feita a ponderação sobre o que deva ser um livro didático e/ou manual e sobre a maneira como funciona a política do livro didático no Brasil, que, sob determinados aspectos, obriga os autores dos livros e manuais a se sujeitarem a determinadas regras de produção/editoração e do mercado livreiro, que dizem respeito, entre outras coisas, a uma forma enciclopédica de

organização dos conteúdos, que não acompanha a renovação da ciência histórica<sup>27</sup>.

Dessas considerações podemos inferir que, apesar de toda caminhada da ciência histórica, ainda permanece uma longa distância entre o que se produz na academia e o que é instituído para ser ensinado nas instituições de ensino fundamental e médio.

Passaremos, agora, a discorrer sobre o papel que o livro didático tem desempenhado ao longo da história recente da educação no Brasil, com a intenção de entendermos porque os conteúdos acerca da temática indígena são apresentados a reboque do processo de construção da história nacional.

## **2 - O livro didático no contexto educacional brasileiro**

No período que antecedeu a década de 1930 não havia uma legislação sobre livro didático; usava-se os compêndios estrangeiros, pois não havia um currículo estruturado, nem um sistema educacional, uma lei que dirigisse a educação e, menos ainda, que norteasse a produção de livros didáticos no Brasil. Mas, mesmo depois de se definir um currículo a ser implementado no Colégio Pedro II, ainda assim, continuou-se a usar obras estrangeiras, no caso de história, manuais de origem francesa, cujo modelo inspirou a elaboração dos currículos de história no Brasil (HOLLANDA, 1957).

No período de 1930 até 1964, e mesmo posteriormente, foram criadas várias comissões para definição do perfil do livro didático no Brasil, concomitante com as reformas educacionais Francisco Campos, Gustavo Capanema e com a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional. São elas: INL (Instituto Nacional do Livro, criado em 1937); COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático -1967); PLID (Programa do Livro Didático - 1971); FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar -1968), até chegarmos

---

<sup>27</sup> Sobre isso ver: NETO, Samuel P., ROSAMILHA, Nelson, DIB, Cláudio Z. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974; OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1986, 3ª ed.; OLIVEIRA, João B., GUIMARÃES, Sonia D.P., BOMÉNY, Helena M.B.. *A Política do livro didático*. Campinas: Sumus Editorial, 1984; entre outros. São autores que apresentam várias definições do que seja um livro didático, sua função e importância.

aos dias atuais com o PNDL (Plano Nacional do Livro Didático), criado no Governo Sarney e reformulado pelos seus sucessores.

Esses programas tiveram em cada governo uma sigla diferente, mas seus objetivos não apresentaram divergências marcantes.

Após o golpe militar de 1964, o governo passou a aceitar a colaboração da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional -USAID- na elaboração de uma nova política educacional para o Brasil e a reboque, do tipo de livro didático adequado a essa nova política educacional, fincada em bases tecnicistas.

Essa nova política educacional foi oficializada através da Lei 5692/71 e trouxe reformas substanciais ao sistema educacional brasileiro, mexendo com a estrutura curricular, principalmente nas ciências humanas<sup>28</sup>.

O livro didático passou a se adequar a essa nova estruturação, inclusive no aspecto físico que, com a tese de que o livro deveria ser descartável, o livro texto era, ao mesmo tempo, caderno de exercícios.

Posteriormente, com o fim do regime militar e advento da Nova República, o governo Sarney apregoou a necessidade e o compromisso de oferecer livros didáticos para toda a população que dele necessitasse, principalmente para a população de baixa renda. Novamente foram re-criados e substituídos órgãos para análise do perfil do livro didático descartável, de forma mais ou menos generalizada, pois ainda havia coleções que traziam os exercícios no corpo do livro texto e outras que eram compostas de livro texto mais o caderno de exercícios.

A vinculação da política do livro didático com a criança carente apareceu no cenário brasileiro, em 1980, com a criação do PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental).

---

<sup>28</sup>Sobre isso ver: FENÉLON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 2, p.7-19, ago.1982; FONSECA, Selva Guimarães, op.cit.; ROMANELLI, Otaíza, op.cit.; PAIVA, Vanilda Pereira, op.cit.; SILVA, ett. Alli. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n.84, fev.1993, p.5-16 ; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O porquê dos estudos sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. *Revista História: questões & debates*. Curitiba: UFPR, n.11, dez.1985; entre outros.

Percebemos, assim, que a preocupação com o livro didático no Brasil, sempre esteve atrelada às direções que se imprimiu à política do país. Enquanto foi possível, usou-se livros estrangeiros, que beneficiavam apenas a uns poucos, que podiam adquirir-los e usá-los. Com a necessidade da indústria emergente de adequação dos trabalhadores ao trabalho nas fábricas e, principalmente com a necessidade do setor industrial da economia de participar da política nacional, houve uma mudança na política do país com o golpe de estado desfechado por Getúlio Vargas. Conseqüentemente, a política educacional mudou e o governo passou a prometer educação para todos, entre outras medidas que visavam conter os movimentos populares.

Populisticamente, o governo procurou extirpar as diferenças no sistema de educação, que havia de estado para estado, nas unidades federativas, criando um sistema único de educação, e se preocupou em uniformizar, via currículo, o que implicaria, obviamente, na elaboração de livros didáticos adequados a essa política.

Novamente ocorreram mudanças na política educacional, exigidas pelas mudanças na política do país, a partir de 1964, quando o livro didático foi outra vez perfilado, adequado à necessidade que se tinha de formação de mão-de-obra para a nova situação econômica. Predominava, nesse contexto, uma concepção de educação que privilegiava a formação para o mercado de trabalho, uma educação tecnicista, que colocava a metodologia para ensinar como prioritária.

Isso implicou numa grande produção de livros didáticos com estudo dirigido, livros descartáveis, uma vez que, na medida em que o próprio livro servia de caderno de exercícios, impossibilitava-se seu uso no ano seguinte, prática conveniente aos interesses mercadológicos das editoras, voltadas para a produção de livros didáticos, que no período do regime militar cresceram vertiginosamente (ISTO É, 16/06/93, apud Fonseca,1994), em função dos incentivos que o Estado lhes dava através da isenção de impostos, desde a produção da celulose até a abolição de taxas alfandegárias para importação de tecnologia (FONSECA,1994), além de se tornar o maior comprador de livros didáticos no Brasil. Nesse período teve-se a presença, quase que constante, da USAID orientando a reestruturação educacional brasileira.

Processo semelhante ocorreu com a redemocratização do país, na Nova República e o Governo Sarney, que, apregoando preocupações com uma educação pública, gratuita e universal, modificou novamente a política educacional e do livro didático, de acordo com a nova conjuntura nacional, momento em que se observava grande efervescência de discussões a respeito da educação nacional, inclusive sobre o livro didático como, aliás havia acontecido nos momentos que antecederam às reformas anteriores, com a participação de intelectuais e políticos, além de alguns segmentos dos profissionais que utilizavam o livro didático.

Freitag (1989) aponta que houve desencontros, um eterno recomeçar, entre as várias comissões para deliberar sobre a política do livro didático, que se sucediam com as mudanças de governos. Sempre que se instalava uma nova comissão, partia-se da estaca zero com um grande descaso para o trabalho desenvolvido pela anterior. Segundo ela, esses desencontros e recomeços, são, entre outros, analisados como problemas que envolvem o livro didático, sua produção, escolha e distribuição.

Na década de 90, as políticas relativas ao livro didático não mudaram substancialmente. Ao que tudo indica, elas tiveram continuidade e alguns quesitos foram incorporados, como por exemplo, o programa anual de avaliação do livro didático, por áreas do conhecimento e o processo descentralizado de escolha e aquisição dos livros<sup>29</sup>.

No período de 1991 a 1998, os livros para o ensino fundamental continuaram a ter uma distribuição crescente em termos numéricos. No processo de escolha dos livros para as diversas áreas, praticamente, nada mudou. Continuou valendo a política de divulgação da qual se beneficiam as grandes editoras, capazes de investir grandes somas de dinheiro na produção e divulgação de seus livros.

Assim, o critério de escolha que prevaleceu até a introdução do programa de avaliação do livro didático em 1995, foi o mencionado no parágrafo anterior.

---

<sup>29</sup> O processo descentralizado de escolha do livro didático tem ocorrido a partir de 1995. Ele apresenta contradições uma vez que os professores afirmam que nem sempre as escolhas feitas por eles são atendidas. Neste ano de 2001, durante as sessões do GT Livro Didático, no IV Encontro Perspectivas do Ensino de História, em Ouro Preto, realizado no final de abril, início de maio, houve uma discussão em torno dessa questão no sentido de alertar para as mudanças sutis que estão sendo encaminhadas pelo MEC. Entre as medidas que geraram polêmica está a que diz respeito à escolha de apenas um único título de cada área, por escola.

Todas essas considerações são necessárias para que possamos localizar, na trajetória dos livros didáticos, os diferentes conteúdos e a forma como foram sendo apresentados. Já dissemos que os conteúdos são apresentados através de uma linguagem que responde ao projeto político-educacional vigente em cada conjuntura.

Nesse sentido, faremos, agora, um breve apanhado do que foi escrito na década de 80 sobre os livros didáticos de história.

### **3- O livro didático de História**

Debruçando-nos sobre os estudos que tratam da temática do livro didático de história percebemos preocupações variadas. A maior parte dos trabalhos aborda questões gerais sobre o livro didático: conteúdo, utilização em sala de aula, política governamental e política editorial. É na década de 80 que se situa a maioria dos estudos sobre o livro didático no Brasil.

As investigações estão pulverizadas em torno de recortes temporais e temáticos.

Boa parte das discussões foi sintetizada por duas pesquisadoras, em dois momentos, que, pela qualidade do trabalho de pesquisa, fizeram dois livros que hoje figuram entre os estudos clássicos, como leitura obrigatória para quem quer se aproximar da temática do livro didático. Estamos nos referindo a Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (1982) em “O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada”, publicado em 1982; e a Bárbara Freitag e outros (1989), “O livro didático em questão”, publicado em 1989.

Na obra de Franco (1982), a autora discute questões que se constituem como as célebres e por isso mesmo, atuais problemáticas dos livros didáticos de história. O livro está organizado em quatro capítulos que contemplam reflexões acerca da história e do ensino de história, passando por discussões metodológicas de análise de livros didáticos, até desembocar no último capítulo no qual a autora procede à análise de vários livros didáticos de história e apresenta suas conclusões.

A obra organizada por Freitag (1989), é um estudo sobre o livro didático. Nele os autores traçaram um panorama geral dos livros didáticos no Brasil, abordando os seguintes tópicos: o histórico sobre o livro didático no Brasil; a política do livro didático; a economia do livro didático; o conteúdo do livro didático; os estudos sobre os livros didáticos, explicitando as ênfases temáticas centradas em interesses teórico-metodológicos e interesses político-ideológicos.

Muitos outros autores também exploraram, em suas pesquisas, temas relacionados aos livros didáticos.

Voltados para o ensino de história, muitos trabalhos tiveram como eixos centrais as abordagens sobre os livros didáticos. Análises foram desenvolvidas procurando avaliar, sobretudo, as ideologias subjacentes aos conteúdos apresentados. Entre muitos, podemos citar autores como: Carlos Alberto Vesentini (1984) e Kátia Maria Abud (1984); Circe Fernandes Bittencourt (1993); José Alberto Baldissera (1993); Astor Antônio Diehl (org.) (1999); os trabalhos apresentados durante a realização dos “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (I, II e III)”, ocorridos respectivamente nos anos de 1988, 1996 e 1998, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

**Tabela 01: O livro didático de história nos “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (I, II e III)”**

| ANO  | TÍTULO   | AUTOR  | MOD.     | INSTITUIÇÃO                |
|------|--|--|----------|----------------------------|
| 1988 | O livro didático e a historiografia  | Kátia m. Abud                                  | Curso    | Unesp/Fca                  |
| 1988 | A ausência da natureza nos livros didáticos de história                      | André Luiz Joaquinho                           | Comunic. | Univ.Met. de Piracicaba    |
| 1988 | Escravidão na literatura infantil  | Carmen L.T. Ribeiro Secco e Edna M. dos Santos | Comunic. | UFRJ/p.g UERJ              |
| 1988 | Necessidade de revisão crítica das noções básicas: tempo/espaço              | Angela R.G.C.de Azevedo                        | Comunic. | Sec.da Educ. do R.J.       |
| 1988 | O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Br.        | Nicholas Davies                                | Comunic. | Prof.da rede estadual/R.J. |
| 1988 | Uma avaliação do ensino da História- o livro didático de História em Alagoas | Reny Dalva. L. Gomide                          | Comunic. | UFAlagoas                  |
| 1996 | A historiografia didática para o ensino fundamental                          | José R. Oriá Fernandes                         | GT       | UFC/C. dos Deputados Bras. |

|      |   |                                    |                |                         |
|------|---|------------------------------------|----------------|-------------------------|
| 1996 | Livro didático: apoio ao prof. Ou vilão do ensino de história?                          | Nicholas Davies                    | Comunic.       | UFF                     |
| 1998 | Avaliando livros didáticos de Est.Sociais p/ o MEC: relato de uma experiência           | Luiz Carlos Villalta               | GT             | UFOP                    |
| 1988 | O objeto dos LD de História   | Kazumi Munakata                    | GT             | PUC/SP                  |
| 1998 | Do ideal ao real: da adoção de novas matrizes teóricas à aplicação na prática educativa | Lúcia H. Oliveira Silva            | GT             | UEL                     |
| 1998 | A(s) História (s) produzida(s) nos LD de História                                       | Fátima M.L. Araújo                 | GT             | FECLES/UECE             |
| 1998 | A história das mulheres nos LD: 2ª fase do ensino fundamental                           | Dulce O.A. dos Santos              | GT             | UFG                     |
| 1998 | O ensino de história na primeira república  | Denilson Roberto Schena            | GT             | Prof. Rede est/Pr.      |
| 1998 | A produção de um saber escolar: a história e o LD                                       | Arlette M. Gasparello              | GT             | -                       |
| 1998 | Prática pedagógica: o uso do LD no ensino de história                                   | Angela M.S. da Costa               | GT             | UF São Carlos (doutor.) |
| 1998 | Desencontros entre produção historiográfica e LD: implicações p/ o ensino fundamental   | Maria Ignez S. de Souza            | GT             | PUC/Minas               |
| 1998 | Relatório do GT: Produção historiográfica e LD.   | Luiz C. Villalta e Kazumi Munakata | Plenária final | UFOP-PUC/SP             |

Os autores elencados nos fornecem um panorama suficiente dos tipos de discussões que foram feitas nas últimas duas décadas sobre o livro didático. As questões comuns apontadas e discutidas pelos pesquisadores foram as seguintes:

- instrumento fundamental nas aulas de História;
- a relação entre a construção do conhecimento e o livro didático;
- a questão da transposição didática;
- presença de diferentes interesses e dimensões: teórico-metodológica; político-ideológica; econômica;
- linguagens utilizadas e propostas para o ensino de História;
- vinculação aos programas oficiais do MEC;
- agente construtor da história que faz parte do universo mental do cidadão comum;

- que a discussão extrapola o nível do cotidiano: formação de professores;
- a escravidão no Brasil
- mulheres
- história contemporânea
- os indígenas
- a família e trabalho

Pudemos perceber um certo consenso entre as conclusões apresentadas pelos autores mencionados, no sentido de que o livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores de história, em suas aulas. Uma das pesquisas que confirma esse dado foi apresentada<sup>30</sup> no III “Encontro Perspectivas do Ensino de História” e concluiu que 50% das horas/aula de história são dedicadas ao uso do livro didático adotado nas turmas que foram objeto de estudo. Esse dado nos oferece uma amostra da importância da análise dos conteúdos contidos nos livros didáticos.

Um outro problema levantado pelos pesquisadores é que autores de livros didáticos anunciam o que não fazem, ou seja, defendem teoricamente uma dada postura historiográfica, mas à medida que vão organizando os conteúdos e as formas de apresentação destes, vão caindo exatamente na prática que condenam, oferecendo uma abordagem: pitoresca, tradicional, descritiva, factualista e cronológica da história. E os conteúdos apresentados acabam sendo: abstratos, anacrônicos e distantes da realidade.

A partir da década de 1980, os estudos situam-se no sentido de apontar e criticar as idéias difundidas pela historiografia didática, ainda vinculada às tendências historiográficas do século XIX, ou seja, uma tendência tradicional, ligada a uma visão positivista de história e, sobretudo, eurocêntrica.

Apesar de todas as críticas, e por isso mesmo, há a predominância de um consenso entre os estudiosos no sentido de reconhecer que o livro didático é um instrumento fundamental no processo ensino-aprendizagem, dado o fato de que é

---

<sup>30</sup> Estamos nos referindo à dissertação de mestrado de Angela M.S. da Costa, intitulada “Prática Pedagógica: o uso do livro didático no ensino de História, UFSC, 1998.

dele que vem o conhecimento que a maioria da população adquire via escola (ABUD,1984). E são os conhecimentos veiculados nesses livros que reforçam os equívocos históricos, em favor de uma visão discriminadora, preconceituosa e racista que impede a construção de um saber mais abrangente e diversificado, capaz de enxergar questões como pluralismo cultural e diversidade, alteridade e autonomia.

Seja como for, não podemos desconsiderar o fato de que conhecer mais profundamente o processo no qual está inserido o sistema educacional é fundamental para a compreensão dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos.

### **Os livros didáticos selecionados e as propostas de seus autores**

#### *1- A História de um povo de L. de Azevedo e Vital Darós*

Em *A História de um povo* de L. de Azevedo e Vital Darós<sup>31</sup>, uma publicação da Editora FTD, 1989, a apresentação formal da coleção é dirigida aos alunos. Os autores iniciam e explicitam sua proposta a partir de uma introdução que antecede o primeiro capítulo. Nessa introdução desenvolvem dois textos: “Quem é você?”; e, “Mas como vamos estudar nossa História?” (AZEVEDO&DARÓS, 1989, 6-7).

Através do primeiro texto os autores trabalham com a idéia de que todas as pessoas fazem história. Partem de cada indivíduo para situá-lo num contexto maior e sugerir que tal contexto corresponde a uma sociedade:

*“a) Você tem uma história (...)*

*b) E cada comunidade tem sua história(...)*

*c) A sociedade brasileira também tem sua história...” (AZEVEDO & DARÓS,1989,6-7).*

Os autores se dispõem a oferecer aos leitores uma concepção de história voltada para a compreensão das diferenças sociais entre os homens. Falam de uma sociedade que apresenta diversidade de pensamentos, de modos de vida, de interesses, de histórias que remontam há milhares de anos.

---

<sup>31</sup> Sobre os autores, não há informações no livro.

## 2- *História*, de José Roberto Martins Ferreira<sup>32</sup>

Na coleção *História*, de José Roberto Martins Ferreira<sup>33</sup>, também da Editora FTD, publicada em 1989, na apresentação o autor esclarece que a coleção é *resultado da experiência de quinze anos de magistério em escolas de vários tipos* (MARTINS,1989,3).

O autor afirma que acompanhou as modificações curriculares de vários Estados e apresenta uma nova seqüência para os conteúdos: integra História do Brasil à Geral, onde procura conciliar a cronologia com a ordem lógica do processo histórico. Preocupa-se também com a seleção, dosagem do conteúdo e adaptação do discurso científico à capacidade de assimilação do aluno, a fim de respeitar o processo de amadurecimento intelectual da criança e do jovem (MARTINS,1990,3).

Está presente no discurso do autor a intenção de romper com o ensino dito tradicional, factual. A maneira como Martins resolveu mostrar o diferente, foi através da história integrada (Geral e Brasil) e da apresentação e abordagem do conteúdo, numa linguagem coloquial, muito embora não fuja às regras convencionais da gramática.

## 3- Nelson e Claudino Piletti: *História&Vida*

Os autores<sup>34</sup>, na coleção *História&Vida*, na 3ª edição publicada em 1990, afirmam que produziram *um texto de História para ser lido e não decorado. Uma História ligada à vida vivida em tempos passados e vivida nos dias de hoje* (PILETTI & PILETTI,1990,3).

Os autores, depois de apresentar uma justificativa para o estudo da história, passam a definir um conceito:

*A história estuda os fatos do passado e tenta verificar suas causas (por que ocorreram) e suas conseqüências (os acontecimentos que provocaram).*

<sup>32</sup> Essa coleção foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação em Maringá, a partir de 1990. A utilização do sobrenome Martins, passou, desde então, a ser utilizado para designar o autor José Roberto Martins Ferreira. Neste sentido, estaremos adotando a mesma designação.

<sup>33</sup> José Roberto Martins FERREIRA, licenciado em história pela PUC do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências Sociais pela PUC de São Paulo. Em 1997 era doutorando em Ciências Sociais pela Unicamp. Desenvolveu trabalho voluntário de educação nas favelas da capital fluminense e trabalhou como técnico educacional no Mobral. Em 1997, lecionava Sociologia na Faculdade de Economia e Administração da PUC. Informações contidas na coleção "História", edição de 1997.

<sup>34</sup> Não há qualquer menção sobre os autores, no livro.

*(...)Interessa-nos saber como viviam os homens do passado, como se vestiam, quais eram seus alimentos, como trabalhavam, quais os tipos de casa em que moravam(...) enfim, quais eram os costumes dessas pessoas que viveram antes de nós (PILETTI & PILETTI, 1990,7).*

Podemos inferir, da definição apontada acima por Piletti & Piletti, que foram priorizados os acontecimentos importantes da história. E ao nosso ver, esse importante está ligado à constituição de uma história que se encaixa na interpretação eurocêntrica, que dá mais valor à história oficial do que àquela “vista de baixo”.

4- *História do Brasil*, de Milton Benedicto Barbosa Filho e Maria Luiza Santiago Stockler

*História do Brasil*<sup>35</sup>, publicado pela Editora Scipione, em 1990, sendo essa a sétima edição, “atualizada de acordo com a nova Constituição”, os autores se propõem a elaborar um livro que :

*...tivesse como preocupação fundamental pôr em prática uma abordagem da História adequada a uma geração de professores e alunos conscientes do seu papel histórico nas mudanças que ocorrem em nosso país e no mundo.*

*Mesmo ao tratarmos de figuras tradicionalmente importantes, interessou-nos ressaltar que a história é o estudo das transformações da sociedade e que os agentes dessas transformações não são as personalidades, mas sim, as forças sociais (BARBOSA FILHO & STOCKLER, 1990,3).*

Avaliamos que os autores procuraram fugir da concepção dita positivista, intencionando tratar a história a partir de uma maneira marxista, já que supomos que as forças sociais às quais os autores fazem referência, estão ligadas aos embates travados pelas diferentes classes sociais, conhecidos como “luta de classes”.

---

<sup>35</sup> Não aparece nos volumes selecionados – Volumes I e II -, nenhuma referência sobre os autores, sua formação e atuação.

5-*História do Brasil*: de Maria Januária Vilela Santos<sup>36</sup>

Em *História do Brasil*, volumes 1 e 2, editado pela editora Ática, em 1991, sendo essa sua 35ª edição, a autora se propôs, em sua coleção, composta por quatro volumes, para atender as quatro séries finais do ensino de 1º grau<sup>37</sup>, a:

*Dar ao aluno de 1º grau uma visão completa da História do Brasil e da História da civilização ocidental.*

*Em cada volume, os principais fatos são apresentados em linguagem simples e acessível (SANTOS,1990,3).*

A partir dessa colocação, podemos inferir que a compreensão de história e a proposta de apresentação de conteúdos da autora situam-se dentro daquela visão mais tradicional, ainda vinculando a história do Brasil à história européia. Ela apresenta uma concepção de história que está muito mais ligada a uma interpretação europeizante do que propriamente a uma postura que encare as diferenças culturais. Ao nosso ver, deixa muito claro que as inserções de conteúdos específicos, como o da temática indígena, não são prioridades em seu texto. O que ela propôs foi uma noção mais geral e “completa” da história da humanidade, sem considerar as particularidades das diferentes culturas existentes no território que, hoje, constitui o Brasil.

Na visão de Santos, uma história “mais completa” se encerra na forma linear e cronológica de exposição dos conteúdos, considerados, por ela, prioritários.

Concordamos com a autora, que seja necessário priorizar determinados conteúdos. Mas discordamos do critério adotado. Defendemos a idéia de que os conteúdos a serem priorizados, devem ser aqueles que provoquem a idéia da diversidade sem que esta seja colocada em termos de inferioridade ou superioridade, buscando uma classificação. São apenas diferentes. E essas diferenças devem ser compreendidas a partir do conhecimento da cultura de cada povo diferente, a partir dos seus valores e não dos nossos.

---

<sup>36</sup> Maria Januária Vilela SANTOS se apresenta como doutora em História Social do Brasil pela Universidade de São Paulo e professora titular do Depto. de História da Universidade de Taubaté; da Universidade Valeparaibana de Ensino de São José dos Campos; e, do ensino de 1º e 2º graus.

<sup>37</sup> Hoje, segundo a Lei 9394/96, a nomenclatura correta para designar as 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau é: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, como estamos trabalhando com uma parte do período que antecede a nova LDB, continuaremos utilizando o termo 1º grau, quando os livros tiverem sido editados antes de 1996.

Nesse caso, os autores de livro didático devem acenar para essa possibilidade, o que não é caso de Santos.

6- *Brasil - uma História em construção*, de José Rivair de Macedo e Mariley W. Oliveira<sup>38</sup>

É uma publicação da Editora do Brasil S/A, de 1996. Nele, os autores se propõem a romper com o modelo factual e cronológico de apresentar a história do Brasil. Preferem:

*uma abordagem ligada à História social e cultural. Preferiram falar da História em seu relacionamento com o presente, a fim de manter um diálogo contínuo e despertar questões e reflexões críticas (MACEDO & OLIVEIRA,1996,3).*

O livro de Macedo & Oliveira foi adotado pela rede pública de ensino, em Maringá, a partir de 1997. Os autores se propuseram a problematizar os conteúdos através de uma linguagem acessível e descontraída.

No entanto, o que verificamos no decorrer do livro, foi a presença de uma linguagem irônica e até sarcástica de se referir aos conteúdos tratados.

---

<sup>38</sup> Também não há nenhuma menção aos autores, sua formação e atuação.

## **CAPÍTULO II**

### **As abordagens acerca da temática indígena nos livros didáticos de História**

Este capítulo tem por objetivo apresentar um levantamento das pesquisas que foram desenvolvidas sobre a temática indígena nos livros didáticos de História, a partir dos anos 80, no Brasil. Esse arrolamento foi feito com base num levantamento bibliográfico acerca da temática em questão. Apresentamos as análises desenvolvidas em alguns dos títulos da Tabela 1. Note-se que do quadro constam obras que datam de período anterior ao delimitado no início deste trabalho, cuja finalidade é a de demonstrar que mesmo esporadicamente abordado, data dos anos de 1930 a preocupação com o tratamento das etnias indígenas nos livros didáticos.

#### **1 - Produção acadêmica sobre a temática indígena nos livros didáticos nos anos 80 e 90**

Acompanhando os estudos que tratam sobre a temática do livro didático, conforme apresentado no primeiro capítulo, percebemos preocupações variadas. A maior parte dos trabalhos aborda questões gerais sobre o livro didático: conteúdo, utilização em sala de aula, política governamental e política editorial.

Foi na década de 80 que se desenvolveram a maioria dos estudos sobre o livro didático no Brasil<sup>39</sup>. Sobre a abordagem dada para os conteúdos, a questão étnica não figurou com intensidade.

---

<sup>39</sup> Foi nesse período, em função das modificações na condução política do país, na qual a educação não pôde ficar de fora. Foi a época da redemocratização do sistema de ensino brasileiro, através de campanhas pelo ensino público, gratuito e de qualidade. Data desse período as frutíferas discussões que desembocaram nas reformulações curriculares em vários estados brasileiros.

Dos estudos levantados até o presente, conseguimos arrolar um total de vinte e quatro trabalhos que tratam da questão. A maioria deles é de antropólogos, enquanto que os trabalhos na área de História são minoria, sendo de natureza diversa: comunicações de pesquisa; artigos de revistas, dissertações de mestrado; capítulos de livro.

**Tabela 1: Relação de textos sobre a temática indígena**

| <b>ANO</b> | <b>AUTOR (ES)</b>                            | <b>TÍTULO</b>   | <b>NATUREZA</b>         |
|------------|--|---|-------------------------|
| 1935       | Agenor F. de MACEDO e Eduardo.P. VASCONCELOS | O Índio Brasileiro  | Livro                   |
| 1950       | Dante Moreira LEITE                          | Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros                           | Artigo                  |
| 1957       | W. BAZANELLA                                 | Valores e estereótipos em livros de leitura   | Artigo                  |
| 1957       | Guy de HOLLANDA                              | A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro | Artigo                  |
| 1966       | Sílvio Coelho dos SANTOS                     | A escola em duas populações tribais   | Artigo                  |
| 1971       | Luiz BELTRÃO                                 | O índio: um mito brasileiro   | Livro                   |
| 1972       | R.Cardoso OLIVEIRA e L.Faria de CASTRO       | O contato interétnico e o estudo de populações  | Artigo                  |
| 1977       | Egon SCHADEN                                 | O índio brasileiro: imagem e realidade  | Artigo                  |
| 1979       | Y.SANTOS, N.Myazaki e H.B.BARRACO            | O índio brasileiro esse desconhecido...   | Livro                   |
| 1981       | Terezinha EBOLI                              | O índio em nossas escolas   | Artigo                  |
| 1983       | C. MENEZES                                   | As representações do índio no livro didático  | Artigo                  |
| 1984       | Norma TELLES                                 | Cartografia Brasilis ou: essa história está mal contada   | Dissertação/Livro       |
| 1984       | Everardo P. ROCHA                            | Um índio didático: notas para o estudo de representações  | Capítulo de livro       |
| 1985       | R.P. PINTO e N. MYAZAKI                      | O índio nas nossas escolas  | Relatório de pesquisa   |
| 1985       | Regina P. PINTO e N.MYAZAKI                  | A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais                                  | Artigo                  |
| 1985       | Regina Pahim PINTO                           | A escola e a questão da pluralidade étnica  | Artigo                  |
| 1987       | Aracy Lopes da SILVA                         | A questão indígena na sala de aula  | Artigo                  |
| 1987       | Mauro W.B. de ALMEIDA                        | O racismo nos livros didáticos  | Cap.de livro            |
| 1991       | Sonia Irene do CARMO                         | Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história                                | Dissertação de mestrado |
| 1994       | Lúcio Tadeu MOTA                             | A repetição do vazio nos livros didáticos   | Capítulo de livro       |
| 1995       | Aracy L. da SILVA e L.D. GRUPIONI            | A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.                        | Livro                   |
| 1995       | Luís Donizete GRUPIONI                       | Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil                          | Capítulo de livro       |
| 1997       | José H. Rollo Gonçalves                      | Como Martín Afonso virou trineto de Mavtsinim?  | Artigo                  |
| 1999       | L.T. MOTA e Isabel Cristina RODRIGUES        | A questão indígena no livro didático TODA HISTÓRIA  | Artigo                  |

(Referências bibliográficas completas encontram-se no final do texto)

Dos trabalhos anteriores à década de setenta, arrolamos cinco; da década de 70, foram encontrados quatro; da década de 80, nove; e da década de 90, seis. Vejamos a tabela acima.

Dos trabalhos anteriores à década de 1980, não ofereceremos detalhes porque, por uma questão de delimitação temporal, não constituem objeto de nossa análise e assim não nos debruçaremos sobre eles. Figuram aqui, com a intenção de mostrarmos que, desde longa data, autores se preocupam com a questão étnica nos livros didáticos de história.

Nos propomos, a partir de agora, a discorrer sobre os trabalhos que tiveram como objeto de análise a temática indígena. Tal apresentação seguirá uma seqüência cronológica para que o leitor possa visualizar os rumos e as contribuições que cada trabalho trouxe para o ensino de História, bem como as diferenças e/ou semelhanças entre eles.

Nos textos produzidos sobre o assunto, elencamos diversos pontos a partir dos quais os autores consultados desenvolveram suas análises. São eles:

- Eurocentrismo, etnocentrismo e estereotipização - preconceito e discriminação;
- maniqueísmo: imagens positivas X imagens negativas dos indígenas; “bons e maus selvagens”;
- aculturação – paganismo;
- índio genérico;
- “índios” como parte integrante da paisagem natural;
- silêncio e omissão, em dois aspectos: a) com relação ao processo de dizimação e; b) sobre informações essenciais para a compreensão das diferentes etnias e da diversidade cultural e racial;
- falta de empenho dos autores de livros didáticos, em encarar como problemáticas a serem discutidas, o pluralismo, o etnocentrismo e o relativismo cultural;

- abordagem do território em dois aspectos: a) como vazio demográfico e sertão desabitado; b) lugar/espço/localização do “índio”;
- imagens sem referências, contraditórias, sem explicações e sem o estabelecimento de pertinentes contextualizações;
- o tratamento dado aos povos indígenas como coadjuvantes no processo histórico; não são apresentados como sujeitos do processo de colonização, mas como objeto da ação do colonizador;
- inexistência da história das populações indígenas nos livros didáticos de história;
- importância do papel dos mediadores do processo ensino-aprendizagem.

## **2 – Estudos que analisam os textos sobre os índios no livro didático**

### **2.1 - Dissertações**

#### **2.1.1 - Cartografia Brasilis – Histórias – espaço – profundidade -gentes**

Em 1983 Norma Telles defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *Cartografia Brasilis – Histórias – espaço – profundidade – gentes*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A autora tomou como ponto de partida o papel da escola e as discussões que estavam em voga em fins da década de 70 e início da de 80. Trabalhou com uma bibliografia multidisciplinar contemplando a história, a antropologia, a sociologia, a educação e a lingüística.

Seu objetivo era o de pesquisar o ideário contido nos livros didáticos em termos de tópicos relacionados com a história, com a antropologia, com a educação e com a lingüística.

Fez uma detida análise dos manuais didáticos observando os elementos textuais e diferenciais (quadrinhos, figuras coloridas...) procurando destacar as permanências de conteúdos.

O ponto central de toda análise foi o etnocentrismo, analisado no sentido de apreender como se manifestava, e verificar as distorções dele decorrentes, já que os manuais privilegiam os fatos que guardam relação com a história européia, desconhecendo praticamente tudo que se refere a outras culturas:

*Sendo os manuais veículo de difusão dos valores culturais dos grupos dominantes, e, possuindo o caráter de autoridade de serem obra escrita e obras que se referem à cultura, eles inibem as manifestações próprias dos vários grupos sociais envolvidos no processo educativo (...) Através dos valores veiculados pelos manuais, a escola desempenha um papel importantíssimo na difusão da cultura burguesa. Os livros determinam modelos corretos a serem imitados, desvalorizando a experiência prática e o saber resultante da ação, assim como desincentivam a expressão de idéias e sentimentos próprios. Os manuais são um campo privilegiado para se buscar imagens e preconceitos no tratamento de outras culturas. Que padrões culturais transmitem, que representações da estrutura e dinâmica da relação entre grupos oferecem? (TELLES, 1983, 18-19)*

Assim, a autora, consolidou a idéia de *investigar a apresentação de diferentes culturas na formação da sociedade nacional* (TELLES, 1983, 19).

Na análise de Telles foram contemplados doze títulos, sendo sete de 2º grau e cinco de 1º grau<sup>40</sup>, utilizados no ensino oficial por mais de uma geração.

Com o objetivo de demonstrar como o etnocentrismo estava presente, implícita ou explicitamente, Telles discutiu a importância do diálogo entre as várias disciplinas pois, segundo ela uma história que despreze a contribuição da antropologia é necessariamente etnocêntrica:

*Interessa reter além das múltiplas historicidades, a necessidade de não se excluir da história determinadas sociedades. Interessa frisar o papel da antropologia em toda a reflexão – a antropologia foi a disciplina que mais contribuiu para que a história perdesse seu caráter etnocêntrico, isto é, centrado nos valores e acontecimentos do ocidente, contribuindo para comunicar-nos a autenticidade de culturas diferentes e para sensibilizar os especialistas de outras disciplinas, tanto para a diversidade quanto para a unicidade da condição humana (TELLES, 1983, 37)*

Para ela, o etnocentrismo pode ser percebido pela:

---

<sup>40</sup>São eles: 2º grau: TAPAJÓS, Vicente, *História do Brasil*; LOBO, Haddock, *História do Brasil*; LOBO, Haddock, *História Econômica do Brasil*; LUCCI, Elian Alabi, *Trabalho Dirigido de História do Brasil*; FAZOLI FILHO, A. *História do Brasil*; FERREIRA, O. Leonel, *História do Brasil*; SOUTO MAIOR, A. *História do Brasil*. – 1º grau. SILVA, Joaquim, *História do Brasil*; HERMIDA, Borges, *História do Brasil*; JULIERME, *História do Brasil*; MUSSUMECI, V. *História do Brasil*; CIDADE, Hernani, *História do Brasil*.

*Maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo...é uma das formas de sociocentrismo. O sujeito ignora a possibilidade de o outro ser diferente e projeta sua 'realidade' sobre ele; ao mesmo tempo, todo sociocentrismo implica uma certa consciência da alteridade dos grupos externos(TELLES,1983,38).*

Ela chegou às origens e buscou num texto publicado em 1906<sup>41</sup> o que seria um primeiro conceito de etnocentrismo.

No capítulo seguinte o etnocentrismo foi focado a partir da aplicação do conceito de espaço. A Península Ibérica é tomada como o espaço por excelência de onde emana todo o conhecimento, a civilização e, os demais – os outros continentes- são esvaziados de seus espaços próprios e adquirem sentido apenas em relação a uma outra entidade, como possibilidades de serem europeizados através do comércio com as duas nações européias (TELLES,1983,50).

Constatou que nos livros didáticos analisados predominava a idéia de vazio absoluto, restando apenas ser preenchido por outras divisões espaciais: capitânicas, divisões administrativas implantadas de forma progressiva e pretensamente homogênea (TELLES,1983,39).

Concluiu que os manuais eliminam a geografia, a flora, a fauna e as possibilidades culturais da história.

Esta autora, à medida que foi desconstruindo os textos didáticos, foi também explicando, preenchendo o continente, trazendo à tona os conflitos, as alianças, as resistências, as guerras, as diferenças entre os povos, um pouco da história desses povos, através de exemplos sobre as sociedades que ocupavam o território:

*Para constatar que não só o espaço era cortado por caminhos, estradas, veredas, como também estava preenchido, e que o espaço, em sua configuração, não só era projeção significativa de sociedades específicas, como também era condição de sua reprodução. Que pelos vários caminhos havia movimento e comércio intensivo... Havia cerca de 80 a 100 milhões de pessoas para toda a América pré-conquista (TELLES,1983,80).*

---

<sup>41</sup> Esse conceito a autora buscou em Sumner: “uma visão das coisas segundo a qual o grupo é o centro de tudo e todos os outros são pensados em referência a ele”, apud TELLES, 1983,39.

A partir da análise dos conteúdos ligados à expansão e ocupação territorial<sup>42</sup>, ela mostrou que o espaço não estava vazio como apresentavam os livros didáticos, que a penetração não se deu tão facilmente através do gado que ia progressivamente ocupando a terra. Ela foi preenchendo esses “vazios” com problemas e chamando a atenção para as ausências dos sujeitos históricos que habitavam a região: as chamadas populações nativas.

A maneira como os manuais analisados descreviam a ocupação e modificação do espaço não possibilitava aos seus usuários, estabelecer uma relação da cidade em que viviam com o que se aprendia através da história.

No terceiro capítulo, elegeu a pré-história como foco de sua análise, indagando porque não se abordava nos manuais a origem das populações que habitam ou que habitaram o território americano.

As referências às sociedades pré-colombianas, que ela designa como “antigas” apontam-nas *como sociedades anacrônicas, ultrapassadas, decadentes, passivas, porque elas não têm história* (TELLES, 1983, 115). Havia uma ausência, quase geral, da resistência de tais populações à conquista.

A forma como os autores incluíram as informações sobre as diferentes culturas existentes anteriormente à chegada dos europeus é analisada como:

*Sempre desfavorável, porque as insere em momentos estanques e em capítulos separados, e porque não tomam a cultura em sua totalidade. A confrontação entre mundo europeu e extra-europeu não é suficiente para oferecer uma imagem conforme a realidade, seja ela européia ou extra-européia* (TELLES, 1983, 116).

Houve uma exclusão do espaço-tempo anterior a 1500, anterior à conquista.

A partir das ausências percebidas nos livros didáticos, vieram as inserções de Telles apresentando explicações sobre a origem do homem americano como constituindo parte de um evento importante na mudança das estruturas encontradas no território americano.

---

<sup>42</sup> Esses conteúdos nos livros didáticos aparecem, via de regra, sob estas denominações: o povoamento do interior; o início da empresa colonial; expansão da pecuária; expansão mineradora: ouro e expansão territorial; grandes lavouras de tabaco (séc.XVII), de algodão (séc.XVIII) e do café (séc.XIX).

Abordou as populações na América com a intenção de mostrar que o continente tem uma história que remonta há milhares de anos, com diversas configurações sociais e modalidades históricas em contraposição aos conteúdos dos livros didáticos que acabam apresentando um encadeamento de idéias que desqualifica os povos indígenas por seu “atraso cultural”.

Analisou que prevalecia a idéia de evolucionismo social e cultural, implícito neste último o princípio de seleção natural, e, apontou que o evolucionismo cultural é, antes de tudo, uma ideologia (HOBSBAWN, 1987, apud TELLES, 1983).

A autora discutiu o critério da evolução que nos livros didáticos aparecia como um conjunto de práticas que o homem utiliza para extrair da natureza suas necessidades, diferente da forma como o mundo ocidental entende: um conjunto de técnicas para assegurar um domínio absoluto sobre a natureza para garantir a superioridade. Logo, *não se deve falar de inferioridade e superioridade* (TELLES, 1983, 117).

Afirmou que a exclusão dos americanos da história contada nos manuais é feita a partir de argumentações sobre a organização da produção, da subsistência, das trocas, do excedente, do parentesco, da guerra etc, de forma unilateral e negativa para as populações ditas nativas. (TELLES, 1983, 125-8).

O etnocentrismo foi também detectado por essa autora, no emprego do termo descoberta:

*O conceito de descoberta recobre uma idéia implícita (2º a qual o mundo começa a viver) e uma idéia explícita (2º a qual o mundo só se torna objeto da história) com a entrada dos europeus (TELLES, 1983, 132-3).*

Sobre a história Telles admitiu que:

*a história é necessariamente uma seleção de fatos, mas nessa seleção, operando com o material disponível, os autores dão importância, um valor particular aos elementos que selecionam e omitem os outros (TELLES, 1983, 140).*

Categorias como ocidentalização e europeização são exemplos das usadas pelos autores para analisarem a história a partir de uma concepção evolucionista.

Nessas categorias, Telles constatou *uma ausência de relativização interna e externa dos valores*

Esses valores europeus vão aparecer nos manuais de acordo com algumas matrizes: unidade, ordem, educação, monoteísmo, sedentarização, modernização, progresso, nos quais está implícita uma concepção evolucionista de história (TELLES,1983,140).

O último capítulo – GENTES – foi dedicado à análise da formação étnica: índios, negros e brancos, com a enumeração de suas características, de sua influência e de sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Nele descreveu e contestou como os três grupos são apresentados nos manuais.

Assim como os manuais ignoram as características dos povos indígenas, ignoram também as da escravidão, não só africana como também indígena, instituição esta que caracteriza a sociedade brasileira do século XVI até quase o final do XIX, e que é, sem dúvida, a sua marca principal (TELLES,1983,163).

Um dos problemas que a autora levantou, com frequência ao longo de seu trabalho, foi o 'silêncio' dos manuais com relação aos temas analisados. Por exemplo, sobre a forma como o africano foi arrancado da África e trazido para o Brasil (TELLES,1983,164). Segundo sua avaliação os manuais foram omissos por não problematizarem tais questões.

Depois de analisar os casos dos indígenas e dos negros, passou ao dos brancos. Estes tratados como *portadores da civilização* (TELLES,1983,170), justificando assim a dominação que aparece como um fato natural. Sobre o modo de vida dos primeiros grupos nativos nada é explicitado, bem como sobre a posterior inserção do imigrante na sociedade do século XIX.

Decorrente do etnocentrismo e do evolucionismo, concluiu que *os manuais são racistas*:

*racismo consiste na valorização, generalizada e definitiva, de diferenças reais ou imaginárias em proveito do acusador e em detrimento de sua vítima, a fim de justificar seus privilégios ou sua agressão* (TELLES,1983,181).

O racismo está relacionado com o aspecto físico e, no caso dos manuais, o fator cor está presente.

Logo, o racismo seria um desdobramento do modo evolucionista de pensar as sociedades humanas. Este sempre relacionado ao aspecto físico, com a cor da pele: índios 'bronzeados'; africanos 'negros ou pretos'; europeus 'brancos'.

Entre etnocentrismo e racismo apontou diferenças:

*Na verdade, o racismo, ao interpretar pela hereditariedade e identificar pela cor (...) difere do etnocentrismo que estabelece que comparações entre culturas diferentes através de uma escala de valores elaborada tendo como parâmetros os seus próprios valores. Algumas funções parecem comuns aos dois fenômenos, mas o racismo é um fato mais complexo, pois preenche uma variedade de funções mais amplas, tais como a manutenção dos privilégios de emprego e salário baixo, a apropriação de terras ou recursos naturais. E o racismo, diacronicamente, é um fenômeno moderno, enquanto o etnocentrismo é muito anterior. O racismo data da necessidade de se justificar a escravidão moderna e toma seu impulso maior no século XVIII. Mas, na sociedade contemporânea, embora o etnocentrismo seja um fenômeno tão antigo quanto a formação das sociedades humanas, os dois fenômenos parecem ser concomitantes: 'o racismo branco está estreitamente ligado ao macro-etnocentrismo ocidental'(TELLES, 1983, 183).*

Pelas conclusões de Norma Telles, os manuais didáticos usam raça e etnia como sinônimos (TELLES, 1983, 185) e etnocentrismo passa a ser corolário do modelo evolucionista (TELLES, 1983, 194).

### **2.1.2 - Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história**

Na década de 90, veio a público a pesquisa de Sonia Irene do Carmo<sup>43</sup>, que fez uma análise exaustiva da questão indígena. Ela retomou todos os estudos anteriores sobre a temática nos livros didáticos de história; concordou com todos os argumentos levantados e afirmou que existiam outros a serem acrescentados. A nosso ver isso foi possível a ela devido à sua experiência acumulada através do trabalho que desenvolveu junto à CENP<sup>44</sup>, na área de história, quando da elaboração de material referencial para os professores de história; e também pela

<sup>43</sup>CARMO, Sonia Irene do. *Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático*. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de mestrado.

<sup>44</sup> Trata-se da elaboração da série Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º grau – 5ª a 8ª séries, Caderno 2 – 5ª série – Índios da América, publicada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/UNESP, 1989. A autora aqui em questão foi uma das coordenadoras do projeto junto com outros professores.

bibliografia avolumada ao longo dos anos 80 sobre as questões indígenas no Brasil.

Seu trabalho não difere muito do anterior exposto aqui. Para falar sobre as características que demonstram posturas etnocêntricas, Carmo buscou explicações de historiadores, antropólogos, pedagogos e lingüistas<sup>45</sup>. Todo o texto de Carmo teve como eixo norteador o etnocentrismo, que ela explorou em todos os aspectos levantados nos textos didáticos. Esse referencial possibilitou que a análise tivesse um teor multidisciplinar. Característica essa, que vinha sendo reivindicada nos trabalhos anteriores.

Sonia Irene do Carmo levantou suas problematizações a partir do emprego do conceito de ideologia, da visão dominador X dominado. A sua análise pautou-se pela metodologia da análise do discurso.

A grande indagação de Carmo foi: de que forma o livro didático contribui para a perpetuação ou para a destruição das representações, já levantadas pelos autores arrolados anteriormente?

Optou em sua pesquisa, também pelos livros didáticos mais vendidos<sup>46</sup>. Detectou que nos textos selecionados para a análise, os autores se posicionam a partir de diferentes perspectivas, e por isso:

*podem assumir o ponto de vista do dominador, valorizando-o, ocultando e naturalizando a dominação: podem ao contrário, assumir uma postura crítica, revelando a dominação, ao invés de ocultá-la (CARMO, 1991, 132).*

Desdobrou o etnocentrismo em outras problemáticas de análise: preconceito, discriminação, estereotipização, evolucionismo, evidenciando um caráter homogeneizador que tal visão acarreta.

A autora, buscou nas explicações históricas o ponto de partida da análise dos textos:

---

<sup>45</sup> Ela nos oferece uma considerável bibliografia, contendo obras para estudos comparativos; obras sobre questões educacionais e sobre livro didático; obras sobre a questão indígena; obras gerais sobre História, ideologia, linguagem e comunicação

<sup>46</sup> Os livros selecionados para a análise foram: 1) Boni e Belluci, História do Brasil, 5ª série. Editora FTD, 1985. 2) Maria Januária Villela dos Santos, História do Brasil, 5ª série, Editora Ática, 1985. 3) Raymundo Campos, História do Brasil, 2º grau. Editora Atual, 1985.

*Na narrativa histórica, seja naquela do historiador, seja na do autor do livro didático, o locutor se situa num determinado espaço, que se torna também o seu ponto de vista, o lugar do qual observa e estuda os 'outros espaços' ou o 'espaço dos outros'. Diante disso, coloca-se a pergunta que orientará a análise: de que lugar se apresenta a América e seus habitantes aos leitores dos livros didáticos? (CARMO, 1991, 134)*

Ela procurou fazer um rastreamento ao longo dos primeiros capítulos, a fim de identificar o contexto em que a personagem índio foi apresentada ao leitor.

A autora fez, através da metodologia da análise do discurso, uma análise sobre a temática indígena, em três livros didáticos.

Dentre os objetivos da autora estava o de:

*revelar as imagens do índio, em confronto com cada um dos agentes históricos envolvidos no processo de colonização brasileira e explicar a dinâmica e identificar as origens dessas diferentes vozes, expressas nos textos dos livros didáticos, em relação às fontes, captando seus significados ideológicos (CARMO, 1991, 7).*

Sonia Irene do Carmo argumentou que é preciso ter cautela para perceber a diferença entre os livros didáticos. Com essa cautela, identificou as seguintes características:

- localização das sociedades indígenas num passado distante: a forma de visualizar o passado não era a mesma nos três livros. Em Boni Belucci, o índio foi. Nada indica que seja. Em Vilela também se encontra no passado. Em Campos apresenta-se a partir de uma antinomia entre passado e presente, o primeiro visto de forma extremamente positiva e o último, lançado como denúncia.
- a forma de abordagem do espaço, em relação ao índio e ao português: a ocupação portuguesa como decorrência natural dos fatos. Não existiam terras indígenas no livro de Boni Belluci. O espaço próprio do índio era tão somente a aldeia. Em Vilela, embora se revelasse a problemática do extermínio das populações indígenas, ela não tem relação com o território. Assumiu-se o direito dos portugueses à terra, legitimado pelo Tratado de Tordesilhas. Em Raymundo Campos, persistiu uma ambigüidade em relação ao território. O

autor mencionou os primeiros donos da terra, mas recaiu no mesmo erro que os anteriores: reduziu o território aos limites da aldeia.

Assim concluiu que:

*tanto em Villela Santos como em Raymundo Campos, autores que denunciam a destruição das sociedades indígenas, não se estabelecem as relações entre a ação dos colonos e colonizadores e a disputa do território. A crítica recai sobre a destruição física e cultural do índio, enquanto se legitima a ocupação da terra pelo colonizador, porque o espaço entre as aldeias foi esvaziado de conteúdo histórico. Na ótica ocidental, os espaços vazios devem ser ocupados e aproveitados economicamente (CARMO, 1991, 391).*

A autora se reportou a Norma Telles, no tocante aos eufemismos e verbos utilizados. Nos livros didáticos não apareceram termos como invasão, conquista, exploração etc.

Ela confirmou os argumentos de outros autores: sobrepõe-se imagens positivas e negativas, predominando umas ou outras, dependendo do autor e do tema tratado.

Constatou diferenças de tratamento entre os autores:

- Em Boni Belucci o índio aparece como genérico, exótico, bárbaro que resultou em um efeito de estranhamento em relação ao “outro”.
- Em Vilela Santos, a imagem foi atenuada, deduzindo-se a existência de diferenças entre tribos, pela explicitação de que a narrativa se referia apenas ao grupo Tupi. O índio de Vilela Santos era hábil, sabia construir canoas e navegar, sabia produzir cerâmica. Mas não havia, no texto, a valorização da sociedade indígena. Santos se manteve “neutra”, à distância.
- Em Raymundo Campos, havia um tratamento generalizado, mas no sentido de apreender efetivamente traços gerais da “comunidade indígena”. No texto de Raymundo Campos predominaram os componentes positivos da cultura indígena, sendo as informações transmitidas originárias do campo antropológico, mas também do pensamento ecológico recente (início dos anos 90), que procurava valorizar o índio e denunciar a violência de que tem sido vítima. O discurso de Raymundo Campos se identificava com a perspectiva do dominado, denunciando a dominação e trazia, implícita, uma mensagem de

urgência para a solução do problema atual do indígena. A visão de Raymundo Campos era a do “bom selvagem”, vítima do branco. O índio sempre é o outro, com o qual a sociedade envolvente não se identifica (CARMO, 1991, 394).

A imagem veiculada pelos livros didáticos era a do índio como ser passivo, objeto da ação do colonizador ou sujeito apenas no âmbito estrito do seu mundo: um sujeito cujas ações são compartilhadas por todos os membros da tribo, ou por aqueles do mesmo sexo (CARMO, 1991, 394).

Das suas reflexões, concluiu que o discurso do livro didático é essencialmente reprodutivo:

*(...) o livro didático de História é o lugar da reprodução de outros discursos. Está sempre solidamente ancorado em formações discursivas cristalizadas, mesmo que diferenciadas entre si, e geralmente originárias de diferentes momentos históricos.*

*Daí uma consequência importante: reproduzindo discursos de épocas diversas, o discurso do livro didático carrega, por isso, não apenas as condições de produção do momento de sua elaboração, mas as condições de produção que estiveram atuando no passado.*

*O discurso do livro didático sofre também a interferência das condições específicas do momento em que é produzido, dadas não somente pelas diretrizes oficiais para a escola, como também pelos interesses da indústria cultural, bastante poderosos (CARMO, 1991, 408).*

Carmo afirmou que é preciso levar em conta e não esquecer da posição do próprio autor que seleciona as fontes de acordo com sua postura ideológica. Assim, é possível encontrar nos textos didáticos, diferentes perspectivas e contrastes de vozes, indicando que o autor pode ter recorrido a muitas fontes, divergentes entre si, do ponto de vista ideológico e metodológico, assimilando, no seu discurso, as diferentes características de cada uma (CARMO, 1991, 410).

A autora em questão faz um alerta aos autores de livros didáticos, no sentido da necessidade de uma análise cuidadosa de suas fontes, a fim de captar os sentidos nelas implícitos, única forma de conseguir controlar seu próprio discurso, evitando as armadilhas ideológicas ocultas (CARMO, 1991, 410).

Por se tratar de uma análise histórica, Sonia Irene do Carmo se ateu a apontar, nos livros selecionados, as matrizes metodológicas e ideológicas de cada autor, bem como suas posturas historiográficas.

Concluiu que havia uma predominância das vertentes positivista e materialista histórica. Identificou, também a presença da ideologia do cotidiano presentes no próprio cotidiano do autor e uma outra, assimilada pela presença do cotidiano, captada pelos autores da historiografia em geral, que se apresentam em outros momentos históricos, e ainda, nas fontes(CARMO, 1991, 415).

No que diz respeito ao tema das representações dos indígenas, disse que esta ideologia se manifesta através dos preconceitos já existentes na época da colonização e que se perpetuaram ao longo da construção da história do Brasil.

Ancorada em Bakthin<sup>47</sup>, afirmou que a idéia de que os níveis superiores da ideologia do cotidiano, que estão mais próximos dos sistemas ideológicos, refletem energias criadoras capazes de alterar aqueles sistemas ideológicos mais cristalizados (CARMO, 1991, 416).

Logo,

*não se deve interpretar a ideologia do livro didático como se ela se apresentasse com uma única face (...) Do ponto de vista ideológico a escola e o material didático que ela utiliza não podem ser tomados apenas como elementos que contribuem para a reprodução cultural e material da sociedade, ou para a manutenção da ordem. Evidentemente, nos limites dados pelo papel do livro didático na escola, podemos, resgatando Gramsci, afirmar que os manuais podem contribuir para a veiculação da visão do dominado (CARMO, 1991, 416-7).*

O livro didático pode ser encarado como elemento capaz de orientar a ação do leitor: *o efeito que se produzirá no leitor, a partir de algum tipo de discurso, depende das interfaces resultantes de vários outros fatores que atuam no momento da produção da leitura (CARMO, 1991, 417).*

Como conclusão geral apontou que presença do professor e dos diversos setores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, são os responsáveis pelo processo de mediação entre o conhecimento do aluno e o conteúdo dos livros didáticos. Assim como os professores, eles são interlocutores que ensinam algo a alguém.

---

<sup>47</sup>BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

## 2.2 - Livros

### 2.2.1 - A questão indígena na sala de aula

Este livro, organizado por Aracy Lopes da Silva é uma publicação de 1987, pela editora Brasiliense, é prefaciado por Frei Betto e composto de duas partes. Na primeira: “críticas”, há seis capítulos de autores diversos; na segunda parte: “propostas”, há três capítulos de caráter metodológico, também de autores diferentes. São eles:

Primeira parte:

- O racismo nos livros didáticos, de Mauro William Barbosa de Almeida<sup>48</sup>;
- A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora, de Norma Telles<sup>49</sup>;
- A vertente indianista da literatura brasileira, de Antonio Hohlfeldt;
- Análise crítica do romance “Cem noites tapuias”, de Renate Brigitte Viertler;
- Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira, também de Renate Brigitte Viertler;
- Jogando e “aprendendo” a viver, de Renato da Silva Queiroz.

A Segunda parte do livro reúne:

- Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores, de Aracy Lopes da Silva;
- Reescrevendo a história do Brasil, de Ana Vera Lopes da Silva Macedo;
- Fontes de informação sobre populações indígenas no Brasil, de Lídia Izabel da Luz

É uma obra que traz análises de como a questão indígena e racial são apresentadas em livros didáticos e em livros de literatura.

---

<sup>48</sup> Este capítulo está apresentado no item “capítulos de livros”, neste mesmo capítulo II.

<sup>49</sup> Trata-se de uma síntese da dissertação de mestrado da autora referida, cuja obra já foi trabalhada mais acima, no item referente a dissertações.

*A vertente indianista da literatura brasileira*, de Antonio Hohlfeldt.

O autor constrói sua análise a partir de livros literários clássicos e de documentos que contemplam o universo indígena, como a Carta de Pero Vaz de Caminha, narrações e relatos de religiosos, viajantes e cronistas para questionar o “indianismo” nacional, como sendo este, uma transposição da ideologia do Romantismo e posteriormente do Modernismo que tomaram o “índio” como fonte de inspiração, através do mito do bom “selvagem”, como puro, como representante por excelência do herói nacional. Cita também outros autores como Darcy Ribeiro, Antonio Callado e Affonso Romano de Sant’anna, reconhecendo neles uma característica comum:

*o fato de se valerem das tradições e da antropologia indígena, para compreender e discutir a realidade brasileira, cumprindo, assim (...) ‘a última exploração que faremos de nossos índios é, através do alerta e da alternativa que eles significam, salvar a nossa própria civilização’(...) A verdade, enfim, é que efetivamente, os índios têm inspirado os escritores brasileiros contemporâneos e constituem, hoje, um baluarte final de resistência à desnacionalização e à internacionalização de nossa cultura (Hohlfeldt, 1987, 96).*

O autor faz um breve comentário sobre os livros didáticos, toma a obra clássica sobre análise de livros didáticos, *As belas Mentiras e a ideologia subjacente aos textos didáticos* de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella<sup>50</sup> e diz que todos os textos que falam de índios apresentam-se em narrativas de caráter impessoal, que coloca o índio num passado remoto, constituindo uma *cultura estranha de selvagens*. Assim o “índio” pode ser mitificado: ele é leal, corajoso, vive em harmonia com a natureza etc.

Quando trata da literatura mais contemporânea ao momento em que escreve sua análise, aponta que podem ser verificadas duas vertentes. Uma que se inspira nas lendas, desde a sua simples transposição até o trabalho de recriação, como obras de: Felicitas Barreto, Werner Zots e dele próprio; outra que se debruça sobre a realidade mais ampla dos índios, subdividindo-se em dois conjuntos: o da análise, identificação e discussão da identidade cultural indígena, tomando-a como um específico individual e diferenciados da nacionalidade mais ampla do Brasil; e uma

---

<sup>50</sup> NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras e a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

segunda em que o sentido de denúncia da situação de opressão em que vive o índio brasileiro, é mais forte.

*Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira*, de Renate Brigitte Viertler

Preocupada com o sentido que possam ter as adaptações de mitos indígenas brasileiros em publicações destinadas às crianças é que a autora desenvolve sua análise. Ela considera que tais adaptações acabam sendo apenas baseadas em reflexões puramente antropológicas, deixando de fora, outros problemas complexos de ordem psicológica e pedagógica relacionados ao tema.

A autora toma como parâmetro para sua análise a adaptação de uma lenda dos índios Bororo de Mato Grosso destinada ao público infantil: “A origem das estrelas”<sup>51</sup>. Analisa detidamente e constata que na adaptação da lenda, estão presentes certos estereótipos tais como o do “índio indolente” e muitas idéias erradas sobre as sociedades indígenas; além de que há a utilização de particularidades de determinadas etnias que não a dos Bororo.

Viertler sugere então, que ao invés de usar mitos adaptados, seria melhor selecionar  *fatos etnográficos redigidos de maneira simples*<sup>52</sup>, pois os mitos, segundo ela, representam  *cristalizações complexas de processos de comunicação metafórica e poética inacessíveis*. Mas se a escolha for mesmo pelos “mitos”, as adaptações devem se limitar a mostrar, para os leitores, a viabilidade de ordens sociais humanas em que os valores e condições existentes são diferentes dos nossos. Ela também adverte:  *os mitos têm função socializadora somente no seio das próprias sociedades tribais*.

Neste sentido, a autora não está propondo que se deixe de utilizar mitos e lendas, mas sim que é preciso cuidado com as adaptações que serão utilizadas, pois elas podem estar carregadas de “enxertos” equivocados.

*Jogando e aprendendo a viver*, de Renato da Silva Queiroz

---

<sup>51</sup> GIACOMO, Maria Thereza Cunha de. A origem das estrelas. Coleção “Lendas Brasileiras”, n.8. São Paulo: Melhoramentos; Brasília : INL, 1974.

<sup>52</sup> A mesma lenda analisada pela autora é adaptada e exposta no decorrer do texto.

Trata-se de um pequeno texto no qual o autor questiona os jogos e as brincadeiras "inocentes" utilizados em atividades, principalmente, com as crianças<sup>53</sup>. Queiroz afirma que as brincadeiras e os jogos são importantes na socialização das crianças e desempenham um papel muito eficaz pois auxilia na assimilação de *grande parte dos valores e das regras que irão condicionar o comportamento das crianças no futuro*, inculcando formulações preconceituosas desde tenra idade.

Nesse sentido o texto de Queiroz nos chama a atenção para as sutilezas dos jogos e brincadeiras enquanto recursos pedagógicos por serem estes *carregados de expressões jocosas e frases de duplo sentido*, que parecem inofensivos diante das situação de descontração e agradabilidade que eles proporcionam, mas que escondem idéias preconceituosas e discriminadoras.

Abordaremos as *propostas*, que compõem a segunda parte do livro.

*Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores*, de Aracy Lopes da Silva

Como o próprio título sugere, este trabalho de Lopes da Silva tem como objetivo apresentar *um conjunto de informações e exemplos de textos que explicitam um quadro conceitual básico* sobre a temática indígena para professores utilizarem em sala de aula. Trata-se de um material desenvolvido a partir de experiências realizadas pela autora com acadêmicos ingressantes na universidade<sup>54</sup>. O trabalho consistiu na produção de materiais audiovisuais e de programação em VT, produção de livros paradidáticos e de literatura infantil e juvenil, realizados pelo departamento de Ciências Sociais da USP e pela Comissão Pró-Índio de São Paulo.

A autora relata que são duas as dificuldades na realização desse tipo de trabalho: a necessidade de caracterizar elementos básicos, constitutivos das sociedades indígenas, comuns a todas por serem o que as distinguem de sociedades de outro tipo; e ser fundamental indicar a diversidade muito significativa

---

<sup>53</sup> O autor se refere ao jogo do "Mico Preto".

<sup>54</sup> Foram produzidos cinco textos. São eles: "Como comemorar o dia do índio?"; "Sociedades indígenas e sociedade nacional no Brasil"; "O espaço da criança na comunidade indígena", escrito em colaboração com Lúcia M. Andrade e Lux Vidal para o audiovisual de mesmo nome, produzido pela Comissão Pró-Índio/SP.; "Um artigo de jornal", de Manuela Carneiro da Cunha intitulado "Calha Norte", publicado na Folha de SP, seção "Tendências e Debates", de 24.11.1986, p.3; um documento "Agora, a luta decisiva dos índios na constituinte".

que há entre povos indígenas em termos de adaptação ecológica e em termos lingüísticos, sociais e culturais.

Lopes da Silva esclareceu que para satisfazer essas duas preocupações, nos materiais que foram produzidos, procurou-se combinar a exposição de conceitos básicos que revelam aspectos estruturais das sociedades indígenas com situações concretas, tiradas do dia-a-dia da vida nas aldeias, facilmente compreensíveis e identificáveis por crianças e jovens. Esse material congregou dois conjuntos de situações: um relativo às características das sociedades indígenas no Brasil; e outro, que procurou dar conta do relacionamento entre sociedades indígenas e a sociedade nacional.

A realização desse trabalho teve como princípio norteador a necessidade de oferecer informações corretas capazes de facilitar a compreensão das peculiaridades relativas às populações indígenas. Os resultados do trabalho foram apresentados através da produção de cinco textos. São eles: “Como comemorar o ‘dia do índio?’”; “Sociedades indígenas e sociedade nacional no Brasil”; “O espaço da criança na comunidade indígena”; um artigo de jornal: “Calha Norte”; um documento: “Agora a luta decisiva dos índios na Constituinte”.

#### *Reescrevendo a história do Brasil, de Ana Vera Lopes da Silva Macedo*

O trabalho de Silva Macedo era, a princípio, destinado a ser parte de um livro didático no qual a mesma estava trabalhando. Como o livro não se viabilizou ela colocou a parte referente à temática indígena à disposição da Comissão Pró-Índio de São Paulo. A parte publicada neste livro organizado por Lopes da Silva, reúne o que seriam os três primeiros capítulos do projeto de livro didático: “Brasil? Ainda não”; “A Europa do século XV: um mundo diferente”; e uma terceira parte onde é apresentado o “desenvolvimento do projeto” e mais o relato da experiência de aplicação do estudo dos textos referidos em uma sala de aula de 5ª série. Na seqüência dos textos estão os roteiros que foram utilizados na condução do trabalho.

Segundo esta autora, havia algumas preocupações que moveram-na a desenvolver um projeto de livro didático: *a forma mais adequada para seu aproveitamento e as estratégias mais condizentes com os objetivos da obra. A*

conclusão apresentada por Silva Macedo foi a de que as editoras não se interessaram, na época, pela visão de história do Brasil que ela propôs, pois fugia às diretrizes estabelecidas pelo mercado editorial que tinha controle do *quê* e do *como* os alunos devem pensar.

*Fontes de informação sobre populações indígenas no Brasil*, de Lídia Izabel da Luz

Trata-se de um levantamento que teve por objetivo oferecer informações sobre os povos indígenas no território brasileiro. No levantamento estão reunidas: fontes bibliográficas; filmes e audiovisuais; cadastro de museus, de periódicos e entidades do Brasil.

### **2.2.2 – A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**

No ano de 1995, foi publicado a “**A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**”. Trata-se de um livro destinado a professores em geral, que oferece uma gama variada de textos de diversos autores, especialistas de diversas universidades que abordam problemáticas referentes às questões indígenas e procuram estimular a reflexão crítica quanto ao lugar e às imagens dos índios nos currículos e nos livros didáticos, ao mesmo que buscam oferecer sugestões pedagógicas e de postura para o tratamento da questão indígena na escola.

O livro é uma produção do Comitê de Educação Escolar Indígena e do MARI – Grupo de Educação Indígena da USP. Este comitê, formado por antropólogos e educadores, foi criado pelo MEC para atender ao disposto na Constituição de 1988, nos artigos 210 e 215, que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais indígenas.

Com a mudança da Constituição houve uma reformulação na relação Estado- povos indígenas. As escolas nacionais tinham e têm que assumir que a sociedade brasileira é multicultural. Assim, em 1996, foi promulgada uma nova Lei

de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional –LDB 9394/96- O princípio estabelecido na Constituição de 1988 foi o respeito à diversidade étnica e cultural destes grupos e o reconhecimento de seus saberes tradicionais, transmitidos ao longo de muitas gerações. O papel que antes era da FUNAI foi atribuído ao MEC, por isso a criação do comitê de Educação Escolar Indígena, cuja tarefa era, e continua sendo, a de oferecer às comunidades indígenas uma educação específica, de qualidade, bilíngüe e multicultural<sup>55</sup>.

Considerando tais questões acreditamos que esse livro não foi uma publicação ao acaso. Ele materializa os esforços de organizações que tem pressionado o poder público no sentido de que se desenvolvam políticas que atendam seus interesses, pois, desde fins da década de 1970, tem-se realizado encontros de educação indígena, promovidos por diferentes organizações não-governamentais, reunindo antropólogos, lingüistas, educadores, missionários e indigenistas, que atuavam em processos de educação formal. No final dos anos 1980 são realizados diversos encontros regionais de professores indígenas, apoiados e assessorados por entidades pró-índio e grupos especializados existentes dentro de diferentes universidades. Estes últimos, diferentemente daqueles que congregam profissionais não-índios, contam basicamente com a participação de professores indígenas e índios interessados em tornarem-se professores. Além de discutirem os problemas que enfrentam no gerenciamento de suas próprias escolas, os professores vêm se manifestando, politicamente, ao término destes eventos (GRUPIONI, 1994).

---

<sup>55</sup> Dentre as ações realizadas pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, surgiu em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI- elaborado por técnicos do MEC em conjunto com a Secretaria da Educação Fundamental e com a participação de alguns educadores índios e outros não-índios que atuam nas escolas indígenas, cujo objetivo era apresentar-se enquanto orientação para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas, de uma forma geral - ainda que este necessite ser implementado através de ações concretas provenientes do poder público - está abrindo espaço para que se desenvolvam projetos educativos mais próximos e integrados à realidade de cada povo. Existem também diversos estudos na área da Educação que mostram a necessidade de se pensar projetos educacionais específicos para grupos diferenciados ou com necessidades especiais. Para tanto estão sendo desenvolvidas teorias e metodologias de ensino voltadas ao atendimento das necessidades educacionais de sujeitos inseridos numa dada realidade temporal e cultural, buscando assim desenvolver um processo educativo capaz, não só de formar o homem, o ser individual, que possa se realizar como pessoa, mas também o ser social, que se identifica com o seu grupo num dado contexto histórico (FAUSTINO, Rosângela Célia e RODRIGUES, Isabel Cristina. O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – limites e possibilidade. Trabalho apresentado no VI Encontro de Educação de Cianorte, Nov./2000).

Publicado em conjunto por profissionais integrantes do comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e do MARI, Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo, os capítulos versam sobre diferentes aspectos das sociedades indígenas no Brasil e se destinam a professores em geral, pois além do trabalho nas escolas indígenas é preciso mudar os conceitos e conhecimentos que são ensinados nas escolas regulares do país.

### **2.3 - Capítulos de livros**

2.3.1 - Everardo P. Rocha<sup>56</sup>, em sua pesquisa, abordou o tema das representações sobre o índio nos livros didáticos. O trabalho teve como questão central o caráter irreal assumido pelo outro – o índio – como sendo apenas uma representação manipulada. Ele apontou a ausência de termos técnicos; o predomínio das fontes datadas dos primeiros séculos da colonização; a generalização; a persistência das noções de primitivismo e de atraso cultural; a redundância de informações e ausência de aspectos da cultura indígena; ausência de um corpo conceitual antropológico.

Adotou como eixos centrais de sua análise, o primitivismo e a generalização, e constatou que, por traz destes, estava a questão do etnocentrismo, no mesmo sentido atribuído por Telles e já mencionado anteriormente.

2.3.2 - Mauro William Barbosa de Almeida<sup>57</sup>, trabalhou, na sua análise com o que ele denominou de imagens contraditórias: de um lado estaria um “índio bom” , no outro um “índio problema”, os quais estariam representados, nos livros didáticos, de acordo com a conveniência do momento, fosse no momento do descobrimento e do contato, fosse na atualidade.

Barbosa de Almeida constatou que a caracterização de índios parecia um problema quando este representava um obstáculo à colonização.

Ele constatou que a visão difundida pelos manuais didáticos era a do branco civilizador, de origem européia, do qual faziam parte as ordens religiosas cuja missão era a de cristianizar os povos pagãos.

---

<sup>56</sup>ROCHA, Everardo. Um índio didático: notas para um estudo de representações. In: ROCHA, Everardo. Et. Alli. *Testemunha ocular – textos de antropologia social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984..

<sup>57</sup> ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy. *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Barbosa de Almeida também construiu sua análise através de uma abordagem sobre o etnocentrismo, os estereótipos e as generalizações nas quais eram inseridos os diferentes povos indígenas.

### **2.3.3 - As guerras dos índios kaingang – a história épica dos índios kaingang no Paraná (1769-1924) – a repetição do vazio nos livros didáticos**

Em 1994, foi publicado o livro *As guerras dos índios kaingang – a história épica dos índios kaingang no Paraná (1769-1924)*, de Lúcio Tadeu Mota. Nele, o autor dedicou um capítulo à análise de como a questão indígena apresentava-se nos livros didáticos de história do Paraná, a partir da análise do espaço.

O Paraná pode ser considerado, com exceção da região leste do estado, um território de ocupação recente, iniciada a partir dos anos de 1930. Nesse sentido, o tratamento que a maioria dos autores de livros didáticos dispensou ao processo de colonização foi derivado de concepções difundidas por historiadores dos anos 50 – os paranistas<sup>58</sup>-, cuja visão de ocupação foi aquela da colonização iniciada pelo leste.

A autor do livro em questão, discordando de tais posturas, desenvolveu a idéia de que o território, quando no período de sua ocupação, foi tratado como espaço vazio e como sertão desabitado: tese do vazio demográfico.

Mota defende que ao contrário do que a historiografia tradicional afirmou durante várias décadas, não existiam apenas matas fechadas e animais selvagens "esperando" pela civilização. Estudos baseados em fontes seguras (relatos de viajantes, de padres, documentos oficiais, pesquisas de campo, fragmentos de cultura material e outras) confirmam a presença de milhares de pessoas vivendo em grupos, de forma organizada, produzindo meios de subsistência, convivendo em harmonia com a natureza, desenvolvendo e transmitindo conhecimentos, de forma oral e prática às gerações seguintes (MOTA, 1994).

---

<sup>58</sup> Como base para suas análises MOTA utilizou duas obras clássicas dos anos 50: "Paraná vivo: sua vida, sua gente, sua cultura" de Temístocles Linhares e "Um Brasil diferente (ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná)", de Wilson Martins, ambos publicados respectivamente em 1953 e 1955.

Segundo Mota,

*Os livros didáticos abordam a questão da ocupação do norte do Paraná por meio da idéia do desenvolvimento causado pelo plantio do café nas terras roxas da região (...) Trabalham ainda com o conceito de migração para explicar o afluxo populacional para a região a partir da década de 30.*

*A idéia do vazio demográfico aparece de modo claro. Primeiro porque a extensão "nova" de terra (imensa e fértil região do norte do Paraná), estava 'abandonada, esquecida'. O café a revela colocando-a no circuito das mercadorias. A partir daí, 'o sertão foi recuando' e o vazio transformando-se em fazendas, vilas e cidades, num desenvolvimento 'vertiginoso'(MOTA, 1994, 46).*

A abordagem de Mota (1994) representa um diferencial nas interpretações principalmente sobre a história do Paraná. Há muito pouco material sobre a história do Paraná. E o material disponível traz, na sua maioria, a visão elaborada na década de 1950 pelos professores da Universidade Federal do Paraná. Nos últimos anos têm aumentado bastante a produção nessa área, muito embora o acesso a ela ainda permaneça restrito. Trata-se da produção de monografias, dissertações e teses, que acabam ficando nos acervos de bibliotecas universitárias às quais a maioria dos professores que atuam nos níveis médio e fundamental não têm acesso. O que há de mais acessível são artigos que também têm tido uma produção bastante considerável e que circulam em revistas especializadas.

Abordagens como a de Mota vem contribuindo muito para que a história seja pensada a partir de outros paradigmas, nos quais são analisadas as relações entre os sujeitos históricos e não apenas a paisagem, o relevo, a hidrografia e a vegetação, como é comum nos livros didáticos.

#### **2.3.4 – Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas do Brasil**

O artigo de Luís D.B. Grupioni<sup>59</sup> discutiu a questão indígena nos livros didáticos de história. O autor conduziu sua análise a partir de parâmetros utilizados por autores arrolados aqui, como etnocentrismo, índio genérico, racismo etc., e como diferencial apresentou outras fontes de informações sobre as

---

<sup>59</sup> GRUPIONI, Luís Donizete Benzi.(Org.). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas do Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís.D.B. Op. Cit.

sociedades indígenas no Brasil e uma biblioteca mínima<sup>60</sup>, segundo sua própria caracterização, dividida por áreas, constituindo um banco de dados, sobre as mesmas, juntando tudo que havia até 1995 sobre a questão indígena, tendo como público alvo, os professores. Trata-se de um artigo de fundamental importância porque fornece subsídios para quem está interessado em se embrenhar nas discussões sobre a temática indígena nos seus variados aspectos.

Grupioni (1995) levantou quatro críticas aos livros didáticos, pois, segundo ele, apesar desses manuais tentarem sempre mostrar a valorização de uma nacionalidade que surge da diversidade, é fazendo uma leitura mais atenta a eles que nota-se a dificuldade que se tem em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual.

As críticas são: o índio aparecendo em função do colonizador; a origem dos povos indígenas; o tratamento dado ao índio; a noção de índio genérico.

A primeira crítica apontou o fato do índio ser visto sempre no passado. Do ponto de vista europeu é uma peça secundária na história da colonização da América. Para os europeus, conquistadores, os índios simplesmente estavam aqui, e por eles passaram, ignorando toda sua cultura, deixando de lado seus feitos, suas vivências e a sociedade que eles formavam, assim evidenciando que a presença do índio na América é um fato consumado, deixando de criar uma problematização a respeito de suas origens, como traz a maioria dos manuais didáticos.

Dessa forma, a segunda crítica se mistura à primeira. Ela mostra a questão da origem das populações indígenas. Mais uma vez o ponto de vista europeu defende o seu lado, se colocando como o herói da situação, dito como descobridor de um novo continente, o qual já vinha sendo habitado há milhões de anos. Alguns cientistas afirmam que a América começou a ser povoada há 25 mil anos, aproximadamente, sendo que este povoamento se deu através de sucessivas migrações vindas da Eurásia, pelo Estreito de Bering, e adentrando o

---

<sup>60</sup> A biblioteca mínima foi dividida em: obras referenciais clássicas para o estudo da questão; trabalhos selecionados sobre as sociedades indígenas no Brasil; introdução à antropologia; arte e artesanato indígena; educação indígena; história indígena; indigenismo; direitos indígenas e as relações dos índios com o Estado brasileiro; coletâneas de artigos sobre diversos temas; monografias por região (norte, centro-oeste, nordeste, sudeste, sul); mapas; fontes para pesquisa; periódicos; informações atuais; vídeos; discos e CDs com músicas indígenas; entidades de apoio aos índios.

continente americano pelo norte, sem descartar outras possibilidades de rotas entre a Austrália e a Antártida e desta para a América através da Terra do Fogo e ainda a possibilidade de uma rota entre a Polinésia e a América.

Isto significa que quando os europeus aqui chegaram, já havia populações indígenas que viviam sua própria dinâmica; que tinham seus costumes e histórias. Com a chegada dos colonizadores foram sendo alteradas, mas não de maneira pacífica, como dizem os europeus que os dominaram pelo fato de possuírem um material bélico bem mais poderoso que as armas indígenas. Mas, aqui não havia um mundo a espera de um descobridor, nem mesmo um mundo a ser criado. Aqui já havia um mundo, que foi sendo alterado substancialmente com a chegada dos descobridores, de forma que este conceito criado pelos europeus só faz sentido do ponto de vista deles, que estavam preocupados com a sua maneira de ver o mundo, com o aumento de seu desenvolvimento e não se interessavam pela história do próprio continente, ignorando toda a história do continente americano e das populações indígenas e suas origens.

Esta história, escrita do ponto de vista europeu, baseada em documentos, da época da conquista, foi perpetuada pelos livros didáticos que levaram-na para o processo ensino-aprendizagem. Eles omitem detalhes, reduzem e simplificam a situação, deixando o leitor impossibilitado de refletir e criar uma problematização, que permita a compreensão do processo histórico do continente americano.

A terceira crítica: o índio é tratado no livro didático primeiramente pela negação dos traços culturais considerados significativos, como a falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, o nomadismo etc. Um segundo modo é a apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que falam sobre os índios, assim, cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados e cortados e muitas vezes adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado. É assim que os fatos são apresentados criando um quadro de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita.

Isto pode levar os alunos a concluir pela não contemporaneidade dos livros, sendo que eles são quase sempre apresentados no passado e os índios seriam os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que coloca a sociedade européia no auge do desenvolvimento humano e a sociedade

indígena em sua origem. Pode levar também a concluir pela inferioridade dessas sociedades, achar que a contribuição dos índios para a nossa cultura seria somente uma lista de vocábulos e transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta.

A apresentação do índio no passado é muito forte e como pertencentes ao presente isso resulta em algumas imagens contraditórias entre si nos manuais escolares. Também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. O que se revela mais grave neste procedimento é que, ao associar os índios ao passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro, deste modo também não ficam preparados para viverem em uma sociedade pluriétnica, da qual índios façam parte.

Nessa multiplicidade de imagens, é interessante notar que, praticamente, todos os livros didáticos informam aspectos semelhantes e privilegiam as mesmas coisas da sociedade tribal. Assim, todos os que leram aqueles livros, souberam que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca.

Chegamos à 4ª crítica, onde os livros didáticos operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade existente 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 claro que as sociedades indígenas têm características comuns que as diferem de nossa sociedade, mas as sociedades indígenas também são muito diversificadas entre si: cada uma tem sua lógica própria, uma história específica, habita diversas áreas ecológicas e experimentaram situações de contato e troca com outros grupos humanos particulares, tendo, portanto, identidades próprias. Essa diversidade sócio-cultural indígena não aparece nos livros didáticos.

## 24 - Artigos

### 2.4.1 - A escola e a questão da pluralidade étnica

Esse trabalho de autoria de Regina Pahim Pinto<sup>61</sup> apresentou uma análise que teve por objetivo divulgar o resultado de uma pesquisa que ela desenvolveu junto à Fundação Carlos Chagas<sup>62</sup>, na qual buscou investigar as representações do “índio” no contexto escolar. Como resultado do trabalho publicou dois artigos<sup>63</sup>.

Um com o título “A escola e a questão da pluralidade étnica”, que objetivou verificar como a sociedade vinha lidando com a questão da diversidade étnica, a partir da focalização das etnias indígenas. Para a investigação analisou como tal questão figurava, naquele contexto, no currículo oficial de Estudos Sociais do estado de São Paulo, nos livros de Estudos Sociais e como professores e alunos enxergavam a questão indígena.

No outro artigo<sup>64</sup>, que fez em co-autoria com Nobue Myazaki<sup>65</sup>, fez uma análise sobre a representação do índio nos livros didáticos, restringindo seu trabalho apenas aos de Estudos Sociais, usados até 1985. A análise se deu a partir dos temas que tratavam de questões relacionadas às etnias indígenas, tanto no texto como na ilustração.

Assim como Norma Telles, Regina Pinto, inicia seu trabalho a partir de comentários sobre o processo educacional e seus problemas. Ela fez referência a organismos internacionais que nos anos 80 já vinham se preocupando com o alheamento da escola face ao preconceito e à discriminação. Ela ressalta que a ONU e a UNESCO vinham recomendando mais atenção a esse aspecto.

---

<sup>61</sup>PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo (55):3-17, nov.1985.

<sup>62</sup> O estudo que culminou neste texto trata-se de uma investigação sobre a representação e a abordagem dispensadas às etnias indígenas no contexto escolar, focalizando especificamente, 1) o currículo; 2) o livro didático; 3) o professor; 4) o próprio aluno, ao mesmo tempo que procurou investigar se a abordagem dada a essa questão tem estimulado a reflexão a respeito dos problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial. O resultado dessa pesquisa, ao que tudo indica, desdobrou-se em dois artigos. Este e o seguinte que apresentaremos em co-autoria com Nobue Myazaki, também publicado em 1985.

<sup>63</sup> São eles: “A pluralidade étnica na sala de aula”, publicado em *Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas; e “A representação do índio nos livros didáticos de Estudos Sociais”; publicado na *Revista do Museu Paulista*.

<sup>64</sup> PINTO, Regina Pahim & MYAZAKI, Nobue. A representação do índio nos livros didáticos de Estudos Sociais. *Revista do Museu Paulista*, USP, 1985.

<sup>65</sup> Museu Paulista/USP.

O pressuposto da autora para o desenvolvimento da pesquisa era o de que a questão étnica nas escolas constituía um problema que era pouco pensado e pouco discutido. Apontava que as discussões envolvendo a pluralidade étnica tinham ficado no nível das análises de livros didáticos sobre negros e índios, que vinham *denunciando a maneira estereotipada, parcial e preconceituosa pela qual são representadas as etnias não-brancas nos livros didáticos* (PINTO, 1985,4).

O estudo que culminou neste texto investigou a representação e a abordagem dispensadas às etnias indígenas no contexto escolar, focalizando especificamente, 1) o currículo, 2) o livro didático, 3) o professor, e, 4) o próprio aluno. Ao mesmo tempo, ela procurou investigar se a abordagem dada a essa questão vinha estimulando a reflexão a respeito dos problemas subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural e multirracial.

Sobre o currículo, concluiu que a preocupação em conhecer a diversidade étnica da população brasileira, ou dos diferentes grupos humanos, não se estendia aos povos indígenas, pois estes eram tratados genericamente. Não havia preocupação em definir conceitualmente o significado de etnia, grupo étnico e nem a importância da cultura como fator intrínseco e determinante de diferentes visões de mundo. Não havia, qualquer estímulo à reflexão sobre como e porque ocorrem diferenças físicas e culturais entre os grupos humanos e que apesar das diferenças raciais, não há superioridade de uma com relação à outra.

Em relação aos objetivos desses currículos, constatou, haver neles, uma ótica evolucionista na maneira de conceber a diversidade cultural dos povos sem que se explicitasse a raiz teórica dessa abordagem.

Não era explorada a dinâmica do relacionamento entre grupos diferentes culturalmente.

Foi Pinto quem constatou que

*Não se percebe uma preocupação em estimular a reflexão sobre questões como etnocentrismo, o relativismo cultural, as minorias étnicas, o preconceito ou a problemática da perda da identidade cultural, da desintegração da personalidade, da assimilação* (PINTO, 1985,5).

Não se percebia nenhum esforço em explicitar para o educando o conceito de “raça”, para alertá-lo quanto ao uso incorreto deste termo e para as suas limitações como fator explicativo das diferenças humanas.

Não havia uma abordagem sobre a história dos povos indígenas, antes do descobrimento. O índio não era agente ativo dos acontecimentos, existia em função do colonizador.

Por esses itens apontados a autora concluiu que o Guia Curricular não incorporou as contribuições da antropologia. Tratou-se de uma mesma problemática já apontada por Norma Telles:

*uma história que pretenda realizar um mínimo de descentralização em relação ao etnocentrismo ocidental, não poderá deixar de levar em consideração os trabalhos antropológicos que trazem a especificidade de outros modos de vida, de outras formas de historicidade, impondo uma relativização dos pontos de vista ocidentais e exigindo uma interpretação dos processos sociais que marcaram as relações interculturais (PINTO, 1985,6).*

Não estava presente, nos guias curriculares, a preocupação em estimular a reflexão a respeito dos processos subjacentes à dinâmica de uma sociedade multicultural; havia sim, uma omissão por parte dos guias curriculares na abordagem das questões étnicas e indígenas.

Nos livros didáticos as etnias indígenas foram analisadas a partir de uma ótica antropológica. O objetivo foi o de perceber até que ponto o livro incorporou algumas das contribuições da antropologia para o entendimento dessas etnias e dos processos que as afetaram em decorrência do contato com o colonizador.

Os resultados a que chegou essa autora foram:

- Primeiro: o tratamento superficial das etnias indígenas, na medida que omitem informações essenciais para a compreensão dessas etnias e de seus problemas. Não se referia à história dos povos indígenas. Índio era coadjuvante na história do branco. Pela falta de informação não era possível que o leitor tivesse uma idéia da historicidade desses povos. Havia, também, omissão em se discutir a dizimação física e cultural, o que impedia que se tivesse uma noção clara do que ocorreu com os índios.

- Segundo: visão etnocêntrica: esta característica se evidencia quando o autor utiliza os nossos pontos de referência para descrever a cultura indígena, compara, enfatiza as omissões e não contextualiza os costumes indígenas (PINTO, 1985,8). A cultura indígena é definida através das ausências: não conheciam os metais: seus objetos eram feitos de pedra, osso, madeira e fibras vegetais; não conheciam a escrita. Alguns costumes eram avaliados negativamente: (...) *infelizmente o colono branco aprendeu com o índio* (PINTO, 1985,8). Os costumes não eram contextualizados: rituais de festas, guerras etc., apareciam descolados da vida dessas populações, como pontos estanques, demonstrados a partir da reprodução de trechos de documentos, livros etc. O etnocentrismo se refletia, também, nas ilustrações onde muitas vezes a representação do índio era mediada por categorias culturais ocidentais (nudez disfarçada), ou o índio era retratado sob a ótica do europeu (pinturas do séc.XVI) sem que se informasse, ao leitor, destas deturpações e por que elas ocorriam. O que poderia provocar uma discussão sobre os diferentes modos de vida, acabava por reforçar a idéia etnocêntrica e preconceituosa, pois, não havia, nos livros didáticos, por ela selecionados, uma discussão sobre os problemas que envolviam as etnias indígenas. Quando se caracterizava a população brasileira, não se introduzia o aluno na problemática subjacente às classificações e definições dos conceitos empregados. Quando se discorria sobre o contato entre brancos e índios, sobre a catequese, eram alusões a respeito do processo de estimulação, do choque de culturas, da perda da identidade cultural. A autora reafirmou a abordagem antropológica e chamou a atenção para o diálogo com outras abordagens necessárias – história, sociologia, geografia etc - para a melhor compreensão e entendimento da pluralidade étnica.
- Terceiro: a falta de empenho para estimular o leitor a refletir sobre as questões subjacentes à diversidade étnica. O professor tem o papel de mediador da cultura, não só transmite, mas também interpreta, e nesta sua tarefa procede a uma seleção e a uma escolha, efetuando uma re-interpretação do mesmo. Dependendo da perspectiva através da qual considere as diferenças étnicas, ele pode enfatizar o etnocentrismo ou o relativismo cultural. Essa parte da pesquisa foi feita através de entrevistas com professores que, indagados

sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica, admitiram os limites teóricos e de conteúdo que receberam durante o curso superior e a dificuldade em abordar a temática indígena com seus alunos. A autora concluiu que os professores em questão, tendiam a perceber e abordar as diferenças étnicas a partir de uma perspectiva evolucionista, utilizando categorias como: primitivo, estágio cultural inferior, comparando as culturas. Afirmou, também, que os professores ainda tinham uma postura bastante etnocêntrica a respeito dos índios e da qual eles próprios não tinham consciência. Foram entrevistados alunos das redes de ensino pública e particular. Segundo Pinto, ... *não se pode negar que a escola tem, ou pelo menos deveria ter, um papel fundamental na formação da postura que o indivíduo adotará face às etnias* (PINTO, 1985,11).

Assim, com os alunos, o objetivo foi investigar como esta população percebia as etnias indígenas, e outras mais gerais, procurando avaliar o seu grau de conhecimento a respeito de alguns aspectos subjacentes à pluralidade racial e cultural da sociedade.

Os dados indicaram diferenças de opiniões a respeito do índio. Na escola particular esta representação era mediada, sobretudo, por uma preocupação com a opressão a que vinha sendo submetido o índio no que se referia à perda da sua cultura e do seu espaço. Na escola pública, a preocupação do aluno dirigia-se, sobretudo, para as diferenças, para a excentricidade do índio.

Pelo teor das entrevistas, a autora concluiu que os alunos da escola particular sabiam mais a respeito do assunto do que os da pública, por uma série de fatores que precisavam ser considerados, entre eles, a classe social a que pertenciam e a proposta pedagógica adotada pelas escolas.

De modo geral a autora percebeu que:

- os alunos mostraram estar atentos aos aspectos da vida social que podiam ser indicadores de desigualdade e/ou discriminação social;
- a escola se situava entre os veículos através dos quais o preconceito se irradiava na sociedade e que, em contrapartida, podiam, também, ser usados para combatê-los;

- os alunos consideravam importante conhecer os costumes dos outros povos (embora tenham demonstrando que não dominavam o conceito de cultura);
- os alunos da escola pública, apresentavam uma idéia bastante falha a respeito do índio brasileiro e uma postura menos crítica em relação às questões subjacentes à diversidade cultural da sociedade.

E, ainda, Pinto afirmou que:

*a partir da análise não se percebe uma preocupação da escola em formar no educando uma atitude receptiva e aberta perante as manifestações culturais diferentes, pelo menos no que se refere às etnias indígenas (PINTO, 1985,13).*

A escola, ou se omitia na tarefa de formar, no aluno, uma visão sem preconceitos e não etnocêntrica, ou fazia de maneira a não contribuir com isso, não promovendo a revisão de posições etnocêntricas e estereotipadas e sem se posicionar de maneira mais aberta a uma outra racionalidade.

No entendimento dessa autora, o estudo das etnias indígenas no contexto escolar deveria ter duplo objetivo: promover o conhecimento das etnias indígenas na sua especificidade cultural, histórica e política; oferecer uma oportunidade para introduzir o aluno no conhecimento de processos importantes para a formação de uma postura aberta face à pluralidade cultural e racial (PINTO, 1985,14).

Pinto ressaltou a necessidade de uma ação conjunta de todos os que atuam no contexto escolar: que os programas estimulassem este aspecto da formação do educando no tocante ao estudo das etnias indígenas; que os autores revissem sua postura em relação ao tratamento dado às questões indígenas; que os responsáveis pelo material didático se empenhassem em criar materiais específicos para tratar da pluralidade étnica da nossa sociedade.

A autora chamou a atenção para a importância de ações mais enérgicas, capazes de mobilizar os setores responsáveis pela educação, voltadas para a compreensão da questão étnica e indígena.

#### **2.4.2 - A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais<sup>66</sup>**

As autoras, iniciaram pela crítica ao livro didático, ao papel que ele deveria desempenhar e ao que de fato desempenha.

Partiram do reconhecimento da sociedade como multicultural, multirracial e pluriétnica. Ou seja, a questão das diferenças culturais, do significado da cultura para os indivíduos, da integração e aculturação, da perda da identidade cultural, do preconceito, da discriminação e do etnocentrismo.

Para proceder a análise dos livros as autoras utilizaram a metodologia de análise de conteúdo. Quiseram mostrar ao leitor que um livro destinado a informá-lo a respeito de acontecimentos da nossa história, leva o autor a se posicionar em face das controvérsias, aos acontecimentos, e aos sujeitos que foram protagonistas dos mesmos (PINTO & MYAZAKI, 1985,167).

As questões analisadas pelas autoras foram divididas em dois grupos: os textos e as ilustrações.

Concluíram que a representação da etnia indígena nos livros didáticos analisados se articulava em torno de três pontos principais:

- os livros dispensam ao “índio” um tratamento parcial e superficial, na medida em que omitem informações essenciais para a compreensão destas etnias e de seus problemas (PINTO & MYAZAKI, 1985,178). Logo, os livros não se referem à história dos povos indígenas. Estes aparecem como apêndices da história dos colonizadores brancos. Não há alusão aos problemas dos índios na atualidade, dificultando a formação de uma idéia sobre a historicidade dos índios no presente. Há uma grave omissão no tocante à discussão do processo de dizimação física e cultural dos povos indígenas, impedindo que se forme uma noção do que ocorreu com eles, que se entenda a situação atual deles e que se compreenda a importância da cultura para a preservação física do indivíduo. Os livros não se referem a índios específicos, concretos, mas a uma categoria homogênea e genérica, desprovida de identidade. Raramente o

---

<sup>66</sup> PINTO & MYAZAKI. A representação do índio nos livros didáticos de Estudos Sociais. *Revista do Museu Paulista* 1985,p.165-192.

índio é ilustrado desempenhando atividades específicas ao seu modo de vida e no contexto de sua cultura, o que poderia ampliar o conhecimento a respeito dessas etnias. Ao contrário, o índio aparece paramentado e armado, reiterando a visão estereotipada transmitida por outros meios de comunicação. Ao descrever o modo de vida dos índios, em geral, os livros se referem a um aglomerado de costumes, muitas vezes desligados do seu contexto. Informações importantes para um entendimento mais abrangente desses povos, tais como a complexidade de sua vida ritual e as relações entre esta e a sua concepção do mundo, o seu sistema de parentesco, as soluções que eles vinham encontrando para os problemas que enfrentavam, a sua mitologia, estavam completamente ausentes do texto.

*Os livros por vezes transmitem uma visão etnocêntrica e estereotipada. Isso ocorria quando o autor partia de sua visão para falar sobre a vida do outro – o índio -, se valendo de categorias do senso comum, ou seja, da população “branca”, comparando, enfatizando as omissões e não contextualizando os costumes indígenas. Se refletia, também nas ilustrações, onde muitas vezes a representação do índio era mediada por nossas categorias culturais, ou o índio era retratado sob a ótica do europeu.*

*A abordagem ao índio não é feita de modo integrado, no sentido de encaminhar as discussões e os problemas que envolvem tais etnias para estimular o leitor a refletir de modo mais abrangente sobre os problemas e as questões subjacentes à diversidade cultural de uma sociedade, sobre a importância da cultura, sobre as relações raciais (Pinto & Myazaki, 1985,188).*

As autoras finalizam com a avaliação de que quando se caracterizava a população brasileira, não se introduzia o aluno na questão da problemática subjacente às classificações e definições dos conceitos empregados. Quando se discorria sobre o contato entre brancos e índios, sobre a catequese, eram muito superficiais as alusões a respeito da problemática da assimilação, do choque de culturas, da perda da identidade cultural. Quando se abordava a cultura indígena, enfim, um outro modo de sentir e de pensar, não havia um empenho em discutir a questão do pluralismo, do etnocentrismo e do relativismo cultural (PINTO & MYAZAKI, 1985,188).

### 2.4.3 - Como Martin Afonso virou trineto de Mavutsinim?

José Henrique Rollo Gonçalves<sup>67</sup>, no artigo “como Martin Afonso virou trineto de Mavutsinim?”, comenta algumas formas de inserção dos índios em obras históricas de divulgação, a partir das idéias de antecedentes e de contribuições de populações indígenas para a sociedade brasileira. Segundo o autor, esses *antecedentes e contribuições são vistos como ações de etnocídio simbólico, onde a história própria dos índios é suprimida em favor de uma perspectiva unificadora e populista* (GONÇALVES, 1997, 23).

Quando trata do processo de “integração indígena” à sociedade brasileira, afirma haver uma aceitação tática, uma vez que a sociedade nacional, dando prosseguimento à obra de conquista iniciada nos tempos coloniais, opera, quando muito, um processo de integração forçada das sociedades indígenas contemporâneas como brasileiras; as várias etnias são integradas ao Estado Nacional e gerenciadas por unidades político-administrativas com competências e jurisdições bem delimitadas, o que permite presumir que aqueles agrupamentos aceitam sua nova inserção jurídico-política.

Ao discorrer sobre etnocídio, o autor busca conceituar o termo e fazer a crítica de sua utilização; preocupa-se com os mecanismos retóricos que refazem a existência histórica das sociedades indígenas. Aponta que o problema está na concepção de história adotada para o universo escolar e mesmo social:

*O que se tem visto é a tortuosa tentativa de certos autores de manuais escolares e de livros de divulgação de incorporar as sociedades não ocidentais nas linhas de rumo históricas produzidas pela dominação européia do mundo. Motivados quase sempre pelas melhores intenções políticas e pelas piores obsessões pela unidade, aqueles escritores cometem uma sutil forma de etnocídio: a destruição da singularidade histórica de uma civilização. Noutras palavras: fabricam uma integração retórica que, por sua vez, é uma desintegração da experiência e uma desapropriação da fala própria das etnias dominadas* (GONÇALVES, 1997, 25).

O artigo de Gonçalves denuncia a dimensão contraditória e incômoda do trabalho docente na área de história à medida que questiona os paradigmas a partir dos quais a história é ensinada:

---

<sup>67</sup>ROLLO GONÇALVES, José Henrique. Como Martin Afonso virou trineto de Mavutsinim?\_Revista História & Ensino. Londrina: EdUEL, 1997, p.23-36.

*modelo cognitivo herdado da tradição oitocentista dominante, que legou uma imagem tão consistente quanto mitificadora de um suposto passado nacional que beira à fantasia histórica (GONÇALVES, 1997, 33).*

Assim, após denunciar, anuncia que uma nova história é imprescindível e esta deve se pautar em métodos, formas, narrativas e critérios renovados (GONÇALVES, 1997,33), capazes de oferecer subsídios nos quais sejam pensadas as relações interétnicas (GLUCKMAN,1951) entre os sujeitos envolvidos no objeto que se quer estudar.

#### **2.4.4 - A temática indígena no livro didático “Toda a História”<sup>68</sup>**

O último trabalho publicado sobre a temática indígena, trata-se de nosso artigo, onde procuramos analisar como as populações indígenas foram apresentadas no livro “Toda a História”, de José Jobson de Arruda & Nelson Piletti, destinado ao Ensino Médio e publicado em 1995.

Partimos do princípio de que poderíamos verificar se havia um diálogo entre a produção acadêmica e o ensino médio.

Para o desenvolvimento do artigo nos embasamos nas análises produzidas pela etno-história, estabelecendo uma argumentação entre esta última e os livros didáticos, para que pudéssemos pensar até que ponto tais análises foram incorporadas pelos livros didáticos e, se de fato foram, como isto se deu.

Constatamos que essa incorporação não ocorreu.

A opção pelo livro Toda A História de Arruda &Piletti não foi aleatória. Trata-se de um manual didático que desde sua primeira edição teve ampla penetração nos colégios de Maringá, sobretudo na rede pública, por contemplar os conteúdos propostos pelo currículo oficial do Estado do Paraná, pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC) e DCEM (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (MEC).

A escolha, deveu-se, também, à possibilidade que o livro oferece de ser utilizado durante os três anos de duração do curso do ensino médio. Por

---

<sup>68</sup>MOTA, Lúcio Tadeu, e RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena no livro didático “Toda a História”. *Revista História & Ensino*. Londrina: EdUEL, 1999.

contemplar a história em uma perspectiva cronológica, desde a pré-história até os dias atuais, inserindo nela a história do Brasil, satisfaz as necessidades do que está previsto para ser ensinado a essa clientela.

No artigo, analisamos a forma como os autores apresentam os conteúdos sobre a temática indígena a partir dos seguintes aspectos:

- O livro “Toda a História” e as populações indígenas: no sentido de demonstrar que a abordagem dada pelos autores do livro não difere da de outros livros anteriores. Constatamos a presença de um tratamento generalizante às populações indígenas da América.
- A demografia dos povos indígenas: nos interessamos por tal questão por percebermos que os autores do Toda História, ao apresentarem dados relativos à demografia dos povos indígenas, o fazem com dados do ano de 1980 quando poderiam ter utilizado dados mais atualizados como os da própria FUNAI, publicados no mesmo ano da edição do livro, onde a agência governamental detalha a população indígena por estado da federação totalizando 325.652 índios. Quase cem mil índios a mais que os dados do CIMI de 1980. O apontado acima revela a superficialidade dos autores na abordagem da questão, ignorando dados recentes e desprezando um tratamento mais refinado e cuidadoso com as populações indígenas;
- Características gerais das populações indígenas: os autores apresentam algumas características gerais dos grupos indígenas brasileiros. Mencionam que existem diferenças entre os grupos, mas, não avançam no sentido de apontar para algumas que sejam capazes de remeter o leitor às especificidades e singularidades dos grupos. A maneira como os autores se expressam, nos leva a concluir que aquela idéia de índio genérico que se tinha na Europa do século XVI, apontada por eles, ainda é a que deva ser valorizada, *como se a generalização fosse a forma correta de estudá-los* (SILVA E GRUPIONI,1995,489), uma vez que os aspectos abordados referem-se apenas a organização social básica, ao modo de garantir a sobrevivência, à forma de preparar os terrenos para o plantio, à divisão do trabalho entre os sexos, à forma de garantir a continuidade da etnia, etc.

Pela forma como os autores apresentam propostas de exercícios, pudemos perceber, na análise das questões, um caráter conclusivo e finalista. São questões fechadas, cujas respostas podem ser localizadas facilmente no texto sem que o aluno precise desenvolver um processo de reflexão, sem que necessite ser criativo, ou que perceba a possibilidade de complementar a resposta com algum outro referencial que possa ser consultado.

Analisar a abordagem dada à questão indígena no livro de Arruda & Piletti, teve, sobretudo, o objetivo de buscar estabelecer um diálogo entre o que se produz para ser utilizado na sala de aula e a forma como esse produto é de fato utilizado.

A partir da década de 80, os estudos sobre a temática indígena nos livros didáticos de história, apontam e criticam as idéias difundidas pelos livros didáticos, ainda vinculados às tendências historiográficas do século XIX, ou seja, uma tendência tradicional, ligada a uma visão positivista de história e, sobretudo, eurocêntrica.

Os estudiosos dos temas sobre os indígenas, há muito vêm criticando e apontando para a presença de questões problemáticas nos livros didáticos de história, lutando para que sejam revistas as posturas dos autores e editoras desses livros. Por questões problemáticas nos referimos a: eurocentrismo; preconceito e discriminação; bons e maus selvagens; aculturação; generalização; etnocentrismo e estereotipização; paganismo; omissão com relação ao processo de dizimação, não divulgação de informações essenciais para a compreensão das diferentes etnias e da diversidade racial e cultural; falta de empenho em discutir a questão do pluralismo, do etnocentrismo e do relativismo cultural; sertão desabitado; vazio demográfico; imagens contraditórias e fragmentadas aparecem nos livros de uma forma equivocada e deficiente que provocam preconceitos, desinformação e intolerância vêm criticadas e apontadas no sentido de que sejam revistas as posturas dos autores e das editoras de livros didáticos.

No material verificado, existe um consenso entre os autores no sentido de reconhecer que o livro didático é um instrumento fundamental no processo ensino-aprendizagem, dado o fato de que é dele que advém o conhecimento que a maioria da população adquire via escola. E são os conhecimentos veiculados nesses livros que reforçam os equívocos históricos, em favor de uma visão

discriminadora, preconceituosa e racista que impede a construção de um saber mais abrangente e diversificado, capaz de enxergar questões como pluralismo e diversidade cultural.

Acreditamos que um primeiro passo para isso seja os professores reverem suas posturas e passarem a cobrar de autores e de editoras, uma visão que rompa com essa forma etnocêntrica e equivocada de encarar as diferentes populações e suas culturas.

A nossa análise, constitui-se, pois, em um passo, importante e capaz de nos aproximar da realidade de sala de aula através do debate que estamos aqui iniciando. É com o professor que está no exercício do seu ofício todos os dias que queremos dialogar e contribuir para que o trabalho de desconstrução do texto seja uma etapa que preceda a escolha e o trabalho de preparação de suas aulas. Isso significa que mais do que nos propormos a elencar os problemas e lacunas que o texto em questão apresenta, entendemos como necessário a continuidade desse trabalho no sentido de criarmos situações que possam possibilitar o contato do professor com outros referenciais, como, por exemplo os sugeridos por Grupioni e muitos outros que a maioria dos professores não têm acesso.

## CAPÍTULO III

### **Os povos indígenas nos livros didáticos de história do Brasil do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries**

Esse capítulo tem por objetivo analisar como as populações indígenas são apresentadas nos livros didáticos de história do Brasil do ensino fundamental, adotados nas escolas públicas que compõem o Núcleo Regional de Educação de Maringá –NRE, contribuindo, dessa forma, com o esforço que hoje se desenvolve no sentido de refinar e detalhar as análises e interpretações relacionadas com as representações das populações indígenas existentes nos livros didáticos.

Os estudos e pesquisas realizados até hoje sobre a temática indígena nos livros didáticos de história, procuraram, na sua maioria, apontar os problemas de abordagem do conteúdo, tendo como amparo teórico as análises antropológicas. Podemos perceber nos textos sobre a temática que os autores das pesquisas, para poderem falar das incorreções nos livros didáticos, apontam como problemas mais graves e até hoje não resolvidos, questões como: etnocentrismo, eurocentrismo, discriminação, racismo, índios genéricos etc. São apontamentos incontestáveis.

Nos livros analisados<sup>69</sup>, a disposição do conteúdo é freqüentemente a mesma. Com exceção do livro de Roberto Martins Ferreira (1989), todos apresentam os conteúdos de história do Brasil, encadeados linearmente. A diferença de Martins está na proposta de ser um livro de história integrada. Entenda-se por integrada o conteúdo de história do Brasil, diluído no de história geral. Por isso, os livros de Martins, selecionados para esta análise, foram os de 6ª e 7ª séries. Contudo o encaminhamento do conteúdo também se faz de forma cronológica.

Até este ponto do texto organizamos dessa forma nosso raciocínio: no início destacamos que, nos últimos trinta anos, houve tanto por parte da academia,

---

<sup>69</sup> Os títulos, autores e comentários gerais sobre os livros didáticos selecionados para esta análise encontram-se no capítulo I.

quanto das próprias populações indígenas, sem dúvida um interesse amplo por compreender melhor as questões indígenas, que de fato trouxe à tona muitos conhecimentos sobre essas populações; em seguida erigimos nossa problemática em torno de se os livros didáticos incorporaram ou não tais conhecimentos. Passaremos neste capítulo a discorrer sobre os resultados da análise.

Em todos os livros didáticos analisados os autores dedicaram um capítulo para “os primeiros habitantes do Brasil”. Nestes capítulos os conteúdos são abordados a partir de pontos semelhantes entre os diferentes e inúmeros povos indígenas. É a partir desses pontos que procederemos a nossa análise. São eles:

- 1)- A pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana
- 2)- Aspectos das sociedades indígenas no Brasil:
  - 2.1- “elementos” da organização social
  - 2.2- as “crenças”; as “religiões”; e a “religiosidade”
  - 2.3- a relação com a natureza
- 3)- a diversidade lingüística
- 4)- a participação dos povos indígenas na construção do Brasil
- 5)- As falas sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil
  - 5.1 – a dizimação como consequência irreversível do processo de colonização
  - 5.2 - a demografia dos povos indígenas
  - 5.3 – os povos indígenas e a questão fundiária

## **1- A pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana**

Vejamos a tabela:

**Tabela 1- Livros didáticos: presença de populações humanas (América e Brasil);fontes**

| Autor   | Livro didático                         | Publicação Edição             | Presença de populações (América e Brasil) em anos   | Fonte   |
|---|--|-------------------------------|---|---|
| Santos  | História do Brasil                     | 1991/35 <sup>a</sup>          | +ou- 40.000   | Não há referências  |
| Martins                                       | História                               | 1990                          | 40.000 –América<br>32.000 (5 <sup>as</sup> , p.63)B | Não há referências  |
| Azevedo & Darós                               | A História de um Povo – soc.brasileira | 1988                          | 50.000 – América                                    | Não há referências  |
| Milton B.Barbosa Filho & Maria Luiza Stockler | História do Brasil                     | 1990<br>7 <sup>a</sup> edição | 30.000 – América                                    | Não há referências  |
| Piletti & Piletti                             | História & Vida                        | 1993 – 11 <sup>a</sup> edição | 40.000 América<br>17.000 Brasil                     | Pallestrini, L e Morais, J.L. Arqueologia Pré-histórica brasileira. São Paulo: Museu Paulista, 1982.  |
| Macedo & Oliveira                             | Brasil- uma história em construção     | 1996                          | 25.000 – América<br>10 a 12.000 – Brasil            | COSTA, Angyone. Introdução à Arqueologia Brasileira. (col. Brasileira), 1980.<br>SANSERS, W. e MARINO, J. .Pré-história do Novo Mundo: arqueologia do índio americano. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. |

Através dela podemos observar os dados apresentados pelos autores nos livros didáticos relativos ao período que antecede a chegada dos europeus. Na **tabela1** temos o período aproximado de ocupação humana nos “territórios americano e brasileiro”<sup>70</sup>. Os dados mostram que a chegada de populações humanas varia entre 50.000 a 25.000 anos antes do presente para a América pré-colombiana e de 32.000 a 10.000 anos antes do presente para o território brasileiro. Os autores limitaram-se a datar um provável período de ocupação sem mencionar de onde surgiram essas hipóteses.

Apenas nos livros de Piletti & Piletti e de Macedo & Oliveira são mencionadas no final do volume referências bibliográficas de onde as informações foram retiradas. Sendo as edições datadas uma de 1993 e outra de 1996 os autores deveriam ter utilizado dados mais recentes. Uma das obras citadas para composição do livro didático foi a de Pallestrinni e Morais (1982) que se trata de uma obra explicativa para um público amplo sobre as técnicas de

<sup>70</sup> Por uma questão didática designaremos a partir daqui o território brasileiro antes da chegada dos europeus como “Brasil pré-cabralino” e para a América, “América pré-colombiana”.

arqueologia pré-histórica, mas que não apresenta uma visão abrangente da pré-história brasileira (PROUS, 1992, 564-5).

As duas obras utilizadas por Macedo & Oliveira tratam-se também de material desatualizado aos olhos da arqueologia, sendo um de 1971 e outro de uma reedição, sem atualização, feita em 1980, cujo original é de 1936 (PROUS, 1992, 564).

Quanto às polêmicas que o assunto suscita os autores não fazem qualquer menção.

**Tabela 2: origem do homem americano**

| Autor                                 | Livro didático                        | Hipóteses/origem            |                  |             |             |            |
|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------------|-------------|-------------|------------|
|                                       |                                       | Asiática/Estreito de Bering | Malaio-polinésia | Australiana | Caminhan do | Navegan do |
| SANTOS                                | História do Brasil                    |                             |                  |             |             |            |
| MARTINS                               | História                              |                             |                  |             |             |            |
| AZEVEDO & DARÓS                       | A História de um Povo –soc.brasileira |                             |                  |             |             |            |
| BARBOSA<br>FILLHO & LUIZA<br>STOCKLER | História do Brasil                    | Não se manifestam           |                  |             |             |            |
| PILETTI & PILETTI                     | História & Vida                       |                             |                  |             |             |            |
| MACEDO & OLIVEIRA                     | Brasil- uma história em construção    |                             |                  |             |             |            |

Na **Tabela 2** estão assinaladas as rotas percorridas pelos povos que provavelmente deram origem às populações constitutivas dos “territórios americano e brasileiro”. Os autores que se manifestam sobre a questão afirmam que o homem surgiu na África em épocas longínquas e que de lá teria migrado para outros territórios e alcançado o continente americano pelo Estreito de Bering. Barbosa & Stockler não se manifestam sobre a origem do homem americano.

Após serem feitas essas explicações de como os homens chegaram ao Brasil, os autores também procederam a explicação de como os territórios do Brasil e da América foram ocupados por populações humanas.

O caminho escolhido pelos autores dos livros aqui analisados para apresentar o processo de ocupação humana foi o de recorrer à arqueologia e explicitar, em uns mais do que outros, a importância que as pesquisas arqueológicas têm para o estudo das populações sem escrita.

Os textos seguem o mesmo padrão e afirmam que do período anterior à chegada dos europeus não foram deixados relatos escritos e que esse período anterior à escrita é chamado de pré-história do Brasil e da América. Para abordar a pré-história do Brasil recorrem aos vestígios deixados:

*(...) Na época do Descobrimento, nosso território já era inteiramente habitado.*

*(...) Os primeiros habitantes do Brasil, aqueles que chegaram há milhares de anos, não deixaram nenhum relato sobre seu modo de vida. Mas, em compensação, deixaram muitos vestígios de sua existência: resto de habitações, instrumentos de pedra... (SANTOS, 1991, p.7-9).*

Ou:

*No Brasil, há um montão de vestígios de vida da pré-história. Tanto no litoral como no interior, os arqueólogos descobrem cada vez mais sítios arqueológicos (...) No litoral, especialmente nas regiões Sudeste e Sul, os pesquisadores encontraram inúmeros sambaquis (...) datando entre 5 ou 6 mil anos de idade. Além disso, principalmente na Ilha de Marajó, no extremo-norte, foram encontrados jarros e outros objetos de cerâmica que revelaram as atividades de antigas tribos da região (MACEDO E OLIVEIRA, 1996, P.21).*

Azevedo & Darós recorrem à cultura material e às pinturas rupestres de populações indígenas como forma de documentar a existência de tais povos:

*“Os documentos (não-escritos) mais antigos dos nossos índios – como machadinhas de pedra, pedaços de esqueleto, restos de fogueiras, pinturas em cavernas – datam de 10.000 anos a.C. aproximadamente” (AZEVEDO&DARÓS,1989,3).*

Barbosa & Stockler:

*O Brasil também teve pré-história:*

*Tudo o que aconteceu em nossas terras antes da chegada dos navegantes portugueses, em 1500, é considerado a Pré-História brasileira (BARBOSA & STOCKLER 1990,9).*

Há, nos livros didáticos, um padrão de abordagem do conteúdo: apresentação dos conceitos de arqueologia, de cultura, de cultura material, de sambaquis, de sítios arqueológicos, de pinturas rupestres. Tudo segue o mesmo encaminhamento e forma de apresentação. Até os exemplos utilizados

são os mesmos, o que confirma a existência de uma padronização de conteúdos e formas destes serem veiculados.

Através da tabela abaixo podemos visualizar os exemplos mais citados de vestígios arqueológicos presentes nos livros didáticos analisados:

**Tabela 3: Livros didáticos: exemplos de vestígios arqueológicos**

| Autor             | Livro Didático                         | EXEMPLOS |                  |                    |
|-------------------|--|----------|------------------|--------------------|
|                   |  | Sambaqui | Pintura Rupestre | Sítio Arqueológico |
| SANTOS            | História do Brasil                     |          |                  |                    |
| MARTINS           | História                               |          |                  |                    |
| AZEVEDO & DARÓS   | A História de um Povo – soc.brasileira |          |                  |                    |
| MILTON & M LUIZA  | História do Brasil                     |          |                  |                    |
| PILETTI & PILETTI | História & Vida                        |          |                  |                    |
| MACEDO & OLIVEIRA | Brasil- uma história em construção     |          |                  |                    |

**Os espaços preenchidos referem-se aos exemplos apresentados no livro didático**

Sem exceção todos os autores dos livros didáticos se referem às cavernas, mas na arqueologia o que interessa enquanto objeto de pesquisa não é a caverna, ou seja, caverna não é considerada como vestígio arqueológico, mas o que ela possa conter, no caso pinturas rupestres ou cultura material como: ossadas, fragmentos de utensílios líticos e/ou cerâmicos ou elementos fósseis.

Quando os autores discorrem sobre a arqueologia, o fazem através de suposições: *deve ter acontecido assim*. Eles não tomam o cuidado, ou não julgam ser esse um procedimento necessário, de esclarecer ao público, para o qual o livro é destinado sobre a dificuldade e seriedade do trabalho de investigação que a arqueologia tem trilhado no Brasil.

A forma pela qual os autores optaram para abordar a questão, acaba levando o aluno a formular uma idéia imprecisa no aluno sobre a validade dos estudos arqueológicos e reforça um tipo de conhecimento que os alunos já têm de arqueologia: aquele que se dá através de notícias superficiais e até distorcidas veiculadas pelos jornais, revistas, canais de televisão e,

principalmente, através de filmes de ficção científica. Não há nos livros analisados uma abordagem mais criteriosa para os estudos arqueológicos que possam motivar professores e alunos para desenvolverem atividades através das quais possam ser percebidos os avanços das investigações sobre esse período denominado de pré-história do Brasil ou da América pré-colombiana.

Os autores mencionam termos como cultura material, vestígios arqueológicos, sítios arqueológicos, mas retiram os sujeitos envolvidos no processo. Não aprofundam noções de ocupação humana do território. O máximo que comentam é, a hipótese de entrada de seres humanos no continente americano pelo Estreito de Bering. Outras teorias de migração e dispersão de populações humanas são apenas citadas, conforme podemos ver na **Tabela 2**.

Como dissemos anteriormente, o tratamento dado para a abordagem arqueológica torna-se superficial à medida que exclui as populações humanas do contexto histórico mais distante.

No Brasil, nos últimos anos, a pesquisa arqueológica tem crescido vertiginosamente<sup>71</sup> e através dela vem se proliferando a demarcação de sítios arqueológicos e o trabalho de análise do vasto material que tem sido encontrado e resgatado<sup>72</sup>.

O importante nos estudos arqueológicos é que eles têm sido reveladores de novas hipóteses sobre o aparecimento, a ocupação e o deslocamento/dispersão de populações humanas pelo território americano.

No entendimento de Neves (1995,171):

*Os povos indígenas que habitam o continente Sul Americano descendem de populações que aqui se instalaram há dezenas de milhares de anos, ocupando virtualmente toda a extensão desse continente. Ao longo desse período essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e*

<sup>71</sup>Sobre isso ver: TENÓRIO (org.). *Pré-história da terra brasilis*. Rio de Janeiro: 1999. O livro discute a atuação das diferentes escolas teóricas de pesquisa arqueológica e dá um panorama da Arqueologia brasileira. Ver também: PROUS, André Prous. *Arqueologia brasileira*. Brasília: UNB, 1992; e História da pesquisa e da bibliografia arqueológica no Brasil. *Arquivos do Museu de História Natural*. UFMG, no 4/5, 1979/80. NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas – 1872-2000. *Revista USP*, no 44, 1999-2000. FUNARI, Pedro Paulo. Arqueologia brasileira: visão geral e reavaliação. *Revista de História da Arte e Arqueologia*. Campinas, no. 1, 1994 e *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988.

<sup>72</sup> A exemplo da região sul as pesquisas arqueológicas têm tido grande impulso. No Paraná, existem dois grupos que se dedicam à pesquisa arqueológica. Um em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná; e outro em Maringá, na Universidade Estadual de Maringá, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, que iniciou suas atividades em 1994.

*manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social, o que é atestado pelo crescente número de pesquisas arqueológicas realizadas no Brasil e em países vizinhos.*

O mesmo autor também admite que há controvérsias com relação à origem e ocupação da América do Sul por populações humanas; imprecisões temporais, pois há indícios que apontam para uma ocupação que remonta há 40 mil anos antes do presente; e imprecisões teóricas no tocante ao processo de migração e dispersão de tais populações pela América do Sul e Brasil.

As teorias a respeito da origem dos povos americanos são ainda, nos dias atuais, polêmicas e controversas. As pesquisas recentes que se ocupam dessa temática não são categóricas em afirmar ou defender uma única hipótese para essa origem, dadas as ausências de comprovações empíricas. Para estudar a “diversidade dos ameríndios” três tipos de dados podem ser utilizados: dados socioculturais, dados genéticos e dados morfológicos (LAHR,1997,78).

É consenso entre os cientistas que o homem moderno, reconhecido como Homo Sapiens, teve sua origem na África entre 200.000 e 100.000 anos atrás. Inserida nesse consenso, Lahr (1997,74) afirma que:

*(...) as populações da Eurásia, incluindo seus descendentes ameríndios, não representam uma unidade genética. Postula-se que pelo menos duas populações africanas diferentes deixaram aquele continente em momentos diferentes e por rotas diferentes, uma delas dando origem aos ancestrais dos povos melanésios e mongolóides.*

Uma perspectiva mais arqueológica surgiu com os naturalistas viajantes da segunda metade do século XVIII e início do XIX, que através de expedições pelo Brasil iniciaram registros arqueológicos. Alexandre Von Humboldt (1799-1803) sugeriu, através de observações antropológicas, a primeira teoria sobre a origem das populações na América, como sendo de origem asiática única, “uma só raça” (BARRETO,1999/2000).

Outros naturalistas seguiram Von Humboldt. Entre eles Peter Wilhem Lund, que entre 1834 a 1844, em Lagoa Santa, Minas Gerais, coletou em mais de 800 cavernas, vestígios de animais extintos e restos de esqueletos humanos em meio a ossadas de animais pleistocênicos, o que o levou a formular a hipótese de

contemporaneidade de seres humanos com esta fauna hoje extinta (BARRETO, 199/200, 36-7; PROUS, 1991, 6-7).

O trabalho de Lund sobre o “homem de Lagoa Santa” e subseqüentes pesquisas na região atravessaram a história da arqueologia brasileira pelo restante do século XIX e todo o século XX, apesar das controvérsias tanto a respeito da antigüidade dos vestígios humanos como da sua origem racial, estendendo-se até os dias de hoje, quando então já está bastante aceita a idéia de um homem pleistocênico americano.

As pesquisas em torno da ocupação humana na América apontam para três possibilidades (NEVES, 1992,43). A primeira, constituída por um grupo de cientistas, crenes, que acreditam haver populações humanas na América há mais de 12 mil anos cujas evidências podem ser comprovadas através da existência de uma centena de sítios arqueológicos dos quais os vestígios encontrados apontam para datações mais antigas.

Uma segunda, os agnósticos, menciona estimativas variadas de ocupação humana que datam de 15 e 30 mil anos, embora não apresentem justificativas empíricas.

E uma terceira, os céticos, que não aceita tais posturas elencadas acima, alegando haver insuficiência de evidências empíricas.

Os artefatos, materiais líticos, que foram encontrados e datados se constituem como principais evidências com as quais vários cientistas vêm trabalhando para confirmar o tempo da presença humana no território americano. Os esqueletos mais antigos encontrados na América do Sul, datam de aproximadamente 7.000 a 9.500 anos antes do presente.

Segundo Dillehay (1997):

*Até agora o cenário mais aceito quanto ao povoamento das Américas está sintetizado no Modelo das Três Migrações, de Christy Turner II (1983), que se baseia nas suposições de que o hemisfério foi ocupado em épocas recentes (após 12.000 anos a.p.), e que apenas três migrações deram origem à elevada diversidade biológica e cultural das populações nativas americanas, e que todas as populações fundadoras são de descendência mongolóide (nordeste-asiática e siberiana).*

O “Modelo das Três Migrações”, foi criado pelo lingüista Joseph Greenberg, pelo antropólogo-dentário Christy Turner II e pelo antropogeneticista Steven Zegura. Eles propõem que a ocupação das Américas ocorreu no fim do período pleistocênico – começo do Holocênico - através de três ondas migratórias discretas. A primeira de um grupo sinodonte, seria ancestral a todas as tribos das Américas hoje incorporadas na família lingüística “Amerind”, o que inclui todas as populações indígenas da América do Sul, América Central e a grande maioria daquelas da América do Norte. A diversidade entre elas teria sido definida já dentro do continente. A segunda migração teria sido de um grupo ancestral das tribos pertencentes à família lingüística na-dene. Por último, a terceira e mais recente teria sido de populações com uma adaptação péri-ártica, os aleutas-esquimós.

O modelo Tripartido do povoamento do Novo Mundo, é a forma do conceito de homogeneidade do ameríndio mais recente e mais largamente aceita (POWELL, 1997) e concorda com os dados arqueológicos que sugerem que a primeira entrada nas Américas se deu por uma população caracterizada pela cultura lítica conhecida como “Clóvis”, que posteriormente teria se diversificado dentro do continente dando origem a todos os grupos indígenas com exceção dos péri-árticos (LAHR, 1997, 78).

Lahr (1997,81) aponta quatro conclusões importantes a respeito do processo de ocupação das Américas:

*primeiro, que independente das duas ondas migratórias que originaram os povos circumpolares e da família lingüística na-dene, a ocupação da América se deu, numa primeira instância, a partir de grupos morfologicamente, caracterizados por uma alta diversidade, maior robustez, sundadontia, uma forma de crânio alongada, e face relativamente fina e curta; segundo que em algum momento posterior, uma outra onda migratória teria trazido grupos diferentes, já com características mais próximas daquelas dos atuais povos mongolóides do nordeste asiático; terceiro, que na América do Norte, e em certa medida na América do Sul, esses últimos grupos tornaram-se predominantes; e quarto, que a explicação para as diferenças observadas entre os restos fósseis e recentes deve ser procurada, dentro do continente, no processo microevolutivo de adaptação e interação entre populações mongolóides relativamente distintas, envolvendo mecanismos de substituição, fluxo gênico, deriva genética e seleção natural, que são os verdadeiros criadores da diversidade atual dos ameríndios.*

O Modelo Tripartido vai além da abordagem racional tipológica ao evocar mecanismos culturais, bem como fatores ambientais, que teriam influenciado e dirigido migrações de longa distância. O apoio para o modelo está na análise das línguas, dos dentes e dos genes de populações nativas americanas recentes (POWELL, 1997).

Nesse Modelo Tripartido, atribui-se a maior parte da variação lingüística e biológica entre os americanos nativos a três “ondas” migratórias distintas vindas do nordeste asiático. A primeira dessas ondas formada por paleoíndios, atravessou a América do Norte e do Sul e se constituiu nos ancestrais da maioria dos ameríndios, os povos nativos subárticos, encontrados hoje em dia. A segunda e mais recente onda de migrantes, identificada lingüisticamente como da fala na-dene, era originária de algum lugar entre as bacias dos rios Lena e Amur, e movimentou-se ao leste e sul nas áreas boreais do Novo Mundo, aproximadamente entre 10.000 e 12.000 anos antes do presente, logo, antes que as águas do Estreito de Bering subissem e cobrissem a ligação por terra entre a Ásia e a América. A terceira e última migração dos povos do Velho Mundo, identificada como aleuta-esquimó, originou-se no sul da bacia do rio Amur, perto de Hokkaido, Japão, e foram estes os ancestrais do aleuta moderno e dos povos esquimós do Ártico. (POWELL, 1997,85).

Assume-se, pelo Modelo Tripartido, que todos os ameríndios provém de um único e pequeno grupo de fundadores, os quais apresentavam uma variação dentária limitada. Esses fundadores se dispersaram rapidamente pelo Novo Mundo, de modo que todos os grupos descendentes refletem o grau de variação presente entre os fundadores; uma divergência interna de pequenas proporções também ocorre entre estes descendentes por causa da deriva genética.

Powell (1997, 86) a fim de simplificar a equação de previsão, presume que os fundadores, no final do Pleistoceno, produziram um número infinito de grupos subsequentes, todos do mesmo tamanho efetivo.

Greenberg, Turner e Zegura acreditam em uma chegada mais ou menos recente (há aproximadamente 12.000 anos) dos humanos ao Novo Mundo, o que pressupõe menos de 600 gerações para o aumento das populações dos nativos americanos até o tamanho observado na ocasião do primeiro contato com os europeus (POWELL, 1997,87).

Embora as controvérsias nunca tenham permitido um consenso, resultados recorrentes levaram à aceitação como modelo de trabalho a hipótese de que apenas três grandes estoques populacionais, provenientes do nordeste asiático ( Sibéria) e relativamente homogêneos quanto a marcadores dentários, genéticos e lingüísticos, teriam adentrado à América há menos de 12.000 anos atrás, dando origem a toda diversidade humana no continente. Dentre tais estoques, dois deles teriam se restringido à porção mais setentrional da América do Norte, e apenas um teria sido o ancestral da grande maioria dos grupos indígenas do Novo Mundo, nos quais se incluem todas as populações autóctones da América do Sul (POWELL, 1997). Diante das evidências já acumuladas torna-se difícil contestar a natureza norte-asiática, mongolóide das populações nativas das Américas.

Segundo o Modelo das Três Migrações, uma relativa homogeneidade morfológica deveria ser encontrada ao longo de um intervalo temporal de pelo menos 12.000 anos, porém as análises craniométricas dos remanescentes ósseos humanos mais antigos das Américas do Sul e do Norte têm sugerido que a diversidade humana no continente pode estar sendo subestimada (NEVES, 1997,98).

Neves, em uma série de trabalhos, aplicando métodos estatísticos multivariados a dados craniométricos, indicou que as populações sul-americanas conhecidas arqueologicamente como paleóíndias não apresentam o mesmo padrão de morfologia craniana característico dos povos mongolóides do nordeste asiático (NEVES e PUCCIARELLI, 1989,1990,1991; NEVES et. alii, 1993; MUNFORD et. alii, 1995, apud NEVES, 1997). Estudos independentes efetuado sobre material esquelético da América do Norte de antigüidade equivalente parecem convergir com esses resultados (STEELE e POWELL, 1992; POWELL e STEELE, 1992; STEELE e POWELL, 1993, apud NEVES, 1997).

Além disso, as análises detectaram semelhanças morfológicas entre os primeiros sul-americanos conhecidos e populações australianas e africanas, assim como alguns fósseis centro-asiáticos do final do Pleistoceno. Diante de tais resultados, o grupo de Neves sugere que populações de natureza não-mongolóide teriam chegado à América anteriormente à entrada das primeiras levadas tipicamente mongolóides do nordeste da Ásia (NEVES ET.ALII, 1997,98).

A partir desse apanhado é possível visualizar quão importante e complexo é o tema da origem do povoamento do território que se constituiu como sendo as Américas e quão difícil se torna fazer afirmações simplificadoras como as que aparecem nos livros didáticos. As pesquisas e os autores citados oferecem-nos uma variada gama de possibilidades de estudo, problematização e de entendimento para a questão, cuja base não pode ser dada a partir de estudos isolados, visto que todos os dados apresentados nesse arrazoado provêm de pesquisas multidisciplinares.

## 2- Aspectos das sociedades indígenas no Brasil

### 2.1- Organização social

Vejam os livros didáticos apresentam os povos indígenas e suas formas de organização social:

- *História do Brasil*, de Maria Januária Vilela Santos:

**Os indígenas: línguas e costumes diversos** - *Os índios brasileiros formavam vários povos. Cada povo tinha sua língua, sua religião, sua maneira de viver e era dividido em grupos, chamados tribos. Cada tribo ocupava determinada região territorial por onde se espalhavam suas aldeias (...) Quase todo o litoral brasileiro era habitado pelos tupis (...) Os povos tupis mais conhecidos são: caetés, tupinambás, tupiniquins, tamoios, tabajaras, carijós, potiguaras, temiminós. Os jês habitavam o interior central do Brasil. Entre os povos jês podemos citar os aimorés, os apinajés e os xavantes (...)* **Como viviam os índios brasileiros?** - *Geralmente as tribos tupis tinham um chefe, o morubixaba, que era o chefe guerreiro. Havia também um chefe religioso, que conhecia ervas medicinais e curava os doentes. Os tupis moravam em cabanas chamadas ocas. Várias ocas formavam uma taba (aldeia). Uma tribo era formada pelos habitantes de várias aldeias, geralmente próximas umas às outras. O terreiro que ficava no centro da taba era a ocará. Uma cerca de troncos protegia a taba: era a caiçara. Aí realizavam-se festas e cerimônias religiosas. Cada povo tinha hábitos diferentes (...) Muitos grupos eram semi-nômades, isto é morava algum tempo numa região e depois mudavam-se para outra. Viviam da caça, da pesca, da coleta de frutos e raízes e cultivavam vários produtos, como a mandioca, o milho e a batata-doce (...) Havia trabalhos realizados só pelos homens e outros só pelas mulheres. Geralmente os homens caçavam, pescavam, derrubavam as matas, construíam as casas, fabricavam canoas, armas e instrumentos musicais. Além disso, faziam guerras. As mulheres cuidavam dos trabalhos agrícolas, desde o plantio até a colheita, preparavam os alimentos, fabricavam farinha de mandioca, faziam cauim (uma bebida alcoólica), fiavam algodão, teciam redes. A terra cultivada pelos membros de uma aldeia pertencia a todos, à aldeia inteira. Do mesmo modo, o que*

*eles produziam era dividido entre eles, recebendo cada um o necessário para sua alimentação. Quando a aldeia se mudava, a terra abandonada deixava de pertencer aos membros daquela aldeia, podendo ser ocupada por qualquer outro grupo de índios. (SANTOS, 1991, 41-43)*

- *História, de José Roberto Martins Ferreira:*

*Como viviam os primitivos habitantes do Brasil - (...) Antes de os portugueses chegarem, a nossa terra não era habitada apenas por um povo, mas por vários. Cada um com sua cultura. Cada um ocupando uma parte de nossa terra. Por não perceberem que esses povos eram diferentes entre si, os europeus os tratavam como se fossem um povo só. Por isso deram o mesmo nome a todos. Eram e ainda são chamados de índios (...) Cada um deles (povos) tinha a sua terra. Havia a terra dos tupiniquins, a dos caetés, a dos carajás, a dos aimorés e de muitos outros povos. Cada um tinha sua própria língua (...) Cada um tinha suas próprias festas (...) Cada um tinha sua religião e as suas lendas. Geralmente os povos indígenas acreditam na existência de espíritos (...) Cada um tinha sua própria terra. Não havia cercas e nem muros para separar as terras, mas cada um deles sabia exatamente onde começava e terminava a sua terra. A não ser em caso de guerra, um povo só entrava na terra do outro se fosse convidado. Os índios chamavam suas casas de ocas. Um conjunto de ocas, dispostas em forma de círculo, era chamado maloca, ou seja, aldeia de índios. No centro do círculo, formado pelas ocas, realizavam-se as festas (...) Em cada uma dessas tribos havia um chefe. Só que esse chefe não tinha muitos poderes (...) suas decisões não eram impostas, pois refletiam a vontade da tribo (...) Nas aldeias havia uma rigorosa divisão dos trabalhos. Aos homens cabia a tarefa de caçar, pescar, preparar a terra para a plantação, fazer canoas, armas, buscar lenha e construir casas. As mulheres semeavam, cuidavam da plantação e da colheita. Além disso, faziam a comida, os vasos de cerâmica e os serviços domésticos. Nas tribos não havia desigualdade social (...) A maneira como essas tribos se relacionavam com a natureza era bem diferente do modo como os europeus se relacionavam com a mesma (...) que mantinham uma relação equilibrada e não destrutiva. Apesar de haver grande harmonia dentro de cada tribo (...) a maioria delas fazia da guerra uma atividade muito importante. As tribos faziam guerras para conquistar mulheres, para mostrar que eram fortes, para fazer prisioneiros (...) (MARTINS, 1990, 22-29)*

- *A história de um povo, de Azevedo & Darós*

*Os nossos viviam assim. Os primeiros brasileiros que se fixaram nas nossas terras viviam em regime de comunidade. É claro que o modo de viver não era exatamente igual em todas as tribos (...) Mas a terra era sempre de toda a comunidade (...) A divisão das tarefas do dia-a-dia era natural, isto é, por sexo e idade. Todos ajudavam. Todos trabalhavam... Os ensinamentos, as práticas, histórias, invocação dos espíritos, cantos e danças eram transmitidos de geração para geração... Mas (...) havia problemas (...) como em qualquer outro grupo (...) Daí a importância que tinham os chefes, geralmente os mais velhos (...) eles que decidiam as guerras e paz. Que decidiam a mudança para um novo lugar... (...) Cada*

*comunidade tem seu jeito de viver (...) “Nossa gente vivia feliz”(...) Os índios se multiplicaram com o passar do tempo. Evoluíram. Aprenderam coisas novas. Continuaram vivendo sua vida simples... (AZEVEDO & DARÓS, 1998, 14-18)*

- *História do Brasil*, de Milton Barbosa Filho e Maria Luiza Stockler

#### *O índio americano*

*No Brasil havia cerca de quatro milhões de índios, divididos em várias **nações**, entre os quais destacam-se os tupis, os jês ou tapuias, os nuaruaques e os caraíbas. Cada uma dessas nações dividia-se em inúmeras tribos com costumes diferentes (...) Eles viviam em aldeias ou **tabas**, formadas por cabanas redondas de palha chamadas **ocas** ou **malocas**. Essas ocas dispunham-se em círculo, em cujo centro ficava uma praça, a **ocara**, e eram cercadas por uma **paliçada** de madeira, denominada **caičara**. Cada tribo possuía um chefe militar, o **morubixaba** e um chefe religioso, o **pajé**, que também era o **curandeiro** da tribo. Havia ainda uma **assembléia** formada pelos mais velhos da tribo e encarregada de zelar pela tradição e pelos bons costumes. Os índios praticavam a caça, a pesca e a coleta de frutos. Algumas tribos conheciam a agricultura do milho, mandioca, batata-doce, cará e abóbora. Além disso fabricavam potes de barro, cestos, esteiras, arco e flecha e instrumentos musicais. As atividades e trabalhos da tribo eram rigidamente divididos; em geral, os homens dedicavam-se à caça, à pesca e à guerra, enquanto as mulheres cuidavam da coleta de frutos, lavoura e preparação dos alimentos (BARBOSA & STOCKLER, 1990, 38-40).*

- *História & Vida*, de Piletti & Piletti

#### *A organização dos povos indígenas*

*Os índios brasileiros pertencem a vários grupos diferentes, com costumes diferentes. A língua, suas crenças, as técnicas de trabalho, a organização familiar e social mudam de um grupo para outro. Geralmente os índios são agrupados de acordo com a sua língua (...) Apesar das grandes diferenças existentes entre os vários grupos indígenas, há certas coisas que são comuns a quase todos eles. Assim, podemos dizer que os índios se organizam em tribos. Uma tribo é um grupo de pessoas que fazem suas aldeias numa mesma área, falam a mesma língua, têm os mesmos costumes e um forte sentimento de união entre elas. As aldeias são diferentes de uma tribo para outra. (...) A maioria deles vive da coleta de frutos da floresta (...), da agricultura (...), da caça (...) e da pesca (...). Geralmente as roças pertencem a toda a tribo e os alimentos colhidos são distribuídos entre todos (...) Cada tribo tem seu jeito de distribuir as tarefas entre seus membros. Há trabalhos que são feitos pelas mulheres e outros que normalmente são feitos pelos homens (...) Além disso, são tarefas masculinas as expedições guerreiras; a proteção das mulheres, crianças e velhos. Os casamentos variam de uma tribo para outra. Geralmente são realizados entre os membros de uma mesma tribo. Algumas tribos permitem apenas a monogamia (...) Já em outras, a poligamia (...) também é permitida (PILETTI & PILETTI, 1993,22-25).*

- *Brasil uma história em construção*, de José Rivair de Macedo e Mariley W. de Oliveira

*Existiram e continuam existindo diferentes grupos de indígenas espalhados por todo o continente americano. Tais grupos nem sempre são semelhantes, possuindo costumes, línguas e formas de vida diferentes entre si (...) Línguas diferentes significam formas diferentes de se comunicar, de se relacionar, de ver e de explicar o mundo (...) Na América do Norte, na América Central e na América do Sul, antes da chegada dos civilizados, viviam grupos de indígenas com organização social muito mais evoluída. É o caso dos Astecas (...), Maias (...) e Incas (...) Os grupos indígenas que ocupavam o território atualmente chamado Brasil eram bem diferentes dos anteriores. Estavam apenas começando a praticar a agricultura. Em geral eram caçadores, pescadores e coletores nômades (...) Com relação ao modo de organização social, viviam unidos em tribos independentes entre si (...) Os integrantes de uma tribo falam a mesma língua e têm costumes e tradições comuns. Mesmo hoje os índios continuam a viver de forma semelhante à de seus antepassados enquanto não são contactados pelos civilizados. A terra em que vivem pertence a todos os habitantes da aldeia (...) Numa tribo, todos têm direitos iguais de utilização dos materiais fornecidos pela natureza, para fazer arcos, flechas, machados, cestas, objetos de cerâmica etc. Quando os componentes da tribo praticam a agricultura, cada grupo de parentes possui sua própria roça (...) Os integrantes do grupo desempenham diferentes papéis. Os homens caçam, pescam, protegem a aldeia (...) As mulheres plantam e colhem, cozinham, cuidam das crianças, coletam frutas e raízes, fazem vasos e panelas de cerâmica (...) Comparados a nós, os índios que viviam no Brasil eram menos desenvolvidos quanto à utilização das técnicas e instrumentos. Nós, os civilizados possuímos conhecimentos técnicos mais desenvolvidos que os deles (MACEDO & OLIVEIRA, 1996, 22-24).*

Procuramos reunir, nas citações acima, os aspectos que demonstram a maneira como os autores dos livros didáticos entendem os povos indígenas no tocante à organização social. Assim, a tabela abaixo representa os aspectos presentes nos manuais analisados<sup>73</sup>.

Analisando **tabela 4** podemos perceber que existe uma quase unanimidade entre os pontos tocados pelos autores para explicar a existência e o funcionamento das sociedades indígenas. Com exceção dos aspectos 3 (contradição: os indígenas ora trabalham, ora não trabalham) e 7 (diversidade de

---

<sup>73</sup> Esses aspectos referenciados na tabela são características de nossa leitura pessoal e portanto não aparecem exatamente com as mesmas palavras nos textos didáticos.

povos indígenas), todos os outros aspectos mencionados estão presentes e podem ser percebidos nos trechos dos textos didáticos acima.

**Tabela 4: componentes de organização social indígena**

| Organização social/<br>Pontos    | AUTORES |         |                    |                     |                     |                     |
|----------------------------------|---------|---------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                                  | Santos  | Martins | Azevedo<br>& Darós | Milton/<br>M. Luiza | Piletti/<br>Piletti | Macedo/<br>Oliveira |
| Vida em comunidade               |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Divisão/tarefas-homens/mulheres  |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Índio: trabalha-não trabalha     |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Evoluídos X não-evoluídos        |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Progresso X vida simples         |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Sociedade-ideal/igualdade social |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Diversidade                      |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Nômades/semi-nômades             |         |         |                    |                     |                     |                     |
| Guerras                          |         |         |                    |                     |                     |                     |

**Os espaços preenchidos correspondem às características apresentadas no livro didático**

Os livros didáticos reúnem uma série de características ideológicas elementares nas quais está implícita uma interpretação evolucionista, herdeira do evolucionismo social do século XIX (TELLES, 1983,173).

A percepção de uma concepção evolucionista pode ser atestada pela organização dos conteúdos fragmentados em forma de tópicos isolados, como os apontados na tabela 4.

O critério utilizado pelos autores para explicar a organização social dos povos indígenas é o da organização da sociedade brasileira contemporânea, erigida segundo moldes da visão eurocêntrica de história. Os autores utilizam o método de partir do conhecimento que os alunos têm da sociedade a que pertencem para estabelecerem comparações com os povos indígenas.

Segundo Da Matta (1981) as características do evolucionismo podem ser percebidas nos livros didáticos a partir de quatro idéias principais:

*1º – a idéia de que as sociedades humanas devam ser comparadas entre si por meio de seus costumes. Por exemplo com relação ao trabalho; emprego de metais como definidor de um estágio mais avançado; antropofagia ou nas superstições das religiões africanas, que retiradas de seu contexto aparecem como altamente negativas;*

*2º – a idéia de que os costumes têm uma origem, uma substância, uma individualidade e, evidentemente, um fim;*

3º – *idéia de que as sociedades se desenvolvem por um estágio linear, irreversivelmente, alguns acontecimentos sendo tomados como causa e outros como conseqüência. A partir de um ponto de chegada determinado, como, por exemplo, a idéia não expressa mas implícita de que o monoteísmo é superior a qualquer forma de politeísmo, pode-se ajudar os outros a aí chegar compulsivamente. Isso implica um determinismo e uma visão essencialmente fragmentada da realidade, desde que o que é apropriado pela análise é somente parte de um todo;*

4º – *a idéia de que as diferenças entre os homens são reduzidas sempre a momentos históricos específicos. Neste sentido as sociedades que podem ser contemporâneas no tempo, ficam reduzidas à escala da que é tomada como paradigma, isto quer dizer que o modo típico de formular as diferenças nesta perspectiva é pela redução da diferença espacial numa unidade temporal postulada. “Por meio desta lógica, usa-se o velho modo de apresentar o que é novo e o que é estranho, como se ele fosse velho e conhecido, e, por meio disto, dar conta de outros universos sociais como se eles fossem parte e parcela do nosso próprio passado.*

O evolucionismo pode ser detectado nos livros didáticos tão somente a partir da explicação dos fenômenos culturais que envolvem o uso e a evolução de instrumentos, utensílios, costumes, instituições, ideologias de formas recortadas em comparação com as práticas das sociedades não-indígenas ou, como já apontamos antes, em comparação com práticas do cotidiano da clientela para a qual os livros didáticos são destinados. Os autores de livros didáticos não tratam das diferentes experiências histórico-culturais dos povos indígenas. A metodologia de exposição e tratamento do conteúdo não explicita as diferentes histórias dos inúmeros povos indígenas, apesar de verificarmos que os autores ilustram os textos com exemplos de determinados povos, recortando apenas o aspecto que sugere um “ar exótico” como a adaptação de alguns mitos e de alguns rituais (de festas, de guerras etc.).

Existe ainda outro grave problema:

*trata-se do escamoteamento das relações entre os grupos envolvidos. O exame dessas relações seria essencial para a compreensão das sociedades em questão, assim como da relação que os vários grupos manterão e estabelecerão entre si com a sociedade mais conclusiva (TELLES, 1993,176).*

Mas, se a forma como os livros didáticos fazem não é a adequada para abordar as sociedades indígenas, qual seria então?

Mais do que estabelecer aspectos comparativos entre grupos humanos diferentes, acreditamos que um conhecimento mínimo sobre a organização das sociedades indígenas deve se dar a partir do conhecimento das especificidades e singularidades de cada uma, inserida num determinado contexto histórico, geográfico, político, cultural, religioso etc. Pois, as sociedades indígenas têm um alto nível de integração em todos os níveis que as compõem – o social, o religioso, o mitológico, o familiar, o econômico – e para compreendê-las, faz-se necessário observá-las da maneira mais completa possível (FERNANDES SILVA 1995, 349).

Pelos trechos dos livros didáticos é possível percebermos que os autores têm acenado para a existência de diversidade entre os povos indígenas. Escrevem que são vários povos, com costumes, línguas, territórios, culturas diferentes etc.; geralmente citam exemplos de um povo indígena através da reprodução de algum mito de origem, de algum ritual, mas apesar desse avanço, na soma do saldo de aspectos referentes às sociedades indígenas, ainda cometem equívocos.

Esses equívocos podem ser percebidos à medida que julgam ser necessário estabelecer um quadro de coisas comuns entre os diferentes grupos étnicos e, principalmente, à medida que para estabelecer aspectos comuns o fazem a partir do que conhecem e aceitam como sendo correto. Por exemplo: encarar “a divisão natural das tarefas entre homens e mulheres”. Ora, é natural porque esse é o modelo reproduzido e que prevalece no senso comum da “nossa sociedade”, uma sociedade que é julgada como excludente, machista, preconceituosa e racista.

Cada cultura se afirma como a melhor, desqualificando as demais, entre outros motivos, por desconhecê-las. A diferença entre as culturas é dada não em função de percursos históricos particulares, mas como qualidade inerente ao próprio povo que fala.

Quando alguém entra em contato com costumes diferentes, que não consegue compreender, sua primeira reação é fazer comparações, tomar por base sua própria cultura, numa tentativa de organizar a informação a partir daquilo que conhece e elabora, muitas vezes, conclusões preconceituosas, pobres e equivocadas.

É também necessário compreendermos que diferentes sociedades definem suas prioridades de maneiras distintas, de forma que as mais variadas tarefas são conduzidas num ritmo que se harmoniza com outros valores sociais e que para construir esse modo de existência, essas sociedades têm que desenvolver muitas habilidades e talvez tenham levado milhares de anos para conquistar o domínio de técnicas, para conhecer as propriedades dos recursos naturais, os hábitos das espécies, para experimentar formas de organizar o trabalho e o ritmo da vida social. Para conhecermos minimamente diferentes povos indígenas é preciso dominar os códigos através dos quais cada povo específico se expressa, - no caso, seus costumes, regras, valores, sentimentos e propósitos -, para dessa maneira ter acesso a essa modalidade original e diferente de construir a existência e compreendê-la (JUNQUEIRA, 1991).

Laplantine, então, nos ensina que:

*Presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) de nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.*

*Aquilo que de fato, caracteriza a unidade do homem (...) é sua aptidão praticamente infinita para inventar modos de vida e formas de organização social extremamente diversos (...) Essas formas de comportamento e de vida em sociedade que tomávamos todos espontaneamente por inatas (nossas maneiras de andar, dormir, nos encontrar, nos emocionar, comemorar os eventos de nossa existência...), são na realidade, o produto de escolhas culturais. Ou seja, aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros, para elaborar costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições, jogos profundamente diversos; pois se há algo de natural nessa espécie particular que é a espécie humana, é sua aptidão à variação cultural. (LAPLANTINE, 1993, 21-22).*

A partir dessas considerações constatamos que os conteúdos relativos aos povos indígenas apresentados nos manuais analisados, são banalizados, simplificados. Tais abordagens não contribuem para que as diferentes sociedades indígenas sejam pensadas enquanto sociedades complexas, diferentes. Por isso

a maioria das pessoas enxerga os povos indígenas sob dois aspectos: enquanto seres exóticos que pertencem ao folclore nacional e enquanto pobres, miseráveis e diluídos na grande massa que está localizada abaixo da linha de pobreza.

As razões para esse tipo de tratamento podem ser buscadas na história que vem sendo ensinada nas escolas desde o seu surgimento enquanto disciplina escolar e mesmo enquanto cultura geral. As pessoas, em sua maioria tiveram e continuam tendo uma formação escolar balizada pelos conteúdos presentes nos livros didáticos que sempre atenderam às necessidades dos projetos político-ideológicos de cada momento histórico. Com relação às populações indígenas, sempre houve o esforço de diluí-las o máximo possível na população brasileira a fim de eliminar as diferenças e mascarar os conflitos resultantes do embate entre diferentes *modus vivendi*.

Um outro problema advindo dessa questão está no fato de que os livros didáticos são destinados a um público específico. Neste caso particular, a estudantes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, que via de regra, se estiverem no “tempo correto de escolarização”, deverão ter entre 10 e 12 anos de idade.

A psicologia da aprendizagem preocupa-se com a forma das crianças, pré-adolescentes, adolescentes e mesmo adultos apreenderem os conteúdos. São várias as teorias psicológicas que se dedicam ao estudo do entendimento das estruturas de pensamento, ou seja, de como se aprende nas várias fases do desenvolvimento mental.

Nesse sentido quando falamos em simplificação dos conteúdos, estamos avaliando que a forma como o conteúdo é apresentado nos livros didáticos muitas vezes menospreza as capacidades mentais da clientela para a qual foi destinada. Ao olharmos para os conteúdos apresentados sobre os povos indígenas vemos claramente essa situação. Trabalhar didaticamente os conteúdos acaba significando atravessar o universo de populações das quais sabemos muito pouco.

E mais, ao fazer isso, os autores repetem aquilo que criticam nas suas apresentações iniciais nos livros didáticos. Tornam-se incapazes de analisar outras realidades com olhares que não sejam os seus. Ou melhor, não se despem

de seus preconceitos e conceitos sacralizados. Apresentam as suas formas “globalizadas” e unilaterais de compreensão dos povos indígenas: julgam que são todos iguais, todos “índios”; diferentes de “nós” os “brancos”, mas iguais entre si, os “índios”.

## **2.2- as “crenças”, as “religiões” e a “religiosidade”**

Este é um assunto, que como todos os outros relativos a questões indígenas, pode oportunizar inúmeras pesquisas. Falar de crenças, religião ou religiosidade de povos indígenas é uma tarefa muito complexa. Inúmeros são os estudos sobre isso. As práticas religiosas:

*são geralmente associadas aos mitos e estes são também concebidos, por alguns especialistas, como expressão de cenas religiosas.*

*Muitos são mitos de origem e discorrem sobre a criação do mundo ou, mais freqüentemente, de seres, espaços, espécies e fenômenos naturais, itens culturais e práticas sociais. Esta temática cosmogônica presente nos mitos, é especialmente ressaltada por autores que preferem interpretar os mitos como manifestações religiosas (ver, por exemplo, M. Eliade, 1972) e os episódios que narram como expressão de vivências e concepções elaboradas em contextos culturais específicos sobre as relações com o sagrado. Outros autores (...), Lévi-Strauss, entre outros, preferem enfatizar seus aspectos cognoscitivos e lógicos, englobando a religião no conceito mais geral de teia de significações simbólicas através das quais os homens representam a seus próprios olhos o mundo e orientam-se nele (LOPES DA SILVA, 1995, 331).*

O enfoque apresentado nos livros didáticos para tal questão é bastante preconceituoso, discriminatório e excludente. Os termos utilizados no subtítulo acima representam o que também é regra nos manuais didáticos analisados, pois o conhecimento transmitido pelo livro didático é o de que religião é prática de brancos católicos ou evangélicos; crenças, seitas e mitos, são “coisas” de negros e índios.

Macedo & Oliveira falam em crenças, religião oficial, religiosidade popular e sincretismo religioso:

*Os índios antes da chegada dos europeus tinham suas crenças. Desconheciam o cristianismo, assim como tudo o que dizia respeito aos civilizados. Se os portugueses foram responsáveis pela destruição física dos índios, os jesuítas foram os grandes responsáveis pela destruição espiritual e cultural dos grupos com os quais se colocavam em contato.*

(...)

*Apesar da intenção dos missionários de destruir as tradições religiosas dos índios e dos negros africanos, o fato é que, ao invés de desaparecerem, tais tradições foram se misturando com a religião oficial. A esta mistura de crenças e tradições, chamamos sincretismo religioso.*

*Vejamos, por exemplo, o que aconteceu com inúmeras tribos indígenas. Ao entrar em contato com os civilizados, os componentes das tribos ouvem falar de um Deus único e verdadeiro, de um Deus feito homem que morreu na cruz para salvar os homens, em santos e em milagres (...) Mas as velhas crenças que possuíam não desaparecem de sua memória, não somem completamente. Nas suas cabeças as novas crenças são incorporadas às antigas. Há junção, não substituição. Para muitos índios, os santos são os mesmos que os antigos espíritos das florestas. E, então, a nova religião, torna-se uma espécie de “salada mista”, um “balaio de gatos” danado! (MACEDO & OLIVEIRA, 1996, 114-7)*

Piletti & Piletti também se referem às crenças e não falam em religião:

*neste capítulo vamos estudar os povos indígenas do Brasil. O que eles fizeram em defesa de sua vida, de sua terra, de sua liberdade, de suas crenças, de seus costumes (PILETTI & PILETTI, 1993, 21)*

Os outros autores não mencionam termos como crenças ou religião dos povos indígenas, mas fazem referências aos mitos indígenas, a partir de lendas.

Azevedo & Darós dão um encaminhamento metodológico interessante, pois a cada grupo de capítulos segue-se uma unidade de leitura, na qual eles apresentam textos e documentos sobre os temas que estavam sendo tratados.

*A História de um Povo*, livro dos autores em questão é sem dúvida, de todos os analisados aqui, o que mais se dedica a expor conteúdos sobre a temática indígena.

Dessas “sessões de leitura”, várias delas são abordagens sobre os povos indígenas. Uma que se referencia às crenças ou à religião é a denominada *Da casa dos Homens ao Kwarup* (AZEVEDO & DARÓS, 1989, 20). A inserção desses encartes possibilita, a professores e alunos, uma forma diferente de enxergar as diferenças, os significados, os entendimentos de mundo de diferentes populações.

Gostaríamos de salientar que discutir o aspecto religioso de populações indígenas é uma tarefa muito séria, pois implica em conhecimentos, que efetivamente não dispomos.

Lopes da Silva (1995) nos adverte que:

*os mitos e as práticas rituais dos povos americanos foram objeto de atenção de um sem número de cronistas, a partir do século XVI e que (...) o debate sobre a racionalidade ou a irracionalidade dos mitos marcou toda a história da antropologia no século XX.*

Neste sentido, interessa-nos aqui, chamar a atenção para o fato de que, a questão das práticas rituais ao ser abordada em sala de aula requer muito cuidado para não realizar comparações e conclusões grotescas que sirvam para cristalizar ainda mais a visão preconceituosa, discriminatória e excludente que prevalece atualmente.

Em Schaden vemos um interessante ponto de partida para nos sinalizar a sutileza e sensibilidade que devemos ter no momento de pensar questões sobre as diferentes práticas ritualísticas e o sentido que elas têm dentro de uma dada comunidade:

*Elemento fundamental de toda religión es la actitud valorativa ante la vida terrena com referencial al destino del hombre. Los sistemas religiosos difieren unos de otros primordialmente en la medida en que sus doctrinas se distinguen en esa interpretación de la existencia humana, interpretación que está en conexión com la naturaleza que se atribuye a los dioses y a las diferentes categorías de seres sobrenaturales, com la manera de concebirse el origen de la vida humana y, en especial, de considerar las múltiples relaciones entre el hombre y las divinidades en las más variadas situaciones de la existencia del grupo y del individuo.*

*Religión, el dominio de lo “sagrado”, se confunde com frecuencia com magia y com moral. De hecho, son numerosos los puntos de contacto entre esas tres categorías de la realidad socio-cultural que, no obstante, en el plano teórico se distinguen radicalmente una de la otras, aunque se presenten siempre de algún modo interdependientes. Una de las características esenciales de la moral es la valoración de las acciones humanas, inclusive sentimientos e pensamientos es la noción del bien y del mal. A su vez lo que distingue el rito mágico de la ceremonia religiosa es – bien lo resaltaron Max Weber y otros- su naturaleza de “técnica”; la actitude y vivencia religiosas, al contrario, se colocam mucho mas en la esfera emocional, donde el individuo reconoce su dependencia frente a poderes, personales o no, que le son superiores (SCHADEN, 1998, 127).*

### 2.3- a relação com a natureza

Uma questão aparentemente inofensiva e muito citada nos livros, diz respeito à relação que os povos indígenas mantinham e mantém com a natureza. A regra posta nos livros é a de que há uma relação harmoniosa com ela. Essa harmonia vem carregada da idéia de que os índios não modificavam o meio ambiente e que não praticavam a agricultura, e quando praticavam era uma agricultura rudimentar.

Os autores falam que alguns povos eram sedentários e outros nômades e que a característica básica para o nomadismo era o fator mudança, causada pelo esgotamento das fontes de alimentação.

Hoje há pesquisas que estão investigando o aspecto nomadismo. Chamorro (1998), afirma que os povos Guaraní não eram nômades e que as pesquisas arqueológicas vem demonstrando que eles se deslocavam dentro de uma mesma área de grandes proporções e que isso não caracteriza nomadismo.

Sobre a ação e o conhecimento dos povos indígenas sobre o meio ambiente, Gray (1995) afirma que:

*Os povos indígenas têm uma vasta riqueza de conhecimentos relativos a seu ambiente, construída ao longo de séculos. Este conhecimento não inclui somente informações sobre diferentes espécies de animais e plantas, seus comportamentos e suas utilidades, mas também informações sobre o modo como aspectos do universo se inter-relacionam.*

*Para os povos indígenas, o conhecimento do ambiente depende de contatos com o mundo invisível dos espíritos que desempenham um papel fundamental na garantia da reprodução da sociedade, da cultura e do ambiente(...). Para eles, o conhecimento é simultaneamente material e espiritual e os seres humanos geralmente não estão separados daquilo que os povos não-índios concebem como o "mundo natural" (GRAY, 1995, 114-115).*

Esta fala nos ajuda a pensar sobre as técnicas empregadas no manejo da terra pelos povos indígenas. Diferentemente do que os manuais afirmam, há autores que discutem e indicam que o manejo do ambiente realizado por povos indígenas remonta há muitos anos. E que a técnica, evidentemente, é diferente da empregada e conhecida pelos europeus na época da chegada à América.

Novamente há a indicação de comparações entre grandezas diferentes o que provoca uma idéia errada das relações que os povos indígenas estabeleciam e estabelecem com a natureza. As possibilidades apresentadas nos livros didáticos são duas: ou há uma relação ingênua e pura, passando a impressão de que não havia, até a chegada de europeus, a prática da agricultura; ou uma relação predatória na atualidade, quando se divulga informações de que os povos indígenas estão extraindo e vendendo madeira das florestas sem considerar o contexto em que esse tipo de situação ocorre.

Neves (1995,184) diz ter surgido a agricultura no período denominado formativo, localizado temporalmente desde há 10.000 antes do presente até a chegada dos europeus. A emergência da agricultura como principal atividade produtiva e a redução do nomadismo são, segundo ele as características mais importantes desse período. E pelo território que constitui hoje a América do Sul, há evidências arqueológicas de agricultura intensiva sendo praticada desde há, aproximadamente, 4 mil anos (NEVES, 1995, 186).

### 3- A diversidade lingüística

A questão das línguas indígenas aparece em apenas três dos seis títulos analisados, os quais ensinam que as línguas juntamente com a cultura são os dois fatores determinantes dos diferentes grupos indígenas. Dizem também que hoje no Brasil existe cerca de cem línguas indígenas, sendo estas divididas em três troncos principais: Tupi; Macro-Jê; e Arawak. Piletti & Piletti apontam o Karib como um quarto tronco e Santos refere-se a dois outros grupos, o Nuaruaque e o Caraíba, como podemos visualizar na tabela abaixo. Sobre esses dois outros grupos, não encontramos nos troncos lingüísticos apresentados por Montserrat (1992) nenhuma referência a eles como línguas isoladas ou como pertencentes a algum tronco ou família lingüística.

**Tabela 5- Troncos lingüísticos citados nos livros didáticos**

| Autor           | Livro didático                       | TRONCOS                          |      |       |        |                      |          |
|-----------------|--------------------------------------|----------------------------------|------|-------|--------|----------------------|----------|
|                 |                                      | Macro-jê                         | Tupi | Karib | Arawak | Outros grupos        | Isoladas |
| Santos          | História do Brasil                   |                                  |      |       |        | Nuaruaque<br>Caraíba |          |
| Martins         | História                             | Não faz referências às línguas   |      |       |        |                      |          |
| Azevedo & Darós | A História de um Povo soc.brasileira | Não fazem referências às línguas |      |       |        |                      |          |

|                      |                                       |                                  |  |  |  |  |  |
|----------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|--|--|--|--|
| Milton&M<br>Luiza    | História do Brasil                    | Não fazem referências às línguas |  |  |  |  |  |
| Piletti &<br>Piletti | História & Vida                       |                                  |  |  |  |  |  |
| Macedo &<br>Oliveira | Brasil- uma história<br>em construção |                                  |  |  |  |  |  |

**Os espaços preenchidos referem-se aos troncos lingüísticos mencionados no livro didático**

Nos textos utilizados aqui sobre lingüística indígena há uma unanimidade em afirmar que hoje no Brasil são faladas mais de 170 línguas indígenas, sem que sejam contabilizadas as extintas ao longo do processo de conquista desde 1500. Segundo Teixeira (1995,291) *elas eram mais ou menos 1300.*

O lingüista Greg Urban (1992,90) diz existir no Brasil

*quatro grandes grupos lingüísticos com numerosos membros espalhados por vastas áreas: Arawak, Karib, Tupi e Jê (...) Existem ainda vários grupos lingüísticos menores, com menor número de línguas e distribuição mais compacta no mapa. (...) Além disso, há línguas isoladas, desligadas de famílias.*

Ruth Montserrat (1994,95) que pesquisa sobre as línguas indígenas, também afirma serem

*Quatro os grupos maiores de línguas no Brasil, com distribuição geográfica extensa e com vários membros: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib. Há depois famílias menores (...) E finalmente, há as chamadas línguas isoladas, que não revelam parentesco com nenhuma das outras.*

Temos por um lado, os livros didáticos afirmando existir três troncos principais de línguas, Tupi, Macro-Jê e Aruak, dos quais apenas um faz menção para dois grupos lingüísticos menores e nenhum sequer comenta sobre as línguas isoladas; e, por outro lado, Urban e Montserrat afirmando serem quatro os principais grupos lingüísticos. Além dos já citados eles acrescentam o Karib, e discorrem sobre os grupos menores e as línguas isoladas.

Pensar sobre a diversidade lingüística e a importância que isso possa ter para o conhecimento da história dos povos indígenas não foi preocupação dos autores de livros didáticos aqui analisados, principalmente porque a forma como são mencionadas as diferenças lingüísticas causam no leitor a impressão de que a diferença de várias línguas é mais uma das inúmeras características que fazem dos povos indígenas seres diferentes dos “brancos” no sentido comparativo de

serem os últimos melhores ou superiores. Constatamos que neste caso, também subjaz uma concepção evolucionista.

Concepção esta, já mencionada anteriormente, que tem prevalecido nos currículos e programas nacionais, nos quais fica claramente demonstrado como foi e continua sendo eficiente o modelo político adotado para a constituição do Estado nacional brasileiro. Um modelo baseado na assimilação e integração nacional, a partir da negação, ocultamento e tentativas contínuas de eliminar as diferenças, dentre as quais a eliminação da diversidade lingüística têm um papel importante. Segundo Braggio (1998):

*Nos diferentes momentos do contato, ao longo dos séculos, nos da “assimilação” e “integração”, as línguas indígenas deveriam desaparecer, ou serem usadas somente enquanto possibilitassem a aquisição da língua portuguesa. Percebia-se isso na política de língua **de fato** adotada nos programas de educação escolar, quando a língua indígena era utilizada como “ponte de transição” entre as duas culturas e na medida em que possibilitasse uma “integração harmoniosa” à sociedade nacional (...) É a partir desse contato conflituoso, dessa fricção interétnica, que muitas línguas indígenas deixaram de existir, dando lugar a uma situação de monolíngüismo em língua portuguesa, para aqueles grupos cujo impacto o contato foi mais devastador (BRAGGIO, 1998, 122).*

A abordagem sobre as línguas indígenas é mais uma questão que não pode ser pensada descolada de um contexto mais amplo, pois:

*O conhecimento que pouco a pouco vamos tendo das línguas indígenas e de suas características resulta da contribuição de muita gente. Lingüistas, antropólogos, naturalistas, missionários têm contribuído para esse conhecimento, e sobretudo índios que falam as diversas línguas, os quais têm sido colaboradores essenciais de todos os lingüistas e antropólogos e de quem quer que, bem ou mal, faça as vezes do lingüista (RODRIGUES, 1986, 10).*

Interessa-nos aqui pensar no que o estudo das línguas indígenas pode contribuir.

Segundo Laplantine (1993, 18):

*Apenas o estudo da língua permite compreender: como os homens pensam o que vivem e o que sentem, isto é, suas categorias psicoafetivas e psicocognitivas (etnolingüística); como eles expressam o universo e o social (estudo da literatura, não apenas escrita, mas também de tradição oral); como finalmente, eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer (área das chamadas etnociências).*

Nesse sentido, o papel desempenhado por pesquisadores de várias áreas tem sido fundamental para garantir a manutenção das línguas indígenas existentes, uma vez que

*É a partir do contato entre os diferentes grupos culturais, com poder econômico e político desiguais, que emergem as situações sociolingüísticas que levam à perda ou à manutenção das línguas indígenas, isto é, à sua substituição pela língua majoritária, ou à sua resistência e consolidação. As variáveis que atuam nessas situações, operando em ambos os sentidos, são inúmeras: tamanho do grupo, concentração geográfica, isolamento de outros grupos minoritários, mobilidade social, religião, ativismo político, políticas governamentais e principalmente a "lealdade lingüística" ou a "identidade étnica" dos falantes em relação à própria língua. É importante salientar que essas variáveis não podem ser tomadas isoladamente, mas como constitutivas das relações mais amplas que determinam as singulares situações sociolingüísticas (BRAGGIO, 1998, 124).*

Tem sido apontado que muitas das línguas indígenas irão se perder se não forem decodificadas, ou seja, se não forem escritas. Aí reside o papel dos lingüistas, antropólogos, historiadores, sociólogos que junto às suas comunidades e/ou grupos étnicos poderão fazer o registro semântico, lingüístico e histórico dessas línguas.

Em suma, o que têm sido evidenciado é que a partir dos estudos lingüísticos podem ser formuladas muitas hipóteses, testar modelos de seqüenciamento cultural histórico que colocam a linguagem em relação às forças materiais, econômicas e políticas, além de que os métodos lingüísticos fornecem dados quanto à distribuição espacial e às migrações e dispersões de populações. Os pesquisadores, utilizando-se do método comparativo consideram possível reconstruir muitas palavras que faziam parte do vocabulário de línguas faladas há muitos anos antes do presente. Reconstruir as palavras para plantas e animais, possibilita saber mais sobre o meio ambiente; reconstruir aspectos do parentesco, organização social e vida política (MONTSERRAT, 1992, 93-94; URBAN, 1992, 87-90).

#### 4- A participação dos povos indígenas na construção do Brasil

Outra regra nos livros didáticos é a necessidade de apresentar as chamadas “contribuições” dos povos indígenas para a cultura brasileira. Esse é um discurso que veio da necessidade de forjar uma nação, que teve como base a contribuição de três elementos distintos: “o branco europeu; o negro africano; e o índio brasileiro” (NADAI,1995; BITTENCOURT,1995). Esses povos são entendidos como formadores da nação brasileira – uma nação miscigenada, mestiça. Nessa idéia, está explícito o entendimento de que os indígenas contribuíram com determinados aspectos de suas culturas.

Esses recortes de “aspectos culturais” são os exemplos que aparecem da “contribuição dos povos indígenas”. Os autores dos livros analisados se referiram a eles como: *alguns poucos exemplos do que restou: alimentos; lendas e superstições; costumes; técnicas; palavras.*

Nosso modo de vida mostra um exemplo de que hoje vivemos envolvidos numa sociedade onde se manifestam uma multiplicidade de conceitos e de valores oriundos do entrecruzamento de diferentes culturas. Segundo Teixeira (1995,303),

*de uma amostra mencionada pelo professor Aryon Rodrigues (1996) de 1000 nomes de aves, cerca de 350 eram de palavras Tupinambá e de uma lista de 550 nomes de peixes, quase a metade, ou seja, 225, eram de palavras Tupinambá.*

Esses “poucos exemplos que restaram”, nada desprezíveis, segundo Teixeira, povoam a vida da maioria da população, porque se referem a aspectos da vida cotidiana que estão inegavelmente presentes, como por exemplo, a alimentação à base de carboidratos e vitaminas fornecidas por vegetais; as muitas palavras que são parte do nosso vocabulário atual e geralmente designam nomes próprios de lugares e de pessoas. Poderíamos elencar mais de uma centena de cidades, de rios e de nomes próprios cuja origem provém de línguas indígenas. Isso sem detalhar a relevância da “língua geral”, criada no período colonial pelos portugueses, sobretudo pelos jesuítas e imposta aos índios como

“língua de branco” (MEIRA, BORGES, BARROS, 1996) para poder se aproximar dos povos indígenas, conhecê-los e conquistá-los.

Não se trata de discutir contribuições desses ou de quaisquer outros povos. A proposta de ensino de história atual não objetiva o entendimento de relações lineares e harmoniosas. Propõe aprender sobre outras culturas, outros povos que possuem formas diferentes de entender e de explicar o mundo e sua existência nele.

Nos livros didáticos as culturas e os modos de vida das populações indígenas estão apresentados de uma maneira fragmentada e estática. Desconsidera-se o contato, as lutas, as alianças, as uniões entre os diferentes povos indígenas como fatores capazes de agir sobre a permanência, mudança ou desaparecimento de determinadas etnias. As abordagens dadas para essas questões resumem-se à polarização índios X brancos.

Nos trechos em que os livros didáticos apresentam aspectos da cultura nacional, os povos indígenas figuram apenas como fontes inspiradoras de nomes expressivos da literatura e da pintura brasileira.

Nos anos 80 e 90 do século XX, antropólogos brasileiros, passaram a refletir e utilizar outros conceitos para o refinamento e entendimento do contato entre sociedades específicas.

João Pacheco de Oliveira Filho<sup>74</sup>, partindo de uma reapropriação das formulações de Gluckmann<sup>75</sup>, em sua análise sobre o contato interétnico afirmou que é:

*Necessário desenvolver uma teoria sobre os fundamentos internos da dominação, evidenciando a forte e íntima articulação que criam entre si as instituições nativas e as instituições coloniais. É preciso afastar-se de concepções reducionistas, que veiam o processo de dominação como uma relação de sujeição absoluta onde o pólo dominado não desempenharia também uma função ativa, reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebe do pólo dominante. A forma e a função concreta que assume decorre de virtualidades (existência real,*

---

<sup>74</sup> OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT-CNPq, 1998.

<sup>75</sup> GLUCKMANN, Max em sua *Análise de uma situação social na Zululândia Moderna*, na qual constata que as unidades básicas de análise não podem ser pensadas como entidades fechadas ou homogêneas. Ele não vê o contato como um fator desintegrador, sempre confrontado com a existência plena e separada das culturas componentes. Mas, como um fator organizador básico para a existência de determinadas comunidades, um elemento ordenador componente da organização social.

*lacunas ou ambigüidades) das próprias instituições nativas, aproveitadas no interesse de reforçar o poder de indivíduos ou grupos situados no pólo dominado (OLIVEIRA FILHO, 1988,54-59)*

A partir da noção de *situação histórica* que privilegia as relações entre os diversos atores sociais em detrimento das análises das agências oficiais (SPI, FUNAI) que generalizam as questões do contato interétnico, Oliveira Filho buscou superar a idéia de sociedades inalteradas, mostrando que mesmo em sociedades sem Estado constituído há políticas, há jogos de interesses entre os atores que compõem os diferentes grupos étnicos. Ele defende a idéia de que as comunidades ao mesmo tempo que têm culturas próprias, não são fechadas, sendo preciso buscar a relação entre todos os elementos que se relacionam na comunidade, tanto internos como externos.

Na mesma linha segue Antônio Carlos de Souza Lima, que a partir de estudos sobre as relações do Estado nacional com as populações indígenas, afirma que:

*As populações nativas não são pensadas como portadoras de essências culturais imutáveis, imunes às mudanças impostas por diferentes configurações de poder estruturadas ao longo do tempo, mas sim que às diferentes situações históricas correspondem distintos modos de organização social e diferentes tradições elaboradas pelos diversos povos indígenas. Estes devem a fatores advindos da interação com o conquistador muitas das especificidades que os caracterizam a cada momento da história (SOUZA LIMA, 1995, 40).*

Neste sentido as relações interétnicas não se resumem apenas à polarização entre duas etnias, no caso entre índios e brancos, mas se relacionam aos sujeitos/atores sociais que estão convivendo em determinado contexto interétnico (GLUCKMANN, 1987). Devem ser analisados os papéis desempenhados pelos diferentes atores sociais, procurando captar os diferentes interesses dos diferentes atores e a existência de diferentes padrões de interdependência entre os diferentes grupos humanos em questão (OLIVEIRA FILHO, 1988, 58).

## 5- As falas sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil

### 5.1- a dizimação como consequência irreversível do processo de colonização

Nos livros didáticos há uma recorrência em relação à dizimação sofrida pelas populações indígenas. As guerras e as doenças são apresentadas como os dois elementos principais de extermínio das populações indígenas que havia na época do contato:

*como resultado dessas lutas, grande parte da população indígena foi exterminada ou obrigada a se afastar cada vez mais para o interior, tentando fugir à escravização e à destruição (...) outros ainda passaram a conviver pacificamente com os colonos. Essa atitude tornou possível a mestiçagem entre brancos e índios... Muitos pereceram lutando contra a escravização e outros foram vítimas de doenças transmitidas pelos colonizadores – gripe, sarampo, tuberculose etc (SANTOS, 1991,44).*

Os autores dão a entender que os povos indígenas foram dizimados, exterminados e as populações indígenas que ainda insistem em existir caminham para o extermínio total. Após apresentarem as principais e comuns características entre os diferentes povos, sempre acabam finalizando os capítulos sobre a temática com o raciocínio de que a extinção é um fato irreversível.

Usaremos um trecho do texto de Piletti & Piletti como indicador do que acabamos de afirmar:

*O fim do mundo indígena:*

*O mundo do índio começou a desmoronar no momento do encontro com o branco. Este considerava-se superior, dono da verdade, com direito sobre a terra, a liberdade e a própria vida do índio (...) diante dos invasores portugueses os índios fizeram três coisas:*

*Muitos índios reagiram violentamente (...) No confronto armado os índios levaram a pior.*

*Não podendo vencer e expulsar os portugueses, muitas tribos tentaram conviver pacificamente. Nesse caso também, os índios levaram a pior (...) Aqui também o resultado foi o extermínio do índio, embora de forma mais lenta do que a guerra.*

*Sem poder enfrentar o branco na guerra e não querendo conviver pacificamente com ele, muitos indígenas resolveram fugir para o interior do Brasil (...) Mesmo assim, os índios se deram mal, pois os invasores organizavam expedições armadas para aprisioná-los com o objetivo de os escravizar.*

*Como se vê de uma forma ou de outra, os índios saíram perdendo em sua luta contra os portugueses. Hoje, os poucos que restam – cerca de 250.000 – tentam manter em suas mãos as poucas terras que ainda possuem. (PILETTI & PILETTI, 1989,28)*

Novamente se apresenta a discussão sobre o encontro entre as populações indígenas e os europeus que é tratado, como já apontado anteriormente, sob uma perspectiva maniqueísta: brancos (maus) X índios (bons).

É preciso pensar o momento do encontro com o branco como sendo um momento de cruzamento de culturas e não apenas como o fim de uma e a permanência de outra. Admite-se o cruzamento sexual – mestiçagem- mas não se toca nas inter- relações sociais estabelecidas no encontro.

Assim, pensar o encontro significa refletir sobre problemáticas relacionadas às permanências-mudanças, fronteiras, identidade e inter-relações sociais entre grupos étnicos (BARTH, 2000).

Há uma idéia, bastante arraigada, segundo a qual que os povos mantêm suas culturas, ou diversidades culturais através dos isolamentos social e geográfico. Barth (2000) afirma que essa visão é hoje inadequada e sustenta uma contra-argumentação baseada em dois pontos:

*torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas.*

*Há relações sociais estáveis, persistentes e freqüentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são freqüentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias (BARTH, 2000,26).*

Existe uma definição típico-ideal de grupo étnico

*tal como está formulada, nos impede de compreender o fenômeno dos grupos étnicos e seu lugar na sociedade e na cultura humanas. Isso*

*porque ela evita as questões mais fundamentais: ao tentar oferecer um modelo típico-ideal de uma forma empírica encontrada recorrentemente, essa formulação traz implícita uma visão pré-concebida de quais são os fatores significativos para a gênese, a estrutura e a função de tais grupos (BARTH, 2000,28).*

Desse ponto de vista o foco central para a investigação passa a ser a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado. As fronteiras sobre as quais devemos concentrar nossa atenção são evidentemente fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial. Se um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para determinação do pertencimento assim como as maneiras de assinalar este pertencimento ou exclusão. Os grupos étnicos não são apenas, ou necessariamente, baseados na ocupação de territórios exclusivos; e as diferentes maneiras através das quais eles são mantidos, não só as formas de recrutamento definitivo como também os modos de expressão e validação contínuas, devem ser analisadas (BARTH, 2000,34).

A fronteira étnica canaliza a fronteira social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais. A identificação de uma outra pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica um compartilhamento de critérios de avaliação. Por outro lado, a dicotomização que considera os outros como estranhos, ou seja, membros de outro grupo étnico, implica o reconhecimento de limitações quanto às formas de compreensão compartilhadas, de diferenças nos critérios para julgamento de valor e de performance, bem como uma restrição da interação àqueles setores em que se pressupõe haver compreensão comum e interesses mútuos (BARTH,2000,34).

Para se analisar o resultado do contato e as mudanças culturais que podem ser verificadas quando se estuda grupos étnicos é importante reconhecer que uma drástica redução das diferenças culturais entre os grupos étnicos não se correlaciona de maneira simples com uma redução na relevância das identidades étnicas em termos organizacionais ou com uma ruptura dos processos de manutenção de fronteiras (BARTH,2000,59).

Entre as unidades étnicas as fronteiras também são mantidas, e conseqüentemente é possível especificar a natureza da continuidade e da persistência destas unidades.

Assim, quando alguém reconstitui a história de um grupo étnico através do tempo, não está ao mesmo tempo e no mesmo sentido descrevendo a história de “uma cultura”: os elementos da cultura atual do grupo étnico em questão não surgiram do conjunto específico que constituíam a cultura do grupo em um momento anterior, ainda que este grupo tenha existência contínua do ponto de vista organizacional, com fronteiras (critérios de pertencimento) que, apesar de modificarem-se, demarcam efetivamente uma unidade que apresenta continuidade no tempo (BARTH,2000,67).

## 5.2- A demografia dos povos indígenas

Através da análise demográfica podemos perceber a idéia distorcida que os livros didáticos passam quando afirmam que os indígenas estão desaparecendo. Vejamos primeiramente quantos eram, do ponto de vista dos autores de livros didáticos, na época da chegada dos europeus, para depois vermos na atualidade.

**Tabela 6: Livros didáticos: demografia dos povos indígenas à época da chegada dos europeus**

| Autor             | Livro didático                         | Índice populacional |                   |
|-------------------|--|---------------------|-------------------|
|                   |  | América             | Brasil            |
| Santos            | História do Brasil                     | 80a 100milhões      | 5 milhões         |
| Martins           | História                               | Não há referência   | 5 milhões         |
| Azevedo & Darós   | A História de um Povo – soc.brasileira | Não há referência   | Não há referência |
| Milton&M Luiza    | História do Brasil                     | 80 milhões          | 4 milhões         |
| Piletti & Piletti | História & Vida                        | Não há referência   | 5 milhões         |
| Macedo & Oliveira | Brasil- uma história em construção     | Não há referência   | 5 milhões         |

Dentre todas as informações contidas nos livros didáticos analisados, os índices acima são os que mais se aproximam das pesquisas recentes no tocante

ao número de habitantes no território americano e do Brasil na época da chegada dos europeus.

Numa estimativa modesta, a FUNAI, no seu site de divulgação, calcula em quatro milhões e meio o número de índios no Brasil em 1500<sup>76</sup>. Essa estimativa é extremamente modesta, se compararmos com outros cálculos. Pierre Clastres calcula em um milhão e meio apenas a população Guarani, e as fontes espanholas do século XVI e jesuíticas do século XVII também fizeram estimativas de 200 mil a um milhão de Guarani<sup>77</sup>.

Os discursos presentes nos livros didáticos não mostram que no tocante à questão demográfica, os índices têm sido bastante otimistas revelando crescimento e não o contrário. Os autores, para encerrar a abordagem com relação aos povos indígenas, procuram apresentar o que eles entendem por situação atual desses povos. Há unanimidade em afirmar que a situação atual é crítica e que os povos indígenas estão acabando. Na tabela abaixo podemos visualizar os índices populacionais apresentados nos livros didáticos:

**Tabela 7: Livros didáticos: população indígena atual**

| <b>Autor</b>      | <b>Número de indígenas na atualidade</b> |
|-------------------|--|
| Santos            | 227.000                                  |
| Martins           | 250.000                                  |
| Azevedo & Darós   | 250.000                                  |
| Milton&Mluiza     | Menos de 200.000                         |
| Piletti & Piletti | 250.00                                   |
| Macedo & Oliveira | Não há referência                        |

A esse respeito não foi percebido nos livros didáticos, em nenhum momento, trecho algum que apontasse para o crescimento demográfico de populações indígenas. Os autores parecem que não se sensibilizaram para esse fato. Decretam como irreversível o processo de extinção das populações indígenas.

Comparemos as estatísticas. Os livros didáticos que analisamos, publicados entre os anos de 1988 e 1996, contentam-se em apresentar uma população indígena de no máximo 250.000 pessoas e acenam sempre para a

<sup>76</sup> FUNAI. *Os índios na descoberta do Brasil*. <http://www.funai.gov.br/indios>, 1998.

<sup>77</sup> Para maiores detalhes sobre essa questão ver MONTEIRO, John Manuel. Os Guaranis e a história do Brasil meridional. In: CUNHA, Manuela C. da. (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 1998; RIBEIRO, Berta. *O índio na História do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 1983, p.28-31.

extinção dessas populações. O mais recente, de autoria de Macedo & Oliveira (1996), sequer faz referência ao número das populações indígenas.

Numa estatística feita pelo CIMI em 1986, os povos indígenas no Brasil somavam 198.314<sup>78</sup>. Isso sem contar os grupos isolados, sobre os quais poucas são as informações existentes.

No quadro abaixo, a Funai mostra a distribuição das populações indígenas por Estado e uma estimativa do número dessas populações.

**Quadro 1: Quantos são e onde estão os Índios Hoje?**<sup>79</sup>

| <i>Estado</i>   | <i>Sociedades Indígenas</i>   | <i>População</i> |
|-----------------|---|------------------|
| <b>Acre</b>     | Arára, Asheninka, Huniquim, Katukina do Acre, Manitenéri, Maxineri, Poyanáwa, Yaminawá, Yawanáwa, Makuráp, Apurinã, Katukína, Kulina, (Venezuela/Colombia) Amawáka (Peru), Kaxinawá (Peru)  | 6.610            |
| <b>Alagoas</b>  | Jerinpancó, Karapotó, Kariri-Xocó, Tingui-Botó, Wassú, Xucurú-Karirí  | 4.917            |
| <b>Amapá</b>    | Galibí Marworno, Karipúna, Palikur, Waiãpi, Galibí (Guiana Francesa)  | 5.095            |
| <b>Amazonas</b> | Banavá-Jafí, Caixana, Corvana, Dení, Diahói, Himarimã, Hixkaryana, Issé, Jarawára, Juma, Kambéba, Kanamatí, Kanamari, Katawixi, Kokáma, Korubo, Marúbo, Matis, Mayorúna, Miranha, Múra, Múra-Pirahã, Nukuíni, Parintintín, Paumarí, Sateré Mawé, Tariána, Tenharín, Tikúna, Torá, Tshom-Djapá, Tukano, Wamiri, Yamamadí, Yabaána, Zuruahã, , Maku, Warekéna (Venezuela), Karafawyána Sakiribar, Apurinã, Katukína/ Kulina, (Venezuela/Colômbia), Makú (Colômbia), Baniwa (Colômbia/Venezuela), Baré (Venezuela), Katuena, Mawayana, Munduruku, Xeren, Vitotó (Peru), Atroarí, Yanomámi, Waiwai, Kaxarari. | 89.529           |
| <b>Bahia</b>    | Aricobé, Gerén, Kaimbé, Kantaruré, Kirirí, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó ha hã hãe, Xucurú –Parirí,  | 8.561            |

<sup>78</sup> POVOS INDÍGENAS NO BRASIL –85/86, publicação do CEDI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Trata-se de uma publicação que teve como objetivo apresentar um resumo do que ocorreu nas áreas indígenas do país, no âmbito da política indígena, em nível local, regional e nacional e da política indigenista oficial durante o ano de 1985 e parte de 1986. As informações contidas no documento foram pesquisadas em notícias de 60 jornais diários de todo o país, um jornal mensal, um semanal e duas revistas, além de grande volume de documentos avulsos e de colaboração de profissionais que atuam nas causas indigenistas. A versão integral é composta por uma parte geral e mais 19 capítulos por áreas. O índice populacional apresentado acima é resultado da soma dos quadros de cada uma das 19 áreas que se referem à questão das terras indígenas no Brasil.

<sup>79</sup> FUNAI. **Quantos são e onde estão os Índios hoje.** <http://www.funai.gov.br/indios8.htm>. 1998. Antropólogos e outros pesquisadores das sociedades indígenas no Brasil acreditam que o número de índios hoje seja muito maior que os apresentados pela FUNAI, podendo chegar aos 500 mil índios. Isso porque existem dificuldades na metodologia de realização dos censos, como por exemplo como contabilizar os grupos ainda não contatados, os índios que estão em trânsito ou vivem longe das áreas indígenas e mesmo grandes contingentes de índios que vivem em áreas urbanas misturados com as populações nacionais.

|                           |  |                |
|---------------------------|--|----------------|
|                           | Pankararú, Tuxá.   |                |
| <b>Ceará</b>              | Calabassa, Jenipapo Kanindé, Karirí, Paiaku, Pitaguari, Tapeba, Tabajara, Tremembé.  | 4.650          |
| <b>Espírito Santo</b>     | Tupiniquim, Guarani M' Biá.  | 1.347          |
| <b>Goiás</b>              | Tapuia, Avá- Canoeiro, Karajá.   | 142            |
| <b>Maranhão</b>           | Canela, Guajá, Guajajara, Kokuiregatejê, Kreye, Krikatí, Urubu –Kaapor, Gavião.  | 14.271         |
| <b>Mato Grosso</b>        | Apiaká, Arára do Aripuanã, Arará do Guariba, Awetí, Bakairí, Bororo, Enawenê-Nawê, Irántxe, Kalapálo, Kamayurá, Kuikúro, Matipú, Mehináku, Ofayé, Panará, Paresí, Rikbaktsa, Suyá, Tapirapé, Tapayuna Trumaí, Txikão, Umutína, Waurá, Xavante, Yawalapití, Kadiwéu, Jurúna, Kayabí, Kaypó, Cinta Larga, Zoró, Itogapúk, Nambikwára, Suruí, Karajá. | 17.329         |
| <b>Mato Grosso do Sul</b> | Camba, Guató, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiwá, Terena. Kaiwá, Terena.   | 45.259         |
| <b>Minas Gerais</b>       | Kaxixó, Krenak, Maxakali, Xakriabá.  | 6.200          |
| <b>Pará</b>               | Amanayé, Anambé, Apalaí Arára do Pará, Araweté, Asuriní do Trocará, Asuriní do Koatinemo, Kaxuyána, Parakanã, Suruí do Pará, Tiryó, Turiwára, Warikyána, Wayâna, Xipáya, Zo'ê, Tembê, Karafawyána, Katuena, Mawayana, Munduruku, Xeren, Jurúna, Kayabí, Kayapó, Gavião, Waiwai, Karajá, Kuruáya.   | 15.715         |
| <b>Paraíba</b>            | Potiguára  | 6.902          |
| <b>Paraná</b>             | Guarani – Nhandeva, Guarani M' Biá, Kaingáng, Xetá.  | 7.921          |
| <b>Pernambuco</b>         | Atikum, Fulniô, Kambiwá, Kapinawá, Truká, Xukurú, Pankararú, Tuxá  | 19.950         |
| <b>Rio de Janeiro</b>     | Guarani-M' Biá   | 271            |
| <b>Rio Grande do Sul</b>  | Kaingáng   | 13.354         |
| <b>Rondônia</b>           | Aikaná, Ajuru, Akuntsu, Arará, Arikapú, Arikém, Aruá, Awakê, Gavião, Jabutí, Kanoê, Karipúna do Guaporé, Karitiána, Koaia, Mekém, Pakaánova Paumelenho, Tuparí, Uarí, Urueuwauwau, Urubu, Urupá, Cinta-Larga, Zoró, Itogapúk, Nambikwára, Suruí, Sirionó (Bolívia), Kaxarari, Makurap, Sakiribar.  | 5.573          |
| <b>Roraima</b>            | Ingarikó, Makuxí, Mayongóng, Taulipáng, Wapixána, Atroarí, Yanomámi, Waiwai  | 37.025         |
| <b>Santa Catarina</b>     | Xoklém, Guarani-M' Biá, Kaingáng   | 6.667          |
| <b>São Paulo</b>          | Guarani- Nhandeva, Guarani M'Biá, Kaingáng, Terena.  | 1.774          |
| <b>Sergipe</b>            | Xocó   | 230            |
| <b>Tocantins</b>          | Apinayé, Javaé, Krahô, Xambioá, Xerente, Avá Canoeiro, Karajá.   | 6.360          |
| <b>Total</b>              |  | <b>325.652</b> |

Sobre a demografia das populações indígenas o que queremos mostrar é que, ao contrário do que os autores dos livros didáticos tentam mostrar quando falam que o fim das populações indígenas é um dado inevitável, está havendo um crescimento populacional de proporções consideráveis. O que ocorre com relação aos dados apresentados pelos autores dos livros é que não houve um trabalho de pesquisa dedicado ao tratamento dessas populações. As estatísticas têm demonstrado que nos últimos vinte anos o crescimento demográfico é um dado inegável. E uma vez que as populações indígenas crescem em número e se fazem notar através de suas constantes reivindicações junto à sociedade envolvente, é impossível negar a presença e existência delas.

O quadro da Funai que apresentamos acima é de 1995, período de composição do mais recente livro didático analisado aqui, que deveria minimamente ter sido consultado e dele se utilizado para apresentar dados demográficos sobre os povos indígenas.

Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 2: Quantos são os indígenas no Brasil - 2000<sup>80</sup>****QUANTOS SÃO?**

**ESTIMATIVAS** – Para o ISA os 216 povos indígenas contemporâneos no Brasil somam uma população estimada em 350 mil. Como não há censo indígena no Brasil, os cálculos globais têm sido feitos – seja pelas agências governamentais (Funai ou Funasa), pela Igreja Católica (Cimi) ou pelo ISA – com base numa colagem de informações heterogêneas, que apontam para estimativas globais que variam entre 350 e 500 mil.

**VARIAÇÕES** – Variam os critérios censitários, as datas, há povos sobre os quais simplesmente não há informações, sabe-se pouco sobre os índios que vivem nas cidades... Até o número de etnias varia, seja porque, por exemplo, povos até então “isolados” entram em “contato” – o Brasil é um país em formação – seja porque os povos considerados “extintos” reaparecem – os caminhos de volta.

**CRESCIMENTO** – A população indígena total tem crescido nos últimos 25 anos, embora povos específicos tenham perdido população e alguns estejam até ameaçados de extinção (... há 12 povos com população entre 2 e 38 indivíduos!)

**MOSAICO** – Dos 216 povos listados no quadro acima 40 (18,5%) têm parte da sua população residindo em outro(s) país(es). Mesmo quando há informações demográficas a respeito, essas parcelas não foram consideradas nem na estimativa global para o Brasil, nem para a classificação que segue: 61 povos (28.2% têm população de até 200 indivíduos, 50 (23.1%) entre 201 e 500, 37 (17.1%) entre 501-1.000, 43 (19.9%) entre 1.001-5.000, 05 (4.1%) entre 5.001-10.000, 05 (2.3%) entre 10.001-20.000, 01 entre 20.001-30.000 e 02 com mais de 30.000.

Há pelo menos 42 evidências de “ÍNDIOS ISOLADOS”, assim chamados aqueles cujo contato regular com agências indigenistas, especialmente a agência governamental, não foi estabelecido e anunciado publicamente. Exceto uma em Goiás (supostamente Avá-Canoeiro), todas as demais estão localizadas na Amazônia Legal (AC, AM, AP, MA, MT, PA, RO e RR). A FUNAI tem um departamento de Índios Isolados que, em abril de 2000, era responsável por seis “Frentes de Proteção Etno-Ambiental”: Avá-Canoeiro (GO), Rio Envira (AC), Guaporé (RO), Rio Madeirinha (RO/MT), Rio Purus (AC) e Vale Javari (AM).

Apresentamos o Quadro 2, do Instituto Socioambiental, cujos dados demonstram que a população indígena hoje, varia entre 350.000 a 500.000 indivíduos, somando-se apenas os que estão no território brasileiro. Neste sentido, os índices de aumento populacional têm sido favoráveis às populações indígenas, pois mostram, ao contrário do que se ensina através dos livros didáticos, que os indígenas não estão em vias de extinção. Os dados revelam que algumas etnias estão desaparecendo ou em vias de desaparecer. No entanto, no geral, de 1986 a 2000, o índice populacional quase que dobrou se considerarmos 350.000 o número de indígenas vivendo em território brasileiro.

<sup>80</sup> POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.15. A obra trata-se de um material de referência que contém 832 páginas nas quais estão reunidas informações qualificadas e abrangentes sobre a situação jurídica e de fato das terras indígenas, dos conflitos, da demografia, das línguas, da legislação e outros temas afins, além de 81 artigos, mais de 1700 notícias, 27 mapas e 270 fotografias.

Autores que se propõem a escrever livros didáticos de história e que dizem ser estes, “frutos de reflexões em torno de um Brasil real” (Macedo & Oliveira, 1996, apresentação) têm por obrigação, dada a postura de história que defende, ir em busca desse Brasil real. Pois o real é que as populações indígenas continuam crescendo não só em número, enfrentando seus problemas e buscando solucioná-los. Tanto isso é real que em 1995 eles eram 325.000, portanto 75.000 a mais do que os livros mostraram e mostram existir, uma vez que alguns desses mesmos livros continuam sendo usados ainda hoje.

### **5.3 - Os povos indígenas e a questão fundiária**

Os livros didáticos apontam como um grave problema enfrentado pelos indígenas, a invasão de suas terras por fazendeiros.

*A terra é indispensável para os índios, pois seu modo de viver depende essencialmente dela. Sem terra, os índios perdem seu meio de sobrevivência, seus costumes desaparecem e as tribos desorganizam-se. Por isso os índios vêm lutando para defender suas terras. Cada vez mais eles estão se unindo, para tentar conseguir do governo a demarcação de suas terras” (SANTOS, 1991).*

Este trecho de Santos é um indicativo da abordagem sobre a atualidade dos povos indígenas a partir do critério de luta pela terra, que de fato, tem sido a grande bandeira empunhada pelos povos indígenas.

Sobre a questão das terras indígenas, Cunha (1995), afirma que desde a Constituição de 1934, é respeitada a posse indígena inalienável das suas terras e que todas as outras Constituições mantiveram e desenvolveram esses direitos, cabendo à constituição de 1988 dar uma expressão mais detalhada. Apesar disso, “as populações indígenas encontram-se hoje onde a predação e a espoliação permitiu que ficassem” (CUNHA, 1995, p.132-3).

Cunha acrescenta os seguintes dados:

*“No Brasil, em 1993, havia 519 áreas indígenas esparsas que juntas totalizavam 10,52% do território nacional, com 895.577,85 km<sup>2</sup>. Apesar da Constituição (no art.67 das Disposições transitórias) prever a data de 5 de outubro de 1993 para a conclusão das demarcações dessas áreas, em 1995, cerca de metade (256) estavam demarcadas fisicamente e homologadas (Cedi, 1993). As outras 263 áreas estavam em diferentes estágios de reconhecimento, desde as 106 totalmente sem providências*

até às 27 que estavam demarcadas fisicamente mas ainda não homologadas. Acrescente-se o dado muito relevante de que cerca de 85% das áreas indígenas sofre algum tipo de invasão” (CUNHA, 1995, p.133-4).

O quadro abaixo, atualizado no final do ano de 2000, nos apresenta a situação atual sobre a demarcação das terras indígenas no Brasil:

**Quadro 3: Situação Fundiária das Terras Indígenas**<sup>81</sup>

| UF           | A Identificar | Identificadas | Declarada / Delimitada | Reservadas | Homologadas | Registradas | Sem Providências | Total UF   |
|--------------|---------------|---------------|------------------------|------------|-------------|-------------|------------------|------------|
| AC           | 3             | 1             | 7                      | 0          | 4           | 13          | 8                | 36         |
| AL           | 0             | 3             | 1                      | 0          | 1           | 1           | 2                | 8          |
| AM           | 46            | 20            | 23                     | 0          | 33          | 40          | 9                | 171        |
| AP           | 0             | 0             | 0                      | 0          | 0           | 4           | 1                | 5          |
| BA           | 4             | 2             | 1                      | 3          | 5           | 4           | 6                | 25         |
| CE           | 5             | 3             | 1                      | 0          | 0           | 0           | 1                | 10         |
| ES           | 0             | 0             | 0                      | 0          | 1           | 2           | 1                | 4          |
| GO           | 0             | 0             | 1                      | 0          | 2           | 2           | 0                | 5          |
| MA           | 0             | 0             | 2                      | 0          | 3           | 11          | 0                | 16         |
| MG           | 0             | 1             | 1                      | 0          | 1           | 3           | 2                | 8          |
| MT           | 12            | 0             | 3                      | 1          | 5           | 44          | 14               | 79         |
| MS           | 13            | 0             | 5                      | 4          | 9           | 14          | 73               | 118        |
| PA           | 5             | 5             | 4                      | 3          | 6           | 15          | 11               | 49         |
| PB           | 0             | 1             | 0                      | 0          | 0           | 2           | 0                | 3          |
| PR           | 4             | 0             | 0                      | 4          | 3           | 9           | 10               | 30         |
| PE           | 4             | 0             | 1                      | 1          | 3           | 2           | 0                | 11         |
| RJ           | 0             | 0             | 0                      | 0          | 1           | 2           | 0                | 3          |
| RO           | 5             | 0             | 1                      | 0          | 1           | 15          | 8                | 30         |
| RR           | 1             | 3             | 5                      | 0          | 3           | 18          | 0                | 30         |
| RS           | 9             | 4             | 4                      | 0          | 5           | 7           | 18               | 47         |
| SP           | 3             | 0             | 1                      | 0          | 5           | 7           | 3                | 19         |
| SC           | 8             | 2             | 1                      | 0          | 3           | 1           | 11               | 26         |
| SE           | 0             | 0             | 0                      | 0          | 0           | 1           | 0                | 1          |
| TO           | 0             | 1             | 0                      | 0          | 1           | 5           | 0                | 7          |
| <b>Total</b> | <b>122</b>    | <b>46</b>     | <b>62</b>              | <b>16</b>  | <b>95</b>   | <b>222</b>  | <b>178</b>       | <b>741</b> |

As informações contidas no **Quadro 3** evidenciam como a situação relativa à demarcação das terras indígenas ainda é preocupante. De um total geral de 741 lotes de terra reconhecidos a serem demarcados, apenas 222 estão registrados e 95 homologados. O número de lotes sem providências representa

<sup>81</sup> Conforme site da CIMI: [www.cimi.org.br/situacao\\_fundiaria\\_das\\_terras\\_indigenas\\_por\\_estados](http://www.cimi.org.br/situacao_fundiaria_das_terras_indigenas_por_estados).

quase 25% do total, demonstrando como as iniciativas governamentais têm sido pouco efetivas no tratamento dos interesses dos povos indígenas no Brasil.

A existência de estatísticas desse porte são expressões reais de que existem ações efetivas que estão sendo realizadas por populações indígenas e por instituições não-governamentais preocupadas com o destino das populações indígenas. São inúmeras as organizações indígenas e órgãos constituídos que estão atentos às ações do governo federal e de particulares com relação a tudo que se refere aos povos indígenas. Essas ações ocorrem no sentido de reivindicar para garantir o que a Constituição de 1988 estabeleceu e que ainda não foi efetivado. Há lutas pela demarcação das terras; lutas contra a invasão das terras por particulares; lutas contra a construção de hidrelétricas que cobrirão áreas indígenas; há reivindicações por iniciativas no tocante à saúde e à educação escolar indígena multicultural e bilíngüe.

Grupioni (1994) afirma que desde fins da década de 1970, vêm-se realizando encontros de educação indígena, promovidos por diferentes organizações não-governamentais, reunindo antropólogos, lingüistas, educadores, missionários e indigenistas, que atuavam em processos de educação formal. No final dos anos 1980 são realizados diversos encontros regionais de professores indígenas, apoiados e assessorados por entidades pró-índio e grupos especializados existentes dentro de diferentes universidades. Estes últimos, diferentemente daqueles que congregam profissionais não-índios, contam basicamente com a participação de professores indígenas e índios interessados em tornarem-se professores. Além de discutirem os problemas que enfrentam no gerenciamento de suas próprias escolas, os professores vêm se manifestando, politicamente, ao término destes eventos.

Esses tipos de organização tem pressionado o poder público no sentido de que se desenvolvam políticas que atendam os interesses dos povos indígenas.

Procuramos, no decorrer deste capítulo, mostrar como os autores dos livros didáticos propõem o estudo sobre as populações indígenas.

Constatamos que, com relação, principalmente à arqueologia e à antropologia muito pouco das atualizações de conhecimento dessas ciências tem

sido utilizado para sustentar as conclusões sobre a temática indígena nos livros didáticos.

Nos livros didáticos a arqueologia é usada somente para revelar ao público alvo que os elementos arqueológicos aparecem apenas em relação a Pré-história do Brasil, enfocando a “possível” existência de populações muito distantes no tempo. Nos livros analisados, a arqueologia serve para exemplificar a existência dos sambaquis ou concheiros e dos sítios arqueológicos. O termo “caverna” é utilizado recorrentemente para designar um tipo de vestígio arqueológico. Logo, trata-se de uma incorreção, uma vez que a arqueologia vai tomar como objeto os vestígios arqueológicos e pinturas rupestres se eles se fizerem presentes. A caverna é parte de um contexto.

Os autores sequer mencionam o potencial arqueológico de outras regiões, pelo fato de desconhecerem minimamente a especificidade da área e o acelerado crescimento que as pesquisas arqueológicas têm demonstrado.

No caso da antropologia a situação não é diferente. O enfoque antropológico presente nos livros didáticos, é de uma antropologia anacrônica, distante das discussões e dos estudos mais recentes e renovados. Há, entre os autores, predominância de informações de “sociedades indígenas puras”, pois a “visão de índio” que é ensinada nos livros didáticos ainda é a mesma de muitos anos atrás.

É preciso que nos perguntemos: onde estão os povos indígenas na história do Brasil? Ou melhor, por que eles estão ausentes nos livros didáticos?

Todos os trabalhos aos quais recorremos, e que se detém em investigações sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história, detectaram que os povos indígenas não fazem parte da história do Brasil.

Em nossa análise percebemos que eles aparecem apenas nas descrições sobre a pré-história brasileira e na chegada dos povos europeus – portugueses. E são apenas citados quando da abordagem do bandeirantismo, através da descrição das bandeiras de apresamento de índios, onde são apresentadas as missões ou reduções religiosas; e também aparecem citados no momento de abertura política dos anos finais de 1970, e primeira metade da década de 1980.

Excetuando-se esses momentos, os povos indígenas desaparecem como que por um passe de mágica do cenário de constituição do Estado nacional brasileiro.

Creemos que a resposta para nossa questão acima, pode ser buscada, no projeto integracionista que se refere à relação do Estado nacional brasileiro com os povos indígenas, que foi muito eficiente, pois conseguiu seu propósito de integrá-los à sociedade nacional através da exclusão de suas ações e do silenciamento de suas vozes na história oficial que vem sendo ensinada.

Foi no século XIX que ocorreu a consolidação dos Estados nacionais na América. Esse modelo de Estado nacional herdado da forma européia de pensar e organizar “a sociedade”, atingiu as populações de várias regiões do mundo submetidas ao imperialismo e determinou a elas seu desaparecimento ou sua “ocidentalização” (HOBBSAWN, 1988).

A intensificação da ocidentalização atingiu o Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XIX e exerceu forte influência sobre as políticas indigenistas do Império. Mota (1998) analisando essas políticas do império brasileiro, demonstrou que:

*Foi construída toda uma proposição de mundo com a intenção de impor o significado da “situação colonial” ou da “ocidentalização” do mundo, intensificada a partir da segunda metade do século passado. Uma das formas como ela ocorreu foi através do pensamento oficial que norteou a política indigenista do Império. Esse pensamento sofreu influência dos ideólogos que propugnavam a tese da superioridade dos povos europeus sobre o restante do planeta.*

*A política de “integração” das comunidades indígenas à “nação brasileira” não ocorreu apenas no Estado imperial brasileiro; podemos encontrá-la em outros Estados da América. Ela tem raízes profundas na própria constituição dos Estados nacionais, a partir de sua independência. Essas raízes estão cravadas na sua origem colonial e têm por modelo o Estado nacional napoleônico. Os Estados latino-americanos não admitem (...) o caráter pluriétnico de suas populações, e todas as suas políticas voltadas para as populações indígenas foram no sentido de integrá-las no Estado nacional e dissolvê-las na população nacional (...)*

*A política indigenista no Brasil império se pautou pelas necessidades da sociedade envolvente, e não pelas necessidades das comunidades indígenas. As ações governamentais estiveram voltadas muito mais para os objetivos da sociedade dominante do que para os propósitos humanitários de defesa dos índios, como se faz crer. Foram os interesses da sociedade nacional que imprimiram a política indigenista do Estado brasileiro, e ela esteve condicionada e foi desenhada de acordo com os interesses das elites agrárias no movimento de expansão de seus domínios. O que estava em jogo na segunda metade do novecentos (...) era a posse dos imensos territórios indígenas.*

*E foi nesse momento que as comunidades indígenas sofreram um processo acelerado para se “ajustarem” ou se “integrarem” à sociedade envolvente. Um dos marcos desse “ajuste”, dessa “integração”, ocorreu em meados do século XIX, com o decreto n. 426, de 24/07/1845, que regulamentava as Missões de Catequese (...) O decreto tinha como eixo central a fixação das populações indígenas em determinadas áreas, impunha-lhes a tutela governamental e instituía o paternalismo administrativo. Essa legislação é uma das representações das práticas da sociedade envolvente na sua expansão pelos territórios indígenas (MOTA, 1998, 3-4)*

Mota prossegue sua análise e mostra que, apesar do Estado nacional brasileiro insistir na “integração” como se ela tivesse ocorrido de forma pacífica, essa “integração” não foi tranqüila. Ao contrário, foi marcada por “choques” que afetaram as sociedades indígenas no país inteiro:

*Resultante desses choques, podemos perceber, não a assimilação, o ajuste, ou a integração total das comunidades indígenas na sociedade nacional, mas, sim (...), por um lado, um grande extermínio, e, por outro, os sobreviventes permaneceram indígenas, como povos distintos dos brasileiros. Dessa forma fica colocada a épica resistência desenvolvida pelas comunidades indígenas para não se integrarem à sociedade envolvente, procurando manter o seu espaço vital de sobrevivência (MOTA, 1998, 6-7).*

Apesar do império brasileiro ter tido fim, no tocante às políticas da República brasileira para os povos indígenas, o cenário não se modificou. O projeto integracionista teve continuidade até a Constituição de 1988, favorecendo as elites agrárias em detrimento das necessidades das populações indígenas.

Os enfrentamentos das populações indígenas com os governantes do período republicano se estendem até nossos dias. O decreto 426 de 1845 continuou vigorando e confinando as populações indígenas em determinadas áreas, sob a tutela governamental através do Serviço de Proteção ao Índio –SPI – criado em 1910 e, posteriormente, substituído pela FUNAI a partir de 1967.

O papel que a escola desempenhou nesses anos todos foi muito significativo para consolidar a idéia de um Estado nacional, onde as diferenças entre as etnias formadoras da “nação brasileira” foram suplantadas em favor de um projeto maior que exterminou e lutou para diluir os povos indígenas na sociedade geral, através da negação da identidade, dos direitos e da expropriação de seus bens territoriais.



## Conclusão

Os conteúdos dos livros didáticos, expressam os conhecimentos de seus autores e das pessoas envolvidas na produção dos mesmos. Julgamos importante lembrar que produção e edição de um livro didático, embora assinado por um ou vários autores, envolve uma série de pessoas. Mas, é o autor o responsável pelas incorreções, equívocos, erros e evidentemente méritos pelo trabalho final. Nesse sentido é que cobramos dos mesmos uma coesão, qualidade, seriedade e precisão das informações presentes no livro, em sinal de respeito pelos consumidores, que como apontado no início deste trabalho, talvez seja o único tipo de material dessa natureza que terão acesso.

Dos estudos sobre livros didáticos que vêm sendo realizados nas últimas décadas, tem sido apontado que os autores de manuais, sistematicamente desconhecem a relação entre os vários grupos envolvidos na formação da sociedade brasileira, assim como desconhecem a contribuição que a antropologia poderia prestar à questão.

Nos últimos dez anos percebemos que os livros didáticos, vêm sofrendo modificações e que os seus autores vêm reconhecendo a importância de várias disciplinas/áreas do conhecimento como antropologia, arqueologia, geologia, biologia, etc., para o cruzamento das informações. No entanto, a utilização que fazem delas ainda é muito restrita, pois continuam desconhecendo os resultados de pesquisas mais recentes nessas áreas.

A imagem das sociedades indígenas, comum ao público em geral, continua sendo estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie.

Ainda é muito comum na semana do índio visualizarmos nas escolas, alunos enfeitados de índios, com cocar de papel e rosto pintado representando a homenagem e o entendimento que os professores têm deles.

Isso nos mostra que a utilização de conhecimentos produzidos por outras áreas ainda não está ocorrendo nos textos didáticos. E o mais grave é que se

outras posturas e outros entendimentos não estão presentes, é porque os autores desses mesmos livros desconhecem aquilo que vem sendo produzido e divulgado.

Não estamos propondo que nos livros didáticos sejam dedicados espaços especiais para a temática indígena, mas que ao abordá-la haja um tratamento adequado, dado o fato de que, inegavelmente, as populações indígenas têm um papel muito importante na construção da história da(s) sociedade(s) brasileira(s).

É necessário colocá-las nos seus devidos lugares, ou seja, na construção conflituosa e problemática da história nacional, pois a prática escolar até hoje tem sido a da negação e exclusão social desses povos. E por exclusão, entendemos a maneira rude e grotesca que são tratadas pelos autores didáticos e pelas editoras, que contribuem para reforçar ainda mais o preconceito e a exclusão à medida que colocam tais populações no nível do exótico, como elemento do folclore nacional.

É com a abordagem descrita acima que é preciso romper. Para isso é necessário que a existência de populações indígenas seja evidenciada em outros momentos da história que não somente no que antecede o descobrimento e nos primeiros tempos da colonização e no contexto de abertura política dos anos 80.

Desde 1983, as pesquisas sobre a temática indígena nos livros didáticos mostram que o modelo teórico que está subjacente às posições dos autores dos manuais é o do evolucionismo cultural ou social. E mais, nos manuais, este modelo ainda é carregado com cores racistas que, ao invés de se aproximar da realidade dos grupos que foram colonizados, abordam-nos com um esquema intelectual adequado à sua própria racionalidade através de valorizações hierarquizantes e em superior e inferior.

Julgamos que os equívocos que ainda permanecem e se reproduzem nos livros didáticos de história do Brasil, ocorrem em função de que os principais pontos não são tocados. Isto é, que o que está em jogo é a formação e informações que os autores, bem como a população em geral, têm da questão indígena. São conceitos cristalizados que vem sendo reproduzidos desde há muito.

Em nome de uma abordagem didática, justifica-se que a necessidade de apresentar uma linguagem compatível com a idade e com o desenvolvimento cognitivo, mental, psicológico do público a que se destinam os livros didáticos, a maneira banalizada de apresentar o conteúdo acaba selecionando pontos secundários e de interpretação equivocada, pois simplificada do que seriam relações a serem estabelecidas e entendidas pelos professores e alunos.

Questões centrais são tangenciadas porque se menospreza a potencialidade do público alvo para entender o que se chama de relações complexas. Seriam elas as reais relações entre os grupos: as formas de produção e reprodução das sociedades envolvidas em processos históricos; os sistemas de parentesco; as relações e diversas formas de trabalho, de práticas rituais, de educação, de propriedade, de organização familiar, de pensamento; de relação interétnica, ou seja, relacionada aos sujeitos que estão convivendo num dado momento.

Um bom começo seria partir do reconhecimento de que,

*‘somos todos iguais’ (enquanto seres humanos) mas “somos todos diferentes!” (pelo modo como construímos nossa maneira de estar no mundo); que enfim, membros de grupos com identidades, concepções e práticas diversas somos, apesar disto, membros de uma única e mesma humanidade (LOPES DA SILVA, 1995, 319).*

## Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. São Paulo : Marco Zero, 1984.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. IN: SILVA, Aracy Lopes da. A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANAIS DO 2º ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, São Paulo: USP, 1996.
- ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, São Paulo: USP, 1988.
- AZANHA, Gilberto e VALADÃO, Virgínia Marcos. *Senhores destas terras - os povos indígenas no Brasil; da colônia aos nossos dias*. São Paulo: Atual Editora, Col. História em documentos, 1991.
- BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. *Revista da USP – Antes de Cabral: Arqueologia Brasileira I*. São Paulo: USP , dez./fev.1999-2000, p.32-51
- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BAZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 2(4):120-33, mar. 1957.
- BELTRÃO, Luiz. *O índio: um mito brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Faculdade de Educação da Usp (tese de doutorado), 1993.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Contato entre línguas: subsídios para a educação escolar indígena. *REVISTA DO MUSEU ANTROPOLÓGICO*, v.2, n.1, p.121-134. Jan./dez.1998.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história – novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CARMACK, Robert M. Etnohistoria y teoria antropologica. *Cuadernos del seminario de integracion social guatemalteca*. n. 26. Guatemala: 1979.

CARMO, Sonia Irene Silva do. *Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história*. São Paulo, tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1991.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo; Cia das Letras, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Antropologia do Brasil- mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. e GRUPIONI, Luís Donizeti. *A temática indígena na sala de aula - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 1995.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 1983.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Os direitos do índio*. São Paulo; Brasiliense, 1987.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO - CEDI. Povos indígenas no Brasil – 85/86. São Paulo, 1986.

CHAMORRO, Graciela. A espiritualidade Guarani: uma teologia ameríndia da palavra. São Leopoldo: Ed. Sinodal, v.10, série Teses e dissertações, 1998,

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo: Ed. Moderna, 3ª edição, 1982.

CLASTRES, Pierre. “Éléments de demographie amérindienne.” *L’Homme.Revue Française d’anthropologie*, XIII. n. 1-2, Paris, 1973.

COMTE, Augusto. Discurso sobre o Espírito Positivo. In: GIANOTTI, José A. (sel.) *COMTE*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1983 , p.43-93.

COMTE. O Catecismo Positivistista. In: GIANOTTI, José A . (sel.) *Comte*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1988. p. 63-264.

CRUDO, Matilde Araki. *O ensino de história: produção ou transmissão de conhecimentos?*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991. (Dissertação de Mestrado).

DIEHL, Astor Antônio, MACHADO, Ironita A. P., CAIMI, Flávia Eloisa. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

DILLEHAY, Tom D. Onde estão os remanescentes ósseos humanos do final do Pleistoceno? Problemas e perspectivas na procura dos primeiros americanos. *Revista da USP- Dossiê origem do homem americano*. São Paulo: junho-agosto/1997 (34), pp 22-33.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1992.

EBOLI, Terezinha. *O índio em nossas escolas*. Atualidade indígena. Rio de Janeiro, (20): 8-9, mar./ab. 1891.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FAUSTINO, Rosângela Célia e RODRIGUES, Isabel Cristina. O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas- limites e possibilidade. Trabalho apresentado no VII Encontro de Educação de Cianorte. UEM. Nov./2000.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Reflexões sobre o ensino de história no Brasil. Universidade Estadual de Maringá (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação, Maringá, 1999.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FENÉLON, Déa Fenelon. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 2, p.7-19, ago.1982.

FERNANDES SILVA, Joana A. Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.369-406.

FERREIRA NETO, Edgard. história e etnia. In: CARDOSO, Ciro F. *Os domínios da história*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

FICO, Carlos e POLITO, Ronald. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos – tentativa de avaliação crítica. MALERBA, Jurandir. *A velha história – teoria, método e historiografia*. São Paulo: Papirus, 1996, p.189-208.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx: theatrum philosophicum*. Revista Comunicação. São Paulo: Princípio, n.3, 1971, p. 22-23.

FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global Editora, 1982.

FREITAG, Bárbara, et alli. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FUNAI. Os índios na descoberta do Brasil. <http://www.funai.gov.br/indios>. 1998.

FUNAI. Quantos são e onde estão os Índios hoje. <http://www.funai.gov.br/indios>. 1998.

FUNARI, Pedro Paulo. Arqueologia brasileira: visão geral e reavaliação. *Revista de História da Arte e Arqueologia*. Campinas, no. 1, 1994 e *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988.

GALVÃO, Eduardo. *Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

GLEZER, Raquel. Novos livros e velhas idéias. In; *Revista Brasileira de História*. Número 7. Rio de Janeiro: Marco zero, 1984.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). *Antropologia das sociedades complexas*. São Paulo: Global, 1987, p.227-344.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Como Martim Afonso virou trineto de Mavutsinim? *HISTÓRIA & ENSINO- Revista do Laboratório de Ensino de História/UUEL*, Londrina: EDUEL, vol.3, p. 23-36, 1997.

GRAY, Andrew. O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luiz Donizete B. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.109-124.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Sec. Mun. de Cultura de São Paulo, 1992.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos impérios – 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLLANDA, Guy. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 2(4) : 77-119, mar. 1957.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Políticas públicas e educação: problemas, perspectivas e desafios. In: BRESCIANI, Maria Stella, SAMARA, Eni. de M., LEWKOWICZ, Ida. *Jogos da política: imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1992, p.247-258.

JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia Indígena - uma introdução*. São Paulo: Educ, 1991.

KRECH III, Shepard. *The state of ethnohistory*. *Annual Review Anthropology*, 20:345-375, 1991.

LAHR, Marta Mirazón. A origem dos ameríndios no contexto da evolução dos povos mongolóides. *Revista da USP- Dossiê origem do homem americano*. São Paulo: junho-agosto/1997 (34), pp. 70-81

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*, São Paulo, (3) : 177-206, 1950 a.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donizeti *Por onde começar uma pesquisa sobre índios? Roteiro bibliográfico*. Brasília: MEC/MARI/USP, 1994.

LOPES da SILVA, Aracy. A questão indígena na sala de aula. *Escola Municipal*, 17 (12): 47-51, 1984.

LOPES da SILVA, Aracy. e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*, Coleção Ponto-Por-Ponto. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

MEIRA, Márcio, BORGES, Luiz Carlos, Barros, Maria Cândida. A língua geral como identidade construída. *REVISTA DE ANTROPOLOGIA*. São Paulo: USP, 1996, p191-220.

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1983.

MENEZES, C. As representações do índio no livro didático. *Revista do Museu do Índio - 30 anos; 1953-1983*. Rio de Janeiro, 1983. Edição comemorativa.

MESGRAVIS, Laima. *O Brasil nos primeiros séculos*. São Paulo: Ed. Contexto, 1989.

MONTEIRO, John Manuel. “Os Guaranis e a história do Brasil meridional”. In: CUNHA, Manuela C. da (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. “Línguas indígenas no Brasil contemporâneo”. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira 1973-1974: pontos de partida para uma revisão histórica*. São Paulo: Ática, 1978.

MOTA, Lúcio Tadeu . “As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões”. *Programa & Anais da 6ª Reunião Especial da SBPC - Cidades de Médio Porte*. Maringá: SBPC, 1998, p. 59-64.

Mota, Lúcio Tadeu e Rodrigues, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático TODA HISTÓRIA. *Revista História & Ensino*. Londrina: EDUEL, 1999

MOTA, Lúcio Tadeu. "O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no estado nacional". *Diálogos: Revista do Departamento de História da UEM*. Maringá, v. 2, n. 2, p. 149-175, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu. "A Construção do 'vazio demográfico' e retirada da presença indígena da história social do Paraná". In: *PÓS-HISTÓRIA: Revista de Pós-Graduação em História* (Universidade Estadual Paulista). Assis, SP - Brasil, 2:123-137, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. A guerra de conquista nos territórios dos índios Kaingang do Tibagi. *Revista Regional de História*. Ponta Grossa, 2(1):187-207, 1997.

MOTA, Lúcio Tadeu. *As Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1934)*. Maringá: EDUEM, 1994.

NETO, Samuel P., ROSAMILHA, Nelson, DIB, Cláudio Z. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luiz Donizete B. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.171-192.

NEVES, Walter et alii, O povoamento da América à luz da morfologia craniana. *Revista da USP- Dossiê origem do homem americano*. São Paulo: junho-agosto/1997 (34), pp. 96-105.

NEVES, Walter. *Revista Ciência Hoje: América conquista e colonização*. Nov./dez. 1992, vol.15,n. 86.

NEWTON, Dolores. Cultura material e história cultural. IN: RIBEIRO, Darcy et. al. (editor). *Suma etnológica brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Petrópolis: Vozes, s/d.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas – 1872-2000. *Revista USP*, no 44, 1999-2000

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras e a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *O nosso governo - os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero/MCT/Cnpq, 1988.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *O nosso governo: os Ticunas e o governo tutelar*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT-CNPq, 1988.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1986, 3ª ed.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

OLIVEIRA, João Batista, et alii. *A política do livro didático*. Campinas: Unicamp/Simmus, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PINSKY, Jaime. *Estado e livro didático*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1985.

PINTO, Regina Pahim e MYAZAKI, Nobue. A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. In: *Revista do Museu Paulista*, vol. XXX, 1985, p.165-192.

PINTO, Regina Pinto. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo (55):3-17. nov.1995.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 1985/1986. Centro Ecumênico de Documentação e Pesquisa. São Paulo: CEDI, 1986.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

POWELL, Joseph F. Variação dentária nas Américas: uma visão alternativa. *Revista da USP- Dossiê origem do homem americano*. São Paulo: junho-agosto/1997 (34), pp.82-95.

PROUS, André. *Arqueologia brasileira*. Brasília: Editora da UNB, 1992

PROUS, André. História da pesquisa e da bibliografia arqueológica no Brasil. *Arquivos do Museu de História Natural*. UFMG, no 4/5, 1979/80

PROUS, André. O povoamento da América visto do Brasil: uma perspectiva crítica. *Revista da USP- Dossiê Origem do homem americano*. São Paulo: junho-agosto/1997(34), pp. 8-21.

RAMOS, Alcida. *Sociedades indígenas*. São Paulo: ed. Ática, 1996.

RIBEIRO, Berta. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2ª edição, 1991.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1982, 4ª edição.

RICOUER, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

ROCHA, Everardo P. G. Um índio didático: notas para o estudo de representações. In: ROCHA, Everardo P. G. et alii. *Testemunha ocular – Textos de Antropologia Social do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAHLINS, Marshall. *Cultura da razão prática*, 1979; *Ilhas de história*, 1990.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. A escola em duas populações tribais. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 4: 31-5, 1966.

SANTOS, Yolanda L. MYAZAKI, N. e BARRACO, H.B. *O índio brasileiro esse desconhecido...* São Paulo, Ebraesp, 1979.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentales de la cultura Guaraní. Assunción: Universidad Católica, 1998;

SCHADEN, Egon. O índio brasileiro: imagem e realidade. *Revista de História*. São Paulo, v. 55, n. 110, 1977.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O porquê dos estudos sociais: implicações histórico-sociais, políticas, econômicas. *Revista História: questões & debates*. Curitiba: UFPR, n.11, dez.1985

SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia e MELLO, Guiomar Namó. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, número 84, fev.1993, p.5-16.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. e VIANNA, Adriana de R.Barreto. História, antropologia e relações de poder – algumas considerações em torno de saberes e fazeres sobre o social. MALERBA, Jurandir. *A velha história- teoria, método e historiografia*. São Paulo: Papirus, 1996, p.127-168.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco da paz – poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de.& SILVA, Eurides Brito da. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira, 1987.

TEIXEIRA, Raquel F.A. As línguas indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luiz Donizete B. *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.291-311

TELLES, Norma Abreu. *Cartografia Brasilis ou: esta história está mal contada*. (Dissertação de Mestrado).PUC/ São Paulo, 1983.

TENÓRIO (org.).*Pré-história da terra brasilis*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes,1988.

TOLEDO, Maria Leopoldino Tursi. Reflexões sobre a crítica feita ao ensino de História no Brasil nos anos 80. In: *ACTA SCIENTIARUM*, volume 22, número 1, março/2000. Maringá: EDUEM, 2000.

TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná. 22ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília, jul./2000. (Mimeografado)

TOMMASINO, Kimiye. *A história dos kaingáng da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. Universidade de São Paulo, 1995 (tese de doutoramento).

TRIGGER, Bruce G. Ethnohistoria: problemas y perspectivas. In: *Revista do Instituto de Investigaciones arqueológicas y Museo*. San Juan – Porto Rico. Tradicion y comentarios, n 1, p. 24-55, 1987.

Urban, Greg. “A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

