

Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica

The indigenous in school books: a critical approach

Fernando Gaudereto Lamas¹; Gabriel Braga Vicente²; Natasha Mayrink³.

Resumo

A pesquisa analisou um dos possíveis impactos da promulgação da Lei 11.645/08, a saber: as mudanças ocorridas – ou não – nos livros didáticos de História. Para tal realizamos um levantamento em coleções didáticas, anteriores e posteriores à promulgação da referida Lei. Analisamos quatro coleções de Ensino Fundamental (anteriores) e duas de Ensino Médio (posteriores). Ficou patente que, mesmo antes da obrigatoriedade do ensino de história indígena, aspectos referentes à organização política, alimentação, trabalho, moradia, entre outras, especialmente quando se referia ao período anterior à chegada dos europeus foram levados em consideração. As coleções do Ensino Médio não apresentaram nada de diferente, tratando os indígenas de maneira mais aprofundada somente nos capítulos dedicados à conquista e colonização, tal como antes da Lei 11.645/08. Verificou-se, portanto, que a promulgação de uma lei, por mais importante que seja, pouco ou nada modifica a realidade.

Abstract

The research analyzed one of the possible impact of the enactment of Law 11,645 / 08, namely: the changes taking place - or not - in the textbooks of history. To do this we conducted a survey on teaching collections, before and after the enactment of this law. We have analyzed four elementary school collections (previous) and two high school (later). It was clear that even before the mandatory teaching of indigenous history, aspects relating to political, food, work, housing, among others, especially when referring to the period before the arrival of Europeans were taken into consideration. The collections of high school did not present anything different, treating the Indians in greater depth only in the chapters devoted to the conquest and colonization, as before Law 11,645 / 08. It was found, therefore, that the enactment of a law, however important it may be, little or nothing changes the reality.

Palavras-chave: Indígenas; livros didáticos; currículo; ensino de História.

Key-words: Indians; schoolbooks; resume; History teaching.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

² Discente do Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

³ Discente do Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

INTRODUÇÃO

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. (PEREIRA, 2002: 36)

Estes entre os quais vivemos estão espalhados 300 milhas (segundo nos parece) pelo sertão; todos eles se alimentam de carne humana e andam nus; moram em casas feitas de madeira e barro,

cobertas de palhas ou com cortiças de árvores; não são sujeitos a nenhum rei ou capitão, só têm em alguma conta os que alguma façanha fizeram, digna do homem valente, e por isso comumente recalcitram, porque não ha quem os obrigue a obedecer; os filhos dão obediência aos pais quando lhes parece; finalmente, cada um é rei em sua casa e vive como quer; pelo que nenhum ou certamente muito pouco fruto se pôde colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submetê-los ao jugo da obediência.⁴

(...) o tapuia do Brasil é talvez de todo o selvagem conhecido o mais estúpido e rude: nascido em um clima doce (...) achando-se facilíma subsistência nos frutos e pomares da natureza, na caça e pesca a sua indústria perece (...) é impossível reduzi-lo ao trabalho.⁵

A imagem do indígena brasileiro, apesar dos séculos que separam as assertivas acima dos dias atuais, ainda permanece praticamente inalterada, ao menos, no que diz respeito ao senso comum. De um modo geral, quando o assunto são os índios, eles ainda são percebidos como bons, inocentes, mas ao mesmo tempo preguiçosos e violentos, especialmente quando são apresentados como obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento do país. Nos meios de

⁴ CARTA de Piratininga. In: ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933, p. 45.

⁵ AHU-MG. A801/09/26. Cx. 159, doc. 37. Requerimento do padre Francisco da Silva Campos, pedindo aviso para que a Junta da Real Fazenda dc Vila Rica informe sobre os vários assuntos: dentre eles, o requerimento e plano (que junta) relativos a catequização dos índios e as despesas feitas com as conquistas de São João Batista dos Coroados e dos índios coropós de São Manuel do rio da Pomba e Peixe, fl. 03.

comunicação a presença indígena é, apresentada, ora como um obstáculo ao progresso, especialmente em relação à abertura de novas áreas seja para a atividade pecuarista, ou para a construção de estradas e hidroelétricas, ora como os verdadeiros protetores da natureza. Em outras palavras, a forma de apresentação dos povos indígenas continua condicionada à motivação do colonizador/conquistador. Em outros termos, essa ideologia dominante mantém um discurso de caráter eurocêntrico que acaba por negar as múltiplas identidades nacionais, em especial as identidades étnicas indígena e negra.

A permanência desse discurso deve-se à ideia de mito fundador do Brasil, associada, segundo Marilena Chauí, mais a uma ideologia dos setores dominantes, do que à história propriamente dita (CHAUÍ, 2013:151). Nesse sentido, a História pouco ou nada importa, pois o que serve aos interesses ideológicos em questão é mais a narrativa que justifica suas ações. Em função disso, a imagem do indígena continua sendo deturpada, para ou bem ou para o mal. Devemos frisar que esse discurso foi mantido não somente pelos meios de comunicação, mas também pelas escolas e pelas obras didáticas, pois ele penetrou o imaginário de crianças em todo o país e é justamente a manutenção desse discurso que analisaremos nesse artigo.

Em outros termos, as obras didáticas e paradidáticas, assim como os estudos acadêmicos, durante muito tempo, apresentaram os indígenas como alvo prioritário de antropólogos e etnógrafos, pois eram povos sem História, isto é, povos que por não possuírem escrita não criaram registros históricos e, portanto, não interessavam aos estudiosos dessa área. Esse vaticínio promulgado por Vanhagen em meados do século XIX afastou os historiadores da pesquisa sobre os povos indígenas. Desde então, quando aparecem nos manuais didáticos, os indígenas executam um papel subsidiário, *agindo sempre em função dos interesses alheios*. Essa perspectiva apenas referendava a ideia de um contato entre culturas distintas, sendo uma superior (a europeia) e outra inferior (a indígena) (ALMEIDA, 2009: 27).

Os preconceitos que impediam os pesquisadores de aprofundarem-se na temática indígena ajudavam os professores a reforçarem os estereótipos acerca do índio preguiçoso, pouco apto ao trabalho rotineiro e que, conseqüentemente, pouco ou nada contribuiu para o progresso do país. Nesse sentido, os manuais didáticos e os professores de história colaboravam para o silenciamento de minorias étnico-raciais. Nesse sentido, as palavras de

Miguel Arroyo (2011: 143) são essenciais para que possamos compreender esse silêncio em relação aos indígenas:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais.

As transformações dessa realidade estão intimamente relacionadas às transformações políticas, econômicas e sociais do país nos últimos 30 anos e da luta coletiva em prol da educação e que esteve intimamente associado às lutas empreendidas pelos professores por melhorias salariais e de condição de trabalho. (GOHN, 2012) As lutas assinaladas não deram o resultado esperado; se por um lado foram conquistados espaços importantes para a ação docente, por outro lado a imposição de políticas neoliberais na educação, associando esta à uma busca por resultados obtidos em avaliações nacionais, acabou jogando por terra muitas das conquistas e transformou muitos professores, especialmente os do Ensino Médio, em *aulistas*, voltados quase que exclusivamente para o treinamento de alunos para a realização de uma prova. Novamente nos pautamos pelas palavras de Arroyo (2011: 27):

O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos.

Dentro desse campo das resistências o movimento negro obteve uma importante conquista com a promulgação da Lei 10.639/2003, que incluía como obrigatório nos currículos nacionais o ensino de história da África e dos afro-descendentes. Como frisou Lorene dos Santos, não se trata apenas da inserção de um conteúdo temático, mas *de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira*. (SANTOS, 2013: 59) Em outros termos, é um tema político, tanto pelo fato de ter sido fruto de pressões do movimento social negro, quanto pelo fato de ser um tema relegado a um segundo plano pela sociedade brasileira.

A forma deturpada de se entender os povos indígenas brasileiros sofreu profundas modificações a partir do final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990. No universo acadêmico, a obra de John Monteiro foi de suma importância para essa transformação acerca da forma de se entender os indígenas brasileiros, pois deu o pontapé inicial em uma série de pesquisas sobre as relações entre indígenas e colonizadores e levantou aspectos

historiográficos até então inéditos, mostrando que havia fonte histórica sim sobre esses povos, e que o problema estava na abordagem das fontes e não em sua ausência. Contudo, não podemos compreender a relevância do trabalho de Monteiro sem levarmos em consideração a atuação significativa do movimento social indigenista iniciado ainda no final dos anos 1970 com a criação da União das Nações Indígenas (1980). Os problemas de articulação em nível nacional levaram à articulações de caráter regional e estadual das organizações indigenistas. Contudo, no início dos anos 1990 uma nova entidade indígena foi criada, o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB) que como o próprio nome indicava possuía a pretensão de articular uma unidade nacional entre as diferentes nações indígenas brasileiras (BORGES, 2005: pp. 45-46)

Inserir-se nesse contexto a promulgação de uma lei (11.645/08) que, pretendendo aperfeiçoar a sua antecessora (10.639/2003), acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história indígena.⁶ Apesar de reconhecermos que a referida Lei foi muito mais fruto de uma luta social empreendida seja no campo dos movimentos sociais ou do meio acadêmico, concordamos com a análise de Adriano Toledo Paiva que salientou que desde a promulgação da supracitada Lei, *muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e a produção de material didático para suas escolas.* (PAIVA, 2012: 12) Este esforço relaciona-se com a forma como os indígenas são vistos e entendidos pela produção historiográfica nacional e com o fato de que a produção didática e paradidática de História do Brasil, apesar de todos os progressos no campo acadêmico, ainda colocar o indígena em um papel secundário. Em outros termos, o que Paiva indica refere-se à tentativa de quebrar o senso comum que se mantém ainda entre a produção didática brasileira de História voltada para a educação básica (Fundamental e Médio).

Além das questões acima levantadas é preciso levar em consideração os limites impostos pela realidade social e econômica brasileira. Celênia de Souto Macedo, em sua dissertação de Mestrado entrevistou professores e percebeu que a relação dos mesmos em relação ao material didático distribuído pelo governo federal via Programa Nacional do Livro didático (PNLD) baseia-se em princípios muito frágeis, relacionados especialmente à falta de infraestrutura das escolas em proporcionar outras opções aos professores (MACÊDO, 2009: pp. 119-120). A conclusão de Macêdo interessa-nos especialmente pelo fato de que a

⁶ Cf. a Lei em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em 13 de dezembro de 2014 às 21h19min.

utilização do material didático e paradidático sem, ou com pouca possibilidade de utilização de materiais alternativos, acaba reforçando a imagem estereotipada acerca do indígena, como ficará claro à frente quando analisarmos as coleções didáticas de História.

Mesmo reconhecendo a existência de avanços, tanto sociais quanto acadêmicos (especialmente no âmbito universitário), a pouca penetração na mídia do movimento social indigenista contribui para que a temática indígena não seja explorada em sala de aula pelos professores. O trabalho de Celênia Macêdo deixou isso claro, pois demonstrou que os professores acabam se agarrando ao material didático (que já trata do assunto de maneira pobre) e que não dispõem de outros recursos para aprofundar a temática indígena. Em outros termos, ao acompanharem o material didático e paradidático distribuído pelo PNLD, os professores em todo o Brasil tendem a reforçar uma imagem que inferioriza o indígena, colocando-o como um coadjuvante no processo colonial.

A introdução da História Indígena em sala de aula e nos materiais didáticos não pode ser tratada como um mero acréscimo nos conteúdos de História do Brasil e/ou de História da América, pois esse debate vai para além de uma simples questão de conteúdo, ele representa uma possibilidade de reconhecimento da existência do outro, um reconhecimento político que implica um reconhecimento da diferença (BUTLER, 2015, p. 48). Como assinalou Circe Bittencourt (2013: 132):

A introdução da história dos povos indígenas nas salas de aula, nas perspectivas da Lei 11.645/2008, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais.

Acrescentaríamos ainda à temática étnico-racial levantada por Bittencourt e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a questão agrária, uma vez que esta é central para toda a luta política empreendida pelo movimento indigenista e que insere-se na discussão proposta pelos PCNs através das variadas formas de trabalho existentes ao longo da História. Por um lado, nossa proposta de análise vai para além do período colonial (MAGALHÃES, 2000: 73-89), o que a insere em um campo mais geral, quando se refere à análise de livros didáticos; por outro lado, ela pretende relacionar essa produção didática com os movimentos sociais o que coloca o fazer historiográfico no campo da ação política e não da atuação meramente acadêmica, desprendida de laços e interesses com o restante da sociedade.

1. Os livros didáticos: uma análise política à luz dos movimentos sociais

Terminamos o tópico anterior colocando uma questão que no nosso entendimento, é essencial: a relação entre movimentos sociais e mudanças curriculares. A inserção de História da África e dos afro-descendentes deve, nessa percepção, ser entendida mais como fruto de uma luta política encabeçada pelo Movimento Negro, do que como um reconhecimento por parte do meio acadêmico da relevância do negro para a História do Brasil (MUNANGA, 2012). Tal reconhecimento, não nasceu dos estudos acadêmicos, mas das lutas políticas implementadas pelo Movimento Negro e, portanto, política e estudo acadêmico devem andar de mãos dadas para que possam cada vez mais abrir portas para grupos desfavorecidos e quebrar definitivamente com o discurso de uma “democracia racial” (SANTOS, 1984: 78) que aceita a todos, índios, negros e brancos como iguais.

Evidentemente, as formas como são encetadas essas lutas populares variam em função das condições políticas de cada época e de cada país. Theotônio dos Santos (1991: 214) analisando a teoria dos movimentos sociais frisou que:

(...) os movimentos sociais tem uma dimensão que ultrapassa, em muitos casos, a condição subordinada a processos sociais concretos e a dinâmica em que estão situados num país, numa região ou numa época histórica. Existem, na sua identificação e permanência, elementos mais profundos que devem ser levados em consideração.

(...) apesar de sua identidade e permanência sobrepor-se aos regimes e modos de produção concretos, tais movimentos não podem existir fora de um contexto de determinações mais concretas, ou seja, o desenvolvimento do capitalismo em geral e em cada país.

Em outras palavras, as lutas empreendidas pelos movimentos sociais, apesar de serem profundamente influenciadas pelo contexto societário maior (representado pela sociedade Capitalista), não se subordinam inteiramente aos ditames do Capital, obtendo momentos de liberdade de ação que são originados e que por sua vez ampliam e originam novas rachaduras no sistema como um todo. No caso dos movimentos sociais ligados de uma forma ou de outra ao meio rural (e o movimento indigenista encontra-se de certa forma associado ao meio rural), as questões relacionadas à maior influência do Capital nas relações sociais passaram a ser mais urgentes a partir do período situado entre os anos 1950-1970, momento em que a acelerada urbanização somou-se à mecanização do campo e acabou produzindo um forte êxodo rural, assim como um estremecimento nas relações sociais (e trabalhistas) até então praticadas no campo.

Dentro da perspectiva acima apresentada, devemos pensar que a pouca penetração da História Indígena nos livros didáticos deve-se mais ao pouco alcance do Movimento Indigenista na sociedade brasileira do que a qualquer outra coisa.

O parágrafo acima poderia levar o leitor a pensar que inexistia um movimento social indigenista no Brasil e o que os povos indígenas aqui aceitaram passivamente seu destino. Tal pensamento é fruto de um equívoco, apesar de ter sido muito comum num passado não muito distante. (ALMEIDA, 2010: 13-18) O movimento indigenista existe e é forte, na medida em que conquistou o direito constitucional de garantia de suas terras, inclusive com artigo referente à demarcação das mesmas. (BRASIL, 2013:37-38) As lutas que tem empreendido, especialmente no sentido de encontrar uma unidade de projetos políticos com outras nações indígenas espalhadas pelo continente americano (MELO, 2006, pp. 31-47), indicam que o caminho já está sendo traçado, mas que ainda é preciso muito mais para ampliar a consciência do restante da sociedade em relação aos direitos indígenas. É dentro dessa perspectiva que o ensino de História pode contribuir.

A discussão anterior leva-nos a perguntar então qual é o problema; em outras palavras, se o movimento social indigenista no Brasil é forte o suficiente para defender seus direitos, especialmente aqueles referentes à posse e propriedade da terra, por que não conseguem lutar contra uma concepção distinta de trabalho, ou seja, não conseguem fazer com que a sociedade ocidental pense o conceito de trabalho de maneira distinta daquela que concebe? Tal questão ocorre porque o trabalho é mostrado nos livros didáticos como algo “natural”, que sempre existiu e que sempre foi feito da mesma forma. Essa forma de entender o trabalho é fruto de uma perspectiva ideológica que tenta neutralizar as questões que perpassam o trabalho em nossa sociedade. (FARIA, 1984:20) Em outras palavras, ainda prevalece uma visão a-histórica acerca do trabalho, ou seja, uma percepção de que a forma de trabalho vigente atualmente sob a lógica capitalista sempre existiu e de que todas as demais formas que não se enquadram dentro dos limites estreitos propostos pela visão dominante são “primitivas” e/ou “equivocadas” (POSTONE, 2014).

Entendemos, portanto, que os indígenas encontram-se no presente momento bastante cientes de suas necessidades e das formas de organização que lhes são relevantes para o empreendimento das lutas sociais que envolvem alguma questão referente à temática indígena. Entretanto, ainda não obtiveram tanto êxito quanto na luta por direitos agrários, em

conquistar adeptos não-indígenas, isto em função da perpetuação de uma imagem negativa a respeito do indígena, seja pelos meios de comunicação, seja através da escola que mantém intacta uma figura do índio que circula entre o selvagem e o assimilado. Márcia Amantino (2011: 43), analisando o noticiário recente sobre indígenas divulgado nos meios de comunicação nacional ressaltou que a visão que prevalece ainda no senso comum brasileiro é a do indígena como desumano, indolente, preguiçoso e perigoso. Essa visão referenda a percepção da pouca penetração do movimento social indigenista entre os demais setores da sociedade brasileira, fruto, especialmente dos interesses econômicos (agronegócio, gado, madeira) ligados de alguma forma à questão agrária. Em outras palavras, a pouca inserção da temática indígena nos meios de comunicação brasileiros é resultado de uma opção ideológica.

A análise feita por Ana Lúcia G. de Faria já data de bastante tempo, pois seu livro foi publicado em 1984; contudo, a ideia de que os indígenas eram avessos ao trabalho e de que por isso foram “substituídos” pelos negros africanos ainda vigora nas obras didáticas do Ensino Fundamental e Médio. Em muitas coleções analisadas ao longo do ano de 2014, fruto de ações referentes ao Programa PROBIC Júnior/FAPEMIG/UFJF, (autor,autor,autor, 2014) percebemos que a penetração da Lei 11.645/08 foi feita de maneira que perpetuou alguns equívocos a respeito dos povos indígenas, indicando que o diálogo entre as pesquisas mais recentes (seja no campo da História ou no campo da Antropologia) ainda não dialogam com a produção didática de História.

Ficou patente que, mesmo antes da obrigatoriedade do ensino de história indígena, aspectos referentes à organização política, alimentação, trabalho, moradia, entre outras, especialmente quando se referia ao período anterior à chegada dos europeus foram levados em consideração nos volumes dedicados ao 7º Ano, quando esse conteúdo (conquista e colonização) é tratado. A forma como eles são mostrados reforça a ideia de diferença em relação ao europeu, sempre levando em consideração a descrição e análise a partir do olhar europeu. Nesse sentido, o olhar é de estranhamento em relação aos povos indígenas, o que dificulta aos estudantes o desenvolvimento de uma percepção positiva, pois mantém ainda um olhar imperialista, mas lamentavelmente produzido a partir de dentro, ou seja, pelos próprios educadores e educandos que em verdade reproduzem um olhar “de fora” em relação aos índios.

Esta forma de se estudar os povos indígenas também perpetua uma concepção excludente, uma vez que cria a ideia de que o problema indígena é étnico, isto é, é fruto da “natural inaptidão” desses povos em se adaptar aos padrões da sociedade ocidental. A este respeito Mariátegui (2008: 57) já apontava a fraqueza dessa concepção que no fundo reflete uma visão liberal, iluminista que por ignorar a real natureza da questão (a questão agrária) acabava por descaracterizar o problema uma vez que o encarava como sendo de natureza moral ou étnica.

As análises de Gilberto Cotrim (*Saber e Fazer Historia*) que aparecem nos volumes referentes aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental são bem feitas, mas sempre levam mais em consideração o olhar europeu, como por exemplo, no volume do 7º ano quando trata do escambo a ênfase recai sobre a forma amigável de relacionamento entre os civilizados europeus e os selvagens indígenas. Neste caso, fica implícito que o mérito da relação ser amigável é totalmente do europeu, uma vez que ele é que é apresentado como o estrangeiro pacífico.

Nos demais volumes, os indígenas não aparecem ou são vagamente citados. Mesmo em momentos relevantes da história dos movimentos sociais brasileiros, como a Cabanagem, no qual os indígenas tiveram um papel preponderante, Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas, autores da coleção *Para entender a História*, (FIGUEIRA & VARGAS, 2009) no volume referente ao 8º ano, pouco falaram sobre os indígenas, restringindo-se a mencionar a participação dos mesmos na sobredita revolta. Mais uma vez os indígenas são apresentados à reboque e não como atores sociais importantes que pautavam, com a sua luta em torno da terra, os motivos essenciais para a revolta. Gilberto Cotrim, na obra *Saber e Fazer Historia*, no volume dedicado também ao 8º ano do Ensino Fundamental, restringiu o tema indígena mencionando que haviam restado poucos vivos à época da Independência. (COTRIM, 2007) Com esse tipo de comentário Cotrim praticamente justificou o descarte da temática indígena daí em diante para a História do Brasil.

As coleções do Ensino Médio não apresentaram nada de diferente, tratando os indígenas de maneira mais aprofundada somente nos capítulos dedicados à conquista e colonização, tal como antes da Lei 11.645/08. Flavio de Campos e Regina Claro, autores da obra *Oficina de História*, (CAMPOS & CLARO, 2010) voltada para o Ensino Médio preocuparam-se mais em apontar as diferenças entre europeus e indígenas, sempre ressaltando

o olhar europeu (preguiçosos, não cobrem suas vergonhas, não lavram em criam, não há animais de criação para alimentação, etc.). Em todo o volume 1 dessa coleção os indígenas são apresentados, ora resistindo, inutilmente, ao avanço do europeu (como na questão agrária), ora absorvendo sua cultura de bom grado (como no caso dos escambos). No volume 2, nos poucos momentos em que os indígenas aparecem na narrativa historiográfica proposta pelos autores, em geral não é dado grande foco aos indígenas, com exceção da parte que trata dos jesuítas e dos bandeirantes, pois nesse momento os membros da igreja aparecem como salvadores, enquanto os bandeirantes surgem como escravizadores. Em outras palavras, não há uma percepção do indígena como um ator social importante; ele está sempre sendo atuando como coadjuvante, esperando a ação do europeu; servindo de “escada”, como se diz no jargão artístico, para a atuação do europeu.

A coleção coordenada por Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, *Novo olhar: História* merece reconhecimento, especialmente pela forma como trata longamente a questão indígena em seu primeiro volume. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2013) Em seu capítulo 11 os autores abordaram questões referentes à religião, organização social, trabalho, diversidade étnica, além da preservação atualmente de valores da cultura indígena. Todos esses temas foram tratados com seriedade e com profundidade. Contudo, apesar dos avanços, os autores insistem em manter os indígenas nos capítulos sobre Colônia, uma vez que no volume 2 a temática diminui sensivelmente enquanto que no terceiro volume, que trata sobre o Brasil República, inexistente a temática indígena. Em outros termos, apesar dos avanços apresentados no primeiro volume, os autores perpetuam a ideia de que inexistente uma história indígena e referendam a famosa frase de Vanhagen a respeito dos indígenas não serem possuidores de História e de serem alvo somente de etnógrafos, e não de historiadores.

A que maior diferença apresentou na forma de tratamento dos indígenas foi o livro *História*, produção coletiva de quatro professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Georgina dos Santos e Jorge Ferreira. (VAINFAS; FARIA; SANTOS; FERREIRA: 2013) Ao longo dos três volumes os indígenas aparecem tanto nos capítulos referentes à Colônia quanto na parte sobre Império e em República, sendo que foi a única coleção em que os indígenas apareceram nessa última parte. Ao trazerem para a República a discussão sobre os indígenas, esses autores contribuíram sobremaneira para quebrar a ideia de que os índios pertencem ao passado remoto de nossa história e que,

portanto, não são alvo de estudos aprofundados por parte dos historiadores. Essa ação é essencial para podermos compreender que os indígenas, assim como os judeus e os ciganos, continuam índios apesar da passagem do tempo. (RIBEIRO, 2010: 101)

Discutir tais questões é fundamental para a formação de uma nação na medida em que o pensamento humano, o que, por sua vez nos traz a questão da definição da identidade coletiva/pessoal de uma sociedade. (CERRI, 2011: 13) Nesse sentido, o que pretendemos discutir aqui não é uma mera inclusão de um tema no currículo de História, mas uma mudança de perspectiva na forma em que atualmente se apresenta o ensino de História nos livros didáticos. Circe Bittencourt já frisou em outro momento que muitas vezes a obra didática tende a apresentar os conteúdos de maneira categórica, unitária e simplificada, tal como uma verdade. (BITTENCOURT, 2004, 313) Esta Forma de tratamento dos conteúdos de História somente sofre alteração significativa quando pressionada por movimentos sociais atentos à adjetivações pejorativas, que retratam as minorias sociais e suas demandas como desprovidas de importância para a sociedade atual.

Considerações Finais

Pensar a história indígena nos livros didáticos sem levar em consideração a relevância que o movimento social indigenista teve e ainda tem para o surgimento e a manutenção dessa temática com o devido respeito político que ela merece é proceder de maneira excessivamente acadêmica, ou seja, ignorando a realidade política e social que nos cerca. Evidentemente a força e a duração do discurso ideológico acima analisado em relação ao índio não pode ser ignorado e isso não tem sido feito, especialmente pelo movimento indigenista que, apesar de todos os obstáculos impostos pelos meios de comunicação mantém-se cada vez mais forte, lutando especialmente pela demarcação de terras e pela efetivação de escolas indígenas.

Reconhecer a necessidade de se levar em conta a realidade e a história das nações indígenas brasileiras encontra-se em consonância com os objetivos mais amplos e mais urgentes de uma sociedade democrática em seu sentido mais maduro, isto é, na capacidade de reconhecer e aceitar as diferenças entendendo-as como parte da pluralidade humana. Em outros termos, o discurso hegemônico ainda não foi capaz de soterrar completamente a complexidade das identidades étnico-sociais brasileira. Segundo Aníbal Quijano (2015):

(...) apesar de sua violência, profundidade e magnitude, a destruição histórica durante esse processo não conseguiu evitar completamente que permanecessem núcleos de identidades históricas muito complexas e antigas. E, sem dúvida, este padrão de poder, ativo durante 500 anos, originou também, e não deixou de produzir, outros novos processos identitários e em seu desenvolvimento abriu contraditórios e heterogêneos espaços de interações, mutações, conflitos, convergências e comunidades, entre todos os agentes desse heterogêneo e descontínuo universo de identidades remanescentes e/ou em constituição.

As palavras de Quijano fazem coro à análise de Octávio Ianni quando este salientou que os movimentos sociais, os motins, as revoltas e todas as demais formas de manifestação de caráter popular misturam reivindicações de negros, índios, mulatos e caboclos e que, portanto, a “emancipação do operariado e camponês passa pela emancipação do índio e do negro” (IANNI, 2004, p 356). É nessa perspectiva que entendemos que a relação entre movimentos sociais e produção didática de história sobre os indígenas deve ser entendida, como parte constitutiva de um processo de emancipação social mais amplo e complexo.

Referências

FONTES PRIMÁRIAS

AHU-MG. A801/09/26. Cx. 159, doc. 37. Requerimento do padre Francisco da Silva Campos, pedindo aviso para que a Junta da Real Fazenda dc Vila Rica informe sobre os vários assuntos: dentre eles, o requerimento e plano (que junta) relativos a catequização dos índios e as despesas feitas com as conquistas de São João Batista dos Coroados e dos índios coropós de São Manuel do rio da Pomba e Peixe.

FONTES PRIMÁRIAS IMPRESSAS

CARTA de Piratininga. In: ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

PEREIRA, Paulo Roberto (org.) **Carta de Caminha**: a notícia do achamento do Brasil. Rio de Janeiro: Expressão & Cultura, 2002.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: EDEFGV, 2010.

AMANTINO, Márcia. E eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. In: AMANTINO, Márcia & DEL PRIORE, Mary (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: EDUNESP, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Almicar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Paulo. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. In: **Princípios**. Ago-Set. 2005, nº 80.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de História vols. 1, 2, 3**. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: EDEFGV, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: escritos de Marilena Chauí Vol. 2**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica: Fundação Perseu Abramo, 2013.

COTRIM, Gilberto. **Saber e Fazer História: história geral e do Brasil**. 4ª edição revista. São Paulo: Saraiva, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FIGUEIRA, Divalte Garcia & VARGAS, João Tristan. **Para entender a História**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Autor, autor, autor. História indígena em livros didáticos. In: **Caderno de Resumos do XX Seminário de Iniciação Científica da UFJF**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2014. <http://www.ufjf.br/semic/files/2014/10/Resumo-Fernando-Gaudereto-Lamas-DEPTO-de-ciências-humanas-JXXIII-ok.pdf>.

MACÊDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro**: O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. (Dissertação de Mestrado). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. O índio brasileiro no livro didático. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 6, p. 73-89, out. 2000

MARIÁTEGUI, José. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução: Felipe José Lindoso. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Mario. Últimos avanços na justiciabilidade dos direitos indígenas no Sistema Interamericano de Direitos Humanos. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Número 4 • Ano 3 • 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; KRINBERG, Keila. **Novo olhar**: História. 2ª edição. São Paulo, 2013

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**. Tradução: Paulo César Castanheira & Amilton Reis. São Paulo: Boitempo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Na América Latina a precarização e a flexibilização do trabalho foram muito mais longe que nos países 'centrais'. (entrevista). In:

http://www.galizacig.gal/actualidade/200607/brasildefato_entrevista_a_anibal_quijano.htm

acessado em 15 de mar de 2015 às 14h31min.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Rio de Janeiro/Brasília: Fundação Darcy Ribeiro: EDUNB, 2010.

SANTOS, Lorena dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Almicar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Theotônio dos. **Democracia e socialismo no capitalismo dependente**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História vols. 1, 2, 3**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.