

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria MEC 874/86 de 19/12/1986
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ALDRIN DA COSTA CRUZ

**O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES PELO PROFESSOR INDÍGENA PATAXÓ**

Feira de Santana
2016

ALDRIN DA COSTA CRUZ

**O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES PELO PROFESSOR ÍNDIGENA PATAXÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Gláucia Maria Costa Trinchão

Feira de Santana
2016

ALDRIN DA COSTA CRUZ

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão (UEFS) - Orientadora

Professora Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez (UEFS) - Coorientadora

Profa. Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade (UEFS)

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta cansativa, mas, ao mesmo tempo, prazerosa pesquisa, conheci pessoas e lugares inesquecíveis, parafraseando o cantor e compositor Luiz Gonzaga Junior, conhecido também como Gonzaguinha, em uma de suas músicas, “e aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”. Foram os contatos com muitas pessoas e seus ensinamentos que me fizeram não desistir deste trabalho nos momentos mais cruciais.

Com ajuda primeira de Deus, das lideranças indígenas, de toda comunidade escolar indígena, que colaboraram de forma bastante afetuosa e responsável para este trabalho de pesquisa, dos familiares, principalmente a minha esposa Isabela Cristina, dos amigos, em especial às professoras Rejane Cristine Santana Cunha, Lívia Jéssica Almeida, Palmira Heine, Júlia Rosa, e dos colegas de curso que convivi de perto ao longo de dois anos, em particular, a Gabriela Barbosa e Bárbara Ferreira, graças a essas e outras tantas pessoas, pude trilhar caminhos na busca de responder não só os objetivos da pesquisa, mas, também, renovar minhas energias nesta trajetória.

Não posso esquecer da colaboração dos professores do curso de Mestrado em Educação da UEFS, em especial à professora Glaúcia Maria Costa Trinchão, minha orientadora; e à professora Marinalva Lopes Ribeiro; a todos os funcionários que fazem parte do colegiado do curso, como também aos funcionários responsáveis pela conservação do espaço acadêmico em geral, pois, sem eles nossos caminhos seriam mais difíceis de serem trilhados.

Agradeço, também, a Maximiano Martins de Meireles, pela parceria na leitura e revisão desta dissertação.

Na língua Patxohã, e dentro da sabedoria Pataxó, mostro um pouco do que aprendi ao longo desta jornada:

*Iõ mapxening kwãhi ãho me a ihê dxa` á kwá upu akdxih
tapuritu hã ihê dxa á ihãré iõ dxa`a kwá. (POVO PATAXÓ).*

*Tradução: “O verdadeiro sábio não é aquele que sabe tudo,
mas sim aquele que passa o que sabe”*

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena pataxó. A análise transitou entre os textos verbais e imagéticos do capítulo específico do livro didático de história que trata da temática indígena e o discurso de quatro professores pataxó que lecionam ou lecionaram a disciplina História na escola indígena Pataxó Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia. Para a realização desta investigação na referida escola, foi necessário obter um conjunto de autorizações, a saber: do Cacique da aldeia Coroa Vermelha, da direção, do corpo docente a ser investigado, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), bem como do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento principal para a coleta dos dados, além dos textos verbais e imagéticos presentes no livro didático. Os dados foram analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de Linha Francesa e da Análise da Imagem. Verificou-se que embora o capítulo analisado do livro trabalhado pelos professores traga alguns avanços em relação à temática indígena, de forma geral, ainda contém, nas imagens e textos verbais, representações estereotipadas sobre os índios. Podemos constatar que os professores indígenas desconstruem, de forma crítica, as representações e discursos verbais e imagéticos contidos no livro didático, por conta de vários fatores, dentre eles: a preservação de suas tradições; costumes e riqueza cultural; o uso de materiais didáticos específicos de sua cultura e dos recursos tecnológicos disponíveis na escola; devido à formação acadêmica continuada, bem como o conhecimento da legislação específica para educação indígena. Os povos indígenas adquirem, cada vez mais, conhecimento a respeito dos seus direitos sobre a educação diferenciada e esta educação perpassa também pela construção de livros didáticos específicos e de qualidade que se adequem, ao máximo, às culturas dos povos indígenas. A pesquisa contribui para repensar as distorções ainda presentes no livro didático de História no que se refere à imagens e textos verbais sobre os índios, considerando, de forma primordial, a perspectiva discursiva de professores indígenas no contexto da escola Pataxó. Isto sinaliza a necessidade de que os livros didáticos sejam reavaliados e produzidos com a participação ou mesmo a direção contundente dos índios, tendo em vista contemplar a diversidade, riqueza e especificidades das culturas indígenas.

Palavras-chave: Escola indígena. Livro didático de História. Professor Pataxó. Imagens. Discursos e Representações.

ABSTRACT

This essay presents the results of some research, which has the object of studying an indigenous teacher and his discursive perspective about the didactic book of history it was aimed at identifying more specifically how this teacher brings into pieces the representations of the Indian in the didactic book of history. The authors of this text were four teachers who have been teaching or taught the subject of history at the Indigenus School of Pataxó Coroa Vermelha – Red Crown located in the country of Santa Cruz de Cabrália in the south of Bahia. Having the accomplishment of this investigation done in this aforementioned school was necessary to obtain the altogether authorization as the followed: from the chief of the village Coroa Vermelha Red Crown, from the direction of the body of teachers who was investigated, from National Foundation of Indian (FUNAI) as well as the Committee of Ethics and Research Involved with Humanbeings (CEP), from the University of the State of Feira de Santana (UEFS). This piece of research is about the representation of the Indians contained in the didactic book of History also contemplating the specifications of the book of the grade school which was adapted by the school among others indicated by the government. Besides, the analysis of texts and the images presented in one of the chapters mentioned in the book which particularly deals with the indigenous peoples. This piece of research was of qualitative nature and having the interview semistructured as the main instruments of collecting the data, furthermore the verbal texts and imagery presented in the didactic book. The data were analyzed from the theoretical-methodological perspective of the analysis of the images it was verified that although the chapter of the book analyzed and used by the teachers in their work the material brings along some advancements in relation to the thematic of the book contains images and verbal texts with stereotyped representations about the Indians. We could find the indigenous teachers put together in a critical way the representations and verbal speeches and imagery contained in the didactic book among many factors in themselves. We quote: the preservation of their traditions costumes and cultural inheritance, the use of specific didactic materials from their culture and the technological Resources available in the school due to continued academic background as well as the knowledge of specific legislation aiming at education of the Indians among others. The Indian peoples acquire each day more knowledge about their rights and personalized education and education also surpasses the planning of specific and didactic books whose quality fits the maximum of the culture of the indigenous peoples. This piece of research contributes to rethink the distortions that are still present in the didactic book of history related to the images and verbal texts about the Indians considered in its most important aspects the discursive perspective of the indigenous teachers in the context of the school of Pataxó. This points out the necessity of re-evaluating the didactic books produced with the participation or even the striking direction of the Indians taking into account the view of the diversity of specificity and the rich variety of the culture of indigenous peoples of Pataxó.

key words: School indigenous. Didactic book of history. Teacher Pataxó. Images. Representation.

LISTA ICONOGRÁFICA

Imagem 01: <i>A Primeira Missa no Brasil</i> , 1861. Museu Nacional de Belas Artes.....	26
Imagem 02 - Fachada da Escola Indígena Coroa Vermelha.....	63
Imagem 03 - Área interna da Escola Indígena Coroa Vermelha.....	63
Imagem 04 - Índios pataxó – Apresentação no Projeto Brasil Indígena.....	105
Imagem 05 - Capa do livro, 2012.....	115
Imagem 06 - Capa do livro, 2009.....	119
Imagem 07 - Xavantes da aldeia Idzo-Hurro, Estado do Mato Grosso, 2010.....	122
Imagem 08 – Texto sobre os tupis antes da conquista.....	125
Imagem 09 – Texto página 92.....	129
Imagem 10 – Texto da página 93.....	130
Imagem 11- Interior de uma oca de índios Bororo (aquarela sobre Papel, Aimé- Adrien Taunay, 1827).....	132
Imagem 12 - Canto Noturno dos Índios Bororo.....	137
Imagem 13 - As doenças e o desaparecimento dos indígenas.....	139
Imagem 14 - Descobrimento do Brasil. Oscar Pereira da Silva.....	142
Imagem 15 – Texto da página 95.....	144

Imagem 16 – Os efeitos da invasão europeia.....	145
Imagem 17 - <i>Selvagens Civilizados Soldados índios da Província de Curitiba Conduzindo Prisioneiros Indígenas</i> – Jean- Baptiste Debret.....	148
Imagem 18 - Portugueses e indígenas.....	150
Imagem 19 - Crianças indígenas usando computador.....	153
Imagem 20 - A legislação portuguesa e os indígenas.....	155
Imagem 21- Os indígenas hoje.....	157
Imagem 22 - cena de uma sala de aula escolar indígena.....	160
Imagem 23 - Os jovens nas sociedades indígenas.....	163
Imagem 24 - De Volta ao Presente, A Luta indígena no Brasil.....	165
Imagem 25 - Texto da página 105.....	167

LISTA DE SIGLAS

ADLF: Análise do Discurso de Linha Francesa
CAPS: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres humanos
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FENAME: Fundação Nacional de Material Escolar
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL: Instituto Nacional do Livro
LD: Livro Didático
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura
OEA: Organização dos Estados Americanos
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONU: Organização das Nações Unidas
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PNMP: Parque Nacional do Monte Pascoal
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SIL: Sumer Institute Of Linguistics (Sociedade Internacional de Linguística)
SPI: Serviço de Proteção ao Índio
UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	12
1 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS NO BRASIL.....	26
1.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: CONSTITUIÇÃO E CONCEITOS.....	27
1.2 O ÍNDIO NA ÓTICA DOS CRONISTAS, MISSIONÁRIOS E VIAJANTES DO SÉCULO XVI.....	31
1.3 DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE OS ÍNDIOS NOS SÉCULOS XVIII E XIX.....	38
1.4 A HIERARQUIA DAS CULTURAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: O ÍNDIO NO SEU EXATO LUGAR?.....	41
1.5 A ARTE DE REPRESENTAR O ÍNDIO: O OLHAR ROMÂNTICO E ANTROPOFÁGICO.....	43
1.6 A IMAGEM COMO DISCURSO E REPRESENTAÇÃO.....	46
1.7 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ÍNDIO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	55
2 OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	63
2.1 OS POVOS INDÍGENAS.....	64
2.2 OS PATAXÓ: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIAS.....	67
2.3 ALGUNS ASPECTOS DA CULTURA PATAXÓ.....	71
2.4 DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR IMPOSTA À UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA.....	73
2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUMAS CONQUISTAS LEGAIS E CURRICULARES.....	78
2.6 LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES, USOS E REPRESENTAÇÕES.....	93
2.7 O LIVRO DIDÁTICO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	99
2.8 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, ILUSTRAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS...102	
3 O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO DE PROFESSORES PATAXÓ.....	105
3.1. O LIVRO SABER E FAZER HISTÓRIA: UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA.....	106

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS: ENTRE O CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O DISCURSO DE PROFESSORES PATAXÓ.....113

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, UMA HISTÓRIA QUE CONTINUA.....172

5 REFERÊNCIAS.....179

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista.....184

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....185

Apêndice 3 – Requerimento.....186

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....187

Anexo 2 – Declaração FUNAI.....191

INTRODUÇÃO: O OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta dissertação tem como objeto de estudo o índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena pataxó. A análise transitou entre os textos verbais e imagéticos do capítulo específico do livro didático de história, do 7º ano, de uma editora específica, que trata da temática indígena e o discurso de quatro professores pataxó que lecionam ou lecionaram a disciplina História na escola indígena Pataxó Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia.

O interesse de pesquisa relacionado à temática indígena foi se constituindo ao longo da minha prática como professor, ao tratar dos conteúdos de História do Brasil. Neste percurso, duas coisas me¹ chamavam a atenção: a visão preconceituosa dos alunos em relação à essa temática, como também o espaço restrito que os povos indígenas e suas culturas ocupavam no livro didático de história. Inquietava-me à alusão feita a essas *culturas* quase sempre levando em conta o contexto da colonização. Assim, fora do período colonial, os indígenas só apareciam comumente no livro de maneira esparsa, ou simplesmente eram invisibilizados em determinados períodos históricos. Percebi, também, muitas vezes, a desconexão entre textos escritos e imagéticos que se estabeleciam no livro didático de história.

Convém esclarecer, porém, que ao mencionar o termo *culturas* para falar de povos indígenas, deliberadamente pluralizado, a fim de reconhecer a multiplicidade de possibilidades interpretativas do termo, enfatizamos que as entendemos como sistemas de símbolos e significados, partilhados pelos membros que as compõem, passíveis de serem interpretados de forma lenta e trabalhosa, por serem densos e complexos. Nada em campo de pesquisa pode ser desprezado, de modo a que a referida densidade também significa que o pesquisador, além de natural respeito ao campo de observação e seus elementos humanos, não pode prescindir da atenção, seriedade e esforços repetidos do exercício de olhar e perceber os fenômenos a que se volta, registrando, inclusive, o que lhe parecer inicialmente irrelevante. (GEERTZ, 2012).

Entendemos as *culturas* também como pulsantes, mutantes, no decorrer do tempo e do espaço, e constantemente se reelaboram na dinâmica relação com outras culturas (SAHLINS,

¹ Este trabalho está escrito na terceira pessoa do plural. No entanto, em alguns momentos, uso a primeira pessoa do singular por se tratar de questões exclusivamente pessoais.

2001). Por isso não vislumbramos as culturas indígenas como fenômenos que podem ser conhecidos de forma instantânea, nem tão pouco como algo único e inflexível.

Essa inquietação inicial foi nutrida, substancialmente, com a participação que tive no projeto *Brasil Indígena*, cujo objetivo era o conhecimento e o respeito às culturas indígenas do Brasil. Esse projeto, em 2011, envolveu três escolas de Feira de Santana: Colégio Estadual Gastão Guimarães, Colégio Estadual de Feira de Santana e o Colégio Estadual Polivalente (onde leciono desde 2010). Essas escolas receberam indígenas Pataxó vindos da Aldeia de Barra Velha, que fica localizada em Porto Seguro na Bahia, para falarem de sua história e cultura.

Contudo, o contato com os índios de Porto Seguro não se constituiu em uma tarefa fácil, primeiramente se deu por intermédio da pesquisadora e professora Rejane Cristina Santana Cunha, que já se relacionava com eles, por conta de sua pesquisa de mestrado com a comunidade Pataxó de Barra Velha. Posteriormente, tornou-se necessário solicitar recursos do governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, e ter a autorização da FUNAI, sendo que todo esse processo durou exatamente nove meses para se efetivar.

É importante frisar, porém, que embora professor efetivo de apenas uma escola, fui requisitado, pelas três unidades envolvidas no projeto *Brasil Indígena*, para buscar os índios no Terminal Rodoviário de Feira de Santana, buscar hospedagens em hotéis, transportá-los de uma escola a outra, e apresentá-los à comunidade escolar. Portanto, não fui mero ouvinte ou participante burocrático do projeto já citado, mas me envolvi, de forma ativa e afetiva, com os indígenas visitantes.

De início, ao adentrarem às referidas escolas estaduais, os índios não chamaram muita atenção do corpo escolar, porém, quando trocaram de roupa para apresentarem um pouco de sua cultura, deu para perceber o preconceito e certa aversão de muitos alunos de forma clara e explícita, em algumas escolas mais, em outras menos. Todavia, em meio aos discursos dos índios sobre sua cultura, as apresentações de danças e cantos, em que os estudantes foram convidados, pelos índios, a participarem de forma intensa, a antipatia dos alunos foi dando lugar à admiração, e todas as três escolas e seus sujeitos compreenderam a importância do contato com as diferenças étnicas e culturais.

Ao final da apresentação cultural, os índios solicitaram livros didáticos disponíveis para trabalharem em suas escolas, o que foi acatado pela direção das unidades escolares.

Cabe ressaltar que o livro didático de história, de modo geral, traz representações e discursos sobre várias etnias, dentre elas a dos povos indígenas. Por conta disso, é um dos produtos culturais que exerce influência no campo educacional, pois é por mediação dele que

muitos sujeitos instituem suas impressões, compreensões e discursos sobre diferentes culturas, podendo, deste modo, reforçar ou contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Sendo assim, através dessas experiências e percepções, interessei-me em pesquisar a temática dos indígenas na interface com os livros didáticos. Além desse horizonte que brota da experiência, é necessário que uma pesquisa tenha como base outros estudos com tema equivalente, por vezes de diversas áreas do conhecimento, para saber o que ela acrescenta de novo no universo científico.

Em busca de estudos já realizados sobre os temas: Livro didático, Educação Indígena, e etnia Pataxó na Bahia, localizei, no portal do *Scielo*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de algumas universidades públicas, artigos, dissertações e teses que contribuíram para definir o objeto de estudo desta pesquisa, demarcando certa singularidade. Os referidos trabalhos que serão aqui apresentados em ordem cronológica, trazem significativas contribuições sobre as representações do índio no livro didático, como também a questão da educação indígena, considerando, ainda, as especificidades do povo Pataxó.

A dissertação de Souza (2001) teve como objeto de estudo o ensino diferenciado destinado aos povos indígenas, tendo como campo empírico a Escola Indígena da aldeia Pataxó de Barra Velha, Porto Seguro, Extremo-Sul da Bahia. O trabalho de campo buscou entender o significado da escola diferenciada para esse povo, fundamentou-se em uma averiguação ordenada na perspectiva das principais discussões teóricas sobre a escolarização entre os índios. Segundo a autora, é imprescindível atentar para a especificidade social e cultural dos indígenas e sua interculturalidade, como também ao reconhecimento de que os índios têm direitos garantidos, assegurando a alteridade, organização social e cultura. A pesquisa demonstrou como a escola indígena se tornou um espaço de socialização e solidariedade intrassocietárias e de expressão de etnicidade. Fundamentalmente, indica a maneira pela qual a escola Pataxó se constitui em foco de um movimento intenso e refletido pela reafirmação étnica, e de construção da autonomia frente à sociedade nacional brasileira.

Oliveira (2003), em seu artigo, trata dos diversos artefatos culturais utilizados na sociedade para representar, por meio de discursos, os povos indígenas, mais especificamente de alguns exemplares de livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental series iniciais e finais do período de 1980 ao final de 1990. A autora verifica em sua análise, que os conceitos e identidades construídas sobre essas populações não são banais, nem inocentes, pois estabelecem relações de poder que podem reforçar estereótipos e preconceitos.

Cavalcante (2003), em seu texto, discute a formação de professores indígenas por meio da análise dos relatórios de 13 encontros anuais realizados pelo Movimento de Professores Indígenas da Amazônia, tendo como objetivo identificar as diferentes concepções de formação explicitadas pelos participantes desse movimento. Revela a importância da luta dos professores indígenas pela sua emancipação e autonomia pedagógica, e também em relação aos materiais didáticos.

Ribeiro (2008), em seu artigo, contribui de forma significativa com os estudos sobre as representações do índio no livro didático de história. O autor analisa as representações sobre os povos indígenas produzidas pela *Coleção História & Vida*, de autoria de Nelson e Claudino Pellet do Ensino Fundamental series finais durante os anos de 1980 e 1990 no Brasil. O objetivo foi entender a presença de certas tipologias, padrões e estereótipos na constituição da narrativa da história e identidade dos índios no discurso didático.

Em se tratando especificamente da cultura Pataxó na Bahia, existem poucas dissertações que abordam esta temática. Pode-se destacar, dentre elas, o trabalho de Cunha (2010), *O Fogo de 51 – Reminiscência Pataxó* fruto de um trabalho de campo que aborda o conflito armado entre índios e autoridades governamentais em decorrência da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal, no extremo sul baiano. Conforme a autora, esse episódio ocorreu em 1951, silenciado pela memória oficial, porém permaneceu vivo nos arquivos *mnemônicos* da comunidade indígena Pataxó de Barra Velha, Porto Seguro/BA. Em seu trabalho, mostra como a luta e a resistência pelo território fortaleceram a História, a Cultura e a identidade dessa comunidade. Ao longo de seu caminhar ativo, os integrantes da Aldeia Barra Velha se comprometeram em construir outra História para as futuras gerações, principalmente, através da educação do seu grupo, pois a Escola Indígena Pataxó aborda, em seu currículo, uma educação diferenciada, enfatizando o *patxohã*, História e Cultura Pataxó.

A dissertação de Monteiro (2011) objetivou identificar a maneira como as imagens de temática indígena nos livros didáticos de história analisados pelo Programa Nacional do Livro Didático se adequam às bases da lei 11645/08, por intermédio de seus autores e editoras. Para esse fim, o autor faz a análise das imagens dos índios contidas no livro didático de história do 7^a ano do Ensino Fundamental II. A seleção dos livros foi feita pelos professores e gestores das escolas públicas de Aracaju, por meio do guia do livro didático do PNLD de 2011. Além das imagens, foram analisados, também, os textos verbais e as legendas que fazem referência aos indígenas. O autor conclui que, em alguns livros, as imagens e textos escritos estão carregadas de estereótipos e preconceitos, sendo necessário superá-los para que as culturas indígenas sejam respeitadas em todos os seus aspectos. Já em outros livros, o autor percebe

certas mudanças que ajudam a questionar muitos preconceitos e estereótipos, pois os índios aparecem como agentes históricos, protagonistas na reivindicação de seus direitos, motivados a preservarem suas especificidades históricas e culturais.

Oliveira e Nascimento (2012), neste artigo, discute sobre a história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas. Afirma que o principal objetivo, desde a catequese dos jesuítas no período colonial, das práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. Só recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu uma política educacional desligada dos órgãos estatais de Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), este último surgido no período da ditadura militar no Brasil. Desta forma, só atualmente a educação indígena passou a se desprender das políticas indigenistas de caráter assimilacionistas do Estado Brasileiro, e passou a se preocupar com o respeito às especificidades e à diversidade cultural dessas populações.

O trabalho de dissertação de Rosa (2012) analisa livros didáticos de história do Ensino Fundamental séries iniciais, do 1^a ao 5^a ano, adotados pela Rede de Ensino Público de Campo Grande/MS. Trata das representações sobre os indígenas neste tipo de material didático tendo como objetivos específicos: destacar o papel atribuído aos índios no livro didático de história do Ensino Fundamental I, e estabelecer os interesses implicados; identificar a concepção de cultura que pauta a representação sobre os indígenas; e observar se as narrativas sobre os indígenas, no livro, didático estão voltadas somente ao período colonial ou se o enfatizam também no contexto atual. A autora reconhece, nas considerações finais, que as representações privilegiam a lógica europeia, porém o primeiro passo em direção à uma educação menos monocultural já foi dado, devido ao fato da discussão sobre o indígena fazer parte do currículo escolar.

Todos esses trabalhos trouxeram informações e reflexões que alimentaram o desenvolvimento da presente dissertação, além disso evidenciaram a especificidade e relevância desta pesquisa, uma vez que não foram localizadas investigações e discussões sobre o objeto de estudo desta dissertação: a análise do livro didático (de história) em interface com os discursos de professores indígenas (neste caso, os Pataxó).

Neste sentido, este trabalho pretende suprir essa lacuna a partir da seguinte questão de pesquisa: Que representações sobre o índio emergem entre a perspectiva do livro didático de história e o discurso de professores indígenas pataxó?

Para tanto, formulamos o seguinte objetivo geral: investigar que representações sobre o índio emergem entre a perspectiva do livro didático de história e o discurso de professores

indígenas pataxó. De forma específica, buscamos: a) discutir sobre os textos verbais e imagéticos do livro didático de história adotado pela escola indígena pataxó, especificamente um capítulo que trata da população indígena; c) analisar de que maneira professores indígenas pataxó (des)constróem representações sobre o índio presente no livro didático (de história).

Além da delimitação dos objetivos, uma pesquisa não pode deixar de apontar, também, o que ela traz de significativo para o desenvolvimento do conhecimento dentro e fora do contexto acadêmico. Assim sendo, consideramos a relevância científica desta pesquisa devido suas contribuições para se pensar as representações sobre o índio, analisando o discurso do livro didático sobre o índio em interface com os discursos de professores indígenas pataxó.

Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa se torna significativa à medida em que este objeto de estudo se relaciona profundamente com a disciplina que leciono. Assim, posso ampliar meus conhecimentos e melhor lidar com os desafios trazidos pela lei 11.645/08, no ambiente escolar, especificamente no ensino de história.

A relevância social desta pesquisa reside também na possibilidade de contribuir, de alguma forma, para o direito previsto à uma educação indígena diferenciada, o que perpassa, também, pela construção de um livro didático específico, por este ser um importante instrumento para a solidificação e propagação de uma memória histórica carregada de valores culturais e sociais. Ouvir o que professor indígena Pataxó tem a dizer sobre o livro didático de história, especificamente sobre o livro didático que utiliza em sala de aula, e visibilizar seus discursos e posicionamentos pode se constituir em um caminho para cooperar com os estudos e discussões sobre educação escolar indígena.

Em relação aos caminhos metodológicos para esta investigação, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, devido à importância ao processo e às subjetividades, detalhes e nuances que vão surgindo durante a investigação, mesmo os considerados corriqueiros, triviais e sem muita relevância, valorizando e reconhecendo a heterogeneidade de variáveis presentes na busca de aspectos referentes ao objeto estudado, sem se encerrar nos resultados obtidos (GIL, 2010).

O método investigativo foi pautado em alguns princípios empregados pela Análise do Discurso de Linha Francesa, sendo assim, usamos alguns conceitos a saber: formação discursiva, ideologia e interdiscurso. Recorremos, também, aos pressupostos da Análise da Imagem, perspectiva teórico-metodológica que atenta para contextualização sociocultural, como também para o conceito de representação. Essas perspectivas teóricas e metodológicas serão discutidas, de forma mais detalhada, no capítulo I deste trabalho.

Deste modo, na construção dos dispositivos analíticos, distintas perspectivas teórico-metodológicas, de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo a História Cultural e a Análise da Imagem, puderam interagir por meio da abordagem da Análise do Discurso de Linha Francesa, corroborando para responder os objetivos de pesquisa.

No que concerne ao trabalho de campo em si, inicialmente pensamos em realizar a pesquisa na Aldeia de Barra Velha, como também em outras aldeias de Porto Seguro, tais como: Aldeia Velha, Boca da Mata, Pé de Monte, Guaxuma, Aldeia Nova, etc. Porém, o acesso a essas aldeias não se constituiu em uma tarefa relativamente simples como imaginávamos, isso por conta das distâncias, da necessidade de prévia autorização da FUNAI, da autorização dos caciques das aldeias e a permissão da própria comunidade indígena. A tentativa de contato com a comunidade de Aldeia Velha, localizada em Porto Seguro, cujo acesso dentre as escolas deste município seria a mais viável por conta da proximidade da localização geográfica, não logrou êxito, face ao pouco engajamento do cacique desta comunidade para a realização desta pesquisa.

A aldeia em que se realizou, portanto, esta investigação foi a de Coroa Vermelha, onde existe aproximadamente 6 mil índios, e em relação à demografia é a maior aldeia Pataxó existente. Localiza-se numa região onde existe circulação turística intensa, no município de Santa Cruz Cabrália. As razões do estudo ter sido feito nesta aldeia, e em apenas uma escola indígena, será explicada mais adiante.

A aldeia Coroa Vermelha é dividida em duas partes: uma área urbana, povoada pela maior parte dos habitantes, e a outra onde se pratica a agricultura de subsistência e a criação de gado, sendo ainda composta pela Reserva da Jaqueira. O território possui cerca de 1493 hectares, conquistados por meio da luta pela demarcação territorial no ano de 1970, e que se efetivou em 1997, com muita atuação dos índios, estando em fase de alargamento territorial, onde se inclui, ainda, as comunidades de Juerana, Aroeira e Nova Coroa (POVO PATAXÓ, 2011).

No município de Santa Cruz Cabrália, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, existem 28 escolas municipais não indígenas e 7 escolas municipais indígenas. Das escolas indígenas três são matrizes, a de Coroa Vermelha a de Mata Medonha e a Camuruji, as demais escolas são consideradas extensões pois não possuem serviços de secretaria, direção, nem coordenação própria, funcionando apenas como salas de educação infantil e de turmas multiseriadas das matrizes escolares.

A Escola Coroa Vermelha possui as seguintes extensões escolares: Agricultura, Aroeira, Nova Coroa e Txihi Kamaywra. A Escola de Mata Medonha, não possui extensão, e

a Escola Camuruji, possui apenas uma extensão assim denominada: Escola Indígena Pataxó Aratikum. Deste modo, com o apoio da Secretaria de Educação de Santa Cruz Cabrália, identificamos apenas duas escolas indígenas que ofertam Ensino Fundamental Séries Finais, neste município, a saber: a de Mata Medonha e Coroa Vermelha, esta última localizada na BR 367 km 06, a única que se situa na zona urbana do município, as demais escolas indígenas estão localizadas em zonas rurais. As duas escolas referidas por trabalharem com Ensino Fundamental Séries Finais se encaixavam aos propósitos desta pesquisa.

A escolha pelo Ensino Fundamental Séries Finais justifica-se por ser o nível de ensino que atuo desde que ingressei na rede estadual, no ano de 2010, o que me possibilitou observar bastante os assuntos trabalhados nos livros, e perceber que o livro didático de história do 7^a ano é o que geralmente traz em seus conteúdos, de forma enfática, o período colonial da História do Brasil e da América, momento histórico em que, habitualmente, a cultura e história indígena aparecem representadas de forma mais específica e destacada.

Após definir o nível de Ensino Fundamental e o 7^a ano como cerne do trabalho, era preciso escolher qual das duas escolas indígenas do município seria o campo empírico desta pesquisa, pois em cada uma delas era necessário a autorização do cacique, a permissão da FUNAI e do CEP, dos professores e da comunidade indígena na qual a investigação seria realizada. Portanto, para se trabalhar com mais de uma escola indígena, era preciso recorrer a todo um trâmite burocrático, que iria comprometer bastante o tempo para pesquisa, assim como os poucos expedientes financeiros disponíveis. Dentro deste contexto, foi necessário escolher apenas uma escola indígena.

A escolha da escola *lócus* desta pesquisa seguiu alguns critérios, dentre eles: a de uma pessoa que nos apresentasse às lideranças indígenas; a aceitação do cacique da aldeia, da direção da escola e de toda comunidade escolar; a localização geográfica mais viável por conta do tempo e deslocamentos para a realização desta pesquisa.

Assim, por intermédio da professora e pesquisadora Rejane Cristina Santana Cunha, fomos apresentados às lideranças da aldeia, à direção da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, sendo o primeiro passo estabelecido em busca da efetivação da pesquisa. O segundo critério se estabeleceu porque tanto o cacique responsável por esta aldeia indígena quanto a diretora da escola aceitarem, de imediato, nossa solicitação para a realização desta pesquisa. O terceiro critério se constituiu, por conta da acessibilidade às aldeias, pois, para se chegar à Escola de Mata Medonha seria preciso percorrer maiores distâncias, sendo indispensável ainda utilizar como transporte uma embarcação. Outra dificuldade, sendo esta a mais relevante, foi que não conhecíamos uma pessoa que nos apresentasse às lideranças desta

aldeia. Então, por conta de todo esse contexto descrito acima, o trabalho se realizou apenas na Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha.

Após a permissão das lideranças indígenas para que a pesquisa pudesse ser realizada, foram assinados os documentos necessários pelo cacique da aldeia e pela direção da escola, os quais foram anexados a cópia do projeto de pesquisa, e encaminhados à FUNAI de Porto Seguro, no dia 26 de Novembro de 2014. De posse destes documentos, demos entrada no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 27/11/ 2014, para obter autorização e iniciar a pesquisa de campo. Aguardamos o parecer favorável que só saiu no dia 27 de julho de 2015. Assim, depois da autorização do CEP e da FUNAI, demos início ao trabalho empírico.

Cabe ressaltar que na Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, no ano de 2015, estudavam em torno de 840 alunos, indígenas e não indígenas, os que não são índios têm algum vínculo de parentesco com a comunidade. A escola possuía quatro turmas do 7^a ano do Ensino Fundamental Séries finais, sendo que duas funcionam no turno matutino e duas no turno vespertino.

Delimitado o *locus* da pesquisa, foi preciso o diálogo com os professores indígenas que aceitaram participar deste estudo. Participaram desta pesquisa quatro professores(as) indígenas: duas do sexo feminino e dois do sexo masculino, cujos nomes reais foram substituídos por letras para preservar a real identidade dos sujeitos.

Uma das entrevistadas, além de professora, estava na função de coordenadora pedagógica há quatro anos da Escola Indígena Municipal Coroa Vermelha, tendo ingressado na escola no ano de 2008 para lecionar história, cujo nome é substituído pelas letras AP. Possui Graduação em História pela FACSA, Faculdade Santo Agostinho, instituição privada, e estava em formação pela Licenciatura Intercultural e Educação Escolar Indígena, na área de Linguagem.

A outra professora, identificada pela sigla GB, estava graduando-se em Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, na área de Ciências Humanas. Leciona História desde 2006 na escola indígena, sendo dois deles nas séries iniciais do ensino fundamental, 4^o e 5^o anos, e os oito anos se dedicou ao Ensino Fundamental Séries Finais, do 6^o ao 9^o anos.

Os professores do sexo masculino trabalharam com História no Ensino Fundamental Séries Finais, e trabalhavam com Ensino para Jovens e Adultos (EJA). O professor identificado por AJ tem formação em Linguagens pelo Instituto Federal da Bahia, IFBA Porto Seguro. Porém, trabalha com a disciplina História desde 2012 por motivo de afinidade e de carência de professores para atuarem nesta área.

O outro professor identificado pela sigla AW estava cursando licenciatura na área de Linguagens e trabalhando com essa área do conhecimento, mas já trabalhou com o componente curricular história. Ambos não possuem formação em História, mas têm afinidade e experiência docente nesta área. No dia da visita à aldeia, os professores e as professoras estavam presentes na escola e dispostos a participarem da pesquisa. Leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que em um momento posterior concederam uma entrevista individual.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e gravadas com autorização dos entrevistados. Esta técnica serviu para a produção dos dados, e teve como finalidade identificar de que maneira os professores constroem ou desconstróem as representações sobre índio no livro didático (de história).

Após a realização das entrevistas, ocorrida em setembro de 2015, foi feita a transcrição do material que se constituiu numa análise prévia dos dados. Neste sentido, foi preciso escutar várias vezes as gravações. Tornou-se necessário regressar ao áudio, por diversas vezes para transcrever fielmente as falas dos sujeitos.

Porém, cabe ressaltar: sempre que reproduzimos ou descrevemos o que foi dito por um sujeito, por mais fiel que seja a transcrição, estamos, de algum modo, modificando, refazendo, transformando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2008).

Ao fazer a transposição de trechos das entrevistas transcritas para este texto dissertativo, foram feitos alguns ajustes, considerando as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Além disso, buscou-se, por exemplo, excluir o excesso de palavras repetidas, modificações que não interferiram no conteúdo discursivo dos professores indígenas entrevistados, apenas adequações à linguagem escrita, ou seja, a retextualização. Sobre esses dois processos Marcuschi (2008, p. 49) explica:

Como lidamos com materiais orais e escritos, há uma distinção interessante a ser feita entre a atividade de *retextualização* e a de *transcrição*. Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

É na passagem do texto falado para o escrito que acontece o que podemos denominar de retextualização, porém, a transformação da fala para a escrita não deve considerar a superioridade da escrita em relação a fala, as duas formas de comunicação são distintas apenas, e não existe uma supremacia cognitiva de uma em relação à outra. Estamos cientes, também, que toda entrevista é muito mais rica do que qualquer transcrição, por mais eficiente que ela seja, pois, ao transcrever o pesquisador em sua pré-análise de dados, já vai selecionando o que mais interessa para a resolução de seus objetivos, deixando uma série de informações também muito valiosas sobre o contexto pesquisado em segundo plano, por não poder abarcar, é claro, todas as nuances do processo de entrevista.

Além da coleta e produção dos dados por meio da entrevista com os professores, foi feita a análise de textos verbais e imagéticos do livro didático de história do 7º ano do ensino fundamental, especificamente um capítulo que trata das populações indígenas.

Os dados coletados e produzidos pela pesquisa, os textos verbais e imagéticos, foram analisados pela via da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF), porque assim como os textos verbais, as imagens também podem ser compreendidas como elementos atravessados por discursos.

Para analisar as textualidades imagéticas pintadas por artistas e inseridas no livro didático trabalhado pelos professores indígenas, tivemos como norte a História Cultural, seguindo as orientações metodológicas do autor Eduardo Paiva (2006) que busca em suas análises imagéticas, adentrar no contexto espaço-temporal do autor da obra. Dentro da perspectiva da História Cultural, baseamo-nos em Roger Chartier que entende conceito de representação da seguinte forma: “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p.16 e 17). A proposta foi fazer uma leitura das pinturas relacionadas ao índio atento ao contexto histórico e social em que a imagem se constitui, bem como a relação estabelecida entre texto escrito e imagem, pois essa vinculação fornece condições de uma compreensão mais acurada de como os índios são representados no livro didático.

O conceito de imagem da autora Martine Joly (2012), também fez parte destas ponderações sobre os conteúdos imagéticos contidos no livro didático de história. Porém, é preciso evidenciar que as análises das pictografias não abarcaram os aspectos técnicos, conceituais e metodológicos de um especialista em *História da Arte*, sendo que esse não foi o objetivo deste trabalho.

No percurso da análise imagética, atentamos, inicialmente, para o tipo específico de imagem: se pintura ou uma fotografia por exemplo; a quantidade de personagens

representados; a maneira como os personagens são apresentados; e onde estão ambientados, ou seja, fizemos a descrição e análise das imagens, sem esquecer, é claro, no caso das pinturas, de contextualizá-las historicamente, mesmo que de maneira sucinta. Além disso, foram feitas as descrições e análise das legendas, bem como dos textos verbais e atividades que acompanham as imagens, com intuito de decodificar melhor as relações entre conteúdo imagético e escrito, o que ajudou na análise proposta. O corpus das imagens analisadas neste trabalho diz respeito às representações sobre os indígenas, seja em fotografia ou pintura.

Para percebermos as pinturas presentes no livro didático de história com maior nitidez, fez-se necessário buscá-las na internet, além de um breve levantamento biográfico dos artistas, este último aspecto não foi feito com as fotografias por serem imagens constituídas de outra natureza, produzidas em um contexto mais atual, e porque o livro também não faz referências aos fotógrafos.

Este procedimento de inserir algumas imagens da internet não teve a intenção de comparar os trabalhos originais dos artistas com as que aparecem no livro didático, pois sabemos que ao serem implantadas no livro as imagens sofrem vários tipos de modificações em relação ao tamanho, cor, textura etc, para se adaptarem aos interesses curriculares, aos conteúdos dos textos escritos trabalhados em cada nível de ensino, às preocupações estéticas, enfim, a toda uma gama de normas pedagógicas e mercadológicas, que sem dúvida modificam a obra original das iconografias. Porém, é bom frisar que foi a imagem dentro da conjuntura do livro didático, com todas as interferências realizada, que nos interessou na análise, e não a obra original do artista. Nesses percursos analíticos descritos, cruzamos os discursos emitidos pelos professores indígenas com as análises sobre os textos verbais e imagéticos presentes no livro didático de história.

Evidenciamos, também, que os aportes teóricos e conceituais, os recursos metodológicos utilizados e as análises propostas se fazem presentes no decorrer deste trabalho, e não apenas em um capítulo específico, embora o último capítulo aborde, com mais densidade, as análises do corpus desta pesquisa.

Sendo assim, as características gerais do livro didático de história do 7º ano do ensino fundamental, trabalhado pelos referidos professores, foram evidenciadas, de forma sucinta, no capítulo III desta dissertação, pois não foi objetivo deste estudo analisar, de forma detalhada, todo o livro didático em questão, tendo como recorte o quinto capítulo do referido material didático.

Interessou-nos analisar os discursos dos professores indígenas em relação a este tipo específico de material, sobretudo no que se refere às representações sobre o índio. É

importante frisar, ainda, que embora as reflexões sobre o livro recaiam fundamentalmente sobre o capítulo cinco, por tratar de forma específica dos povos indígenas, não esquecemos da capa, pois esta promove um primeiro impacto sobre os leitores, relacionando-se com o objeto de estudo deste trabalho.

Em relação à organização textual, estruturamos esta dissertação da seguinte forma: no capítulo I desta pesquisa apresentamos, de forma sucinta, as abordagens teóricas utilizadas para a análise dos dados, bem como alguns de seus conceitos, na interface com os discursos dos professores indígenas. Tratamos de alguns conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa, a saber: o *interdiscurso*, *formação discursiva*, *condições de produção* e *ideologia*. O capítulo enfatiza, também, como o ensino de História no Brasil tratou e trata dos povos indígenas e suas culturas. Abordamos, ainda, discursos sobre os índios brasileiros em alguns documentos e narrativas: olhares dos viajantes, religiosos, aventureiros e cientistas europeus. Procuramos entender, portanto, um pouco sobre o que já foi dito em relação às populações indígenas no Brasil.

O capítulo II, inicialmente, apresenta dados sobre os povos indígenas através do IBGE e do MEC. Trata do termo índio e suas contradições, a relevância de pôr em evidência a diversidade cultural desses povos, e traz um pouco da história e cultura do povo Pataxó. Os itens seguintes tratam de algumas questões específicas relacionadas à educação indígena, ao tipo de educação imposta aos índios no Brasil. Discute sobre legislação específica para a educação indígena, entrecruzando com alguns discursos dos professores indígenas, sujeitos desta pesquisa. Por fim, faz uma caracterização de vários aspectos que compõem o livro didático, ressaltando a relevância desse produto cultural para a educação, como também traz problematizações e críticas a respeito das representações sobre os povos indígenas contidas neste tipo de produto cultural.

O Capítulo III apresenta características gerais do livro didático de história trabalhado pelos professores Pataxó da Escola Indígena Municipal de Coroa Vermelha. Analisa, também, as representações sobre o índio presentes no capítulo específico que trata dos povos indígenas em interface com a perspectiva discursiva dos professores Pataxó.

Nas considerações finais, apresentamos reflexões e problematizações sobre as imagens e textos presentes no capítulo específico que trata dos povos indígenas no livro didático analisado, apontando para a necessidade de se rever a forma como os indígenas são representados neste tipo de material didático, e evidenciando a importância da produção de livros didáticos escritos pelos próprios índios, ou que os mesmos participem de forma significativa da elaboração deste produto cultural. Evidenciamos também os fatores que

influenciaram as desconstruções feitas pelos sujeitos da pesquisa no que diz respeito às representações sobre o índio no livro didático de história.

I DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ÍNDIO NO BRASIL

Imagem 01 - *A Primeira Missa no Brasil*, 1861. Museu Nacional de Belas Artes.



Fonte: www.infoescola.com

Não possuem Fé, nem Lei, nem Rei (GÂNDAVO, 1980, p. 13).

No começo os colonizadores se achavam, se acharam eles [...] de cultura, e a gente, né, povo selvagem, sem cultura nenhuma né, sem Lei, sem Fé, sem

Rei [...] são quinhentos e treze anos de uma história muito mal contada, e uma história que se perpetua, então, assim, é como se fosse uma mentira muitas vezes contada que se tornou verdade. Por isso que hoje a gente tem, enquanto indígena, enquanto formador, enquanto pesquisador universitário, a gente tem essa missão de buscar desconstruir toda essa História (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Este capítulo pretende discorrer, inicialmente, e de forma sucinta, sobre a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF), enfatizando sua utilização como recurso analítico neste trabalho. Portanto, trata-se, apenas, de uma breve apresentação desta linha analítica, sem a pretensão de esmiuçá-la em toda sua complexidade, mas sim de evidenciar princípios teóricos e metodológicos que orientaram a perspectiva de análise desta investigação. Nessa perspectiva serão abordados conceitos, tais como: discurso, condições de produção, interdiscurso, formação discursiva e ideologia. Além dessas questões, serão discutidos os conceitos de representação e imagem, que subsidiaram as análises propostas, bem como a problematização de alguns discursos construídos em diferentes períodos históricos sobre o índio. Por fim, pontua alguns discursos sobre o índio no contexto do ensino de história.

1.1 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: CONSTITUIÇÃO E CONCEITOS

Uma abordagem teórica não nasce de forma espontânea, livre dos ditames históricos e sociais, ela vai sendo construída de forma paulatina e com base em conhecimentos anteriores. No caso da Análise do Discurso, que se constituiu de forma sistemática na década de 1960, não foi diferente. Sendo assim, para se estabelecer como teoria, apropriou-se de conceitos de três campos disciplinares: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Dentro deste contexto, o francês Michel Pêcheux, considerado o pai da Análise do Discurso de Linha Francesa, age e reage ao estruturalismo e a gramática gerativista transformacional bastante consistente no período. Assim, a ADLF tem como alicerce linguístico a crítica ao estruturalismo que via a língua apenas como estrutura formal, sem se preocupar com os sentidos gerados historicamente.

A Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/ pensamento/mundo não é unívoca,

não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por um lado, a Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas está também não lhe é transparente. Daí, conjugado a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística (sic)) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica (ORLANDI, 2005, p. 19).

É na contribuição destes três campos de conhecimento mencionados acima, buscando inquiri-los e afetá-los, de modo a não se deixar diluir pelos mesmos, com o fim de elaborar suas próprias categorias analíticas, que a Análise do Discurso de Linha Francesa se firma como ciência e elabora um novo objeto do saber: o discurso. A contribuição da psicanálise revela o descentramento do sujeito, ele não é mais completamente senhor de suas ações, de seus discursos, como era visto pela perspectiva cartesiana, no sentido de que ele é afetado pelo inconsciente e pela ideologia, relativizando, deste modo, a autonomia e a liberdade do indivíduo sobre o que faz e diz.

Desta forma, embora a Análise do discurso dialogue com diversos campos do conhecimento, o que essa abordagem teórica visa, de fato, é compreender como os discursos geram sentido, como um objeto simbólico se investe de significado para e pelos homens, indo além da mera interpretação, pois, põe a própria interpretação em questão. Nessa perspectiva, a análise do discurso busca entender como os sentidos são produzidos pela linguagem, ou seja, como a linguagem funciona para produzir determinados sentidos (ORLANDI, 2005), entendendo que estes não são fixos, eles mudam e ganham outros contornos a depender do contexto de produção.

Etimologicamente, podemos dizer que discurso significa percurso, movimento, algo dinâmico e rico de sentidos. Essa mediação dinâmica que o discurso alcança entre a realidade natural, social e o ser humano, possibilita a conservação ou a superação dos sujeitos e seu entorno, o que pode ajudar a transformar ou a perpetuar uma dada realidade, indo muito além de apenas comunicá-la (ORLANDI, 2005).

No discurso, não ocorre apenas a transmissão de uma mensagem, e tão pouco a mensagem emitida se baseia em código onde o emissor lança uma informação e o receptor captura e simplesmente a decodifica. Não existe essa separação estanque entre emissor e receptor, o que há, na verdade, é uma interação de significação, uma relação de sujeitos na construção de sentidos e de realidade por meio da língua, dentro de um dado contexto histórico e social.

É importante frisar, ainda, que a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF) faz uma distinção entre fala e discurso. Nessa perspectiva, ressalta Orlandi (2005, p. 22):

Também não se deve confundir discurso com “fala” na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por F.de Saussure. O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

Nesse contexto, o discurso também não pode ser entendido como uma mera transmissão de informação entre sujeitos, desconectados das realidades históricas e sociais, nem tão pouco ser confundido com a fala. A ADLF considera que a língua é o que possibilita o discurso, porém, nem a língua é percebida como exclusivamente trancada em si mesma, nem o ato discursivo é visto como totalmente livre dos condicionamentos linguísticos e históricos. Na abordagem da Análise do Discurso, a linguagem se constitui como tal porque é carregada de sentido, e só produz sentido pelo motivo de se inserir no contexto histórico.

Ao pronunciar algo, os sujeitos não produzem, como se imagina, apenas mensagens a serem decodificadas, mas sim elaboram implicações de sentidos inscritos em determinado contexto histórico e social, em condições específicas de produção.

Para adentrarmos nos sentidos discursivos, é mister considerarmos as condições de produção no seu sentido específico: a situação momentânea; bem como no seu sentido ampliado: as condições de produção inseridas em um contexto histórico, social e ideológico (ORLANDI, 2005).

Para a ADLF, a ideologia não significa apenas um conjunto de representações, cosmovisão, ou ainda ocultação ou distorção da realidade, algo muito comum na perspectiva marxista. A ideologia é concebida, na análise discursiva, como o elemento que interpela o sujeito, gerando sentidos. Deste modo, ressignifica o conceito de ideologia, levando em conta o papel da linguagem, do contexto social e histórico, do inconsciente, a ideologia é parte constitutiva do discurso e da realidade (ORLANDI, 2005).

Após essa breve noção de como se constituiu e do que trata a ADLF, adentraremos no discurso de uma das professoras indígenas pataxó, fazendo conexão com alguns conceitos mencionados anteriormente. Na epígrafe que abre este capítulo, a professora indígena, por meio de seu discurso, já adentra nos ditos sobre os índios, ou seja, no interdiscurso.

O interdiscurso é a base de toda e qualquer enunciação e é a categoria fundamental para a Análise do Discurso de Linha Francesa. Nenhum discurso surge aleatoriamente de modo completamente isolado, mas sempre surge a partir de um já dito, de uma rede sentidos de pré-construídos (HEINE, 2012, p. 49).

O interdiscurso, portanto, constitui toda prática discursiva. Sendo assim, não há como se fazer uma análise de discurso sem adentrar, de algum modo, no circuito do que já foi dito ao longo do tempo sobre um determinado tema.

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia [...] Disso se deduz que há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 2005, p. 32).

Ao criticar a fala de Gândavo, mesmo sem citá-lo nominalmente, a professora indígena pataxó entra no campo do interdiscurso. É notório que o viajante europeu do período colonial, em seu discurso, não reconhece a humanidade dos nativos, considerando-os como animais que vivem sem regras, costumes, religiosidade e lideranças. A professora se contrapõe à formação discursiva e ideológica do “viajante”, apontando como falso esse discurso que, segundo ela tem mais de 513 anos, e ainda persiste entre os não índios.

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmo, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja (ORLANDI, 2005, p. 43).

Assim, a formação discursiva se configura como algo que, em um contexto ideológico específico, social e histórico, estabelece o que pode e o que não pode ser dito. É através da formação discursiva que podemos tornar inteligível, acessível, no funcionamento do discurso, os dessemelhantes sentidos: “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2005, p. 44).

Ao se opor ao discurso de Gândavo, a professora indígena demarca que os índios sempre possuíram cultura, regras, costumes, religiosidade, embora sua cosmovisão esteja organizada de maneira distinta da lógica do pensamento europeu ocidentalizado. A professora

indígena, a partir da formação discursiva com a qual se identifica, destaca, também, que enquanto educadora busca desconstruir os falsos discursos sobre os povos indígenas, que se constituíram como verdade ao longo do tempo. A professora ressalta que os professores indígenas são pesquisadores acadêmicos e formadores de opinião, e vê, no seu trabalho, a missão de desconstruir toda uma versão da história oficial desfavorável aos indígenas. Deste modo, a interdiscursividade, ou seja, o discurso construído historicamente sobre o índio, e a resignificação feita pela professora indígena, revela sua capacidade crítica de desconstruir os já ditos sobre os povos indígenas. Veremos a seguir alguns discursos já emitidos sobre a temática indígena em diferentes períodos históricos no intuito de relacioná-los aos conceitos de interdiscurso e formação discursiva.

1.2 O ÍNDIO NA ÓTICA DOS CRONISTAS, MISSIONÁRIOS E VIAJANTES DO SÉCULO XVI

Este tópico tem como objetivo adentrar no discurso produzido sobre os índios no século XVI, ou seja, no campo da interdiscursividade, um conceito basilar da Análise do Discurso de Linha Francesa que se refere ao já dito e esquecido.

Contudo, é preciso discernir o interdiscurso do intertexto. Esses dois conceitos movimentam relações de sentido, contudo o interdiscurso se refere ao conhecimento discursivo calcado na memória e no esquecimento, num jogo dialético onde é preciso que o que é dito em determinado momento desapareça da memória para que possa fazer sentido. Já o intertexto se baliza na relação de um texto com outros textos, não considerando fundamental o esquecimento.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afeta. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ela é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem se constituem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem deles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2005, p. 35-36).

Assim como a memória, o esquecimento é fundamental para adentramos nos enunciados discursivos proferidos pelos sujeitos. Porém, é importante frisar que os sentidos são gerados na forma como nos relacionamos com a língua, a história e a ideologia, a memória e esquecimento se inserem e são afetadas por essas três instâncias. Sendo assim, o sentido de um discurso não existe em si mesmo, porém é calcado nos posicionamentos ideológicos presentes no contexto social e histórico onde as palavras são gestadas, podendo mudar de sentido de acordo as posições do sujeito do discurso, ou seja, estão relacionadas às formações ideológicas em que esses posicionamentos se inserem.

Cabe destacar que os discursos construídos historicamente sobre os índios são contraditórios, pois decorrem de formações discursivas e ideológicas por vezes diferenciadas: ora os enaltecendo, ora os desfavorecendo, a depender do contexto histórico e social que foram forjados. Os índios eram vistos como inocentes, ingênuos, dóceis habitantes do éden, mas, ao mesmo tempo, como antropófagos, selvagens, incivilizáveis. Esses discursos de bons e maus selvagem, estão calcados na cosmovisão etnocêntrica dos europeus e foram se sedimentando ao longo da História do Brasil.

O período das Grandes Navegações europeias possibilitou o contato entre vários povos culturalmente diferentes. Esse contato com o diferente, neste caso com os índios, com seus valores, costumes e hábitos culturais, considerados estranhos aos que existiam na Europa, tornou-se objeto de escrita e de construções de representações sobre o outro. Sendo assim, cronistas, aventureiros, viajantes, missionários religiosos, estrangeiros, aliavam, nas suas observações e descrições, realidades e fantasias já alimentadas mesmo antes da Expansão Marítima Comercial (SOUZA,1986).

O acervo milenar do imaginário europeu, emprenhado por estórias fantásticas de seres monstruosos nos confins do mundo, fez como que muitos viajantes vissem e representassem primeiro o que se ouvira dizer. O universo imaginário medieval, com suas representações, por exemplo, de bem e mal, céu e inferno, foi trazido pelos europeus nas conquistas das América (SOUZA, 1986). O Brasil, ora era tido como o paraíso, ora como local infernal. Esse paradoxo também se fez presente quando da chegada dos portugueses, em 1500. Neste contexto, “o Brasil, colônia portuguesa, nascia assim sob o signo do Demo e das projeções do imaginário do homem ocidental. Mas o domínio infernal não era a única possibilidade” (SOUZA, 1986, p. 28).

Com a chegada dos lusos no século XVI, no Brasil, houve o que se chamou de extermínio e escravidão de diversas culturas indígenas. Por meio inicialmente da ação evangelizadora e missionária, os jesuítas foram pioneiros na elaboração de um projeto educativo baseado em preceitos cristãos, tendo como objetivo salvar as almas dos nativos infiéis e selvagens, convertendo-os aos dogmas católicos.

No início, os europeus não aceitaram a humanidade dos nativos americanos, pois, diziam, “andavam nus, não tinham fê, nem lei nem rei”. Os índios foram inicialmente classificados como animais (bestas) e um grande debate intelectual ocorreu até que fossem declarados verdadeiros homens a partir de 1537, pela bula do Papa Paulo III. Depois disso e mesmo assim, entretanto, não foram considerados homens plenos porque entendidos como selvagens naturais. No geral, passaram pelo trato como mentalmente infantis, como se vivessem na natureza, movido apenas por instintos primitivos e incapazes da plenitude cultural (SOUZA, 2012, p. 26).

A educação jesuítica contemplava, na verdade, os interesses dos colonizadores portugueses. O principal foco das políticas educacionais do período colonial eram tornar os índios *civilizados*² dentro dos padrões de uma sociedade branca, cristã ocidental, capitalista e patriarcalista. A formação discursiva e ideológica dos jesuítas refletia no modo como eles viam os índios, considerando-os selvagens. Sob essa mesma perspectiva, por meio da catequese baseada nos dogmas católicos, seria possível transformar os silvícolas nativos em pessoas passíveis de conviverem com os ditames da civilização ocidental cristã.

Além da visão dos jesuítas sobre os índios, destacamos os relatos de alguns viajantes europeus, pelo fato de que eles compõem os exemplos mais representativos da literatura de informação, cuja repercussão se faz sentir em várias épocas e sobre diversos campos do saber. Não há intenção, portanto, de abarcar todos os discursos e representações construídas sobre o índio no período colonial, por isso, fez-se necessário estabelecer escolhas, recortes e referências que, no bojo da pesquisa, mostraram-se mais adequados e coerentes para este estudo. Por seu turno, ficarão à parte outros tantos nomes. Deste modo, priorizaremos os discursos dos viajantes (século XVI), assim como de cientistas (século XVIII e XIX), que compõem o cânone da literatura e da ciência dessa época.

Começaremos com trechos expressivos da *Carta* do escrivão Pero Vaz de Caminha, do período colonial, e em seguida adentraremos nos discursos de alguns artistas e cientistas que ganharam importância e visibilidade ao longo da História. Os discursos de que trataremos

² Reforça-se, neste ponto, que a expressão “civilizado” reporta-se à ideia-padrão defendida na cultura hegemônica europeia, amplamente conhecida. Entretanto, todos os povos têm ou tiveram e, mesmo, constituíram civilizações em sentido pleno – maias, astecas, incas, Pataxós, Tupinambás, Yanomami, Guarani, kaingang, Bororó etc.

neste capítulo podem ser de natureza escrita ou imagética, sem a pretensão de seguir, necessariamente, uma ordem cronológica, ou seja, uma sequência ordenada de datas, uma vez que nos interessa o impacto desses discursos, suas permanências e deslocamentos ao longo do tempo.

A *Carta* de Pero Vaz de Caminha é considerada um dos primeiros documentos Históricos escritos no Brasil, e também discurso fundador do imaginário do Brasil e do povo nativo. O autor mostra, em seu discurso, a imponência das terras conquistadas e as particularidades de seus habitantes, como também a influência religiosa do catolicismo que incidiu sobre os índios. A *Carta* revela, além disso, o contexto histórico vivenciado pelos europeus na busca de ouro e outros metais preciosos, o denominado mercantilismo com vistas à acumulação. Os aspectos discursivos do referido documento que nos interessam, porém, são os que se referem aos índios, sendo o primeiro discurso sobre os indígenas no Brasil de que temos conhecimento:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto [...] traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrês, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber (CAMINHA, 2001, p. 5).

Nessa parte da *Carta*, o autor descreve as características físicas dos nativos e seus adornos corporais, deixando claro seu espanto e estranhamento em relação à cultura tão diferente da sua. A nudez dos habitantes é representada como um comportamento inocente e natural, embora, esteja influenciada pela visão europeia cristã que imprime o sentido de vergonha e pecado para a nudez. O europeu via os índios, seus hábitos e costumes como exóticos, à margem do considerado normal. Nessa conjuntura, Caminha revela ideias preconcebidas e generalizadas sobre os nativos.

O recorte discursivo evidencia as observações do escrivão acerca das práticas agropecuárias e alimentação dos nativos. Toma por base a cultura europeia e seus meandros econômicos, descurando-se das aceções particulares que os mesmos fatores podem ocupar em culturas diferentes, as quais podem simplesmente declinar de adotar as mesmas práticas defendidas pelos brancos.

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tantos, com quanto trigo e legumes comemos (CAMINHA, 2001, p. 18).

Além disso, nota o escrivão a ausência de rebanhos ou de criações de aves, como se houvesse certa necessidade de se proceder a tais criações quando, contraditoriamente, também ele vislumbra a abundância de recursos naturais como um todo, o que desobrigaria as populações de proceder conforme o modelo alimentar branco ocidental. Os hábitos alimentares dos nativos causa estranhamento ao narrador, que foge aos padrões estabelecidos pelo europeu. Porém, os indígenas também estranharam os costumes e hábitos europeus, esses estranhamentos põem em desentendimento duas alteridades muito distintas. Segundo Medeiros (2012, p. 57), “da carta, podem-se deduzir alguns estranhamentos por parte dos índios também”.

No trecho seguinte da *Carta* de Caminha, há certo otimismo na visão do escrivão, no que tange a presumir a pronta aceitação dos índios aos dogmas católicos³, conquanto as diferenças idiomáticas e a incompreensão linguística lhes parece ser o único obstáculo. Entretanto, o que se afigura como uma defesa de inocência dos índios é, na verdade, uma afronta à inteligência dos mesmos e a subestima consequente, pois que os julga ‘tábula rasa’, página em branco onde se pode imprimir o que bem quiser:

Parece-me gente de tal inocência que, se o homem entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles não têm nem entendem em nenhuma crença, segundo parece. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, fazerem-se cristãos e crerem na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade e imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar (CAMINHA, 2001, p. 17).

Percebe-se que o cristianismo é a ferramenta pioneira de poder utilizada pelo colonizador perante a cultura indígena, com ela, a cultura europeia tenta “civilizar” e subjugar

³ A esse respeito, afirma Guillermo Gucci (2003, p. 52): “A transformação do encontro das culturas em missão redentora é formulada na *Carta* de modo simples mas poderoso, mediante a inversão do acidental em orientação divina, em um ato de imposição de sentido que qualifica os portugueses como expedicionários imbuídos dos desígnios de Deus. Junto à inscrição do milagroso, que contribui para forjar uma mitologia primeira do descobrimento, desponha a noção da missão lusitana de redenção do nativos.”

os indígenas, pois, na cosmovisão eurocêntrica, os índios são inocentes, crédulos, não possuem nenhuma crença religiosa,⁴ portanto, precisavam ser orientados rumo a santa fé católica, algo possível de ser feito sem dificuldade, sem resistência por parte dos nativos.

Outro pequeno trecho da *Carta* que se refere à Primeira Missa de Páscoa realizada na praia de Coroa Vermelha, na Bahia:

E quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles (os índios) se levantaram conosco e alçaram as mãos, ficando assim, até ser acabado: e então tornaram-se a assentar como nós [...] e em tal maneira sossegados, que, certifico a Vossa Alteza, nos fez muita devoção (CAMINHA, 2001, p. 19).

Novamente, a formação discursiva e ideológica da religião cristã tem um papel fundamental na intenção de catequizar os povos indígenas e incorporar, nos aspectos culturais desses povos, os valores europeus. Esses discursos elencados acima representam a cultura indígena como inocente, amável com o colonizador, incapaz de elaborar as próprias crenças religiosas, um povo dócil que aceitaria de bom grado os cultos europeus sem questionar, que de forma sossegada e passiva iria incorporar o catolicismo. Esses discursos advindos da *Carta* de Caminha, ditos em um passado distante, embora ressignificados ao longo dos séculos, podem colaborar na manutenção de uma visão preconceituosa e estereotipada sobre a cultura indígena atualmente.

As visões acerca das culturas indígenas também foram se sedimentando ao longo do tempo devido aos relatos dos viajantes e aventureiros estrangeiros, dentre os quais os de André de Thevet, Jean de Léry, Pêro de Magalhães Gândavo e Hans Staden, cujo ponto de intersecção na leitura feita sobre os índios é a percepção eurocêntrica sobre aquela alteridade. Começamos, pois, por Thevet (1944, p.105-106):

Pode-se facilmente deduzir que a incivilidade dessa boa gente no que concerne aos seus hábitos alimentares é a mesma que demonstram em relação a tudo o mais. E como não possuem algum critério que lhes permita escolher o que é bom, separando-o daquilo que não presta, comem de todas as carnes, a qualquer dia e hora, sem moderação alguma. É verdade que, por uma temerosa e particular superstição, evitam comer carne de animais vagarosos, sejam terrestres ou aquáticos. Já as de animais que voam ou correm com ligeireza, tais como veados e corças por exemplo, comem-nas todas. Isto é devido à crença de que aquele alimento os tornaria muito

⁴ Sobre estes aspectos, afirma, ainda, Guillermo Gucci (2003, p. 53): “[...] Na *Carta* de Caminha, os nativos não parecem ter nenhuma crença no sobrenatural. A facilidade da conversão seria, em consequência, um derivado da ausência de religiosidade. Vazio espiritual que deveria ser preenchido pelo cristianismo e sua concepção binária do mundo.”

pesados, estornando-lhes os movimentos quando se vissem atacados pelos inimigos.

A visão do viajante revela sua concepção eurocêntrica, algo muito relacionado ao contexto histórico colonial. Assim, ao vislumbrar os hábitos e costumes dos povos indígenas, lançando mão de termos como *incivilidade* e *superstição* (em clara subestima aos aspectos simbólicos dos grupos observados), além de preconizar a incapacidade de escolha e de discernimento dos índios, sugerindo, ainda, a inferioridade intelectual e psíquica dos mesmos. Ao se referir aos rituais de cura dos índios, Léry deprecia a forma que os nativos buscam aplacar as doenças:

Se acontece cair doente algum deles, logo mostra a um amigo a parte do corpo em que sente mal e esta é imediatamente chupada pelo companheiro ou por algum pajé, embusteiro de gênero diverso dos caraíbas a que me referi no capítulo em que tratei de sua religião e que corresponde aos nossos barbeiros ou médicos. E tais pajés lhes fazem crer não somente que os curam mas ainda que lhes prolongam a vida. [...] Todavia se ocorre morrer o doente, principalmente em se tratando de um bom chefe de família, converte-se a cantoria em súbito pranto e tal barulho fazem que se nos encontrarmos em uma aldeia onde tenha morrido alguém não nos será possível fechar os olhos para dormir. As mulheres sobretudo se exaltam nas lamentações e gritam tão alto que mais parecem cães ou lobos a uivarem (LÉRY, 1961, p. 195).

Esses olhares que subestimam as práticas de cura dos indígenas e de seus rituais, que não separam a saúde corporal da espiritual, evidenciam o caráter eurocêntrico do viajante, mostrando a formação discursiva do colonizador, em que a cultura indígena é percebida tendo como referência o modelo europeu. Sobre os rituais de morte de um familiar indígena, Léry compara o comportamento dos índios aos de animais selvagens, ao lamentarem a perda de seu parente querido.

Porém, esses viajantes também ajudaram a construir outra ideia a respeito dos índios. Segundo Souza (1986, p. 30), “Thevet e sobretudo Léry tiveram influência na construção do mito do bom selvagem, e as tendências edenizadoras têm ressonância em muitas das crônicas e tratados escritos sobre o Brasil”. Esses discursos contraditórios também faziam parte dos viajantes europeus.

Por sua vez, o aventureiro Hans Staden (2008 p. 134) se refere aos índios da seguinte maneira:

A América é uma grande terra com muitas nações selvagens, e muita diferença nas suas línguas [...] a gente tem a pele de cor vermelha parda, por

causa do sol que a requeima. É povo bem parecido, muito ladino no praticar o mal e propenso a perseguir e devorar os seus inimigos.

Embora Staden (2008) tenha descrito importantes hábitos e costumes dos índios, sua visão geral desses povos como selvagens, comedores de gente, que praticavam a antropofagia como que inspirados pelo mal, mostra um discurso deturpado sobre a cultura indígena e mais especificamente de seus rituais sagrados.

Portanto, religiosos, viajantes e aventureiros europeus, por meio de suas formações discursivas, enxergam e entendem os indígenas como inocentes, ingênuos, passivos, mas também como povos exóticos, selvagens, incivilizáveis, que se assemelham a animais, portanto, carentes de orientação da cultura branca ocidental, para poderem se ajustar aos ditames da ótica eurocêntrica.

Após essas primeiras visões etnocêntricas do europeu sobre os indígenas, adentraremos em alguns discursos científicos raciais sobre os nativos.

1.3 DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE OS ÍNDIOS NOS SÉCULOS XVIII E XIX

No século XVIII, o discurso idílico de Rousseau do “bom selvagem” colocará em questão a tão decantada civilização e sua pretensa evolução. Porém, a partir da segunda metade deste mesmo século, a visão da inocência e bondade inata vai dando lugar à maldade do selvagem. Os pensadores Buffon e De Pauw vão emitir discursos de um continente americano degenerado, infantilizado, imaturo e débil. Confrontam-se, portanto, duas perspectivas: a monogenista, influenciada pelo humanismo de Rousseau, preponderante até meados do século XIX; e o poligenismo, calcado em abordagens das ciências da natureza (SHCWARTZ, 1993). Uma tensão de perspectivas diferentes sobre a América e seu povo se delinea no século XVIII e influenciará os discursos do século seguinte:

Portanto, no contexto intelectual do século XVIII, novas perspectivas se destacam. De um lado, a visão humanista herdeira da Revolução Francesa, que naturaliza a igualdade humana; de outro, uma reflexão ainda tímida, sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais (SCHWARTZ, 1993, p. 62).

Em se tratando de Brasil, se no século XVIII, devido à explosão da economia mineradora, a sociedade brasileira tornara-se mais complexa, miscigenada e pluriétnica, no

século XIX, essa nova realidade passa a incomodar as elites brasileiras que buscavam, cada vez mais, identificar o Brasil com a Europa e seu modelo de civilização, através de discursos e representações. A perspectiva racionalista, cientificista que começa a se consolidar no século XIX irá se opor e desqualificar os nativos e a dinâmica de miscigenação que vinha ocorrendo a passos largos no Brasil. Nesta perspectiva, argumenta-se que a mistura racial era responsável pelo atraso nacional, pois os índios e negros eram considerados culturalmente inferiores (PAIVA, 2006). Com intuito de integrar o Brasil aos discursos da ciência europeia, foram sendo criadas vários Institutos e Escolas de nível superior no país, desde a vinda da Família Real Portuguesa.

O estabelecimento de instituições de conhecimento, no Brasil, vai se efetivar com a vinda da Corte Portuguesa para o país no início do século XIX, e o comando do ensino na colônia brasileira vai deixando de ser exclusividade dos Jesuítas. A Faculdade de Medicina da Bahia, as Escolas de Direito e o Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), sediado no Rio de Janeiro, configuram mais autonomia intelectual em relação à metrópole, porém a cosmovisão europeia se constitui em uma marca forte no pensamento dos intelectuais brasileiros desse período. Dentro desta perspectiva, a monarquia brasileira instaurada buscava construir uma imagem de nação a partir de padrões europeus, mesclando características das clássicas monarquias europeias com elementos das culturas indígenas, além da pequena participação dos negros, pois remetia à escravidão secular da nação (PAIVA, 2006).

Com a emancipação política do Brasil, em 1822, não se modificaram os preconceitos construídos ao longo de séculos sobre os índios, talvez até tenha se acentuado, pois as terras indígenas foram sendo conquistadas, cada vez mais, pela violência e destinadas aos interesses econômicos e políticos dos não indígenas. Nesse mesmo contexto, muitas terras foram destinadas, também, aos imigrantes europeus, vistos como pessoas de qualidade superior que iriam ajudar a embranquecer a nação brasileira. Havia, portanto, um ideal de construir um país nos moldes eurocêntricos (PAIVA, 2006).

O Instituto Histórico e Geográfico, criado em 1838, no intuito de ajudar a construir uma História oficial para o Brasil, um entendimento de nação brasileira, premiou, em 1840, a monografia do cientista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius sobre a História do Brasil, cujo trabalho defendeu a opinião de um país formado por três raças humanas, o branco, o índio e o negro, que viviam de maneira harmônica e pacífica. Porém, para Martius, a cultura mais consistente e evoluída era a branca, a cultura indígena e a negra eram culturas diminutas (PAIVA, 2006). Esse discurso oficial, constituído no século XIX, em que as culturas não

brancas eram consideradas inferiores, ainda atravessa as representações da nossa sociedade atual.

No Brasil oitocentista, as imagens dos indígenas foram também representadas por meio da iconografia. Muitos artistas que participaram das missões científicas e artísticas revelaram, em suas obras, a diversidade de culturas existentes no Brasil, fugindo dos estereótipos românticos que retratavam os índios de forma homogênea e em vias de extinção (MONTEIRO, 2011).

Entretanto, apesar de retratarem a diversidade das culturas indígenas, muitos desses artistas estavam impregnados de uma visão eurocêntrica, influenciados pelos conceitos de civilização e barbárie, algo muito comum no contexto histórico do século XIX, fruto da conjuntura desse período, tendo os antropólogos evolucionistas como disseminadores destes conceitos. Os índios eram vistos como selvagens rumo ao modelo evolutivo, proposto por alguns cientistas europeus.

Os antropólogos evolucionistas, chamados assim por terem aplicado a idéia de evolução das espécies à sociedade humana, e também, os darwinistas sociais, que partiam do pressuposto da origem humana ligada a espécies essencialmente diferentes. Uns e outros se apropriavam da teoria desenvolvida por Charles Darwin, que explicava a evolução das espécies animais e vegetais (PAIVA, 2006, p. 65).

No final do século XIX, essas teorias raciais advindas da Europa ganharam força no Brasil. Os discursos positivistas, evolucionistas e darwinistas eram interpretados e utilizados de maneira muito peculiar, muitas vezes de forma contraditória, na medida em que estava em jogo, neste período, a edificação de uma História da nação. Assim, alguns argumentos raciais dessas tendências teóricas eram reelaborados de acordo com os interesses das elites que tinham a intenção de manter a hierarquia social e, ao mesmo tempo, constituir um ideal de nação harmônica, embora diversificada em termos raciais (SHWARCZ, 1993). O cerne dessas doutrinas raciais, que nesse período já eram alvo de crítica na Europa, possuía conteúdos inconciliáveis: o monogenismo e o poligenismo⁵.

⁵ “O monogenismo que, de acordo com as escrituras da bíblia, acreditava que a humanidade era uma. O homem, segundo essa versão, teria se originado de uma fonte comum, sendo que os diversos tipos de seres humanos simplesmente eram fruto da máxima decomposição ou esmero do paraíso. De maneira diferente, o poligenismo partia da premissa de que haviam vários núcleos de criação que faziam correspondência à diversidade das raças. A visão poligenista reforçava uma explicação ligada às leis da biologia e da natureza, enquanto que a monogenista se baseava no criacionismo religioso” (SCHWARCZ, 2001, p. 64).

Os intelectuais brasileiros oscilavam entre dois posicionamentos presentes nas reflexões científicas do período: o do “evolucionismo social” que pregava a noção que em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estágios sucessivos, que iam do mais simples ao mais complexo, entendidos como únicos e de passagem obrigatória para toda humanidade; e os “darwinismo social” ou “teoria das raças”, perspectiva que via de maneira pessimista a miscigenação e pregava que, mesmo por um processo de evolução social, não se transmitiam caracteres. Nesse sentido as raças constituíam fenômenos finais, resultados imutáveis sendo todo cruzamento considerado um erro. Assim a tendência geral desse tipo de pensamento era a exaltação da existência de “tipos puros” não sujeitos a processos de miscigenação e a compreensão da mestiçagem como sinônimo de degradação não só racial como social (SCHWARCZ, 1993, p. 57-58).

Viajantes e suas expedições científicas que passaram pelo Brasil no século XIX, W. Adams, Louis Agassiz, Arthur de Gobineau expuseram suas opiniões a respeito da gente mestiça. Argumentavam que a mistura deteriorava e apagava as qualidades da raça humana, deixando como resultado uma gente feia e doente, o que justificava o atraso e a impossibilidade de constituição de uma nação. A mistura que gerava uma gente desqualificada era, portanto, por conta de índios e negros.

O primeiro Congresso Internacional das Raças, do início do século XX, defendeu a ideia de que o Brasil, embora mestiço, podia embranquecer. Isso poderia ser a salvação da recente nação brasileira, pois o sangue e a pele branca podiam depurar a nação por meio da seleção natural, assim os caracteres indígenas e negros seriam diluídos. O país se tornaria, um dia, branco e civilizado (SCHWARCZ, 2001).

Esses discursos raciais predominaram por muito tempo no imaginário social brasileiro e certamente teve e tem reflexo na construção de estereótipos em relação aos não brancos. Contudo, nas primeiras décadas do século XX, muitas dessas teorias raciais foram criticadas por diversos cientistas, dentre eles, podemos destacar Gilberto Freyre, que em sua obra *Casa Grande e Senzala*, critica a visão preconceituosa em relação à miscigenação.

1.4 A HIERARQUIA DAS CULTURAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: O ÍNDIO NO SEU EXATO LUGAR?

Em *Casa Grande & Senzala*, o cientista Gilberto Freyre contrapondo-se a alguns intelectuais da época, a exemplo de Silvio Romero, Oliveira Viana e Euclides da Cunha, que eram avessos à miscigenação racial e ao clima tropical por considerá-los degenerativos à nação brasileira, causadora de vários problemas sociais, enaltecerá a mistura racial e seu fruto:

o mestiço. Pensamento apreciado, também, pelo movimento modernista de 1922, na busca por uma arte e identidade brasileira. Segundo Freyre (2006), o povo português era predisposto à colonização híbrida, por sua história de forte miscigenação na península Ibérica, entendida como civilização original e maleável, por sua capacidade adaptativa e pelo sucesso da colonização.

Embora tenha dado visibilidade ao negro e ao índio, na História do Brasil, essas duas categorias étnico-raciais eram vistas como culturas menos desenvolvidas que a branca, seu evolucionismo cultural constrói uma escala evolutiva cultural onde o branco está no ápice e a cultura indígena fica abaixo da cultura africana. Mesmo que tenham legado contribuições culturais que ajudaram na constituição da nação brasileira, os índios eram considerados os povos mais rasteiros culturalmente do continente ameríndio (FREYRE, 2006). O discurso de Freyre revela, desse modo, que as culturas indígenas são consideradas por ele como inferior a cultura branca e africana. Para o autor, as mulheres indígenas, por sua vez, tornaram-se a base da família brasileira, precioso instrumento da formação da cultura material. Além de colaborarem na satisfação libidinosa dos colonizadores, contribuíram com o saber culinário, remédios e a higiene corporal, algo não muito praticado pelos conquistadores europeus.

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constitui mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas tradições, experiências e utensílios da gente autóctone (FREYRE, 2006, p. 160).

Nessa perspectiva, no Brasil, embora as raças vivenciassem conflitos, estes se equacionavam de forma harmônica por meio da miscigenação, o que muitos críticos denominaram, posteriormente, de mito da “democracia racial”. Percebe-se no discurso de Freyre (2006) uma subestimação da capacidade de resistência dos índios brasileiros à cultura invasora. Seu discurso também demarca não só uma hierarquia cultural entre brancos, negros e os nativos, mas, também, entre os próprios índios da América:

A reação do domínio europeu, na área de cultura ameríndia invadida pelos portugueses, foi quase de pura sensibilidade ou contratilidade vegetal, o índio retraindo-se ou amarfanhando-se ao contato civilizador do europeu, por incapacidade de acomodar-se à nova técnica econômica e ao novo regime moral e social. Mesmo quando acirrou-se em inimigo. O indígena ainda foi vegetal na agressão: quase mero auxiliar da floresta. Não houve da

parte dele capacidade técnica ou política de reação que excitasse no branco a política do extermínio seguida pelos espanhóis no México e no Peru. Explica-se, assim, sem esquecermos outros fatores que mais se tivesse aproveitado, a princípio, da cultura americana pobre, que era a da floresta tropical, do que da rica, dos metais: as das duas semicivilizações duras, compactas, hieráticas, que se despedaçaram sob a invasão espanhola e sob o domínio católico, para só quatro séculos depois seus fragmentos, reunidos, irem de novo formando um todo não europeu e original (FREYRE, 2006, p. 158-159).

Deste modo, percebemos que a teoria de Gilberto Freyre apesar de não se opor a miscigenação, nem fazer apologia contundente a pretensa superioridade branca, contraditoriamente estabelece uma hierarquia cultural, na qual os índios são considerados os menos evoluídos.

Os historiadores do Brasil, por meio de novas versões historiográficas, a exemplo da História das Mentalidades e da História Cultural, os movimentos sociais de índios e negros, ao fazerem críticas contundentes ao mito da “democracia racial”, vêm colaborando com revisões sobre teorias de autores consagrados, dentre eles Gilberto Freire. Ao problematizarem a teoria deste autor, os historiadores buscam vislumbrá-lo de forma menos maniqueísta, preconceituosa e ideologizada, não percebendo apenas suas limitações, mas, também, suas contribuições para historiografia nacional (PAIVA, 2001).

Além dos discursos científicos aqui elencados sobre o processo de miscigenação no Brasil e os nativos, iremos elencar discursos relacionados à arte, por serem tão importantes quanto os científicos na elaboração ou desconstrução de representações sobre as populações indígenas. A seguir, vislumbraremos alguns dessas preleções.

1.5 A ARTE DE REPRESENTAR O ÍNDIO: O OLHAR ROMÂNTICO E ANTROPOFÁGICO

A arte, com seus vários modos discursivos, também constrói representações sobre o índio no Brasil. Da pintura à literatura Romântica do século XIX, ao movimento artístico modernista das primeiras décadas do século XX, há muitos discursos emitidos sobre os índios. Na literatura, começaremos aqui com o autor José de Alencar e alguns de seus romances indigenistas. Em seguida, os discursos de Oswald de Andrade e outros modernistas sobre o índio brasileiro. Essas diferentes formas de ver o índio estão relacionadas ao contexto

histórico social de uma época, sendo que os intelectuais e artistas captam essas representações e as expressam de um jeito particular.

O Romantismo literário do século XIX foi caracterizado pelo nacionalismo indigenista, representado por poetas membros do (IHGB) como Gonçalves de Magalhães autor de *A Confederação dos Tamoios* (1856) e Gonçalves Dias que escreveu os poemas *Y-Juca Pirama* (1851), *Marabá* (1851), *Os Timbiras* (1857), *Canção do Exílio* (1843), e *Canto do Guerreiro* (1846), além de Jose de Alencar, que não era sócio do Instituto e publicou romances históricos (MONTEIRO, 2011, p. 44).

José de Alencar, considerado pai da literatura nacional por alguns críticos, destacou-se, sobretudo, a partir de seus romances indigenistas do século XIX, fruto de estudos e pesquisas sobre os episódios brasileiros e de clássicos da literatura europeia.

O livro *Ubirajara*, o último a ser publicado, regressa ao contexto antes do “descobrimento”, em que não existiria, ainda, a imagem do homem branco conquistador. A visão do herói indígena caçador e guerreiro constituído de todo uma força original, primitiva e mítica, ganha relevo e o personagem indígena controla feras, eleva troncos pesados de árvores com a destreza similar aos heróis gregos de Homero. Nessa perspectiva, Alencar ressignifica a visão dos cronistas e viajantes sobre o índio, de “pureza”, ou de seres grotescos e canibais próximos a animais selvagens, dando lugar ao herói, conforme valores nobres da cultura europeia ocidental (PEREIRA, 2000).

O Guarani, seu primeiro romance publicado, remete, de algum modo, ao clássico da literatura universal *Romeu e Julieta*, do escritor William Shakespeare, pois também fala de um amor impossível entre Peri e Ceci. Nesta obra, cercada de lendas bíblicas, em um ambiente mítico e selvagem, Alencar também destaca a bravura, a honra e a singeleza de sentimentos do índio brasileiro, valores nobres que ora se aproximam e ora se distanciam dos modelos culturais dos colonizadores. Mostra um índio devoto de bom grado à sua paixão branca e loira de olhos azuis, Cecília, sem perder, no entanto, sua coragem e domínio das florestas tropicais. Esse romance é o que se encontra mais próximo do contexto do histórico vivido por Alencar, a época dos grandes proprietários de terra comparado ao período medieval (PEREIRA, 2000).

No romance *Iracema*, fábula que fala da gênese da nação brasileira e que remete ao século XVII, Alencar dá ênfase à mistura das raças branca e indígena, sendo a natureza representada como mãe, lendariamente representada pela personagem Iracema, a virgem dos lábios de mel. A mistura de raças, nessa obra, é a síntese da vida e da morte, pois o filho de

uma índia com um branco é fruto da contradição de dois mundos culturais diferentes. O indígena é retratado como força da natureza, sacrificado pelo processo de colonização que se faz mediante a mistura do branco com o índio (PEREIRA, 2000).

Embora Alencar reelabore a visão brutalmente canibalesca e incivilizável construída sobre o índio por alguns cronistas e viajantes que visitaram o Brasil ao longo dos séculos, não deixa de lado a perspectiva eurocêntrica ao representar os indígenas brasileiros. Desse modo, para exaltar os nativos, recorre aos valores europeus, como se a cultura indígena não tivesse, em seu cerne, tradições, hábitos e costumes a serem valorados.

Outra perspectiva sobre o índio, diferente do olhar de Alencar, emerge pelo movimento Modernista, nas primeiras décadas do século XX. O Modernismo foi um movimento artístico iniciado em 1922, que visava à produção de uma arte inovadora e independente, diferente da ótica eurocêntrica. A intenção era constituir uma matriz cultural autêntica para o Brasil por meio de uma abordagem mestiça. Esta perspectiva influenciou vários segmentos artísticos da época como a música, a escultura, a pintura, a prosa e a poesia. Na literatura, por exemplo, nas representações sobre o índio, buscou-se fugir da imagem do indígena romantizado, puramente alegórico e submisso, constituindo um nativo que resistiu ao colonizador de forma intensa, um bom exemplo é a antropofagia⁶.

Os modernistas se viam como herdeiros diretos dos primeiros habitantes da terra do Pau Brasil. Oswald de Andrade era um dos mais ácidos canibais desse movimento intelectual que buscava ver o Brasil sem muito floreio.

Desta forma, Oswald de Andrade transforma “o bom selvagem” de Jean Jaques Rousseau no “mau selvagem” devorador do europeu e capaz de assimilar o “outro” para inverter a tradicional relação colonizador/colonizado. A antropofagia é um ato religioso através do qual o índio incorpora os atributos do “inimigo” eliminando as diferenças (MONTEIRO, 2011, p. 51).

De maneira menos abrasiva que Oswald, Mario de Andrade, em *Macunaíma*, revela um herói sem caráter, contrário ao índio de José de Alencar que era afeito a gestos nobres e de sacrifícios pelos seus colonizadores. Porém, esse mesmo Tupi canibal⁷ foi devorado também

⁶ No contexto literário, em especial no modernista, passa-se do conceito de antropofagia como ato de deglutir, consumir e comer a carne humana, para a instância simbólica: “Nesse sentido, a antropofagia oswaldiana desloca e embaralha os polos tradicionalmente conhecidos como externos e internos, na busca de uma identidade que não se circunscreve à essência do nativo, mas à necessidade de cria-la sem a imitação do modelo estrangeiro (SOUZA, 2002, p. 56).

⁷ “Em seu “Manifesto Antropófago” de 1928, Oswald de Andrade questionava, com inglês topicalizado e tudo, ‘Tupi or not Tupi, that is the question’. Ele e outros modernistas brasileiros que escreviam para a Revista de Antropofagia esforçavam-se em proclamar um novo tipo de independência literária que pudesse substituir o

pela cultura europeia, que o escravizou e o exterminou, desconsiderando a diversidade cultural desses povos, impôs suas crenças e seus hábitos pela força. Apesar da busca de uma genuína cultura brasileira por parte dos modernistas, o impasse já estava posto, não havia, na formação cultural do Brasil, um nativismo puro nem um cosmopolitismo ilimitado (SOMMER, 2004).

O mérito dos modernistas, na arte de representar os nativos, foi tirar a imagem do índio do pedestal eurocêntrico de objeto puramente exótico, representando-o como um devorador de modelos prontos e inquestionáveis construídos pelo indianismo romântico do século XIX.

Além da arte literária, outras formas de representação artística relevantes, carregadas de discursos ideológicos, são, sem dúvida, as pinturas e as fotografias, que também se inserem no universo imagético das representações sobre os índios. No tópico seguinte, abordaremos alguns conceitos utilizados nas análises realizadas por este trabalho, tecendo reflexões, posteriormente, sobre o quadro do artista Victor Meirelles que abre este capítulo.

1.6 A IMAGEM COMO DISCURSO E REPRESENTAÇÃO

Neste item, apresentaremos, de início, alguns conceitos sobre imagem e representação que serão utilizados no processo de análise do conteúdo imagético do livro didático. Cabe ressaltar que existem muitas formas de analisar as imagens e seus sentidos, nesse trabalho vislumbraremos as pinturas e as fotografias, por meio de enfoques distintos, porém não antagônicos como as perspectivas da Análise da Imagem calcada na História Cultural, e a Análise do Discurso de Linha Francesa.

Na verdade, a proposta é que as diferentes perspectivas se complementem e possam auxiliar nas análises dos textos verbais e imagéticos do livro didático de história trabalhado pelos professores indígenas Pataxó, na interrelação com seus dizeres sobre as representações referente aos índios neste tipo de material. Como o universo imagético é distinto, é necessário adentrarmos no âmbito de um tipo muito particular de imagem, que também se faz presente neste trabalho, no caso, a fotografia, para poder diferenciá-la da pictórica, por exemplo. Sendo assim, pontuaremos brevemente de que forma a concebemos nesse estudo.

nativismo romântico indianista, meramente ornamental e mais europeu que a Europa, pelo canibal genuíno” (SOMMER, 2004, p. 165).

Foi durante toda metade do século XIX que a aceitação alcançada pela fotografia abalizou e viabilizou um potente desenvolvimento comercial e industrial do fenômeno imagético. A fotografia ganhou, desta forma, uma posição privilegiada para anunciar a “verdade”, capturando imagens que a olho nu seria impossível alcançar. Assim, “as diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para veiculação das ideias e da consequente formação e manipulação da opinião pública” (KOSSOY, 2002, p. 20). Então, podemos entender que pode ocorrer, “a larga utilização da fotografia para veiculação da propaganda política, dos preconceitos raciais e religiosos, entre outros usos dirigidos” (KOSSOY, 2002, p. 20).

Nesse sentido, além de ser atravessada pelo discurso, a imagem fotográfica é uma forma de representação, “é uma representação a partir do real, uma representação onde se tem registrado um aspecto selecionado daquele real, organizado cultural, técnica e esteticamente, portanto, ideologicamente” (KOSSOY, 2002, p. 59). Fica evidente, assim, que as representações que emanam da fotografia não são neutras ou ingênuas: “não raro nos defrontamos com imagens que a História oficial, a imprensa, ou grupos interessados se encarregam de atribuir um determinado significado com propósito de criarem realidades e verdades” (KOSSOY, 2002, p. 22).

A abordagem da Análise do Discurso de Linha Francesa, além de buscar entender os diversos sentidos contidos na linguagem verbal, analisa as linguagens não verbais. A fotografia, por exemplo, por ser atravessada pelo discurso, está carregada de sentidos variados.

A questão da imagem encontra assim a análise do discurso por um outro viés; não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

Pêcheux (1999) evidencia que a imagem é percebida como linguagem, como discurso, constituída de sentidos variados e aberta a interpretações diversas. Essas interpretações, por sua vez, estão conectadas com a memória ou interdiscurso, as formações discursivas e as ideologias, em um determinado contexto histórico e social.

Entretanto, o fenômeno fotográfico, ao ser manipulado pela mídia impressa, ou mesmo quando inserida no livro didático, apesar de ter sentidos diversos, configura-se em uma ferramenta apropriada para atender a determinados interesses econômicos, ideológicos e

políticos de um determinado grupo dominante em uma dada sociedade. Deste modo, é possível construir uma dada realidade por meio da imagem fotográfica.

Ao perceber o discurso não verbal como expressão assentada na ideologia e na História, pela forma que as duas abordam os sujeitos, entendemos a fotografia como algo a ser interpretado, não tendo, portanto, um sentido já pronto, fixo. É necessário ver a fotografia como linguagem discursiva atravessada pela tensão entre os limites da paráfrase, da sedimentação, mas também da polissemia, da mobilidade, em seus aspectos metafóricos, deslizantes, que desestabilizam os sentidos.

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo entremeio, da relação, da falta do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível (ORLANDI, 2005, p. 52).

É nessa perspectiva de perceber o discurso imagético contido na fotografia como carregado de sentidos diversos, que podem variar a depender do contexto social e histórico e cultural, atentando para seu conteúdo ideológico, para o que é dito e o que não é dito, que nos interessa na análise das fotografias contidas no livro didático de história. Nesta perspectiva,

A interpretação da imagem ocorre por efeitos de sentidos decorrentes do gesto, do não-verbal e da tomada em consideração das formações sociais onde se encontram inscritos os sujeitos do discurso não-verbal, sem esquecer, é claro, do ponto de vista ideológico. O estudo do não-verbal, enquanto discurso nos possibilita a compreensão do funcionamento dos discursos sobre imagem (BRASIL, 2011, p. 68).

Sendo assim, o sujeito que contempla, interpreta ou produz uma imagem, o faz dentro de determinada formação discursiva e ideológica, com intuito de constituir um significado para ela. As fotografias, portanto, “são plenas de ambiguidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas” (KOSSOY, 2002, p. 22). A formação discursiva e ideológica, a situação histórica, os suportes textuais, os diversos contextos são elementos importantes no processo de análise das imagens.

Não podemos esquecer que para analisar os sentidos de uma imagem, é preciso levar em consideração os aspectos subjetivos de quem a produziu e de quem a analisa. Caso se despreze esses aspectos, corre-se o risco de tratá-la pelo viés positivista, como se ela descrevesse a realidade ao invés de representá-la (JOLY, 2012). Deste modo, concreta ou

imaginária, a imagem necessita de um sujeito que a produz ou a reconhece, sendo por isso substancialmente um fenômeno cultural:

A primeira consequência dessa observação é constatar que esse denominador comum da analogia, ou da semelhança, coloca de imediato a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como *representação*, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo (JOLY, 2012, p. 39).

Por conta de uma condição histórica, e pelo saber analítico que este tipo de linguagem possui, nos acostumamos a achar que a principal forma de captar conhecimento e interpretar o mundo se baseia apenas na linguagem verbal, relegando a segundo plano outros tipos de linguagens não verbais, a exemplo da linguagem imagética. A leitura crítica de imagens pode ser também um meio relevante para se trabalhar no universo educacional, pois o texto imagético não é visto apenas como pura ilustração, um adereço para compor o texto escrito, mas ela é rica de significados e sentidos.

Enfim, já não a tomamos como simples “ilustrações”, “figuras” “gravuras” e “desenhos”, que servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o pequeno leitor ou mesmo para o adulto. A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico. São registros com quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo (PAIVA, 2006, p. 17).

A palavra iconografia deriva do grego eikónographía, que podemos entender como imagem registrada ou representação por meio de imagem. É considerada uma das mais significativas fontes históricas, no entanto, é fundamental investigar e “ouvir” o que ela tem a dizer. As imagens podem, também, ter fins pedagógicos, sendo que a educação precisa estar atenta a esta forma de linguagem, criando estratégias com intuito de desenvolver habilidades nos sujeitos para analisá-las criticamente, entendendo seus sentidos.

Nesse sentido, a professora indígena pataxó destaca a importância que as imagens têm no universo escolar, e como os alunos são afetados por elas:

E assim, a gente também não pode esquecer que a figura, as imagens no livro, muitas vezes elas falam muito mais do que suas próprias legendas, do

que seus próprios conteúdos, né, escritos. Então assim, a criança quando ele pega um livro [...] nos primeiros dias de aula, você entrega o livro para o aluno, você ainda tá apresentando o livro, ele já tá folheando o livro todinho, e ele não tá buscando o que o livro tá escrito, ele quer ver as figuras, ele quer ver as imagens (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

O discurso desta professora indígena demarca o quanto as imagens (des)constróem significados, por vezes até semanticamente mais potentes que o texto verbal. Destaca, ainda, o quanto as imagens inquietam os alunos que, desde o primeiro contato com o livro, buscam observá-las com toda curiosidade. Sendo assim, entendemos que as representações e discursos imagéticos, não servem apenas para ilustrar a página de um livro didático, por exemplo, nelas estão contidos muitos significados que podem ser utilizadas como recurso pedagógico, podendo ajudar a desconstruir representações equivocadas sobre as culturas indígenas.

Cabe enfatizar que os historiadores têm se interessado cada vez mais pela linguagem imagética, percebendo-a como uma fonte histórica relevante para as pesquisas historiográficas, principalmente para as vertentes da história cultural e social (BITTENCOURT, 2004). Schwarcz ao se referir à construção do imaginário brasileiro, por meio da historiografia oficial e da iconografia destaca:

São muitos, porém, os sinais deixados por esse tipo de historiografia que, constantemente, se faz na memória oficial. A iconografia tem apresentado, nesse sentido, como bom pretexto para a constituição de “verdades imagéticas” sobre esse mesmo local. Em um país, cujos índices de analfabetismo são elevados, e sempre foram, a pintura se revelou um discurso eficaz e, por isso mesmo, acionado com certa insistência (SCHWARCZ, apud SIMAM, 2001, p. 11).

Deste modo, entende-se que as imagens quando não analisadas criticamente, podem sedimentar verdades que tendem a ajudar a manter inalterados discursos e privilégios de um determinado grupo ou classe social sobre outro. O conhecimento da imagem não se reduz em si mesma, ela é um canal aberto a vários sentidos, portanto ao investigador cabe ir além do campo puramente visual, ou o que há de mais explícito nela, os não ditos, os códigos e brechas necessitam ser explorados, identificados, interpretados e compreendidos de forma significativa. A imagem faz a ligação entre a realidade representada e outras realidades, situadas em contextos espaço-temporais diversos (PAIVA, 2006).

A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido. Isso é irreal e muito pretencioso. A História e os diversos

registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciam essa produção. Esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos historiadores, pelos professores de História, por alunos e por observadores em geral, muitos anos depois. Isso significa que as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas (PAIVA, 2006, p. 19).

Desta forma, nenhum tipo de imagem pode representar de forma fiel o real, pois além de a realidade não ser algo fixo e simples de ser captado, os sujeitos ao representar o real por meio da imagem o fazem por escolhas e olhares muito particulares, o que sugere a incompletude dessas fontes. Porém, não podemos imaginar que as representações imagéticas não carregam em si porções do real. Assim, ao analisar determinados tipos de imagem, é preciso estar atento ao contexto em que a mesma foi produzida, ou seja, quando e onde foi produzida; quem a produziu; para quem; como e com qual finalidade. Essas questões são importantes para se adentrar de forma não aleatória, mas sim atenta nas representações sobre o índio que emergem nas pinturas dos artistas presentes no livro didático de história, com o fim de analisá-lo criticamente, dentro de uma perspectiva analítica da Análise da Imagem e da História Cultural (CHARTIER, 1988).

A História Cultural tem como foco principal identificar a maneira como em períodos e lugares distintos, uma dada realidade social é elaborada, refletida, e aberta à leitura. As visões sobre o mundo estão muito relacionadas as diferenças existentes entre as classes sociais ou grupos, sendo que estes constroem esquemas intelectuais estáveis, partilhados e incorporados coletivamente, dando sentido ao presente, ao outro e ao meio em que vive (CHARTIER, 1988).

As sociedades, na verdade, constroem representações sobre o mundo que são assentadas nos valores e interesses dos grupos que as tecem, não existindo discursos imaculados ou neutros, pois eles influenciam estratégias, ações escolares, políticas e sociais que estabelecem no jogo de poder entre grupos. Por conta disso, o campo das representações é composto de contradições, conflitos e relações de poder (CHARTIER, 1988):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1988, p. 17).

Portanto, não existem representações isentas de ideologia, ingênuas, sem compromisso com os interesses de grupos que estão no poder e que lutam para se perpetuarem nele. As representações são, deste modo, instância fundamental para se compreender como os diferentes grupos e classes sociais constroem suas cosmovisões do mundo social, buscando, por meio de estratégias e práticas, impor seu poder e domínio sobre o outro (CHARTIER, 1998).

O conceito de representação transcende a falsa dicotomia entre a objetividade da história quantificável baseada em documentos seriados e tidos como verdades indiscutíveis e a subjetividade das representações tidas como fantasias discursivas longe do real. Neste sentido, concebemos as representações como fenômenos que fazem parte do real e a ele se liga de forma significativa, tendo a força necessária para sua constituição e transformação. Desse modo, as representações não são entendidas como ilusões que simplesmente encobrem a realidade.

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, p. 17, 1988).

Deste modo, as representações, na perspectiva da História Cultural, não se constituem em meras abstrações sem muita importância, na verdade é por meio delas que um determinado grupo ou classe social coloca seus valores e inflige domínio sobre outros. As imagens pictóricas contidas em suporte didático, sem dúvida carregam representações que podem enaltecer determinados segmentos sócias em detrimento de outros, sendo que o teor dessas representações se insere em contextos históricos particulares.

Dentro do contexto dos discursos e representações sobre o índio nos séculos XIX e XX, períodos nos quais se buscou, intensamente, inventar e elaborar representações de nacionalidade, de uma identidade histórica para a nação brasileira, a arte pictórica teve um papel relevante.

Destacamos o quadro *Primeira Missa no Brasil* de Victor Meirelles pintado no século XIX, pois essa imagem representa, dentre outras coisas, os primeiros contatos entre os povos indígenas e os europeus, sendo uma das obras de arte mais reproduzida nos livros didáticos de

História (PAIVA, 2006). Além disso, a pintura de Meirelles se encontra em destaque, neste capítulo, porque foi citada e desconstruída por uma professora indígena pataxó entrevistada.

Cabe ressaltar que Victor Meirelles nasceu no Brasil do século XIX, foi admitido como aluno da *Academia Imperial de Belas*, e se especializou no gênero da pintura histórica. Ganhou o Prêmio de Viagem ao Exterior da Academia e foi se aprimorar na Europa. Lá pintou sua obra mais popularizada, *Primeira Missa no Brasil*. Ao regressar ao país, tornou-se um dos pintores prediletos de D. Pedro II, inserindo-se na proposta imperial de renovação da imagem do Brasil por meio da invenção de símbolos visuais de sua história (PAIVA, 2006).

A imagem do pintor acadêmico brasileiro Victor Meirelles, que abre o presente capítulo deste trabalho, foi apresentada de forma pioneira em 1861, em Paris. Para elaborar esta pintura, Meirelles tomou como modelo a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, e surge como a certidão visual do nascimento do País, como se a verdade histórica se estabelecesse a partir da imagem (PAIVA, 2006).

Por sua riqueza artística, sua plasticidade, sua apurada técnica, beleza, entre outras coisas, o quadro de Meirelles é considerado, também, uma significativa fonte estética e histórica sobre os intentos oficiais de arquitetar uma identidade-nação para o Brasil. Porém, a cena tida como “verdadeira”, ou seja, como se o pintor fosse testemunha ocular do fato ocorrido no século XV, estabeleceu-se no imaginário coletivo, no discurso de historiadores e em boa parte dos livros didáticos de História (PAIVA, 2006).

Na imagem de Victor Meirelles, podemos ver, em destaque, a cruz católica, símbolo de devoção dos europeus, e à sua volta índios a contemplarem o ato europeu, sugerindo uma aceitação imediata e passiva por parte dos nativos dos signos religiosos da cultura europeia. A natureza também é um cenário marcante no quadro. A seguir, a professora indígena GB demarca seu posicionamento sobre o quadro de Victor Meirelles:

A imagem do quadro, o autor do quadro, da *Primeira Missa* né, viu, aquela imagem mesmo, é uma imagem onde está né, uma presença muito forte... da religião, que a religião faz parte da cultura, e é uma cultura europeia que é a religião Católica, né. A realização da *Primeira Missa no Brasil*, o que acontece? Os indígenas estão dependurados nas árvores, sentados pelo chão, deitados pacificamente, muito bem como se tivesse entendendo aquela língua, como se fizesse parte de todo aquele ritual, e que aquilo ali fosse uma coisa normal. Então, assim, é uma imagem muito errada, não é? Não era daquele jeito, aí eu brinco muito com meus alunos, mas, por que para o artista né, para o pintor, foi interessante pintar esse quadro? Primeiro que o quadro foi pintado muitos anos depois né, mas, por quê? Qual foi o interessante pra ele pintar o quadro daquele jeito? Eu falei: porque quem pintou o quadro, por trás dele existe um interesse, existe uma História, existe interesse político com isso, se quem tivesse pintado o quadro tivesse sido um

indígena, o quadro seria diferente! Eu falei: agora é interessante, para o livro didático, para uma obra de arte, como esse quadro, que quando os portugueses chegaram aqui, é interessante fazer uma pintura de uma índia sendo violentada sexualmente? É interessante pra eles fazerem pinturas, colocar imagens no livro didático né, do massacre que eles fizeram? É interessante principalmente para o povo Pataxó no ano de 1950 quando eles infelizmente fizeram o massacre do fogo de 51 em Barra Velha? É interessante pra eles colocarem todos aqueles índios que foram mortos? Todas aquelas índias que foram violentadas? Não é interessante. Então assim, é questão de mídia, é questão de venda, isso não vende né, o que é que vende? O que é que vende no Brasil? O que vende no país, como AP deu exemplo de Daniel Mundurucu, o que vende são histórias bonitas né, é isso que vende, é um romance bonito de uma índia que se apaixona por um português, é isso que é bonito [...] ninguém vai, infelizmente, ninguém escreveu nenhum romance, cuja índia foi roubada pelo português, e essas são realidades que a gente tem diversas. Mas, infelizmente, não conta, o que conta são aquelas imagens bonitinhas que agrada não é? Essa sociedade que ainda é europeia, que ainda é colonizadora (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Pode-se perceber no discurso da professora indígena que ela desconstrói todo um imaginário representativo e ideológico que o quadro de *Victor Meirelles* faz dos primeiros contatos dos povos indígenas com o europeu colonizador, como por exemplo: a disponibilidade e aceitação pacífica dos índios em relação à conversão da religiosidade católica, bem como o poder de comando dos europeus recém-chegados na antiga Pindorama. Ela alerta que o quadro que representa *A Primeira Missa no Brasil* foi feito muito tempo depois, ou seja, embora pareça que o artista tenha sido testemunha ocular do fato, na verdade o pintor buscou representar os interesses políticos e ideológicos dos não índios. Pois, conforme a professora pataxó, se o quadro fosse pintado por um indígena a representação seria distinta. Deste modo, ela propõe uma nova leitura do quadro, embasada em sua cosmovisão, na experiência de seu povo, a partir da identificação com determinada formação ideológica.

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir, com uma força e confronto com outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX, FUCHS, 1997, p. 166).

Desta forma, podemos entender que as formações ideológicas se conectam ao lugar histórico e social que o indivíduo está inserido. A visão romântica e eurocêntrica da relação índio e branco também é desconstruída de forma contundente pela professora, quando fala de toda imposição violenta sofrida pelos índios ao entrarem em contato com os brancos europeus aspecto geralmente silenciado nos materiais didáticos por questões políticas, ideológicas, pedagógicas e mercadológicas.

O fogo de 51, por exemplo, constituiu-se em um ato de violência física e psicológica do governo federal da época contra os Pataxó, pois além de serem expulsos de seus territórios foram perseguidos durante muito tempo, sendo obrigados a se dispersarem por vários espaços geográficos. Esse fato histórico foi silenciado e esquecido pelos discursos oficiais (CUNHA, 2010).

O discurso proferido pela professora indígena, portanto, demarca um olhar crítico e analítico para lidar com os diversos tipos de linguagens presentes no livro didático de história. O ensino de história e seus discursos também se constituem em importante referencial de construção ou desconstrução de estereótipos em relação às culturas indígenas neste trabalho, portanto, iremos abordá-lo no item a seguir.

1.7 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O ÍNDIO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A compreensão das relações que se estabelecem entre os seres humanos, em distintos tempos e espaços, buscando explicar as regularidades e as rupturas das formações sociais, constituem a base do conhecimento histórico. O ensino de História pode contribuir, deste modo, para a construção da cidadania, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a aquisição da capacidade de análise da relação entre passado e presente.

O ensino de história, também, precisa estar atento para a pluralidade étnica, para o respeito ao diferente, para a inserção de novos temas e problematizações, sendo uma disciplina imprescindível para desconstruir preconceitos e estereótipos construídos ao longo do tempo. Porém, convém saber a maneira como os índios foram e são retratados por essa disciplina, como também, em seus suportes didáticos, mais especificamente o livro didático.

A História se transforma em disciplina escolar, inicialmente, na França do século XVIII, na luta da classe burguesa por uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. No Brasil, sua constituição enquanto disciplina, e como área escolar obrigatória, se deu na primeira metade do século XIX, seguindo o modelo da França. Cabe ressaltar que mesmo

após a Proclamação da República, a referência fundamental dos conteúdos para o ensino da história vinha da Europa, só em meados do mesmo século as escolas primárias e secundárias começaram a abarcar, nos seus programas de forma metódica, a ‘história nacional’ e como ferramenta pedagógica de relevância na elaboração de uma ‘identidade nacional’ (SCHMIDT; CAINELLI, 2012).

Segundo os PCNs, a implantação do ensino da História do Brasil, no currículo, serviu aos interesses do Estado brasileiro, que se instituía em termos políticos, e precisava de um passado que regulamentasse sua construção como nação. Isso se deu com grande influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como principal agente da história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional - as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre Igreja e o Estado. A história era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente (BRASIL, 1998, p. 20).

Desta forma, fica evidente que o intuito do ensino de História do Brasil proposto pelo (IHGB) era enaltecer o Estado brasileiro, o povo português, as instituições religiosas, a história e cultura branca, e, acima de tudo, constituir verdades que se perpetuassem com o auxílio do ensino de História. Nesse contexto, as populações indígenas foram invisibilizadas, ou tratadas de forma menos importante que a dos brancos. Sobre essa questão, Medeiros (2012, p. 58) ressalta: “o ensino de história do Brasil, em relação ao século XIX, ignora completamente os povos indígenas – são lembrados nas aulas de literatura quando é estudado o romantismo.”

A visão romântica sobre o índio encobre as políticas que trouxeram para o Brasil inúmeros imigrantes europeus que vieram ocupar as terras tidas como devolutas, algo que provocou grandes problemas para as comunidades indígenas, pois muitos foram expulsos de seus territórios. Além do ensino de história, a historiografia brasileira, por muito tempo, não deu a devida atenção às populações indígenas, que muitas vezes eram silenciadas na historiografia oficial (MEDEIROS, 2012).

A História ensinada nas escolas não é ingênua, ela segue alguma tendência historiográfica, que pode ser essencialmente narrativa. O enaltecimento dos heróis, os marcos históricos, a formação da nacionalidade e da pátria como elemento principal revela a perspectiva de uma historiografia positivista e etnocêntrica, subestimando, nessa formação, as contribuições das culturas indígenas e africanas.

A invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se produz e se ensina no país: o eurocentrismo. A história do Brasil é constituída, majoritariamente, como reflexo dos acontecimentos do Velho Mundo, ignorando o passado do continente anterior a 1500, centrando-se primeiro nos personagens europeus e depois em seus descendentes. Avanços nas pesquisas sinalizam mudanças nesse sentido (ALMEIDA; apud MEDEIROS, 2012, p. 42).

A visão tradicional da historiografia de cunho positivista predominou durante séculos no Brasil, enaltecendo o documento escrito, desconsiderou a importância da oralidade como fonte histórica confiável e legítima, o que inviabilizou os estudos sobre as culturas indígenas. Assim, “a ausência de grupos indígenas na história ensinada está relacionada à ideia, referendada até pouco tempo pela historiografia, de que esses grupos não possuem história” (MEDEIROS, 2012, p. 51).

Outras tendências da historiografia como o paradigma Marxista e a *História Nova*, procuram repercutir as vozes das categorias sociais desprestigiadas pela historiografia oficial. Essas perspectivas historiográficas, por sua vez, se opõem à abordagem positivista que privilegia a história política, narrativa e factual.

Essa história política que é por um lado, uma história-narrativa e, por outro, uma história de acontecimentos, uma história factual, teatro de aparências que mascara o verdadeiro jogo da história, que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas em que é preciso ir destaca-lo, analisa-lo, explica-lo (LE GOFF, 1990, p. 31).

O surgimento da *História Nova* emerge no contraponto da historiografia positivista que não mais respondia às questões lançadas pelos historiadores das primeiras décadas do século XX. A *História Nova*, ao contrário dos positivistas, amplia a noção de documento histórico e busca interagir com outros campos de conhecimento, permitindo o surgimento de novos objetos e problematizações.

A aproximação contundente dos historiadores da ciência antropológica teve como consequência o surgimento da chamada *História Cultural*, a qual não irá se ocupar apenas da história dos grupos dominantes, mas sim de vários seguimentos sociais e suas diferentes culturas (BITTENCOURT, 2004). Essas novas perspectivas historiográficas incentivam os historiadores na busca pelo conhecimento das mais diversas culturas, dentre elas as culturas indígenas.

Novos estudos sobre as histórias indígenas nas Américas, com destaque para o protagonismo dos índios como sujeitos históricos, começam a surgir na década de 1970, rompendo com a visão que os considerava vítimas passivas da violência colonial, personagens secundários que agiam em função de interesses alheios, condenados ao desaparecimento físico e cultural e que, por outro lado, enaltecia a atuação dos europeus e seus descendentes na construção dos Estados e Impérios do continente (MEDEIROS; apud ALMEIDA, 2012, p. 51).

A década de 1980 trouxe novas perspectivas para a historiografia no Brasil, História Cultural, História Social, Materialismo dialético, dentre outras perspectivas historiográficas. Deste modo, o ensino de história não podia ficar preso à história política, e foi abrindo espaço para um ensino mais problematizador, com o objetivo de tornar os estudantes sujeitos produtores dos conhecimentos, e não apenas reprodutores dos conteúdos expostos, principalmente pelos livros didáticos. Foi nesse período que o movimento indígena conquistou espaço na Constituição Federal de 1988 e suas narrativas passaram a ter *status* de fonte histórica, influenciando o ensino de história indígena (LIMA, 2013).

No Brasil, só recentemente, mais precisamente na década de 1990, e ainda de forma tímida, as diversidades culturais indígenas passaram a ser valorizadas na historiografia e no ensino de História do Brasil. Assim, por meio de pesquisas mais atuais, os índios vão aos poucos sendo considerados agentes transformadores da sociedade, com capacidade de reflexão crítica, produtores de conhecimento, partícipes plenos no desenvolvimento da humanidade.

É por conta de estudos mais progressistas no âmbito da historiografia e da antropologia, que podemos perceber a importância em se conhecer outras formas de entender o mundo, e que vislumbrar e respeitar outras cosmovisões é um exercício de respeito para com a alteridade. Em contrapartida, quando uma cultura subestima a outra, justificando a violência simbólica ou física pela suposta superioridade cultural, desconsidera as manifestações culturais do outro, simplifica seu modo de vida, e enaltece apenas os valores próprios como os melhores, está paradoxalmente, deixando de enriquecer sua própria cultura.

A disciplina de História é uma disciplina que assim como as outras tem importância, uma relevância muito grande no estudo, na valorização da nossa cultura, da cultura dos nossos parentes. Então assim, eu acredito que a importância dela é fundamental. Eu acho que você trabalhar história e, assim, nas primeiras semanas de aula né, questão diagnóstica em sala de aula, por que estudar História? O que é História? Como podemos estudar História? Quem é que faz História? Então, eu acredito, assim, que são perguntas muito relevantes pra realidade escolar do aluno, exatamente para que ele possa entender de que ali não é um faz de conta né, não é que o professor está contando história. Pra que ele se sinta pertencente, personagem real daquela própria história, eu acho que quando o aluno sente isso, percebe que não está ouvindo uma história, mas que ele está junto escrevendo e contando aquela História. Eu acho que a importância e o interesse dele pela disciplina é maior, mas se for o modelo antigo, que eu sou fruto ainda desse modelo né, de que o professor contava história, o professor contava história e que era muito fácil, só era a gente decorar aquelas figuras heroicas né, da História do Brasil, e aquelas datas, aqueles vários nomes, era suficiente para aprender História. Hoje a gente percebe, a gente entende que não é assim né, o modelo de ensino e aprendizagem de História é modelo crítico né, que a gente possa realmente olhar pra aquelas realidades que se foram, e pra aquela realidade que a gente tá vivendo (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

A professora indígena, identificada com determinada formação discursiva, problematiza o ato de estudar História e valoriza a disciplina, colocando-a no mesmo patamar de importância que as outras ciências, considerando-a fundamental para a valorização da cultura dos povos indígenas. Questiona sobre os significados de se estudar História, e, ao fazer isso, desconstrói as narrativas da historiografia tradicional presa ao modelo *mnemônico* e a um discurso etnocêntrico.

Uma formação discursiva nunca é homogênea, porém é, ao contrário, sempre marcada pela heterogeneidade, apresentando elementos vindos de outras formações discursivas. Um mesmo assunto pode ser objeto de conflitos e questionamentos, devido á diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na conjuntura social. Tais contradições refletem a formação discursiva sobre determinado tema. (HEINE, 2012, p. 28)

Sobre a temática da disciplina história há possibilidades de vários discursos e suas diferenças baseiam-se na formação discursiva de cada sujeito. A professora indígena crítica, também, o estudo do qual ela foi fruto, muito preso a perspectiva positivista, onde era mais importante decorar que problematizar os fatos. A professora revela que busca tirar o aluno do papel passivo e de coadjuvante em relação ao conhecimento histórico, e inseri-lo no contexto histórico de forma ativa e crítica.

A construção de modelos prontos para o ensino de história, nos quais aparecem apenas heróis e datas, ainda muito preso à formação discursiva e ideológica dominante, com destaque aos atos heroicos da cultura branca, como forma de negar e silenciar outras perspectivas culturais é também questionado na fala da professora indígena.

Por meio desses vários questionamentos feitos pela professora pataxó, entendemos a relevância de os ambientes escolares promoverem um estudo crítico de História, porém, de forma efetiva, e não por meio de um discurso vago, como se apenas evocar o imperativo de uma criticidade, já fosse a própria crítica.

Para isso, torna-se essencial que as políticas educacionais promovam um estudo das culturas indígenas não apenas em momentos específicos, mas sim durante todo ano letivo, onde as vozes dos próprios índios também possam ser ouvidas. É necessário que haja, então, “um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias” (MEDEIROS, 2012, p. 61).

Algo que é preciso ter em conta, é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas, isoladas, destinadas ao seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão [...] (SANTOMÉ, 1995 p. 172.).

É fundamental que as culturas indígenas estejam presentes no currículo durante todo o ano, em várias atividades acadêmicas ou escolares e em diversos recursos didáticos. É necessário espaços pedagógicos que possibilitem o contato efetivo e direto entre diferentes culturas, dentro e fora do espaço escolar, constituindo-se em movimentos significativos do aprender.

Com relação ao ensino de História, a LDB nos diz que:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p.171 Capítulo II, seção I, art.26, inc. 4º).

Sem dúvida, a LDB traz avanços significativos no âmbito legal em relação às diferentes culturas que fazem parte da formação do povo brasileiro. Atento, também, às questões curriculares, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História do Ensino Fundamental Séries Finais trazem vários objetivos a serem cumpridos pela disciplina, dentre eles, destacamos:

Conhecer e respeitar o modo de vida dos diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e matériais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social considerando critérios éticos (BRASIL, 1998, p.43).

O surgimento de novas abordagens historiográficas, juntamente com os progressos na legislação educacional e dos PCNs, o ensino de história passou por transformações significativas que possibilitam questionar os estereótipos sobre os povos indígenas. Por estereótipos, entendemos representações coletivas sedimentadas, crenças pré-concebidas amiúde nocivas a grupos ou indivíduos.

A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica (AMOSSY, 2005b, p. 125-126).

Apesar dos avanços legais, a estereotipagem ainda se faz presente nos vários espaços sociais, dentre eles, nos ambientes escolares, e precisam ser combatidos de diferentes formas, com pesquisas acadêmicas, com a formação de professores, com materiais didáticos de qualidade, e que levem em consideração, de forma efetiva, os discursos dos povos indígenas, dentre muitas outras coisas.

Os discursos emitidos sobre os índios ao longo dos séculos não se construíram de modo aleatório, todo um interdiscurso, o já dito, sedimentado ou ressignificado, adentram nossos discursos na atualidade sem que percebamos, permeando também os livros didáticos de muitas escolas do país. Do selvagem inocente, bárbaro, devorador implacável de homens, ao bom selvagem e guerreiro dotado de valores nobres comparado aos heróis de Homero; e que depois transformando-se em um “bando de crianças grandes”, essas representações colaboraram com o domínio do branco no território brasileiro (FREYRE, 2006). Todos esses discursos, certamente, ainda estão presentes no universo escolar nos dias atuais e precisam ser problematizados, desconstruídos. Deste modo, ao analisar os discursos dos professores indígenas, neste trabalho, atentamos para esses vários aspectos elencados, ou seja, os

discursos que emanam de diferentes contextos históricos, e das várias formas de se produzir, sedimentar e disseminar conhecimentos e representações a respeito desses povos.

Cabe ressaltar que a legislação brasileira, por sua vez, já traz muitos avanços, que podem ajudar no processo de desconstrução de estereótipos, se for aplicada de forma crítica no cotidiano escolar.

Em março de 2008, foi acatada a Lei 11.645 pelo Congresso Nacional, na qual torna-se obrigatório a inserção da temática indígena no Ensino Fundamental e Médio. Esta Lei, se trabalhada de forma crítica e consistente, pode permitir o estabelecimento de um dialogismo intercultural, onde os saberes e fazeres dos povos indígenas possam ser apreciados e respeitados pela sociedade envolvente e vice-versa. Desta forma, o ensino de História, com a inserção da Lei 11.645, pode ajudar a visibilizar os índios no contexto nacional, combater os silenciamentos a que ainda estão submetidos os diversos povos indígenas e auxiliar também na desconstrução dos estereótipos sedimentados durante séculos nos ambientes escolares não indígenas.

No capítulo seguinte, que em tópico específico trata dos aspectos legais relacionados à educação indígena, retomaremos a referida lei em conjunção com a fala dos índios.

II OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Imagem 02 - Fachada da Escola Indígena Coroa Vermelha



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

Imagem 03 - Área interna da Escola Indígena Coroa Vermelha



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2016.

A gente vive, infelizmente, na comunidade, uma realidade de um índice muito alto de violência na cidade, que hoje impossibilita a aula de campo. Então, hoje, eu não posso porque eu estaria, infelizmente, colocando em risco a integridade física e moral dos meus alunos, se eu sair do muro da escola. Primeiro, que muro! Na escola indígena não é uma coisa que a gente gostaria que tivesse, a gente gosta que a escola seja uma extensão da casa do aluno, a escola precisa ser parte integrante da comunidade. O muro a gente acredita que é algo que separa geograficamente, fisicamente, mas é algo que a gente não desejava, o muro, nessa escola, foi implantado a poucos anos, por questão mesmo de medida de segurança (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Nesta epígrafe, a professora indígena pataxó mostra que a educação escolar precisa estar conectada com o mundo e não apenas restrita a um determinado espaço físico, que deve buscar integrar, interagir, inserir o estudante de forma concreta e crítica na sociedade. Em seu discurso, a professora indígena se coloca em uma posição crítica e contestadora da violência que atinge a escola e que limita as práticas educativas valorizadas por sua comunidade. O muro da escola, por exemplo, é uma medida de segurança contra a violência, e não um desejo da comunidade.

Apesar de muitas demandas em comum, cada povo indígena tem suas especificidades quando o assunto é educação escolar, por conta de seu contingente populacional variado, da diversidade cultural etc. Neste contexto, o presente capítulo aborda alguns aspectos sobre as populações indígenas, com o objetivo de evidenciar o aumento demográfico destes povos ao longo dos anos. Trata, de forma sucinta, do termo índio, mostrando suas contradições e a importância de se demonstrar a diversidade cultural desses povos, como também suas especificidades. Discute, ainda, sobre a educação escolar indígena com suas características próprias. Apresenta as conquistas legais e curriculares da educação indígena, bem como a opinião dos professores indígenas pataxó entrevistados em relação à questão. Caracteriza o livro didático, as formas como os índios geralmente são representados nesse tipo produto cultural, fazendo interface com alguns discursos de professores indígenas pataxó.

2.1 OS POVOS INDÍGENAS

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2007, a população indígena, no Brasil, girava em torno de 450.000 indivíduos, distribuídos em cerca de 220 etnias, e falando por volta de 180 línguas. De acordo com dados mais recentes do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, a população indígena brasileira era formada por

896,9 mil indígenas. Conforme estes dados, foram catalogadas 305 etnias, das quais a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena. Também foram reconhecidas 274 línguas. Dos indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português. As comunidades indígenas marcam presença em cinco regiões brasileiras, sendo a região Norte a que agrupa o maior número de habitantes, 342,8 mil; e o Sul o menor número, 78,8 mil. Do total de indígenas no País, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras⁸.

Esses dados demonstram que as populações indígenas vêm aumentando em várias áreas do país, estimativa não vislumbrada anteriormente pelos não índios, que preconizavam o desaparecimento destas populações. Nessa perspectiva, “desfaz-se, assim, a ‘crença científica’ do indigenismo positivista brasileiro que supunha o fim eminente dos “índios” (SOUZA, 2012, p. 29).

A diminuição e o possível desaparecimento de várias etnias não se concretizaram, fato que demarca a necessidade do governo em suas várias instâncias e toda sociedade envolvente (não índios) a estarem atentos à realidade desses povos. Contudo, não são apenas em termos numéricos que os indígenas constituem a pluralidade étnica e cultural do Brasil e do mundo, mas sobretudo com uma imensa gama de conhecimentos e saberes preservados e atualizados por suas comunidades, o que demanda reconhecimento e respeito.

Pela significação técnica dada pelas Nações Unidas em 1986, as comunidades indígenas são aquelas que se constituem pela continuação histórica com as sociedades que antecederam a conquista dos europeus no Brasil, têm uma relação sagrada com seus territórios, cultuam suas línguas, crenças e culturas, possuem sistemas políticos, econômicos e sociais bem definidos, se vêm diferentes da sociedade envolvente, vinculam-se ou articulam-se, de forma integral, com outros povos indígenas. É conveniente frisar que os povos indígenas partilham de alguns destes parâmetros para se autodefinirem (BERGAMASCHI, 2012).

De acordo com Bergamaschi (2012), a palavra índio, conforme dicionários da língua portuguesa, significa autóctone ou nativo, aquele que é originário de um lugar. Porém, temos ciência que a palavra índio surgiu devido ao contexto histórico das *Grandes Navegações* europeias em busca de novas rotas comerciais. Essa atribuição foi dada aos habitantes da América pelo navegador Cristóvão Colombo ao imaginar ter chegado às Índias (BERGAMASCHI, 2012). Entretanto, os povos da América não se reconheciam por esse

⁸ Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010.

termo, cada povo tinha um nome particular. No caso dos Tupinambá, a palavra *Tupi*, por exemplo, significa *o ancestral*; e *nambá*, descendente. Já a denominação *Guarani* quer dizer *guerreiro*, contudo, os conquistadores europeus ignoraram toda a diversidade linguística, histórica, cultural, social e religiosa desses povos, chamando todos os nativos de índios (FUNARI, 2014).

Apesar de ganhar também um sentido pejorativo, o termo índio não foi desconsiderado pelos povos indígenas, pois essa denominação, atualmente, une e identifica essas comunidades em suas lutas comuns por seus direitos. Por ser riquíssimo, pluriétnico e fazer parte da cultura brasileira nos aspectos mais variados, torna-se imprescindível que a sociedade em geral, e especificamente os ambientes escolares, de todo Brasil, conheçam de forma significativa os povos indígenas e sua diversidade social e cultural.

A diversidade linguística é uma das tantas diferenças existentes entre os povos indígenas, além da diversidade fenotípica, havendo índios com peles mais escuras, outras mais claras, uns mais altos, outros mais baixos. Destacam-se, também, os diferentes costumes, sentimento de pertencimento que se valem de símbolos específicos ligados a um território, à uma memória histórica, aos idiomas e valores específicos às tradições culturais existentes. Todos esses elementos nos dão uma certa dimensão da riqueza cultural dessas populações que vivem no Brasil, e que comumente são denominados de índios. Conhecer e preservar as diferenças culturais entre as populações indígenas, é fator fundamental para que aconteça, de fato, uma educação diferenciada e voltada aos interesses desses povos.

Dentre as várias diferenças existentes entre as diversas etnias indígenas, podemos destacar a diversidade linguística:

Seguindo um procedimento linguístico mais universal, os estudiosos aglutinam os grupos indígenas em troncos linguísticos, seguidos de famílias, línguas e dialetos. Segundo esse critério, há no Brasil dois grandes troncos linguísticos, o tupi e o macro-jê, e duas grandes famílias, aruak e karibe, seguidas de outras famílias menores. A heterogeneidade linguística dos índios brasileiros é tal que ainda não foi possível completar o estudo da classificação de todos os grupos (SOUZA, 2012, p. 29).

A enorme diversidade linguística, étnica e cultural das populações indígenas, deve ser respeitada e preservada, no entanto, por séculos, a cosmovisão destas comunidades foi homogeneizada, subestimada, silenciada, negada pelo Estado brasileiro e pelas instituições escolares. Portanto, a sociedade envolvente, através da escolarização formal, atuou durante séculos para integrar e aculturar os povos indígenas.

A sociedade envolvente, durante muito tempo, seguiu a linha evolucionista, positivista e etnocêntrica, com a ideia de que, por meio de etapas, as culturas mais rudimentares iriam evoluir até chegar a um grau evolutivo superior, “civilizado” representado pelos europeus (ROCHA,1994). A ideia de “civilização” pelo viés eurocêntrico é muito questionável, pois as sociedades indígenas consistem em formas de civilização, porém com configuração específica, destoante dos modelos da cultura dominante e seus arquétipos ocidentalizados de pensar, agir e representar o mundo (SCHWARCZ, 1993).

O termo civilizar, com base no seu sentido usual socialmente repetido no Brasil, é tendencioso e falho, buscando aludir à superioridade de uns em detrimento de outros e, neste caso, os outros se referem à cultura não-hegemônica. Se há diferenças marcantes na cosmovisão de não índios e índios, existem também entre os vários povos indígenas, sendo assim, considerando a diversidade cultural presente entre as etnias indígenas, é necessário apontar, mesmo que de maneira concisa, a especificidade do povo abordado nesta pesquisa.

2.2 OS PATAXÓ: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

Neste item, falaremos especificamente sobre a história e cultura pataxó, etnia abordada nesta pesquisa. Trata-se apenas de uma pequena apresentação, baseada no *Inventário Cultural Pataxó*, não tendo, porém, a intenção de mostrar, de forma detalhada, seu percurso histórico, nem de forma integral sua complexidade e riqueza cultural.

Os índios da etnia Pataxó estão estabelecidos na parte da faixa do litoral e interiorana do Extremo Sul baiano. Além disso, nos municípios do interior do Estado de Minas Gerais, contando com cerca de 11.833 pataxós, conforme informações da Funasa de 2010. Grande parte dos linguistas, considera esses povos pertencentes ao tronco linguístico *Macro Jê*, que faz parte da família linguística *Maxakali*. Eles vivem, basicamente, da agricultura de subsistência, pesca, artesanato e extração vegetal (POVO PATAXÓ, 2011).

A aldeia de Barra Velha localizada em Porto Seguro, na Bahia, é considerada como Aldeia Mãe, local em que em meados do século XIX foram integrados índios de diferentes etnias, sendo os pataxó os mais numerosos até hoje. Desde o século XVI que a Capitania de Porto Seguro possuía potencial estratégico para os interesses dos colonizadores.

É interessante observamos que, entre os séculos XVII e XVIII, ocorreram as falências das capitânicas de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo, resultando na sua reversão para Coroa, que interrompeu os investimentos na região. A razão de tal decisão deveu-se não só ao desinteresse da Coroa portuguesa

como também à estratégia de transformar a área em zona tampão que inviabilizasse o acesso sem controle às minas da futura capitania de Minas Gerais. (PARAÍSO, 1992, p. 415).

Percebe-se que a Coroa portuguesa após constatar a falência de algumas províncias, utilizou a estratégia de mantê-las como zonas isoladas, para assegurar melhor o controle sobre o ouro da região de Minas Gerais. Fica evidente que a única preocupação de Portugal era explorar as riquezas colônias, pouco se importando com as populações nativas, a não ser quando precisava de mão de obra.

Porém, foi em meados século XVIII, por vantagens geopolíticas e econômicas, que a administração colonial transformou os aldeamentos dessa localidade em vilas, e com a expulsão dos jesuítas, a população indígena passou a ser percebida como mão-de-obra. A primeira intenção da Coroa portuguesa foi converter os índios ao catolicismo, e submetê-los ao modelo econômico, político e jurídico dos europeus, os indígenas seriam, então, integrados, para servirem aos objetivos dos colonizadores. (POVO PATAXÓ, 2011).

No século XIX, houve um desenvolvimento econômico na região. A necessidade de conquistar terras para plantar mandioca e criar vias de escoamento de produção motivou o governo português e os fazendeiros da região a expandirem as fronteiras territoriais. Isso fez aumentar o contato dos colonizadores com os indígenas e o empenho de expulsá-los dos seus territórios. Pautado na intenção de valorizar o mercado interno da Capitania de Porto Seguro, como também abastecer outros circuitos comerciais dentro e fora da Bahia, D. João VI institucionalizou a violência contra os indígenas para conquistar os sertões das Capitanias de Ilhéus, Porto Seguro, Minas Gerais e Espírito Santo, áreas pouco exploradas pelo difícil acesso, dominadas pelos índios de várias etnias, servindo de barreira contra o avanço europeu e contra o contrabando de ouro e metais preciosos (POVO PATAXÓ, 2011). Deste modo, “as políticas do Império não reconheciam as nações indígenas como portadoras de direitos, perseguindo-as, escravizando-as, estimulando caçadas e assassinatos” (HOFMANN, 2012, p. 131).

Os índios sempre lutaram contra a violência institucionalizada, o genocídio e o etnocídio, “o genocídio assassina os povos em seu corpo, e o etnocídio os mata em seu espírito” (CLASTRES, 2004, p. 83). Os pataxó, no entanto, resistiram bravamente a esses crimes e dificultaram muito o avanço dos luso-brasileiros. Entretanto, a guerra contra os índios foi declarada, com baixas dos dois lados. Apesar de todos os conflitos, o povo Pataxó, sem dúvida, preservou bastante sua riqueza cultural, por meio de lutas e estratégias, bem como negociações com o poder oficial imposto pelos não índios.

Durante quase todo o século XIX, a política governamental buscou subjugar os indígenas dos sertões e integrá-los a sociedade envolvente, pois eram considerados, pelos fazendeiros e governo, como um obstáculo ao desenvolvimento de Porto Seguro. Aproximadamente ao final da década de 1840, estabeleceram-se estatutos jurídicos que tratavam de forma específica de política voltadas aos indígenas no país. A inicial foi o Regulamento das Missões, de 1845, sendo que nesse documento a monarquia brasileira instituiu diretrizes para relação entre índios e a sociedade nacional (POVO PATAXÓ, 2011). Em síntese, essa legislação buscou, basicamente, continuar submetendo os índios aos objetivos da Coroa portuguesa e dos proprietários de terra.

Em 1850, criou-se um segundo estatuto jurídico denominado Lei de Terras, que instituiu as diretrizes a respeito da regularização fundiária do Brasil, criando critérios de diferenciação entre as propriedades públicas e privadas da nação brasileira.

Esse dispositivo legal, interpretado do modo que covinha aos interesses regionais, fez com que a população dos aldeamentos fosse insistentemente apresentada como “misturada” e “mestiça”, o que culminaria com a negação da existência de índios. Deste modo mediante a mistura de raças e culturas, descaracterizar-se-iam os sujeitos de direitos históricos, dentre os quais o mais relevante era a posse da terra. Com base nas informações dos presidentes das província de que não havia mais índios, mas tão somente populações “misturadas”, muitos aldeamentos seriam extintos em todo Nordeste. (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992, p. 452).

Percebe-se que a Lei de Terras podia ser interpretada segundo os interesses de cada região, e se essa interpretação entendesse que no local existia mistura racial, isso fazia com que os índios fossem desconsiderados como tais e perdessem a posse da terra.

Por sua vez, o decreto número 1218 de 1854, que buscou regulamentar a aplicação da Lei de Terras, não resolveu os conflitos, muito frequentes no país, entre índios e fazendeiros, pois as terras devolutas eram consideradas propriedade Estatal e podiam ser vendidas pelo governo, cabendo aos indígenas somente seu usufruto, e ainda incentivou a invasão de outros territórios indígenas tidos como devolutos. Em síntese, mesmo com os estatutos e decretos publicados pelo governo, que teoricamente poderiam atenuar os conflitos territoriais, os indígenas continuavam a ser expropriados de suas terras, bem como explorados dentro dos territórios tradicionalmente ocupados por eles (POVO PATAXÓ, 2011).

Com a intenção de continuar expropriando os índios dos seus territórios, utilizando o argumento da pacificação, criou-se um novo aldeamento no qual os índios foram forçados a se encaminharem. Situado nas proximidades do rio Corumbau, que recebeu a denominação de Bom Jardim, e depois de Barra Velha, criada em 1861, passou a ser o local de encontro de

diversas etnias indígenas. Porém, em um contexto mais próximo, precisamente em 1943, houve a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP) pelo decreto 12.72, no período Vargas, em pleno Estado Novo. Pelo decreto, o governo podia desapropriar as terras e fazer benfeitoria das que estivessem situadas no PNMP, sem se preocupar com as populações indígenas presentes no local. Por conta disso, os índios resolveram defender suas terras e suas lideranças foram até a capital federal reivindicar. No ano de 1949, uma das lideranças da comunidade indígena Pataxó, denominado Capitão Honório, registrou sua reclamação ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Nesse diálogo, o governo prometeu fazer a demarcação das terras, porém não cumpriu a promessa (POVO PATAXÓ, 2011).

Em 1951, teve início um processo brutal de perseguição policial aos índios dessa região, os quais foram tratados como meros posseiros e impedidos de fazerem suas plantações, sendo obrigados a deixarem seu território em troca de parcas indenizações. Por conta disso, foi nessa localidade que ocorreu o chamado Fogo de 1951, que resultou no massacre, expulsão e diáspora deste povo, e na constituição de aldeias novas (CUNHA, 2010).

Segundo relato de D. Josefa, uma das representantes mais respeitadas da aldeia, ela e alguns parentes mais próximos retornaram para reconstruir a aldeia algum tempo depois. Mas a maioria das famílias de Barra Velha adentrou as matas, formando outras aldeias, ou subiu a costa, enquanto muitos fugiram para as cidades, tentando esquecer o acontecido, negando até mesmo sua origem indígena. O “Fogo de 51” representa um marco na sua história. Pela violência que sofreram, até hoje os Pataxó se reportam aos acontecimentos de 1951 com desconforto, o que demonstra o quanto pesam na memória dos que a eles sobreviveram e na dos seus descendentes (CESAR, 2002, p. 23).

Porém, por meio de muitas lutas, os pataxó restabeleceram parte de seus territórios, e atualmente preservam com muito afincos suas culturas, costumes, língua e tradições (CUNHA, 2010). Sendo assim,

Na década de 70, com o retorno de diversas famílias para a aldeia Barra Velha, iniciou-se novamente o processo de luta para o reconhecimento e demarcação da TI. Nessa época, os Pataxó começaram a organizar uma série de ações e movimentos pela oficialização de territórios indígenas e pelo reconhecimento de seus direitos, conseguindo que a homologação efetiva fosse realizada em 1991 (POVO PATAXÓ, 2011, p. 47).

Apesar disso, a demarcação da terra foi considerada pelos indígenas Pataxó apenas o começo de suas conquistas, pois a área demarcada é tida como pequena para manter e

reproduzir suas riquezas socioculturais, populacionais e ambientais. Em 1999, o povo Pataxó, depois de muito esforço, tomou de volta o Monte Pascoal, um símbolo importantíssimo da sua História e Cultura.

Cabe ressaltar que existem cerca de 12 mil Pataxós disseminados em 25 aldeias aproximadamente, sendo que em Barra Velha habitam aproximadamente 3.000 indígenas, em uma área de 8627 hectares. Vivem do artesanato, pesca e agricultura (POVO PATAXÓ, 2011).

A luta indígena pataxó por seus territórios se constitui de longas datas e revela muito de sua trajetória histórica. Sem essa trajetória de lutas, resistências e conquistas, o povo Pataxó não teria preservado sua memória, cultura, tradições costumes, e diversos conhecimentos acumulados durante séculos, apesar de toda violência imposta pela sociedade envolvente ao longo da história. Um pouco de determinados aspectos da rica cultura Pataxó serão apresentados a seguir.

2.3 ALGUNS ASPECTOS DA CULTURA PATAXÓ

A preservação da cultura e a busca pela revitalização da língua são provas incontestáveis da capacidade guerreira dos Pataxó. No meio desta imensa riqueza cultural, destacaremos, neste texto, apenas alguns de seus aspectos.

A música e as danças são bastante relevantes para o povo Pataxó, eles consideram que quando dançam e cantam recebem a força da natureza. O Awê ou Heruê significa alegria, união, força e, principalmente, conquista. Os Pataxó não percebem as danças e seus cantos como mero divertimento, mas também como uma relação com o meio ambiente e o sagrado.

O awê traz segurança: a dança e o canto são instrumentos de comunhão entre os Pataxó, pois o canto é a voz dos espíritos, é a mensagem entre as pessoas que faz viajar entre histórias, mergulhar em sonhos, viajar por mundos distantes. Na dança, transpira-se energia antiga e recupera-se outras da terra, do ar, da água, do fogo, e de todas as energias positivas que formam a natureza (POVO PATAXÓ, 2011, p. 90).

Dançar e cantar, portanto, para os Pataxó, traz harmonia, beleza, saúde e inspiração, é uma troca de energia entre seu povo e o ambiente que vive, é algo sagrado e profundo de significados. Os jogos e brincadeiras permitem o encontro de várias comunidades e é uma forma de estimar e preservar a cultura. São várias modalidades de jogos, dentre elas:

canoagem, corrida com maracá, arremesso de takape, cabo de guerra etc. A pintura, por sua vez, representa parte significativa da história do povo Pataxó. Existem pinturas específicas para cada situação e ocasião e todas são carregadas de diversos e diferentes significados, os casados, por exemplo, utilizam pinturas mais simples para não se destacarem muito. Existem pinturas para estado de luta e também de luto (POVO PATAXÓ, 2011).

O artesanato também faz parte da cultura pataxó, sendo que a matéria prima para sua confecção advém dos recursos encontrados na natureza, com o cuidado de sempre preservá-los. Na década de 1970, esta atividade passou a contribuir, junto com o turismo, com a renda das famílias dessa comunidade. A maioria dos instrumentos utilizados pelos pataxó são considerados sagrados ou de muita estima, como por exemplo o maracá, o cocar e o colar. Outros de muita importância são: a tanga, o arco e o tiberio (POVO PATAXÓ, 2011).

Cabe, também, um destaque à medicina tradicional indígena, com as ervas e o poder curativo de várias enfermidades, suas comidas, e outros tantos conhecimentos importantes preservados pelo povo Pataxó, e que não cabem nessa breve apresentação aprofundá-los, pois o que se intenta apenas é mostrar um pouco dessa abastada cultura. Os pataxó, assim como outras etnias indígenas, além de ainda lutarem para preservarem sua riquíssima Cultura, lutam pela melhoria da qualidade e respeito da educação escolar específica para suas comunidades.

As várias instâncias governamentais, durante muito tempo, ignoraram as demandas sociais, culturais, históricas, econômicas, religiosas e educacionais dos povos indígenas, atentando para elas, de forma mais enfática, nas últimas décadas do século XX por conta de muitas reivindicações principalmente por parte dos índios. No âmbito da educação escolar, os índios demandam uma escola diferenciada:

Os povos indígenas qualificam a escola como ‘formadora de guerreiros’, ‘específica e diferenciada’, e delimitam sua função: ‘escola para aprender a ler um documento, ‘a serviço da comunidade’ ‘uma escola indígena e não uma escola com peninhas’, ‘escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores’, ‘para não depender mais dos brancos’, ‘para não sermos explorados’, ‘escola na retomada’, ‘escola para aprender a língua’. Estas são algumas afirmações que trago na memória, ecos de muitos encontros de professores indígenas que tive o privilégio de presenciar (BONIN, 2012, p. 35).

É por meio, portanto, de uma educação escolar específica voltada aos interesses dos índios que muitas de suas demandas podem ganhar força e se efetivarem. A educação escolar para as populações indígenas só tem sentido, portanto, quando inserida no contexto de lutas

por seus territórios e preservação de suas culturas. No item a seguir, adentraremos mais nesse assunto.

2.4 DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR IMPOSTA À UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA

Há que se ressaltar que a abordagem a respeito da educação indígena, no plano geral sempre existiu. Porém, conforme é próprio à constituição das culturas, nem todo sistema de educação estará vinculado às estruturas escolares e às formalidades que lhes são concernentes no modelo ocidentalizado de educação (e de cultura). Deste modo, a educação indígena sempre se fez presente em sua vida comunitária e familiar, assim como na comunicação de saberes entre gerações e com as diferentes etnias nativas:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora (GRUPIONI, 2006, p.17).

As populações indígenas apresentam tempos e espaços educativos próprios, a educação é tomada como encargo coletivo, sendo que todos os sujeitos da comunidade participam. Em muitas das sociedades indígenas, aprender é algo permanente, vivo e dinâmico, sendo que, desde muito cedo, os indivíduos são instigados a participarem de forma ativa dos atos cotidianos. Cabe ressaltar que o embasamento de toda educação indígena é a memória coletiva e a tradição, dando sempre estima especial aos discursos dos mais velhos.

Embora essas características façam parte da realidade mais geral, é necessário destacar: “não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar deve se abrir” (BONIN, 2012, p. 36). Nessa perspectiva,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular e esse é um direito não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si (BONIN, 2012, p. 36).

Uma educação escolar diferenciada, perpassa, portanto, pela preservação das tradições, costumes, culturas dos diversos povos indígenas e suas especificidades. Assim, a educação

escolar indígena precisa estar em consonância com as diversidades culturais e étnicas dos índios, onde as propostas curriculares sejam construídas em concordância com vontade e as possibilidades de cada etnia. Enfim, uma educação escolar indígena promove a interculturalidade e o respeito às particularidades culturais desses povos.

Deste modo, os currículos e os aprendizados escolares sobre os índios precisam se constituir respeitando as aspirações e os contextos históricos, sociais e culturais específicos de cada povo. No entanto, no Brasil, sempre houve uma tendência a massificar os processos educativos, ignorando particularidades e diversidades culturais a que se destinam. A organização dos currículos, por exemplo, está fundamentada conforme os interesses e conhecimentos da cultura ocidental branca. Até mesmo a valorização ou não de determinados saberes e disciplinas escolares segue a lógica da sociedade envolvente, que muitas vezes coloca em patamar inferior o conhecimento calcado na oralidade, que se constitui base significativa dos saberes indígenas. Nesse processo, vários equívocos e, mesmo, a violência implícita ou explícita, foram e ainda são cometidos em relação à educação escolar indígena:

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas-individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre sujeitos- e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BONIN, 2012, p. 33-34).

Portanto, uma educação que estimula ações que visem basicamente à concorrência individualizada, desigual e classificatória, por exemplo, não condiz com os valores da tradição indígena. No entanto, durante séculos a educação oferecida às populações indígenas não atentaram que estas sociedades tinham racionalidades distintas da sociedade envolvente, a qual, durante muito tempo, seguiu a perspectiva de uma educação depositária de conteúdos, denominada de educação *bancária* (FREIRE, 1996).

Na abordagem da educação *bancária*, o fenômeno educativo se fundamenta em um depósito, uma doação dos indivíduos considerados iluminados para os que julgam ignorantes, pessoas sem nenhum tipo de saber (FREIRE, 1996). Essa perspectiva que oprime, aliena, que divide o mundo entre as pessoas que pensam e comandam, e as que apenas trabalham e

obedecem, foi incutida, durante séculos, na sociedade envolvente, e, por tabela, nas populações indígenas.

A educação deve se constituir em um processo amplo e dialético, não se reduzindo apenas as experiências de escolarização, ela precisa ser problematizadora, revolucionária, uma instância a mais na luta contra todo tipo de opressão, um fenômeno de construção crítica e unificada da cultura em toda sua amplitude e complexidade, tendo papel significativo na promoção do respeito às diversidades culturais. Ela também necessita se basear nas relações sociais concretas, aquelas que dependem de situações históricas objetivas e subjetivas que se estabelecem entre seres humanos culturalmente diferentes, dentro e fora do ambiente escolar. Não apenas na busca de aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem em determinado contexto sociocultural (FREIRE,1996).

Cabe à educação favorecer análises e processos de reflexão da realidade, desenvolver a capacidade para atuação responsável, crítica, democrática e solidária. Desta forma, a relação entre educação escolar e cultura precisa fazer das diferenças um trunfo, explorá-las; possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, tudo isso, descreve desafios que deveriam encontrar lugar no espaço escolarizado, isso é algo que a educação indígena pode nos ensinar muito bem.

A escola traz em seu bojo a diversidade, por este motivo necessita ir além de estimular o aprendizado de um único tipo de cultura, ela pode se constituir como um ambiente onde as diferenças culturais se cruzam, dialogam, entram em conflito e aprendem a se respeitar. Portanto, dialogar é a função da escola na atualidade, é importante pensá-la como espaço privilegiado de luta a favor da libertação e da autonomia (FREIRE, 1996).

No entanto, desde o século XVI, e durante todo período colonial, apesar da resistência e luta dos povos indígenas em relação ao modelo de educação ocidental, a concessão de programas de educação escolar a essas comunidades, no Brasil, esteve baseada na catequização, assimilação e integração, ou seja, para acomodar os índios à sociedade envolvente. O objetivo das práticas educacionais nesse período, portanto, era negar a diversidade e riqueza cultural dos povos indígenas, ou mesmo extinguir suas culturas. Durante os períodos do Brasil Império e República, poucas coisas mudaram em relação às políticas oficiais voltadas para educação escolar indígena, que sempre tiveram como referência o modelo eurocêntrico de educação. Nessa conjuntura,

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o *Sumer Institute of Linguistics (SIL)* e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

É fundamental acrescentar que essas fases, em determinados momentos, configuraram-se justapostas. Assim, o princípio de uma nova fase não quer dizer o fim da que antecede, porém sugere novos caminhos e intenções no âmbito da educação escolar (FERREIRA, 2001). Se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, o Estado decidiu elaborar uma política indigenista menos devastadora para as culturas indígenas, entretanto, no âmbito da educação escolar, mesmo com menor influência do ensino religioso, as escolas continuaram dando destaque à integração dos índios a sociedade nacional. Mesmo sabendo da importância de se atentar para a diversidade linguística e culturais dos povos indígenas, o governo nesse período não quis investir na educação bilíngue, pois, achavam que o número diminuto de povos indígenas não compensaria o investimento em uma alfabetização bilíngue. Mesmo porque, na perspectiva positivista do SPI, o contato dos índios com a sociedade envolvente, faria com que os indígenas seguissem uma linha evolutiva de forma natural, até alcançarem um estágio de evolução desejável pela cultura branca ocidental.

Sobre o período da SPI, ainda podemos destacar algumas questões envolvendo a educação escolar indígena: houve a adaptação das escolas às necessidades e condições de cada grupo indígena, por conta do não interesse dos índios pelos processos de educação escolar impostos pelos não índios. Porém, essa adequação não levava em consideração a diversidade cultural de cada povo, o currículo escolar incluiu disciplinas relacionadas às práticas agrícolas e domésticas, com a finalidade de integrar os indígenas a sociedade envolvente, houve ainda mudanças na estrutura física das escolas, para se assemelharem as casas indígenas (FERREIRA, 2001). Em resumo, apesar de alguns poucos avanços no trato das questões indígenas, a política desenvolvida pela SPI em relação à educação escolar voltada aos povos indígenas não transcendeu o âmbito do assimilacionismo desses povos à

nação brasileira, haja visto que não levou em consideração, na prática, o respeito à diversidade cultural e linguística, nem a autonomia dessas povos.

Após a extinção da SPI em 1967, o novo órgão governamental responsável por gerir as políticas indigenistas e a educação escolar indígena, foi a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), criada sob a Lei de número 5.371, no período da ditadura militar, que passa a investir, de fato, no ensino bilíngue para os povos indígenas, porém, com propósito de pacificá-los e assimilá-los aos projetos desenvolvimentistas dos militares, que viam os índios como barreiras para realização desses projetos. Assim, as escolas sustentadas pela FUNAI contribuíam para a subjugação cultural dos povos nativos, dando ênfase à política integracionista e assimilacionista em relação aos povos indígenas, ou seja, mantinha-se a mesma intenção da SPI, porém em novos moldes.

Nesta perspectiva, durante todo período colonial, e até boa parte do período republicano brasileiro, a educação escolar entre as comunidades indígenas contribuiu para a negação de suas línguas, identidades, tradições e aspectos culturais diversos e distintos. O embate com os não índios também gerou, por meio de vários fatores, a diminuição da população indígena e sua disseminação. Deste modo, acreditava-se em sua extinção, daí o argumento imperativo da integração desses povos à nação. Portanto, durante séculos, o governo brasileiro não se empenhou em construir uma política educacional que assegurasse a consideração do modo de vida e a cosmovisão destes povos (OLIVEIRA, 2012).

A escola e a educação reproduzida pela política educacional para os índios, no Brasil, por muito tempo serviu de ferramentas utilizadas na ocultação e silenciamento da riqueza cultural dos povos indígenas brasileiros. Porém, o ambiente escolar pode se tornar um importante instrumento de ressignificação e preservação dessas culturas, pois a educação não pode se tornar refém dos discursos dominantes e das condições de depreciação da alteridade.

Foi por meio de muitas mobilizações dos povos indígenas, juntamente com alguns segmentos sociais, como ONGS e Universidades, que ao exigirem cada vez mais uma escola diferenciada para atender aos interesses dos índios, foram brotando algumas conquistas. A aquisição de leis e currículos próprios foram grandes passos dados pelas comunidades indígenas em busca de sua autonomia também no âmbito educacional.

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é

construidora de novos sujeitos históricos [...] a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 2012, p. 21).

Foi pela luta, engendrada por séculos, que os povos indígenas conquistaram uma legislação favorável aos seus modos de vida e procuram, de forma cotidiana, ampliar e fazer valer, de forma efetiva, seus direitos.

A elaboração de conceitos e de leis não surgem do nada, estão intimamente ligadas às situações históricas, sociais e culturais, sendo que as ações contundentes e constantes dos movimentos sociais, ligados às diversas comunidades étnico-raciais desenvolveram formas de resistir aos modelos etnocêntricos que legitimam as injustiças. Por conta disso, surgem leis e conceitos que combatem o racismo (ROSEMBERG 2003). É um pouco dessas conquistas legais relativamente recentes, e sua importância para os povos indígenas, que veremos no próximo subitem.

2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUMAS CONQUISTAS LEGAIS E CURRICULARES

É imprescindível que a sociedade conheça, analise e se mobilize para que se cumpram as leis que atualmente existem no Brasil. Assim, iremos elencar e discutir, nesta parte do trabalho, alguns itens da legislação educativa vigente e sua importância para as comunidades indígenas. Não se pretende elencar todas as leis relacionadas à educação indígena, o que tornaria necessário uma discussão muito mais complexa neste âmbito, e que foge, de algum modo, ao interesse deste trabalho. A intenção é apenas traçar um panorama da legislação voltada para educação (escolar) indígena.

As políticas integracionistas em relação às populações indígenas, no Brasil, que se evidenciam com o código civil de 1916, estão presentes nas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967, pois previam a inclusão dos índios à sociedade envolvente, adaptando-os, também, aos seus sistemas de ensino. Desta forma, durante muito tempo, os índios foram considerados incapazes, “precisando” da tutela do Estado para serem incorporados à nação.

Na década de 1940, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, por uma questão político-ideológica nacionalista, o índio brasileiro teve seu dia datado em 19 de abril, declarado por decreto lei (n. 5.540/1943). É importante frisar que foi por meio desse decreto que a temática indígena, antes silenciada, inseriu-se no calendário escolar nacional. Porém,

esse decreto, por si só, não diminuiu os preconceitos e os estereótipos relacionados às culturas indígenas do Brasil.

No âmbito internacional, no ano de 1957, a Convenção 107 de Genebra, por sua vez, se propõe a proteção e integração das populações indígenas. Assim, com um intuito assimilacionista em relação aos índios, “o artigo 23, dessa Convenção, no primeiro parágrafo, estabelece, a propósito do direito à alfabetização nas línguas indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 76).

Porém, só em 1973, no Brasil, o Estatuto do Índio lei número 6.001 torna obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas, embora preconizasse integrar, paulatinamente, os índios à comunhão nacional, sem levar em consideração a diversidade e autonomia desses povos. No entanto, foi ainda nas décadas de 1960 e 1970 que surgiu, no cenário nacional, movimentos políticos e populares que se manifestaram, de forma organizada, contra a ditadura instituída no ano de 1964, como também contra às políticas desfavoráveis às populações indígenas.

É nesse contexto de ditadura militar, no Brasil, que os índios e grupos organizados da sociedade civil se insurgem e resistem à política do Estado brasileiro, que descaracterizava a diversidade existente no país. As comunidades indígenas foram, aos poucos, constituindo movimentos de luta afim de conquistar direitos a demarcação de seus territórios dentre outras questões.

Deste modo, as demandas por uma escola que acatasse as especificidades e as diversidades das culturas indígenas passam a ganhar força. No âmbito da educação escolar, sobressaem-se as vozes das associações de professores indígenas, que por meio de Encontros Nacionais e locais, construíram documentos que demandam uma escola diferenciada que respeite a heterogeneidade e especificidades desses povos.

Todavia, foi pela Constituição Federal de 1988 que as perspectivas políticas integracionistas e assimilacionistas do Estado brasileiro para educação escolar indígena foram postas em cheque e a educação específica ganha força legal e reforça as demandas das lutas indígenas. Essa mesma Constituição coloca a igualdade de todos perante a lei, e em 1989 a Lei Caó considera crime inafiançável a discriminação e o racismo. A elaboração da Constituição de 1988 se constitui, então, em um marco legal na luta das populações indígenas por seus direitos (BONIN, 2012).

A Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-los compatíveis com princípios mais gerais. Desse

modo, o direito indígena a uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue vem sendo regulamentado, desde 1988, através de vários textos legais (BONIN, 2012, p. 37).

Assim, a conquista a uma escola diferenciada, onde os povos indígenas possam ter autonomia para gerir seus conhecimentos, assim com os saberes de outras culturas, ampara-se numa legislação que defende o respeito às diferenças e às especificidades étnicas dessas populações. Na Carta Constitucional de 1988, os índios, de forma pioneira, são tratados como cidadãos, com o direito ao respeito às suas diferenças. Por esta constituição, Título VIII, capítulo III (Da educação), artigo 210, segundo parágrafo, “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem”. Deste modo, o padrão regulado essencialmente pelos princípios de acatamento à organização das populações indígenas e o respeito às suas línguas, costumes, saberes e tradições, só recentemente foi congregado pelo Estado brasileiro.

Entretanto, apesar dos avanços trazidos pela Constituição Federal de 1988, ainda não observamos uma intensa mudança na sociedade pois os vícios racistas arraigados em relação às culturas indígenas ainda estão presentes na cultura nacional. Aliados aos preconceitos e estereótipos ainda em voga, tem-se a carência de recursos destinados à educação indígena, assim como a desconsideração das deliberações e demandas dos povos nativos, o que evidencia a necessidade, ainda, de muitas lutas para que hajam transformações significativas no que diz respeito à concretização dos direitos constitucionais para os índios no Brasil.

Além das lutas dos próprios nativos, os preconceitos e estereótipos enraizados na nossa sociedade em relação aos índios podem ser combatidos por meio do diálogo com os riquíssimos saberes e fazeres dos povos indígenas, criando, com isso, um intercâmbio entre as ciências indígenas e as ciências oficiais da cultura ocidental, favorecendo, deste modo, o exercício da alteridade.

A seguir, o professor indígena AJ fala sobre a importância do conhecimento para sua comunidade, e mais especificamente da relevância de se apropriar do saber legal:

Ajudar na educação diferenciada é ter conhecimento do que nos faz ser quem somos hoje, conhecedores dessas informações: saber quais são os artigos que nos garante, né, por exemplo, os direitos da Constituição Federal de 1988, que está lá muito bem bonitinha, isso é preciso que todo professor indígena conheça; é preciso que o professor indígena hoje conheça para ser mais participativo, mais atuante. A Convenção 169 da OIT que é interessantíssima, é preciso conhecer e saber; a organização da OEA, que é a Organização dos Estados Americanos, também que tem lá na sua declaração,

que diz muito dos direitos dos povos indígenas no Brasil, assim como a própria Declaração Universal sobre os direitos dos povos indígenas da ONU, que é outro mecanismo internacional muito importante. A partir daquilo ali, deste mecanismo, é lógico que o professor vai ser mais atuante e com certeza saberá defender, com unhas e dentes, a sua educação diferenciada e seus direitos sociais, políticos, civis, econômicos e culturais. É importante conhecer, também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, porque é interessantíssimo saber né? Então isso, tudo isso é papel do professor saber e compartilhar esse conhecimento com seus colegas de trabalho, com seus alunos, com lideranças, com a comunidade (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

Nota-se, no discurso proferido pelo professor indígena, o quanto é importante para ele o conhecimento da legislação que rege os seus direitos, como também o quanto é imprescindível que esses conhecimentos legais sejam compartilhados para que os indígenas lutem de forma mais consistente pela preservação e ampliação de sua cultura. Fica evidenciado, na fala do professor, que além do conhecimento da lei é preciso lutar por seu reconhecimento. Portanto, o professor demarca que os indígenas são e querem continuar sendo protagonistas da sua história, que os discursos que os qualificam como desinformados, inocentes e incapazes não têm fundamento, são construções ideológicas que não se sustentam na prática. Nessa perspectiva, o conhecimento efetivo da legislação e a exigência de sua aplicabilidade de forma concreta, ajudam os povos indígenas a desconstruírem os discursos distorcidos a respeito de suas culturas.

Se a Constituição federal de 1988 se configura em um marco legal nacional para os povos indígenas, no âmbito internacional esse marco é estabelecido pela Convenção 169. A Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos Indígenas e Tribais (OIT), de 1989, também foi um marco, porém, na esfera internacional, no campo legal para a garantia de direitos dos povos indígenas. No âmbito educacional, os Artigos 26 a 31 da (OIT) determinam, dentre outras coisas, que ações de caráter educativo deveriam ser tomadas com intuito de acabar com preconceitos em relação aos povos indígenas. Para esse fim, é necessário empenho no sentido de garantir que os livros didáticos e outros materiais didáticos proporcionem um conhecimento consistente a respeito dos diversos povos e culturas:

Ratificada pelo Estado Brasileiro em 2004, a promulgação dessa Convenção foi um importante passo na garantia dos direitos dos povos indígenas pois colaborou para estabelecer o respeito às tradições e culturas, eliminando o viés integracionista e apontando para necessidade de assegurar a participação indígena nas decisões do Estado Brasileiro que lhes digam respeito. A Convenção responsabiliza os governos a desenvolverem ações coordenadas de proteção e respeito aos direitos indígenas, possibilitando liberdades fundamentais e o pleno gozo de direitos sociais, econômicos, e políticos

estabelecidos a todos os cidadãos, respeitando-se suas aspirações e maneiras de viver e proibindo qualquer forma de coerção ou violência contra eles (BONIN, 2012, p. 40).

Essa Convenção afirma, também, que a oferta de educação escolar deverá ser planejada conjuntamente com os povos indígenas, priorizando suas necessidades. Destaca que os governos, em suas várias instâncias, federal, estadual e municipal, devem ser responsáveis por ofertar e garantir o direito à educação indígena diferenciada e específica, possibilitando, também, participação dos indígenas na elaboração e efetivação de programas de educação, com o intuito de delegar, paulatinamente, para essas populações, a realização desses programas no momento oportuno (MEDEIROS, 2012).

Em 1991, por Decreto Presidencial número 26/91, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), órgão governamental que durante décadas se encarregou de gerenciar as políticas educacionais relacionadas às populações indígenas perdeu este encargo exclusivo. No mesmo ano, por meio da portaria interministerial 559/91, a educação escolar indígena deixa seu caráter integracionista. Caráter este, presente no Estatuto do Índio/Lei número 6.001/73, e tão marcante nas políticas educacionais do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e, posteriormente, na FUNAI. A portaria 559/91 reconhece, deste modo, a diversidade cultural e linguística desses povos e o direito consagrado de viver conforme suas tradições e culturas. A portaria também aponta para a construção de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação, e define, como prioridade, a formação de professores indígenas e isonomia salarial para esses trabalhadores da educação (BONIN, 2012).

O Ministério da Educação assumiu, pelo Decreto 26, mencionado anteriormente, a responsabilidade em coordenar as ações e iniciativas educacionais em terras indígenas. Uma das primeiras medidas adotadas foi a criação de um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes de povos indígenas e de seus professores. O Comitê elaborou um documento chamado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, lançado pelo Ministério da Educação em 1993 (BONIN, 2012, p. 38).

O Ministério da Educação e o Comitê criado por ele estabeleceram avanços em relação à educação indígena, pois estabeleceram o respeito às comunidades indígenas e às suas diferentes culturas, favorecendo, assim, maior autonomia a essas comunidades.

No ano de 1996, começa a entrar em vigor a (LDB), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de número 9394/96, que estabelece normas para todo Sistema

Nacional Brasileiro, desde a educação infantil, até a educação superior e que reforçou as regras da Constituição Federal. Ela confere à União a empreitada de estabelecer a educação escolar indígena, assim como respeito, proteção às culturas e modelos específicos de educação.

O Artigo 26, inciso 4º da LDB compromete os currículos escolares com o ensino que leve em consideração os subsídios das diferentes culturas e etnias para a constituição do povo brasileiro. Em seu Artigo 32, inciso 3º, a referida lei garante às comunidades indígenas o emprego de suas línguas maternas e procedimentos específicos para a aprendizagem.

Já em seu Artigo 78, a LDB responsabiliza a União, juntamente com a ajuda das agências federais, a promoção à cultura de amparo aos indígenas, a promoção de programas que interagem ensino e pesquisa, com o fim de oferecer educação bilíngue e intercultural aos índios. Esse mesmo artigo traz, ainda, como objetivos: reafirmar as identidades étnicas, reaver as memórias históricas, apreciar as línguas e ciências indígenas, possibilitar o ingresso dessas populações ao conhecimento e informações técnicas e científicas da sociedade envolvente.

No seu Artigo 79, a LDB prevê a ajuda técnica e financeira da União para o fornecimento da educação proposta aos povos indígenas, para o incremento dos currículos e programas específicos, a formação continuada de professores, o ingresso aos níveis mais elevados do ensino, como também para a preparação e publicação ordenada de material didático específico e diferenciado, dentre outras coisas.

A seguir, a professora indígena pataxó AP enfatiza, inscrita em uma dada formação discursiva, que os ditames legais da LDB a respeito do livro didático não se concretizam na prática na escola indígena que ela atua. Há uma contradição evidenciada pela professora indígena sobre o que institui a Lei e o que de fato ocorre na realidade:

Em relação a essa questão do material didático, é realmente uma realidade preocupante por conta da precariedade desses materiais, porque inclusive o próprio livro didático é escasso, mesmo esse que a gente utiliza, que é, né, o mesmo que o município utiliza, não está de fato de acordo com a realidade que gostaríamos. Esse material que a gente tem em mãos é precário, porque em quantidade é um número menor do que o número de alunos (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

A professora indígena, por meio de sua experiência concreta, esclarece a real situação precária vivenciada pela comunidade em relação ao material didático, especificamente o livro didático, que é um tipo de material escasso e não específico para sua comunidade indígena, pois é o mesmo utilizado por outras escolas não indígenas do município, e além de serem precários chegam em pequena quantidade para as escolas. Tudo isso dificulta a realização de

uma educação mais qualificada, pois a falta de recursos didáticos apropriados à realidade indígena desta escola pode diminuir o potencial de aprendizado desses sujeitos. A professora pataxó, por meio de seu posicionamento ideológico, mostra as contradições no âmbito do que prevê a legislação em relação à qualidade do livro didático e o que de fato ocorre em sua comunidade. A fala que se segue sobre o livro didático é da professora GB que chama a atenção para importância de um livro didático específico para sua comunidade:

Um livro didático principalmente quando ele não é específico da cultura indígena, voltado exatamente para Educação Escolar Indígena, ele pode impedir, vamos assim dizer de acordo nossos anseios enquanto cultura, enquanto educação escolar indígena, um aprendizado que a gente almeja pra nossos alunos (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Apesar da legislação educacional preconizar o respeito às culturas indígenas na produção de livros didáticos, ainda falta muito para que isso aconteça na prática, como ressalta a professora indígena GB. Em seu discurso, a professora pataxó aponta que só um livro específico, voltado para a Educação Escolar Indígena, pode, de fato, corresponder ao que os índios almejam. Portanto, a professora GB, a partir da identificação com determinada posição ideológica, coloca-se de forma crítica em relação aos livros didáticos não específicos, afirmando que eles não contemplam as aprendizagens que interessam aos povos indígenas. Por mais criterioso que seja um livro didático, na representação das culturas indígenas, ele nunca vai ser tão consistente quanto um livro produzido pelos próprios índios. Embora a lei estabeleça a ajuda financeira e técnica dos governos para a confecção de materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas, isso ainda não acontece como deveria.

Apesar de todo esse desenvolvimento na legislação referente à educação escolar indígena, as experiências práticas ainda são muito tímidas, pois a oferta oficial de recursos dos estados e municípios para tal ainda é irrisória. Existe muita imposição dos programas educacionais da sociedade envolvente, desrespeito às decisões dos indígenas, bem como falta investimento na qualificação profissional dos professores (BONIN, 2012).

Além da LDB, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena é um documento de suma importância para esses povos. Cabe ressaltar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99, tais Diretrizes. Logo na introdução o documento afirma a necessidade de os povos indígenas terem uma educação de qualidade, e que respeite seus saberes, conhecimentos, tradições e costumes, promovendo, ao mesmo tempo, o acesso aos conhecimentos universais.

O Conselho Nacional de Educação lançou, em 1999, o Parecer n. 14/99 e a Resolução n.3/99 que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena e a criação da categoria escola indígena junto aos sistemas de ensino, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, regulamentando também o magistério indígena. A resolução estabelece a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, atribuindo aos estados a responsabilidade sobre a educação escolar indígena, em parceria com municípios que atenderem a determinadas condições. Ela também sublinha a necessidade de garantir recursos humanos, materiais e financeiro para escolas indígenas, assegurando, acima de tudo, o acesso a uma educação escolar contextualizada e adequada às necessidades indígenas (BONIN, 2012 p. 41-42).

Cabe ressaltar que novas demandas foram inseridas nas Diretrizes Curriculares, sendo a mais recente a de 10/05/2012, tendo destaque, logo na sua apresentação, o protagonismo dos índios na instância educacional. As Diretrizes são compostas por vários objetivos dos quais destacaremos alguns: assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e aprendizagem e projetos societários; normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo número 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental, e territorial, respeitando as lógicas, saberes, e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Não podemos deixar de mencionar, também, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1999 pelo MEC, que foi organizado por diversos segmentos sociais. A perspectiva desse documento é similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), com a diferença de possuir subsídios adicionais, com informações e sugestões para a construção de propostas curriculares endereçadas com exclusividade aos povos indígenas (BONIN, 2012).

Embora não tenha força de lei, esse documento tem sido empregado como orientação na elaboração de projetos pedagógicos. É pertinente destacar que o referido documento foi construído com a contribuição de docentes índios de diferentes regiões, embora em pequeno número; de especialistas, de assessores dos cursos para formação de educadores indígenas, de Instituições ligadas aos assuntos indígenas, dentre outros que buscam promover a discussão em relação à educação escolar indígena (BONIN, 2012).

Apesar de ter recebido algumas críticas por ser um referencial curricular nacional, com parâmetros que podem limitar o modo como cada cultura indígena define e expressa a sua forma de educação, de acordo com sua realidade e especificidade, o referencial tem sido um importante documento. Pode auxiliar nas ponderações que embasam a multietnicidade, a pluralidade, a diversidade; a educação e conhecimentos indígenas, e a autodeterminação educativa indígena, tendo como perspectiva um projeto escolar que contemple a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Esse documento está constituído em duas partes: a primeira, com embasamentos políticos, históricos, legais e antropológicos e tem como finalidade alcançar os gestores e professores das escolas, principalmente, os agentes que atuam nos sistemas de ensino e demais órgãos afins, os quais foram atingidos com a obrigatoriedade de atender culturas distintas e adaptar as suas ações ao contexto das diferenças de cada grupo social; a segunda parte dedica-se à implantação das escolas indígenas: o exercício das ações pedagógicas e formação de professores indígenas nos contextos escolares específicos. O referencial, portanto, é mais um documento que pode contribuir com as especificidades da educação escolar indígena.

Sobre essa questão, a professora indígena AP, aborda a forma como a escola Indígena Coroa Vermelha relaciona os Referenciais Específicos para educação escolar indígena e os Referenciais e Diretrizes Nacionais:

Então, é, faz esse casamento de alguma forma, né, que a gente sabe que tem a necessidade de seguir esse embasamento das Diretrizes Nacionais. Mas a gente tem o nosso próprio Referencial, que é o que nos dá esse diferencial de escola específica e diferenciada. Então, quando a gente vai juntamente com os professores pensar num planejamento, tem que analisar seguindo os dois olhares: o olhar do Referencial Nacional e o olhar do Referencial para as Escolas Indígenas. Há, sempre, uma construção conjunta. Não pode haver separação ou falar somente relacionado à questão do Referencial Indígena com sua especificidade, e esquecer que nós temos um Referencial Nacional, da mesma forma como não podemos nos ater somente aos Parâmetros Nacionais e esquecer que nós temos os

específicos, tem que haver sempre esse casamento (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

Pelo discurso da professora indígena, percebe-se que a escola e os professores têm como base, para seus planejamentos escolares, a legislação específica para os povos indígenas com suas diretrizes e referenciais particulares, bem como os referenciais e Diretrizes Nacionais. Desse modo, procuram fazer um casamento entre as especificidades educacionais indígenas e as perspectivas nacionais da sociedade envolvente, o que permite ter uma visão crítica entre o dentro e o fora da comunidade indígena.

Ao se apropriarem de determinada formação discursiva identificada com a sociedade envolvente, interpretá-la e problematizá-la, de forma crítica, os educadores indígenas podem desconstruí-las, ressignificá-las e reforçar, ainda mais, as suas próprias culturas. Existe, portanto, segundo a professora pataxó AP, uma interação dialógica entre as Diretrizes Nacionais, e Diretrizes voltadas às Especificidades Indígenas.

Além disso, não se pode deixar de mencionar o Plano Nacional de Educação, pela sua relevância nas questões educacionais indígenas. O (PNE) Plano Nacional de Educação, Lei número 10.172, promulgado em 2001, tem como meta a articulação do poder público em objetivos comuns, a fim de garantir o desenvolvimento de ações educacionais em todos os níveis. No âmbito da educação indígena, o (PNE) destina um capítulo com vinte e um itens dos quais destacaremos alguns: Formação inicial e continuada de professores; capacitar os mesmos para elaboração de currículos e programas específicos para a escola indígena; preparação do corpo docente da escola indígena para o ensino bilíngue; implementação profissional e prestígio público do magistério indígena; carreira específica a partir de concursos adequados aos seus contextos linguísticos e culturais; assim como garantir os mesmos direitos atribuídos aos demais sistemas de ensino (BONIN, 2012).

O atual PNE, de 25 de junho de 2014, lei número 13.005, em seu artigo oitavo, leva em consideração as necessidades específicas das comunidades indígenas, assegurando equidade educacional e a diversidade cultural. Em sua Meta número dezessete, busca valorizar os profissionais da educação fazendo o acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais da educação do magistério público da educação básica.

Se as metas do atual PNE fossem realmente aplicadas, seria um grande avanço para a educação escolar indígena, que ainda carece de muitos investimentos do Estado brasileiro. Em relação aos direitos voltados para o magistério indígena, podemos dizer que houve muitos

avanços legais, porém, na prática, muita coisa precisa ser feita. Vejamos o que os professores indígenas pataxó dizem sobre os profissionais da educação:

Ser professor já é uma responsabilidade muito grande quando a gente decide seguir por essa profissão, ser professor indígena, então, é duplamente essa responsabilidade: porque primeiro começa com o fato de sermos o tempo todo subestimados pelos outros profissionais por sermos professores indígenas. Então há esse olhar de que não somos capazes, de que a gente tá aqui é inventando uma educação diferenciada para poder se livrar, talvez, de outras questões mais singulares lá pelo município, então é algo que, para gente, todos os dias, é um desafio (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

Na verdade, a sociedade não indígena ela nem conhece os professores indígenas, né, não sabe nem quem são. É uma realidade, aqui mesmo é, aqui em Coroa Vermelha Cabralia dificilmente a sociedade cabraliense ou a sociedade porto segurense conhece quem é o professor indígena, muitas vezes porque muitos não têm a curiosidade de saber ou de perguntar (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

O professor indígena ele é visto, hoje, como uma forma de ser o braço direito da comunidade, né, então tudo hoje muitas vezes parte pelo professor indígena. No caso, o conjunto geral, porque a comunidade principalmente acredita muito na escola, a comunidade acredita muito nos professores, porque nós somos formadores, estudou pra isso, estudou pra aquilo outro, isso é o que nós ouvimos sempre. É dessa forma que eu percebo como eles nos veem hoje, como a porta de entrada pra qualquer outro tipo de coisa que vai acontecer na comunidade. A escola está de frente, também, o pessoal acredita muito na nossa escola, muito, muito, muito, né. Hoje, ela é uma base principal da comunidade, hoje se nós temos assim um ponto muito forte local, hoje é a escola, aqui em Coroa Vermelha por exemplo, é a escola, porque se você for analisar outros setores da comunidade, não tem tanta importância quanto a escola hoje tem, em todos os níveis viu, em todos os níveis aqui da escola, em todos! (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

Muitos dos nossos anciãos eles sofreram muito pra isso, né, pra essa conquista. Então ter uma categoria professor indígena no Estado da Bahia foi uma outra conquista. Então, assim, hoje eu enquanto professora e enquanto professora indígena na minha comunidade, isso pra mim é uma honra. É uma honra e é uma missão que eu trago comigo. O meu pai já faleceu há dez anos, mas para o meu pai a coisa mais bonita, mais bela que ele podia apreciar é um professor indígena. Assim, o meu pai ele era fascinado pela profissão, então assim, ele falava que a maior felicidade que ele teria na vida é se um filho dele fosse professor. Graças a Deus, ele tem três filhos que são professores, porque ele acreditava que dentro da nossa aldeia ser professor é ser liderança (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Novamente, podemos perceber as contradições que existem entre o plano legal e a realidade concreta na fala dos professores indígenas. Em suas posições ideológicas em relação ao magistério, os professores mostram as diferentes opiniões dentro e fora da comunidade

indígena em relação ao professor índio. Mesmo com todos os avanços na legislação educativa em relação à educação dos índios, na formação e carreira do magistério indígena, fica evidente, no discurso dos professores AP, AJ e GB, a pouca importância dada ao professor índio pela sociedade envolvente, que são subestimados ou mesmo ignorados pelos não índios.

Essa subestimação dos não índios em relação à capacidade educadora dos professores indígenas está inscrita em uma determinada formação discursiva que desconsidera a riqueza cultural, os conhecimentos e saberes dos povos indígenas. Ademais há, talvez, um desconhecimento da qualificação acadêmica cada vez maior dos professores indígenas, como também a ignorância a respeito das leis que garantem, a estas comunidades, o direito a uma educação diferenciada. Os diferentes posicionamentos em relação ao professor indígena está relacionado às distintas formações discursivas e ideológicas, e é por meio desses embates, que os discursos se constituem. Segundo Heine (2012, p. 14):

O sujeito da Análise do Discurso de Linha francesa é assujeitado a uma ideologia e às estruturas da sociedade na qual convive. Não é livre para dizer o que quer, pois está subordinado a formações discursivas e ideológicas diversas e é interpelado pelo inconsciente (HEINE, 2012, p.14).

Os professores AJ e GB afirmam que na sua comunidade, o professor índio tem uma importância fundamental, e é respeitado por todos. Demarcam, também, que a escola indígena tem uma força grande dentro da aldeia, pois muitas decisões da comunidade passam pela escola e, conseqüentemente, pelos professores.

Então, mesmo sendo pouco reconhecidos, ou mesmo invisibilizados, silenciados pela maioria das pessoas da sociedade envolvente, o professor e a escola indígena, dentro da comunidade, são valorados e possuem uma representação muito significativa para os pataxó. Por estarem relacionadas às distintas formações ideológicas, que por sua vez se vinculam às posições sociais e culturais diferentes, os dizeres sobre o professor indígena na comunidade pataxó se diferenciam dos discursos eurocêntricos construídos historicamente.

Enquanto pairam desconfianças e preconceitos por parte da sociedade envolvente em relação ao professor indígena, em sua própria comunidade ele é respeitado e ocupa um espaço de extrema importância.

A professora GB destaca, ainda, em seu discurso, que essa categoria de professor indígena, na Bahia, foi uma conquista baseada em muitas lutas de várias gerações. Afirma que se sente honrada em ser professora em sua comunidade, pois ser professor indígena é se tornar

líder, ou seja, orientador, contribuindo, de algum modo, para preservação de suas tradições, ampliando-as em articulação com os saberes da sociedade envolvente. Esse reconhecimento que os professores indígenas recebem de sua própria comunidade contribuem, sem dúvida, para o fortalecimento de suas formações discursivas, desconstruindo, de forma crítica, os discursos que os subestimam.

Desta forma, faz-se necessário que os não índios se informem a respeito da educação indígena e suas especificidades, e entendam a importância que os professores indígenas possuem dentro de suas comunidades e fora delas, repensando preconceitos e estereótipos.

Portanto, estar informado e atuante em relação à legislação educativa relacionada aos povos indígenas e suas novidades é um aspecto relevante para que os índios e não índios exijam ações concretas para que tenhamos uma educação cada vez mais qualificada e que valorize as diversidades culturais presentes em nosso país. Para isso, é preciso que índios e não índios se atualizem e debatam sobre as instâncias legais que tratam da educação escolar indígena. A seguir, elencaremos algumas dessas leis mais recentes.

As novidades que mais se destacam na legislação em relação à educação escolar indígena, decorridas entre 2009 a 2012, são o Decreto Presidencial número 6.861/2009 e as novas Diretrizes para Educação Escolar Indígena pelo parecer número 13/2012. O Decreto Presidencial, em seu Artigo primeiro, afirma que a educação escolar indígena será sistematizada com o comprometimento dos povos indígenas, sendo ressaltada a sua territorialidade e o respeito às suas necessidades e particularidades. Em seu Artigo segundo, traça objetivos dos quais destacaremos: valorização cultural e conservação da diversidade étnica das comunidades indígenas; fortalecimento das ações socioculturais e da língua materna de cada comunidade; ampliação de currículos e programas específicos, onde se insira conteúdos culturais que correspondam às relativas comunidades; preparação e publicação sistemática de material didático diferenciado e específico (BONIN, 2012).

O parecer 13/2012 também retoma e reforça as finalidades da educação escolar indígena, inseridos na LDB, definindo como padrão de cumprimento os territórios etnoeducacionais:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 1996, artigo sexto, parágrafo único).

É importante ressaltar, ainda, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que acrescentou à lei n. 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados no país, o estudo da história e das culturas dos povos indígenas. Essa lei, já no primeiro parágrafo do art. 26 A destaca:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Essa nova e importantíssima lei, que dedica cuidado particular ao tratamento sobre a temática indígena, torna-se um desafio para as escolas públicas de todo o país. Grupione (1995), em suas ponderações acerca dos índios, a escola e o livro didático em um contexto anterior a lei 11.645, argumenta que, na década de 1990, as sociedades indígenas eram silenciadas nos programas curriculares, sendo muito comum, nas salas de aula, o professor estar despreparado para tratar das temáticas indígenas, como também com frequência os livros didáticos mostram-se deficitários em relação às questões indígenas.

Nesse mesmo sentido, o professor indígena pataxó AW, destaca a falta de preparo para lidar com as exigências das novas leis relacionadas à história e culturas indígenas:

Essa lei veio, talvez, pra divulgar mais a cultura afro, indígena e brasileira nas escolas públicas e privadas. Mas, acredito que nem todas as escolas estão preparadas para trabalhar esse tema, né, muitas vezes, por falta de material ou pessoas com conhecimento adequado em relação, principalmente, à cultura indígena. Assim, acaba dando no mesmo, porque tem a lei, mas não tem pessoas, assim, digamos capacitadas, ou materiais para se trabalhar essa questão da lei 11.645. Então fica meio que só na lei mesmo, na prática mesmo ela ainda não tá concretizada (PROFESSOR PATAXÓ AW, 2015).

O professor indígena, em seu discurso, aponta para o despreparo para se trabalhar a Lei 11.645, pois, segundo ele, faltam pessoas e materiais qualificados para se efetivar o que diz a legislação. Portanto, para o professor AW, a lei pela lei não concretiza, de fato, o que ela propõe. É preciso, portanto, um investimento sério para preparar sujeitos e materiais adequados para essa finalidade. Deste modo, o professor evidencia que dentro do discurso legal da sociedade envolvente, os índios terão o direito à valoração de suas culturas, no

entanto, na realidade muito ainda tem que ser feito para que a Lei 11.645 se cumpra. Percebe-se, no discurso do professor, o embate ideológico entre o que diz a lei e sua aplicabilidade.

As leis 10.639 e a 11.645 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender ao reconhecimento e à valorização da diversidade étnica e cultural estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Infelizmente, apesar desses avanços, os currículos e conteúdos presentes na maioria das escolas, ainda têm uma base extremamente conservadora, sendo fundamental o engajamento político para que a realidade seja transformada.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Podemos perceber, na citação acima, que o currículo não é arquitetado como um mero construto imparcial dos saberes escolares, mas se constitui em determinado contexto histórico e está impregnado de intencionalidades. Deste modo, podemos e devemos questionar sobre os preconceitos, racismos e estereótipos que ainda existem sobre as culturas não hegemônicas, dentre elas, a dos povos indígenas, como também os silêncios e as invisibilidades dessas questões no ambiente escolar e nos livros didáticos. Faz-se necessário, portanto, conhecer e aprender a analisar criticamente os aspectos legais e curriculares estabelecidos para educação escolar indígena, criando mecanismos para que os avanços presentes nesses documentos se efetivem na prática social.

Antes de adentrarmos na análise do livro didático do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) trabalhado pelos professores indígenas pataxó, sujeitos desta pesquisa, convém caracterizar esse produto cultural mesmo que de forma sucinta, conforme faremos no subitem seguinte.

2.6 LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES, USOS E REPRESENTAÇÕES

Neste item, abordaremos sobre o livro didático, esse tipo de produto cultural complexo. Elencamos alguns de seus aspectos, concepções, usos e representações, no sentido de caracterizá-lo, dialogando com os discursos dos professores indígenas:

Livro didático... bom (risos...). O livro didático eu acredito que é uma fonte, ou seja, uma ferramenta que nós temos pra trabalhar em sala de aula. Mas nem sempre dentro desses livros tem as informações corretas em relação a nós. Mas acredito que ele é uma ferramenta fundamental também em relação aos conhecimentos gerais, aos conhecimentos do nosso povo, mesmo sendo um conhecimento (risos) meio fraco. É preciso que a gente faça alguma coisa para que esses conhecimentos cheguem mais a esses livros didáticos, cheguem às escolas, de acordo com a realidade de cada comunidade, né? Então eu acredito que seja uma ferramenta que a gente pode usar também ao nosso favor. Atualmente, tem essa lei 11.645 que obriga as escolas indígenas e não indígenas públicas e privadas a trabalharem essa questão da temática indígena e afro-brasileira nas escolas, mas, nem sempre esses livros didáticos contemplam esses temas. Então, acho que nós devemos usar esses livros, de alguma forma, pra que ele seja mais de acordo com a realidade de cada comunidade (PROFESSOR PATAXÓ AW, 2015).

Nas palavras do professor indígena pataxó, o livro didático é um instrumento importante para viabilizar os conhecimentos mais gerais, ou seja, não apenas aqueles que se referem às culturas indígenas. Segundo ele, os professores devem trabalhar com esse material em sala de aula, apesar dos equívocos cometidos em relação à cultura indígena. Portanto, o livro didático, na perspectiva desse professor indígena, apesar de conter geralmente de forma mais enfática a formação discursiva e ideológica dominante, ou seja, a cultura branca ocidental, pode ser trabalhado de modo a favorecer os interesses dos povos indígenas. O professor AW, por meio da identificação com determinada formação discursiva, faz uma crítica, também, ao hiato entre o que apregoa a lei 11.645 e o que, muitas vezes, os livros didáticos trazem, ou mesmo silenciam quando afirma que nem sempre as temáticas indígenas e afro-brasileiras são contempladas neste tipo de material pedagógico.

De fato, os livros didáticos, por serem uma ferramenta muito utilizada nas escolas, precisam ser melhor avaliados e percebidos como um recurso didático que pode ajudar a manter ou desconstruir visões distorcidas sobre os povos indígenas.

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas

escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicas (SILVA(a), 2001, p. 19).

É notório o alerta da autora citada acima sobre o papel do livro didático no ambiente escolar público, e como esse tipo de material se faz presente nas práticas pedagógicas dos professores. Porém, o livro didático precisa ser um suporte a mais para o ensino, e não um recurso que professores e alunos dependam quase que exclusivamente para que ocorra o aprendizado. Dentro desse contexto, faz-se necessário, cada vez mais compreender, de maneira profunda, a influência do livro didático no cotidiano dessas escolas, refletir sobre seus objetivos pedagógicos, os seus conteúdos imagéticos e textuais, bem como a forma que são dados a ler.

A seguir a professora AP, nos fala também sobre o livro didático:

Então em relação ainda a essa questão do livro didático, a gente, de fato, tem alçado alguns voos porque a gente tem essa realidade desses novos livros didáticos. Mas, ainda, é um processo muito lento pra que a gente possa reverter essa situação, até porque na produção e construção desses livros não há participação desses povos, então não se pode dizer, de fato, o que seria significativo ou não. Mas a gente tem sim alcançado já uma melhoria em relação a isso, porque a realidade já tem sido diferente, mas ainda é necessário que haja sim esse (re)olhar, essa (re)leitura, principalmente por conta dessa obrigatoriedade da lei. Então não vai ficar a cultura mais restrita à escola indígena, ela vai obrigatoriamente ter que sair, na verdade, era o que deveria ser obrigação de todo currículo de história, independente da lei ou não (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

A partir da identificação com determinada formação ideológica, a professora indígena pataxó aponta para alguns avanços presentes no livro didático em relação à temática indígena, contudo critica a falta de participação dos povos indígenas na construção do livro didático, sendo que pode fazer prevalecer, nesse tipo de material, o discurso dos não índios. Enfatiza também apesar de considerar a importância da Lei 11.645, que todas as escolas deveriam ter presentes em seus currículos a história e a Cultura dos povos indígenas independente da legislação.

Os discursos dos professores pataxó AW e AP, portanto, consideram a importância de inserir de forma mais significativa a cosmovisão dos indígenas nos livros didáticos. A professora GB, também fala sobre o livro didático e da relevância de outros recursos pedagógicos utilizados em seu ambiente de trabalho:

Assim, atualmente, vou ser super sincera, eu utilizo, também, o recurso que eu não gostaria de utilizar em massa, na maioria, que é o livro didático (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Dentre outros materiais também que são mais específicos da cultura. Então, a gente trabalha muito também com rodas de conversa, com pesquisa de campo, com aulas de campo, né, sempre buscando o diálogo com os mais velhos que constituem nossa comunidade. Dentre esses materiais, assim a gente procura, da melhor forma possível, acredito que não só pra facilitar o trabalho do professor, mas principalmente pra possibilitar mecanismo de aprendizado para o aluno, que esteja mais dentro da sua própria realidade (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Percebemos na fala das professoras indígenas, que apesar de o livro didático ser um recurso comumente utilizado, ele não é o único. As práticas das professoras, portanto, são nutridas pela perspectiva cultural de sua comunidade e dos recursos didáticos que ela oferece.

O lugar social, cultural, político e discursivo em que se inscrevem os professores pataxó permite um posicionamento diferenciado, polissêmico e crítico em relação aos conteúdos presentes no livro didático. Um professor não índio, por exemplo, inscrito em determinada formação discursiva e ideológica, por mais que se esforçasse, não iria alcançar o olhar específico que só um professor índio tem por conta de sua vivência social, cultural e histórica em seu grupo étnico. Esses elementos permitem, portanto, desconstruir, de forma mais coerente e consistente, os possíveis equívocos e distorções referentes à temática indígena presente no livro didático.

Após analisar os discursos dos professores indígenas pataxó sobre o livro didático, iremos discutir questões relacionados aos aspectos políticos, econômicos, ideológicos presentes neste tipo de material, que influenciam na sua produção, distribuição e nos conteúdos nele inseridos.

Ao vislumbrar, de forma breve, a história do livro didático no Brasil, constata-se que, durante muito tempo, ela se resume a decretos, leis e medidas governamentais sem participação dos diferentes segmentos sociais. Em 1937, a Política educacional promovida a ideologia nacionalista e autoritária do Estado Novo Vargas, e, na década de 1960, durante o regime militar, houve acordo do MEC e USAID, cabendo à Agência Norte-Americana assumir a fabricação, controle ideológico e financeiro dos livros didáticos (FREITAG, 1989).

Em 1968, o governo militar cria a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), e em 1976 este órgão sofre mudanças por decreto Federal, passando a ser responsável pelo programa do Livro didático, que antes era encargo do INL (Instituto Nacional do Livro), criado durante o Estado Novo em 1937. A legislação educacional

implementada pela tomada de poder pelos militares, em 1964, despolitiza o sistema de ensino e procura também controlar política e ideologicamente os materiais didáticos (FREITAG, 1989).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao longo da história do livro didático no Brasil, não se preocupou muito em discutir a qualidade e a correção dos livros que eram produzidos, material utilizado pelos professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Embora a história do livro didático no Brasil ainda precise ser contada de forma mais aprofundada, ao menos nas leis, a política direcionada ao livro didático se torna, atualmente, mais democrática, porém, muito ainda tem que ser feito para ampliar a participação da sociedade na política relacionada a este tipo de material didático, bem como no combate à discriminação e preconceitos ainda presentes nele (ROSENBERG, 2003).

Atualmente, o uso e a divulgação do livro didático brasileiro devem muito ao Programa Nacional do Livro didático, que é financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e gerenciado pelo (MEC). É pertinente enfatizar que os livros didáticos antes de serem disponibilizados para a escolha nas escolas são avaliados por especialistas, por docentes acadêmicos e de ensino básico, que preparam resenhas dos manuais acatados, para fazerem parte dos guias dos livros didáticos que irão ser escolhidos nas escolas. Tendo por embasamento esse guia, que fica disponível na internet, e encaminhados impressos para às escolas cadastradas no censo escolar, a comunidade escolar pode analisar e selecionar os livros que irão utilizar.

Os investimentos do Governo Federal a esse tipo de material didático não são poucos. Em 2013, por exemplo, investiu-se cerca de R\$ 879.828.144,04 na avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos do PNLD de 2014. Houve a aquisição de 103.229.007 exemplares que beneficiaram 97.581 escolas e 23.452.834 alunos. Em 2014, investiu-se R\$ 227.303.040,19 na avaliação, compra e distribuição de livros didáticos ao PNDL de 2015 direcionados ao Ensino Fundamental Séries Finais (6^a ao 9^a ano), houve aquisição de 27.605.870 exemplares, que tiveram como beneficiar 51.762 escolas e 10.774.529 alunos⁹.

Todo esse investimento nos faz refletir sobre a potencialidade desse produto cultural para a educação de todo o país. Cabe ressaltar, também, que o livro didático é uma mercadoria, um produto bastante complexo e controverso da indústria cultural, inserido no sistema capitalista e na ética do lucro. Funciona, dentre outras coisas, como apoio basilar e

⁹ Disponível em www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso: setembro de 2015.

sistematizador de conteúdos vinculados pelas propostas curriculares, pode ser também um mediador do saber da academia para o conhecimento na escola, disseminador de conceitos, elaborador de textos e exercícios com linguagens específicas para cada nível de ensino, sendo um relevante instrumento pedagógico carregado de um sistema de ideias e valores (BITTENCOURT, 2004).

Se os sujeitos não podem escapar das influências dos diversos contextos internos e externos em que estão inseridos, os materiais didáticos que os mesmos trabalham também sofrem a interferência de vários agentes que estão envolvidos em sua produção.

O livro didático, como todo produto cultural, está condicionado a fenômenos econômicos, políticos, ideológicos e técnicos. Este tipo muito particular de produto cultural sofre a interferência de múltiplos agentes na sua preparação, tais como: o Estado, as editoras, os pesquisadores, os técnicos especialistas em processos gráficos, os ilustradores, os movimentos sociais, as escolas, os professores, alunos, dentre outros, sendo que existe uma hierarquia na participação da política nacional voltada para este tipo de material pedagógico, relacionada a maior ou menor concentração de capital dos agentes.

Os setores populares e os movimentos sociais interferem em pequena escala nesse tipo de política, como também o autor do livro. Deste modo, entendemos que a política nacional do LD se mostra como um lugar de lutas, dentro do ambiente educacional. O Estado investe muitos recursos financeiros no mercado editorial brasileiro, interferindo bastante na elaboração dos conteúdos escolares difundidos por ele e depois institui processos avaliativos. Desta forma, em um sistema capitalista, o processo de constituição do livro didático certamente visa atender aos interesses mercadológicos (BITTENCOURT, 2004).

A forma como o LD se expressa precisa estar ligado, de maneira atenta e inteligível, ao seu público alvo, portanto, muitas vezes, os autores e editoras simplificam muitos assuntos complexos, diminuindo a capacidade autônoma e problematizadora dos sujeitos que lidam com ele (BITTENCOURT, 2004). Por ser um produto que segue um padrão voltado para o consumo, seguindo os objetivos do mercado, sua tendência é se tornar um recurso que facilita a reprodução de ideologias e o conhecimento imposto por determinados segmentos do poder e pelo Estado (BITTENCOURT, 2004). Os aspectos ideológicos relacionados às classes sociais e aos diferentes grupos étnicos-raciais são percebidos, também, nos livros didáticos de história:

Entende-se que o livro didático de História do Brasil funcionava entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, que é a

nação brasileira. Nesse projeto de nação, as especificidades regionais foram destacadas e valorizadas como forma de explicar a situação em que se achavam as regiões ou estados brasileiros. Os interesses das classes dominantes em seus locais eram preservados e justificados em nome da história. Os livros didáticos eram, assim, instrumentos importantes de divulgação de um projeto de classe via narrativa da história do Brasil (PINA, 2011, p. 49).

Portanto, os livros didáticos de História, desde sua inserção nos ambientes escolares, não serviam apenas como instrumentos pedagógicos, eles se prestavam e muitas vezes ainda se prestam, a veicular e manter os valores de determinados grupos ou classes que possuem capital econômico e cultural, sendo que essa realidade ainda está bem viva na atualidade, apesar de alguns avanços (BITTENCOURT, 2004). Segundo Rosa (2012, p. 151),

O livro didático de História continua sendo usado como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença e língua, além disso, geralmente apresenta o indígena como selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo em narrativas muito generalizantes e que demonstram visões estereotipadas e pautadas na ótica do colonizador.

Apesar disso, não podemos achar que o livro didático é apenas um instrumento a serviço dos dominadores e de suas ideologias, ou seja, entendê-lo de forma maniqueísta e simplória. Pode e deve ser entendido, também, como um possível instrumento de trabalho que possibilite questionar os discursos oficiais do poder constituído e desenvolver o pensamento crítico e autônomo, dependendo da forma de utilização nos ambientes escolares.

Segundo estudos históricos, os livros didáticos cumprem quatro papéis fundamentais, que podem variar conforme a atmosfera sociocultural, o período, as disciplinas, os graus de ensino, os métodos e as formas de emprego: o papel *referencial*, também denominado curricular, no qual se assentam conhecimentos acumulados por gerações; o papel *instrumental*, que se refere aos métodos de aprendizagem empregados; o papel *ideológico e cultural*, ou seja, os valores e ideias de determinado povo ou classe social (CHOPPIN, 2004). Dentre os quatro papéis, destacaremos a função *documental* afim de reforçar o argumento de que o LD pode também ser trabalhado de forma significativa, apesar de suas limitações.

Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é

encontrada - afirmação que pode ser feita com muitas reservas - em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPING, 2004, p. 553).

Assim, apesar de sua longa trajetória como produto cultural que se presta, de modo geral, a consolidar valores e ideias da cultura branca ocidental com uma política de silenciamento das demais culturas, os livros didáticos e seus conteúdos escritos e imagéticos podem ser trabalhados de forma crítica, possibilitando a desconstrução de ideias preconceituosas e estereotipadas que fortalecem a discriminação das populações indígenas, por exemplo.

Entretanto, mesmo que o livro didático do PNLD possa ser trabalhado de forma problematizadora e autônoma, não se pode deixar de atentar para proeminência de favorecer às culturas indígenas, autonomia na elaboração dos seus próprios livros didáticos, com o apoio financeiro e pedagógico efetivo do Governo Federal, para que a história, a cultura e a diversidade étnico-racial dos povos indígenas possam ser conhecidas e valorizadas, cada vez mais, nesse tipo de material.

2.7 O LIVRO DIDÁTICO E AS QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS

Por não ser um produto cultural ingênuo, o livro didático, inclusive o de história traz em seus conteúdos imagéticos e não imagéticos, discursos e representações sobre os vários grupos étnicos-raciais que compõe a sociedade brasileira.

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Assim, muitas vezes, os livros didáticos retratam os grupos não hegemônicos de forma simplificada, desconsiderando suas riquezas e sua pluralidade cultural, dentre eles: os indígenas e negros. Em meio às mudanças contidas na legislação educacional brasileira, no que se refere à grande importância que é atribuído às questões étnico-raciais na atualidade, incluindo as leis 10.639/2003 e a 11645/ 2008, os termos raça e etnia se tornaram constantes

nos ambientes escolares, sendo necessário relacioná-los à discussão que envolve o livro didático.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) traz, como proposta, a abordagem de questões sociais urgentes denominados de *Temas transversais*, dentre eles o da *Pluralidade Cultural*. Argumenta sobre a necessidade de se viver numa sociedade plural, onde o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais se tornem uma alternativa para se construir uma sociedade mais democrática.

Para os PCNs de Pluralidade Cultural, o termo raça, nas ciências biológicas, corresponde à subdivisão de uma espécie em que seus membros comungam certo número de caracteres hereditários, por exemplo: cor da pele, formato do crânio, cabelo etc. Nessa perspectiva, o conceito de raça se baseia em um conteúdo biológico, e foi empregado para constituir a superioridade de um grupo humano sobre outro.

Os PCNs, entretanto, preferem utilizar o termo etnia, pois ele possui fundamento social e cultural. O termo etnia, assim, se constitui em um grupo que difere de outro por suas particularidades culturais, sendo que partilhar uma mesma etnia significa ter uma mesma cosmovisão, uma determinada organização social e manifestação cultural própria.

Alguns sociólogos, por entenderem o conceito de raça carregado de ideologia racista, só utilizam em seus trabalhos o termo etnia por considerá-lo mais amplo e eficaz para perceber as diferenças culturais entre os diversos grupos humanos, mesmo porque, hoje em dia, a biologia nega a existência de raças humanas (GUIMARÃES, 2005).

Porém, é bom evidenciar que raça é um conceito que também serve para tornar claro o caráter particular das práticas discriminatórias, que dão base às maneiras contundentes de desigualdades raciais, e também pelo fato de que aqueles que sofrem discriminação refazem, de forma crítica, o significado desse termo tão polêmico. Portanto, raça é um conceito que não obedece nenhuma realidade natural, mas que significa apenas classificação social. Deste modo, o conceito de raça pode ter uma base propriamente sociológica e política, livre de qualquer suporte biológico ou natural, ou seja, pode não reduzir o cultural ao biológico (GUIMARÃES, 2005). Consideramos, porém, que os conceitos conjugados, ou seja, étnico-raciais, também podem ser utilizados sem maiores problemas pelos pesquisadores, pois abarcam uma gama maior de possibilidades discursivas.

Cabe ressaltar que trabalhos que envolvem o livro didático e as questões étnico-raciais não são recentes. Rosemberg (2003) fez, em seus estudos, um apanhado das pesquisas já produzidas no país sobre racismo no livro didático em diversas épocas, podendo constatar que

desde a década de 1950 já existiam estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais neste tipo de material pedagógico.

Aprende-se, nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de que o racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias do século XIX. (ROSEMBERG, 2003, p. 133).

Fica evidente que as pesquisas que envolvem questões étnico-raciais e o livro didático já têm uma trajetória de décadas, e nem por isso deixam de ter relevância nos dias atuais, sendo que o combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo no Brasil precisa ser constante, pois, séculos de estigmatização perante índios e negros não se desfazem de forma natural.

Pina (2011), analisou os manuais didáticos de História do Brasil através de autores de livros como: João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), utilizados no ensino secundário, no Ginásio da Bahia, nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, a fim de saber como esses materiais fundam um conceito de Brasil, calcado pela problemática étnico-racial e colaborando para uma determinada identidade nacional. Constatou-se, dentre os livros analisados, com pequenas diferenças entre os autores, que todos apontam para a superioridade e o papel principal do homem branco na formação do Brasil, considerando menos importante a participação de índios e negros.

Embora ressalte a miscigenação como característica da formação nacional, os autores pesquisados não vêm com bons olhos a mistura étnico-racial entre brancos negros e índios. Descrevem, ainda, as populações indígenas como selvagens, e justificam a violência em relação aos mesmos como uma necessidade de domá-los e civilizá-los (PINA, 2011). Nesses discursos, ficam em relevo as influências das teorias racistas do século XIX, com a intencionalidade de justificar a inferioridade dos não brancos e elucidar as diferenças sociais, culturais e físicas presentes na humanidade (PINA, 2011). Nesse sentido,

As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpa-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo. (BITTENCOURT, 2004, p. 305).

É sempre importante frisar que as mudanças nessas perspectivas discursivas se deram muito mais por conta da luta dos próprios povos indígenas, do que pela iniciativa do Estado Brasileiro. Embora as representações sobre o índio estejam mudando e se tornando mais positivas, pesquisas recentes, a exemplo das citadas na parte introdutória deste trabalho, ainda identificam muitos estereótipos e preconceitos presentes nos livros didáticos sobre esses povos e suas culturas. Muitas vezes, ainda hoje, os índios são vistos como selvagens e culturalmente inferiores, enquanto o branco e seus valores são enaltecidos com intuito de colocá-los numa posição superior à etnia indígena (BITTENCOURT, 2004).

Assim como a linguagem verbal, os textos imagéticos podem ajudar a reforçar ou desconstruir a visão preconceituosa sobre os indígenas, ainda recorrentes nos livros didáticos, como apontam alguns autores já citados. Portanto, no item a seguir, adentraremos um pouco na discussão sobre a relação imagem e livro didático de história.

2.8 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, ILUSTRAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS

Desde o século XIX, o livro didático se constituiu em instrumento fundamental de trabalho para professores e alunos, sendo que os primeiros manuais didáticos de história aparecem com ilustrações já em meados desse mesmo século (BITTENCOURT, 2004). Deste modo, “as ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas por desenhistas ou por fotógrafos, de quadros históricos produzidos no final do século XIX” (BITTENCOURT, 2004, p. 77).

Um dos objetivos de incluir imagens nos livros didáticos foi o seguinte:

Ver as cenas históricas era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizavam a noção altamente abstrata de tempo histórico (BITTENCOURT, 2004, p. 75).

Especificamente nos livros de história, essas imagens representavam cenas históricas dos textos escritos. Entretanto, não podemos esquecer que a escolha das ilustrações nos livros didáticos nunca foi aleatória, a seleção das imagens que compõem o livro está condicionada aos custos comerciais e técnicos, o tamanho, a forma, as cores etc. Não há como as imagens não sofrerem modificações nos seus sentidos quando são inseridas nos livros didáticos.

Aliado a interferência técnica e mercadológica que até hoje se faz presente, existem, ainda, sem dúvida, os interesses políticos e ideológicos nas escolhas das imagens.

Durante muito tempo, e até recentemente, a abordagem relacionada ao ensino de História que predominou foi a denominada História Política, preocupada mais em retratar personagens célebres da cultura branca ocidental e suas ações heróicas, desconsiderando outras culturas. Portanto, as imagens de conquistadores brancos, dirigentes políticos, reis, presidentes, comumente, tomaram espaços significativos nos livros didáticos, tendo pouca visibilidade as ilustrações de índios e negros (BITTENCOURT, 2004).

As primeiras ilustrações que representavam os povos indígenas nos livros didáticos de História foram reproduções de pinturas de artistas do século XIX, com toda uma gama de valores e significados sobre esses povos e suas culturas.

Embora a população brasileira tenha demorado para aparecer nas ilustrações didáticas, ainda considerando que a história social só recentemente se constituiu em objeto de estudos históricos na escola, os ‘ancestrais’ dos brasileiros sempre foram destacados nos livros, ilustrações de índios têm sido uma característica marcante dos livros de História do Brasil a partir de 1860 (BITTENCOURT, 2004, p. 80).

Desta forma, o índio tem sido representado, imagetivamente, nos livros didáticos há um tempo considerável, porém precisamos atentar para as mudanças e permanências destas representações.

As pinturas ou gravuras ainda hoje são utilizadas como recurso para ilustrar textos que retratam as culturas indígenas e negras. Essas imagens precisam ser vistas e analisadas de acordo ao contexto que foram produzidas e também no suporte que estão inseridas, no caso aqui, o livro didático de História. Os significados discursivos sem dúvidas brotam também a partir dos suportes materiais que estão vinculados, portanto entendemos que:

Os textos não existem fora do suporte material de que são veículos, sejam eles quais forem. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem a sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados (CHARTIER, 2002, p. 61).

É por meio das características dos materiais que dão suporte aos textos imagéticos e verbais, que nos propomos entender os sentidos que os mesmos trazem, não podemos entender os conteúdos verbais e não verbais sem atentar em que tipo de produto cultural eles estão inseridos.

Buscou-se nos tópicos relacionados ao livro didático caracterizar esse tipo de produto cultural, em diálogo com a fala dos professores indígenas. No capítulo que se segue, analisaremos os discursos dos índios sobre o livro didático de história, elencando os seus conteúdos verbais e imagéticos, como também faremos a análise de um capítulo específico do livro adotado na escola indígena pataxó de Coroa Vermelha, na Bahia.

III O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O DISCURSO DE PROFESSORES PATAXÓ

Imagem 04 – Índios pataxó – Apresentação no Projeto Brasil Indígena



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2011.

Essa coleção mesmo que eu falei, é uma coleção do 6^a ao 9^a ano. É uma das primeiras coleções que eu vi trazer uma certa abordagem sobre o índio, não ainda exatamente do jeito que a gente espera. Primeiro porque não é feita por nós, só vai ser de fato do jeito que a gente almeja quando nós mesmo pudermos fazer, né? Mas é uma coleção que eu utilizo muito, sem precisar desconstruir muito o que a editora está colocando, o que os autores estão colocando. Desde o primeiro livro, o livro do 6^a ano tem uma página mesmo que é bem interessante, que o título é *Aprendendo diversas formas de aprender e de fazer História*, e uma das figuras da imagem é um índio, um indígena com uma filmadora. Então isso é novo, isso no âmbito de livro didático é novo (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

3.1 O LIVRO SABER E FAZER HISTÓRIA: UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA

O livro de história adotado para o 7^a ano do Ensino Fundamental Séries Finais na Escola Indígena Coroa Vermelha foi *Saber e Fazer História*, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, sendo o mesmo trabalhado no ano de 2014 e 2015 pelos professores indígenas. A escolha do livro didático na Escola Indígena Coroa Vermelha é feita de forma coletiva: a escola se reúne e analisa os exemplares trazidos pelas editoras, porém é adotada a coleção que a maioria das escolas do município escolheu.

O discurso da professora indígena GB que abre o presente capítulo mostra a relevância da produção de livros didáticos específicos para as escolas indígenas, pois é por meio deles que os índios poderão ser representados do jeito que desejam. No entanto, ressalta que a coleção *Saber e Fazer História*, trabalhada por ela atualmente, traz coisas novas e interessantes em seu conteúdo.

Em sua fala, a professora nos remete aos já ditos a respeito dos índios ao longo do tempo, ou seja, o interdiscurso (ORLANDI, 2005). A ideia, por exemplo, repetida ao longo da história, e ainda presente no contexto atual, de que os indígenas são selvagens e, por conta disso, não utilizam tecnologias da informação e da comunicação é desconstruída na perspectiva discursiva da professora pataxó.

O discurso da professora GB desconstrói a representação ainda muito comum entre os não índios de que os povos indígenas não gostam, não sabem, ou não precisam do uso das novas tecnologias do mundo ocidental contemporâneo, pois isso pode “aculturá-los”. Na verdade, na trajetória histórica das diversas etnias indígenas:

Muitos elementos culturais se perderam, outros se mantiveram, mas dificilmente intactos. Ou seja, passaram por um processo de atualização, de reelaboração e de ressemantização ao longo do tempo. Igualmente, outros elementos culturais práticas quotidianas, tecnologias, provenientes do mundo dos brancos, foram incorporados no cotidiano indígena (SOUZA, 2012, p. 31).

Desta forma, o argumento que procura justificar que o uso de tecnologias ocidentais pode fazer com que os povos indígenas percam sua identidade étnica, ou deixem de ser índios “legítimos”, parece-nos perigoso, pois insinua que os indígenas ao interagirem, aprenderem e incorporarem os conhecimentos do mundo ocidental, deixam de lado suas culturas, tradições, costumes etc.

Fica subentendido na fala da professora pataxó, também, que a coleção dos livros didáticos por ela utilizada inova na forma de representar o índio, ao mostrá-lo com uma filmadora, porém, pode-se inferir que esse material não está isento de erros e distorções, pois ao dizer que não precisa desconstruir muito, evidencia que mesmo trazendo novidades, os livros didáticos ainda não contemplam o que o seu povo almeja.

Antes de descrever, de forma sintética o livro didático trabalhado pelos professores indígenas, tendo como objetivo trazer para o leitor um pouco de sua organização e conteúdos trabalhados, não podemos deixar de ressaltar as peculiaridades desse tipo de material didático em que imagens e textos escritos sobre os indígenas estão inseridos.

É importante destacar que o capítulo cinco do livro do 7^a ano *Saber e Fazer História*, por se referir especificamente aos povos indígenas, através de textos imagéticos e verbais, será o corpus de análise deste trabalho. Antes, porém, além de construir um panorama do livro, é necessário elencar os seus autores e formação, com a finalidade de entender o lugar acadêmico do qual falam. Sabemos que a constatação de formação acadêmica é decretada nas edições mais atualizadas do PNDL. O edital do programa de 2013, por exemplo, solicita das editoras e autores, “uma cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão do curso de graduação ou pós- graduação, realizada pelo(os) autor(es), co-autor(es) e colaborador(es), emitido pela instituição de ensino superior” (BRASIL, 2010a, p. 6).

Serão elencados, também: os profissionais que trabalharam com as imagens; as divisões por capítulo; o quantitativo geral das imagens categorizadas, fotografias, pinturas ou desenhos; a quantidade de imagens de índios por capítulo e no total; informações que serão apresentadas em um quadro a seguir. Antes, porém, é pertinente frisar que o livro *Saber e Fazer História 7^a ano*, da Editora Saraiva, 7^a edição de 2012, foi organizado e adotado nas

escolas no ano em que já vigorava a lei 11.645, portanto, em um período propício para adequações requeridas pela lei.

Quadro 1 – Organização do livro didático Saber e Fazer História

Livro	SABER E FAZER HISTÓRIA, 7ª ANO, 7ª EDIÇÃO DE 2012					
Autores	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues					
Coord. Iconografia	Cristina Aksino					
Pesquisa Iconografia	Angelita Cardoso e Cesar Atti					
Tratamento Imagens	Bernard Fuzetti					
Imagem Capa	Rita Barreto					
Divisão do Livro	Quantitativo Imagético			Imagens com Índios		
Unidade 1 Expansão saberes e crenças	Fotografias	Pinturas	Desenhos (mapas e gravuras)	Fotografia	Pintura	Desenhos
Capítulo 1 - A expansão europeia	2	9	12	0	0	1
Capítulo 2 - Renascimento e o humanismo	05	08	06	0	0	0
Capítulo 3 - Reformas Religiosas	04	05	04	0	01	0
Unidade 2 - Contatos e confrontos						
Capítulo 4 - Conquista da América	13	04	04	02	02	01
Capítulo 5 - Povos indígenas	09	04	03	09	04	0
Capítulo 6 - Povos da África	10	01	10	0	0	0
Unidade 3 - Formação Colonial						
Capítulo 7 - Os primeiros tempos	04	02	02	0	01	02
Capítulo 8 - Mercantilismo e sistema	02	02	01	0	01	0
Capítulo 9 - Economia colonial	04	07	01	0	0	0

Capítulo 10 –Administração e religiosidade	09	05	05	0	04	0
Capítulo 11 – Escravidão africana	06	06	05	0	0	0
Unidade 4 – Transformações na colônia						
Capítulo 12 - União Ibérica e Brasil holandês	05	06	06	0	0	0
Capítulo 13 – Expansão territorial e conflitos	05	02	05	01	01	0
Capítulo 14 - Sociedade mineradora	14	07	02	0	0	0
Total	92	68	61	12	14	04
Total Geral	251			30 ou 11,5% do total		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Neste quadro, consta um levantamento quantitativo das imagens distribuídas ao longo do livro, porém não foi contabilizado as imagens presentes no sumário do livro, pois elas se repetem ao longo dos capítulos. Verifica-se que o maior número de imagens presentes no livro são fotografias, e que o quantitativo de imagens que representam indígenas são apenas 13,5% do total. Nota-se, também, no quadro exposto, que o maior número de imagens contendo índios se refere ao capítulo 05, cujo o título são os *Povos indígenas*, em seguida, empatados em números de quatro imagens, aparecem o capítulo 04 intitulado *Conquista da América*, e o capítulo 10 com o título *Administração e religiosidade*. Percebemos, então, que existem poucas imagens de índios e elas aparecem em momentos bem específicos, sobretudo quando consideramos o fato deste livro trazer em destaque, na capa, a imagem um indígena.

O livro didático de História do 7^a ano, detalhado no Quadro 1, foi trabalhado em sala de aula, nos anos de 2014 e 2015, pelos professores indígenas da Escola Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz de Cabralia. O autor principal é Gilberto Cotrim, cuja formação profissional e acadêmica dá respaldo para sua participação na elaboração do livro em questão,

pois ele é historiador, educador e advogado¹⁰. Jaime Rodrigues é também historiador e educador¹¹.

No livro constam 256 páginas, contando com a bibliografia e os créditos, e possui várias imagens: fotografias, pinturas iconográficas, desenhos, representações de mapas etc. A unidade um, do livro, abrange os capítulos 1, 2 e 3, e tem como tema: *Expansão, saberes e crenças*, sendo que imagem de índigenas só aparece em uma xilogravura, com forma abstrata, representando a chegada dos portugueses ao Brasil, do artista Oswaldo Goeldi.

O capítulo primeiro, *A expansão europeia*, inicia mostrando os fatos históricos que possibilitaram aos europeus conquistarem outros territórios e culturas. Ressalta-se que toda capacidade técnica da época, alia-se ao espírito aventureiro dos portugueses e as condições políticas, sociais e econômicas, favorecendo que sejam os pioneiros nas conquistas marítimas dos séculos XV e XVI. Sobre os índios e suas culturas, pouquíssimas coisas são ditas, como se aparecessem apenas com a chegada dos lusitanos.

O segundo capítulo, *Renascimento e o humanismo*, aborda sobre o movimento cultural ocorrido na Europa entre os séculos XV e XVI. No livro, é notório que apenas a ciência e a arte dos europeus são valorizadas, não é mencionado nada a respeito das ciências e artes indígenas.

O terceiro capítulo, *Reformas Religiosas*, somente as religiões de cultura europeia são discutidas, com suas lutas e contradições, sendo que religiosidades de outras culturas não são referidas.

A unidade dois, com o tema *Contatos e confrontos*, abarca três capítulos: o quarto, o quinto e o sexto. O quarto capítulo, *Conquista da América*, trata sobre os povos Incas, Maias e Astecas, representando as civilizações e povos da América, os quais foram denominados de índios pelos europeus. O discurso presente no livro aponta a dominação e violência praticada pelos os europeus nas Américas e sugerem que esse domínio se explica pelo poder bélico dos colonizadores europeus, juntamente com as doenças trazidas pelos brancos, que ajudaram a dizimar muitas populações nativas. Contudo, no discurso do livro, não são sugeridas resistências por parte dos nativos em relação ao domínio europeu, como se os indígenas se conformassem a situação imposta.

¹⁰ Bacharel em História formado pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Mackenzie, além de ser advogado pela OAB- seção de São Paulo e professor de História na rede particular de ensino. (COTRIM e RODRIGUES, 2012, p.2)

¹¹ Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH USP), Doutor em história Social do Trabalho pela Unicamp e professor de História na universidade Federal de São Paulo. (COTRIM e RODRIGUES, 2012, p.2)

O capítulo quinto, *Povos indígenas*, os autores vão tratar de forma específica desta temática, sendo o capítulo com mais imagens desses povos, a maioria fotografias. As imagens fotográficas com índios representam diferentes circunstâncias, dentre elas: Comemorações, trabalho, estudo, conflitos. As pinturas dos artistas aparecem relacionadas às temáticas: encontros com os não índios, moradia, antropofagia, alimentação, escravidão. Todas as imagens e os textos verbais deste capítulo serão analisados, com detalhe, mais adiante.

O sexto capítulo, *Povos da África*, trata das várias civilizações negras do continente africano, apontando suas características sociais, econômicas políticas e culturais. Aborda, também, sobre a conquista dos territórios africanos pelos europeus, do tráfico de negros, e da resistência desses povos à conquista europeia, porém de maneira muito breve.

A unidade três do livro, *Formação colonial*, abrange os seguintes capítulos: sete oito, nove, dez e onze. O sétimo capítulo, *Os Primeiros tempos*, discute sobre a colonização portuguesa no Brasil. Apresenta, na imagem que abre o capítulo, índios trabalhando. Discorre sobre as primeiras atividades econômicas impostas à colônia brasileira, as destruições ambientais, a produção açucareira e a escravidão indígena. Neste item, os autores não mencionam sobre as lutas dos índios contra a escravidão, dando a entender que os índios não reagiam a esse processo, como se apenas estivessem conformados aos interesses exploratórios dos colonizadores.

O oitavo capítulo, *Mercantilismo*, trata das práticas econômicas e dos interesses europeus por ouro e metais preciosos, não fazendo alusão aos índios, a não ser em uma imagem na abertura do capítulo. Isso remete à uma política de silenciamento, como se os mesmos “desaparecessem” desse período da história.

O nono capítulo, *Sistema Colonial e Economia Colonial*, aborda sobre a economia açucareira e sua estrutura organizacional, em vista fundamentalmente ao mercado europeu. Refere-se aos índios apenas para falar da escravidão, desconsiderando sua diversidade cultural e suas lutas.

O décimo capítulo, *Administração e Religiosidade na colônia brasileira*, tem exclusividade na temática da religiosidade europeia, sendo que o espaço destinado às religiosidades indígenas e africanas são ínfimos.

O décimo primeiro capítulo, *Escravidão africana*, não faz referência aos índios nesse período, mais uma vez há um apagamento dos indígenas, em todo o capítulo, sem nenhuma explicação.

A unidade quatro, *Transformações na colônia*, compreende os capítulos doze, treze e quatorze. O décimo segundo capítulo, *União Ibérica e Brasil holandês*, discute sobre a

dominação holandesa, mas em nenhum momento fala dos povos indígenas, constituindo um silenciamento e um apagamento desses povos, como se não fizessem parte desta cena histórica.

O décimo terceiro capítulo, *Expansão territorial e conflitos*, trata de lutas e conflitos ocorridos no Brasil no período colonial. Nesse capítulo, os autores mencionam a resistência indígena à dominação branca apenas nas últimas páginas e de forma bastante sintética.

O décimo quarto capítulo, *Sociedade mineradora*, o último do livro, versa sobre as características econômicas políticas e socioculturais dessa época. Trata dos conflitos e guerras por conta do ouro e metais preciosos existentes no Brasil Colônia, o controle e a exploração dos recursos humanos e naturais. Contudo, silencia a respeito dos índios, como se eles não existissem neste período histórico.

Sobre essas questões problematizadas, vale destacar:

A participação dos povos indígenas na história do Brasil é narrada quase que exclusivamente no período colonial, em que aparecem fragmentos de sua atuação; os carregadores de pau-brasil, os reduzidos em missões jesuíticas, os inimigos dos portugueses, os aprisionados dos bandeirantes. Mesmo nesse período, em que mais se privilegia a temática indígena, sua presença acontece de modo descontínuo. Eles vêm e vão, aparecendo apenas nos momentos em que integram a trama central da história. Quando o Brasil deixa de ser colônia, os índios deixam de existir - ou assim se parece, pois eles desaparecem da narrativa histórica (MONTEIRO, 2012, p.53-54).

Deste modo, os discursos sobre os povos indígenas ocupam espaços restritos dentro da temática da história do Brasil, e, conseqüentemente, nos livros didáticos, inclusive os de história. Os índios aparecem em determinados períodos e em outros não, dependendo do contexto retratado, isso acontece também no livro didático em questão.

Podemos perceber, além disso, pela ordem dos capítulos, que o livro dá ênfase a uma narrativa cronológico-linear, calcada em uma periodização de cunho eurocêntrico. Embora haja um capítulo específico para tematizar sobre os povos indígenas e os povos da África, o livro coloca proeminência nos aspectos políticos, administrativos e macroeconômicos da cultura europeia. Porém, não podemos deixar de mencionar que o livro tece críticas às conquistas europeias e o alheamento dos europeus aos povos indígenas e africanos, como também aborda, em alguns capítulos, sobre as resistências de índios e negros à dominação dos europeus, mesmo que de modo muito sucinto e superficial.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS ÍNDIGENAS: ENTRE O CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O DISCURSO DE PROFESSORES PATAXÓ

Após esse painel resumido do livro didático de história, trabalhado pelos professores indígenas pataxó, o intento agora é analisar especificamente as imagens e textos verbais do quinto capítulo, que trata especificamente da temática indígena, na interface com a perspectiva discursiva dos professores pataxó sobre as representações indígenas no livro didático (de história). Por meio de uma observação e descrição detalhada das imagens e dos textos escritos, procuramos captar suas primeiras mensagens explícitas, e, posteriormente, adentramos de forma mais profunda nos seus conteúdos discursivos e representacionais.

Nessa análise discursiva, interessou, também, o que não foi dito nas imagens e textos verbais sobre os índios, ou seja, os silenciamentos constituídos no referido material. Cabe ressaltar que, nesse percurso analítico, o discurso dos professores e professoras pataxó ganha visibilidade e relevância, no modo como problematizam e (des)constroem tais representações.

Evidenciamos que as imagens e textos verbais analisados nesta dissertação não seguiu a ordem que está no livro didático, pois optamos por fazer uma análise sequenciada de pinturas dos artistas, considerando as especificidades que diferem das fotografias. Portanto, a pintura de dois artistas foram deslocadas da sequência original do livro, no caso: a do artista Jean Baptiste Debret e a do pintor Aimé-Adrien Taunay. No caso de Taunay, como são duas imagens do mesmo artista, optamos por colocá-las em sequência. Isso, ao nosso ver, não comprometeu o conteúdo das análises feitas.

Teoricamente, podemos dizer que as imagens são representações das experiências do viver, do sentir, do imaginar, e que se entrelaçam às modificações do tempo e espaço, podendo despertar diferentes interesses, análises e interpretações, dependendo da época, do lugar, e dos sujeitos que a olham/analisa. Portanto, não existe um sentido único, fixo, imutável na imagem, ela pode ser ressignificada, sendo os sentidos plurais, uma vez que está aberta, assim como a arte, a várias interpretações, dependendo do contexto em que esteja inserida, o lugar social e discursivo do leitor/apreciador.

Por exemplo, é importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há, como já disse antes, lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado seja no presente (PAIVA, 2006, p. 19).

Assim, os signos imagéticos estão sujeitos às mudanças e permanências ocorridas na sociedade, sendo impossível esgotar seus sentidos por mais profunda que seja a análise. É conveniente enfatizar que a maioria dos artistas que representaram os indígenas por meio de suas pinturas, conforme constam no capítulo cinco do livro *Saber e Fazer História*, viveram as conjunturas do século XIX. Nesta época, a prevalência das ciências naturais, em franca expansão, incidia no modo como artistas e cientistas conduziam suas observações e procediam à análise, registro, representações (desenhos e pinturas) e documentação, com teor catalográfico e taxionômico.

Neste ínterim, cabe destacar a força ideológica das representações pictográficas na constituição da imagem do “outro”. Assim, a representação trazia uma tendência a enquadrar o elemento indígena no contexto da paisagem natural, atrelada às ideias preconcebidas sobre espécies, colocando sob um mesmo parâmetro de análise, observação e classificação, animais, plantas e índios (ALEGRE, 2000).

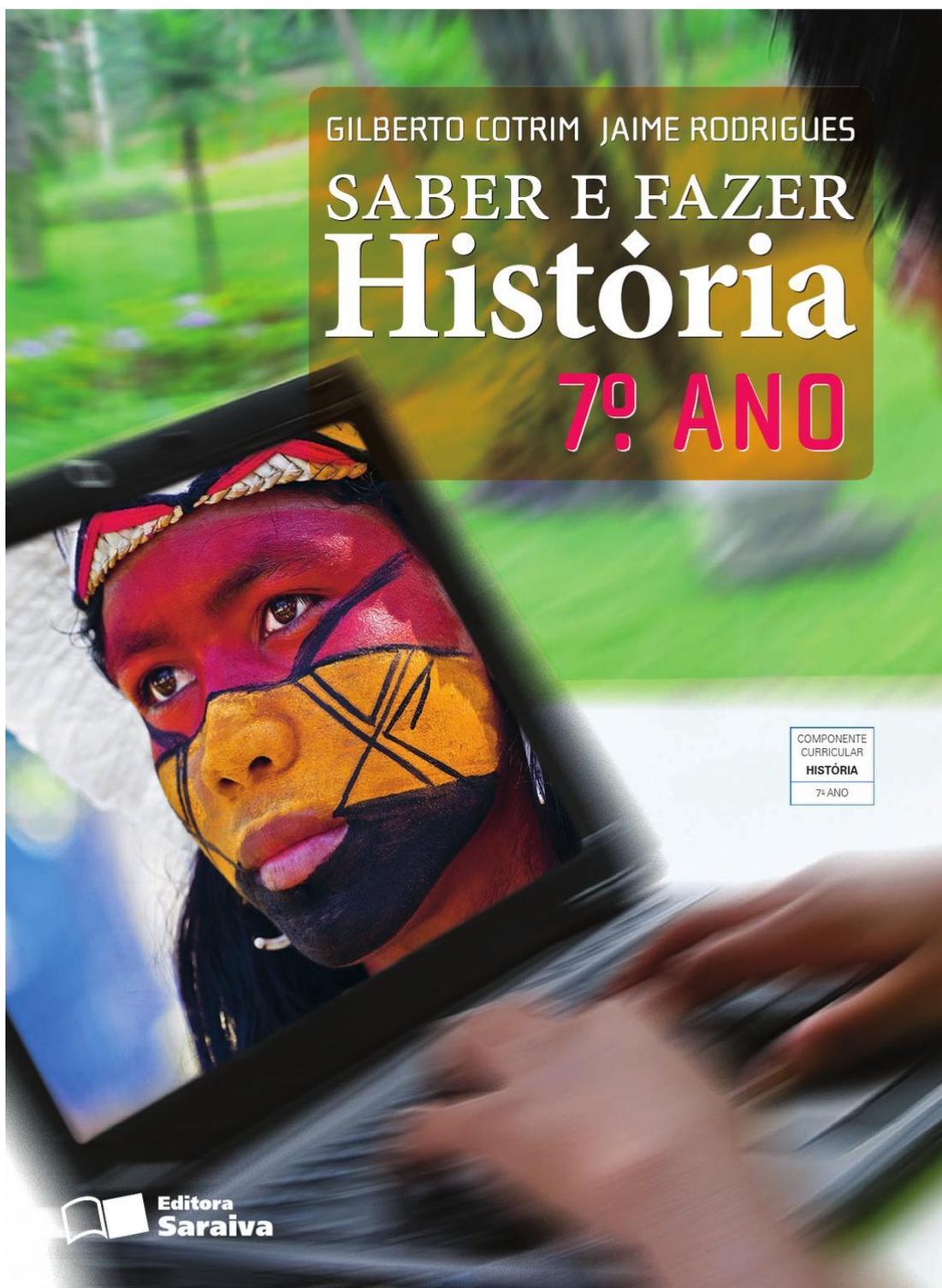
A figura do pintor-etnográfico, emergente nesta conjuntura, segundo Maria Sylvia Porto (ALEGRE 2000, p. 67), “desenha corpo, sistematiza traços, analisa e constrói a representação da identidade indígena através da aparência do seu corpo, buscando na sua superfície o sentido da sua interioridade invisível”.

Desta forma, o procedimento dos pintores-etnográficos, ao construírem as representações sobre os índios, por meio de sua exterioridade corporal, sem mergulhar a fundo na densa interioridade simbólica de suas culturas, reduz as complexidades culturais das suas diversas etnias. Entretanto, essas pinturas e desenhos apontam, de forma pioneira, a percepção da diversidade cultural dos povos indígenas, que até então eram homogeneizadas nos discursos e narrativas, especialmente na arte Romântica (ALEGRE, 2000). Nessa perspectiva, os pintores etnográficos, por meio de sua arte, passam a representar todo um universo da cultura material e imaterial dos povos indígenas.

Para se fazer uma leitura reflexiva de uma imagem ou texto verbal, fundamental se faz contextualizar e problematizar, atento ao que está explícito, como também ao que está implícito, pois o que não é dito ou representado, também, constitui uma dada realidade. Porém, não temos como cerne, aqui, realizar uma investigação da fidelidade do artista em relação a um suposto real, nem fazer análise preocupado com os conceitos, métodos e técnicas dos especialistas em *História da Arte*, mas sim de entender essas imagens e textos verbais enquanto representações e construções discursivas que podem ser analisadas e

problematizadas. A seguir, iniciaremos o processo de análise das imagens e textos verbais presentes no capítulo cinco do livro didático de história em interface com o discurso dos professores indígenas sobre esse material na perspectiva das representações construídas sobre os índios.

Imagem 05 - Capa do livro, 2012



Fonte: COTRIM E RODRIGUES, 2012.

A capa do livro indica, na sua parte superior, o nome dos autores, o título do livro, a série com a qual o livro se propõe a trabalhar. Em sua parte inferior, à esquerda, o livro destaca a editora.

O discurso imagético da capa sugere que o índio será o centro principal de abordagem deste livro didático. Retrata o rosto de um índio pataxó¹², pintado de vermelho, amarelo e preto, com cocar colorido na cabeça e predominância da cor branca; a presença de detalhes em vermelho, amarelo e preto, com vestes específicas de sua cultura. Cabe ressaltar que essa imagem tem ainda na sua composição a tela de um *notebook*. Não fica claro, na imagem, quem manipula o computador: se é um índio ou não índio, pois, apenas são mostradas mãos desfocadas. A imagem, ao fundo, está distorcida, tendo a cor verde em destaque e árvores ao redor, sugere uma atmosfera florestal associada ao índio, ou seja, ele está vinculado ao ambiente de natureza.

Portanto, apesar de estar representado na tela de um computador, um objeto tecnológico contemporâneo, o índio está concebido de forma estilizada, como que para ser reconhecido como índio, precisasse estar trajado como “tal”. Os sentidos construídos pela fotografia, que se materializam na capa, estão carregados de historicidade. São caracterizados pela ideologia e pelas relações de poder, onde o índio ainda é marcado, estereotipado, por uma memória do passado colonial, associado, principalmente, a um ambiente de floresta. Segundo Orlandi (2005, p. 63):

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explica em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

Podemos deduzir, com isso, que na imagem emerge a presença acentuada da memória de uma formação discursiva e ideológica dominante, pois os discursos e representações que emanam da fotografia não são neutros, eles estão carregados de ideologia (KOSSOY, 2002). A seguir, a professora indígena Pataxó GB fala da capa do livro de história adotado pela escola:

Essa nova coleção, ela traz imagens bem mais do nosso cotidiano. O parente meu, esse da capa, é Janaron, um menino que eu (riso) vi nascer, foi toda

¹² A imagem da capa representa um indígena Pataxó. Festa Nacional do índio em Bertioga (SP), 2011. Produzida por Rita Barreto. Fonte: Cotrim e Rodrigues (2012).

vida meu vizinho. A mãe e os pais dele moram ao lado da minha mãe, então assim, é uma realidade muito próxima essa questão da imagem. Mas, também, isso se tratando dessa coleção. A maioria das coleções quando vai falar dos povos indígenas, só vai trazer imagens de indígenas do Norte, do Amazonas né, de lá, nunca traz imagens dos indígenas nordestinos, e, historicamente falando, existe uma questão sobretudo isso, porque na invasão, na ocupação do território brasileiro, os primeiros indígenas a terem contato direto, conflito direto com os europeus foram exatamente os nordestinos do litoral. Então, assim, a gente brinca até muito com os parentes do norte do Brasil, que eles hoje conseguiram, depois de 513 anos, manter com mais vigor todas as questões culturais mais fortes, porque a gente sofreu e pagou o preço por isso (PROFESSORA PATAXÓ, 2015).

A professora indígena GB, destaca em sua fala, que a coleção adotada pela escola traz uma realidade mais próxima a sua cultura, porém ressalta a ausência dos índios nordestinos na maioria das coleções didáticas, apesar de toda sua importância para a cultura brasileira, como também sua enorme contribuição para a preservação das culturas indígenas de outras regiões. Assim, seu discurso evidencia o silenciamento em relação aos índios da região nordeste, que são discriminados por conta da localização geográfica. A professora, desconstrói, portanto, por meio da identificação com uma determinada formação discursiva, a ideia muito comum em muitos livros didáticos que para ser considerado realmente índio é necessário ter as características dos índios do norte do Brasil.

Contudo, cabe ainda ressaltar que a imagem de um índio da etnia pataxó, da região nordeste, aparece apenas na capa do livro. No capítulo específico que trata dos povos indígenas, por exemplo, nenhuma referência é feita a esse povo e sua cultura. Até mesmo uma imagem presente no capítulo analisado, que será observada mais adiante, e que mostra um índio protestando em Porto Seguro na Bahia, refere-se à etnia Terena, e não Pataxó. Deste modo, pouquíssima atenção é dada, no livro, aos índios do Nordeste, o que indica um silenciamento e a não valorização das etnias que vivem nesse local, uma vez que é retratado apenas na capa, evidenciando a desigualdade de importância dos índios do Nordeste em relação à outras regiões do Brasil.

A professora indígena AP fala também da capa no recorte discursivo a seguir:

E ainda retratando essa questão da imagem, como as escolhas das imagens, elas ainda retratam os estereótipos, porque se a gente observar na capa desse livro, quem é Janaron? É um indígena com traços bem fortes né, dos indígenas de antes, trajados totalmente pintados. Então a gente sabe que essa realidade também não é totalmente 100%, porque a gente tem indígenas, se você observar na nossa escola, alunos loiros de olhos azuis, alunos que são mais negros. Então até essa questão do estereótipo no livro quando se retrata sempre procura voltar-se para os indígenas cujos traços são mais fortes em

relação aos indígenas da colonização. Então, ainda assim, por isso que muitas vezes quando GB fala em relação aos indígenas do Norte, a gente sofre certa discriminação justamente por causa do estereótipo. Porque os indígenas aqui do Nordeste são indígenas mais mistos, cujos traços, né, são diferenciados, e há essa discriminação, porque muitos falam que os indígenas daqui (risos) do Nordeste não são indígenas, né? (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

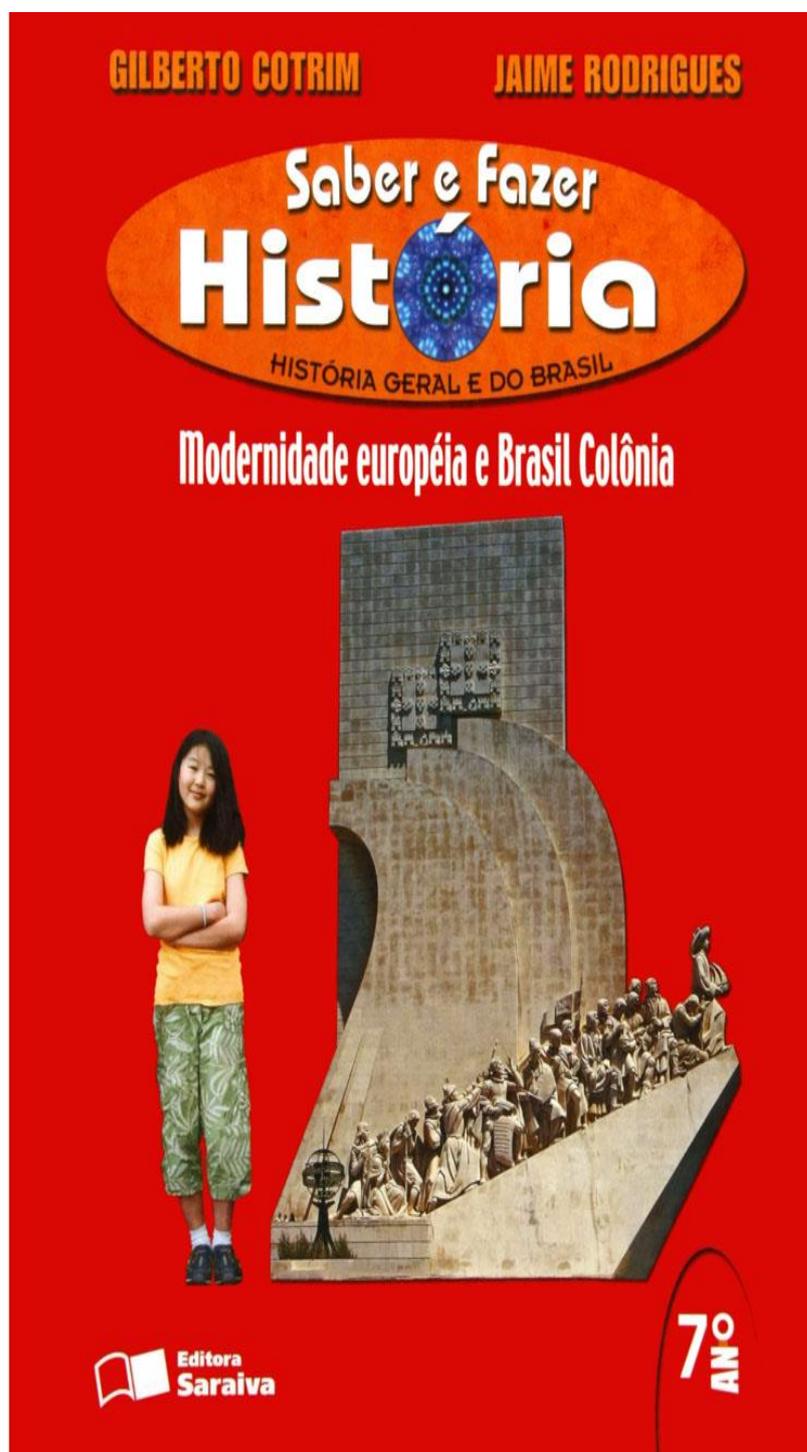
A professora indígena, por meio da identificação com uma determinada formação discursiva, desconstrói as representações do índio estereotipado, marcado pelo discurso do período da colonização. O nativo representado com aquelas características do passado, com tipo físico bem definido, com pouca ou nenhuma miscigenação com outras culturas. Crítica, dessa forma, a visão de que para ser índio é necessário ter determinados traços físicos e estar trajado ou vestido a “caráter”, senão deixam de ser considerados indígenas, por conta de estereótipos já arraigados na sociedade envolvente.

Portanto, a entrevistada AP, em seu discurso, ao analisar a imagem, desconstrói a ideologia do colonizador e o interdiscurso sobre o índio andar nu, pintado, de forma estilizada, sobre ser selvagem e ligado à natureza. Desta forma, o posicionamento da professora AP identifica-se com uma determinada formação ideológica, e não com representações estereotipadas que remetem ao olhar colonizado. Para que se entenda o termo, “uma formação ideológica pode ser concebida, grosso modo, como um conjunto de representações sociais que estão ligadas às posições sócias e históricas dos sujeitos enunciantes” (HEINE, 2012, p. 29).

As duas professoras pataxó, AP e GB, convergem, portanto, em seus discursos, sobre a discriminação e os silêncios em relação aos índios nordestinos no livro didático de história. Contudo, é conveniente frisar que o reconhecimento de uma representação do índio ligada à uma realidade mais próxima ao que é vivenciada por eles, de fato, dita no discurso da professora GB, não anula a crítica feita por ela às representações estereotipadas feitas com frequência por outras coleções, e nem sugere que essa professora não tenha crítica nenhuma a fazer sobre o livro didático de história da coleção trabalhada por ela.

A seguir, podemos verificar a capa de um livro didático de História do 7º ano, dos mesmos autores e da mesma editora, porém do ano de 2009, quando a lei 11.645 só tinha um ano de implementada:

Imagem 06 - Capa do livro, 2009



Fonte: *COTRIM E RODRIGUES*, apud MONTEIRO, 2011.

Essa capa do livro *Saber e Fazer História* que tem como título: *Modernidade europeia e Brasil Colônia* carrega outros discursos que precisam fazer referência à capa do livro que é objeto de análise deste trabalho:

No centro da capa, duas fotografias: a primeira, mais à esquerda, retrata a figura de uma criança e a segunda mais à direita, retrata o Monumento aos Descobridores, também conhecido como Padrão do Descobrimento, localizada à direita margem direita do rio Tejo, no bairro de Belém, cidade de Lisboa, Portugal (MONTEIRO, 2011, p. 91).

As analogias de discursos imagéticos são importantes para que possamos estabelecer comparações históricas entre as permanências e as mudanças, com o intuito os lugares que determinados personagens representados tendem a ocupar no LD. Distantes no tempo, por apenas três anos, entre a capa do livro trabalhado aqui analisado e essa segunda capa analisada pelo pesquisador citado acima emergem mudanças estéticas e discursivas.

A capa da edição de 2012, já descrita anteriormente, aparentemente pelo menos em termos imagéticos, parece se adequar à lei 11.645, pois tem como foco a representação de um índio Pataxó. A capa da edição de 2009 traz, em seu discurso, no texto verbal, a associação do termo modernidade ligado à cultura europeia, relacionando com o desenvolvimento da modernidade e da civilização do Brasil. A capa do livro também mostra a fotografia de um monumento que representa o “descobrimento” de territórios pelos “heróis” “descobridores”, silenciando os povos nativos desses territórios descobertos. Embora apareça a imagem de uma menina com características físicas orientais, de modo geral o discurso da capa demarca, portanto, uma formação discursiva e ideológica explicitamente eurocêntrica.

Aparentemente, a capa da edição de 2012 desconstrói a visão eurocêntrica, porém, uma análise mais detalhada revela que a capa ainda traz uma visão estereotipada do índio, algo que é enfatizado na fala da professora indígena AP. Portanto, o discurso da capa da edição de 2012, embora traga a representação do índio ainda se vincula à uma formação discursiva carregada de estereótipos.

Em relação à análise do livro didático com o título: *Modernidade europeia e Brasil Colônia*, Monteiro chega à seguinte conclusão:

Portanto a análise de *Saber e Fazer história- História Geral e do Brasil*, 7ª ano, possibilitou concluir que os indígenas retratados neste livro didático são ainda observados através de pontos de vista negativos e pessimistas. Seus discursos destacam o caráter exótico e manipulável dos costumes dos índios e, através de uma postura, de certa forma evolucionista, concebiam-lhes enquanto povos “atrasados”, que apenas alcançariam estágios mais avançados de comportamento pela “intervenção” do homem branco, “civilizado” e “civilizador” (MONTEIRO, 2011, p. 108).

Portanto, esta conclusão sobre o livro didático *Saber e Fazer História* do 7^a ano que data de 2009, demarca o forte caráter eurocêntrico dos autores, inscrita na ideia de que os povos indígenas precisam se civilizar, tendo como referência a cultura branca ocidental. A seguir, iremos analisar, mais detalhadamente, o capítulo do livro em questão, atentos aos discursos e problematizações dos professores indígenas pataxó.

O quinto capítulo inicia-se na página 88, com um texto escrito correspondente à unidade dois do livro, e tem como subtema o título: *Contatos e confrontos*, trazendo a informação do evento em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil, em 22 de abril de 2000, organizado pelo Governo Federal em Porto Seguro, na Bahia. O referido texto verbal afirma que os índios se recusaram a participar do evento comemorativo, pois, para eles, não houve descobrimento e sim invasão de seus territórios, ressaltando que eles querem melhorar suas condições de vida no presente, não querendo ser reconhecidos apenas pelos acontecimentos do passado. Buscam, também, o reconhecimento de seus direitos sobre as terras que ocupam como também a aprovação de outros direitos. O texto informa, ainda, que a proposta do capítulo é conhecer o modo de vida dos povos indígenas na época dos contatos iniciais com os europeus e a situação indígena na atualidade.

As informações de que não houve descobrimento e sim invasão, bem como a proposta de se conhecer a situação dos índios no contexto atual é relevante para que haja um debate mais aprofundado sobre os primeiros contatos entre portugueses e indígenas no Brasil, e saber, também, a maneira como os povos indígenas vivem atualmente.

O início deste capítulo propõe uma atividade com dois questionamentos: O que o aluno conhece sobre os povos indígenas e onde aprendeu? O que representa para as populações indígenas a chegada dos portugueses há mais de 500 anos atrás? Essas questões que o livro traz são importantes e podem auxiliar professores e alunos a discutirem e aprenderem um pouco mais sobre os indígenas, a depender da forma como trabalhem esses questionamentos, por exemplo se buscam pesquisar a respeito disso e não apenas responder, de forma superficial, as perguntas sugeridas.

No entanto, na página 89, aparece o título *Povos Indígenas*, e logo abaixo uma imagem fotográfica de sete crianças indígenas reunidas com os corpos pintados de vermelho, vestindo shorts e sem camisa. A fotografia, a seguir, parece ter sido feita com o consentimento das crianças, porém, a reunião delas e o posicionamento corporal muito homogêneo, sugere um comando de quem produziu a foto.

Imagem 07 - Xavantes da aldeia Idzo-Hurro, Estado do Mato Grosso, no ano de 2010



Fonte: *COTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 89.*

O título discursa sobre povos indígenas, o que faz alusão à diversidade cultural, mas a fotografia representa apenas uma etnia, numa imagem ampliada, que toma quase toda a página. Título e imagem não se coadunam: a imagem representa uma coisa e o título outra. Há, portanto, o silenciamento das diversas etnias, como se apenas uma representasse todos os povos indígenas. Em nossa perspectiva, o livro poderia dar espaço para outros grupos étnico-raciais, caso a imagem fosse menor e tivesse mais que uma imagem, por exemplo.

A seguir, o professor pataxó AJ fala sobre essa questão da diversidade cultural:

Quando você fala de diversidade cultural indígena, ela abrange todo os povos indígenas do Brasil. Então, sabemos que essa riqueza cultural ela é muito rica para a perpetuação da cultura indígena hoje, né? Então, cada cultura hoje, cada povo com sua dinâmica de vivência, cada um tem sua forma de viver sua realidade. Então, é preciso que essa diversidade ela também seja respeitada no livro didático, seja valorizada para que esse livro de história possa ter um valor maior. Acho que é importante não só, também, o autor colocar uma visão exclusivamente dele. Acho que é interessante né,

que ele, um autor qualquer que quisesse publicar um livro de história que tivesse algo voltado para questões indígenas em geral, tenha pelo menos um embasamento né, uma base de conhecimento sobre a realidade dos povos (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

Neste recorte discursivo, o professor indígena chama atenção para a importância da diversidade cultural dos povos indígenas. O professor indígena, através da identificação com uma determinada formação discursiva, desconstrói a visão estereotipada muito comum nos discursos presentes ainda hoje em diversos setores da sociedade que consideram as populações indígenas como uma única comunidade étnica, não percebendo as inúmeras diferenças sociais e culturais existentes entre elas. Segundo Monteiro (2011, p. 6):

A temática da diversidade cultural no ensino e nos livros didáticos de história tem recebido um tratamento insuficiente e inadequado. Isto é visto como reflexo da falta de conhecimento, tanto dos professores quanto dos autores de livros escolares, sobre os resultados de pesquisas recentes produzidas em âmbito acadêmico nas áreas da antropologia e da história.

Nesse contexto, ao questionar um dos sujeitos da pesquisa sobre a diversidade cultural e o respeito às culturas indígenas, apresentadas no livro didático, o professor pataxó AW se posiciona, inicialmente, com um riso, e depois enfatiza que geralmente a diversidade cultural pouco aparece ou nem mesmo aparece nos livros didáticos, e quando aparecem são mostradas de forma distorcida:

Quando são apresentadas (riso), né? Muitas vezes nem aparecem esses conteúdos, essa diversidade cultural que há no nosso país, principalmente, na nossa região, né, e quando aparecem elas ainda aparecem como eu falei, de forma distorcida, né? De forma errada. (PROFESSOR PATAXÓ AW, 2015).

Fica evidenciado na fala dos professores pataxó AJ e AW que a maioria dos livros didáticos pouco abordam as diferenças culturais existentes entre os povos indígenas, e quando mostram essas diferenças fazem de forma deturpada, muitas vezes por falta de embasamento suficiente sobre as culturas indígenas. Conforme ressalta Grupioni (1995, p. 489):

É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e de outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si.

Deste modo, o discurso da imagem fotográfica da página 89, que abre o capítulo analisado, na sua relação com o texto verbal, reforça a homogeneização das culturas indígenas, o que justifica as críticas feitas pelos professores indígenas que ressaltam os equívocos e os silêncios ao se referirem à questão da diversidade cultural.

A seguir, adentraremos e refletiremos sobre outras categorias de imagens, diferentes da fotografia, pinturas produzidas por artistas do século XIX. Os materiais iconográficos originários de narrativas herdadas por viajantes e cronistas, especialmente aqueles que percorreram as terras sul-americanas, entre o final do século XVIII e início do XIX, vêm conquistando um lugar privilegiado como depoimento do passado. Para captar os seus sentidos, é necessário conhecer quem os produziu em que época, em que lugar, e com qual intenção. Atualmente, a iconografia tem se tornado uma fonte riquíssima de conhecimento e a História Cultural tem dado muita atenção a esse tipo de documento histórico, vislumbrando-a na sua capacidade de representação de um época e lugar (SILVA, 2001).

Contudo, neste trabalho, a imagem não é vista apenas como documento histórico, pois o signo imagético transcende esse conceito, o que permite uma leitura mais ampla desse tipo de representação, principalmente quando inserido no livro didático. Antes, porém, de atentar para as pinturas dos artistas, vamos entrever os textos verbais que antecedem a imagem e que também a acompanham, pois os discursos verbais podem influenciar na produção de sentidos contidos na imagem.

O primeiro item do capítulo 5, *Os Tupis antes da conquista*, página 90, traz informações sobre os Tupi, considerada uma etnia das mais conhecidas:

para denominá-los e identificarem a região onde viviam. Então, os nomes das etnias referidas acima foram dadas pelos portugueses e não pelos próprios índios.

Essa é uma informação importante, embora não seja refletida e debatida no texto verbal do livro didático, pois demonstra o pouco interesse dos portugueses em relação à complexidade e riqueza das culturas indígenas. Eles davam nomes às etnias, a partir de termos utilizados pelos próprios índios, sem mesmo saberem ao certo o verdadeiro significado das palavras utilizadas pelos nativos, o que interessava aos portugueses, de fato, era identificar as diferentes etnias desses povos, como também as regiões onde viviam, com a finalidade estratégica de demarcar territórios, escravizar os nativos e usurpar suas riquezas:

Boa parte dos nomes correntes hoje como no passado para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Muitos deles foram atribuídos por outros povos, frequentemente inimigos e, por isso mesmo, carregam conotações pejorativas (RICARDO, 1995, p. 35).

Então, podemos perceber que desde o início da colonização, os povos indígenas são vistos pelos europeus de forma etnocêntrica, algo que os autores do livro didático aqui analisado não discutem. Logo abaixo do texto presente no livro didático, ainda na página 90, encontra-se um mapa que descreve a distribuição das várias etnias indígenas no Brasil no século XVI. Abaixo do texto verbal está representado um mapa colorido, onde cada cor representa a ocupação territorial de cada etnia no Brasil do século XVI. Tupis-Guaranis, Arauques, Kariris, Panos, Tukanos, Charuas e outros. Contudo, os autores narram apenas sobre o povo tupi, alegando serem os mais conhecidos e os que primeiros fizeram contato com os europeus. As narrativas sobre as outras etnias, mesmo que de forma breve, são silenciadas.

Os subitens se referem ao território dos tupis, descrevendo sua posição geográfica banhado pelo oceano Atlântico e cortado por rios. Ressaltam, também, a habilidades de navegação e guerreira desse povo. Em seguida, relatam, de forma sucinta, a vida social dos indígenas, abordando sobre a divisão do trabalho por sexo, cabendo aos homens indígenas a caça, a derrubada das matas para o plantio e a guerra, sendo as mulheres responsáveis pela agricultura.

Os autores destacam, também, a importância social privilegiada dos homens na cultura tupi em relação às mulheres, porém, com a prática da agricultura, essa importância diminui. Por conta disso, os homens procuraram justificar seus privilégios por meio da origem lendária desse povo, em que aos homens era dado o poder de governar as aldeias e possuir

várias mulheres. Perpassa, no discurso dos autores, portanto, que a condição feminina era de submissão em relação aos homens e que não havia, por parte das mulheres, questionamentos ou estratégias de recompor essas relações de poder.

Os outros subitens falam sobre a alimentação dos tupis, que era basicamente a base de milho e mandioca, porém coletavam frutas e caçavam animais, sendo que as crianças auxiliavam na procura de mel, insetos, ovos de pássaros, caranguejos e caramujos, saúvas. Os hábitos alimentares dos índios eram seguidos pelos portugueses e ambos estocavam os alimentos e faziam trocas entre si, pois, segundo os autores, os europeus não traziam comida suficiente em suas viagens. Percebe-se, na narrativa do LD, uma certa comunhão entre índios e portugueses no que concerne à alimentação, como se os portugueses tivessem que se adaptar aos hábitos alimentares dos índios para sobreviverem, e os nativos colaborassem nesse processo adaptativo de bom grado, por meio de trocas de mercadorias.

O discurso presente no livro dá a entender, também, que as relações entre os *tupis* e os portugueses eram mais amistosas, enquanto que com os *tapuias*, que ao contrário dos *tupis* viviam afastados do litoral, as relações eram menos frequentes e possivelmente mais conflituosas:

Os intelectuais do império, baseando-se em leituras quinhentistas, reconfiguraram a dicotomia tupi, tapuia, revigorando as concepções polarizadas de “bons e maus selvagens”. Os tupi, “bons selvagens”, colaboraram para a colonização portuguesa e, cedendo espaço para a civilização legaram heranças culturais a nacionalidade (MONTEIRO, 2011, p. 45).

Quando os invasores europeus chegaram na antiga Pindorama buscaram alianças com algumas etnias nativas, e muitas outras foram ignoradas pelos colonizadores ou tornaram-se oponentes. Na impossibilidade de fazer contato com as várias etnias, os europeus se basearam nos rótulos empregados, muitas vezes, por etnias rivais para conceituarem povos indígenas que não tinham relação com eles. Nesta perspectiva, os portugueses diferenciavam os indígenas por serem mais ou menos civilizados, sendo que a perspectiva discursiva do livro didático não desconstrói essa visão deturpada e eurocêntrica dos portugueses do período colonial.

Na parte superior do livro, página 94, ao lado esquerdo, em um quadro azul em destaque, os autores informam que o termo Tapuia foi empregado pela primeira vez pelo

viajante *Pero de Magalhaes Gandavo* no século XVI. Os autores não explicam, no entanto, quem foi Gandavo e nem a sua perspectiva sobre os povos indígenas, ou seja, não problematizam a visão de caráter exótico e eurocêntrica desse viajante europeu em relação aos índios, conforme abordamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Por sua vez, os tapuias, contrariamente aos tupi, eram considerados empecilhos à civilização, sendo os oponentes dos portugueses que tomavam o espaço e bloqueavam o projeto de colonização (MONTEIRO, 2011). Essas duas perspectivas discursivas opostas, dicotômicas, eurocêntricas, e cultivada desde o período colonial sobre os tupi e os tapuias, não são debatidas pelos autores do livro didático, eles apenas mostram, de forma superficial, as relações dos portugueses com essas duas diferentes etnias, evidenciando que suas perspectivas em relação ao índio no período colonial no Brasil se pautam muito nos discursos de viajantes do século XVI.

No entanto, podemos perceber na citação de Monteiro (2011), que os tupi eram considerados “bons selvagens”, porque para os portugueses eles facilitavam o processo de colonização, enquanto os tapuia, ao contrário, eram tidos como “maus selvagens” pois faziam exatamente o oposto. Nada disso, porém, é discutido no texto verbal pelos autores do livro.

Até sugerem, por não debaterem a contento, que os tupi aceitavam o domínio português e faziam alianças com eles. Na nossa perspectiva, nenhum povo aceita de bom grado ser dominado por outro, mesmo que as relações entre ambos sejam amigáveis. Desse modo, os autores, por não se posicionarem de forma clara em relação às etnias mencionadas, assumem, mesmo que de forma implícita, a formação discursiva do colonizador, o que reforça os estereótipos em relação aos povos indígenas construídas no período colonial no Brasil e retroalimentadas na contemporaneidade.

Na página 92 do livro existe um tópico que discute sobre a antropofagia praticada pelos indígenas tupis, que acreditavam que ao comer o seu inimigo, após a guerra, iriam adquirir suas qualidades.

Imagem 09 – Texto página 92

mulheres. Por essas regras, os homens seriam guerreiros corajosos e poderiam ter várias mulheres. E somente os homens poderiam governar a aldeia.

Quando os tupis começaram a praticar a agricultura, eram as mulheres as responsáveis por essa atividade. Os homens perderam, então, um pouco da importância que tinham na hora de conseguir alimento. Assim, procuraram justificar seu domínio na sociedade por meio da origem lendária.

Para entender

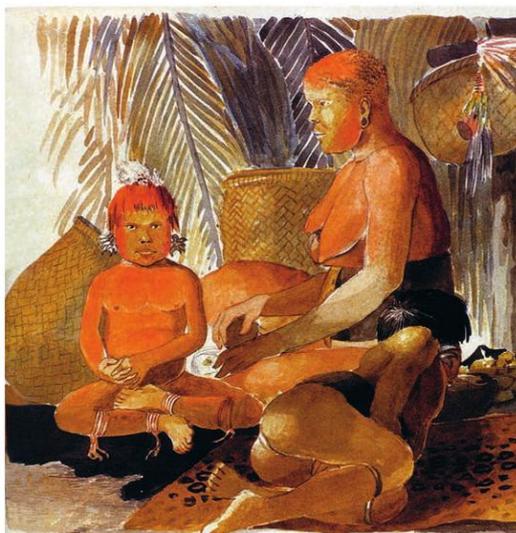
Cauim (ka'wi): bebida consumida pelos povos indígenas em todo o litoral da América do Sul. Os guaranis a chamavam de *caguy*. Era feita com a mastigação e fermentação da mandioca.

Alimentação

A base da alimentação dos tupis era o milho e a mandioca, usada também para fazer **cauim**. Frutas eram coletadas na floresta e peixes e mariscos eram retirados dos rios e do mar. Já a carne de outros animais vinha da caça. As crianças também ajudavam a conseguir alimentos: elas procuravam mel, larvas de insetos e ovos de pássaros, ou então pegavam caramujos e caranguejos nos mangues.

Outro alimento consumido pelos tupis eram as saúvas voadoras (içás), capturadas quando saíam dos formigueiros. Não só os tupis apreciavam esse alimento, rico em proteína: os colonos portugueses também adotaram o hábito de comer saúvas, além de outros alimentos indígenas, para garantir sua sobrevivência na nova terra.

Além de caçar, plantar e coletar, os tupis estocavam alimentos, sobretudo farinhas de mandioca e de peixe. Estocar alimentos é uma necessidade básica dos seres humanos. Durante as guerras, por exemplo, os indígenas usavam o alimento armazenado. Os primeiros europeus que chegaram à terra dos indígenas também usaram esses estoques. Como seus navios quase nunca traziam comida suficiente para a viagem de volta, os portugueses faziam trocas com os indígenas e se abasteciam principalmente das farinhas que estes produziam.



Interior de uma moradia de índios Bororo, obra de Aimé-Adrien Taunay de 1827. Esse pintor e desenhista francês esteve no Brasil no século XIX (num período posterior ao tratado neste capítulo) e registrou aspectos da paisagem e das pessoas que observou.

Antropofagia

Outro costume de parte dos tupis era a **antropofagia**, que consistia em matar e comer um prisioneiro inimigo em cerimônias ritualísticas. Os europeus se chocaram com essas cerimônias. Ao praticarem a antropofagia, os

Fonte: *COTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 92.*

Segundo o texto, os índios evitavam comer animais lentos ou indefesos, preferindo comer a onça, por exemplo. Nesta parte do capítulo, destaca-se uma imagem iconográfica do pintor francês Aimé-Adrien Taunay, do século XIX, que representa a etnia Bororo, e que será analisada mais adiante. A narrativa dos autores ao tratarem sobre o índio no início do período colonial ressalta o caráter exótico e dicotômico dos nativos, ora vistos como ingênuos

colaboradores dos europeus, ora como selvagens. O índio, no contexto do período colonial, na perspectiva discursiva do livro didático, é representado basicamente pelo povo tupi, suas tradições e costumes, porém, as representações imagéticas desse povo, contraditoriamente, não aparecem relacionadas aos textos verbais. Na página 93, no tópico denominado *Os recursos da floresta*, o discurso presente no livro didático chama atenção para o conhecimento dos índios sobre as plantas e raízes e seus valores medicinais, desde o período das conquistas europeias, e que os europeus se favoreceram destes conhecimentos.

Imagem 10 – Texto da página 93

índigenas acreditavam que assumiam as qualidades do guerreiro sacrificado. Faziam o mesmo com a onça, animal que admiravam e temiam. Essa crença explica por que eles nunca comiam animais como o bicho-preguiça — que era lento e indefeso, algo que ninguém desejava ser.

Ao comerem a carne dos prisioneiros em cerimônias, os tupis reforçavam a solidariedade entre os membros da comunidade. Eles chegavam a manter seus prisioneiros bem tratados durante meses e os matavam na época da colheita do milho, quando produziam o cauim e convidavam pessoas de outras aldeias para a festa, em que dançavam e bebiam.

Os recursos da floresta

O conhecimento dos nativos sobre plantas e raízes tem sido aproveitado desde a época da conquista europeia. Muitos vegetais têm valor medicinal, e os conquistadores se beneficiaram disso.

Os **pajés**, que conheciam o poder medicinal das plantas, eram sacerdotes de Jurupari e, por essa razão, os jesuítas os consideravam seus correligionários e os combatiam.

OUTRAS HISTÓRIAS

A biodiversidade e sua aplicação social

Você deve saber que muitos remédios custam caro. Mas talvez não saiba que quase a metade dos remédios vendidos no mundo é feita de plantas, fungos ou bactérias. As florestas brasileiras possuem a maior variedade de plantas, fungos, bactérias e outros seres vivos de todo o planeta. Isso se chama biodiversidade.

Quem mais conhece essas plantas são os moradores da floresta Amazônica, entre eles os indígenas. Em cada 100 metros quadrados (a área de uma casa de tamanho médio) dessa floresta, há cerca de 500 espécies de plantas e 50 mil espécies de animais, muitos deles tão pequenos que só podem ser vistos ao microscópio. Algumas

dessas espécies são conhecidas dos cientistas, mas a maioria ainda não é.

Para se ter uma ideia do valor dessas plantas, basta saber que mais de 100 remédios e outros produtos são feitos com elas. A venda de tais produtos rende às empresas e aos governos cerca de 40 bilhões de dólares todos os anos. Um bom exemplo é o jaborandi: 1 quilo de folhas dessa planta custa 1 dólar no Brasil. Das folhas, extrai-se uma substância usada para fazer xampus e um remédio que combate o glaucoma, uma doença nos olhos que pode levar à cegueira. No exterior, o jaborandi é vendido a um preço alto, gerando lucros para os laboratórios farmacêuticos.

Atividade

- Pesquise exemplos de outras plantas das florestas brasileiras que também são usadas pelas indústrias farmacêutica e cosmética. Mostre aos colegas os resultados obtidos.

Fonte: *COTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 93.*

A página 93 ainda traz uma seção com o título *Outras Histórias*, e subtítulo *A biodiversidade e sua aplicação social*. Os autores informam sobre a importância da riqueza das florestas brasileiras e sua biodiversidade, atentando que os povos das florestas são os

conhecedores dessa riqueza. Porém, segundo o livro, quem usufrui dessas riquezas naturais são os governos, as empresas e os laboratórios farmacêuticos.

Os autores, apesar de falarem da sabedoria dos indígenas em relação à biodiversidade florestal, não problematizam o porquê, e nem como a exploração dessas riquezas das florestas são feitas pelos brancos capitalistas, como se os indígenas fossem ingênuos e simplesmente transferissem seus saberes aos brancos, sem perceberem que estavam sendo explorados. No entanto, foi por meio de todo tipo de violência que os recursos naturais e humanos da floresta foram sendo usurpados sem o consentimento, e com a resistência dos índios:

Pequeno espaço institucional e poucos incentivos são dados ao reconhecimento da riqueza, em termos de patrimônio nacional, contida e detida pelos nativos na diversidade de suas línguas, culturas e saberes sobre biodiversidade dos ambientes por eles habitados muito antes de se transformarem em “terra”, isto é, em território ocupado por estrangeiros, depois privatizado em nome do nosso projeto nacional. (SOUZA, 2012, p. 20).

Ao invés de problematizarem essas questões, o discurso presente no livro apenas sugere uma atividade relacionada ao texto e solicita que se pesquise exemplos de plantas da floresta brasileira que são utilizadas na indústria farmacêutica e de cosméticos. Portanto, o discurso dominante da sociedade envolvente vai se estabelecer no texto verbal proposto no LD. A seguir, apresentamos a imagem do artista contida no livro didático na página 92.

Imagem 11- Interior de uma oca de índios Bororo (aquarela sobre Papel, Aimé- Adrien Taunay, 1827)



O pintor e desenhista francês Aimé-Adrien Taunay esteve no Brasil no século XIX. Mas quem foi esse pintor? Como chegou ao Brasil e com qual propósito? Qual o objetivo de sua pintura? São questões que precisam ser colocadas para se analisar a imagem com mais profundidade.

Aimé-Adrien Taunay, nasceu em Paris no ano de 1803 e veio para o Brasil em 1816. Um dos artistas Franceses, que aceitou ao convite de Dom João VI para ajudar a representar o Brasil como uma nação que seguia os moldes europeus de civilização. Aimé-Adrien Taunay, teve a chance de apreciar de perto os Bororo na região do Mato Grosso. Taunay adentra na caravana de artistas que chegam ao Brasil no século XIX, para preencher o grande vácuo deixado por Rugendas (COSTA, 2007).

Contudo, além de informações biográficas sobre o autor da pintura, é muito importante, antes de se analisar esse tipo de iconografia, saber o contexto da sua produção, assim como em que suporte material ela está inserida. Deste modo, enfatizamos que as

imagens e textos verbais são lidos de forma diversa, conforme a época que são observadas, ou seja, as leituras não fogem às temporalidades, aos sujeitos, nem aos suportes em que estão implantados. Sobre a diversidade de olhares a respeito dos registros históricos, Paiva (2006, p. 20) nos diz:

A História e os diversos registros históricos são resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciam essa produção. Esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos historiadores, pelos professores de História, pelos alunos e por observadores em geral, muitos anos depois.

Portanto, quando a pintura do artista é inserida em material didático, ganha outros contornos, outros sentidos discursivos, outras representações (CHARTIER, 1988), por conta de modificações que são feitas no seu tamanho, legenda, cores, nitidez etc, com a finalidade de se ajustarem aos propósitos mercadológicos, na perspectiva pedagógica do livro didático, como também pelas relações que estabelecem com os textos verbais, sofrendo, com isso, influência de ordem ideológica e política de quem escreve, e dos que ajudam na configuração do livro didático.

A imagem do livro exibida acima informa (imagem 11), em sua legenda, de maneira sucinta, sobre a pintura e o seu autor, mas só indica o quando e quem produziu, não detalhando onde, nem menciona o porquê, nem para quê, nem para quem. A representação imagética inserida no livro não leva em conta vários elementos que poderiam enriquecer bastante o conhecimento do leitor, nem estabelece uma relação significativa com o texto verbal, como poderemos ver mais adiante.

Achamos importante evidenciar que a denominação *Bororo* foi dada, na verdade, pelos não índios, tendo origem quando os desbravadores questionaram o nome do povo, e os indígenas entenderam que os conquistadores queriam saber o nome do lugar onde se encontravam. Eles estavam no Bororó, que, na língua desse povo, significa "pátio da aldeia" (COSTA, 2007). Considerando o aspecto linguístico, os povos indígenas podem ser divididos em dois grandes grupos: Os *Macro-Jê*, grupo linguístico que incluía povos como os *Bororo* e os *Karajá*, e os *Tupi-Guarani*, grupo formado por povos como os *Guarani*, os *Tupinambá* e os *Carijó*. Porém, não é só em relação à língua que esses povos se diferem, mas também nos aspectos sociais e culturais. Essas informações mostram que existem diferenças culturais

marcantes entre as etnias Tupi e Bororo, algo que não é considerado nos discursos verbais e imagéticos contidos no livro. Veremos isso após uma breve descrição da pintura.

Na representação iconográfica dos Bororo de Aimé-Adrien Taunay, podemos observar três indígenas: uma criança sentada de pernas cruzadas e duas índias. Uma das mulheres indígenas está sentada com os seios à mostra, e observa-se um objeto em uma das mãos; a outra encontra-se deitada em uma pele de onça pintada, como se estivesse descansando no interior da moradia. Por detrás da figura dos índios, podemos ver três cestos de palha, frutas ao chão, e algumas folhas de palmeiras como se tivessem revestindo a morada dos Bororo.

É importante ressaltar que desde o item *Os Tupi antes da conquista*, que abre o capítulo cinco, até os subitens *Território Tupi*, *Vida social*, *Origem lendária*, *Alimentação e Antropofagia*, o povo que é tratado no texto escrito de forma enfática é o *Tupi*, porém, a imagem que aparece junto com os subitens *Alimentação e Antropofagia*, é a do povo Bororo. Mais uma vez, texto verbal e imagético não se vinculam, confundindo o leitor, como se ambas fossem da mesma etnia. Desta forma, os índios são representados de maneira genérica, não evidenciando suas diferenças étnicas.

Os discursos verbais presentes nesta parte do livro didático enfatizam o caráter exótico das culturas indígenas, ao tratar da prática antropofágica. Convém destacar, ainda, que quando o livro didático fala em antropofagia, refere-se, explicitamente, no texto verbal, à etnia Tupi, porém a imagem dos Bororo se encontra logo acima do subitem relacionado à antropofagia, sugerindo que os dois povos a praticavam.

Sabemos, entretanto, que essa prática não era comum a todos os povos indígenas, algo que os autores não explicitam. Deste modo, mais uma vez os povos indígenas são vistos de forma genérica. Conforme Medeiros (2012, p. 54): “por muito tempo, os povos indígenas foram tratados pela historiografia de forma genérica, sem atentar para suas especificidades”. Pelo visto, podemos perceber que essas generalizações em relação às culturas indígenas ainda se fazem presentes na atualidade também no livro didático de história.

Os elementos simbólicos presentes na imagem também não são mencionados pelos autores do livro didático, como por exemplo: o artesanato, as práticas alimentares, a caça de animais selvagens para servir de leito, enfim, vários hábitos e costumes da cultura Bororo são revelados na pintura, mas esses traços, esses códigos, essas representações, não são discutidas. No conteúdo do livro, podemos ver, portanto, a maneira superficial que os autores tratam a questão da diversidade e da riqueza cultural, tanto no seu conteúdo imagético quanto verbal.

Sobre as distorções e equívocos elaborado sobre as diferentes etnias, nos fala o professor indígena AJ:

No livro de história eu olhando vi a imagem Caiapó (riso), por exemplo, vi a imagem Caiapó no livro didático de História, e embaixo índios da etnia Pataxó, então isso não combina. É uma informação, é uma imagem totalmente distorcida, que quem não conhece é lógico, se eu não soubesse não conhecesse, ia passar o quê? Ia passar que aquele povo ali era o povo Pataxó, ia afirmar e comprovar com o autor do livro, ou com alguém que escreveu um parágrafo, por exemplo, sobre aquele povo. Então, quando você conhece, quando você sabe, você vai contar, tentar não distorcer né, mas vai tentar ali colocar o que é real. Então, assim, essa imagem não condiz com que tá aqui embaixo, aqui embaixo não condiz com a imagem de cima. Então é dessa forma: é Pataxó é Pataxó, é Xingu é Xingu, no caso a etnia, é etnia Walapiti, então nada a ver com Pataxó né, o nome de baixo. Dessa forma, isso não é o primeiro caso, já vi em outros livros de história essas informações também. Então, assim, se um livro desse chega em uma escola não indígena é passado dessa forma né, os alunos não indígenas vão aprender isso (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

O professor pataxó, em sua fala, faz uma crítica às imagens e textos verbais contidos nos livros didáticos, mostrando que, muitas vezes, os autores cometem equívocos ao representarem a imagem de uma etnia e escreverem, logo abaixo, o nome de outra.

O discurso do professor indígena pataxó em relação às ambiguidades do livro didático de história não fica só na denúncia, ele desconstrói, de forma consistente, o discurso contido no livro ao afirmar a importância em conhecer as diferenças culturais existentes entre as várias etnias sob pena de reproduzir graves distorções em relação às culturas indígenas. Portanto, dentro de sua formação discursiva, o professor AJ desconstrói o conteúdo ideológico da cultura dominante, que muitas vezes vê os povos indígenas de forma homogênea e simplista.

Sobre isso, cabe ressaltar: “uma certa formação discursiva abriga, em seu interior, elementos de formações discursivas diversas, que se opõem e que estão em embate ideológico” (HEINE, 2012, p. 29). Deste modo, as diferentes formações discursivas refletem posicionamentos diversos dos sujeitos sociais, como podemos vislumbrar no discurso dos professores indígenas.

A seguir, a perspectiva discursiva da professora indígena GB desconstrói alguns estereótipos relacionados aos indígenas.

Eu acredito que um primeiro equívoco que muitos livros didáticos fazem é lidar com o povo indígena como se fosse um único povo, uma única cultura, um único modo de vida, não é? Acho que o primeiro equívoco é esse, de achar que todos nós indígenas somos iguais. Outro equívoco é o tempo [verbal] conjugado né, houve, existiram sempre no passado, então assim, são dois principais equívocos. Antes, quando eu ia fazer a seleção do livro didático para trabalhar em sala de aula, quando eu me deparava com um

livro desse tipo eu já jogava pra lá... sabe assim... esse não serve, pronto, acabou! ((PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

A professora indígena desconstrói, a partir da identificação com uma determinada formação discursiva, a representação do índio genérico, invisibilizado em sua diversidade cultural e relegado a um passado longínquo, como se fosse uma peça de museu. Em seu discurso, podemos identificar a necessidade de os índios serem vistos como são na atualidade e respeitados em suas múltiplas diferenças. Podemos considerar por meio da abordagem da ADLF que os professores indígenas AJ e GB, por meio da identificação com uma determinada formação discursiva, historicizam os discursos presentes no livro didático. Isso permite a polissemia discursiva, o deslocamento dos equívocos e falhas cometidas por este tipo de produto cultural sobre a temática indígena, fazendo emergir um discurso que irrompe e desconstrói os discursos estabelecidos ou sedimentados contidos no livro, e que ainda carregam estereótipos sobre os povos indígenas. A professora GB nos diz:

Hoje é assim, com dez anos de caminhada na escola eu fui aprendendo de que esses livros eles também, por mim, devem ser trabalhados, eles devem ser trabalhados exatamente pra que eu junto com meu aluno, eu possa desconstruir o que o próprio livro tá falando. Mas isso é uma concepção minha enquanto professora de História indígena de Coroa Vermelha, porque se esse mesmo livro for ser trabalhado em uma outra realidade, em uma escola não indígena, por um professor não indígena, vai prevalecer o que o livro tá falando, e não né, se são, são ideologias de vidas diferentes, que pertence a culturas diferentes (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Em seu discurso, a professora indígena GB, demonstra, por meio de sua experiência profissional, que o livro didático de história mesmo contendo distorções a respeito dos povos indígenas podem ser trabalhados de uma forma estratégica em sala de aula, para ajudar a desconstruir representações equivocadas sobre os índios. Podemos perceber que a crítica feita pelos professores indígenas depende muito de determinada cosmovisão, pois se um sujeito não índio, por desconhecer os meandros da cultura a qual está discursando, poderá não desconstruir, mas sim reproduzir os equívocos que existam no livro didático, como fica evidente no discurso da professora GB. Assim, podemos inferir que os sentidos não são elaborados de forma fortuita ou inocente, mas, contrariamente, nascem de posições ideológicas distintas, portanto, são ideologicamente estabelecidos (HEINE, 2012).

A diversidade social e cultural é uma das características marcantes dos povos indígenas, sendo que povos de uma mesma etnia podem viver e compreender o mundo de diferentes formas, portanto, na fala da professora indígena pataxó fica evidente a negligência

que muitas vezes os livros didáticos tratam essa questão tão crucial para os índios. A legislação educativa apregoa sobre a importância de se atentar e preservar a diversidade cultural existente em nosso país, como também defende a especificidade da Educação Escolar Indígena, porém, ainda é marcante nos livros didáticos disponibilizados pelo governo uma gama de distorções a respeito da diversidade cultural dos indígenas, o que pode reforçar preconceitos e estereótipos em relação a esses povos. A seguir, apresentamos também outra imagem do pintor Aimé- Adrien Taunay

Imagem 12 - Canto Noturno dos Índios Bororo



Fonte: www.folhadomeio.com.br

Podemos ver, nessa imagem, pessoas sentadas reunidas em círculo. Ao fundo, podemos vislumbrar um espaço iluminado e o espectro de um homem, mas como se estivesse alheio ao acontecimento. Do lado esquerdo, numa posição marcante, vemos um homem cuja representação indica tratar de um não índio, possivelmente um homem branco, de chapéu, e nitidamente vestido com camisa comprida e calça. Embora esteja sentado, encontra-se em uma posição mais elevada que a dos outros personagens. Ainda do lado esquerdo, destaca-se um personagem de costas, possivelmente mais um não índio, situado no meio de personagens indígenas, sendo difícil saber se é do sexo masculino ou feminino. Na parte direita da imagem, percebe-se uma figura de cabelos compridos e quase sem roupa, possivelmente a representação de uma índia Bororo.

Não é possível, no entanto, saber exatamente qual a intenção do artista, mesmo que estejamos atentos ao contexto histórico de sua obra, pois, a arte é aberta a várias interpretações, a depender das perguntas que a ela se faça. Em uma primeira leitura, a imagem nos sugere que apesar da quantidade de representações de personagens com características de índios, seja maior do que a representação de não índios na imagem, o homem de chapéu encontra-se com uma postura de comando, como se estivesse escrevendo algo. Em destaque, é possível ver melhor alguns detalhes do seu rosto e vestimenta, o que não acontece com os outros personagens representados em ambiente com pouca luz, os quais aparecem quase sem detalhe nenhum do rosto, estando a maioria de costas e outros aparecem cabisbaixos.

Ao representar o homem branco em proeminência, o artista sugere, em seu discurso imagético, um caráter ideológico etnocêntrico, pois indica uma maior importância da personagem que representa o homem branco, em relação aos outros personagens da iconografia.

Outra leitura possível do cenário, pelo viés da História Cultural (CHARTIER, 1988) seria a estratégia de negociação dos personagens que representam os índios Bororo com o homem branco representado na imagem. Fugindo do olhar que enxerga apenas a vitimização dos índios, podemos vislumbrar, também, que os Bororo resistem a uma imposição cultural do branco, por meio de acordos realizados entre ambos. É admissível, ainda, ver a representação do homem branco como um visitante atento que procura representar os Bororo, por meio de sua perspectiva. Esse homem branco, retratado na pintura, talvez seja o próprio pintor do quadro. Portanto, certamente existem muitas possibilidades de leituras desta obra de arte.

Ao ser questionada sobre as relações entre brancos e indígenas no livro didático, a professora Pataxó GB se posiciona do seguinte modo:

Essa relação de não indígena com indígena, no livro didático, é retratado sempre desse jeito: o indígena é o coitadinho, é o que não sabe nada, é o ignorante, é o que não tem nada, é o que não tem cultura. O branco é aquele que trouxe a salvação, porque trouxe uma religião para os povos indígenas, é aquele que trouxe a leitura, trouxe a escrita. Então, assim, o indígena é o selvagem que não tem valor nenhum, e o branco europeu é aquele que realmente pode tudo, ele é que é o herói, o herói da história (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

A professora Pataxó GB, ao abordar a respeito das representações e discursos presentes no livro didático sobre as relações entre índios e brancos, demonstra o caráter estereotipado com que são tratados os indígenas, sendo, muitas vezes, desprestigiados,

enquanto os brancos e sua cultura são enaltecidos. Fazendo uma analogia entre a fala da professora e a imagem em análise, mesmo não sabendo ao certo as intenções do artista, e compreendendo que ela está aberta a variadas leituras, a imagem de Taunay, presente no livro, coloca em relevo, mesmo que de forma sutil, o personagem com características não indígenas e ofusca os personagens que representam os indígenas. No discurso da professora pataxó no que diz respeito às relações entre índios e brancos no livro didático, portanto, é marcante a ênfase dada nos aspectos positivos da cultura branca, e a proeminência dos aspectos negativos dos índios, ou seja, para a referida professora, os livros sedimentam estereótipos ao configurarem essas relações. O conteúdo desta imagem em análise, quando inserida no livro didático, relaciona-se ao texto verbal que trata das doenças que acometeram os indígenas durante a colonização, devido ao contato com os brancos (ver imagem 13, na página seguinte).

Imagem 13 - As doenças e o desaparecimento dos indígenas

OUTRAS HISTÓRIAS

As doenças e o desaparecimento dos indígenas

“Nem todas as tribos indígenas (...) desapareceram devido aos choques armados com os brancos ou devido à escravização. Um grande número desapareceu devido à introdução, entre eles, de doenças que eram desconhecidas no seu meio. Enfermidades como gripe, sarampo, catapora (...) causaram grande perda às populações indígenas, pois (...) os organismos dos indígenas não tinham nenhuma resistência contra elas. (...)”

Nos primeiros tempos da colonização, quando os missionários reuniam índios de vários lugares num só aldeamento para facilitar a catequese, o surto de qualquer uma daquelas doenças era verdadeiramente desastroso, pois o ajuntamento de um grande número de índios facilitava o contágio. As epidemias de varíola de 1562 e 1563, na Bahia, mataram muitos índios assim aldeados.

A tuberculose talvez seja uma doença mais recente entre os indígenas. Atualmente ela os ataca com mais facilidade devido ao estado de carência alimentar em que vivem inúmeras tribos. Deve-se notar que a principal fonte de proteínas de que dispunham os índios era a carne de caça e o peixe. Ora, tanto a caça como a pesca se tornaram mais difíceis depois do contato com os brancos. Os alimentos de origem agrícola utilizados pelos indígenas são geralmente ricos em amido, não em proteínas. Além disso, os índios não consomem leite, nem ovos. A própria agricultura tende a reduzir sua variedade com o contato com os civilizados, uma vez que os índios tendem a plantar aqueles gêneros que podem ocasionalmente vender aos civilizados, abandonando aqueles menos comerciáveis.”

MELATTI, Júlio Cesar. *Índios do Brasil*. 7. ed. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora UnB, 1993. p. 182-183.



Canto noturno dos índios Bororo, obra de Aimé-Adrien Taunay produzida em 1827.

Atividades

2. Releia o texto e responda: o que mudou na vida dos indígenas depois do contato com os europeus?
3. Repare que, no último parágrafo, o autor usou duas vezes a palavra “civilizados”. Discuta o sentido em que essa palavra foi empregada no texto.

Fonte: *COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 96.*

Mais uma vez, existe uma desconexão entre a representação iconográfica e o texto vinculado a ela. Não se percebe, na imagem, nada que lembre o desaparecimento dos índios devido às doenças trazidas pelos brancos. Prevalece, deste modo, a informação do texto verbal que dá ênfase à vitimização dos índios em relação aos “civilizados”, quando evidencia, em seu discurso, a depopulação dos indígenas e seu possível desaparecimento. Atualmente, as questões relacionadas à fome são marcantes para se pensar na diminuição das populações indígenas.

Cerca de 85% da população indígena no Nordeste convive regularmente com a fome e a carencia alimentar. Este dado, mais que coletado ou calculado, foi discutido e partilhado com os próprios índios- seus líderes e agentes comunitários- ao longo dos levantamentos para este mapa as Fome (SAMPAIO, 2003, p. 28).

Se em um passado distante eram as epidemias como varíola e outras doenças infectocontagiosas não diretamente relacionadas à carencia alimentar responsável pela morte das populações indígenas, em contexto mais atual, são os conflitos fundiários, a desnutrição e a fome, que abatem muitos dos diferentes povos indígenas.

Em se tratando do texto verbal, os autores do livro propõem uma atividade com duas questões baseadas no texto de MELATTI¹³, Julio Cesar, *Índios do Brasil*. 7.ed. São Paulo Editora UNB, 1993, p.182-183, informação destacada pelos autores do livro. Nesta atividade, a primeira pergunta se refere ao que mudou na vida dos indígenas depois do contato com os europeus e a segunda pergunta se refere ao termo civilizado que aparece no final do texto, solicitando que se discuta o termo.

Essas atividades podem se tornar interessantes no contexto da sala de aula se forem problematizadas a contento pelo professor, ao atentar por exemplo, para a luta dos povos indígenas no sentido de resistirem aos problemas trazidos pelos brancos, como também para o termo “civilizados” que está em destaque na atividade proposta e que pode ser debatido,

¹³ Um trecho do texto de *Melatti* presente no livro didático, menciona essa questão ao apontar a tuberculose como doença que acomete atualmente os povos indígenas. Sobre a questão da fome entre as populações indígenas, é importante ver o material Mapa da Fome Entre os povos indígenas no Brasil, atentando para o autor José Augusto Laranjeira Sampaio, em relação aos índios do Nordeste, que tem como título: Terras e Povos Indígenas no Nordeste: Notas para um Mapa da Fome.

tensionado, assim, seu caráter etnocêntrico. No entanto, a atividade indicada também não se relaciona com a imagem, que serve apenas como ilustração, pois não é discutida, detalhada, ou problematizada pelos autores.

Ao pensar sobre o contato entre índios e brancos no período colonial e atualmente, a professora pataxó destaca:

É sempre aquela velha história contada, né, que eu acredito que no começo da invasão, da ocupação dos europeus no Brasil, aquela mesma história que foi contada inicialmente, é a mesma história que se perpetua até hoje. Eu acredito que com duas características um pouco diferentes, que antes por questão dos europeus, então a questão era muito eurocêntrica mesmo, né, do colonizador. Hoje a história ela continua do mesmo jeito, só que acho que com um poder um pouco maior. Hoje, é a questão do capitalismo, então hoje, não só as culturas indígenas, os povos indígenas, como os povos afro, os quilombolas, os remanescentes, continuam sendo a minoria nesse país, e o capitalismo é quem pisa nessa maioria em quantidade, mas nessa minoria em favorecimento (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

No discurso da professora pataxó, evidencia-se a perspectiva de que a história é contada, desde o período da invasão das terras brasileiras, pelos colonizadores. É uma história em que o europeu é o centro, onde a cultura europeia é representada como a mais importante, silenciando o ponto de vista dos indígenas. Segundo a professora, ainda hoje a história é contada nesta perspectiva eurocêntrica, porém, com um nível de poder ainda maior. Ressalta, ainda, o tratamento de desfavorecimento que é dado às comunidades indígenas e quilombolas, hoje, dentro do sistema capitalista. Nesta perspectiva:

A aparente regularidade da superfície do solo que nos sustenta, como país contemporâneo, é uma ilusão alimentada pela inércia das relações capitalistas que nos dominam e nos obliteram com antolhos, remetendo aos confins do esquecimento todos os atos de violência, de exploração e de subjugação de tantos grupos, comunidades e povos nativos desde que se iniciou por aqui a colonização europeia. Antolhos que nos impedem de ver tantos atos reiterados de violência, de exploração e de subjugação impostos incondicionalmente sobre os habitantes autóctones até hoje (SOUZA, 2012, p. 21).

Esse conteúdo ideológico opressor da cultura dominante é denunciado e criticado pela professora pataxó GB, que também mostra, no seu discurso, que os dominados são minoria apenas em favorecimentos, mas se constituem em maioria em termos quantitativos no país. Deixa, portanto, subentendido que as categorias sociais não dominantes podem se constituir em força política dentro do cenário do capitalismo. O embate ideológico se faz presente entre

a perspectiva da professora indígena GB e a perspectiva ideológica capitalista e eurocêntrica presente na sociedade brasileira.

Apesar de já se ter passado mais de quinhentos anos do “descobrimento”, algo bastante questionável, na realidade, pois, em terras americanas já existiam populações nativas com todo um arcabouço cultural riquíssimo, as representações em que são inseridas nos livros didáticos geralmente não evidenciam uma invasão e a tomada de terras dos índios. O propósito das imagens como essa de Oscar Pereira da Silva, a seguir, (ver imagem 14), é construir uma imagem de nação não conflituosa, harmônica, que sirva aos interesses de uma elite branca, burguesa e católica. Por isso, deve ser analisada, discutida e desconstruída.

Imagem 14 - Descobrimento do Brasil. Autoria: Oscar Pereira da Silva



Fonte: Disponível em: www.International.loc.gov. Acesso em setembro de 2015.

Oscar Pereira da Silva nasceu em 1867, em São Fidélis, no estado do Rio de Janeiro, faleceu em 1939. Foi pintor, desenhista, decorador, professor. Teve como formação a Academia Imperial de Belas Artes, sendo aluno de Victor Meirelles, Zeferino da Costa e outros artistas. Pintou diversos temas dentre eles: pintura Histórica, religiosidade, natureza-morta etc, sendo também excelente copista. Sua obra iconográfica com tema histórico mais conhecida é a que representa o Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500 na Bahia, um momento histórico que faz parte do projeto de preparação e edificação da identidade e memória nacionais (MORETTIN, 2000).

Oscar Pereira da Silva pintou diversos temas, dentre eles, a pintura histórica. Essa pintura foi utilizada para comemorar o centenário da Independência do Brasil em 1922, ano da Semana de Arte Moderna e é utilizada até hoje nos livros didáticos. A imagem de Oscar ganha papel diferente ao ser inserida em material didático. Este caráter pedagógico terá a sua dimensão simbólica e representativa expandida por mediação de um outro meio de circulação iconográfica, o livro didático, que passa a ser o grande divulgador das representações que temos dos povos indígenas e do descobrimento do Brasil (MORETTIN, 2000). A imagem pintada por Oscar Pereira da Silva idealiza o momento da chegada dos europeus ao Brasil e muito se assemelha à pintura de Victor Meirelles nos seus conteúdos ideológicos etnocêntricos, conforme evidenciamos na abertura do capítulo I deste trabalho. Podemos ver, nessa imagem, vários índios na praia e outros surgem pelas matas. Observamos, também, portugueses, alguns armados e outros representando o clero. No meio da tela, no ponto de centralidade, estão Cabral e um assistente já em terra, dando início ao contato com o índio. A imagem sugere, de certo modo, um encontro amigável entre as duas culturas, e não uma invasão territorial armada, não há indício claro de conflito, o que sugere uma aceitação, ou seja, uma não resistência à cultura europeia. Para problematizar a ideia sugerida na referida pintura, cabe destacar:

Os colonizadores ibéricos combateram as sociedades indígenas carregando a cruz e a espada. Os nativos americanos foram convertidos em “índios”, e as elites coloniais continuaram a desqualificar as comunidades autóctones como selvagens e primitivas, reduzindo-as ao papel de fornecedores de alimentos, de mão de obra e de serviços sexuais em proveito de portugueses e espanhóis imigrados (SOUZA, 2012, p. 22).

Deste modo, entendemos que o encontro idealizado e romântico entre índios e brancos europeus não ocorreu de fato, pois houve muitos embates físicos e ideológicos entre as diferentes etnias. A imagem de Oscar, presente no livro didático de Cotrim e Rodrigues (2012), é está presente na página 95, que tem como título *Cabral chegou:*

Imagem 15 – Texto da página 95

LER E COMPREENDER DOCUMENTO

Cabral chegou



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500, tela de Oscar Pereira da Silva feita em 1922. A técnica dessa pintura é óleo sobre tela.

Oscar Pereira da Silva (1867-1939) estudou na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, como fizeram muitos artistas naquela época. Dentre suas obras, destacam-se pinturas para decorar igrejas e teatros no Brasil, além de quadros inspirados na história do país.

O quadro aqui reproduzido foi feito muito tempo depois da cena ocorrida em 1500. Portanto, essa pintura representa o desembarque dos portugueses da maneira como o artista concebeu a história.

Para fazer o quadro, o pintor colheu informações nos textos dos primeiros europeus que vieram ao

Brasil — como a carta de Pero Vaz de Caminha. Só que, na carta, a história é contada de um jeito diferente. Há um trecho em que se lê o seguinte:

“Quando eles vieram a bordo, o Capitão estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar muito grande no pescoço (...). E eles entraram sem qualquer sinal de cortesia ou de desejo de dirigir-se ao Capitão ou a qualquer outra pessoa presente, em especial.”

In: PRADO, João F. de Almeida (estudos e notas).
A carta de Pero Vaz de Caminha.
5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Atividades

1. Observe a reprodução da tela e releia o trecho da carta de Pero Vaz de Caminha. O que eles têm em comum? Quais são as diferenças? Troque ideias com seus colegas e seu professor sobre isso.
2. Agora é a sua vez de representar esse primeiro contato entre portugueses e indígenas. Faça um desenho mostrando como você imagina essa cena. Tenha a preocupação de não copiar nem se inspirar demais na tela de Oscar Pereira da Silva. Afinal, ele fez a tela em 1922, e você fará sua representação no início do século XXI. Lembre-se de que tanto o seu desenho como a tela do pintor e a carta de Caminha são documentos de épocas diferentes, que interpretam um fato com base no seu próprio tempo.

Nas páginas 93 e 94, O discurso do livro didático aborda sobre a chegada dos portugueses e de suas percepções em relação às diferenças das sociedades indígenas.

Imagem 16 – Os efeitos da invasão europeia

Os efeitos da invasão europeia

Para entender

Tapuia: termo empregado pela primeira vez por Pero de Magalhães Gandavo, autor do livro *História da Província de Santa Cruz*, publicado em 1576. Ele usou essa palavra para se referir a um povo que habitava o lado oriental do rio Amazonas. Mais tarde, tapuia passou a designar um conjunto de povos que, apesar de diferentes entre si, apresentavam certas semelhanças aos olhos do colonizador, como a língua (que era diferente da dos tupis) e o lugar onde viviam (afastado do litoral).



Após chegarem às terras que hoje formam o Brasil, os portugueses perceberam que, apesar das diferenças, as sociedades indígenas tinham uma cultura comum. A língua e os costumes, por exemplo, variavam de uma região para outra, mas quem conhecia uma das línguas entendia o que pessoas de aldeias diferentes diziam.

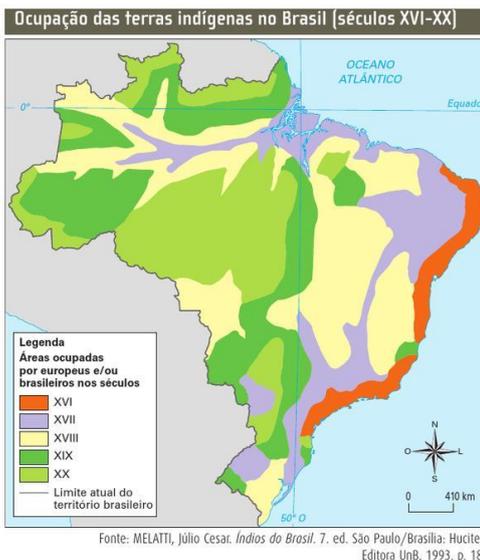
Os europeus distinguiram diferenças maiores entre dois grupos, que chamaram de **tupis** e **tapuias**. Com os tupis, habitantes do litoral, mantiveram contatos mais intensos. Já sobre os tapuias, que viviam no interior, há poucas fontes de informações escritas.

Padres europeus escreveram dicionários e vocabulários das línguas indígenas. José de Anchieta foi um deles, e seu trabalho transformou-se em um livro chamado *A arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*.

A ocupação das terras indígenas

Desde a invasão europeia, os conflitos entre europeus e indígenas foram constantes. Muitos indígenas foram mortos ou expulsos de suas terras durante o processo de colonização. Outros foram escravizados e usados como mão de obra para as primeiras atividades econômicas desenvolvidas pelos portugueses no Brasil. Mas não foi só por causa desses conflitos que grande parte da população indígena foi dizimada, como veremos na seção *Outras Histórias*, a seguir.

Aproveite para observar o mapa ao lado, que mostra o avanço da ocupação, por parte de europeus e/ou brasileiros, das terras que hoje formam o Brasil, entre os séculos XVI e XX.



Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 94.

Na verdade, as diferenças percebidas pelos portugueses eram apenas voltadas para servirem aos seus interesses de dominação, pois, na prática, os portugueses não percebiam as riquezas culturais dos diversos povos indígenas, nem as respeitavam.

O que os colonizadores queriam saber a respeito dos índios eram os meios de os subjugar, muitas vezes atçando as rivalidades já existentes entre diferentes etnias. O texto

verbal destaca a distinção marcante feita pelos europeus a respeito das etnias Tupi e Tapuias. Por exemplo, enquanto os Tupi eram mais afeitos ao contato com os brancos, os Tapuias preservavam distância dos não índios: “este é o caso dos termos “tapuia” e “caagua”, usados em língua tupi para descrever seus vizinhos não tupi do interior, rótulos étnicos adotados por seus aliados portugueses (SOUZA, 2012, p. 27). Portanto, muitos estereótipos foram sendo construídos pelos colonizadores por conta das diferenças étnicas dos indígenas, mas, também pelos interesses econômicos e políticos dos portugueses.

A página 94 traz, ainda, um subtítulo: *A ocupação das terras indígenas*. Os autores evidenciam os conflitos constantes entre os índios e europeus, bem como as agruras sofridas pelos indígenas no processo de colonização. Apresenta, ainda, um mapa da ocupação das terras indígenas no Brasil do período colonial até o século XX. O mapa demonstra a usurpação das terras indígenas pelos não índios, informação importante, pois revela as perdas territoriais dos diversos povos indígenas ao longo da História do Brasil.

Convém salientar que o texto verbal da página 94 do livro não menciona as resistências contra esses avanços praticados sobre as terras indígenas, durante toda a história brasileira, e ainda não discute que os índios criaram estratégias de luta, para protegerem seus territórios e preservarem suas culturas. Assim, os autores, em suas narrativas discursivas, vitimizam os povos indígenas, como se os índios estivessem passivos aos atos violentos dos europeus sobre seus territórios. A formação discursiva e ideológica, o interdiscurso que prevalece em relação a essa questão é a do colonizador, é o da subjugação do nativo pelo europeu por meio do conflito violento, a depopulação e a aculturação dos índios no Brasil.

Em relação à imagem do artista Oscar Pereira da Silva representada, é concebida como um documento, assim como a *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Os autores evidenciam que a pintura não foi produzida no ano de 1500, embora represente essa época. Seu mérito é evidenciar que o documento imagético representa uma época, mesmo sendo produzida em outra, sendo, portanto, distantes no tempo. A imagem está inserida no livro na parte *Ler e Compreender Documento*, na página 95, tendo como título *Cabral chegou*.

A atividade proposta com os documentos elencados pelos autores pode se tornar muito interessante se for problematizada a contento pelo professor, pois o discurso do livro sugere que se faça uma analogia entre essas duas fontes históricas: a *Carta de Caminha* e a imagem pintada pelo artista. Nessa perspectiva, os alunos podem conhecer e analisar as diferentes formas de fontes históricas e seus significados.

No entanto, o trecho da *Carta de Pero Vaz de Caminha* que faz referência à boa vestimenta do Capitão do navio português e a falta de cortesia dos índios que, ao subirem à

bordo do navio, não cumprimentam o Capitão, nem a ninguém presente na embarcação, fazem com que os indígenas sejam vistos como selvagens, atrasados, necessitando do europeu para civilizá-los. Assim, a formação discursiva do colonizador, que carrega o caráter ideológico do exótico, salvacionista, eurocêntrico, presente no documento verbal, não é discutido pelos autores do livro didático.

O quadro pintado, por sua vez, embora baseado na *Carta de Caminha*, sugere um encontro amistoso entre brancos e índios, porém, os autores deixam a entender, em seus discursos, que a pintura foi algo idealizado, pois foi feita muito depois do fato ocorrido, já a Carta é um documento mais fidedigno, registrando o que de fato ocorreu na época dos primeiros contatos entre índios e europeus. Portanto, o discurso presente no livro não questiona o olhar etnocêntrico do documento escrito, apenas sugere que existem coisas em comum e diferentes em relação ao documento imagético. Deste modo, o discurso de Caminha por ser “mais fidedigno”, mostraria que os índios eram incivilizados e descorteses, mesmo sendo recebidos com toda cordialidade pelos portugueses no navio. Nada disso é desconstruído, nem debatido pelos autores do livro didático, que ao silenciarem essas questões, reforçam a formação discursiva do europeu.

Se o professor não estiver atento a essas nuances e não relativizar as informações presentes nos documentos apresentados no livro, tratando-as com todo o cuidado necessário, pode fazer prevalecer o discurso verbal de Caminha, naturalizando e reforçando os preconceitos e estereótipos construídos ao longo do tempo sobre os índios. Caso se aproprie desse interdiscurso sem problematizá-lo, contribuirá para sedimentação dessas representações.

Em uma questão que serve como atividade, o livro propõe que os alunos representem o encontro entre índios e brancos, tendo como inspiração os documentos apresentados no livro. Os autores chamam a atenção que essas fontes estão distantes no tempo, e, por conta disso, o fato histórico é interpretado de forma diferente. Assim, na proposta dos autores, os alunos terão a oportunidade de representar o encontro dos índios e europeus inspirados nos documentos apresentados, algo que pode ser bastante proveitoso como método de análise documental, desde que, como já foi dito acima, se problematizem os documentos que fazem parte da atividade.

Convém ressaltar que o título da legenda na base na imagem *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, na tela de Oscar Pereira da Silva, feita em 1922, é a que está inserida no livro didático, sendo diferente do título dado a obra que foi retirada da internet. A do livro fala em *Desembarque* e a do site em *Descobrimento*, porém os dois títulos carregam discursos eurocêntricos.

A seguir, vislumbraremos a obra de um artista do século XIX, Jean Baptiste Debret, que também é muito frequente nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental Séries Finais. Antes, apresentaremos uma pequena biografia do artista afim de contextualizar sua obra:

Jean Baptiste Debret. O artista nasceu em 18 de abril de 1768, em Paris, e faleceu na mesma cidade, em 28 de junho de 1848. Debret ocupou boa parte de sua vida trabalhando sob encomenda para o governo de Napoleão Bonaparte, tendo a influência marcante do pensamento dos séculos XVIII e XIX particularmente os ideais iluministas, deterministas e positivistas. Acreditava na missão do seu país em difundir a ciência e o progresso aos lugares atrasados e infantilizados (SILVA(b), 2001).

O artista se deixa afetar pelo lugar, por sua geografia e sua gente, formando seu próprio entendimento do que via e pintava, não se limitando apenas a cumprir, de forma incólume, os ditames da monarquia portuguesa que encomendava pinturas que representassem o Brasil como um lugar que cultivava a cultura europeia (SILVA(b), 2001). A seguir, podemos ver uma de suas representações sobre os povos indígenas:

Imagem 17 - *Selvagens Civilizados Soldados índios da Província de Curitiba Conduzindo Prisioneiros Indígenas* – Jean- Baptiste Debret



Fonte: http://oparanaespanhol.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html

Na imagem, podemos ver a representação de três caçadores de índios vestidos de calça, camisa, colete, chapéu, porém se encontram descalços. O primeiro da fila segue na dianteira e os outros dois atrás, todos armados. O último carrega uma bagagem nas costas e uma ave em uma das mãos, sugerindo, assim, que não havia diferença entre caçar animal ou índio. Ao centro da imagem, podemos ver seis indígenas: duas mulheres adultas nuas, amarradas uma na outra por um corda, e quatro crianças de tamanhos diferentes. Todos os personagens representados caminham em cima de um grande tronco de árvore que serve como uma espécie de ponte num ambiente de floresta densa. Descrita a imagem, atentaremos agora ao contexto de sua produção.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil relaciona-se à expansão napoleônica. A invasão a Portugal levou D. João VI a fugir de sua terra e se refugiar nas terras brasileiras. Durante sua presença no Brasil entre 1808 a 1821, foram promovidas ações para tentar adaptar a colônia aos modelos europeus. Dentre esses atos está o incentivo à políticas para escolher e contratar profissionais com capacidade de estabelecer uma escola ou instituto teórico-prático de aprendizagem artística e técnico-profissional, sendo denominada de Imperial Academia de Belas Artes, constituída em 1829.

Debret fez trabalhos sob encomenda para a família real portuguesa com o propósito de sedimentar a imagem de um império civilizado que cultuava os padrões da Europa (SILVA(b), 2001). As elites brasileiras preferiam ocultar a situação da escravidão negra ou indígena, com a finalidade de construir uma imagem de país civilizado e em crescente progresso. Assim, “durante o império, a existência das comunidades indígenas foi entendida como anacronismo que deveria ser combatido” (SOUZA, 2012, p. 23). Com o intento de mostrar que a nação brasileira estava inserida no modelo de “civilização” europeia, D. João VI trouxe artistas europeus para construir a imagem de uma nação que estava caminhando em direção aos padrões eurocêtricos, porém, Jean Baptist Debret não seguiu a risca os ditames propostos pelo rei quando retrata índios escravizados em suas pinturas.

Debret representou os indígenas em diferentes circunstâncias, retratando hábitos e costumes, porém a imagem de Debret escolhida para retratá-los no capítulo cinco do livro didático mostra índios escravizados. Essa imagem de Debret insere-se na parte das atividades *Ler e Compreender Documento*. A pintura de Debret, inserida no livro didático, tem uma dimensão pequena, dificultando a visualização dos seus detalhes. O subitem do texto verbal tem como título *Portugueses e indígenas*, abordando sobre documentos de momentos históricos distintos que falam sobre os índios brasileiros.

Imagem 18 - Portugueses e indígenas

LER E COMPREENDER DOCUMENTO

Portugueses e indígenas

A seguir, você vai ler três documentos que apresentam visões sobre o indígena em diferentes momentos históricos.

Documento 1

Os portugueses enfrentaram a resistência dos indígenas. Estes faziam alianças entre si para combater os portugueses. O trecho a seguir, escrito por um homem branco que viveu no século XVI, é um registro desse tipo de aliança, realizada entre os indígenas para enfrentar os invasores.

“(...) são os tamoios e (...) tupiniquins há quinze anos a esta parte que sempre matam no sertão homens brancos (...) e não satisfeitos com isto não lhes fazendo a gente desta capitania mal nenhum quebraram as pazes que conosco tinham e se ergueram e vieram sobre esta vila e a tiveram a cerco certos dias, (...) destruindo os mantimentos e matando e levando alguns homens brancos e escravos e (...) muito do gado (...).”

Requerimento a Estácio de Sá, 2 de maio de 1564. In: *Atas da Câmara da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1945.

Documento 2

A maioria dos indígenas não vive mais como na época da conquista portuguesa. Muitos adotaram costumes dos brancos. Isso, porém, não impede que eles sejam vistos com preconceito. Leia as palavras de Karai Katu, um guarani que vive em São Paulo.

“As pessoas olham a gente nas feiras, usando estas roupas e sapatos e olham como se não fôssemos mais Guarani. Como se a gente tivesse

perdido nossa cultura. Eles não percebem que, por dentro, a gente continua o mesmo Guarani.”

Depoimento de Karai Katu, da aldeia de Itatins, município de Itariri (SP). Disponível em: <<http://www.baraoemfoco.com.br/historia/projeto/povoguarani.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

Documento 3



Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens, obra do pintor francês Jean-Baptiste Debret, do século XIX. As mulheres e as crianças indígenas parecem europeias no formato do corpo e no corte de cabelo.

Com base na observação da figura acima, pediu-se a alunos guaranis que fizessem um novo desenho e escrevessem um texto sobre a situação representada. Um dos alunos escreveu o seguinte:

“São duas mulheres presas carregando (...) crianças que estão chorando de fome, e (...) soldados que estão acompanhando. Elas estão presas. Elas conversam:

— Puxa, a gente devia ter ouvido o cacique. Agora, a gente está presa e nenhum parente nunca mais vai saber o que aconteceu com a gente. A gente está presa porque não ouviu o cacique.”

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*. Ano 18, n. 36, 1998. p. 94.

Atividades

- O documento 1, do século XVI, trata da guerra que os indígenas fizeram contra os moradores de um povoado português.
 - Qual é sua opinião a respeito dos argumentos usados pelo homem branco?
 - A versão dos indígenas não foi contada. Por quê?
- Depois de ler a frase de Karai Katu, no documento 2, reflita e responda: a cultura de um povo aparece apenas no modo de se vestir? De que outros modos ela se manifesta?
- Como você interpretaria o texto escrito pelo aluno guarani, no documento 3?

Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p.101.

Essa perspectiva do livro no texto verbal e imagético faz emergir uma visão eurocêntrica que enxerga os indígenas como agressivos selvagens. Deste modo, “a invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se produz e se ensina no país: o eurocentrismo” (MEDEIROS, 2012, p. 52). Portanto, a história do Brasil é construída de forma majoritária, levando em consideração a história da Europa em detrimento de seus antigos habitantes, no caso os indígenas.

O segundo documento da página 101, que se refere ao século XXI, traz um relato de um índio Guarani questionando que o uso de vestimentas típicas da sociedade envolvente pelos índios, não os fazem perder suas identidades indígenas, como que para ser reconhecido como índio fosse preciso estar vestido a caráter. Esse segundo documento verbal, trazido pelo livro em questão, pode se tornar um recurso interessante na desconstrução de estereótipos em relação aos povos indígenas. O texto verbal, portanto, traz uma atividade interessante, que questiona o deixar de ser índio por usar roupas da sociedade envolvente, no entanto, a imagem não aponta para essa problematização.

Essa discussão sobre ser ou não ser índio emerge no discurso da professora indígena pataxó. A professora indígena atenta para um texto que trata da questão de ser ou não índio, de Daniel Munduruku¹⁴:

É um texto bastante reflexivo, que na verdade se esse texto for um texto trabalhado por um professor não indígena, automaticamente ele vai acreditar que uma das senhoras que julga Daniel num trem é, num metrô em São Paulo. Uma diz que ele é índio, e aí vai justificar sua resposta pelas características físicas dele, não, ele é índio, porque o cabelo dele é preto, porque o cabelo dele é liso, porque ele tem as maçãs do rosto, né, avermelhadas, porque tem um rosto redondo, ele é índio por causa disso, ou seja, está julgando-o, definindo-o enquanto indígena por um estereótipo, enquanto a outra, desconstrói a resposta dela dizendo que não é índio porque ele está em São Paulo, porque índio vive na floresta, porque ele está de roupa *jeans*, porque ele tem relógio, índio é, índio de verdade vive no mato e ver a hora olhando pelo sol. Se esse texto, né, que é um texto contido no livro de língua portuguesa da sétima série, esse livro foi de uma edição acho que de uns dez, treze anos atrás, se esse livro é trabalhado por mim, a minha abordagem será a de desconstruir a resposta das duas, as duas estão equivocadas: ele não é índio porque a maçã do rosto dele é rosada, porque o cabelo dele é liso, e ele não deixa de ser índio porque ele está vestido com roupa de não índio. Caso esse texto seja trabalhado em uma outra escola, automaticamente, é a tendência, é que de fato o professor né, assim, não voltado a realidade, não conhecendo a realidade, vai justificar que realmente a senhora que diz que ele é índio porque o rosto é assim, porque cabelo é assim, ela está correta. Então assim, eu fui aprendendo a buscar desconstruir as informações que o livro didático estava apresentando (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

Em seu discurso a professora pataxó GB, a partir da referência ao texto, e identificada com uma determinada formação discursiva e ideológica, desconstrói a visão estereotipada que até hoje existe na sociedade envolvente em relação ao índio. A professora

¹⁴ Histórias de índio, de Daniel Munduruku (1996). Autor de livros de temática indígena, que se sobressai por ser um dos escritores indígenas com grande volume de publicações, com narrativas norteadas de forma predominante em relação ao seu povo Munduruku.

também, atenta para as diferenças discursivas que podem existir entre índios e não índios, pois vivenciam sociedades e visões de mundo diferentes.

Entendemos que a forma de se vestir, as características físicas, ou mesmo se o índio está ou não em determinado território não é o mais importante para defini-lo como indígena, o que é relevante é a sua cosmovisão, os componentes culturais, as tradições, o modo de se relacionar com a vida, com a sociedade, com a natureza, enfim, ser indígena transcende o modelo criado e repetido pela sociedade branca, ocidental e cristã.

O terceiro documento da página 101, estabeleceu-se a partir de uma atividade sugerida pela pesquisadora *Ernesta Zamboni*, para que alunos indígenas Guarani observassem a imagem de Debret e escrevessem um texto sobre a situação representada. O discurso dos alunos descrevem a situação visualizada, por meio da identificação com uma determinada formação discursiva, a qual entende que as índias foram presas por não ouvirem o cacique da aldeia, mostrando que existe liderança, relações de poder e hierarquia dentro das culturas indígenas, que não são povos sem regras, costumes e tradições, e que elas precisam ser respeitadas por todos da comunidade.

No caso da leitura dos alunos da etnia *Guarani* na atividade sugerida pela autora *Ernesta Zamboni* sobre a imagem de Debret, não podemos afirmar que os alunos indígenas conhecessem o artista, o contexto em que viveu, nem mesmo os propósitos de sua obra, porém, isso não quer dizer que a leitura feita pelos alunos indígenas seja menos importante que a de um conhecedor profundo da obra de Debret. O importante, nesse exercício, é ouvir o que o indígena tem a dizer sobre as representações que fazemos deles. Portanto, essas reflexões trazidas pelo livro podem ser muito interessantes se bem aproveitadas pelo professor.

As três atividades propostas pelos autores do livro, a partir dos documentos sugeridos são pertinentes, pois permitem uma analogia entre os diferentes discursos relacionados aos índios. Ressaltamos que estas atividades propostas precisam ser problematizadas no contexto pedagógico, na perspectiva de analisar criticamente os documentos históricos, seja verbal ou imagético. Destacamos, ainda, que na parte do capítulo analisado que se propõe a *Ler e Comprender Documento*, nas páginas 95 e 101, os autores o fazem de forma que permite atentar para os diferentes tipos de fontes históricas relacionadas ao índio. A seguir, vislumbraremos um tópico que se refere às *Leis de proteção aos índios*, juntamente com a imagem fotográfica de crianças indígenas, em uma sala de informática.

Imagem 19 - Crianças indígenas usando computador

Leis de proteção aos indígenas

Várias leis foram feitas a partir do século XVI para proteger os indígenas e reconhecer seus direitos. Só que raramente essas leis foram cumpridas. A **escravidão**, por exemplo, era permitida quando feita a partir de uma “guerra justa”.

As leis escritas pelos reis de Portugal afirmavam que os indígenas não só eram livres como também os “senhores naturais das terras”. Mas a prática desmentia as leis, pois os nativos continuaram perdendo suas terras e tendo de trabalhar para fazendeiros e mineradores, entre outros exploradores.

Em 1822, quando o Brasil se tornou independente de Portugal, a situação dos direitos dos indígenas pouco mudou. Eles nem sequer foram reconhecidos como brasileiros. A formação dos aldeamentos e a expulsão continuaram no século XIX. Embora nessa época o direito dos nativos às terras tenha sido reconhecido, isso não impediu que elas fossem invadidas.

Após a Proclamação da República, em 1889, não foi muito diferente. Os indígenas não foram mencionados na primeira Constituição republicana (1891) e as primeiras medidas para garantir sua sobrevivência só foram tomadas depois de 1908. Dois anos mais tarde, o governo federal criou o **Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**. O objetivo desse órgão era impedir que as terras indígenas fossem invadidas pelos brancos. Mas o resultado não foi muito animador: ao longo do século XX, lavouras e ferrovias ocuparam muitas áreas habitadas por indígenas no Paraná, em Santa Catarina, em Minas Gerais, no Espírito Santo e em São Paulo.

Outras leis reconheceram o direito dos indígenas à posse de terras. Em 1916, eles foram considerados relativamente incapazes e o SPI passou a representá-los. Somente em 1934 eles foram citados na Constituição.

Para entender

Guerra justa: guerra de defesa, segundo as leis feitas pelos portugueses no século XVII. Se os indígenas praticassem a antropofagia, atacassem uma vila, uma fazenda ou um aldeamento e fossem capturados durante ou depois do ataque, então podiam ser escravizados. Mas era muito fácil inventar uma “guerra justa”, dizendo que os brancos haviam sido atacados, quando na maioria das vezes o que acontecia era exatamente o contrário: os colonos europeus é que atacavam os indígenas.



A Constituição Federal de 1988 assegurou vários direitos aos povos indígenas brasileiros. Isso pode ser visto, por exemplo, no artigo 210, que diz o seguinte: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Na fotografia, crianças indígenas utilizam computadores em sala de aula na aldeia Guarani Tenonde Porã, em Parelheiros, São Paulo, em 2011. A imagem mostra que os povos indígenas vêm procurando, cada vez mais, ocupar espaços na educação e na utilização de novas tecnologias, ao mesmo tempo em que se empenham em preservar suas tradições.

Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 97

Essa imagem destoa das anteriores, pois relaciona os índios ao uso de tecnologias, porém o texto verbal que a precede não se relaciona com a fotografia. O tópico faz um brevíssimo histórico sobre as leis no Brasil, no que se refere aos índios do período colonial até o século XX. Elenca órgãos governamentais como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), contudo, não discute as ideologias evolucionistas e positivistas presentes nesses órgãos governamentais nem mencionam o caráter ideológico assimilacionista, integracionista das políticas aplicadas por estes órgãos.

Ao se referir à Constituição Federal de 1988, os autores não discutem a importância desta constituição para os povos indígenas. Em relação às leis mais atuais que dizem respeito

à educação indígena como a 11.645, o discurso do livro nem menciona. Portanto, em seu discurso, o livro didático não aborda, de modo apropriado, sobre as leis que protegem os índios, deixando muitos hiatos e lacunas no aspecto legal.

Em relação ao texto não verbal, consideramos a imagem interessante, pois mostra índios em uma realidade diferente das que foram mostradas nas pinturas dos artistas do século XIX e serve como contraponto, pondo em cena modos de ser indígenas contemporâneos. Ao lado da foto, também na legenda, um texto verbal informa que são crianças da etnia Guarani da aldeia Tenonde Porã, em Parelheiros, São Paulo, no ano de 2011. No entanto, a fotografia de um indígena interagindo com as novas tecnologias só aparece uma vez em todo o capítulo, sendo que os autores não discutem se o acesso a essas tecnologias se estendem para várias regiões do país, como também para as diversas etnias indígenas, ou se está restrita às escassas áreas geográficas e a poucas comunidades indígenas. Todos esses silêncios reforçam os interesses de formações discursivas dominantes.

Na página 98 do livro didático, tem-se a continuação do tópico anterior, com a fotografia de uma índia da etnia Kalapalo, no estado do Mato Grosso do Sul, no ano de 1999, trabalhando na secagem da farinha de mandioca.

Imagem 20: A legislação portuguesa e os indígenas



Em 1966 o SPI foi extinto e, no ano seguinte, foi criada a **Fundação Nacional do Índio (Funai)**. Ainda hoje os indígenas são considerados parcialmente incapazes, ou seja, necessitam que um funcionário da Funai fale por eles ou os represente, pois as leis não permitem que defendam seus direitos por conta própria.

Mulher do povo Kalapalo trabalhando na secagem de farinha de mandioca em Querência, no estado do Mato Grosso, em 2009.

EM QUESTÃO

A legislação portuguesa e os indígenas

Até hoje, os estudiosos da colonização discutem o sentido das leis que os portugueses criaram para lidar com os indígenas. No século XIX, o historiador maranhense João Francisco Lisboa já apontava o quanto essas leis criavam dúvidas e ambiguidades: às vezes elas atendiam aos interesses dos colonos, outras vezes àquilo que queriam os missionários, mas quase nunca levavam em conta os interesses dos povos indígenas. Mais tarde, outros autores chegaram a conclusões semelhantes, como Caio Prado Jr. (na década de 1940) e Oscar Beozzo (na década de 1980).

O historiador Pedro Puntoni, em estudos produzidos entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, afirma que essa ambiguidade era aparente. A Coroa portuguesa esforçou-se para impedir que os colonos escravizassem os índios e tentou manter a liberdade de alguns grupos indígenas para fazer alianças contra invasores estrangeiros. Mas era preciso que os nativos se dispusessem a cumprir esse papel. Quando não o faziam, eram considerados “índios bravios” e o rei determinava seu extermínio ou escravização, mediante a guerra justa.

Já a antropóloga Beatriz Perrone-Moisés, também em estudos pu-

blicados entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, defende uma mudança na interpretação das leis indigenistas do período colonial. Em vez de serem vistas como contraditórias ou ambíguas, é preciso levar em conta a maneira como os portugueses percebiam as diferenças entre os indígenas. Segundo ela:

- havia grupos indígenas que aceitavam o domínio português e faziam alianças, como os tupis;
- havia os que eram considerados inimigos, como os tapuias;
- havia os que simplesmente foram escravizados.

Atividade

- A maneira de interpretar o passado varia de acordo com os autores e o tempo em que eles escreveram. Com base nisso, faça um resumo dos argumentos dos diferentes autores sobre a legislação indigenista colonial, situando a interpretação no tempo em que cada um escreveu.

Deste modo, a fotografia que retrata uma índia solitária, em seu trabalho agrícola, silencia uma realidade cada vez mais atual: a de que as mulheres indígenas de muitas etnias realizam trabalhos diferenciados, e ocupam as mais variadas profissões na sociedade indígena e não indígena. Esse aspecto é silenciado em várias fotografias de mulheres indígenas ao longo do capítulo. Essa questão será retomada mais adiante em outras imagens. Embora não se pretenda aqui discutir especificamente a questão de gênero, alguns discursos presentes no livro didático não podem ser ignorados.

Na página 98, o livro propõe um texto verbal que trata sobre a legislação portuguesa e os indígenas, nele se discute o sentido das leis que os portugueses instituíram para lidar com os referidos povos, a partir da opinião de três autores sobre essas leis: João Francisco Lisboa, por exemplo, deixa claro que essas leis levavam em conta, na maioria das vezes, os interesses de colonos e missionários, e quase nunca o dos índios. Pedro Puntoni argumenta que a Coroa Portuguesa era contra a escravidão de alguns grupos indígenas que pudessem se tornar aliados dos portugueses contra invasores estrangeiros. As opiniões dos autores são divergentes em relação às vantagens e desvantagens dessas leis para os índios. Destacamos, também, o argumento que os autores delegam a Beatriz Perrone Moisés. A antropóloga chama a atenção para o modo como o português concebe a relação entre indígena e o invasor português. Para o colonizador, os Tupi aceitavam a dominação portuguesa, um discurso também muito questionável, pois nenhum povo aceita ser dominado de bom grado por outra cultura. Já os Tapuias eram considerados inimigos, pois não queriam alianças com os portugueses.

Em relação à legislação que contempla os povos indígenas, o fato é que só recentemente as leis voltadas às comunidades indígenas avançaram, isso depois de muita luta dos próprios indígenas, como vimos no capítulo II desta dissertação. Decerto, não era interesse da Coroa portuguesa, nem dos colonos, nem dos missionários, criarem leis que de fato favorecessem os indígenas. Os autores do livro didático não discutem essa realidade e nem se quer fazem referência à legislação mais atual referente às culturas indígenas, silenciando um aspecto relevante nas discussões contemporâneas. A atividade sugerida, contudo, é interessante, pois os autores mostram que a interpretação do passado muda conforme o tempo e a visão dos sujeitos. Portanto, a atividade proposta se bem trabalhada pode ser útil para comparar diferentes perspectivas de autores que tratam de questões relacionadas à legislação indígena no período colonial.

Destacamos, também, que a imagem exposta na p. 98 não se relaciona com o texto escrito exposto, serve apenas para ilustrar a página, pois o conteúdo discursivo se refere aos órgãos governamentais de apoio aos índios, como também a antiga legislação portuguesa

relacionada aos indígenas, enquanto a imagem mostra uma índia no contexto atual, trabalhando na secagem da mandioca como já foi mencionado.

As próximas imagens também são fotografias e estão inseridas na p. 99, cujo título do subitem é: *Os indígenas hoje*.

Imagem 21: Os indígenas hoje

Os indígenas hoje

No começo do século XVI, havia entre 3,5 milhões e 5 milhões de indígenas de quase mil grupos ou povos diferentes vivendo nas terras que formariam o Brasil. Atualmente, os indígenas dividem-se em cerca de duzentos povos, falantes de aproximadamente 175 línguas. Essas línguas pertencem a quatro grandes grupos:

- **tupis** (entre o Amazonas e o sul do país);
- **jês** (bacia do rio Tocantins e do Araguaia);
- **caribes** (norte do Amazonas e Mato Grosso);
- **aruaques** (Amazônia ocidental e Mato Grosso do Sul).

De acordo com dados preliminares do Censo 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 817 mil pessoas se declararam indígenas no Brasil, naquele ano. Esse número mostra o crescimento da população indígena, quando comparado ao resultado do Censo 2000: naquela ocasião, 734 127 pessoas se declararam indígenas.

Ainda de acordo com dados do Censo 2000, cerca de 380 mil indígenas vivem hoje em áreas urbanas. Boa parte da população indígena brasileira vive na Amazônia — mais de 200 mil, divididos em 160 povos e representando cerca de 30% da população indígena atual.

6 **Indígenas no Brasil contemporâneo**
Para o assunto **Povos indígenas na atualidade**, acesse e explore este recurso digital.



Na fotografia, indígenas na festa em comemoração aos 50 anos do Parque Indígena do Xingu. Povo Kamayurá, 2011.



Na imagem, mulher do povo Yanomami trabalha na confecção de uma rede, no estado do Amazonas, em 2010.

Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 99.

As imagens apresentadas neste item são fotografias do povo *Kamayurá*, do ano de 2011. Trata da festa em comemoração aos 50 anos do *Parque Indígena do Xingu*. A imagem mostra alguns índios dançando, enquanto outros observam a dança de perto. Ao fundo,

percebe-se uma árvore e duas moradias em forma circular. Abaixo desta fotografia aparece outra que representa a imagem de uma mulher do povo *Yanomami* confeccionando uma rede nas cores verde e amarelo, no estado do Amazonas no ano de 2010. A associação da mulher índia ao trabalho braçal é constante ao longo deste capítulo.

Cabe ressaltar que nada é dito, entretanto, mesmo que de forma sintética, a respeito das especificidades da cultura *Yanomami*, nem das diferenças entre as etnias *Yanomami* e *kamayurá*, pois ambas aparecem em um mesmo plano fotográfico. Apenas uma pequena legenda informa que se trata de povos diferentes. No que diz respeito especificamente à imagem que representa o Parque do Xingu, os autores do livro não se preocuparam em informar, ao leitor, que nesse local existem diversas etnias muito distintas em termos culturais. O que a imagem fotográfica traz, em seu discurso, e que é reforçado na legenda ao lado, é apenas uma etnia: a *kamayurá*. Portanto, há um silenciamento sobre a rica diversidade cultural existente no Parque do Xingu, tanto no texto verbal quanto no imagético.

O título do item trata dos indígenas na atualidade, porém, na fotografia, como já foi mencionado, só aparecem duas etnias representadas, ambas da região do norte do Brasil, como se existissem índios, atualmente, apenas nessa região. Outra questão a ser refletida na página 99 é: todos os índios na atualidade vivem do jeito que as fotografias representam? A ideia sugerida é que na contemporaneidade os índios dessa região do Brasil continuam vivendo apenas em florestas e vestidos somente com trajes de sua cultura, uma visão estereotipada do índio.

Em relação aos estereótipos sobre os índios, ainda presentes nos livros didáticos a professora pataxó nos diz:

O livro didático também vai retratar o que? Vai sempre retratar aquele livro ou imagem do índio no livro, seguindo aquele estereótipo. Nunca você vai ver, nunca eu digo força de expressão, né, infelizmente, é muito raro encontrar um índio que esteja de terno e gravata, não é? O índio, isso não vai ser índio né. Essa imagem não vai fazer parte do livro. Então, assim, hoje a gente tem vários indígenas que são doutores pelo Brasil, que são mestres que são pesquisadores, então, assim, que usa terno e gravata, né? A gente tem muitos índios hoje que são vereadores, que tão aí na política partidária, que são prefeitos, que são deputados (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

A professora pataxó destaca que geralmente as imagens que representam os índios nos livros didáticos são marcadas por estereótipos, pois, os indígenas não aparecem, ou dificilmente aparecem sendo representados em posições que ressaltem sua intelectualidade ou seu poder político dentro da sociedade envolvente. O tópico que tem como título *Os indígenas*

hoje, do capítulo do livro didático aqui analisado, por exemplo, nas duas primeiras fotografias, representa os índios de forma estilizada, apenas com os adereços e vestimentas de sua cultura.

O tópico do livro que apresenta o conteúdo sobre os índios na atualidade não mostra essa realidade discursiva referida pela professora indígena pataxó GB: o índio inserido, também, nas instâncias de poder na sociedade envolvente. Mais uma vez a professora desconstrói os estereótipos, às vezes bem camuflados no livro didático. Assim, “a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONE, 1995, p. 483).

Os silêncios significam muito para a ADLF, quando os livros didáticos não evidenciam em seus textos verbais e imagéticos que os índios, na atualidade, ocupam também posições de poder em vários setores da sociedade, e insistem em mantê-los representados apenas como os povos da floresta, em identificá-los como índios apenas quando estão fora dos padrões da sociedade envolvente, como aqueles que não são capazes de aprender a cultura do opressor, e dela fazer uso em seu benefício. Na verdade, pretendem manter a representação do índio sempre ocupando o mesmo espaço concreto e imaginário na sociedade envolvente: o lugar de dependência e de incapacidade, de ele próprio não conseguir se autogerir e reivindicar seus direitos.

Na página 100, conforme imagem 22, a seguir, o texto verbal aborda sobre as diferenças entre ser proprietário e ter a posse de terras demarcadas, afirmando que pela lei os indígenas só têm a posse, podendo viver em terras demarcadas, mas não podem vendê-las. Ressalta que mesmo em terras demarcadas, os índios continuam em conflitos com a sociedade envolvente.

Imagem 22: cena de uma sala de aula escolar indígena

Pela lei, os indígenas não têm a **propriedade** das terras demarcadas. Portanto, não podem vendê-las. Mas eles têm a **posse**, ou seja, podem morar nelas e se beneficiar da água, das jazidas minerais, dos vegetais e dos animais existentes nessas terras.

Demarcar ou definir os limites das terras não resolve todos os problemas dos povos indígenas da atualidade. Mesmo nas áreas demarcadas, os conflitos são constantes, pois as terras continuam a ser invadidas por fazendeiros, posseiros, garimpeiros, mineradores e construtores de hidrelétricas e estradas.

Muitas outras informações poderiam ser apresentadas para demonstrar que as condições em que os indígenas vivem pioraram desde 1500. Para você ter uma ideia, segundo o IBGE, a expectativa de vida média dos brasileiros em 2010 era de 73,1 anos; já um relatório publicado pela ONU em 2010 dizia que, na maior parte dos países, a expectativa de vida dos indígenas era bem menor que a da média da população não indígena: cerca de 20 anos a menos (ou seja, 53 anos, no caso do Brasil). Apesar de tudo, a população indígena vem crescendo nos últimos anos. Isso significa que o número de crianças nessas sociedades tem aumentado.



A educação escolar indígena vem recebendo cada vez mais atenção do poder público; o objetivo é organizar um sistema que atenda às necessidades dos povos, respeitando seu modo de vida. O Censo escolar de 2005 identificou cerca de 2 300 escolas indígenas no país. Em muitas delas, as aulas são ministradas na língua indígena; em outras, as aulas utilizam também a língua portuguesa. Na fotografia, estudantes em escola indígena em Querência, no estado de Mato Grosso, em 2009.

A fotografia que aparece após o texto verbal é de uma escola indígena, e nela se encontram nove índios: oito crianças, dentre elas, 5 meninas e 3 meninos, há apenas um índio adulto. Ao fundo, vê-se duas lousas, um relógio de parede, um calendário e um cartaz

alertando sobre o vírus H1N1. Esse cenário exposto na fotografia sugere que o processo educativo da educação indígena é atravessado, de algum modo, por artefatos culturais da sociedade envolvente.

O texto verbal acima da imagem não tem relação com ela, pois não trata da educação escolar indígena, nem de escola indígena, e sim de demarcação, posse e invasão de terras, como também das condições de vida dos índios. Neste caso, é como se a fotografia fosse utilizada apenas para compor a página de forma aleatória, apenas para ilustrar, o que empobrece seus sentidos no espaço que ocupa no livro.

A seguir, a visão da professora indígena sobre a escola indígena e a importância dos recursos tecnológicos para os índios Pataxó:

Hoje o mundo é tecnológico, ele é capitalista, ele é tecnológico, a escola indígena enquanto escola, enquanto formadora de cidadãos, ela não pode ficar fora desse contexto da tecnologia. Então, assim, os recursos audiovisuais, na sala de aula hoje, se fazem necessários, porém, dentro da realidade da escola indígena esses recursos eles são escassos, infelizmente. Então, assim, existem vários projetos. Ano passado eu executei um projeto junto à coordenação na disciplina de História do 6^a ao 9^a ano, com pesquisas realizadas na comunidade sobre temas culturais dentro da disciplina de História, apresentações e seminários. Então os recursos de tecnologia, não só de gravação de áudio, mas de filmagem, fotografia, montagem de slides, computador, data show, tudo isso foi necessário. Ano passado isso foi possível, foi possível que os nossos alunos fizessem a pesquisa e apresentassem da melhor forma possível. Esse ano isso já não foi possível, primeiro que recurso né, retroprojektor e data show, a gente só tinha um na escola, e esse um esse ano, infelizmente, deu defeito. Até o momento não foi possível consertá-lo, então isso é algo que limita um pouco, porque é importante que a gente também entenda e perceba a monotonia. O aluno ele não quer só chegar na sala de aula e ficar sentado, primeiro que esse modelo é muito europeu se tratando da realidade indígena. O aluno indígena ele é um aluno muito ativo, um aluno muito crítico, e que ele trabalha muito a oralidade dele, né. Se você adentrar numa sala de aula de qualquer outra cultura, você vai perceber de que assim, não estou dizendo que os alunos eles não usam muito da oralidade, mas por questão de metodologia que eu já fiz estágio, já pesquisei, os alunos eles ficam mais quietos né, no sentido de ficarem sentados em cadeira e copiando muito mais da lousa. Isso não é uma realidade da escola indígena, né, a escola indígena ela tenta desconstruir isso. Pelo contrário, o ambiente de aprendizado ele não se restringe a uma sala quadrada ou redonda, não é de um modelo que é europeu de que os alunos sentam em fileira e cadeirinhas, o que a gente procura possibilitar é na verdade a liberdade principalmente de expressão do aluno, então, na minha disciplina, que é História então a questão da oralidade é um dos pontos que se faz mais necessário (PROFESSORA PATAXÓ GB, 2015).

A professora indígena, em seu discurso, ressalta a importância de os índios se apropriarem também da tecnologia produzida pela sociedade envolvente, sugerindo que os

indígenas se interessam em conhecer o saber de outras culturas, sem perder com isso suas tradições e costumes.

No discurso da professora, o aluno indígena é representado a partir da diferenciação de outros alunos não indígenas, e, por conseguinte, a escola indígena é representada por meio dessa diferenciação também. Isso indica o modo como a construção da identidade é realizada a partir da diferenciação com o outro. Dessa forma, reforça, em seu discurso, a relevância da especificidade das escolas indígenas e o respeito às suas cosmovisões.

Em seu discurso, portanto, a professora não só menciona a importância das novas tecnologias para a Educação Escolar Indígena, como também ressalta as diferenças comportamentais e as especificidades e diferenças no modo de interagir com os ambientes de aprendizagem que existem entre índios e não índios. Nesse aspecto, notamos, porém, uma generalização em seu discurso, em relação ao modo como ela entende e define a escola indígena e não indígena, pois nem todas as escolas seguem modelos predeterminados, e o comportamento dos alunos variam de escola para escola, ou seja, cada escola indígena ou não indígena possuem realidades diversas que não podem ser generalizadas.

A imagem 23, a seguir, mostra crianças da aldeia Guarani. Na imagem aparecem duas crianças indígenas do sexo feminino, ralando milho em panelas de metal e uma mão, possivelmente de uma mulher adulta, como se estivesse ensinando ou supervisionando o trabalho das duas meninas.

Imagem 23: Os jovens nas sociedades indígenas

OUTRAS HISTÓRIAS

Os jovens nas sociedades indígenas

“*Nas sociedades indígenas, a organização do trabalho se baseia na divisão das tarefas por sexo. As crianças, desde cedo, aprendem a lidar com essa regra em suas brincadeiras e pequenas tarefas. (...)*

Os jovens devem exercer e dominar as tarefas próprias de seu gênero, masculino ou feminino, e de sua idade. As atividades que irão desempenhar na vida adulta lhes são ensinadas, ao longo dos anos, através do acompanhamento e da observação da realização das tarefas desempenhadas por seus pais, prestando-lhes também ajuda.

As principais atividades do universo feminino a serem aprendidas pelas meninas, que as exercerão plenamente quando adultas, consistem basicamente na plantação, colheita e conservação da roça, transporte de lenha e preparo dos alimentos, preparação das bebidas fermentadas, fição do algodão, confecção de redes, cerâmica e educação das crianças.

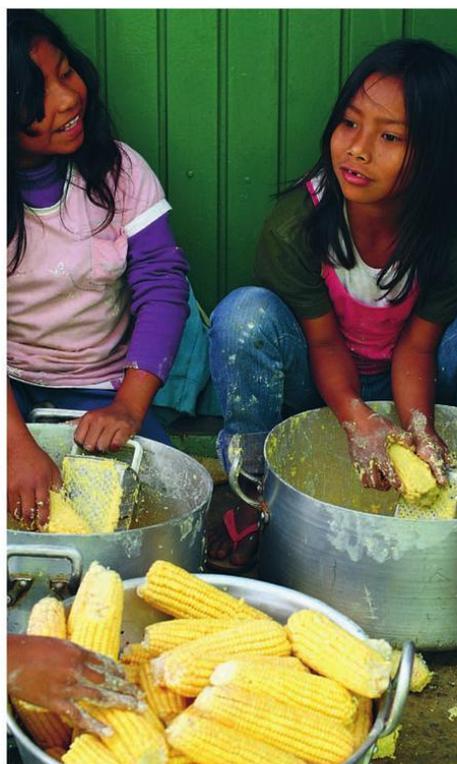
As principais atividades do universo masculino a serem aprendidas pelos meninos, que as exercerão quando adultos, são basicamente preparo do terreno para o plantio, caça, confecção de arco e flecha, cestaria, confecção de enfeites plumários, construção de casas. Em geral, as atividades ligadas à pesca com timbó são realizadas por ambos os sexos.

O período de reclusão ritual a que são submetidos os jovens de ambos os sexos varia em cada sociedade. Esse período marca o término do que é considerado como adolescência, nas sociedades indígenas, que para as meninas acontece, geralmente, quando vem a primeira menstruação.

Ao atingir a puberdade, os jovens do sexo masculino e feminino devem se dedicar a aprimorar as técnicas de seus afazeres, pois estarão aptos para o

casamento e, portanto, para a vida adulta, tendo-se completado o processo de socialização. (...)”

Socialização das crianças. Museu do Índio (Funai). Disponível em: <http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=33&ID_M=118>. Acesso em: 13 jun. 2011.



Meninas indígenas da aldeia guarani Tenonde Porã, no estado de São Paulo, em 2011. Elas estão auxiliando os adultos na preparação do milho.

Atividades

1. Pesquise em um dicionário as palavras do texto que você desconhece. Depois releia o texto.
2. Segundo o texto, quais são as atividades dos jovens nas sociedades indígenas?
3. Pense na educação que você recebe em sua casa e na escola. Quais são as semelhanças e as diferenças entre essa formação e a de crianças e jovens nas sociedades indígenas?

Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p. 102.

O texto escrito associado a ela tem como título *Os jovens nas sociedades indígenas*, informando que as sociedades indígenas se baseiam na organização do trabalho dividido por

sexo, e desde cedo as crianças aprendem a lidar com isso nas suas brincadeiras e realização de tarefas. As meninas são da aldeia guarani Tenonde Porã no estado de São Paulo no ano de 2011.

Os texto verbal e imagético apresentados no livro didático sugerem que nas sociedades indígenas as atividades laborativas de jovens e adultas do sexo feminino se restringem a espaços bem definidos, ou seja, não se evidencia que as índias também façam trabalhos como de professoras, advogadas, médicas etc, portanto, o não dito no discurso verbal e imagético constitui estereótipos em relação às mulheres indígenas.

As mulheres aparecem genericamente representadas a tipos de trabalhos relacionados aos que exerceriam no período colonial, sendo silenciada outras atividades realizadas por elas atualmente. Isso indica, de fato, o modo de concepção feminina dentro da ideologia dominante que perpassa o livro. Esse discurso dominante vem de longas datas:

Através das informações de Léry, de Gabriel Soares, de Hans Staden; das crônicas dos jesuítas do século XVI; dos livros de Ives d'Evereux e de Claude d' Abbeville, vê-se que para a mulher tupi a vida de casada era de contínuo trabalho: com os filhos, com o marido, com a cozinha, com os roçados. Isso sem esquecermos as indústrias domésticas a seu cargo, o suprimento de água e o transporte de fardos (FREYRE, 2006, p. 189-190).

Os viajantes, aventureiros e missionários entre outros que vivenciaram o contexto do Brasil colônia, percebiam o excesso de trabalho realizado pela mulher indígena. A visão deste período sobre a mulher índia está expressa no livro didático analisado, que assevera, na maioria nos discursos das imagens fotográficas e também nos textos verbais, que o papel da mulher indígena se resume apenas a trabalhos restritos.

No contexto contemporâneo, no entanto, e que fica evidente por meio das entrevistas realizadas com professoras e professores pataxó, as mulheres indígenas também estão inseridas nos trabalhos diversos em diferentes setores da sociedade indígena e envolvente. Essa atualização do discurso não aparece no texto em questão. Desse modo, presos aos discursos do século XVI, silenciam questões sobre os trabalhos diversificados exercidos pelas mulheres indígenas na atualidade.

O texto escrito a seguir e a imagem ligada a ele tem como título *De volta ao presente*, e como subtítulo *A luta indígena no Brasil*. O texto escrito informa sobre a festa dos 500 anos do descobrimento do Brasil que ocorreu em abril de 2000, onde os indígenas vieram de diversas partes do país para Porto Seguro, no sentido de demonstrar a sociedade envolvente

uma visão diferenciada da história contada pelo discurso do colonizador. A foto é do dia 22 de abril de 2000.

Imagem 24: De Volta ao Presente, A Luta indígena no Brasil

De volta ao presente

A luta indígena no Brasil

Em protesto contra a festa dos 500 anos do descobrimento do Brasil, em abril de 2000, os indígenas fizeram um movimento diferente. Representantes dos povos indígenas saíram de vários pontos do Brasil em direção à Bahia. Queriam mostrar aos outros brasileiros que os indígenas contavam a história de outra forma.

Milhares de indígenas e outros grupos excluídos concentraram-se em Coroa Vermelha, perto de Porto Seguro. Quando tentaram protestar contra a festa oficial, foram impedidos pela polícia. Muitos foram presos e outros se machucaram no confronto.

Essa história pode nos fazer refletir sobre o que acontece com os nativos desde que a terra deles foi invadida pelos europeus, em 1500.

Aliás, o nome índios, dado pelos europeus aos povos que viviam na América, não deve servir como pretexto para esconder as diferenças que existem entre eles. Assim como os brasileiros são diferentes de outros povos, os indígenas são, ao mesmo tempo, brasileiros e diferentes entre si, na língua, nos costumes e na maneira de entender o mundo.



Confronto entre um indígena terena e policiais militares do estado da Bahia, durante as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, em Porto Seguro. Fotografia de 22 de abril de 2000.

Fonte: COLTRIM e RODRIGUES, 2012, p.103.

Na imagem fotográfica, podemos ver vários policiais armados como se estivessem avançando em direção a um índio da etnia Terena, que se encontra de joelhos com os braços abertos. Do lado esquerdo, percebemos um homem, provavelmente um repórter, com uma câmera filmadora.

É importante frisar que embora a ação policial tivesse ocorrido em Porto Seguro na Bahia, onde existe o maior número índios da etnia Pataxó, os autores silenciam essa realidade, apenas informam que o índio ajoelhado é da etnia Terena. O discurso emitido pela fotografia

também sugere que apenas um índio, de uma etnia de presença não marcante na região, representa todos os demais no confronto com os policiais, como se as demais etnias estivessem alheias ao que estava acontecendo.

O discurso emitido pela imagem ganha vários sentidos, dentre eles a atitude heroica de um único índio que se coloca em frente aos policiais fortemente armados na tentativa de impedi-los de avançar, como também, a atitude agressiva e covarde dos policiais que parecem estar prontos para qualquer ação.

Sobre a relação entre índios e não índios, o professor pataxó AJ destaca:

Atualmente é assim: eu vejo que a grande maioria né, que a questão do livro didático, as informações da relação hoje é, ela é uma formação ainda, vamos dizer assim, uma formação e informações ainda voltadas muito para a questão do eurocentrismo, ainda né, que eu vejo e percebo. Ainda tá presente muito no livro didático essas questões de história, também o ensino eurocêntrico, e o etnocentrismo também, né, que é muito forte. Essas temáticas em livros, e sempre também ainda falando sempre de conflitos né, é igual a imagem que a mídia televisiva mostra, o jornal é a mesma coisinha do livro didático. Então assim, colocam muito essas questões de conflitos, ah, as imagens de guerras, conflito entre fazendeiros, por exemplo, nas fazendas, em retomadas, a primeira imagem que chega é essa. E aí já foi colocam lá, tá publicado, e é confronto com policiais. Então mostram muito isso ainda até hoje, então assim, como é a realidade do jornal, da revista, é do livro: nunca, às vezes, mostra lá um outro tipo de relação, tipo assim, uma relação mais amigável, uma relação mais pacífica, uma relação de parceria, sempre é dessa forma, a questão do conflito, enfrentamento, é briga, é luta, não sei o que né, é sempre dessa forma, eu vejo assim (PROFESSOR PATAXÓ AJ, 2015).

Essa visão estereotipada na relação entre índios e não índios, muitas vezes identificada com uma determinada formação discursiva propagada pelos meios de comunicação de massa, ressalta a belicosidade das comunidades indígenas, as quais, muitas vezes, são retratadas pela mídia como selvagens e que não aceitam nenhum tipo de negociação, portanto, não merecem nenhum tipo de aproximação amistosa. O professor indígena AJ, critica as formações discursivas calcadas em uma visão eurocêntrica e as versões estereotipadas das mídias e do livro didático. Afirma que as relações de índios e sociedade envolvente não se resume apenas a conflitos, existem também relações amistosas e, conseqüentemente, proveitosas para as diferentes culturas.

Quando esses discursos da mídia e dos livros didáticos são tratados de forma superficial, sem uma devida crítica, podem fomentar o conflito entre os índios e a sociedade envolvente, dificultando que os diálogos aconteçam.

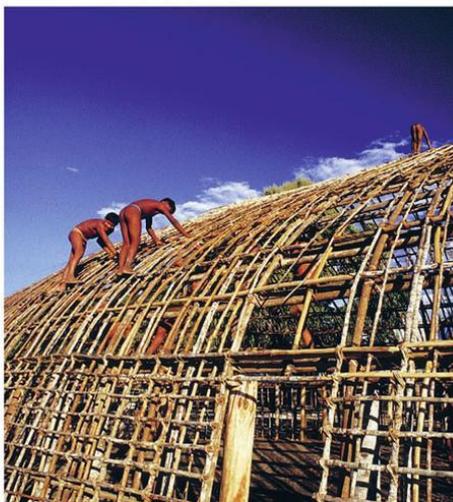
A fotografia, a seguir, mostra indígenas construindo suas moradias:

Imagem 25: Texto da página 105

*Pois na sua história, o índio
É o exemplo mais puro
Mais perfeito, mais belo
Junto da harmonia da fraternidade
E da alegria*

(...)

Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio). Intérprete: Jorge Ben Jor. Compositores: Jorge Ben Jor e Tim Maia. *Bem-vinda amizade*. São Paulo: Somlivre, 1981.



Homens do povo Kamayurá (citado na letra da canção) trabalham na construção de uma oca. Parque Indígena do Xingu, 2002.

- a) A letra da canção fala sobre os povos indígenas. Em sua opinião, qual é a posição dos compositores em relação à questão indígena? Argumente.
- b) No início da letra, são citados diversos povos indígenas que se encontram no Brasil. Reunidos em grupo, escolham dois ou três povos e façam uma pequena pesquisa a respeito deles. Vocês podem acessar, se possível, a enciclopédia dos povos indígenas no Brasil feita pelo Instituto Socioambiental, que está disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt>. Em seguida, discutam e comparem as características de cada povo escolhido, percebendo suas diferenças e semelhanças.

para saber mais

Leituras

- Daniel Munduruku. *Coisas de índio* – Um guia de pesquisa. São Paulo: Callis, 2010. Organizado por Daniel Munduruku, um escritor indígena, traz informações sobre as várias comunidades indígenas do Brasil.
- Jussara Gomes Gruber (org.). *O livro das árvores*. São Paulo: Global, 2006. Relato dos mitos ticunas, o livro é usado como material nas escolas desse povo, que vive no Amazonas, no Peru e na Colômbia. É uma espécie de memória dos ticunas e de suas relações com a natureza.
- Luiz Antonio Aguiar. *Hans Staden* – Viagens e aventuras no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Adaptação do diário de viagem do alemão Hans Staden, que realizou, em 1547 e em 1550, duas viagens às terras que hoje compreendem o Brasil.

Sites

- <http://www.funai.gov.br>
Portal da Funai com informações sobre indígenas brasileiros, debates no Congresso Nacional, eventos e legislação.
- <http://www.museudoindio.org.br>
Site do Museu do Índio, órgão científico-cultural da Funai criado em 1953. Apresenta notícias, pesquisas, dicionário, imagens e atividades do museu.
- <http://www.socioambiental.org>
O site do Instituto Socioambiental traz muitas informações sobre os povos indígenas. Clicando em “Povos indígenas no Brasil”, você acessa a enciclopédia produzida pelo instituto. Vale a pena, também, conhecer a seção “Povos indígenas no Brasil mirim”, disponível em <http://pibmirim.socioambiental.org>. (Acessos em: 13 jun. 2011.)

Filmes

- *Avaeté, semente da vingança* (Brasil). Direção de Zelito Viana. Globo, 1985. 110 min. Conta a história de uma criança indígena, do povo cinta-larga, que sobreviveu ao massacre de sua aldeia.
- *Yndio do Brasil* (Brasil). Direção de Sylvio Back. Sagres, 1995. 70 min. No filme não há diálogos, apenas imagens, músicas e poemas. A intenção é apresentar a forma como os indígenas são retratados no cinema brasileiro.

A imagem se relaciona com a página anterior, ou seja, a 104, que traz um trecho da música de Jorge Bem Jor e Tim Maia, composta em 1981, cujo título é: *Curumim chama Cunhatã que eu vou contar*. No início da letra da música são elencados vários nomes de povos indígenas do Brasil. A atividade proposta na p.105 é composta por duas questões: a primeira pergunta sobre a posição dos compositores da música em relação à questão indígena; e a segunda remete ao início da música e a citação de várias etnias indígenas, e pede para que o aluno escolha três delas para pesquisar. As duas questões são interessantes pois uma propõe a leitura e reflexão sobre a música, e a outra permite o aluno perceber e pesquisar sobre as diferentes culturas indígenas existentes no Brasil.

No entanto, a imagem exposta na p.105 mostra seis índios do povo *kamayurá* do Parque do Xingu no ano de 2002, construindo uma moradia denominada, no livro, de oca. Na parte à direita da imagem, que tem como título *para saber mais*, o livro sugere leitura de Daniel Munduruku, dentre outros autores que trazem a temática indígena, e sites diversos para pesquisa. Mesmo propondo questões interessantes, relacionadas à diversidade cultural dos povos indígenas, mais uma vez a imagem mostra apenas índios de uma única etnia, com pouca roupa e construindo oca. O discurso imagético, portanto, reforça estereótipos já discutidos neste trabalho, e que nos remetem ao período colonial. Não se evidenciam imagens dos índios em contextos diferenciados, ocupando espaços de poder na sociedade envolvente, na atualidade, por exemplo.

Sobre a visão estereotipada dos índios nos diz o professor indígena AW:

Nos livros, como falei, muitas vezes, essas informações vem muito do índio é, uma informação do índio, aquele índio ainda do passado, e que o índio era aquele índio selvagem que vivia em oca, que comia gente, muitas vezes né? Outras vezes são, é, essas informações, são relatados por alguns escritores como aquele índio dócil, ingênuo, né, e nem sempre nós fomos assim, nós sempre fomos povos guerreiros, nós lutamos pelo nosso território, lutamos pra continuar vivo, lutamos pela nossa cultura. Os livros, muitas vezes, não mostram esse outro lado, desse povo que foi guerreiro, que lutou, que foi massacrado, mesmo com tantos massacres continuam lutando pra manter a sua cultura e manter seu povo, né, os seus territórios. Então, quando os livros mostram, eles mostram, que para as comunidades indígenas tá tudo bom né, tudo ótimo, que continua lá na mata, e continua vivendo lá, mas não mostra o outro lado: que estão tomando os nossos territórios, que tão tentando matar nossa cultura, o nosso povo. Então, quando, a mídia mostra, mostra sempre o lado ruim da cultura indígena, do povo indígena né, não mostra o outro lado (PROFESSOR PATAXÓ AW, 2015).

O professor indígena pataxó AW critica a forma como geralmente os índios são representados nos livros didáticos, muitas vezes fazendo referência a uma realidade passada, a um tipo de moradia comum a todos os indígenas: a oca; ou a um comportamento: a antropofagia, por exemplo, como se esse costume fosse de todos os povos indígenas, e como se fosse algo corriqueiro ainda hoje. Nessa perspectiva, o entrevistado desconstrói estereótipos por meio da identificação com uma determinada formação discursiva, a imagem do índio selvagem, antropófago, e, ao mesmo tempo, ingênuo, dócil, que não sabia e nem sabe lutar pelos seus direitos de maneira geral, vistos como animais e incapazes (SOUZA, 2012).

É, foi como eu falei, muitas vezes essas informações, elas vêm muito de forma errada, é como eu falei do índio do passado, que esse índio é, ingênuo né? Nós não somos assim, temos uma realidade diferente, hoje nós já, principalmente nós Pataxó, que vivemos numa área mais urbana, e mesmo vivendo numa área urbana, tendo contato diariamente com pessoas não índias, mas nós continuamos vivos, continuamos mantendo nossa cultura, lutando pelo nosso território né, e nem por isso a gente deixa de ser indígena, porque a gente, às vezes, mora já praticamente dentro da cidade, temos casas de alvenaria, temos alguns bens, mas nós continuamos sendo índios né, mantemos ainda a nossa cultura (PROFESSOR PATAXÓ AW, 2015).

O professor indígena, em seu discurso, desconstrói os discursos geralmente presentes no livros didáticos de história: índios ainda presos a um passado distante, ingênuos, e que geralmente vivem fora de áreas urbanas, residem em ocas em sua maioria, e não resistem à ocupação do seu território etc. O professor destaca que muitos índios vivem em áreas urbanas, moram em casas de alvenaria e não em ocas como é dito no livro, possuem bens materiais da sociedade envolvente, e nem por isso deixam de ser índios. A questão do uso da palavra *oca* aparece no contexto do livro como algo que indica atraso, uma não capacidade de desenvolvimento tecnológico, remetendo ainda ao estereótipo do índio como incivilizado. Esse discurso, porém, é desconstruído pelo professor pataxó AW. A seguir, a professora indígena AP, fala sobre um dos autores citados na página 105, do capítulo em questão:

O próprio Daniel Munduruku, que a gente é, estudando em linguagem, percebe que é um autor renomado porque os livros dele de literatura infanto-juvenil e infantil são conhecidos inclusive internacionalmente, mas que em alguns deles, ele ainda retrata uma realidade ainda muito anterior né, não fala dessa realidade nova. Então os livros infanto-juvenis que a gente estava analisando, eles ainda contam história do índio na floresta, do índio que pesca, do índio que caça. Então lógico que ele vai conseguir vender mais em algumas realidades porque realmente é aquilo que a criança que ver: é o

índio mesmo ali na floresta, trajado, tal, então o que a gente crítica, é que haja também esse novo olhar, histórias e narrativas mais atuais, de um índio que tá na cidade, de um índio que tá né, nas retomadas, enfim, outras realidades que muitas vezes não são retratadas. Existem textos muitos bons iguais a esse que GB falou, que dependendo do olhar que se tem pode haver uma, uma releitura acerca do texto, mas existem textos que ele se remete muito ao passado, ao indiozinho lá na floresta, ingênuo, né passivo, e isso realmente precisa ser mudado, principalmente por ele ser um autor indígena, né (PROFESSORA PATAXÓ AP, 2015).

A professora indígena reconhece as qualidades do autor Daniel Munduruku, que é citado e recomendado entre as indicações de leitura do livro didático, porém aponta, de forma crítica, o modo estereotipado que os índios ainda são representados por esse autor, e que isso se dá, também, por conta muito dos interesses mercadológicos. A professora aponta, ainda, que as realidades contemporâneas das populações indígenas deveriam ser mais retratadas, a do índio atuante, que luta por seus direitos, que participa ativamente e de formas diversas da sociedade, e não aquele índio exclusivamente da floresta, que só vive da caça e da pesca. Desta forma, a professora desconstrói a representação do índio estereotipado, e veicula a necessidade de representações que se identifiquem com determinada formação ideológica mais condizente com as realidades atuais dos índios.

Percebemos que embora o livro didático analisado tenha um capítulo específico para tratar de assuntos relacionados aos povos indígenas, os discursos verbais e imagéticos, em sua maioria, trazem a imagem do índio “tradicional”, comumente representado na perspectiva do contexto colonial, sendo feitas poucas referências ao índio no contexto atual, e, quando são feitas, não se discute de forma profunda a realidade contemporânea dos povos indígenas. Por exemplo:

A contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporadas aos livros didáticos, porém em geral, ela reforça estereótipos, pois eles geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo não sejam identificados como tais e sejam vistos como ‘aculturados’ (MEDEIROS, 2012, p. 53).

Nos textos verbais e nas imagens, apesar de alguns avanços trazidos em relação às representações e discursos sobre os índios, prevalecem, no entanto, ao nosso ver, a imagem do índio “essencializado”, “exótico”, genérico, estereotipado. Os discursos e representações que consideram os índios como protagonistas de sua história e cultura, que resistiram a toda violência cometida desde os tempos colônias, até os dias atuais, e que por meio de muitas

lutas conquistaram direitos legais, não são contemplados, de modo aprofundando e significativo, no capítulo analisado.

Percebemos, portanto, ao longo das análises imagéticas e textuais do capítulo tratado, a constituição de estereótipos, contradições discursivas verbais e imagéticas, como também a desconstrução de representações sobre os índios pelas professoras e professores pataxó.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, UMA HISTÓRIA QUE CONTINUA...

Com base nas experiências vivenciadas como professor de história, a partir das referências que tratam da temática indígena e pelas análises realizadas ao longo deste estudo, percebemos que no caminho investigativo as professoras e professores indígenas pataxó, sujeitos desta pesquisa, desconstruíram, de forma crítica, as representações sobre os índios presentes no livro didático de história. Antes de evidenciar os fatores que influenciaram sobremaneira essas desconstruções, retomaremos alguns aspectos observados no capítulo do livro analisado.

A partir das análises, percebemos que ocorreram alguns avanços no trato da temática indígena, como por exemplo: o uso de imagens de índios em contextos mais atuais, não se limitando apenas ao contexto da colonização; a ampliação da ideia de documento histórico, evidenciando aos alunos que a história não se baseia apenas em documentos escritos. Percebemos avanços, também, nas atividades propostas que ajudam a refletir sobre o conceito de “civilizado”, de fontes históricas, o significado do que é ser índio e da possibilidade sugerida de se vislumbrar a versão indígena sobre os conflitos no período colonial com os brancos. Contudo, esses avanços só ganham fôlego e eficácia para um professor atento e preparado, pois os autores não discutem e nem problematizam essas questões.

Entretanto, apesar dos avanços descritos acima, concluímos que nos discursos do livro didático emergem diversos estereótipos em relação aos povos indígenas. O capítulo que aborda de forma específica os povos indígenas veicula imagens de artistas e naturalistas do século XIX, com marcas de valores etnocêntricos. Alguns textos verbais ressaltam discursos construídos pelos cronistas, missionários, aventureiros e viajantes do período colonial, deixando entrever aspectos de caráter exótico, eurocêntrico e genéricos sobre as culturas indígenas e seus povos. Emergem representações sobre os índios como selvagens, ingênuos, manipuláveis e incivilizáveis mesmo que de forma implícita, pois os não ditos também são ricos em sentidos.

O primeiro exemplo marcante na constituição de estereótipos no livro se refere à capa, pois ao representar um índio pataxó, que aparece apenas de forma estilizada, “essencializada”, fica subentendido que para ser reconhecido como índio é necessário estar vestido a “caráter”. Outra questão é que a imagem do índio pataxó aparece em destaque apenas na capa do livro, mas nesse capítulo que aborda sobre os povos indígenas essa etnia é silenciada. Sendo assim, os aspectos culturais e históricos dessa etnia são discursivamente invisibilizados. Ademais, os

autores silenciam a importância e a sabedoria dos índios pataxó, bem como suas lutas para terem reconhecido seus direitos à educação de qualidade, específica e diferenciada.

Quando retratam também os índios Tupi e Tapuias, no texto verbal, os autores não se posicionam de forma crítica em relação às essas etnias: deixam em aberto a ideia que os primeiros eram considerados colaboradores da colonização, aceitando o domínio português e que haviam se sacrificado para ajudar a promover a civilização. Os segundos são tidos como indomáveis, selvagens e inimigos da civilização, por não aceitarem contato com os europeus, portanto, uma visão maniqueísta e estereotipada sobre esses povos. Constatamos, também, um viés evolucionista típico das teorias científicas e etnocêntricas do século XIX, em que algumas etnias indígenas são percebidas, mesmo que de forma sutil, como inferiores, arcaicas, constituindo-se em empecilho para o progresso trazido pelos brancos europeus, que ocupam, por sua vez, o estágio mais “avançado” e “civilizado” da evolução humana. Nos discursos verbais, portanto, os índios ora são vistos como selvagens, ora como ingênuos.

Cabe enfatizar, ainda, que geralmente as imagens são utilizadas apenas para ilustrar uma determinada página, mas sem estabelecer relação com o texto verbal. Por vezes, imagem e texto verbal se contradizem quando, por exemplo, na abertura do capítulo V o título aparece no plural - *Povos Indígenas* - mas a fotografia representa apenas uma etnia; ou ainda quando, ao longo do capítulo, trata-se da etnia Tupi, mas a imagem utilizada se refere à etnia Bororo. Percebemos que, na maioria dos textos verbais e imagéticos do capítulo analisado, não é enfatizado o protagonismo dos povos indígenas, nem sua resistência e estratégias estabelecidas contra o processo violento de colonização.

Essas visões distorcidas sobre os índios ainda prevalecem, mesmo em um contexto de avanços na legislação educacional e nas pesquisas acadêmicas em áreas do conhecimento como a Antropologia, História, e outras ciências humanas, quando se referem aos indígenas. Essas representações negativas se mantêm, ainda, apesar de toda luta e resistência desses povos para terem suas culturas respeitadas.

As produções verbais e imagéticas que constituem o capítulo do livro didático de história aqui analisado não dialogam, a contento, com esses avanços, a não ser em momentos bem específicos, como já foi mencionado, a exemplo de algumas atividades propostas pelos autores direcionadas à leitura e compreensão de documento histórico e na inserção de apenas uma única fotografia mostrando os índios interagindo com as novas tecnologias.

Deste modo, verificamos que há uma lacuna entre o que existe na legislação educativa e a literatura acadêmica contemporânea a respeito da temática indígena e a abordagem discursiva do livro didático. Não podemos esquecer, é claro, que tanto as conquistas legais

quanto as pesquisas mais progressistas em relação à temática indígena foram conquistadas por meio das lutas dos próprios indígenas, nos movimentos sociais, instituições aliadas, ONGS etc, como foi exposto neste trabalho em alguns momentos.

Sendo assim, o discurso presente no livro didático silencia a perspectiva dos índios como protagonistas, ativos e críticos. Sujeitos e etnias que também vivem nas cidades, que participam ativamente da cultura envolvente, e ainda assim preservam seus costumes e tradições. Ao tempo em que silencia essas questões, o discurso deixa entrever, na maioria das vezes, representações sobre os índios de forma generalizada, etnocêntrica, desconsiderando elementos sociais, culturais e políticos dessas etnias que se configuram na contemporaneidade.

Considerar que o tipo de repetição discursiva presente no livro didático aqui analisado é o que a Análise do Discurso de Linha Francesa considera como formal (técnica). Nesse tipo de repetição discursiva, que é outro modo de dizer o mesmo discurso, esse capítulo do livro didático aqui analisado não rompe, de forma significativa, com representações sedimentadas e cristalizadas sobre os índios. Predomina, portanto, a formação discursiva e ideológica eurocêntrica, onde o caráter exótico, selvagem, ingênuo, incivilizável, passivo, dentre outros, ainda são marcantes.

Podemos verificar, ainda, que o livro didático utilizado pelos professores índios pataxó não é por predileção, mas, às vezes, por conta de um contexto desfavorável e de condições materiais da escola, por exemplo, como a falta de recursos tecnológicos ou a diminuição das saídas de campo por conta da violência. Em seus discursos, no entanto, os professores enxergam os livros didáticos como um suporte importante, contudo, não como único referencial didático, pois trabalham, também, com materiais pedagógicos específicos de sua cultura.

A forma crítica como os conteúdos verbais e imagéticos são desconstruídos, pelos sujeitos da pesquisa, ficou notório em seus discursos, e se deve a vários fatores, dentre eles: o cultivo da sabedoria da própria comunidade muito presente no conhecimento dos mais velhos da aldeia indígena; o contato com outros povos indígenas e não indígenas e seus saberes; a formação acadêmica e continuada dos professores indígenas e do retorno dado por eles a escola; o conhecimento dos professores pataxó sobre a legislação educacional, Diretrizes e Referenciais Curriculares voltados à educação escolar específica dos povos indígenas; a utilização de materiais didáticos e livros específicos da sua cultura como o *Inventário Cultural Pataxó*; na similaridade do nível de importância que dão a disciplina história e as outras disciplinas; a relevância dada ao professor indígena pela sua comunidade, no

compromisso legítimo com a sua profissão; a elaboração de projetos escolares que valorizam sua rica cultura, bem como o uso de recursos tecnológicos quando disponíveis na escola, como internet, data show, por exemplo, que permitem realizar trabalhos que se diferenciam das propostas dos livros didáticos; e o aprendizado histórico das lutas por seus direitos.

Desta forma, os professores indígenas constroem suas aulas não apenas baseados nos livros recebidos, vão muito além destes instrumentos pedagógicos, pois, por meio de outras fontes de conhecimento, constroem suas aulas no intuito de fortalecer cada vez mais a cultura de seu povo e não apenas cumprirem um roteiro curricular oficial estabelecido pelo governo. Assim, os professores indígenas desconstróem, por meio de suas experiências em vários setores da sociedade, a ideia de um índio genérico, passivo, ingênuo, selvagem, incapaz, preguiçoso, “primitivo”, sem religião, geralmente ainda presente, mesmo que de forma implícita, nos livros didáticos.

Convém ressaltar a relevância que os professores indígenas dão às questões legais que referendam à educação indígena, pois afirmam em seus discursos que a legislação contribuiu na luta pelos direitos já conquistados por sua comunidade ao longo da história. Enfatizam, porém, que a lei 11.645, por si só, não garante um tratamento apropriado em relação à temática indígena nos ambientes escolares da sociedade envolvente, sendo necessário um maior preparo dos sujeitos que irão abordar essas questões no âmbito da educação escolar.

Em relação à disciplina História, verificamos que os professores indígenas a concebem tendo a mesma importância das outras disciplinas, e embora tivessem passado por uma formação escolar com base positivista, onde se exigia que decorassem datas, nomes de heróis, com pouco problematização dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, esses professores pataxó buscam em suas aulas a perspectiva crítica. Sendo assim, além de questionarem os conteúdos abordados nos livros didáticos, trazem, como já foi dito acima, outras referências como fontes para suas aulas, sempre na perspectiva de desconstruir as representações equivocadas sobre os índios.

Quando a questão se refere ao tratamento da diversidade cultural indígena, os professores demarcaram suas percepções sobre os silenciamentos constituídos pelas editoras e autores dos livros didáticos. Nesse mesmo sentido, cabe enfatizar que o livro adotado na Escola Indígena Coroa Vermelha revela descuido com as especificidades de cada cultura apresentada, tanto em termos de imagens quanto em relação ao discurso verbal. Por exemplo, ao destacar em seu texto verbal da capa que abre o capítulo analisado, o termo *Povos Indígenas*, e representar por meio da imagem apenas uma única etnia, os autores reforçam a

ideia do índio genérico, pondo em silêncio, assim, a grande diversidade cultural existente entre esses povos.

Nas relações que se estabelecem entre índios e brancos no livro didático de história, os professores pataxó afirmaram que os indígenas quase sempre são percebidos como inocentes, dependentes, incapazes de se manterem por conta própria, de se autogerirem, e, por isso, a cultura branca hegemônica é representada como a mais qualificada, a “civilizada”, a que vai trazer o progresso para as comunidades indígenas.

Todos esses estigmas sobre os povos indígenas, no entanto, são desconstruídos pelos professores sujeitos da pesquisa, a partir da identificação com determinada formação discursiva e ideológica, ao afirmarem que os índios precisam ser representados de forma mais atualizada, ocupando esferas de poder também na sociedade envolvente, por exemplo: como políticos, advogados, médicos, professores, escritores, e que ainda assim preservam suas tradições, costumes, hábitos e riquezas culturais.

No capítulo analisado, no entanto, não vemos imagens de índios ocupando posições de poder dentro da sociedade envolvente. Uma das atividades que ensaia uma discussão verbal a respeito de uma atuação indígena no contexto da sociedade envolvente contrapõe-se uma imagem de índios escravizados, por exemplo. Assim, de forma geral, como já dissemos, as imagens não se conectam aos textos verbais.

Os sujeitos da pesquisa enfatizaram, ainda, que a sociedade envolvente não trata com devido respeito os professores índios, achando-os despreparados para assumirem o ensino em suas escolas, porém, em sua comunidade, é diferente: são valorizados e considerados importantíssimos para o conhecimento, preservação e enriquecimento da cultura Pataxó. Portanto, demonstram o quanto a maioria dos não índios desconhece o verdadeiro valor que a educação e a escola têm para os povos indígenas.

Ficou ratificado, também, na fala dos professores pataxó, que quando o livro didático referendado pelo PNLD é trabalhado pelos não índios, com formação discursiva e lógicas de vida diferenciadas dos índios, corre-se o risco de, muitas vezes, ao invés de ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, na verdade pode reforçá-los mais ainda. Por isso, é de fundamental importância a formação docente continuada, principalmente dos professores não índios, para poderem trabalhar de forma cada vez mais crítica com temáticas relacionadas aos diversos povos indígenas.

Este estudo aponta para a necessidade imprescindível de que os próprios indígenas elaborem seus livros didáticos, com apoio constante das várias esferas de poder governamental. Percebemos, portanto, nos discursos dos professores indígenas, não só o

desejo de um material específico, como também a necessidade de um tipo de livro didático que represente de forma significativa os povos indígenas em geral, atento, porém, as particularidades de cada etnia.

Não podemos dizer que concluímos de forma determinante a pesquisa, que não restam dúvidas, incertezas, que o empenho de análise se deu de uma forma completa e inquestionável, muito pelo contrário, apesar de todo esforço, temos ciência que as análises feitas são válidas a partir de um ponto de vista, e este não tem pretensão nenhuma de ser impecável ou mesmo definitivo. Podemos dizer, apenas, que chegamos a algumas conclusões temporárias e abertas a releituras e críticas.

No entanto, se faz necessário colocar em proeminência os principais anseios dos professores indígenas nessa parte conclusiva do trabalho. Destacamos, portanto, que os professores indígenas Pataxó da Escola Indígena de Coroa Vermelha demandam em seus discursos por exemplo: que a legislação educacional, com os avanços para a educação específica e diferenciada se constitua, de fato; que os índios sejam respeitados em suas diferenças étnicas e culturais, pois, cada povo cada etnia é única em seus costumes e tradições, e a medida que essas diferenças são desrespeitadas ou silenciadas, os povos indígenas sofrem uma grande violência simbólica, às vezes, irreparável; que haja mais recursos aplicados pelos governos nas escolas indígenas, pois os índios não possuem nenhuma dificuldade em aliar tecnologias ocidentais e tecnologias e saberes de suas tradições e costumes; que se oportunize, cada vez mais, a formação continuada para os professores indígenas, e que os mesmos, sejam estimados não apenas por suas comunidades, como também pelos não índios, pois são capazes de exercer sua profissão de forma altamente qualificada dentro ou fora de sua comunidade; que haja livros didáticos elaborados também pelos índios para que possam mostrar de forma profunda e realística a sua cultura, costumes e tradições; que sejam representados também na contemporaneidade e não apenas por meio de um passado remoto. Podemos dizer então, que essas e outras questões elencadas pelos professores indígenas Pataxó de Coroa Vermelha se articulam em seus discursos sobre o livro didático de história, tendo nutrido substancialmente a várias desconstruções feitas a respeito das representações contidas neste tipo de produto cultural.

Os discursos dos professores pataxó em relação às representações sobre o índio no livro didático constituem um tipo de releitura criativa e polissêmica que possibilita o conflito, a problematização, a resistência ao dito/produzido/instituído/silenciado historicamente. As vozes dos professores pataxó provocam deslocamentos e rupturas, fazendo entrever outras representações sobre os indígenas na contemporaneidade e a construção de outros horizontes

discursivos, políticos, sociais e culturais: um movimento de coragem, força e luta para continuar...

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. Estereotipagem e construção de uma imagem de si. In AMOSSY, Ruth (org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-127.
- BITTENCOURT, Circe Marisa Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Marisa Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula: Livros didáticos entre textos e imagens**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BONIN, Iara Tatiana, Educação Escolar indígena e Docência: princípios e Normas na Legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas (orgs). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre, 2012.
- BRASIL, Luciana Leão, Deslizaamentos de sentidos por efeito metafórico: o discurso de uma fotografia. **Revista Rua**, Campinas, n.17- vol. 02, novembro/2011.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília:MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2010 a.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El-Rei D. Manuel Escrita na Ilha de Vera Cruz em 1ª de maio de 1500**. Divulgação da POLICARBONATOS, NITROCARBONO, PROPPET e ENGEPACK Bahia: 2001.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos professores indígenas da Amazônia**. Ver. Bras. Educ. n. 22, Rio de Janeiro, 2003.
- CESAR, América Lúcia Silva. Lições de Abril: Construção de Autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. EDUFBA, Campinas 2002.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004 <http://www.scielo.br/>
- CLASTRES, P. Arqueologia da violência, São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COSTA, Maria de Fátima. Aimé-Adreien Taunay: Um artista Romântico no interior de uma expedição científica. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 4 Ano IV número 04 Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007.

COTRIM, Gilberto, **Saber e fazer história** 7ª ano/Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues—7.ed- São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Rejane Cristine Santana. **O Fogo de 51-Reminiscências Pataxó**. Dissertação de Mestrado, 2010.

DANTAS, Beatriz G; SAMPAIO, José Augusto L; CARVALHO, Maria do Rosário G. de. **Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico**. IN: CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

FERREIRA, Mariana kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA Aracy Lopes, FERREIRA Mariana kawall Leal (orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Um diálogo com Paulo Freire sobre a educação indígena**. Cuiabá; Cimi, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **O Livro Didático em questão/** Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues, Wanderly Ferreira Costa, São Paulo: Cortez Autores associados, 1989.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola: subsídios para professores/** Pedro Paulo Funari, Ana Pinón. – 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

GÂNDAVO Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília. MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUCCI, Guilherme. Uma carta: império e nação. IN: ROCHA, João César de Castro (Org). **Nenhum Brasil existe** – pequena enciclopédia. Rio de Janeiro: UERJ- Univer Cidade, 2003.

HANS STADEN. **Viagem ao Brasil**. Tradução; Alberto Lofgren. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOFMANN, Ângela Ariadne. O Mundo Além da “Terra à Vista”: O Lado de Cá do Oceano Atlântico é Outra História In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas (orgs). **Povos Indígenas & Educação**. 2ed. Porto Alegre, 2012.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 3ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

LÉRY, Jean. **Viagem à Terra do Brasil**. Tradução; Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Narrativas Maxakali: Possibilidades para o Ensino de Cultura e História Indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29 n.03, p. 41-62 set. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 9ª ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos Indígenas e a Lei n. 11.645: (in)visibilidade no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas (orgs). **Povos Indígenas & Educação**. 2 ed. Porto Alegre, 2012. 49-62.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **O Indígena e a Iconografia Didática: a Imagem do Índio nos Manuais de História do Programa do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudo de história e do indigenismo**. Tese de Livre Docência (Etnologia, História indígena e do indigenismo), Campinas, Unicamp, 2001.

MORETTIN, Eduardo Vitório: Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme *Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro. **Rev. bras. Hist.** vol.20 n.39, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Antônio; NASCIMENTO, Rita Gomes. Roteiro para Uma História da Educação Escolar Indígena: Notas sobre A Relação entre política Indigenista e Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul-set, 2012.

OLIVEIRA, Teresinha Silva. Olhares que fazem “diferença”: O Índio em Livro didático e outros artefatos culturais. **Rev. Bras. EDUC.** Abril 2003, n. 22, p. 25-34. ISSN1413-247P ANPED MG, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli; **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PAIVA, Eduardo França; **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. OS Botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela da. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992.

PATAXÓ, Povo. **Inventário cultural Pataxó**: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia: Atxohã. Instituto tribos Jovens, 2011.

PÊCHEUX, Michel, **O Papel da Memória**. Campinas: SP Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F; HAK, T(Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de de Michael Pêcheu**. Tradução de Péricles Cunha. 3.ed Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PEREIRA, Elvira Ribeiro. PIGUARA: Alencar e a invenção do Brasil. Universidade Estadual de Feira de Santana, **Coleção Literatura e Diversidade**, PpgLDC, 2000.

PINA, Maria Cristina Dantas. Nação e identidade Nacional no Livro Didático de História IN: SILVA, Antônia Almeida, CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda, LARANJEIRA, Denise Helena Pereira (organizadoras). **Educação e Pluralidade Sócio Cultural: Sujeitos e Políticas Públicas**, Feira de Santana, UEFS Editora, 2011.

PORTO Alegre, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; Leite Miriam L. Moreira (org) **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas: Papiros, 1998. Cap- 5 p.75-112.

RAMOS, Alcida. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Imagens Didáticas do Índio na coleção História e Vida. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 102 -115, jun/2008.

RICARDO, Carlos Alberto. Os Índios e a Sociodiversidade Contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ROCHA, Everardo. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.

ROSA, Mayara. **As Representações dos Índios no livro didático de História do ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano) do Ensino Público de Campo Grande**. Dissertação (Mestrado) em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande MS, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa –Revista da USP**, São Paulo, 29, p. 125-146 jan/jun, 2003.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **Terras e Povos Indígenas no Nordeste: Notas para um Mapa da Fome**; Verdum Ricardo (Coord.) **Mapa da Fome entre os povos Indígenas do Brasil (II). Contribuição a Formulação de Políticas de Segurança Alimentar Sustentáveis**, 2003.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora/Marlene Cainelli. **Ensinar História**, São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009.

SHALINS, M. Dos três cosas que ´se acerca del concepto de cultura. **Revista Colombiana de Antropologia**, v.37, ene/dic, 2001.

SILVA(a), Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA(b), Emilia Maria Ferreira da. **Representações da Sociedade Escravista Brasileira na Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, de Jean Baptiste Debret**. Salvador: UFBA, 2001.

SOMMER, Doris. **Ficções de fundação: os romances nacionais da América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2004

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOUZA, José Otávio Catafesto. Reconhecimento Oficial da Autonomia e da Sabedoria dos Agentes Originários e Reorientação do Projeto (Inter) Nacional Brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

SOUZA, Laura de Mello. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz. Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

THEVET, A. **Singularidades da França Antártica**. Tradução, prefácio e notas de Estevão Pinto. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1944.

UEFS-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Departamento de Educação

Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria MEC 874/86 de 19/12/1986

Entrevista com os professores Indígenas

- 1- Você é graduado em historia? Em que instituição? Se não qual sua formação?
- 2- Quais os tipos de materiais didáticos são trabalhados na sala de aula?
- 3- Que tipo de material didático você mais utiliza e por quê?
- 4- Como é feita a escolha do livro de História na escola?

- 5- Qual a importância da disciplina História para você?
- 6- Quando trabalha com o livro didático que aspectos te chamam mais atenção?
- 7- O que significa o livro didático para você enquanto professor?
- 8- Que importância tem o livro didático no ensino de história para você?
- 9- De que forma a diversidade cultural indígena e o respeito a suas culturas são apresentados no livro didático?
- 10- Você conhece o termo etnocentrismo? Se conhece Como o livro didático de História trabalha com o etnocentrismo?
- 11- De que forma os livros mostram a história dos povos indígenas?
- 12- Como o livro mostra as relações entre índios e brancos no Brasil?
- 13- você acha que as imagens e textos nos capítulos do Livro didático mostram a realidade da historia e da cultura do povo indígena? e de outras culturas (povos)?

TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE)

Nós, Aldrin da Costa Cruz (estudante de Mestrado da UEFS -Universidade Estadual de Feira de Santana) e Gláucia Trinchão (professora orientadora), estamos te convidando, professores(as) indígenas e diretores(as) da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, no Município de Santa Cruz de Cabralia, para participar da Pesquisa: A (DES) COSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PELO PROFESSOR INDIGENA, o qual objetiva investigar como o professor indígena de História (des)constrói a representação do índio a partir da análise de imagens e textos no livro didático de História. Pretendemos identificar qual o livro didático é utilizado pelo professor indígena, analisar textos e imagens do livro de história à luz da lei 11.645 e das políticas públicas para o livro didáticos vigentes e investigarei como o professor indígena trabalha a representação do índio no livro didático. A sua participação é voluntária e as informações serão coletadas por meio de um questionário específico e entrevistas gravadas, se você concordar. Os nomes dos participantes não constarão nos resultados, sendo substituídos por letras ou nomes fictícios, e a identificação será mantida em total sigilo e confidencialidade. Serão participantes desta pesquisa diretores(as) da escola e os professores (as) indígenas de História. As entrevistas e os questionários serão aplicados individualmente e em local privado, a sua escolha, assegurando a sua tranquilidade e privacidade. O material coletado será guardado, por cinco anos, no Mestrado em Educação, na UEFS, sob a responsabilidade da coordenação. Comprometemo-nos a manter o anonimato das informações contidas nos questionários, evidenciando os resultados apenas para fins acadêmicos e de pesquisa, produção de livros e textos que serão publicados em eventos e revistas científicas, se você permitir. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem estar relacionados à timidez, ocasionando desconforto emocional, ao responder os questionamentos, medo de má interpretação de suas respostas. Mas vamos prevenir estes riscos fazendo a entrevista em local discreto, sem a presença de estranhos e não divulgando seu nome em nenhum momento. Você terá direito ao retorno dos resultados, após o término da pesquisa com palestras e entrega de um exemplar do estudo à escola. Se acontecer comprovadamente danos causados pela pesquisa, você terá direito a indenização se. Informo que mesmo depois de assinado o termo de consentimento o Sr (a) poderá desistir de participar em qualquer fase da pesquisa. Não acarretará em nenhuma situação despesa e também não haverá nenhuma remuneração aos participantes. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada na Avenida Transnordestina S/N Bairro: Novo Horizonte, módulo II, no prédio da Pós-graduação em Educação Letras e Artes, telefone: (75) 31618871. Em caso de dúvidas sobre o ponto de vista ético da pesquisa, o Sr(a) poderá entrar em contato com o CEP- Comitê de Ética em Pesquisa que serve para resguardar o sujeito da pesquisa podendo entra em contato com o mesmo caso tenha alguma dúvida ética. O CEP fica localizado no módulo I, MA 17, telefone (75) 3161-8067, Email: cep@uefs.br. Este documento é emitido em duas vias, que deverão ser assinadas pelo participante e pesquisador, sendo uma via sua e outra nossa.

_____, ____ de _____ de 2015

Assinatura do participante _____

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

REQUERIMENTO

Ao Cacique da aldeia de Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz de Cabralia

Feira de Santana, 26 de novembro de 2014.

Assunto: **Pesquisa em Comunidade Indígena**

Ao Cacique da comunidade Indígena da aldeia de Coroa Vermelha:

Na busca de completar o curso de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, eu Aldrin da Costa Cruz portador do RG:0383010675, CPF:89109996591, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização de pesquisa com os índios Pataxó localizados no município de Porto Seguro na Bahia. A pesquisa será desenvolvida nos seguintes métodos:

Serão utilizados questionários e entrevista, e terá como objetivo coletar dados sobre os materiais didáticos utilizados pelos professores indígenas em suas aulas de história, bem como a opinião dos mesmos sobre esses materiais.

Nestes termos, pede seu consentimento.

Aldrin da Costa Cruz
Mestrando



José Valério S. Matos
(Zeca Pataxo)
Cacique da Aldeia
Coroa Vermelha

Assinatura

CPF: 69006008591



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PELO PROFESSOR INDÍGENA

Pesquisador: Aldrin da Costa Cruz

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 38963314.1.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.160.076

Data da Relatoria: 27/07/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) do pesquisador responsável ALDRIN DA COSTA CRUZ, que tem como objeto de estudo a abordagem às representações do índio no livro didático de História usado pelo professor indígena. A pesquisadora Colaboradora e orientadora é a Profa. Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão. Segundo os Pesquisadores "A cultura é a condição essencial para existência humana e a principal base de sua especificidade. Todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência, por isso a enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade deve ser respeitado e preservado." Prosseguem ressaltando que "Entre as culturas ausentes, silenciadas ou tratadas de forma superficial, estão as dos povos indígenas brasileiros. Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão....(Santomé 1995, pág. 172)". Eis porque o Pesquisador Responsável, que é graduado em História e atuante no ensino fundamental, pretende neste trabalho "investigar de que forma as imagens e textos escritos sobre o índio, são disponibilizados nos livros didáticos, e quais

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460

UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br

Aldrin



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 1.160.076

podem ser as implicações disto no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a visão do professor indígena sobre estas representações."É uma pesquisa de natureza qualitativa e utilizará questionários como instrumento de coleta de dados com professores e diretores de escola indígena no sul da Bahia, na Terra Indígena Pataxó Coroa Vermelha. Como critérios de inclusão dos participantes tem-se: "Professores de História de escola indígena, que sejam índios, que lecionem no 7ºano. Diretores da escola que aceitem participar." E como critérios de exclusão: "Professores em férias, licença médica ou não índios." Quanto à análise de dados o pesquisador descreve que: "Após a coleta de dados nas atividades de campo, será feito o levantamento e compilação dos dados para identificação dos participantes da pesquisa, e análise dos materiais didáticos utilizados pelo professor indígena. A análise e interpretação dos dados da pesquisa serão feitos à luz das leis e diretrizes educacionais voltadas para educação indígena, como também pela análise do discurso dos professores indígenas. Por conta do tempo curto da pesquisa, e o difícil acesso a outras comunidades indígenas, a pesquisa se realizará em apenas uma escola indígena de Coroa vermelha. Optei por realizar um estudo de caso voltado para essa escola em particular; portanto, a pesquisa se realizara em apenas uma escola indígena de Coroa vermelha." (formulário simplificado Plataforma Brasil)

Apresenta cronograma exequível e orçamento no valor total de R\$7.500,00 com a descrição da contrapartida da UEFS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: "Investigar como o professor indígena de História (des) constrói a representação do índio a partir da análise de imagens e textos no livro didático de História."

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: "a) Identificar qual o livro didático é utilizado pelo professor indígena e como tem acesso a eles. b) Analisar textos e imagens do livro de história utilizado pelo professor indígena a luz da lei 11645 e das politica publicas para livro didático vigentes. c) Identificar o processo de (des)construção da representação do índio pelo professor indígena, a partir do livro didático de História."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta no Formulário simplificado:

"Riscos: Constrangimento, timidez, desconfiança e desconforto emocional."

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460

UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br

Handwritten signature



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 1.160.076

"Benefícios: Valorizar a cultura indígena, Valorizar as representações dos professores indígenas a respeito das imagens e textos contidos nos materiais didáticos utilizados pelos Pataxó, possibilitar a aquisição ou elaboração de matérias didáticos que respeitem e valorizem cada vez mais as culturas indígenas."

No TCLE consta:

"[...] Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem estar relacionados à timidez, ocasionando desconforto emocional, ao responder os questionamentos, medo de má interpretação de suas respostas. Mas vamos prevenir estes riscos fazendo a entrevista em local discreto, sem a presença de estranhos e não divulgando seu nome em nenhum momento."

E como benefícios: "Se você aceitar participar, estará contribuindo para a maior compreensão de como o professor indígena percebe as representações textuais e imagéticas contidas nos materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social, cultural, científica, bem explicitada pelo Pesquisador Responsável inclusive ressaltando relevância para seu crescimento profissional e pessoal.

O pesquisador demonstra compromisso ético com o que preconiza a Res. 466/2012, inclusive garantindo no TCLE o retorno dos resultados aos participantes e escola. Por se tratar de pesquisa com índios o protocolo foi avaliado também pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo completo segundo a Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento das pendências, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 (CNS).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8067 E-mail: cep@uefs.br

Alfonso



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 1.160.076

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que o seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. IX.3, alínea 5a - Res. 466/12.

Relembro que conforme institui a Res. 466/12, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. O não cumprimento poderá implicar no impedimento de apreciação de novos projetos do pesquisador.

Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

FEIRA DE SANTANA, 27 de Julho de 2015

Zannety Conceição S. N. Souza

Assinado por:

Zannety Conceição Silva do Nascimento Souza
(Coordenador)

Zannety Conceição Silva do Nascimento Souza

COORDENADORA

Comitê de Ética em Pesquisa - UEFS

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



MINISTERIO DA JUSTIÇA
Fundação Nacional do Índio
COORDENAÇÃO TÉCNICA L. DE PORTO SEGURO-FUNAI

Porto Seguro –BA, 26 DE NOVEMBRO DE 2014

DECLARAÇÃO

Declaro que o estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Aldrin da Costa Cruz, CPF 891.099.965-91, RG 0383010675, deu entrada no pedido de autorização para pesquisas na Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, na Terra Indígena Pataxó Coroa Vermelha, no dia 26 de novembro de 2014.

Apresentando os seguintes documentos que deverão ser encaminhados à Coordenação Regional Sul da Bahia:

1- Uma cópia do Projeto: A(DES)CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO INDIO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PELO PROFESSOR INDIGENA.

2- Requerimento encaminhado ao Cacique da Aldeia Coroa Vermelha, com a assinatura de concordância do Cacique José Valério

3- Requerimento à Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, com o consentimento assinatura da Diretora Vilma Matos Soares Santos

Atenciosamente,


Damiano Braz
Chefe da CTL Porto Seguro - FUNAI
Portaria PRES/094 de 05/07/2011
Matricula nº 1884889
DAMIÃO BRAZ
Chefe CTL Porto-Seguro