

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

LAZARO CANDIDO DE SOUSA JUNIOR

**A IMAGEM DO INDÍGENA NA ESCOLA: PROFESSORES,
ALUNOS E LIVRO DIDÁTICO.**

Uberlândia

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

**A IMAGEM DO INDÍGENA NA ESCOLA: PROFESSORES,
ALUNOS E LIVRO DIDÁTICO.**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura e Bacharelado em História, do
Instituto de História da Universidade
Federal de Uberlândia, como exigência
para conclusão da graduação, sob a
orientação do Prof. Dr. Marcel Mano.

Uberlândia

2013

LAZARO CANDIDO DE SOUSA JUNIOR

**A IMAGEM DO INDÍGENA NA ESCOLA: PROFESSORES,
ALUNOS E LIVRO DIDÁTICO.**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcel Mano – Orientador

Profa. Dra. Marili Peres Junqueira

Mestrando Kassius Kennedy Clemente Batista

Resumo

A imagem dos povos indígenas brasileiros não recebe devida importância na grade curricular dos cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia. Tendo em vista sua importância histórica e contribuição para a formação do povo brasileiro e levando em consideração os preconceitos e estereótipos comumente disseminados, o presente trabalho busca as possíveis origens e soluções para este problema. Para isso foram efetuadas entrevistas com alunos e professores do ensino público fundamental de Uberlândia, análise de livros didáticos e estudos bibliográficos que retratam as políticas indigenistas do Brasil desde o período colonial. As conclusões obtidas demonstram que desde o período colonial a imagem do indígena sofre alterações e o surgimento dos movimentos indigenistas contribuiu para a atual situação de falhas na educação. Falhas estas que não serão corrigidas apenas com a criação de leis que tornam obrigatório o ensino desse conteúdo, mas sim com a preparação do professor desde sua graduação para que o mesmo tenha uma bagagem teórica significativa sobre o tema e possa estabelecer debates para a sala de aula com criticidade, cumprindo assim o papel social do historiador.

Palavras chave: povos indígenas; grade curricular; políticas indigenistas.

Dedico este trabalho aos
meus pais Lazaro e Glória.

Agradecimentos

A meu pai Lazaro, pelo esforço e incentivo, sem os quais eu não conseguiria concluir este trabalho.

À minha mãe Glória, por sua infindável dedicação e amor desde o meu primeiro dia de vida.

À minha companheira Núbia, que sempre esteve do meu lado me apoiando, incentivando e cobrando a conclusão deste trabalho.

À todas as minhas irmãs que, cada uma à sua maneira, me ajudaram e torceram por mim e ao Adriano pela paciência e boa vontade sempre que precisei.

A meu orientador Prof. Dr. Marcel Mano que demonstrou ser extremamente paciente e compreensivo em relação aos meus horários e por dividir comigo sua experiência e conhecimento.

Aos amigos da graduação integrantes do Sua Mãe Fuckball Club, com os quais vivenciei inúmeros momentos de alegria e vitórias.

Sumário

Introdução.....	7
Capítulo I – A Imagem do Índio na Sociedade e na História.....	13
1.1. – A Imagem do Índio na Sociedade do Brasil Colônia....	13
1.2. – Teorias Explicativas do Brasil e do Índio.....	23
1.3. – A Lei 11.635 de 03/2008.....	31
Capítulo II - 2 A Imagem do Índio nas Escolas.....	34
2.1. – A Imagem do Índio nos Livros Didáticos.....	34
2.2. – A Imagem do Índio para Alunos e Professores.....	43
Considerações Finais.....	56
Referências	58
Anexo 1.....	61

Introdução

O presente trabalho pretendeu conjugar os interesses da História e da Antropologia na tentativa de avaliar alguns enganos, dogmas e distorções referentes ao ensino da História e da cultura indígena nas escolas públicas do ensino fundamental de Uberlândia.

Ao crer que o historiador deve se preocupar com a sociedade e com os cidadãos, os quais o professor de história forma exercendo sua função, observa-se por várias vezes comentários tendenciosos, preconceitos há muito utilizados e divulgados por livros, revistas, pinturas e, principalmente nos dias atuais, por jornais televisivos.

A respeito disso nota-se que a homogeneização da cultura brasileira por meio de novelas que retratam em sua maioria o ambiente cultural do Rio de Janeiro e São Paulo, notícias veiculadas pelos jornais, impressos e televisivos, prefere dar ênfase aquilo que se relaciona à cultura e à política dos Estados Unidos da América e da Europa, em detrimento de notícias oriundas da América Latina.

O caso da imagem construída para o indígena em nosso país não é uma exceção. A mais comum delas, a do índio preguiçoso, infelizmente, é constantemente empregada quando se refere aos mesmos, a eles está vinculado um passado antigo e rudimentar, deixando-os como artefatos para a história, sujeitos sociais que não podem mudar.

Nesse sentido, os questionamentos acerca da vida do indígena nos dias de hoje, é pouco levantado, seja na escola ou fora dela e quando tal atitude é tomada, ocorre a homogeneização, igualando-os como um único povo, de única cultura, não se respeitando a diversidade das mais variadas etnias aqui presentes.

Isso não poderia ser esquecido pelos historiadores em formação, mas mesmo que haja um empenho ou anseio por parte dos graduandos, tais debates estão ausentes na grade curricular dos cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia. Pela ausência deste debate durante a graduação, surgiu o interesse em verificar como o professor do ensino fundamental e médio se porta diante desta temática, ao ser indagado por seu

aluno, ou até mesmo ao se deparar com uma questão presente no livro didático.

Lembrando que este trabalho visou à análise de livros, currículos e postura do professor diante do tema, no ensino público fundamental de Uberlândia, além dos discursos de alunos do sétimo ano do ensino fundamental das quatro escolas visitadas.

O papel do pesquisador ao discutir neste escrito monográfico a temática indígena, diz respeito àquilo a que Certeau (1982) chama de “não dito”, ou seja, propôs a articular a respeito de um tema que já está à margem pelos debates acadêmicos.

A escrita da História, não é como o cientificista Leopold von Ranke ao expressar: “*wie es eigentlich gewesen*” ou “tal qual como aconteceu” (HOLANDA, 1979), ela é uma escrita subjetiva carregada de posições, preconceitos e conceitos do autor que trabalha e dispõe seu material para análise de forma a dar luz a um sentido por ele concebido, para isso, este historiador faz uso de um método e de objetos que corroborem para sua interpretação dos fatos históricos¹.

Dessa forma, o objetivo do trabalho ora apresentado foi pesquisar nos livros didáticos e nos discursos de alunos e professores do ensino público fundamental de Uberlândia, a imagem que estes possuem a respeito do índio, buscando possíveis estereótipos e/ou preconceitos, usando tanto a historiografia, quanto a Antropologia para investigar a possível origem destes.

Posteriormente a esta análise, foi possível propor forma mais coerentes para se estudar tal temática, contribuindo, assim, para evitar a disseminação de imagens e conceitos que foram construídos séculos atrás.

Após ter estipulado o foco de pesquisa entre as escolas estaduais e municipais, optou-se por duas escolas municipais e duas estaduais, sempre em bairros diferentes. As estaduais foram a Escola Estadual Honório Guimarães, no bairro Lídice, a Escola Estadual Padre Mário Forestán, no bairro Roosevelt. As municipais foram a Escola Municipal Sérgio de Oliveira Marquez, no bairro

¹ DOSSE, François. neste livro o autor discute o papel do historiador no mundo contemporâneo e como este tem utilizado novos objetos e novos métodos para responder a perguntas cada vez mais distantes do campo do historiador tradicional.

Pacaembu e Escola Municipal Benedita Pimentel de Ulhôa, no bairro Santa Mônica.

As entrevistas foram sempre realizadas em grupos de alunos, separados do educador, em uma estrutura semidirigida, constado em Anexo, que pretendia indagar e instigar os alunos e também professores, para que estes pudessem expor suas opiniões de forma livre e consciente.

O livro didático também foi foco de análise, tanto no que concerne ao seu conteúdo sobre os povos indígenas, quanto nas relações do professor com esse conteúdo. O livro de Mota e Braick (2000) é o mais utilizado entre as escolas que foram selecionadas. Das quatro escolas listadas, somente Sérgio de Oliveira Marquez, não utiliza a obra intitulada “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”. Na escola supracitada utiliza-se o “Projeto Araribá”, da Editora Moderna.

Outro ponto importante que merece destaque é que no CEMEP/Uberlândia, a instituição promove cursos de formação continuada para os professores de escolas municipais, momento importante para obter as informações sobre o interesse dos professores e sobre a atitude que a instituição tem tomado em relação a uma “preparação” do educador em relação à temática indígena. Porém, apesar da necessidade destes conteúdos em sala de aula desde a assinatura da lei 11.645 de 10 de março de 2008, os professores continuam focados na questão da cultura afro-brasileira devido a lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

O professor foi, ainda, indagado em relação à sua opinião a respeito do tema, também seguindo o modelo de entrevista semidirigida, para que o diálogo fluísse. Apesar de encontrar grande dificuldade de acesso e tempo suficiente para diálogo com os professores, que atenderam o pesquisador, em sua maioria na sala dos professores, com muito movimento de terceiros, eles transpareceram não se importar com o trabalho.

Após efetuar todas as entrevistas, o próximo passo foi a sua análise, para isso separaram-se as “Categorias de Análise”, ou seja, os grupos de ideias mais utilizados pelos alunos e professores em seus discursos, para obter em números quantitativos aquilo que com eles ficou acordado.

A respeito do livro didático, sua análise foi feita quanto ao seu conteúdo: textos, imagens, *boxes*, questões para que os alunos resolvam. Afinal, este se trata de um auxílio para o professor e não a sua base para aula, como verificamos em muitos casos, em disciplinas de estágio.

Dessa forma pode-se entender que os livros didáticos analisados encontram seu conteúdo elaborado a partir dos pressupostos da *École des Annales*, desenvolvidos em princípios do Século XX. Os *Annales* propunham que o desenvolvimento do saber histórico não devia se pontuar somente na história política dos grandes homens, devia também segundo eles compreender outros aspectos da vida.

Diante de tais questionamentos, a expansão das fronteiras dos estudos históricos tem contribuído para o desenvolvimento e o conhecimento de novos aspectos da história, englobando para o seu melhor desenvolvimento novas áreas do saber tais como a antropologia, a geografia, semiótica, a psicanálise, desenvolvendo novos objetos como, por exemplo, o estudo do imaginário e das mentalidades.

A história política, econômica, cultural, social a partir da Escola dos Annales tem desenvolvido novos métodos e modelos para a construção e interpretação dos acontecimentos passados, pois a Nova História trouxe para o campo do saber histórico, novos objetos a serem analisados e compreendidos.

Por tal motivo nos livros didáticos acontecem alterações constantes no que tange a seu conteúdo e sua formatação, pois a Nova História contribui para que nele sejam incluídas novas formas de se estudar a História, contando com o apoio de jornais, revistas, desenhos, livros, animações e filmes.

Há, no entanto, um aspecto a ser levado em consideração que diz respeito não as possibilidades da escrita da história e sim de como esta vem sendo ensinada. Neste caso, é comum ainda hoje, uma História eminentemente política e depositária de grandes fatos e datas.

Ou seja, mesmo com a expansão do fazer histórico, a forma pela qual este é transmitido ainda é estritamente positivista. O estudo das culturas indígenas nas escolas ainda é, mesmo após a lei número 11.645 de março de 2008, centrado no índio pré-colonial e colonial, não fazendo conhecer a maneira, o local e como estão os povos indígenas hoje, após a colonização.

O conteúdo referente às culturas indígenas atuais é retratado apenas em “boxes” como que para ser tratado não como um conteúdo importante da disciplina, mas apenas curiosidades, conhecimentos irrelevantes que não contribuem em nada para o aluno. Isso pôde ser verificado nos livros utilizados pelas escolas observadas.

O ensino das culturas indígenas passa antes de tudo pela construção da imagem européia destes, que, não são pelos europeus entendidos como civilizações. Fato este confirmado por meio do ideal europeu de que o povo americano passa de fato a existir a partir não só do “descobrimento” ², mas, também, a partir da relação entre o indígena e o europeu o que segundo estes suscitaram uma nova civilização. John Monteiro (1994) nos alerta para o fato de que ao se ensinar a temática indígena o professor não pode cair no discurso dos vencedores.

Discurso este empreendido com o objetivo de garantir e legitimar a exploração do europeu sobre o indígena e sobre a América. Exemplo claro da busca de legitimidade por meio do discurso ainda se encontra até hoje presente, inclusive na academia e diz respeito a palavra colonização em detrimento da palavra ocupação ou invasão já que: os europeus não colonizam este território eles o ocupam militar e ideologicamente.

Assim sendo, observa-se que a Europa só se constituiu como civilização moderna e civilizada quando esta se comparou a outra. Isso será exposto mais adiante no capítulo um, mas, as ideologias européias do século XIX, principalmente a filosofia positivista tiveram como pano de fundo para sua constituição a América.

Sobre isto, John Monteiro (1994) chama atenção quando este diz que a Europa se constituiu e se formou a partir da América, ou seja, a Constituição do ideal europeu de povo civilizado, moderno somente tem sentido quando estes passam a apontar á América como primitiva e retrógada.

No entanto, esta imagem européia a respeito da América não era só vendida para enaltecer a Europa, mas, também para denegrir a América e

² NOVAIS, Fernando A.; MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.) *História da vida privada no Brasil*. v.4: Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

como toda a colonização a América se viu em um jogo de espelho onde o seu reflexo era controlado pela Europa. Sendo assim, se hoje o país têm a imagem do silvícola como o estranho, o diferente, preguiçoso entre outras coisas, deve-se muito disso aos povos antepassados que, forjaram esta imagem.

Em grande parte dos casos observados o conhecimento a respeito da cultura indígena por parte dos alunos é oriundo da própria escola, sendo que em pouquíssimos casos observados pode-se notar alunos que buscam conhecimento fora da sala de aula, como por exemplo leituras incentivadas pela família.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é sim, a principal formadora da opinião dos alunos em relação a cultura indígena, o que nos fornece um dado importante para a análise, pois sendo assim, o professor tem um importante papel de mostrar aos alunos como é a vida e a cultura indígena, a qual vem sendo constantemente deixada de lado pela sociedade.

No intuito de desenvolver esta análise, o primeiro capítulo desta monografia se refere a uma leitura da história indígena do Brasil, desde o principio da colonização, mesmo que sem o ideal de esgotar a História. Será apresentada a visão construída pelos europeus para o indígena, as primeiras tentativas de escravização, a imagem que este possui e as mudanças que tal imagem sofre com o passar dos séculos e de acordo com a necessidade metropolitana ou imperial.

Logo após esta análise cabe interpretar como o Brasil vê este índio e as teorias que surgiram com este ideal, perpassando os séculos XIX e XX até ir de encontro com a lei 11.645/08 e verificar se a mesma possui ou não, pontos incoerentes ou que nos sirvam para reflexão.

Já o segundo capítulo, explana de forma mais enfática aquilo que foi encontrado nas escolas, a postura dos alunos, dos professores e como se encontra o livro didático. Tão logo seja feita esta análise acredita-se que será possível tirar algumas reflexões a respeito do tema proposto.

No anexo há o roteiro da entrevista semiestruturada dirigida aos professores e alunos, sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO I

A IMAGEM DO ÍNDIO NA SOCIEDADE E NA HISTÓRIA

1.1. A Imagem do Índio na Sociedade do Brasil Colônia

Para que se possa efetuar uma análise minuciosa da imagem do indígena na nossa sociedade, creio que seja de suma importância partirmos de um estudo das condições do indígena durante grande parte da história do Brasil. Como por exemplo, verificar o processo de escravidão, o que se proferiram a respeito e como incidiu tal processo.

Conforme afirmou Ramos (2004), os livros didáticos do Brasil por muito tempo, repassaram a imagem do índio preguiçoso e não afeito ao trabalho, isso ocorreu devido ao mesmo não se adaptar ao tipo de ofício imposto pelos colonizadores, o que somente efetivou após os anos trinta do século XVI, quando os portugueses realmente resolveram utilizar o pau-brasil para exportação. Até então, a terra encontrada contou apenas com a proteção portuguesa para evitar invasores europeus.

A partir da efetiva dominação do território brasileiro pelos colonizadores, algumas leis começaram a entrar em vigor, para justificar a escravidão e iniciar os trabalhos na colônia. A lei de 20 de março de 1570 buscou elaborar quais fatos seria os motivos que se justificariam a escravidão indígena. Esta lei definiu que presos em caso de “Guerra Justa” e “tropas de resgate” poderiam ser escravizados. O que já de forma direta leva aos conflitos ditos por Monteiro (1995) como “interétnicos”.

Nádia Farage (1991) mostra que a “Guerra Justa” tem uma ligação íntima com a religião, pois se pode justificar uma guerra contra os indígenas, por eles serem infiéis ao catolicismo (Farage, 1991, p. 26). As tropas de resgate, por sua vez, tinham a responsabilidade de buscar índios que serviriam de mão-de-obra para os colonos da região amazônica.

Um ponto relevante quando se aborda a colonização, é destacar as diferenças da administração da América Portuguesa e vale ressaltar que, por alguns anos a administração dessa colônia foi dividida ao meio, onde se tinha o

Grão-Pará e o Brasil. Após a Independência e a manutenção da unidade territorial o Brasil ganhou a extensão semelhante a que conhecemos hoje.

Dessa forma, algumas políticas em relação aos indígenas podiam ter características diferentes e os conflitos supracitados como, por exemplo, pode ser analisado no texto de Monteiro:

Na medida que o escambo se mostrou um modo pouco eficaz para atender às necessidades básicas dos europeus, estes procuraram reformular a base da economia colonial através da apropriação direta da mão-de-obra indígena, sobretudo na forma da escravidão. Inicialmente, a aquisição de escravos permanecia subordinada à configuração das relações intertribais. Contudo, com a presença crescente de europeus, as guerras intertribais passaram a adquirir características de "saltos", promovidos com o objetivo de cativar escravos para as empresas coloniais (MONTEIRO 1995).

Nesse trecho, Monteiro ressalta a política de escravidão adotada pela região do Grão-Pará, estado que era responsável pela administração da atual Amazônia e conseqüentemente de um número elevado de indígenas. Isso foi adotado no Grão-Pará, mas já fazia parte da administração colonial desde o princípio da tentativa de escravidão do indígena nos primeiros anos de colônia.

Desde o princípio da colonização e após a lei de 1570, a tentativa de mostrar ao índio a fé cristã se torna uma espécie de política de Estado. Nesse momento encontram-se as tentativas de se catequizar o indígena e ensiná-los a fé cristã. A lei de 1570 escraviza os indígenas presos nas guerras justas e capturam por meio das tropas de resgate, os indígenas que deveriam ser catequizados. A partir de então o que se vê mais comumente é a divisão entre o índio bom, manso, aquele que é levado cativo, mas se torna cristão, frente ao índio bravo, capturado na guerra, que é realmente um escravo e efetuará trabalhos forçados.

Naquele momento histórico as leis já direcionavam e legitimavam as atitudes adotadas na colônia que se dividiam em dois aspectos: um focado nas tribos aliadas, facilitando os aldeamentos dos missionários (índios bons) e outro focando nos "índios bravos", os quais eram vencidos a partir da guerra e a sua escravização era permitida.

Dessa forma Perrone-Moisés (1990) distingue os séculos que se seguem após o princípio da colonização, defendendo que as atitudes e as leis sofrem alterações durante os séculos e ainda sugere que o século XVI é o século da conversão, o século XVII dos resgates e descimentos e o século XVIII, o do trabalho.

Muitos historiadores consideram o período do governo de Marquês de Pombal, e principalmente o Diretório Pombalino, como um dos principais responsáveis pelo “princípio do fim” da escravidão indígena, mas como citado por Ramos e dito por Beozzo(1983), apesar de ordenar o pagamento pelos trabalhos dos indígenas, mantém os descimentos e a repartição dos indígenas entre os missionários, que era a principal forma de se controlar os índios e a maneira mais eficiente de eliminar as populações indígenas.

Também neste período do Diretório Pombalino, segundo Almeida (1997) a tentativa de incluir pessoas brancas nas aldeias, efetuar casamentos entre brancos e índios e submetê-los à civilização, nada mais era que uma forma de colocá-los sob a égide do Estado, tornando-os súditos, fazendo com que a região amazônica fosse ocupada de forma mais efetiva. Tal característica, de uma forma geral, era comum nos chamados Déspotas esclarecidos, que assumiam políticas para aproximação do povo, sem esquecer, é claro, da manutenção de seu poder. Grande parte das monarquias europeias buscou essa aproximação, mas o termo “esclarecido” não era tão claro quanto o termo “déspota”, pois o ideal de se aproximar do conhecimento expandido pelo iluminismo vinha apenas do anseio por mais poder e aquisição de respeito do povo.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Governador Geral Marquês de Pombal e contando também com o auxílio na região do Grão-Pará do Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, a administração começou a ser desligada dos jesuítas e também se intensificou a vinda em larga escala da mão-de-obra africana, para a escravidão dos negros, os quais já eram utilizados como escravos desde o século XVI.

Segundo Corrêa (2012) ao se tratar do tema ora apresentado, também é importante ressaltar que o padroado contribuiu de forma direta para a execução dessas ideais no Brasil e mais especificamente no Grão-Pará, pois, o poder

dado aos reis em suas colônias ultramarinas pelo papa, dava-lhes a oportunidade de escolher não apenas os membros do clero, mas também de proporcionar à Igreja a chance de que os membros das ordens religiosas não atuassem apenas na área religiosa, mas também na administração e no controle de determinadas regiões.

O Diretório Pombalino persistiu tendo teor incontestado até ser extinto conforme verificado no texto de Almeida:

[...] aplicado, primeiro, ao governo das povoações indígenas do norte e, depois, recomendado como expressão única do comportamento do colonizador em relação aos índios do Brasil, o Diretório foi lei geral até sua extinção pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 (ALMEIDA p.152, 1997).

É importante ressaltar também que a Carta Régia de 1798, ao extinguir o Diretório, autorizou o livre-comércio entre colonos e indígenas, o que aparentemente seria uma boa decisão para com os índios. Mas indo de encontro a essa autorização, tinha-se outra, que também autorizava “guerras defensivas”, promovidas quando os índios atacavam os colonizadores e ainda autorizava a expropriação de aldeias, caso fosse em benefício do tesouro da coroa, ou as guerras ofensivas que se davam pelo interesse dos portugueses, quando os índios representavam um obstáculo para o poder colonial.

Enquanto tudo isso se dava ao norte, no Estado do Grão-Pará e Maranhão, envolvendo a região hoje conhecida como Amazônica, a partir de 1758, por meio do Alvará de 17 de agosto, o Diretório passava a valer também para o Estado do Brasil (Região que compreende hoje às regiões Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste).

Se a política pombalina visava acabar com o poder dos missionários no norte, a vinda desse mesmo ideal para o sul era totalmente plausível, pois nas regiões ao sul também era comum o poder de dominação e persuasão das ordens religiosas. A influência das ordens religiosas no Grão-Pará e no Maranhão preocupavam a coroa e não seria diferente no Estado do Brasil. Conforme citado por Corrêa em seu texto quando comenta dos dados coletados por Santos (2002):

“Tanto os negócios temporais quanto as demais atividades dos missionários, que eram os alvos principais da política pombalina, faziam-se presentes em menor ou maior escala em praticamente todas as capitâneas. Além de administrarem fazendas, engenhos, colégios e olarias, os inicianos contavam com as contribuições de particulares, seja através de doações, esmolas ou heranças, e com os alugueis de inúmeros imóveis urbanos. Aliás, tais imóveis dimensionam bem a opulência da Companhia e como ela estava enraizada na América portuguesa de uma maneira geral: segundo os dados de Dauril Alden, na época da expulsão, os rendimentos dos mesmos no Rio de Janeiro chegavam a 5.824.280 réis; em São Paulo rendiam 980.000 réis; e em Pernambuco 751.000 réis. Para a Bahia, uma pesquisa recente, corroborando os números de Serafim Leite, estima que a malha urbana jesuítica rendia cerca de 8.800.000 réis em meados do século XVIII, (CORRÊA, p. 80, 2012).

Corrêa (2012) ainda cita que, segundo alguns historiadores, a política na região era diferente da política na região norte, devido aos conflitos por terra, que ocorriam constantemente entre portugueses e espanhóis.

Segundo Garcia (2007) em seu livro “*As diversas formas de ser índio*”, tratar bem o índio no extremo sul, era uma política de Estado como uma tentativa de “ganhar” o indígena para os portugueses tirando-os da dominação espanhola.

Para civilizar os índios por meio do Diretório, como foi feito no Grão-Pará, utilizando dos aldeamentos e criação de vilas, para introduzir no *modus vivendi* indígena, a forma de se organizar dos portugueses, a região do Brasil precisou tomar medidas diferenciadas. A organização das vilas e aldeamentos era dificultada pela ausência de colaboração dos brancos, que não se dispunham a mudar para tais locais.

Dessa forma foi necessária uma intervenção estatal, no sentido de enviar os chamados “degradados”, do Rio de Janeiro e da Cidade da Bahia (Salvador) como podemos ver em:

Se tomarmos como referência uma das propostas básicas do Diretório, que era promover a civilização e a integração dos índios a partir da introdução de novos costumes adequados ao *modus vivendi* português, os degradados, muito embora não estivessem limitados pelo aparato legislativo em questão, não seriam os mais adequados para por em prática tal intento. Porém, fica patente que, em função das especificidades locais,

o envio contínuo de tais pessoas constituiu uma alternativa importante, de modo que tal fato, dada à pluralidade das origens étnicas e sociais dos degredados, conduziu as vilas de índios a 'um cenário multiétnico, uma vez que, para além de brancos, outros indivíduos 'de cor' compunham também a categoria de degredados (CORRÊA, p.91, 2012).

A ideia desse projeto era de que se levasse a civilidade para os índios da região do Brasil como se acreditava ser feito na região do Grão-Pará. Pretendia-se levar a civilidade aos indígenas e que esta civilidade permanecesse, pois nas instruções para implantação dos ideais através do contato com os brancos *de modo que se não for na 1ª e 2ª geração, ao menos na 3ª já cheguem totalmente a obter pelos meios sabiamente insinuado no Directorio* (ALMEIDA p. 373,1997).

Esses modos "insinuados" no Diretório eram todas as atitudes vinculadas ao *modus vivendi* português, no mais amplo que isso podia parecer como, forma de se viver em sociedade, crenças religiosas, utilização de roupas semelhantes às portuguesas e obviamente o idioma português, etc.

De acordo com o senso comum, acreditava-se que os indígenas eram apáticos, que não se movimentavam contra estas imposições. Isso pode se verificar nos textos de Angela Domingues (2000), quando nota-se que em muitas das vezes em seu trabalho o foco maior é a região norte (Grão-Pará), a solução para demonstração do descontentamento do indígena para com seu tratamento era a fuga.

No texto de Corrêa, ele ainda cita a dificuldade que o indígena tinha de solicitar mudanças, por não ser letrado, a fuga então se tornava o subterfúgio mais evidente e óbvio após a dificuldade do diálogo.

Na região Sul (Brasil) a busca por introduzir o índio ao estilo de vida português mudou um pouco o foco de atuação do governo, e começou a tomar medidas contra senhores colonos que pretendiam utilizar formas mais rígidas a mão-de-obra do indígena.

Como visto anteriormente, o fato de não dominar o idioma português, apesar dos esforços da coroa para isso, a representação dos indígenas junto às lideranças do governo se fazia por intermediários nas localidades, esses eram, portugueses, que pretendiam seguir a risca o ideal da coroa.

O grande exemplo disso é citado no texto de Corrêa, quando apresenta a indignação do Capitão-mor da Vila de São José Del Rei, o senhor João Batista da Costa, que numa carta para a rainha D. Maria I, no ano de 1779, mostra que os diretores, tinham atitudes que não contribuíam para o desenvolvimento das aldeias, por lucrarem muito com a utilização cada vez mais forçada da mão-de-obra indígena (CORRÊA, 2012,p. 173-174).

O capitão-mor quase que justifica as fugas e as negações por parte dos indígenas, mostrando as atitudes dos diretores, apesar de ser um dos homens importantes na implantação das ideias do Diretório e também no auxílio ao governo daquele momento.

O capitão, nesta mesma carta, ainda criticou a invasão por parte de colonos às terras das aldeias, o que obviamente causaria certa insatisfação por parte dos indígenas. Corrêa (2012) ainda cita a insatisfação, também por parte dos próprios portugueses, e expõe um ponto interessante: a falta de habilidade dos portugueses para conseguir seus objetivos com os indígenas.

Nesse momento é apontado que apesar do ideal de civilizar, educar, mostrar a importância do trabalho, algo que foi comum na política do Diretório após a saída do Marquês de Pombal, mas com a manutenção de sua política, tudo isso deveria ser repassado para os indígenas por pessoas que dominassem que conhecessem e fossem *mestre da educação, num sábio de filosofia profunda* (CORRÊA, 2012, p.177). Todavia, o que se verificava segundo Azeredo Coutinho, não era isso. O que se via nesse momento era uma utilização dos indígenas por pessoas totalmente “inábeis”.

Essa “inabilidade” citada por Coutinho, não se refere a não saber fazer algo, mas sim não fazê-lo da forma correta, forçando os índios ao trabalho. Mais a frente, Coutinho (1791) ainda comenta sobre os índios estarem fora da sociedade e mostra que os portugueses deveriam conquistá-los (trazê-los) para a sociedade, por meio daquilo que os próprios índios gostavam de fazer. Em determinado momento Coutinho compara os índios a anfíbios, por gostarem muito das águas, dizendo que a pesca é seu maior prazer.

Coutinho propõe a introdução de meios mais avançados para a pesca, utilizando os produtos industrializados comuns na Europa, que facilitavam e agilizavam o trabalho. Com o trabalho mais ágil e sua produção maior, após

isso seria o momento de introduzir o indígena no mundo comércio, momento que o índio aprenderia mais sobre as relações inter-pessoais e também “aritmética para saber dividir e repartir”.

Isso, citado acima, partia da visão dos portugueses. Visão essa que partia das idéias tradicionais e materialistas sobre a aquisição de novas forças produtivas. Essas ideias tradicionais acreditavam que a introdução dessas novas forças alteravam todo o sistema social e simbólico da sociedade envolvida.

Tal visão ganha preocupação, a partir das análises efetuadas por Sahlins (1990), que apresenta a sociedade envolvida como sujeito de sua própria história, que por interesse próprio assimila a nova força produtiva apresentada pela sociedade envolvente, introduz a seu meio da maneira que lhe aprouver no momento.

Com a visão anterior, tiravam-se da sociedade envolvida as rédeas de sua própria história, como se elas apenas recebessem o que lhe foi apresentado, de forma passiva e servil.

Todas estas políticas de aproximação do *modus vivendi* indígena com o *modus vivendi* português, resulta gradativamente em uma aproximação, intencional, entre as “autoridades” tanto portuguesas quanto indígenas, no período final do chamado Diretório Pombalino. O que se tornou indispensável naquele momento, foi à aproximação entre as lideranças das aldeias com o governo e a possível inclusão desses indígenas na hierarquia da coroa.

Tais inclusões serviam como uma forma de manter a tranquilidade nas aldeias, pois os índios possuíam dentro de sua própria aldeia um representante que mantinha contato com a administração da colônia. Mas isso, óbvio, não por benevolência dos governantes, e sim, como apresenta a leitura da obra de Corrêa, uma forma de manter o *status quo*, evitando manifestações dos indígenas que se vêm representados.

As lideranças indígenas tinham uma função semelhante à de um espelho, nas palavras de Corrêa, pois deviam servir de inspiração para os outros membros das aldeias, por isso eram escolhidos membros que “gozavam de prestígio e respeito junto à comunidade para ocupar tais cargos (CORRÊA, 2012, p. 236).” Essa política incluía, ainda, a forma com que estes líderes

seriam tratados pelos diretores, os benefícios que teriam e sua diferente forma de se vestir, tudo para lhes dar destaque e servir de exemplo para os outros indígenas.

Dessa forma, pode-se concluir que o Diretório Pombalino, em toda a sua extensão, propôs a assimilação dos indígenas, lhe dirigindo para mudanças que para os portugueses tinham grande importância. Mais do que isso, Corrêa ainda afirma que a intenção do Diretório era incluir o indígena como um “agente da colonização CORRÊA, 2012,p. 378)”, contudo esse projeto esbarrou nos interesses dos próprios indígenas.

Com a chegada da República e o início do século XX, surgem as primeiras tentativas do governo federal de organizar políticas indigenistas, mas estas sempre com o ideal de civilizar e integrar. Isso se vincula ao ideal burguês da época. A primeira destas tentativas vem com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910.

Apesar de ser o primeiro a se preocupar com os indígenas brasileiros, o SPI desconsiderava também que os índios são sujeitos de sua própria história, acreditando que estes devem ser incluídos na civilização do século XX. Essa era a função do órgão: exercer o processo que, segundo os positivistas, a própria história faria.

A ideia de preservar os indígenas vem acompanhada da ideia de integrá-los à toda sociedade, partindo do pressuposto de que seria melhor para eles esta integração como se ela fosse inegável e inevitável, ou seja, os povos indígenas tendiam ao fim.

A política de integração vem acompanhada do ideal burguês de ocupação da região da Amazônia. No governo Vargas, temos a política de ocupação da floresta para utilização dos seringais para produção de borracha. Os chamados “Soldados da borracha” eram “convocados” principalmente no nordeste para trabalhar no meio da floresta.

A princípio, a ideia era levar um pouco da cultura urbana para o caboclo. O que se viu foi uma espécie de adaptação do nordestino ao local, a cultura cabocla é que se sobressaiu na região.

Já na década de 1960, a criação do Parque Nacional do Xingu, mais especificamente em 1961, sob a presidência de Jânio Quadros, a partir de

expedições dos irmãos Villas Bôas, também tinha como ideal a demarcação do território indígena, uma espécie de mapeamento do território das etnias que ali viviam. O projeto foi escrito por Darcy Ribeiro, que na época era funcionário do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

O Estado demonstra suas atitudes controversas, na tentativa de demarcação, o ideal de preservação e inclusão do indígena na sociedade, mas aceita as invasões dos territórios e suas ocupações. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, vem para controlar as ações dos homens da civilização urbana, mas também, parte do princípio da aculturação, da tendência que a cultura indígena tem ao desaparecimento, de sua tendência à passividade e aceitação da cultura urbana.

No início dos anos 1980, uma grande mudança conjuntural acontece em todo o Brasil: a substituição da ditadura pela Nova República, movimentos nos grandes centros urbanos solicitando eleições diretas. Mas não só nos centros urbanos se vê mudança de postura e solicitações.

Os indígenas brasileiros também se mobilizam a partir dos anos 1980, para mostrar a toda a sociedade que sua cultura não tende ao desaparecimento como a maioria das teorias e fundações acreditavam até então. Os indígenas se unem para organizar a União das Nações Indígenas (UNI), que vai apresentar a todos o seu ideal de preservação da cultura indígena. Mais que isso, solicitará políticas mais efetivas por parte do governo de preservação da sua cultura, dos seus ideais, de seu território, tomando as rédeas de sua própria história.

Como consequência de toda essa mudança dos anos 1980, a nova constituição também contribui para inúmeras mudanças, pois a nova carta nos traz questões nunca antes contempladas, como a questão de defesa das minorias de gênero e étnico-raciais. Isso abre o debate para que grupos feministas, grupos de defesa da cultura afro-brasileira e grupos de defesa da cultura indígena ganhem mais espaço e se tornem mais efetivos.

Por tudo isso, nos anos 1990 o debate se torna mais amplo, as ideias mais claras e culminaram com as políticas afirmativas que surgiram de forma efetiva já nos anos 2000, como é o caso das Leis 10.639/03 e 11.645/08, citadas na introdução.

1.2. Teorias Explicativas do Brasil e do Índio

A Carta Régia de 12 de maio de 1798 dá fim ao Diretório Pombalino e isso muda a política presente tanto na Região Norte, envolvendo principalmente o Grão-Pará, quanto na Região Sul onde a Capitania do Rio de Janeiro já possuía capital do governo Português no Brasil. Essa mudança promove alterações drásticas na forma de se lidar com o indígena, afinal, segundo Ramos (2004, p.252), não se tem uma *“lei única que regula o papel e ações do estado em relação às populações indígenas”*. Isso abre às províncias a possibilidade de se trabalhar como lhes aprouver.

Os textos já citados de Monteiro e Ramos mostram como se dão essas iniciativas em relação aos indígenas logo no início do período pós-Diretório e, também, no princípio do Império. Em Ramos, percebe-se que a política do Norte e do Sul toma rumos diferenciados.

No Norte, o princípio parte da discriminação racista, enquanto no sul a escravidão é debatida visando o seu fim. Ramos afirma que na situação do Norte:

Pela legislação, pode-se caracterizar duas formas de controle de mão-de-obra e coação da liberdade. Uma é plena de subterfúgios, e surgiu inserida no conjunto das medidas voltadas para repressão e controle da força de trabalho após a Guerra da Cabanagem. Trata-se da Lei nº 2, de 25 de abril de 1838, estabelecendo, na província do Pará, o Corpo de Trabalhadores, uma forma de recrutamento de mão-de-obra coercitivo, que dava ao Estado o direito de fazer a distribuição de mão-de-obra de acordo com seus interesses para obras públicas e serviços de particulares. O Corpo de Trabalhadores, formado por indivíduos da população não branca, considerados "livres", além do caráter abertamente racista, faz discriminação de classe, e vigorou até a década de 1870, sendo adotada também na província do Maranhão, com o nome de Corpo de Trabalhadores Índios (RAMOS, 2004p. 253).

Isso vai de acordo a uma implicação da lei de Padre Feijó (Gurgel , 1831), de sete de novembro de 1831, que proibia o tráfico de escravos negros vindos da África e foi uma das primeiras leis anti-escravistas que tivemos em nosso território após a independência. Dessa forma, o Corpo de Trabalhadores

Índios, começou a ser solicitado por parte de particulares que necessitavam de mão-de-obra.

A mudança mais drástica na imagem que se tem do indígena, só se dá a partir do segundo reinado, quando D. Pedro II começa a política de construção de um caráter nacional no Brasil. É preciso caracterizar o Brasil e dar a ele uma origem, mostrar os responsáveis pela construção dessa nação, algo que até então não havia sido feito. Por isso é necessária a construção da nossa história através de estudos elaborados pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

Sobre a criação do IHGB e algumas outras atitudes tomadas pela administração imperial, podem ser vistas nos textos de Lília Katri Moritz Schwarcz, principalmente em *As barbas do Imperador: um monarca nos trópicos*.

Analisando *As barbas do imperador, D Pedro II, um monarca nos trópicos*, percebe-se que a autora busca expor o papel pessoal do imperador no campo das construções artísticas e científicas, além do papel do Estado Imperial. Dessa forma, Schwarcz (1999) dá início ao texto com uma citação retirada da revista ilustrada que faz referência a D Pedro e seu papel civilizador enquanto monarca nos trópicos.

O texto faz menção ao mito criado em torno da figura de D Pedro II como símbolo de civilização, colocando-o em uma linha evolutiva que perpassa do índio ao português invasor e chega a D Pedro II, ou seja, D. Pedro II é o símbolo de homem civilizado. Para se chegar a este ícone de civilização, o Brasil começou pelos índios que não eram civilizados, recebem a cultura, o conhecimento e a civilização dos portugueses que invadiram e chegam ao Império Brasileiro, como já civilizados, representado pela figura de D. Pedro II

A partir deste ponto, a autora entra diretamente no IHGB, e discute sua relação com o Estado, a sua maneira de fazer história e sua visão sobre essa. Mostra também que a história, assim como a literatura, eram usadas por D Pedro para legitimar a ação do Estado e mais ainda para criar uma pretensa história da unidade nacional, nos moldes do positivismo.

Por meio, portanto, do financiamento direto... D Pedro II tomava parte de um grande projeto que implicava, além do fortalecimento da monarquia e do estado a própria unificação nacional, que também seria obrigatoriamente cultural (SCHWARCZ, p. 127, 1999).

Nesse ponto, a autora toca em duas questões que nortearam seu texto, são elas: a construção da memória como alicerce da monarquia e a unificação cultural pretendida por D Pedro II.

Dessa forma, a autora discorre a respeito do projeto literário que se desenvolve no “Romantismo”, que busca segundo ela, universalizar a imagem do Brasil, mostrando suas particularidades frente a outras nações. Assim ela alude como o índio passa a ser representado não mais de maneira negativa ganhando sim o estatuto de herói nacional.

Ela apresenta ainda que o projeto literário não se desvincula da história e, portanto, não se desvincula do IHGB, muito menos do imperador. Schwarcz deixa isso evidente ao mostrar que D. Pedro II passa a frequentar as reuniões do IHGB ficando conhecido no meio letrado como amante da ciência.

A partir desse momento, a autora discute o caráter da literatura romântica sempre mostrando a relação do poder constituído com a cultura produzida e utilizada para legitimar esse poder. Sendo assim, ela lembra que o IHGB não é uma academia, e sim um local de letrados, bem como a academia de Belas Artes.

Ao se deter a essa análise, a autora chama a atenção para o fato da “cultura nacional”, popular ser cada vez menos impopular, ou seja, ela mostra a distância entre a cultura “oficial” e aquela reconhecida pelo brasileiro em seu cotidiano. Dessa forma Schwarcz (1999) informa que a construção da nacionalidade, além de estar distante da nação a qual representa, também é feita em local instituído para isso, que porta a voz no caso brasileiro do Império, instituição que mantém esses locais de “cultura”.

Após a publicação da revista do IHGB, incidiu a caracterização de como deveria ser a construção da história do Brasil a partir da ótica da instituição, que teve como maior contribuinte o alemão Karl Von Martius. Tal proposta era de que para se construir a história do Brasil era necessária observar as características que a diferenciasssem do resto do mundo.

O alemão então apresenta a teoria das três raças:

Tendo a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (MARTIUS, p. 389, 1845).

Apesar de defender esta análise, Von Martius trata em sua obra as três raças de forma diferenciada, pois apresenta uma discussão vaga sobre os negros africanos, dando muito maior valor aos indígenas e obviamente aos brancos ou caucasianos. Obviamente, o maior destaque é para o povo europeu, mas não pode deixar de lado o destaque que Von Martius dá ao indígena, assim como é típico dos romancistas da época, criando um ar heróico e ainda crendo em uma grande civilização indígena que possivelmente tenha vivido em nossas terras:

A circunstância, porém de não se terem achado ainda semelhantes construções no Brasil [às outras da América] certamente não bastam para duvidar que também neste país reinava em tempos muito remotos uma civilização superior. (MARTIUS, p. 392, 1845).

Dessa forma, vemos uma espécie de nivelamento (em minhas palavras) das chamadas três raças. Em um nível abaixo de todos, Von Martius coloca os negros, ainda nesse período, escravos, por isso creio que tenham sido relegados a tão baixo nível. Em um segundo plano os indígenas, considerados importantes e colocados como os primeiros habitantes da terra do Brasil. Acima de todos, e não era de se esperar diferente, por se tratar de um autor europeu, os brancos caucasianos, de forma mais ampla os europeus que nos colonizaram. Vale ressaltar que o termo colonização pode induzir em outro debate. Sérgio Buarque de Holanda (1936), por exemplo, prefere o termo feitorização a colonização. Para ele, feitorização é mais correto devido ao caráter meramente explorador dos portugueses ao rural sobressaindo ao urbano e ao desleixo da administração como visto em:

"(...) a cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta confunde-se com a linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, sempre este abandono característico, que se exprime bem na palavra desleixo (...)" (HOLANDA, 1936, p. 62).

Nesse mesmo período, mas ponderando um pouco diferente, Raimundo José da Cunha Mattos, faz uma proposta diferente:

Sejam três as épocas da nossa história: na 1ª trata-se dos aborígenes ou autochthones; na 2ª compreendem-se as eras do descobrimento pelos portugueses, e da administração colonial; e a 3ª abranjam-se todos os acontecimentos nacionais desde o dia em que o povo brasileiro se constituiu soberano e independente e abraçou um sistema de governo imperial, hereditário, constitucional e representativo (MATTOS, p. 122, 1863).

Cunha Mattos se preocupa com a história dos acontecimentos no país que levaram a constituir as características daquele período. Apesar de toda essa diferença entre Cunha Mattos e Von Martius, em um ponto ambos se aproximam tendo ideias semelhantes a respeito dos indígenas.

Tal aproximação se dá pelo fato de que Von Martius, mesmo que sem evidências ou comprovações científicas de que os indígenas brasileiros possuíram algum dia uma civilização grandiosa, como as outras da América (Incas, Maias, Astecas) ainda acreditava nessa possibilidade, como visto em citação acima. Cunha Mattos também confiava nessa possibilidade e em seu texto tenta buscar tal origem.

Até o momento, efetuou-se uma análise de como o indígena é tratado na construção da história do Brasil. Sua origem, como foi tratado e quais as políticas que surgiram para os indígenas brasileiros dos primeiros aos últimos anos de colonização.

Já se tratando da pós independência, é evidente a tentativa de construção de uma nacionalidade, um discurso nacional que contribua para a manutenção da unidade territorial, que se viu muito ameaçada após a proclamação de independência. A unidade territorial foi uma grande preocupação do império, para evitar o esfacelamento comum na América

Espanhola, foram necessárias algumas intervenções políticas na construção da história.

Esse discurso é comum ao IHGB e aos trabalhos dos romancistas do século XIX, mas suas características tendem a mudar sobremaneira após o final do século XIX e o advento da República e a libertação dos escravos um ano antes. Esses movimentos direcionam a uma alteração da imagem do país, onde o negro agora não mais escravo, deve se incluir na sociedade e o indígena que não é mais tido como selvagem, mas sim como algo primitivo que deve ser civilizado, incluso na sociedade.

O positivismo permeou a formação do Brasil República, assim como também caracterizou a história do século XIX. A busca por uma forma de se fazer história deu tons de pioneirismo aos positivistas, com suas visões lineares da História e o apreço pelo documento formal, oficial.

As grandes mudanças acontecem após o advento da Escola dos Annales, que na primeira metade do século XX, começa a observar a história de uma outra forma. A buscar construir a história de uma outra maneira, Lucien Febvre e Marc Bloch organizam o *Annales d'histoire économique et sociale* para mudar a forma positivista de se enxergar a história. Posteriormente novos historiadores como Fernand Braudel, Jacques Le Goff e Pierre Nora, seguem com os ideais da Escola dos Annales, mas os dois últimos com algumas alterações de maior destaque dando o título de Nova História.

A partir de então, a visão anterior, positivista, da história sendo feita para grandes nomes e datas, se muda e temo-se então a história dos novos sujeitos. A tentativa de construção dos romancistas, do indígena como herói, como, por exemplo, José de Alencar, já não se faz mais necessária.

A Escola dos Annales também como citado na introdução deste trabalho, tem como ponto de destaque a aproximação da História com outras disciplinas do conhecimento. Sua aproximação com as Artes, com a Geografia, com a Psicologia, Filosofia e principalmente no caso deste trabalho, com a Antropologia.

Mudanças muito importantes aconteceram nestas áreas do conhecimento a partir do século XX. A História até então acostumada a narrar os grandes fatos, a passar adiante os relatos sobre pessoas de nomes

importantes, a reconhecer apenas documentos formais e oficiais, passa a dar ouvidos ao homem e a mulher, ao rico e ao pobre, ao branco e ao negro, ao burguês e ao operário.

Passa-se a fazer história com os discursos dos sujeitos história, a fazer história com fontes não oficiais, nesse sentido você não dá voz apenas aos poderosos, mas sim, dá a chance de mostrar a todos que as minorias, ou as maiorias não dominantes, também são sujeitos de sua própria história.

A Antropologia também se inclui nestas mudanças, pois a partir de então, muda seus paradigmas e começa a reconhecer que os povos indígenas (ou não) também são sujeitos de sua própria história e não apenas como passivos à dominação que vem de fora, que vem da sociedade englobante.

Sahlins (1990) é grande exemplo dessa mudança na Antropologia. Como citado no capítulo anterior, sua visão contribuiu para alterar a ideia de que as sociedades indígenas são passivas no contato com a sociedade que pretende englobá-la. Para Sahlins a aculturação não acontece.

Como exemplo tem-se um machado de ferro sendo utilizado por homens brancos ao estabelecerem contatos com os indígenas. Pelas teorias anteriores, este machado mudaria completamente a vida dos indígenas, que se adaptariam a este contato perdendo suas características. Para Sahlins (1990) o processo se dá em dois momentos distintos.

No primeiro momento os indígenas analisariam o machado de acordo com o que eles já possuíam de conhecimento, de acordo com a sua cultura. Após isso, eles utilizariam o machado da maneira como ele melhor lhes auxiliasse. Seja esse auxílio na colheita, seja como adorno, seja como moeda de troca com outras etnias. De acordo com a sua necessidade, não de acordo com aquilo que a sociedade englobante já utilizava tal machado.

Outro exemplo claro, que pode ser dado para exemplificar a teoria de Sahlins é o contato dos Astecas com Hernán Cortez. O cavalo foi visto por eles como bestas, que carregavam possíveis deuses, ou seja, o animal de tração dos europeus foi visto pela ótica da sociedade englobada e não pela ótica da sociedade englobante.

Com as ideias se alterando, a posição dos indígenas brasileiros também se alterou. Após a criação da UNI nos anos 1980, os indígenas brasileiros

passam a defender sua cultura e provam a todos, que as teorias das instituições brasileiras do início do século XX estavam enganadas, ao crer que os indígenas seriam incluídos na sociedade urbana e sua cultura tendia ao desaparecimento.

Os eventos da UNI e sua luta pela permanência da cultura indígena das mais variadas etnias após os anos 1980 contribuem para aumentar o número de estudos a respeito dos povos indígenas brasileiros. A bibliografia de estudos a esse respeito vem crescendo a cada ano e os interessados pelo tema agora possuem meios para estudar tal assunto.

1.3. A Lei 11.635 de 03/2008

A lei 11.635 de 03 de março de 2008 altera o artigo 26-a da lei 9394 de dezembro de 1996 e torna obrigatório o ensino, tanto nos estabelecimentos privados, quanto nos públicos, de “história e cultura afro-brasileira e indígena”. No seu parágrafo primeiro passa a constar:

§ 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 (LEI, 11645, de 2008).

O que há de se destacar de positivo é o reconhecimento da importância da cultura dos indígenas e africanos no Brasil, que sempre pareceram esquecidos nos temas de pesquisas.

Mauro Cezar Coelho, trata da seguinte forma :

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza (COELHO, p. 9, 2012).

Coelho (2007) verifica em seu texto a permanência, apesar da lei, assim como nos antigos manuais do início do século, a imagem do indígena romantizada, como a imagem de Peri, de José de Alencar, no livro “O Guarani”. Sem perpassar por conteúdos que demonstrem de fato a cultura dos povos indígenas brasileiros.

A obrigatoriedade existe, mas o que se verifica, como no caso da Universidade Federal de Uberlândia, é uma ausência de conteúdos que

preparem seus futuros professores para a educação do tema nas escolas. O mesmo não se deve destacar a respeito da cultura africana, que já possui, mesmo que, insuficiente uma matéria específica sobre a história da África.

A indagação a qual me levo todas as vezes que penso nesse ponto é: a lei se refere às culturas africanas e indígenas, qual seria o motivo de se privilegiar uma em detrimento da outra? Ambas as culturas são muito importantes para a formação do nosso país.

Os povos indígenas brasileiros têm muito a oferecer para a educação, mas vale sempre destacar o ponto da sociodiversidade, pois, não se tem um único grupo étnico indígena no Brasil, mas sim vários e não se pode deixar tal legislação ser cumprida nas escolas apenas por obrigação e generalizando os povos indígenas como se fosse um só.

Desde a década de 1980 como visto no capítulo anterior, os indígenas lutam para manter viva a chama de sua cultura. Após o Encontro de Altamira, realizado em fevereiro de 1989, os indígenas se uniram para mostrar sua insatisfação em relação às políticas tomadas a seu respeito.

Grande exemplo desse descontentamento é o fato de que até esse encontro, a decisão tomada na região Amazônica que atingiam de forma direta os indígenas, não os levava em consideração. As reuniões não contavam com a participação dos indígenas que apenas eram considerados no momento posterior, como no caso da construção das barragens do rio Xingu. Os indígenas só integrariam o debate quando começavam as políticas para alterar as áreas de ocupação indígena, quando deviam ser removidos de suas terras e outros pontos.

Após a formação da UNI, os índios tomaram as rédeas de sua história e passaram a exigir mudanças. As pequenas mudanças desde então acontecem pelo esforço das próprias populações indígenas e não são fruto da benevolência do governo federal.

A partir deste período se estuda a construção da Usina de Belo Monte, tida como a grande obra do Programa para Aceleração do Crescimento (PAC), que se iniciou no governo Lula (2003-2010) e, desde aquela época, os indígenas resistem, mostrando em todos os debates como seriam atingidos de forma negativa por esta obra. A luta continua e o debate está cada vez mais

acalorado, pois o governo de Dilma Rousseff permanece com o programa do PAC e com o ideal de construir a Usina de Belo Monte.

A obrigatoriedade do ensino da cultura indígena também surge a partir desta luta dos estudiosos e das próprias populações indígenas em repassar a contribuição que efetivamente foi dada por todas as etnias aqui presentes. Somando à luta dos povos indígenas com os novos focos da Nova História, tem-se o momento e o terreno ideal para ensinar sobre a cultura indígena nas escolas. A dúvida que permanece é sobre os meios para essa educação.

Dessa forma considero de extrema importância observar o material didático utilizado nas escolas e ouvir o que tem a dizer os professores e os alunos a respeito da temática e da aplicação da lei. É o que será analisado na próxima parte do trabalho e seus subseqüentes capítulos.

CAPÍTULO II

A IMAGEM DO ÍNDIO NAS ESCOLAS

2.1. A Imagem do Índio nos Livros Didáticos

Após abordar na parte anterior dessa monografia o ponto de vista histórico, a imagem dos índios na sociedade e nas teorias explicativas do Brasil, pretendeu-se neste capítulo analisar, considerando o ponto de vista do livro didático e das narrativas dos sujeitos da pesquisa, os quais foram os alunos das escolas e seus respectivos professores.

Acreditava-se que fosse necessário, para melhor análise dos livros didáticos atuais, verificar a origem dos manuais didáticos no Brasil. Em seguida retornar ao IHGB, já citado na parte anterior o qual forneceu por meio de seus membros os primeiros manuais educacionais do Brasil (MARIANO, 2006).

Desde a grade curricular que dá forma ao curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, o ideal de unir a pesquisa ao ensino ficou evidenciado e, que durante a pesquisa, não poderia tomar rumos diferentes, unindo a bibliografia pesquisada, a qual se embasou em livros didáticos, que comumente são utilizados nas salas de aula das mais variadas escolas públicas, juntamente com as narrativas dos sujeitos entrevistados.

Os livros didáticos utilizados são os de Miriam Mota e Patrícia Ramos Braick (2000) como dito anteriormente é o mais utilizado entre as escolas que foram selecionadas e seu título é “História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio”.

O outro livro que faz parte da análise é o “Projeto Araribá”, da Editora Moderna de autoria de Maria Raquel Apolinário. Outros dois livros também permearão a análise da pesquisa ora apresentada, um por ser comum em escolas públicas, caso de Gilberto Cotrim, intitulado “História Global”, muito comum em escolas estaduais de Minas Gerais e publicado em 2010, e o livro “História do Brasil” de Joaquim Silva, este datado de 1956, que servirão apenas para complementar a apreciação, por não fazerem parte das escolas escolhidas e citadas na introdução do trabalho.

Nos dois últimos exemplos, pode-se debruçar e efetuar um debate sobre como a história vem sendo repassada na sala de aula, ou pelos menos, como os autores planejam que esta história seja repassada, também avaliando a questão da historicidade na tentativa de evidenciar a construção de um discurso que possivelmente possa “formatar” os estudantes.

É o que ficou evidenciado, por exemplo, no livro de Joaquim Silva. Elaborado na década de quarenta e publicado em 1943 pela Companhia Editora Nacional, se caracterizou por ser bastante descritivo, mostrando a História de uma forma linear e dando destaque a nomes e fatos considerados, pelo autor, como importantes. O livro de Cotrim, apesar de também manter a linearidade, busca maior reflexão entre o conteúdo e a vida do aluno.

Vale nesse caso destacar a presença do chamado “box”, que pretende trazer informações adicionais ao leitor, que não foram contempladas no texto, ou até mesmo, questões importantes que façam o leitor refletir ou tecer comparativos sobre o que foi estudado.

No livro de Joaquim Silva, é comum no final de capítulos, haver datas de acontecimentos “importantes”, dando mais uma vez a nuance de uma História factual, elitista e linear.

A linearidade da História, por muitos criticada (BURKE, 1992), não é o principal foco que deve ser dado a estas discussões sobre livro didático, pois facilita o entendimento e é didaticamente mais fácil de ser trabalhada em sala e também de propor relações com períodos diferentes. Mas não deve ser desconsiderado o fato de que a História proposta por Peter Burke (1992, p. 12), a que se preocupa com a “análise das estruturas” também contribui sobremaneira para a educação e a formação do aluno.

No texto de Jean Chesneaux (1995), o autor esclarece que a História quadripartida, a que apresenta uma divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, é um resquício francês que possuímos, pois nem todos os países dividem a história dessa forma, pois a visão quadripartida da História parte de um pressuposto eurocêntrico, não contemplando nações e povos de outras origens. Isso logicamente deve ser lembrado em sala de aula para que não se crie a imagem universalizante da dessa disciplina.

Chesneaux (1995), ainda apresenta motivos para que este padrão seja seguido, citando sua função institucional, intelectual, ideológica e política, sendo importante para o desenvolvimento do aluno, que a partir do estudo pode conhecer as origens do seu país, estado, município e compreender seus conflitos, as mudanças que ocorreram durante a História e toda a política envolvida nesse estudo. Dessa forma, ele pode se tornar consciente dos fatos e ainda se posicionar politicamente.

No que tange a forma com que a História vem sendo trabalhada no Brasil, o ideal que se vê para a tal disciplina, como já visto nos capítulos anteriores, vem desde a fundação do IHGB, com o intuito de construção de uma identidade nacional, como foi visto no texto de Thais Nívia de Lima e Fonseca (2004), Von Martius, aprovado em um concurso público de monografias. Ele apresentou uma “tese” que moldou o pensamento do século XIX até aproximadamente a década de 1930.

A ideia de que o Brasil era formado por três raças (negro, indígena, europeu), favoreceu a construção de uma imagem negativa para a mestiçagem, que só vem a ser questionada durante a década de vinte, contando inclusive com certa contribuição da semana de arte moderna.

A questão da imagem negativa a respeito da formação do Brasil com as três raças, também poderia ser relacionada com o que a Europa desenvolvia nesse período. Vale lembrar que o século XIX é marcado pelo Imperialismo Europeu no continente africano, período no qual os europeus defendiam teses a respeito da superioridade dos europeus (brancos) em relação aos outros povos, principalmente africanos (negros). Teorias como o Darwinismo Social e Determinismo Geográfico permearam o imaginário do século e também contribuíram para essa imagem negativa do brasileiro, que era a mistura de europeus, africanos e indígenas.

Segundo Fonseca (2004), o movimento nacionalista cresceu após a Primeira Grande Guerra e com as reformas dos anos 30 e 40, a História se centrou na formação da unidade nacional. Desde os anos 20 isso vinha se evidenciando com a ajuda de outra disciplina criada, chamada Educação Moral e Cívica.

A autora mostra também a Reforma Francisco Campos como responsável por tornar a História “instrumento central da educação política”. Alguns professores deste período ficaram insatisfeitos com a diminuição da carga horária destinada a História do Brasil e solicitaram o retorno da autonomia do ensino e contando com o IHGB, em 1942 a Reforma Gustavo Capanema, devolveu a autonomia da História do Brasil, deixando-a novamente como uma disciplina separada das “outras histórias”.

Porém, a partir de 1964, com a ditadura militar, houve um esvaziamento nesse debate; afinal, com a Doutrina de Segurança Nacional e a perseguição de qualquer que seja o foco de debate contrário ao ideal autoritário, tornou-se difícil propor em sala de aula o ensino de uma História crítica.

Esse quadro permanece até meados da década de 1980, quando após a abertura política do Brasil, abrem os debates a respeito da educação. Mas as mudanças efetivas somente começarão a ser observadas no início da década de 1990 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Muitas mudanças têm sido observadas desde então, após a criação da LDB de 1996 e a criação dos PCN's, visando nortear os estudos, Como dito por Thais Nívia de Lima e Fonseca (2004), os livros didáticos de História que ganham maior destaque são aqueles que utilizam uma visão materialista, destacando Gilberto Cotrim e Francisco de Assis Silva, como também se deve ressaltar o livro de Mário Schmidt, que foi arduamente criticado por Ali Kamel (2005) I, jornalista importante da Rede Globo, que exerceu sua influência levando o livro à proibição, por ser, segundo ele, “socialista e imparcial” Vale ressaltar a crítica que estes autores em seu texto fazem ao livro didático, citando que

[...] o mesmo é importante, porém não deve ser o total em sala de aula, mas sim um complemento para o professor, auxiliando no desenvolvimento do conteúdo, não sendo um padrão a ser seguido ou algo que restrinja a liberdade do professor (FERREIRA, p. 55, 2008).

Paulo Knauss (2004) corrobora em seu texto “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa” lembra a ausência de criticidade e

reflexão na sala de aula, tendo a História apenas como algo “passado” pelo professor e tornado-se assim, na mentalidade dos alunos “um saber pronto, acabado e localizado”. Ele diz que o livro didático é o ponto comum entre o professor e o aluno, sendo todos estes pontos, elos de uma cadeia de transferência disciplinadora, que ratifica as estruturas sociais vigentes, sendo o bom aluno, aquele que se adapta ao padrão atual.

No livro de Joaquim Silva (1956), pode-se destacar a presença de várias características que contrariam a possibilidade de uma História que venha a dar voz aos excluídos, afinal o mesmo às privilegia pelas chamadas “Datas Importantes”, também sempre se referindo ao presidente Getúlio Vargas como Doutor.

O texto de Silva (1956) se mantém linear e conteudista, visando apenas de forma genérica passar aquilo que para o autor foi fato de destaque. Vale ressaltar também sua apresentação da chamada Revolução de 30, mostrando superficialmente todo o processo, mais que rapidamente se atende ao período do governo Getúlio Vargas. O conteúdo sobre os povos indígenas brasileiros se referem apenas aos momentos da descoberta do Brasil e alguns fatos do período colonial.

No que se refere a este período, Cotrim (2010) também seguindo uma linha descritiva, mostra o momento que antecede a eleição e o procedimento que levou Getúlio ao poder, apesar de, ao contrário do anterior, não demonstrar nenhum tipo de respeito excessivo pelo ex-presidente. Ele ainda critica as homenagens feitas ao presidente em 1943, na comemoração dos seus 60 anos, citando a música gravada por Dalva de Oliveira, intitulada “Salve 19 de Abril” a respeito do aniversário do presidente em 19 de abril.

Cotrim, em seu livro, diferentemente de Joaquim Silva, traz mais conteúdos referentes aos povos indígenas do Brasil. Não se limitando apenas aos fatos do período colonial. Os textos e os boxes também mostram os movimentos do século XX.

Dessa forma, acredita-se que seja indispensável para um graduando e principalmente para um professor atuante, pensar as formas com que os livros didáticos por ele utilizados, são construídos, a origem da formação do autor do livro, a que ele se presta e o que realmente pode ser retirado do livro para

auxiliar na sala de aula. Sem é claro, esquecer que o livro nada mais é que um auxílio para o professor em sala, que o professor pode contar com a ajuda do livro e não o livro ter o professor para auxiliá-lo.

O professor deve assumir o papel principal na educação e como verificado no texto de Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia M. F. Braga Garcia, citando Paulo Freire, “

Nós devemos fazer com que nossos alunos tenham o “senso de injustiça” ao inseri-los no processo histórico, pois se vendo como parte do processo, o aluno tem maior facilidade para criticar os fatos, indagá-los (SCHIMIDT,p. 45, 2010).

Todos os pontos até aqui citados tratam a propósito do livro didático de forma geral, utilizando um livro do século XX e outro do início dos anos 2000, mesmo que estes livros, não foram utilizados pelas escolas entrevistadas, contribuíram para a análise. Os livros utilizados por tais escolas, foram o foco desse trabalho, o que será confirmado no próximo parágrafo.

O livro intitulado “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, de Braick e Mota (2000), é o mais utilizado na cidade de Uberlândia, talvez pela experiência vivenciada em sala de aula em várias escolas públicas e também em particulares, Esse livro vem, segundo Mariano (2006), de uma parceria que se deu em 1997, quando as duas professoras de História se uniram para criar um livro único para os três anos do ensino médio.

Diferentemente desta proposta para livros únicos no ensino médio, os livros didáticos para o ensino fundamental desta série são separados por anos. Cada ano/série do ensino fundamental (5ª série ou 6º ano à 8ª série ou 9º ano) possui o seu próprio livro com o conteúdo. O nome do livro se mantém o mesmo e a ideia generalizante e superficial também, de tratar “toda a história das cavernas ao terceiro milênio”.

Os índios são deixados de lado pela autora supracitada merecendo menções apenas em textos dos boxes de conteúdo complementar como no caso da citação do intitulado Tempos Flamengos de Sérgio Buarque de Holanda, do seu livro Raízes do Brasil.

Os livros de História do Projeto Araribá, também da Editora Moderna, seguem o padrão apresentado pelos livros citados até o momento. Inclusão de

“boxes” que no caso deste projeto tem três funções diferentes. Um deles serve, segundo o próprio projeto da editora, como complemento para o texto apresentado, outro como glossário para palavras que não são muito utilizadas por crianças, para facilitar o entendimento e aumentar o vocabulário. Já o outro tipo de “box” utilizado é o que traz o título “Problema”, apresentando algumas divergências entre as ideias de historiadores.

Os livros são de autoria da professora da rede estadual e municipal de São Paulo, Maria Raquel Apolinário, bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. O termo araribá vem do tupi e também é nome de uma árvore cujo nome científico é *Centrolobium tomentosum*.

Por se tratar de todo um projeto com nomenclatura indígena, esperava-se mais destaque à temática e conteúdos voltados para a cultura das mais variadas etnias presentes em nosso país. O que se vê de fato é mais uma permanência das ideias mostradas nos livros anteriores, com conteúdos apenas nos “boxes” sem se tratar de forma direta sobre os indígenas.

O que se observou em ambos os livros das escolas observadas foi que não se trabalha ainda de forma ampla as temáticas indígenas, sempre apresentando dados como curiosidades para os alunos, destacando os fatos de maior repercussão e generalizando, como se todas as culturas indígenas do país se fundissem numa só.

Isso pode ser verificado no capítulo denominado “A Colonização Portuguesa na América”.

“Os lusitanos e os nativos do território recém-encontrado eram bastante diferentes no aspecto físico e na aparência externa. Enquanto os portugueses achavam-se vestidos com roupas pesadas e calçados, os indígenas andavam nus e descalços.” (APOLINÁRIO, p.190, 2007).

É a primeira vez que a autora ora apresentada se refere aos indígenas no livro didático, quando na mesma página comenta sobre o escambo, troca de produtos dos portugueses por pau-brasil retirado por indígenas. O que se refere aos indígenas e sua cultura, neste capítulo, se encerram.

Mais adiante, como um bloco de oito páginas de destaque, intitulado de “Os Povos Indígenas do Brasil”, Apolinário (2007) inclui alguns textos e vários

exercícios, acompanhados de muitas imagens interessantes, mas como criticado anteriormente, com figuras que apenas incentivam a curiosidade dos alunos, mas não uma reflexão.

Aludindo ao texto de Hans Staden, que tem trecho destacado por Maria Raquel Apolinário (2007) no livro. Este trecho se refere ao relato de Staden sobre o contato com os indígenas e o medo de ser pego e comido pelos indígenas, assim destacando a antropofagia presente no período da viagem de Staden.

No que tange à antropofagia ela ganha apelo no livro, por ser algo chamativo às crianças.

“A guerra, um componente cultural básico e constante na vida dos tupis, servia, sobretudo, para vingar os parentes mortos pelos inimigos. O maior triunfo resumia-se em matar e comer o oponente capturado na luta” (APOLINÁRIO, p.202, 2007).

Nesse mesmo “bloco de destaque” sobre as culturas indígenas ainda cita-se os números de tribos e idiomas, mais uma vez apresentando dados de fácil interpretação para o aluno, priorizando a etnia Tupi.

Duas das imagens de destaque no livro são apresentadas a seguir e demonstram, na primeira (Figura 1 - A), um momento de guerra entre Tupinambás e Tupiniquins conforme descrição do próprio livro didático e, a segunda (Figura 1 - B), um ritual antropofágico. Ambas feitas por Theodore de Bry, que acompanhou a viagem de Hans Staden pelas regiões ocupadas pelos indígenas no século XVI:

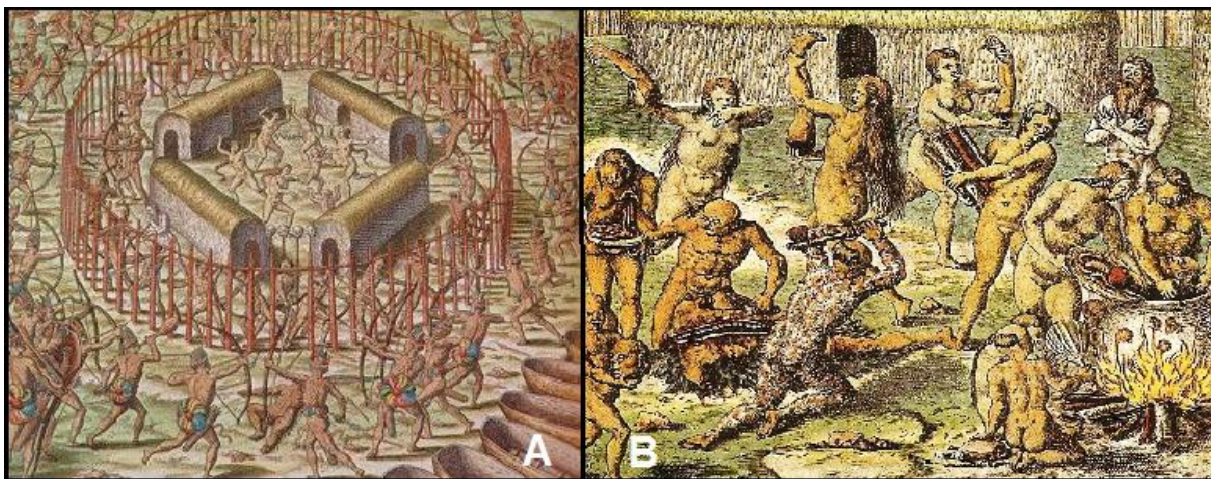


Figura 1. Imagens feitas por Theodore de Bry que demonstram hábitos dos índios observados por Hans Staden . A - Guerra entre as etnias Tupinambá e Tupiniquim. B - Representação de ritual antropofágico.

Somente nestes pontos citados é que o livro se refere às culturas indígenas. As atividades propostas pelo próprio livro também enaltecem esse ideal de apenas dar ênfase a curiosidades, como no exercício que é pedido para os alunos pesquisarem os maiores grupos indígenas do país e sua população.

O texto mais crítico presente em todo o material que se refere à questão dos povos indígenas é de Davi Kopenawa, um Yanomami famoso por expor a sua visão dos primeiros contatos que seu povo teve com os brancos. Seus textos são recorrentes em provas de vestibulares e principalmente no ENEM.

Acredita-se que os livros não pretendem contemplar a lei 11645/2008, pelo simples fato de negarem aos alunos a oportunidade de aprender mais sobre os povos indígenas brasileiros e de forma mais ampla, não se preocupam em apresentar de forma crítica sua história e sua importância na formação do Brasil.

2.2. A Imagem do Índio para Alunos e Professores

Após ter apresentado a imagem do índio em diferentes livros didáticos de História utilizados na rede de ensino de Uberlândia, este capítulo pretende diagnosticar como professores e alunos constroem a imagem acerca dos índios, suas histórias e culturas.

Para isso, foram necessárias, como já esclarecido anteriormente, a realização de entrevistas semidirigidas junto ao corpo docente e discente das escolas, especificamente, professores e alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Essas entrevistas (Vide Anexo 1) consistiam em perguntas que levavam os sujeitos a expressarem suas opiniões e conhecimentos acerca da temática do trabalho e com os discentes, elas foram efetuadas em grupo.

Vale aqui ressaltar a presteza tanto por parte dos professores quanto da coordenação e direção das escolas estaduais, que atenderam o pesquisador sempre rapidamente não impondo empecilhos para a realização das entrevistas com professores e alunos. Também foram prestativos no que diz respeito à análise do livro didático, abrindo as portas da biblioteca para facilitar os trabalhos.

Infelizmente, o mesmo não se pode dizer das escolas municipais, que se indispueram com o trabalho. Mesmo apresentando carta assinada pelo orientador da pesquisa, houve barreiras burocráticas e a solicitação de documentações comprobatórias do vínculo com a Universidade Federal de Uberlândia. Após a apresentação da documentação, uma das escolas se dispôs a auxiliar no que foi necessário. Todavia, uma outra instituição municipal só permitiu a entrada do pesquisador na escola com a presença da diretora, além de, ter que esperar das 7h da manhã até as 10:30 pela chegada da diretora, para que pudesse efetuar a entrevista. Como o horário marcado com a professora era às 07h50min, a professora não quis realizar a entrevista nesse dia, assim o pesquisador teve que voltar numa próxima data, marcada dias depois.

Os fatos ora citados são todos importantes de serem mencionados para que também sirvam de reflexão, pois a própria escola, muita das vezes, não contribui com o desenvolvimento de trabalhos que possivelmente contribuiriam

com a educação e com temas que deveriam fazer parte da educação dos alunos e estão sendo relegados.

Os professores em sua grande maioria contribuíram com o trabalho sem impor grandes dificuldades, até mesmo aceitando a entrevista com os alunos em separado. A biblioteca foi o ponto de encontro com os docentes que sempre respondiam as perguntas após alguns momentos de raciocínio.

Em relação aos alunos, a seleção foi sugerida pelo próprio educador, que segundo recomendação do pesquisador, não optou apenas por estudantes com boas notas e/ou participativos, mas também selecionando alguns com notas baixas e/ou com dificuldade de se comunicar. Dessa forma priorizou-se uma participação de vários discentes com perfis diferentes.

Na conversa com os alunos foi possível perceber alguns pontos principais, sempre sendo levados em consideração por eles, a partir das indagações, como por exemplo, a imagem que eles possuem dos indígenas, o estudo que tiveram sobre o conteúdo, como as aulas contribuíram para a formação, o que o livro lhes mostra como conteúdo, o interesse que os mesmos possuem e o que contribuiu para que eles possuíssem a imagem atual que tem construída para com os indígenas.

O primeiro ponto a ser destacado é o da imagem que os alunos possuem. Uma das primeiras questões levantadas por eles é a questão da escravização, um deles comenta:

“- ...eles foram escravizados pelos portugueses, pra mim (sic) não tem dessa de que quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral.”

Outro aluno ainda acrescenta:

“- eles eram os donos da terra e depois que os portugueses chegaram, tentaram escravizar eles...”

Além de se lembrar da tentativa por parte dos portugueses de escravizar o indígena, que durou por séculos, como visto nos capítulos anteriores, vale lembrar uma interessante imagem que os alunos constroem de que os indígenas foram os primeiros “donos” do Brasil por serem os primeiros

habitantes das terras que posteriormente se tornaria o atual país. Um dos alunos destacou em primeiro plano a seguinte frase:

“- (Os índios) *São os primeiros donos do nosso país!*”

Tal aluno foi enfático e exclamativo, e essa era a primeira resposta que se ouviu em uma das escolas ao perguntar qual era a imagem que eles possuíam dos indígenas. Outros alunos também destacaram conjuntamente a ideia do descobrimento e de que os índios eram donos das terras.

Essa ideia levantada pelo aluno, sobre posse da terra, sobre a propriedade do território, pode ir de encontro ao conceito citado na primeira parte do trabalho, à qual se referiu à Sahlins (1990). Essa visão coloca o indígena como sujeito passivo, vítima, enquanto sabe-se que os mesmos são sujeitos de sua própria história.

A partir do debate levantado por Sahlins (1990) é possível entender que ao trocar produtos portugueses, por pau-brasil (exemplo pertinente, pois se trata da matéria estudada nas turmas) nas feitorias portuguesas, o indígena não está simplesmente aceitando uma imposição portuguesa, mas sim efetuando uma troca, escambo.

Além dessas imagens, outra que está associada ao índio é a do coletivismo, sempre citado pelos alunos. Em destaque uma aluna relata:

“... eu vejo como um povo coletivo, que divide as coisas. Tipo, hoje o povo quer as coisas só pra eles, os índios não, plantam coisas pra tribo inteira, mostra meio que... A amizade um do outro, lá esse negocio de eu plantei é meu, lá é pra todo mundo.”

Percebe-se aqui por parte desta aluna, uma crítica ao individualismo burguês da nossa sociedade, e uma espécie de enaltecimento às características que ela considera como de destaque das culturas indígenas. Outro estudante neste momento interrompe a conversa para acrescentar uma dúvida:

“Por que não somos como eles?”

A visão desses alunos é permeada pelo romantismo característico do século XIX. Anteriormente os indígenas foram caracterizados como vítimas pelo discurso dos alunos, agora a visão deles é positiva e quase heróica por se tratar de uma sociedade com peculiaridades desconhecidas aos olhos dos mesmos.

Notou-se nessas palavras uma espécie de desabafo, então se entra no debate do estranhamento. Alguns costumes são vistos como estranhos para os alunos, pontos que são curiosidades, que na maioria das vezes, entram para o conteúdo para servir como chamariz para os alunos:

“ eu lembro do (professor), passando pra gente, por que ele ensinou muita coisa, ... aí eu vi o índio lá... dançando, como era a cultura deles, essas coisas assim...”

Pelo que se observa do discurso dos alunos observados, os indígenas são incluídos nos conteúdos como pontos de apoio, as curiosidades que vão chamar a atenção do aluno disperso. No capítulo anterior ressaltou-se como os indígenas aparecem nos livros estudados e, a partir disso, pode-se analisar como o estudo em sala de aula foi feito. Após a entrevista obteve-se maior conhecimento do que foi estudado por eles até o momento, e sua respectiva opinião a respeito do tema de forma generalizada, agora se fez necessário para ponderar como eles chegaram a esta imagem.

A diversidade cultural corresponde ao estranhamento presente nos discursos e na mentalidade dos discentes. Tivemos como exemplo um aluno que só se lembrava da prática de canibalismo por algumas tribos e isso o deixava indignado a ponto de exclamar:

“-Eu não gosto de estudar por que é estranho (pergunta: o que é estranho?)... A vida deles, por que era diferente.”

O livro didático como mostrado no capítulo anterior contribui para essa imagem construída pelo aluno. O canibalismo mencionado na obra pode ser tão interessante para alguns, quanto estranho para outros. Este educando, que não gosta do conteúdo, pode estar evitando a cultura dos povos indígenas por puro preconceito àquilo que é diferente do que ele vivencia.

A diversidade cultural também induz os estudantes a pensarem de forma diferente. Enquanto o aluno supracitado diz não gostar de estudar sobre os indígenas por que eles eram diferentes, temos outro que destaca a importância de se estudar as culturas indígenas:

“-eu acho (importante), por que assim, a gente aprende sobre eles, como eles vivem, a cuidar da natureza, do outro.”

Essa contradição de imagens é importante, pois mostra que em um mesmo grupo de alunos, podem existir diferentes visões a respeito do mesmo tema. O educando anterior partia para uma questão etnocêntrica, já este busca não se afastar do aprendizado, considerando importante aprender sobre o *modus vivendi* indígena.

O relativismo em contraponto ao etnocentrismo pode ser visto quando o aluno diz

“nós também temos que aprender com eles, como eles vivem como cuidam da natureza” levantando a questão da troca cultural.”

O respeito mútuo foi lembrado por outros alunos, que indagavam a respeito da situação da violência urbana. Mais uma crítica ao individualismo burguês, à nossa sociedade que é vista por eles como diferente em relação ao respeito mútuo e ao coletivismo tão referido pelos mesmos.

No que diz respeito às aulas ministradas e como elas auxiliaram a formar a opinião sobre os indígenas, os alunos comentaram o que lhes foi passado pelos professores dos primeiros anos do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). Nesse momento, todas as escolas apresentaram a mesma ideia de que os professores dos anos anteriores, construíram, ou seja, estabeleceram uma imagem que vem sendo desconstruída nos anos finais do ensino fundamental. Veja:

“-num(sic) vou falar que os professores não ensinavam sobre isso, mas não era profundo igual o (professor) fala, eles só falavam: ah! Que os índios brincam, dançam colocam peninha

na cabeça, agora hoje, mudou muito, eu não sabia que... que... eu não sabia que eles eram canibais... que é a cultura deles!”

Verifica-se em mais de uma entrevista essa afirmação de que os professores anteriores mostravam essas características, pitorescas, sem ressaltar mais profundamente conteúdos sobre seu *modus vivendi*, suas crenças etc. Essa ausência na base do fundamental gera um choque nos anos finais, pois agora o professor é obrigado a desconstruir as imagens anteriores.

A preparação dos professores do município de Uberlândia também pode ser levada em consideração, pois o CEMEP organizou vários cursos sobre a cultura indígena entre 2009 e 2011, período que coincide com a elaboração das entrevistas e também expõe que, com o preparo melhor, os profissionais começam a introduzir conteúdos diferentes na sala de aula, fugindo das características dos anos iniciais do ensino fundamental.

A imagem que estava sendo inserida na sala de aula, tinha essa figura porque os professores anteriores se prendiam ao livro, algo muito criticado nos capítulos anteriores, com base nos textos de Paulo Knauss (2004), que critica a História como disciplina para ser “passada” em sala de aula como saber pronto e acabado. O aluno diz:

“o professor de antes só trabalhava com o livro, só o que o livro mandava, não trazia nada de diferente... era muito texto e pouca imagem.”

Os alunos foram indagados a partir de então em, como o livro havia contribuído no ensino de culturas indígenas até hoje em sua formação. A maioria neste momento surpreende, colocando a importância do professor em destaque e enaltecendo a sua participação na formação, dando mais importância ao docente que ao livro didático.

Outros, ao citarem a importância do professor, também fizeram questão de informar que consideram o livro insuficiente (em relação às culturas indígenas) e que buscam conhecimento em outros meios, como os próprios livros fornecidos por bibliotecas ou acervos pessoais, como por exemplo:

“...eu gosto de aprender e eu até aprendi mais com um livro que eu tenho em casa do que com o que a escola me passou até hoje, o livro é muito bom, fala muita coisa sobre índio...”

Em contrapartida outro aluno diz:

“...Mas eu acho que no livro ta muito bem explicado também, o que o livro ensina tem muito mais coisa que o de geografia tem, eu num (sic) sei nada de geografia, agora o de História,... eu num sei,... acho que está bem explicado.”

Os dois alunos supracitados não usam livros diferentes, ambos se referem ao livro “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”. O que os torna diferentes é que a primeira afirmativa vem de aluno de uma escola municipal e a outra de um aluno de escola estadual. Essa constatação tem uma série de implicações para além dos limites deste trabalho, e podem tocar em temas que vão desde as políticas públicas de educação à formação de professores; algo que pode interferir também, no diagnóstico das metodologias adotadas pelas escolas, que são as formas como se dividem os conteúdos etc. Mas, como mencionado, não é esse o foco deste trabalho e por isso mesmo, serão negligenciados e deixados talvez para um trabalho posterior.

Buscando saber do interesse dos alunos pelo tema, dá-se prosseguimento ao trabalho, indagando sobre sua vontade de aprender sobre as mais variadas culturas indígenas. O primeiro ponto da categoria dessa análise é a questão da experimentação. Os estudantes em três das quatro escolas levantaram a questão de que se o professor traz algo diferente, eles sentem mais vontade de aprender. Em relação às culturas indígenas um aluno ressalta:

“-acho que assim, o professor, se ele fizer uma brincadeira, uma coisa que me chama atenção eu fico com mais vontade de estudar.”

Essa “brincadeira” alegada pelo aluno se refere à apresentação do conteúdo de uma forma mais chamativa. Colocando-o como sujeito ativo na

aula, participando da construção da mesma e não sendo passivo, apenas aguardando a explicação do professor.

Isso entra em contradição com o que os alunos levantaram sobre a dificuldade que têm de relacionar o que foi aprendido nos primeiros anos, com o que vem sendo passado agora, pois a aula dos anos iniciais, considerada diferente, não contribuiu para a formação do aluno, mas, a aula “chamativa” do sétimo ano contribui para que o aluno queira estudar. De qualquer forma, é mais um indicativo para outro estudo, na tentativa de provar que os alunos desejam aulas diferentes, tratando conteúdos de maneira diferente.

Ao serem indagados sobre outros locais que eles mais buscavam conhecimento, a resposta já esperada não vem sozinha. Esperava um número considerável de respostas de internet por todos os lados, mas também muitos referiram a televisão, o livro didático e outros apontando que grande parte do seu conhecimento acontece devido a exposição do professor em sala de aula.

Isso dá mais importância ainda à falha durante a formação, que não dá suporte suficiente para os educadores encarar uma sala de aula com conteúdo suficiente. Para não voltar no velho debate do senso comum: “Mas a graduação não lhe ensina a dar aula mesmo!”, afirmação esta repassada aos alunos há cinco anos durante o curso de História.

Os professores ouvidos contribuíram com o debate do tema e apresentaram ideias semelhantes. A primeira categoria de análise levantada foi a falha na formação do professor. Nesse momento, professores fazem referência à existência de políticas afirmativas, como as leis muito comentadas neste trabalho (10.639/2003 e 11.645/2008), mas enfatizam o destaque para a cultura afro-brasileira e a marginalização da cultura indígena, cada vez mais deixada de lado.

Como exemplo explana-se o próprio discurso da coordenadora da área de História do Cemepe/Uberlândia, que numa entrevista via telefone, afirmou que não existem tantos cursos complementares para culturas indígenas quanto para africanas, pois o movimento indígena no Brasil é “mais fraco” que o movimento afro.

Os movimentos indigenistas organizados e liderados pelos próprios indígenas são mais recentes que os movimentos organizados e liderados por

negros no Brasil, mas esta parece ser uma justificativa tanto quanto confortável para se protelar a implantação da lei.

Destaca-se os dizeres de um dos professores a respeito dessa formação:

- “Formação muito falha,... extremamente falha, apesar de haver contribuição de antropólogos e sociólogos e da existência de varias políticas afirmativas, tanto para o afro descendente quanto para o indígena, o que diz respeito ao indígena está sendo deixada de lado não tendo o mesmo destaque que tem as políticas para o afro descendente.”

Essa fala exemplifica o que vem realmente acontecendo e foi um dos pressupostos para início desse trabalho. A busca de uma origem para o preconceito exacerbado para com o indígena, pode vir de uma formação falha dos professores, que são passadas para os alunos, que se tornarão adultos e possíveis novos professores com as falhas que a sociedade carrega há décadas.

Outra professora ao ser indagada da contribuição da graduação destaca:

“Não, nenhuma (contribuição)... quando a gente fala de formação do povo brasileiro, é importante saber sobre a cultura indígena e na graduação a gente ser preparado para atuar, contribui no sentido de o que você vai ler, o que você vai procurar, a graduação não te favorece, não há discussão, não há direcionamento pra uma pesquisa, o que a gente tem agora é uma tentativa da formação continuada para isso, por causa da lei... a lei que pede e todo mundo corre atrás.”

Nesse trecho da entrevista com outra professora, fica evidente que a busca pelo conteúdo para repassar em sala de aula se dá após a graduação, além do fato de mostrar que a busca pelo conteúdo se tornou praticamente uma obrigação aos professores após a lei. O conteúdo foi incluído para o cumprimento da lei, não por sua importância histórica.

Outro professor destacou que no curso de História, não se aprende História, mas se estuda a Historiografia e como partir para uma pesquisa. A partir de então foi indagado aos professores a respeito do interesse de se trabalhar sobre as mais variadas culturas indígenas em sala de aula. Os professores da rede municipal mais uma vez destacaram o Cemepe/Uberlândia e os cursos de formação continuada, que são uma espécie de obrigação.

Um dos professores das escolas estaduais contornou a resposta, dizendo que está engessado pelo livro didático fornecido pelo Estado, o famigerado “Das Cavernas ao Terceiro Milênio”, por isso não pode sair muito do que é proposto no conteúdo programático do próprio livro.

Algumas escolas e suas coordenações pedagógicas controlam o conteúdo programático do livro e o que os professores estão levando à sala de aula. Nesses casos o professor é obrigado a seguir a risca o que o livro propõe, caso do professor referido no parágrafo anterior.

Já o outro professor de escola estadual destaca:

- “Sim, tenho interesse e creio que haja a necessidade de pessoas produzindo trabalhos a respeito e também interesse do poder público e também da iniciativa privada para que trabalhe a questão de forma realmente inclusiva, não privilegiando essa ou aquela etnia que compõe a sociedade, mas sim trabalhando todas de forma igualitária inclusive na distribuição do currículo.”

Em sua resposta o professor deixa claro que, não generalizou a cultura indígena em apenas uma. Referiu-se à não privilegiar esta ou aquela etnia, mostrando estar a par do debate. Ao ser indagado sobre o livro didático, para comparar com o que foi dito pelo professor anterior, este responde:

- “O livro didático assim como nossa formação é ligado à antropologia e tem essa preocupação de mostrar uma questão sociológica, no que diz respeito a historiografia, me preocupa um pouco pois, mostra conteúdos pouco atraentes e muito descritivos, que apresentam o índio de uma forma congelada, sem historicidade... é uma figura que usa um monte de pena, cocar e sunga e que hoje em dia é um monte de vagabundo...perde um pouco da historicidade, né? Parece que a solução é pegar o índio e excluir ele, deixá-lo no meio da floresta e... enfim, nós não conseguimos trabalhar com o índio hoje, nessa sociedade.”

Certa indignação por parte do professor se ressalta, mostrando que sua visão do livro de Miriam Becho Mota e Patricia Ramos Braick, não vai muito além da análise efetuada no capítulo anterior.

A única professora a trabalhar com o livro diferente, o Projeto Araribá, pronuncia:

“- O livro trabalha a questão principalmente da tentativa de escravização dos jesuítas, mas eu sempre busco a história temática, faz um trabalho bacana, mostrando tribos, para os alunos verem as diferenças, só que culturalmente a gente tem problemas, não tem essa dinâmica de trabalhar essa cultura, essas práticas.

O foco maior do primeiro capítulo deste trabalho foi mostrar como se deu a política indigenista no Brasil Colônia até a independência. Não sem motivo. O conteúdo programático dos alunos entrevistados contempla o processo de colonização do Brasil e como se davam as tentativas de colonização dos indígenas (Nesse período já existindo uma diferenciação mesmo que errônea, entre Tupi e Tapuia). É dessa forma então que o livro anteriormente apresentado também tem seus pontos críticos, não especificando o estudo da cultura dos povos indígenas, mas sim colocando-os como parte integrante do processo. Parte minoritária obviamente.

No que diz respeito a trabalhar com o conteúdo, todos os professores já haviam trabalhado, por se tratar de uma entrevista feita entre os meses de outubro e novembro, momento em que os docentes já estão encerrando os conteúdos programados para o ano todo, então destaca-sei outra pergunta: Qual a contribuição dos meios de comunicação para a formação da imagem dos indígenas?

Um dos professores destaca:

- “eu tenho uma idéia de que grande parte da idéia que fazemos hoje do indígena é causada pela mídia, só trata do tema em momentos de conflito,... e perde a presença do índio no cotidiano de nossa sociedade. Ou é visto como um vilão, ou como um herói parado no tempo no século XV, no século XVI. Aparece assim, ou quando ta muito ruim, ou em caso assim, de banditismo, mostrando por quê ele não se insere logo nessa sociedade convencional.”

Este professor destaca a importância dos meios de comunicação para a formação da imagem dos indígenas. Segundo o professor, sempre se destaca um grupo indígena em momentos que são importantes para a audiência, como os “momentos de conflito”, como invasões de reservas, construção de barragens, suicídios em massa como o dos Kaiowas em 1994, homenageados pela banda Sepultura com uma canção instrumental, no álbum Roots de 1996.

Para concluir as entrevistas, indagou-se a respeito da mudança da imagem indígena que possuíam antes da graduação e a imagem que surge após a graduação, obtendo conteúdos semelhantes, como o auxílio que a graduação em História lhe dá em relação à leitura, a evitar conceitos fechados, a evitar generalizações e naturalizações. Mas destacam, novamente, o fato do curso não possuir nenhum conteúdo em específico para as culturas indígenas. A intenção não é crer na necessidade de se criar uma disciplina específica, mas sim incluir o debate em várias disciplinas:

- Eu não creio que seja interessante criar uma disciplina a respeito da cultura indígena, a todo momento que a gente tá estudando Brasil, América latina que seja, pelo enfoque da colonização, a gente já tá (sic) estudando cultura indígena, acho que deveria ser inserido dentro destas disciplinas que já existem, não que seja uma parte, mas que seja um desenvolvimento contínuo, usando o tempo todo.

Espera-se que tudo o que foi visto neste capítulo sirva para apresentar as limitações dos livros didáticos de História em relação aos indígenas, além de alertar sobre as falhas da recente formação superior, que deixa brechas em relação a esse conteúdo, ou nem se quer o contempla na sua grade curricular.

Cabe aos pesquisadores propor melhorias pautadas nos estudos até agora elaborados e aguardar resultados, pois se verificou o interesse por parte dos professores e sua dificuldade em trabalhar tal conteúdo que em alguns casos os mesmos não têm conhecimento:

“- Existe sim (interesse), eu inclusive venho desta formação... eu tive que trabalhar com cultura indígena agora, então eu to aprendendo e distribuindo, então muitas vezes eu vou acabar reproduzindo sem querer, por que eu não tenho muita informação e o material que eu busco não vai tão longe ainda, eu to engatinhando ainda. Eu procuro sempre trabalhar, dentro

do pouco que eu tenho, que eles (alunos) possam ver e entender a diversidade... entendam a cultura indígena como *uma* cultura diferente, com costumes diferentes, vivendo numa região muito ampla.”

Considerações Finais

Depois de efetuar todas as análises dos capítulos anteriores, podemos observar o interesse tanto de alunos quanto de professores sobre as temáticas que se referem às culturas indígenas, mas a formação do professor e a qualidade do material sobre cultura indígena, a qual esse professor tem acesso, dificultam seu trabalho e consequentemente a boa formação dos discentes.

Desde o período colonial a imagem do indígena vem sofrendo alterações. A mudança do cenário no fim da década de 1980 e o surgimento dos movimentos indigenistas contribuíram para a atual situação de falhas na educação, falhas estas que não serão corrigidas com apenas a criação de leis.

As leis não serão efetivas se não nos atentarmos para a preparação do professor desde sua graduação, pois se o mesmo não se preparar, não tiver uma significativa bagagem teórica sobre o tema, dificilmente conseguirá estabelecer debates e temas com criticidade para a sala de aula.

O que se vê por tudo o que foi dito pelos próprios professores é que a lei pode estar funcionando, mas não de forma efetiva. Devido à sua obrigatoriedade, os professores se adaptam rapidamente ao conteúdo para repassá-lo, mas no caso das escolas estaduais, os cursos oferecidos pelo CEMEP fazem falta.

Quanto aos alunos, em sua maioria, demonstram interesse, entretanto vêm carregados de estereótipos que aprenderam nos anos iniciais do ensino fundamental, quando os professores se preocupam com algo que seja visualmente interessante. Esse visualmente interessante pode ser “derrubado” por algo mais crítico, mais relevante, como no caso do canibalismo.

Há livros didáticos que apesar de se pautarem pela Nova História, não dão importância ao conteúdo referente à cultura indígena, deixando apenas sessões especiais de 6 a 8 páginas, para se referir muito mais a curiosidades que a conteúdos históricos, antropológicos e sociais como deveria ser.

Eis então, três pontos ideais para que comecemos o longo caminho para a diminuição desse grande e centenário preconceito para com os indígenas.

O primeiro ponto seria melhorar a grade curricular dos cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia, que após a lei 10639/03 se tornar obrigatória incluiu a disciplina Introdução à História da África, mas desde a lei 11645/08 não se movimentou ou esboçou reação para a inclusão de conteúdos sobre as temáticas indígenas.

O segundo ponto, na opinião do pesquisador seria a busca pela melhor forma de se levar o tema até os alunos. Esse caminho do ensino não deve ser sem criticidade como os próprios alunos salientaram, mas também não deve ser tão impactante a ponto de gerar ainda mais preconceitos e perpetuar os estereótipos há tempos presentes na nossa sociedade.

O terceiro e não menos importante é cobrar das editoras de livros didáticos mais conteúdos sobre o tema. Os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos são insuficientes para uma boa aula a esse respeito, além de demonstrar total desinteresse das grandes editoras em modificar a imagem do indígena.

Sem tais mudanças não há condições de alterar o quadro atual da imagem do indígena, cheia de estereótipos e preconceitos que vemos e ouvimos de tantas pessoas. Minha aspiração ao iniciar este trabalho foi exatamente tentar localizar onde estavam os possíveis problemas e poder indicar possíveis soluções pois só assim nós, historiadores cumprimos o papel social de nossa formação.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios - Um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**, Brasília: UNB, 1997.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2007.

BEOZZO, José Oscar. **Leis e Regimentos das Missões - Política Indigenista no Brasil**, São Paulo: Loyola, 1983.

BURKE, Perter (org.). **A Escrita da História - Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Pg. 67. Rio de Janeiro – Forense-Universitária 1982.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábua rasa do passado?: sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 23 de jul. 2012

CORRÊA, Luis R. A. **A aplicação da política indigenista pombalina nas antigas aldeias do Rio de Janeiro: dinâmicas locais sob o Diretório dos Índios (1758-1818)**. Dissertação defendida em 2012

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. V.2. São Paulo: Saraiva, 2010.

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do séc. XVIII**. Lisboa: CNCDP, 2000.

FARAGE, Nadia. **As muralhas dos Sertões – Os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: ANPOCS, 1991.
HOLANDA, Sérgio Buarque de (org) (1979). Leopoldo von Ranke: **História**. São Paulo: Ática, 1979.

FERREIRA, Marieta de M. & FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de História**. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARCIA, Elsa Fruhauf. **As diversas formas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa**. Tese de doutorado: UFF, 2007, pp.33-36.

GURGEL, Argemiro Eloy. **Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 de novembro de 1831**. Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n12/Microsoft_Word_-_ARTIGO_UMA_LEI_PARA_INGLxS_VER...._Argemiro_gurgel.pdf> acesso em 15 de abril de 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

_____, Sérgio Buarque de. **O atual e o inatual em L. von Ranke**. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **Ranke. História**. São Paulo, Ática, 1979. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

KAMEL, Ali. **O que ensinam às nossas crianças**. O Globo, 18/9 2007.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: NIKITIUK, Sônia L. (org) Repensando o Ensino de História. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.29 a 50.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTIUS, Karl F. P. von. **“Como se deve escrever a História do Brasil”**. Revista do IHGB, Rio de Janeiro, 6(24): jan-1845.

MATTOS, Raymundo José da Cunha. **Dissertação acerca do sistema de escrever a história antiga e moderna do Império do Brasil**. Revista do IHGB. Rio de Janeiro, tomo XXVI, p..122, 1863.

MOTA.Miriam Becho. BRAICK. Patrícia Ramos. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio**, são Paulo. Moderna, 2000.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra - Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Jhon Manuel. **Os Índios na História do Brasil**, São Paulo, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Legislação Indigenista Colonial - Inventário e Índice**, 260 (Dissertação de Mestrado), Campinas: Departamento de Ciências Sociais/UNICAMP, 1990, p. 25.

RAMOS, André F. **A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates.** In: Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.241-265, jul. 2004.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Te Deum Laudamus: a expulsão dos jesuítas da Bahia (1758-1763).** Dissertação de mestrado: UFBA, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, **As barbas do imperador: um monarca nos trópicos** 2. ed. - São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

SCHIMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de historia** Anais do 3º Seminário de Educação Histórica” - Novembro de 2010. ISBN: 978-85-64776-01-2 LAPEDUH – UFPR.

SILVA, Joaquim. História do Brasil. 16ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. História do Brasil. 19ª ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1964.

VESENTINI, Carlos Alberto. **“Escola e livro didático de História”.** In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a história. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

Anexo 1

Entrevista Semiestruturada dirigida aos Professores:

- 1 – Considera que sua graduação lhe auxiliou no que tange ao conhecimento sobre as culturas indígenas?
- 2 – Você tem interesse em repassar o conhecimento sobre culturas indígenas a seus alunos?
- 3 – O livro didático contribui (em termos de conteúdo) em relação à essa temática?
- 4 – Você tenta trazer outra forma de se estudar sobre o tema, ou se prende ao currículo, livro, coordenação?
- 5 – A sua graduação contribuiu para uma possível mudança, na imagem que possuía sobre os indígenas para a possui hoje?
- 6 – Você considera que os alunos tem interesse pelo tema?
- 7 – Como você acredita que o professor pode melhorar a forma de ensinar sobre o tema?

Entrevista Semiestruturada dirigida aos Alunos:

- 1 – O que vocês pensam a respeito e qual a imagem que possuem sobre os indígenas?
- 2 – Vocês consideram importante estudar as culturas indígenas?
- 3 – Seus professores de História já trabalharam com esse tema?
- 4 – A imagem que você possui hoje sobre o indígena, é a mesma de sempre, ou ela sofreu alguma mudança?
- 5 – O livro didático lhe ensina sobre as culturas indígenas?
- 6 – Vocês tem interesse pelas culturas indígenas?
- 7 – Quais outros meios vocês utilizam para aprender sobre o tema?