



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

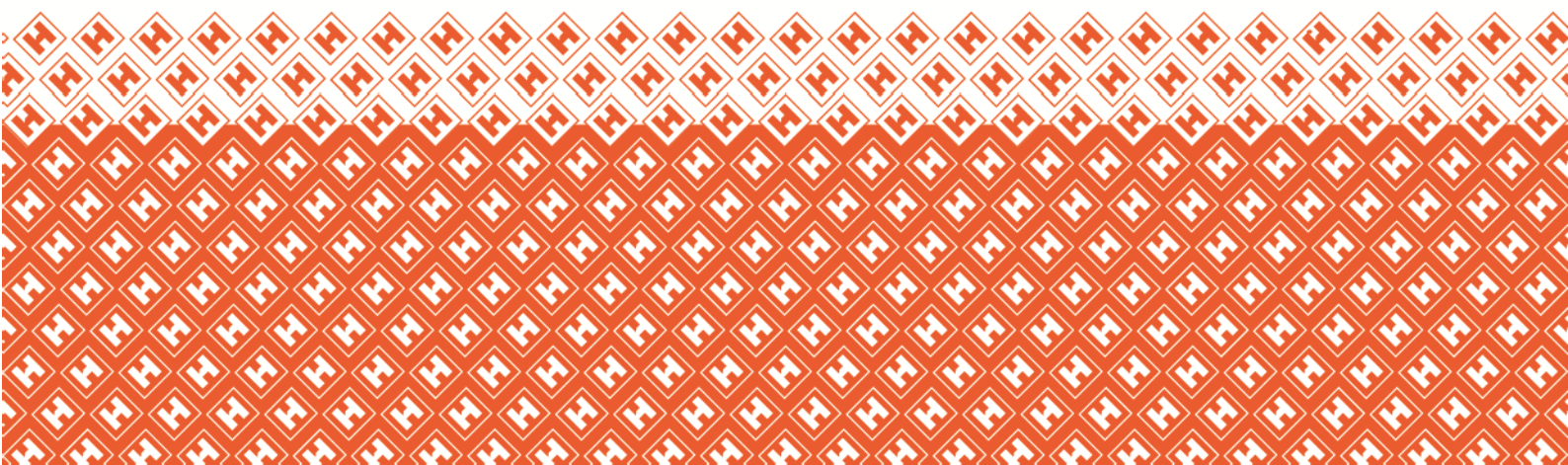
---

**PATRICIA LIMA DA SILVA**

A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI**

**JANEIRO / 2023**



**PATRICIA LIMA DA SILVA**

**A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História núcleo Universidade Estadual do Piauí, como exigência para obtenção do título de MESTRE em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa.

**PARNAÍBA, PI**

**JANEIRO/ 2023**

**PATRICIA LIMA DA SILVA**

**A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História núcleo Universidade Estadual do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa (IFPI)

---

Examinadora interna: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Pereira Teles (UESPI)

---

Examinadora externa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jóina Freitas Borges (UFPI)

Dedico esse trabalho a minha amada mãe Maria do Rosário (*in memoriam*) e ao meu querido pai Domingos que com muito amor e dedicação contribuíram para que todos os desafios ao longo da vida fossem superados com determinação e aprendizado.

## AGRADECIMENTOS

Muitos foram os obstáculos que se apresentaram no processo de escrita desse trabalho, houveram muitas incertezas sobretudo no período da pandemia de SarsCov2, porém os aprendizados foram gratificantes. Sem dúvidas essa etapa cheia de desafios não teria sido concluída se não fosse o apoio de pessoas ímpares, aos quais sou eternamente grata. A elas meu sincero agradecimento:

Ao papai Domingos que nos últimos dez anos somos só nós dois e ele ainda continua me ensinando o que realmente importa na vida são os laços e não os nós.

Ao Prof. Dr. João Paulo, meu orientador, que com prontidão acolheu a minha orientação de pesquisa, sempre atencioso e compreensivo.

Ao querido Colegiado Profhistória-UESPI que sempre acolheu as demandas particulares e coletivas que lhes apresentei.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jóina Borges e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Teles por aceitarem participar de minha banca e sobretudo pela inspiração.

À querida amiga Joyciane e ao querido amigo Fernando que me incentivaram desde o início a cursar o mestrado.

Aos meus alunos do 1º ano B, sempre dispostos em participar das atividades propostas.

Aos povos indígenas, principalmente, pela inspiração que me faz voltar a prática docente às suas trajetórias.

À FAPEPI, pelo suporte financeiro.

As pessoas precisam entender que apoiar a causa indígena, hoje, é apoiar sua própria existência.

Sônia Guajajara.

## RESUMO

Desde o século XIX imagens de indígenas são presentes nos livros didáticos, porém era comum os indígenas figurarem nas obras de forma dualista, ou eram os selvagens ou os tolos, porém a partir da promulgação da Constituição em 1988 o Movimento Indígena Brasileiro moveu esforços para que a história e a cultura indígena fossem ensinadas nas escolas de Educação Básica e que os livros abandonassem a abordagem do “índio” genérico para contemplarem a diversidade indígena o que reverberou na Lei 11. 645/2008. Desta forma a presente pesquisa intitulada “A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação” teve como objetivo compreender se as imagens sobre os indígenas brasileiros estão sendo trabalhados em conformidade com a Lei 11. 645/2008 em três livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio. Como produto foi proposto um jornal feito com os alunos para complementar os conteúdos do livro didático sobre ensino de história dos povos indígenas a partir da história regional. Para tanto, metodologicamente foi proposto a análise de imagens através do método analítico-sintético e para execução do produto o método jornal escolar de Freinet. Assim inferiu-se que há poucas imagens dedicadas aos indígenas, que falta conceitos sobre eles, que a Nova História Indígena não é favorecida pois textos contemplam aspectos culturais ao invés da agência desses sujeitos históricos, os livros didáticos ainda privilegiam a história dos homens brancos de viés eurocêntrico.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas, Ensino de História, Livro Didático.

## **ABSTRACT**

Since the 19th century, images of indigenous people have been present in textbooks, but it was common for indigenous people to appear in the works in a dualistic way, either they were wild or foolish, but from the promulgation of the Constitution in 1988, the Brazilian Indigenous Movement made efforts so that that indigenous history and culture were taught in Basic Education schools and that books abandoned the generic “Indian” approach to contemplate indigenous diversity, which reverberated in Law 11. 645/2008. In this way, the present research entitled “The image analysis of Brazilian indigenous peoples in history textbooks of the 1st year of high school (PNLD 2018-2020) and the school newspaper as a proposal for action” aimed to understand whether images about indigenous peoples Brazilians are being worked on in accordance with Law 11.645/2008 in three textbooks for the 1st year of high school. As a product, a newspaper made with the students was proposed to complement the contents of the textbook on teaching the history of indigenous peoples based on regional history. Therefore, methodologically, the analysis of images was proposed through the analytical-synthetic method and, for the execution of the product, Freinet's school newspaper method. Thus, it was inferred that there are few images dedicated to the indigenous people, that there is a lack of concepts about them, that the New Indigenous History is not favored because texts contemplate cultural aspects rather than the agency of these historical subjects, the textbooks still privilege the history of white men from Eurocentric bias.

Keywords: Indigenous Peoples, History Teaching, Textbook.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO E A LUTA PELA INCLUSÃO DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS</b> .....	13
<b>1.1. A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA</b> .....	20
<b>1.2. A HISTÓRIA EUROCÊNTRICA: UM LEGADO DA MODERNIDADE</b> .....	22
<b>1.3. O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b> .....	27
<b>1.4. AS IMAGENS DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b> .....	31
<b>2. ANÁLISE IMAGÉTICA DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO – PNLD: 2018-2020</b> .....	38
<b>2. 1. OLHARES DA HISTÓRIA BRASIL E MUNDO – VOLUME I</b> .....	39
<b>2. 1. 1. O JOVEM PATAXÓ</b> .....	40
<b>2. 1. 2. DANÇA DE INDÍGENAS CAMANACAMI</b> .....	43
<b>2. 1. 3. OS ANCESTRAIS</b> .....	45
<b>2. 1. 4. OS XOKLENGS</b> .....	69
<b>2. 2. HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO – VOLUME I</b> .....	72
<b>2. 2. 1. ARTESÃ KARAJÁ</b> .....	74
<b>2. 2. 2. INDÍGENA KALAPALO</b> .....	76
<b>2. 2. 3. INDÍGENA TAPEBA</b> .....	79
<b>2. 2. 4. HISTÓRIA EM QUADRINHO: MITO CRIACIONISTA INDÍGENA</b> .....	81
<b>2. 2. 5. TEORIAS DE OCUPAÇÃO DO CONTINENTE AMERICANO</b> .....	83
<b>2. 2. 6. POVOS SAMBAQUIEIROS</b> .....	87
<b>2. 3. HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA - VOLUME I</b> .....	92
<b>2. 3. 1 ARTE KUSIWA</b> .....	94
<b>2. 3. 2. CERÂMICA DO POVO ASSURINE</b> .....	96
<b>2. 3. 3. PINTURAS RUPESTRES</b> .....	97
<b>2. 3. 4. TEORIAS SOBRE O POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO</b> .....	98
<b>3. O JORNAL ESCOLAR COMO MÉTODO PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS SOBRE OS INDÍGENAS</b> .....	105
<b>3. 1. O MAROCAS LIMA</b> .....	110

<b>3. 2. O JORNAL ESCOLAR .....</b>	<b>112</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “A análise imagética dos povos indígenas brasileiros em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020) e o jornal escolar como proposta de ação”, investigou como a historicidade por meio das imagens sobre os povos originários está sendo apresentada em livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio (PNLD 2018-2020).

A pesquisa foi realizada na Unidade Marocas Lima onde lecionamos a disciplina de história. A escola fica situada no município de Ilha Grande, no litoral do Piauí, que tradicionalmente foi um local de ocupação indígena. Tanto que a cidade possui um bairro chamado Labino cujo o nome faz referência ao Mandú Ladino, indígena revoltoso que teria se refugiado na localidade no século XVII.

A partir dessas evidências históricas, perguntaríamos aos moradores se eles conheciam histórias sobre indígenas na região, alguma memória. Contudo, na época, início do ano de 2021 a pandemia de Sarscov2 inviabilizou esse plano de trabalho, uma vez que, houve atrasos quanto a vacinação, as pessoas permaneceram em isolamento social para manter o controle do avanço da covid 19.

A possibilidade das etapas da pesquisa serem realizadas de forma remota foi descartada, pois os possíveis entrevistados não possuíam os equipamentos necessários para esse fim, como computadores e internet banda larga. Durante esse período as aulas foram por meio de aplicativo de mensagem e material impresso para os alunos que não dispunham de aparelho celular com internet.

Se não fosse a pandemia realizaríamos as entrevistas junto com os alunos e o produto final da pesquisa seria um jornal escrito por eles com os relatos dos entrevistados, algo que se tornou inviável, pois temos o dever de preservar a saúde de todos os envolvidos na pesquisa.

Diante de tantas adversidades resolvemos mudar o objeto de pesquisa: das memórias dos moradores passou a ser a análise das abordagens dos indígenas através das imagens no livro didático de história. A insistência em manter a temática indígena como cerne da pesquisa foi a inquietação que me trouxe o fato de moradores da cidade, inclusive os alunos, utilizarem corriqueiramente o termo “índio”. Embora que, as pessoas não saibam, mas essa fala denota preconceito aos indígenas e evidência a falta de uma educação crítica estando ainda distante a reflexão a cerca da colonialidade do saber nas nossas escolas e universidades.

Desta forma fica evidente que a educação para o respeito à diversidade tem falhado no

que concerne ao processo histórico das sociedades indígenas que não aparecem conforme a renovação do campo de pesquisa denominado Nova História Indígena. É importante colocar que a cidade possui vestígios sobre a presença indígena ao longo do tempo como a toponímia e os sambaquis dos sítios arqueológicos Dona Dedé e Cana Brava, mas parecia que para os alunos a importância desse patrimônio histórico de origem indígena seria desconhecida, pois eles não falavam sobre assunto durante as aulas.

Tendo em vista esses hiatos sobre a presença indígena na história local, entendemos que não está sendo levado em conta o respeito à pluridade étnica celebrado na Constituição Federal de 1988. Ao que parece, a trajetória indígena ficou perdida no tempo, assim sendo, fica evidente a necessidade de ensinar sobre os povos indígenas nas aulas de história a partir da agência desses povos e assim abandonar a visão do índio genérico, pertencente a um passado longínquo, para que os alunos compreendam a importância da experiência desses sujeitos históricos na formação do povo brasileiro, tendo em vista também aspectos da história local, deste modo:

[...] a inclusão da experiência indígena no ensino de história é um direito dos indígenas e dos não indígenas. Como entender essa generalização? A resposta está no cultivo da necessária ideia de diversidade: nossos filhos têm o direito de saber que não estão sozinhos no mundo e que a escola, a TV, os livros, a feira, o futebol e a cidade não foram inventados, apenas, para o seu próprio usufruto e o do seu grupo de amigos e vizinhos. Nossos alunos têm o direito de saber que seus modos e os modos de viver (pensar, agir e sentir) dos seus pais não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados a serem reproduzidos dentro de uma mesma *escola*. Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie (FREITAS, 2011, p.161, grifo do autor).

A invisibilidade projetada sobre os indígenas vem da perspectiva que os coloca como “o outro” da sociedade veiculada pela televisão, jornais e internet e principalmente nos livros didáticos que temos contato durante a vida escolar. Que ora representou o índio como bobo e preguiçoso, ora como o selvagem que era um empecilho à colonização.

Mas a partir dos instrumentos legais como a Lei 11.645/2008 e o Parecer 14/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a história unilateral que estava sendo ensinada com o viés eurocêntrico<sup>1</sup> sobre os indígenas tende a ser superada. Para que esse objetivo seja alcançado o livro didático de história deve estar no centro do debate, pois é o instrumento teórico-metodológico que alcança grande parte dos professores e alunos das escolas públicas

---

<sup>1</sup> Ver o subitem 1.2 na página 13.

do país, como explica Bittencourt (2004, p.72):

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

Tendo em vista os motivos e os instrumentos legais aqui expostos, essa pesquisa tem como objetivo geral: conhecer como os povos indígenas brasileiros estão sendo trabalhados por meio das imagens em três livros didáticos de História do 1º ano do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2020), tendo em vista a Lei 11.645/2008 e os possíveis retrocessos advindos da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivos específicos: analisar como são apresentadas as narrativas escritas sobre os indígenas no livro didático de história, ou seja, qual a visão histórica predominante sobre indígenas; analisar as representações imagéticas sobre os indígenas no livro didático de história com base na bibliografia especializada sobre os indígenas; produzir como produto final da pesquisa um jornal sobre os povos indígenas que complemente os conteúdos do livro didático e também os relacione com história regional.

A relevância da pesquisa está na necessidade de discutir a temática indígena nos livros didáticos de História do 1º ano do Ensino Médio, pois mesmo que a Lei 11.645/2008 deixe claro que a temática deve ser discutida em todas as disciplinas e séries da Educação Básica, notamos, porém, que discussão nessa série é deixada de lado. Para a comunidade local a contribuição que queremos levar é o conhecimento sobre os povos indígenas, principalmente, os que habitaram a região, visando o ensino pela diversidade para que novas formas de sociabilidades pautadas no respeito mútuo possam emergir. Aos professores esperamos que o jornal (produto da pesquisa) possa servir para embasar as aulas, pois é importante saber sobre o agência dos indígenas no contexto histórico local.

Como aporte teórico neste trabalho utilizamos Jonh Monteiro (1995; 2001), Boaventura Santos (2016; 2021) e Paulo Freire (2021) entre outros. Metodologicamente analisamos sobre um viés crítico as imagens correspondentes aos povos originários contidas no livro didático lançando mão do método analítico-sintético proposto por Mendes (2019). Para a dimensão propositiva foi utilizado o método jornal escolar de Freinet (1974) que basicamente é trabalhar os conteúdos escolares em meio ao processo de escrita, diagramação e impressão de um jornal tendo a participação dos alunos em todas etapas.

A pesquisa está dividida em três capítulos: o primeiro, “O Movimento Indígena Brasileiro e a Luta pela Inclusão do Ensino Sobre os Povos Indígenas”, que traz o subitem O Movimento Indígena Brasileiro e a atuação na Assembleia Constituinte que trata da articulação dos indígenas para a luta de seus direitos e dentre esses o respeito à diversidade que reverberou na Lei 11.645/2008, o subitem O Movimento Indígena: o ensino de seus saberes e a história em escolas não indígenas um direito de todos, que trata da articulação dos professores indígenas pelo ensino sobre os povos originários em escolas não indígenas. Nesse capítulo ainda há os subitens História Eurocêntrica, Nova História Indígena e o Ensino sobre os Povos Indígenas e os Livros Didáticos de História.

O segundo capítulo trata da “Análise Imagética dos Indígenas nos Livros do 1º ano do Ensino Médio” que encontra-se dividido em três subitens onde estão as análises dos livros, no primeiro subitem é o “Olhares da História Brasil e Mundo”, no segundo é o “História das Cavernas ao Terceiro Milênio” e no terceiro é o “História Sociedade e Cidadania”.

Por fim o terceiro capítulo é “O Jornal Escolar como Método para Construção de Saberes Históricos sobre os Indígenas” onde no primeiro subitem “A Cidade” é realizado um breve levantamento histórico de Ilha Grande enquanto cidade, no segundo subitem “O Marocas Lima” falamos da escola onde aconteceu a pesquisa, e se encerra no subitem “O Jornal Escolar” que tratamos do processo de feitura do jornal escolar em sala de aula. Portanto, essa é uma pesquisa sobre o ensino de história dos povos indígenas que não se encerra aqui, pois provooco a outros pesquisadores a se debruçarem sobre o tema.

## **1.O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO E A LUTA PELA INCLUSÃO DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

### **1.1. O Movimento Indígena Brasileiro e a atuação na Assembleia Constituinte**

A luta indígena no Brasil tem séculos de História, pois teve sua origem no contato/confronto entre os indígenas e os europeus ainda no século XVI, logo quando os últimos atingiram a atual costa brasileira. Na época os indígenas lutavam para não serem submetidos à escravidão que os não indígenas os impuseram no processo de implantação da empresa colonial, desde então, houve enfrentamentos, mas também negociações para defender os interesses de ambos os lados, no hoje, chamado território brasileiro (BRIGHENTI, 2015; SOUZA,2015), logo:

A história registra enfrentamentos entre indígenas e não indígenas desde meados de 1500 por todo território brasileiro, como a Guerra dos Aimorés na Bahia (1555-1673), a Confederação dos Tamoios no Rio de Janeiro (1556-1567), a Guerra dos Potiguares na Paraíba e no Rio Grande do Norte (1586-1599) e o Levante dos Tupinambás no Espírito Santo e Bahia (1617-1621). Nos séculos XVI e XVII, destacam-se as entradas e as bandeiras, além da atuação de bugreiros e as expedições civis militares de exploração e captura de indígenas pelo interior do país. Todos estes embates foram marcados por lutas sangrentas entre indígenas e luso-brasileiros. No sul do país ainda podemos citar a Guerra Guaranítica (1751-1757), na qual Espanha e Portugal empreenderam sua força militar contra os jesuítas e os Guarani catequizados, bem como a recente Guerra de Contato ou de Pacificação entre os Xokleng e não indígenas a partir de 1914 (RIBEIRO, 1996). Enfim, poder-se-ia citar inúmeros outros episódios de enfrentamentos entre indígenas e não indígenas e descrevê-los minuciosamente, no entanto, cabe aqui apenas lembrar estes acontecimentos no sentido de refletir e problematizar o MI enquanto um movimento de resistência que existe há séculos (SOUZA, 2015, p. 30-31).

Além dos episódios históricos citados acima, ainda podemos acrescentar “as estratégias de resistências e negociações dos Tremembé na Costa Leste – Oeste durante o século XVII” (BORGES, 2010, p.194) que trata sobre os 200 anos que esses indígenas se mantiveram absolutos no território, que na atualidade é dividido geopoliticamente como os litorais do Piauí, Ceará e Maranhão.

A luta dos indígenas no território brasileiro, estendeu-se por séculos até chegar ao XX, ganhando novos contornos, principalmente em sua segunda metade, em pleno período da Ditadura Civil Militar no qual houve o sucateamento do órgão indigenista do governo e ainda violência e perseguição aos indígenas. Mediante a tantos crimes e injustiças lideranças indígenas se reuniram para cobrar a demarcação das terras indígenas e exigir respeito às suas tradições.

Dessas articulações surgiu o Movimento Indígena brasileiro que levou essas reivindicações a serem reconhecidas como direitos constitucionais no período de reabertura democrática, daí em diante essa conquista reverberou na legislação educacional vigente.

Na década de 1980 a reabertura democrática teve adesão de vários segmentos da sociedade, inclusive da elite econômica, que naquele momento passou também a enxergar que deveria ser elite dirigente, o que impulsionou o fim do período ditatorial e uma nova Constituição para o país estava para ser elaborada tendo como base princípios democráticos (OLIVEIRA, 2010).

Organizações como Conselho Indigenista Missionário (Cimi) foram até as aldeias para mobilizar o maior número de comunidades possível. Para isso explicavam a importância da Assembleia Constituinte, além de angariarem recursos para a ida das lideranças à Brasília. As viagens davam visibilidade aos povos indígenas e moviam a opinião pública em prol da causa (Id ibdem).

No processo de reabertura política, os movimentos sociais foram ganhando espaço na sociedade e com isso o Movimento Indígena chegou à Assembleia Constituinte que se iniciou em 1986. Esse foi o momento em que as lideranças indígenas expuseram as demandas dos povos aos deputados constituintes e para sociedade por meio da imprensa que repercutiu as ações e reivindicações (OLIVEIRA 2010).

Imagem 1: Francisco Kaingang, junto com outras lideranças indígenas, no fundo do auditório.



Fonte: Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Povos Indígenas no Brasil 1987/1990. São Paulo, CEDI, 1991. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=snyweWq->



[0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).  
Acesso em: 15 mar. 2022.

O Movimento Indígena se fez presente na Assembleia Constituinte e protagonizou um dos momentos mais emblemáticos que foi em 04 de setembro de 1987. A liderança indígena Ailton Krenack proferiu o discurso “Invocação a terra”, vestindo um terno branco e pintando a cara com pasta preta de jenipapo em sinal de luto ao anteprojeto<sup>2</sup> do relator Bernardo Cabral e pela campanha pública de difamação e pressão contra os direitos dos indígenas.

Imagem 2: Liderança indígena Ailton Krenack pintando o rosto ao proferir seu discurso.



Fonte: Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Povos Indígenas no Brasil 1987 /88 /89 /90. São Paulo, CEDI, 1991Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso

---

<sup>2</sup>Na época o Movimento Indígena prosseguia lutando pelo direito à diferença o que significava o fim da política assimilacionista do Estado, o que ia em desencontro aos interesses de empresas mineradoras, não demorou muito o jornal Estado de São Paulo fez uma denúncia, forjou documentos sobre uma suposta conspiração contra soberania nacional que estaria se utilizando da desculpa dos direitos indígenas para inviabilizar a exportação do estanho favorecendo empresas internacionais. Tudo isso seria patrocinado por um Conselho Mundial de Igrejas Cristãs que estaria pondo o plano em prática através do Cimi, os defensores da assimilação distorceram o conceito de “nações indígenas” que constava numa emenda parlamentar que o Cimi propôs e falsificaram documentos que comprovariam a hipótese de conspiração, com isso, uma Comissão Parlamentar Mista de Inquéritos (CPMI) foi instaurada para investigar as acusações. O relator da Constituinte Bernardo Cabral apressadamente propôs um texto de paradigma assimilacionista para o projeto de Constituição que previa a distinção de direitos de acordo com o “nível de aculturação dos índios”, ou seja, a grosso modo os indígenas perderiam seus direitos conforme se distanciasse fisicamente e culturalmente dos indígenas da Amazônia. A proposta foi enviada para o Plenário para a deliberação. Não demorou para CPMI descobrir que a documentação apresentada pelo Estado de São Paulo era uma falsificação grosseira, por motivos desconhecidos, os advogados da Igreja e do jornal não levaram as apurações adiante. O Cimi reformulou uma proposta para o capítulo “Dos índios” com algumas concessões que permitia a exploração do subsolo por mineradoras privadas, com isso garantiu que o direito à diferença voltasse à proposta constitucional.

em: 15 mar. 2022.

Após essa fala o discursante foi aplaudido de pé pelos deputados na Assembleia Constituinte e a ampla divulgação do momento na imprensa foi importante para estabelecer a credibilidade às causas dos povos indígenas que antes da exposição oral da liderança foram abaladas por acusações infames. Desta forma, diante da luta do Movimento Indígena a Constituição Federal de 1988 foi promulgada garantindo o direito à terra, que é fundamental para continuidade biológica e cultural dos povos e também direitos à saúde, à educação, ao respeito às tradições e o direito de se organizarem juridicamente em defesa de seus interesses, “como se observa nos anos seguintes, foi com a Constituição em mãos que muitas comunidades passaram a vislumbrar um novo tempo de luta, e se mobilizaram em torno dessa esperança” (OLIVEIRA, 2010, p.104).

## 1.2. Professores indígenas e a luta pela diversidade contra a discriminação em escolas não indígenas

O Movimento Indígena brasileiro se fez presente na Constituinte de 1986 com importantes reivindicações entre elas o direito à educação. O que, por conseguinte, levou os professores indígenas a se reunirem não apenas para pensar a prática nas escolas indígenas dentro das aldeias, mas também na educação com vistas à diversidade nas escolas situadas em áreas urbanas para que a sociedade e o poder público reconheçam as contribuições dos povos indígenas e abandonem a ideia do índio genérico, assim:

Os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente com os quais estão em contato. Nos encontros de professores indígenas, que têm acontecido em todo o território nacional, estes além de discutirem a situação de suas escolas têm também se pronunciado sobre esse tema. No documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, realizado em maio de 1989, os professores indígenas daquele estado registraram como uma de suas conclusões, que “*a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas*”. Os professores indígenas de Rondônia, também reunidos por ocasião de seu I Encontro em 1990, no documento que encaminharam aos Senadores da República, solicitaram a colaboração destes “*para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos*”. Na “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”, escrita em julho de 1991 pelos professores indígenas e reafirmada em outubro de 1994, está firmado como princípio que “*nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo*” (GRUPIONE, 1995, p. 482-483, grifo do autor).

Grupione demonstrou após a promulgação da Constituição os movimentos de professores indígenas em diferentes estados se mobilizaram para que os alunos indígenas que viviam em áreas urbanas, e que por isso estudavam em escolas não indígenas, tivessem seus modos de ser e viver respeitados através do ensino, para tanto era necessário que no currículo fosse incluído o ensino sobre a história e as culturas indígenas, por consequência isso ocasionaria também o acesso de alunos não indígenas a esses conhecimentos o que contribuiria para combater práticas excludentes e preconceituosas, por vezes, legitimadas até pelo currículo escolar que por excelência deveria educar e incluir.

Sem dúvidas, os professores indígenas faziam suas reivindicações amparadas na Constituição Federal, porém há também um documento internacional, que as conferiam legitimidade, foi o texto final da Convenção nº169, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho /OIT em 1989 (Genebra), nele havia a preocupação de que os livros didáticos de História veiculassem informações precisas sobre os povos indígenas (SILVA, P., 2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são documentos que foram criados e direcionados ao Ensino Fundamental, pensados para que o país tivesse uma base comum no currículo. Por outro lado, os PCN's são flexíveis para que cada escola adaptasse seu currículo conforme as peculiaridades regionais. A elaboração controversa conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) recebeu duras críticas, inclusive pela forma que professores foram excluídos do processo. Os PCN's são divididos em dez volumes, nos quais os seis primeiros são dedicados a introdução e aos componentes curriculares e os outros quatro às questões sociais que receberam a denominação de temas transversais, pois transversalizam, ou seja, perpassam as disciplinas do currículo. Entre os temas transversais está a Pluralidade Cultural, contudo apesar desse enfoque o documento não problematizou as contradições sociais, destacando apenas as diferentes manifestações regionais do país, o que de certa forma contribuiu para o reconhecimento da diversidade nas salas de aula, portanto inseriu, mas não aprofunda o debate sobre os diferentes povos que compõem o país (SILVA, A., 2015).

Os debates para a construção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se iniciou ainda na década de 1980. O processo de elaboração não contava apenas com parlamentares, houve a participação da sociedade civil representada por professores, universidades e movimentos sociais. Antes mesmo da aprovação da referida Lei que tem relevância em todo território nacional podemos ver os esforços em âmbitos regionais dos movimentos sociais pela diversidade étnico-racial convertidos em medidas legais, dentro da

esfera municipal, que incluíam no currículo a temática indígena como a Lei 2.830/1993, do Município de Itajaí, Lei Municipal 7.6985/1994, de Belém, e a Lei Municipal 2.251/1994 de Aracajú. Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a LDBEN, que fugiu dos anseios do primeiro projeto que foi amplamente debatido pela sociedade civil, pois através de artimanhas políticas o texto final favoreceu o setor privado em detrimento de uma educação pública de qualidade, mesmo assim, o texto trouxe a valorização das diferenças do povo brasileiro, logo a LDBEN determinou no Art. 26 § 4º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”, a Lei, desta forma, gerou a inclusão da sócio diversidade brasileira (id ibdem).

Buscando apontar caminhos mais específicos, o Movimento Negro<sup>3</sup> propôs o projeto de Lei nº 259 no Congresso Nacional em 11 de março de 1999 que dispôs da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais o projeto seguiu em tramitação, até que em 09 de janeiro de 2003 foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo a Lei 10.639 que trouxe acréscimos a LDBEN (SILVA, A., 2015), ficando assim:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 alterada pela Lei 10.639/2003)

---

<sup>3</sup> De acordo com Soares, “um movimento político de mobilização racial (negra), que, em dados momentos, assume uma face fundamentalmente cultural, que se molda conforme a conjuntura sem perder de vistas seus princípios e a sua bandeira maior que é o combate ao racismo” (2016, p.72). Para Domingues (2006) o Movimento Negro é estruturado desde do período colonial, mas a partir da abolição da escravidão em 1888 e da Proclamação da República em 1989 se organizou melhor tendo em vista melhores condições de vida da população negra que seguia marginalizada. O autor divide o Movimento Negro na República em três fases: A primeira vai de 1889 a 1937 (Estado Novo), a segunda fase vai de 1945 a 1964 período em que o movimento ficou arrefecido devido à forte repressão, mesmo assim houve destaque para a associação União dos Homens de Cor (UHC) e para o Teatro Experimental do Negro (TEN), a terceira fase corresponde ao período de 1978 a 2000, o estatuto do Movimento negro é elaborado em 1978 e trazia pautas como a descaracterização da democracia racial, organização da população negra, combate ao preconceito e organização para o enfrentamento da violência policial. Até o ano de 1980 as reivindicações educacionais do movimento eram mais universalistas, porém ao notar que as políticas não atendia as massas da população negra os posicionamento mudou levando à pauta as políticas afirmativas (apud CARMO, 2018). Dentre muitos nomes de lideranças do Movimento Negro podemos citar Lélia González, Abdias Nascimento e Carlos Rodrigues da Silva (PEREIRA, 2010).

No entanto como a Lei acima não citou os indígenas, apesar de historicamente sofrerem injustiças sociais similares as dos negros, então para contemplá-los a Lei 11.645/2008 foi promulgada trazendo os indígenas ao texto legal, para que também esses grupos tivessem suas histórias e cultura reconhecidas “Como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenista e de movimentos sociais engajados na defesa da causa, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/2008 acrescentou a temática indígena ao artigo 26-A, já alterado por sua vez pela Lei 10.639/2003” (SILVA, A., 2014, p. 95), ficando assim:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 alterada pela Lei 11.645/2008).

Os Movimentos Sociais Negro e Indígena apreciam a referida Lei como ferramenta fundamental na luta contra as desigualdades étnico-raciais, uma vez que, a escola é o local por excelência para desconstruir preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos.

Espera-se que as novas abordagens sobre os negros e indígenas no Brasil, abandonem os preconceitos arraigados por anos. Com vistas a viabilizar as demandas étnico-raciais que lhes eram inerente o Movimento Negro garantiu também a aprovação do Parecer CNE/CP003/2004 e a Resolução CNE/ CP 001/2004, esses documentos fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana logo em seguida foi implementado o Plano Nacional de acordo com as diretrizes (SILVA, A., 2015), seguindo esse exemplo a temática indígena também teve o seu parecer aprovado cuja a relatora foi a indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, o CNE/CEB nº 14/2015 estabeleceu suas próprias diretrizes, portanto:

1. Elaborar ou reformular com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.
2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira,

proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.

3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.

4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural.

5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena.

6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária (PARECER CNE/CEB nº 14, 2015, p.10).

O documento recebeu uma espécie de boicote, pois houve pouca divulgação devido ao golpe que retirou a presidenta Dilma Vana Rousseff do cargo de mandatária da nação através de um processo de *impeachment* em 2016 (SILVA, E., 2020). Isso causou grande prejuízo para implementação da temática indígena, pois como podemos ver o documento conclama a participação da comunidade escolar em formação continuada, mas como isso pode acontecer se professores e gestores nem sabem da existência desse documento devido à ausência de coordenação nacional.

### **1.3. A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA**

Como vimos a nova postura estratégica adotada pelo Movimento Indígena a partir da segunda metade do século XX convergiu-se em direitos reconhecidos constitucionalmente. Os antropólogos, organizações e universidades foram fundamentais nessa luta, tanto na mobilização dos povos quanto realizando as pesquisas que validavam as reivindicações dos povos indígenas, provando que os requerentes eram pertencentes aos povos originários, mesmo que as aparências, principalmente dos indígenas do Nordeste, se afastassem das fisionomias dos indígenas da Amazônia e do Xingu.

Organizados e mobilizados mais tarde pela criação da ANAI e do PINEB, os antropólogos produzem uma quantidade expressiva de artigos, relatórios e laudos que ampliam o conhecimento empírico sobre as condições de existência da população indígena do estado, gerando dados e argumentos que fortalecem suas demandas (OLIVEIRA. J. O, 2017, p.03).

Nas décadas de 1970 e 1980 como acima nos mostrou João Pacheco de Oliveira, as pesquisas antropológicas contribuíram na luta dos indígenas fundamentando suas demandas

para que eles pudessem reunir provas suficientes para o órgão indigenista reconhecer suas identidades étnicas de forma que se realizasse a demarcação das terras indígenas e ainda outras assistências por parte do governo. Mas se a antropologia oferecia subsídios para comprovar a presença de indígenas em territórios do Nordeste a historiografia, por sua vez, trabalhava uma perspectiva limitada que dizia que os indígenas estavam fadados a desaparecer com o tempo.

Como podemos ver a antropologia estava em plena produção e se interessava tanto no passado quanto no presente dos indígenas, enquanto a historiografia vigente de forma pessimista preconizava o fim dos povos originários o que fomentou preconceitos, invisibilidade e violências físicas.

O historiador John Monteiro (2001) explica os motivos que levaram a historiografia brasileira a insistir na ideia de extinção dos indígenas. Primeiro ele traça um paralelo entre a produção sobre o período colonial dos historiadores da América Espanhola desde da década de 1970 com o que os historiadores brasileiros lançavam seus interesses de pesquisas, pois enquanto a historiografia latino americana já se interessava pelos indígenas enfatizando que eles eram ativos e criativos nas relações com os colonizadores espanhóis, lhes atribuindo lugar de destaque, no Brasil, porém, o indígena continuava incólume as novas perspectivas de estudo, a projeção se dava sobre outros atores: o escravo (africano), a mulher e a criança.

Monteiro (2001) fez um levantamento histórico que mostra que desde do século XIX, que essa situação se arrastava na historiografia com declaração do historiador Francisco Adolfo Varnhagen<sup>4</sup> de que os indígenas não tinham história e sim etnografia, percebemos aqui em uma obra fundadora da historiografia brasileira a inauguração do desinteresse pelos povos indígenas. Há também outra perspectiva divulgada por Varnhagen, mas tomada de empréstimo de von Martius<sup>5</sup>, que previa que os indígenas iriam desaparecer com o tempo, aqui vemos o momento de consolidação da epistemologia que prevaleceu na escrita da história até a década de 1980.

Desta forma a historiografia tratava o tema sobre os indígenas desde o século XIX, mas o tratava de forma exótica, sem dar mais detalhes de suas ações, pois afinal quem tinha que se ocupar dos indígenas eram os antropólogos para tentar interpretar essas culturas ditas como primitivas e vistas como fósseis vivos, que de acordo com visão dos historiadores da época poderiam trazer explicações sobre os primórdios da humanidade e também difundiam a ideia que os indígenas iriam desaparecer fatidicamente ou por causas naturais como as epidemias ou por assimilação da sociedade envolvente. Seguindo essa linha de pensamento os Tupis foram

---

<sup>4</sup> O visconde de Porto Seguro, autor da primeira História Geral do Brasil (Monteiro, 2001).

<sup>5</sup> Médico e antropólogo alemão vencedor do concurso sobre como a história brasileira deveria ser escrita, do Instituto Histórico geográfico Brasileiro no século XIX (Monteiro, 2001).

escolhidos como a matriz da nacionalidade, eram os exemplos dos índios bravos e ingênuo que pela marcha do progresso desapareceriam. Isso justificou as maiores atrocidades possíveis contra os povos originários como chacinas, estupros, expulsão das terras, epidemias ocasionadas pela contaminação proposital (MONTEIRO, 2001).

Contudo o tempo passou e os indígenas não foram extintos, eles reinventaram suas formas de agir dentro do Movimento Indígena que foram além dos confrontos contra os fazendeiros que continuavam a invadir suas terras e contra a polícia que era utilizada para reprimi-los a favor dos invasores. As ações dos indígenas passaram a ser pautadas no direito histórico aos territórios e eles se mobilizaram em assembleias regionais e iam até a Brasília chamando atenção da imprensa e da opinião pública.

O movimento encontrava apoio no “novo indigenismo” que teve no meio antropológico fortes aliados ao pautar suas pesquisas na necessidade de fornecer subsídios às lutas e reivindicações dos indígenas surgindo uma nova bibliografia que contribuiu para ampliar a visibilidade dos povos indígenas frente a uma história que sutilmente sempre os diminuiu, as pesquisas emergentes também revelaram perspectivas mais positivas sobre o passado e o futuro dos povos, incluindo visões alternativas sobre o contato e a conquista.

Tendo a premissa de von Martius não se cumprindo, a partir da década de 1990 os historiadores brasileiros se voltaram aos indígenas, as produções historiográficas passaram a investigar como essas populações se mantiveram vivas e em crescimento ao longo do tempo principalmente tendo vários fatores contra isso, para entender esse processo a história passou a estabelecer diálogo com a antropologia, dessa interface obteve-se a chamada Nova História Indígena (MONTEIRO, 1995).

Os trabalhos que surgiram sobre os indígenas revelaram as dinâmicas locais e regionais ao invés de teses generalizantes. A abordagem, além do novo direcionamento teórico também ampliou as fontes, passando a adotar os mitos e outras narrativas de tradição oral indígena para escrever uma história que estabelecesse a agência e o protagonismo indígena (MONTEIRO, 1995), portanto a Nova História Indígena deve ocupar lugar dentro do ensino de história nas aulas, sem usar de sutilezas, mas sim de forma abrangente reclamando o espaço que lhe é de direito e que ao longo do tempo esteve imbricado pelo eurocentrismo.

#### **1.4. A HISTÓRIA EUROCÊNTRICA: UM LEGADO DA MODERNIDADE**

Em um simples gesto de folhear um livro didático de história encontramos conteúdos sobre o surgimento da humanidade que nos mostra uma projeção evolutiva linear da espécie



com o gênero homo que não dificilmente termina em um homem branco representando o homo sapiens ainda que as descobertas arqueológicas deram conta de que a humanidade surgiu no continente africano. Ora o surgimento do homo sapiens remonta por volta de 300 mil anos atrás na África, portanto a espécie nasceu preta, se hoje há brancos foi um processo posterior e relativo as migrações.

Os livros didáticos no Brasil mostram uma história que coloca em destaque homens brancos desde as primeiras páginas, pois seguem uma tendência de trazer a história dos vencedores, como generais, reis e papas dentre outros. A partir dessa tendência outros sujeitos da história são relegados a segundo plano. Eles são colocados em subseções de nomes genéricos nas obras didáticas, sendo assim, interpretados como conteúdos complementares (periféricos) e não principais, às vezes são considerados até como curiosidades tornando-se invisíveis aos olhos de professores e alunos.

Sobre a história somente relatar sobre homens brancos e detentores de poder, no começo do século XX o filósofo Walter Benjamim trouxe significativas contribuições ao colocar em questão toda a supremacia dos vencedores. Em “Suas Teses sobre a História” para redirecionar o interesse da história é feita uma provocação, pois ele diz que todos que estão hoje no comando do mundo são herdeiros dos vencedores:

A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece propriamente uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores (BENJAMIM, 2012, p. 244).

Ele afirma que os vencedores estão ocupando o lugar de destaque e que em contrapartida para reverter essa situação é necessário “escovar a história a contrapelo”, ao fazer essa proposição o filósofo quer dizer “escovar” a história na direção contrária, desta forma, os sujeitos históricos excluídos da escrita da história deveriam passar a ser de interesse da pesquisa histórica, trazendo as proposições do autor para a nossa realidade docente é dizer que há necessidade de direcionar o ensino de história também sobre esses sujeitos históricos injustiçados.

Quando a pesquisa historiográfica foca na supremacia dos vencedores, isso também implica dizer que essa história é eurocêntrica, ou seja, coloca a Europa como hegemônica, que tudo no mundo aconteceu a partir desse continente, que a história dos outros lugares são apenas desdobramentos, por exemplo, as chamadas primeiras “civilizações” como a Mesopotâmia, Egito e os Hebreus encontram-se logo nos primeiros capítulos do livros didáticos utilizados nas

escolas, em seguida vem Grécia e Roma as obras são assim organizadas para passar a ideia de que Europa tem ligação direta a esses povos. Ao avançarmos encontramos a Idade Média que exclusivamente trata do Feudalismo regime econômico, histórico-social exclusivo da Europa Ocidental, é importante colocar que no período medievo a humanidade já se encontrava habitando todos os continentes, inclusive a América. Na verdade, há uma menção à origem do “Homem Americano” nos capítulos que tratam sobre a Pré-História, porém depois disto “o homem americano” some e aparece novamente só quando houve o contato com europeus a partir das expedições marítimas do século XV.

O livro História Negada sobre a pesquisa realizada no sítio arqueológico Seu Bode localizado na cidade de Luís Correia, litoral do Piauí, fala da ocupação do território que atualmente corresponde a faixa litorânea do Maranhão, Piauí e Ceará no período do pré contato, ou seja, antes dos ibéricos atingirem a costa. Nele a autora faz uma importante crítica acerca de como a história do continente americano, e, por sua vez, a do Brasil somente aparece atrelada à Europa nos livros didáticos, visto que, o continente já era povoado a longas datas e portanto a história de várias povos que nele habitavam desaparece, é negada:

[...] O modo de vida dos povos que aqui viviam antes da chegada dos europeus deveria entrar nos livros didáticos por direito, pelo menos enquanto história do cotidiano, mas o que se verifica é que milhares de anos dos primeiros povoadores do continente ocupam uma espécie de preâmbulo da história de 500 anos, que os ocidentais impuseram à América. Estuda-se o povoamento da América e então o artifício do corte separa a pré-história dos gentios da história da colonização. Interessante é que, mesmo se propondo uma “história integrada”, depois de se entrar na história, não se retorna mais aos povoadores, como se eles deixassem de existir com o advento da civilização. Parece que Pindorama para no tempo, enquanto se desenrola a história ocidental. Nem parece que enquanto Aristóteles filosofava em Atenas e Alexandre apossava-se da Pérsia, um sujeito qualquer também fazia história, vivendo nas dunas onde hoje é Luís Correia (BORGES 2004, p. 72-73).

A historiadora ainda provoca à reflexão ao colocar que as narrativas (mitos) dos povos nativos sobre a chegada e povoamento do continente não se expande ao conhecimento de todos pelo livro didático de história como aconteceu com os mitos de Homero porque desacreditaram os seus narradores ou por não compreenderem seus escritos na rocha, como também não deram a mesma importância as narrativas orais com a intenção de transpor a Europa ao novo continente, pois:

Por onde vieram os povoadores da América? Talvez suas epopeias sejam ainda mais emocionantes que a de Ulisses, infelizmente, elas não chegaram aos dias atuais, por falta de Homeros que as recontassem, porque Homeros até existiram, apenas ainda não foram compreendidos. Quem sabe se as pirogas encontradas nas paredes de pedra do Agreste nordestino não contém esta

maravilhosa aventura que faz parte do mito de origem americano, mas que é tão desconhecida e desdenhada por todos. Seriam extraordinárias as “mitologias” das origens americanas: travessia custosa de um oceano sem fim, transposição hercúlea de montanhas de gelo, caminhadas exaustivas à procura dos grandes monstros de pele e osso, dos monstros da megafauna, que habitavam entre os homens. Apesar disso, com tudo isso tão real, com tantos vestígios a marcar os caminhos percorridos, os mitos dessas epopeias não estão nos livros de história, como estão os mitos de Homeros. Não só porque a boca daqueles que tinham mitos, como os Paiutes, os Yámana, os Tupi, foi calada e na boca dos americanos foram colocados outros mitos, vindos do lado de lá do oceano, mitos *ocidentais*, mas também, porque era preciso criar uma nova Europa na América e porque era preciso torna americano *gente* (BORGES, 2004, p. 48-49).

Podemos perceber que para além dos europeus há um hiato sobre o que os outros povos do mundo experienciavam ao longo de suas existências, pois pesquisas estimam que o continente americano foi povoado há pelo menos 50 mil anos, logo a humanidade aqui permaneceu construindo saberes e modos de viver bem distintos dos europeus, mas os livros de história não abordam isso.

Nos capítulos posteriores o livro didático segue colocando a Europa em destaque com suas revoluções e guerras, no que se refere a América e por conseguinte o Brasil o destaque é o esforço gigantesco que os europeus realizaram para “habitar” as terras inóspitas e “civilizar” os nativos. Ao tratar do século XX, o país já aparece como terceiro mundista, ou seja, periferia da Europa.

Entretanto, Dussel (2015) em sua tese diz que a posição central da Europa (ocidental) é uma construção, haja vista que, até o nome do continente faz menção a filha de fenícios, portanto tem origem em um mito oriental. Outro aspecto colocado é que a Grécia Antiga (oriental) não tem correspondência com a Europa atual, porque na Antiguidade eram os povos considerados bárbaros pelos gregos que ocupavam o território europeu.

A história eurocêntrica tal qual vemos nos livros didáticos baseia-se em uma ideologia do século XVIII criada pelos alemães chamada de Diacronia Unilinear em que o ocidental é a junção do helenístico com o romano e o cristão. A invenção alemã se apropria da cultura grega e a divulga como exclusivamente europeia, há o interesse em associar Grécia e Roma ao continente europeu porque outrora ambas já foram o centro de poder mundial, isso levou a crer que não há uma história mundial e sim histórias justapostas para sustentar a ideia sobre o eurocentrismo (id *ibidem*).

No século XV a Europa Latina é a periferia, encontra-se rodeada pelo mundo muçulmano mais belo e avançado em conhecimento. O autor diz que a modernidade se iniciou

em 1492, com a chegada dos espanhóis ao continente Americano e ainda chamou atenção para o que ele determinou de Mito da Modernidade europeia que se trata da ideia de que: a Europa é detentora da razão sendo a saída para o resto da humanidade sair de um estado imaturo e regional. Ele afirma que é mítico todo esse avanço, porque é alicerçado na práxis irracional da violência. Para superação do mito da modernidade é necessária a Trans modernidade, que aceitaria a razão, porém não inocentaria a Modernidade em relação a violência praticada no Novo Mundo (DUSSEL, 2015).

Outro autor que faz críticas ao eurocentrismo é o sociólogo Boaventura Santos, que chama atenção para a colonialidade do saber e para o pensamento abissal. O primeiro trata-se do fato da ciência moderna ser o único conhecimento válido enquanto os outros saberes são descartados, já o pensamento abissal ou linha abissal é uma linha imaginária que impede outros sujeito (os excluídos) de coexistirem junto aos sujeitos modernos o que gera uma divisão. Ambos são resultados da implementação da empresa colonial moderna e de seu legado separatista, haja vista que, o mundo até hoje é dividido, pois há zonas metropolitanas e coloniais, evoluídos e atrasados, doutos e ignorantes, algo que na prática define quem existe e quem não existe (SANTOS, 2018).

Frente a isso Santos propõe a inserção das Epistemologias do Sul, ao mesmo status de conhecimento que a ciência moderna ocupa. Lembrando que o Sul aqui enfatizado não é um conceito geográfico e sim uma metáfora que representa as mazelas que a tríade: capitalismo, patriarcado, colonialismo trouxeram à humanidade, da resistência emergida dessa opressão que se constituem em saberes. Sendo assim, são os conhecimentos produzidos pelas minorias e por isso podem ser produzidos no Norte ou no Sul geográfico, pois:

Dado o desenvolvimento desigual do capitalismo e a persistência do colonialismo ocidentocêntrico, o sul epistemológico e o sul geográfico sobrepõem-se parcialmente, especialmente no que se refere aos países que foram sujeitos ao colonialismo histórico. Porém, essa sobreposição é apenas parcial, não só porque as epistemologias do Norte também florescem no sul geográfico (ou seja, no sul imperial, nas “pequenas Europas” epistemológicas que se encontram, e que são frequentemente dominantes, na América Latina, no Caribe, na África, na Ásia e na Oceania), mas também porque o Sul epistemológico se encontra igualmente no norte geográfico (Europa e América do Norte), em muitas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado que aí decorrem protagonizadas por trabalhadores precários, imigrantes, vítimas de xenofobia, afrodescendentes vítimas de racismo, muçulmanos pobres vítimas de islamofobia, refugiados vítimas do “fascismo de *apartheid*” mulheres vítimas de violência doméstica e de outras formas de violência, população LGBTI vítima de homofobia, etc., etc. (SANTOS, 2021, p. 18).

Como podemos ver há uma diversidade de sujeitos negados pela modernidade que produzem uma pluralidade de saberes que acabam invisibilizados diante da ideia que só é

científico o eurocêntrico, que é feito pelo homem branco. Indo na contramão do que induz a modernidade, os saberes dos excluídos devem dialogar de igual para igual com a ciência moderna e que isso é solução para as mazelas causadas pela própria modernidade.

A história dos excluídos tem que ser contada e os seus saberes são necessários para superar as crises do capitalismo moderno eurocêntrico, a questão climática é uma delas. Nesta vasta gama de conhecimentos estão os saberes ancestrais dos povos indígenas brasileiros dos quais os europeus muito se beneficiaram para concretizar o projeto colonial e depois trataram de os invisibilizar, a participação ativa dos indígenas na História por muito tempo não foi contada, pois essa é uma estratégia de perpetuação do poder dos homens brancos, contudo:

Tomando a provocação feita por Walter Benjamim, a proposta é escovar a história a contrapelo, realizando um movimento de contar o que a história oficial não conta. O esforço foi o de reunir pesquisadores e pesquisas contrárias às tendências políticas e acadêmicas que querem varrer povos indígenas e suas tradições sociolinguísticas para baixo do tapete da História. As pedagogias integracionistas criadas para os povos indígenas não foram assimiladas sem questionamentos. É necessário analisar e denunciar o histórico projeto educacional genocida implantado entre os povos indígenas, assim como é fundamental apresentar estratégias próprias de resistências, que possibilitaram a continuidade ressignificada e revitalizada dos milenares saberes e fazeres desses povos (CANCELA; KAYAPÓ; TERENA, 2020, p.51-52).

A citação acima foi retirada do texto: Diga ao povo que avance: - “Vançaremos”!, de autoria de professores indígenas, o título representa bem a ação dos povos originários, o texto é sobre a importância das escolas indígenas, mas o título aqui também pode ser compreendido como uma metáfora sobre a luta Movimento Indígena brasileiro pela promulgação da lei 11.645/2008 para que a história e conhecimentos indígenas sejam inseridos nas disciplinas das escolas não indígenas, abandonando a ideia do índio genérico preso no passado, pois parados e estáticos no tempo eles nunca estiveram.

## **1.5. O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Como vimos no Brasil as políticas destinadas aos indígenas eram de cunho integracionista, buscavam pôr fim à população indígena ou pelo casamento com pessoas não indígenas ou pela morte através de chacinas ou disseminação de epidemias entre os povos originários, tudo pela apropriação ilegal das terras indígenas.

Enquanto isso a história ensinada nas escolas focava o “índio” sempre no singular e na época da chegada dos portugueses, o parâmetro para ser considerado indígena era ter os traços

físicos como os dos indígenas da Amazônia o que foge da realidade de muitos indígenas do país, principalmente os do Nordeste que tiveram mais de 500 anos de contato e trocas culturais com o colonizador.

No Piauí a historiografia sobre os povos indígenas se concentrou na narrativa do extermínio (COSTA, 2016), pois até pouco tempo, dizia-se que o Piauí e o Rio Grande do Norte eram os únicos estados brasileiros que não possuíam indígenas, mas o censo do IBGE de 2010 mostrou o contrário, que no Piauí há indígenas, contudo essas pessoas não vivem despidas, e nem obrigatoriamente vão ser parecidos com os indígenas da região Norte com o cabelo liso e os olhos puxados, o que difere da imagem cristalizada iniciada com a historiografia do século XIX e difundida pelos meios de comunicação em massa até os dias atuais (FREITAS, 2010).

Como o Piauí é um estado localizado no Nordeste, os seus indígenas podem ter diversas características físicas que inclui diversos tons de pele, tipos de cabelos, bem como traços faciais distintos dos povos da Amazônia e do Xingu, isso tem a ver com os séculos de interação com o colonizador, além disso estão em todos os lugares: habitam a periferia das cidades, estudam em escolas não indígenas, estudam nas universidades e atuam em diversas profissões (FREITAS, 2010; PACHECO, 1999).

Cabe aqui explicitar que ao longo da história em todo território que hoje é o Brasil os indígenas foram alvos de diversas políticas indigenistas que incidiram sobre suas vidas de forma violenta. No Piauí isso não foi diferente de maneira que para sobreviver a essas violências os indígenas foram criando estratégias que consistiam em esconder suas identidades e guardar suas memórias, vejamos o exemplo que aconteceu no território hoje denominado Serra da Capivara em São Raimundo Nonato – PI:

Os traumas, as tensões, as clivagens sociais, as paixões, a dor, o medo está aqui relacionado sob o fio da memória das famílias indígenas do Território Serra da Capivara. Até pouco tempo a presença dos índios do Piauí era relegada ao esquecimento. Por muitos anos acreditava-se no extermínio dos índios do Piauí. A memória sempre está em conflito, em uma construção permanente entre o que deve ser lembrando e como deve ser lembrado, o que deve ser esquecido e como deve ser esquecido. Muitos dos portadores da memória foram descendentes de indígenas, assassinados de forma brutal. Os filhos, os netos, os sobreviventes do holocausto indígena, se propuseram a manter-se em silêncio por conta da dominação e sofrimento. A memória dos sobreviventes era e é ainda, em larga medida, uma memória interdita. Entretanto, aos poucos, ela constrói novos significados e recebe novas interpretações (ASSIS; MEDEIROS, 2017, p.62).

Sobre a violência com os indígenas os autores ainda colocam:

[...] Nesse sentido nos debruçamos sobre uma constituição familiar indígena, pautada em uma violência fundadora. É recorrente nas narrativas transmitidas pela oralidade que as mulheres indígenas eram pegas a dente de cachorro, sendo muitas estupradas e, posteriormente, passavam ao convívio com o homem branco por meio de

casamentos. A expressão “pegas a dente de cachorro” e outras afins como “pegas no laço” nos remete às práticas de apresamento dos indígenas e que são reveladoras de uma dada memória social. Os espectros de uma memória proibida, da memória do trauma que ainda rondam os indígenas do Piauí. (id *ibidem*).

Os trechos acima nos mostram as violências sofridas pelos ancestrais dos indígenas atuais, devido a isso eles desenvolveram traumas ao ponto de não relatarem as suas memórias, pois o indígena era o “outro” da sociedade o atrasado, o exótico, que precisava ser apresado e ser inserido na sociedade nacional. Porém é obvio que todo esses esforços eram para a espoliação das terras por membros da sociedade envolvente. “Os espectros de uma memória proibida, da memória do trauma que ainda rondam os indígenas do Piauí” (id. *ibidem*.), essa frase expressa bem o que ocorre em todo estado que é a ausência de um ensino pela diversidade que seja capaz de superar os preconceitos e cessar com os constrangimentos, portanto o conhecimento da história dos povos indígenas se faz necessário e urgente.

Como em todo estado do Piauí, no município de Ilha Grande onde atuamos como professora de história há um passado com vínculos históricos com os povos originários, mas o termo usual pelos moradores da cidade, inclusive pelos próprios alunos é “índio” que deflagra o desconhecimento sobre os povos indígenas, pois o termo provém de um erro geográfico cometido por Cristóvão Colombo que ao se equivocar na rota imaginou ter chegado às Índias e assim chamou todos os habitantes da terra recém atingida de índio, desde então passou-se a chamar todos os diferentes povos que se encontravam no território que hoje é o continente americano de índio, ou seja, homogeneizou-se toda a diversidade de povos em um único termo.

A reflexão sobre a história também nos leva a problematizar alguns termos. “Índio”, por exemplo, é tão amplo e genérico que turva a percepção de que povos indígenas são diferentes entre si. O equívoco de Cristóvão Colombo, que imaginou ter desembarcado nas “Índias”, acabou por classificar e homogeneizar o que era de fato – e ainda é – uma diversidade de etnias. Trata-se de diversas culturas, singulares e dinâmicas, em constante transformação na luta por direitos comuns (WITTMANN, 2015, p.09).

Para além do contexto de luta pelos direitos dos povos originários “índio” é um vocábulo que possui carga pejorativa, sendo melhor para designar indivíduos, pertencentes aos grupos originários o termo indígena que em sua etimologia significa pertencente à terra, como podemos ver no verbete do dicionário *online*, “Etimologia (origem da palavra *indígena*). Do latim *indigena*.ae, natural do lugar que habita” (DICIO.COM.BR).

Desta forma a cidade de Ilha Grande onde se realizou esta pesquisa, possui grande tradição no artesanato, um bairro com toponímia indígena, sítios arqueológicos, mas apesar disso vemos que há uma ruptura no processo histórico que faz com que o legado dos povos

originários não seja vinculado a essas heranças históricas nas quais eles foram agentes. Na toponímia as pessoas até reconhecem que há um bairro que o nome faz referência a um indígena, mas mesmo assim não reconhecem a experiência indígena, agem de forma como se fosse um passado longínquo que não influencia o presente.

Daí percebemos a importância do ensino de história para a formação da consciência histórica de maneira que as contribuições dos indígenas para a formação da sociedade local não caiam no esquecimento tendo em vistas o diálogo com o presente, sobre isso:

Não é demais insistir que conscientizar não é doar (ou impor) consciência a quem não a tem, mas um processo de diálogo entre formas distintas de geração de sentido para o tempo. Dentro dessa condição dialógica, podemos avançar um pouco mais na especificidade da aprendizagem histórica. A história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidas e discutidas (CERRI, 2011, p.116 - 117).

No contexto escolar há alunos com diferentes trajetórias, ao incluirmos o ensino sobre a temática indígena em sala de aula das escolas não indígenas buscamos a educação que vise o respeito à pluralidade das pessoas, fruto das diversas identidades que compõe o povo brasileiro e que precisam ser inseridas no trabalho com eles em sala de aula, o povo tem que se reconhecer dentro do processo educativo e reconhecer suas raízes, pois é importante para formação integral das crianças e jovens, portanto:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2021, p.42).

Mas há um entrave para que isso aconteça, pois os cursos de graduação possuem forte carência sobre esse campo de conhecimento, autores especialistas na temática indígena defendem duas posições, uma é que deveria ter disciplinas que focassem só a temática e a outra é que o estudo sobre os indígenas viesse relacionado nas disciplinas como História Moderna, História das Américas e nas Histórias do Brasil (Colônia, Império e República), (SILVA, E., 2020). Essa celeuma deflagra que o ensino sobre os povos indígenas não está acontecendo nem de uma forma e nem de outra que foram citadas, pois é forte o eurocentrismo na grade curricular permanecendo a colonialidade do saber nas licenciaturas em história.

Diante dessa realidade, o cumprimento da Lei 11.645/2008 fica a depender dos conteúdos que são apresentados nos livros didáticos que é um instrumento que chega a professores e alunos de todo o país garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático



(PNLD) e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). A grosso modo podemos dizer que grande parte dos professores desconhecem a Lei, principalmente os que já estavam em sala de aula quando da sua promulgação, pois os sistemas de ensinos preocupam-se mais em realizar formações continuadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando as outras áreas do conhecimento à deriva, sem atualizações conforme as novas demandas dos paradigmas de ensino.

Desde 1993 o Governo Federal ao invés de apenas comprar e distribuir os livros didáticos passou a ser avaliador das obras por meio do PNLD. Para o componente curricular de História os critérios sobre os conteúdos dos editais exigem, sob pena de exclusão, o cumprimento das leis que deliberam sobre a inclusão da história da África e dos africanos, da história e cultura dos indígenas e dos afro-brasileiros (FREITAS, 2015). Como podemos ver no guia do programa:

O Programa também contribuiu para ampliar o conhecimento em relação aos direitos humanos e fomentou a mudança de ênfase do ensinar História para o aprender História. Os Guias também estimularam autores e editores a qualificarem a abordagem sobre combate à homofobia, *as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes*, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio (PNLD, 2018, p.10) (Grifo nosso).

Com o artigo 26-A que engloba as Leis 10.639/2003 e a 11.645/08 novos conteúdos que fogem a lógica eurocêntrica vão sendo inseridos nos livros didáticos de história ainda que de forma lenta. No entanto, o ensino de história terá que está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que durante o seu processo de elaboração em 2018, colocou a história do Brasil a segundo plano por considerá-lo um país periférico à margem do capitalismo (BITENCOURT, 2018), então os livros didáticos estão diante de um impasse, pois de um lado estão as Leis que conclamam a diversidade e de outro está uma BNCC eurocêntrica.

## **1.6. AS IMAGENS DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Os livros didáticos trazem imagens, principalmente os de História, e elas vão além de mera ilustração, pois tratam-se de fontes que são elementos imprescindíveis na composição do saber histórico. Os livros de história desde o século XIX trazem as imagens sobre os indígenas que os romantizavam, os idealizavam ou os demonizavam. Apesar de estarem presentes nas obras, elas deixavam evidente que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento inclusive às vezes retratando a morte indígena haja a vista as telas abaixo que são do período citado:

Imagem 3: “O último Tamoio”, 1883 de Rodolfo Amoedo.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_%C3%9Altimo\\_Tamoio#/media/Ficheiro:Ultimo\\_tamoio\\_1883.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_%C3%9Altimo_Tamoio#/media/Ficheiro:Ultimo_tamoio_1883.jpg). Acesso em: 20 nov. 2022.

A morte “heroica” indígena era tema recorrente na produção artístico-cultural da época e passa a ser incluída nos livros didáticos oitocentistas, pois é uma forma de naturalizar as violências aos povos originários, bem como preconizar o desaparecimento deles em nome do progresso propagado pelos intelectuais da época. De acordo com Manoela Carneiro da Cunha (1992) o século XIX foi pior em relação às políticas indigenistas do que o colonial, pois se na produção cultural os indígenas eram exaltados como símbolos da nacionalidade na prática eram perseguidos pela espoliação das terras que habitavam.

Imagem 4: “Moema” de 1866 de Vitor Meirelles.



Fonte: “Moema” de 1866 de Vitor Meirelles MASP - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/moema>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

Desde então, os impressos reproduziram as mesmas imagens, vindo a perspectiva de mudança dessa situação com a Lei 11.645/2008 a partir daí as obras devem ter o compromisso social e político de mostrar as contribuições históricas dos indígenas, desde o contato no século XVI aos dias atuais utilizando as pesquisas realizadas pela Nova História Indígena, por esta razão o PNLD tem como um dos critérios de aprovação das obras de história a inclusão do ensino da Temática Indígena tal como a Lei estabelece.

Desta forma o PNLD (2018-2020), que é recorte temporário desta pesquisa, obteve doze coleções de história cadastradas para o Ensino Médio para que professores de todo país pudessem escolher qual delas iria adotar para subsidiar as suas aulas. As coleções eram compostas de três volumes, sendo eles os livros respectivamente do 1º ano, 2º ano e 3º ano.

As coleções eram disponibilizadas eram as seguinte: #Contato História de autoria de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini da editora Quinteto; História Global de autoria de Gilberto Coutrim da editora Saraiva Educação; Olhares da História Brasil e Mundo de autoria de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino editora Scipione; História de autoria de Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria editora Saraiva Educação; Caminhos do Homem de autoria de Adhemar Marques e Flávio Berutti da editora Base Editorial; Oficina de História de autoria de Flavio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro da editora Leya; História Sociedade & Cidadania de autoria de Alfredo Boulos Júnior da editora FTD; História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio de autoria de Myrian Brecho Mota e Patrícia Ramos Braick da editora Moderna; História – Passado e Presente de

autoria de Gislane Azevedo e Reinado Seriacopi da editora Ática; História em Debate de autoria de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo da editora do Brasil; Conexões com a História de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira da editora Moderna; Por dentro da História de autoria de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago da editora Escala Educacional, e por fim, Cenas da História de autoria de Cândido Grangeiro da editora Palavras Projetos Editoriais.

Para essa investigação foram contemplados os livros do 1º ano do Ensino Médio organizados de forma cronológica que discutem sobre os indígenas brasileiros no período do pré-contrato com os europeus e ainda fazem menção há indígenas nos dias atuais, um dos livros analisados foi o Olhares da História Brasil e Mundo e o critério de escolha dele para ser analisado foi por se tratar do livro adotado na escola onde trabalhamos, e, portanto *locus* da pesquisa, os outros dois tiveram como critério a adesão dos professores do país, pois se tratam do História Sociedade e Cidadania e História das Cavernas ao Terceiro Milênio, primeiro e segundo lugares respectivamente na tiragem no PNLD (2018-2020).

Fizemos a análise de imagens que compõem o conteúdo sobre os povos indígenas nos três livros, destacamos que nesse trabalho há imagens de pessoas indígenas como fotografias e pinturas, imagens que reproduzem fontes indígenas como pinturas rupestres, zoólitos e cestos entre outras e ainda imagem que se relacionam aos conteúdos sobre os povos indígenas como são os casos dos mapas e das fotos dos arqueólogos brasileiros, que pesquisam sobre os povos tradicionais que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus modernos.

Imagens dos artefatos citados acima de autoria dos povos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus estão presentes nos livros de história para que os alunos possam entender que a historicidade desses povos vai além da existência do código escrito que as sociedades ocidentais contemporâneas utilizam.

Vale ressaltar a importância da imagem para o saber histórico, pois “desde os anos 1970, a Nova História ampliou os temas, abordagens e objetos historiográficos. Reconhecendo a importância crescente da narrativa visual na sociedade contemporânea, historiadores têm, afinal, se apropriado dela, para fins de pesquisa” (CASTELO; CECATTO; FERNANDES, 2015, p. 239), para Burke (2004), a imagem para os estudos historiográficos traz grande colaboração, entretanto há riscos na utilização dela como “evidência” histórica caso não seja indagada corretamente. O historiador é veemente ao afirmar que as imagens como os textos tem muito a dizer, porém é necessário fazer questionamentos sobre em que circunstâncias o documento foi produzido e o propósito de quem o fez. Para ele tanto o significado quanto para

quem significa as imagens devem ser indagações feitas pelos historiadores, essa maneira de interpretação da imagem quanto fonte histórica foi o que ele chamou de antropologia histórica da imagem.

Neste trabalho se pretende saber como as imagens dos povos indígenas nos livros didáticos estão sendo divulgadas e com qual intencionalidade, pois como já expusemos anteriormente, os livros didáticos de história do século XIX já vinham com imagens, como as de figuras “ilustres” como “A chegada de Tomé de Souza à Bahia pôde ser “vista” e gravada na memória dos jovens desde 1844” (BITTENCOURT, 2004, p. 78). Já nessa época os livros de história também traziam imagens dos indígenas, pois “os ancestrais dos brasileiros sempre foram destacados nos livros. Ilustrações de índios tem sido uma característica marcante dos livros de História do Brasil a partir de 1860” (id. *Ibidem.*).

De lá para cá os povos originários continuaram sendo retratados nos manuais de ensino da disciplina através das imagens ora como selvagens, indolentes, canibais ora como aliados, tolos, dóceis vivendo na eterna infância, porém sempre responsáveis pelo atraso da nação. A perspectiva teórica sobre os indígenas variava conforme o momento político da época, como nos diz Silva:

Ao longo dos séculos XIX e XX existiram uma diversidade e pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, essas imagens corresponderam aos diferentes momentos políticos e as mudanças sócio históricas que ocorreram no país, expressaram as oposições entre Tupi como símbolo da nacionalidade e o Tapuia como bárbaro, selvagem. Entre o índio dócil, catequizado, integrado à civilização e o índio feroz, sem sentimentos, a ameaçar a civilização. Oposição entre aldeamento e a selva, entre o ócio a liberdade e o trabalho, entre o atraso e o progresso, entre a degeneração e a civilização (2015, p.30-31).

No entanto para que os povos indígenas não fossem trabalhados de forma dicotômica e estereotipada vimos que o Movimento Indígena Brasileiro travou lutas para que textos legais fossem promulgados e garantissem que a história dos povos originários passasse a ser contada nos livros didáticos conforme pesquisas acadêmicas em curso desde a década de 1990, por isso a Lei 11. 645/2008 modificou o artigo 26- A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passou a incluir o ensino sobre povos indígenas de forma que pesquisas nas quais a história e antropologia colaboram entre si e constituem a Nova História Indígena passariam a ser contempladas nas obras didáticas, substituindo visões excludentes e caricatas sobre os indígenas e assim promovendo a educação pela diversidade. Além da Lei supracitada outro documento suplementar para o ensino da temática indígena foi promulgado, trata-se do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que traz as diretrizes de como deve se dá o ensino da temática

indígena, nesse mesmo ano começou o debate em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contemplava de forma ampla a temática indígena, porém o documento recebeu duras críticas que diziam que a proposta trazia uma abordagem periférica da História ao se alicerçar na História do Brasil, vejamos:

A primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de História, que assumia uma seleção de conteúdos com ampla abordagem sobre as sociedades indígenas, foi duramente criticada por parte da comunidade acadêmica que clamava pela manutenção de conteúdos clássicos da história geral ocidental. [...] No ano de 2015, em meio aos debates sobre a proposta da BNCC disponibilizada para consulta pública, Ronaldo Vainfas classificou o documento no jornal O Globo como uma “aberração” por enfatizar “a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica”, e finalizou afirmando que ele “incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã” (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 64 - 65).

Essa versão partia da História do Brasil, da história e da cultura de negros e indígenas, isso buscava aproximar os conteúdos à realidade dos alunos, no entanto a proposta não explicitava como seria realizada a ligação com a História Global e nem o referencial teórico. Isso acabou sendo alegado pelos que se opuseram à versão que não foi aprovada, então prevaleceu uma terceira proposta com aprovação em 2017, na qual a temática indígena é tratada de forma vaga (id. *Ibidem*).

Além da primeira versão da BNCC não ter sido aprovada como documento final, outro documento sofreu “boicote”, o Parecer nº 14/2015, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, pois obteve pouca divulgação devido ao golpe do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, por esse motivo o vice-presidente Michel Temer tomou posse do cargo presidencial havendo assim também a troca de ministro da educação, deste modo, as diretrizes acabaram sendo desconhecidas pela maioria dos pesquisadores e profissionais da educação brasileira (E. SILVA, 2019).

Como podemos perceber a temática indígena estava em pleno avanço até 2015, logo em seguida houve os entraves que a estagnaram. Em 2017 aconteceu a escolha dos livros para o Ensino Médio do PNL 2018-2020, então o nosso interesse aqui é saber como toda essa onda de acontecimentos conservadores se refletiram nas obras didáticas no que diz respeito aos povos originários. Para tanto vimos que análise imagética pode nos apontar o lugar que a eles está sendo destinado no saber histórico escolar, pois é também através das imagens e textos dos livros didáticos que o aluno entra em contato ao longo da trajetória escolar que o conhecimento histórico é formulado e solidificado na mente.

Os livros didáticos da disciplina são repletos de ilustrações reproduzidas tanto na capa quanto no interior da obra que podem ou não vir acompanhadas de textos. As imagens no livro didático estão carregadas de intencionalidade e de tanto serem vistas ao longo de toda vida passam a habitar a memória das pessoas formando opiniões em torno dos fatos históricos, bem como identidades. Então é necessário saber quando a imagem foi produzida se há ligação com o texto escrito e porque está em determinada obra:

Muitas vezes, por essa falta de esclarecimento acerca do registro imagético, o autor do texto didático não se dá conta de que aquela ilustração, às vezes com ar tão inocente, pode estar justamente negando tudo aquilo que o seu discurso escrito apresenta; outras vezes, ela revela justamente o que se pretendia esconder. Falar dos textos imagéticos sem localizá-los no contexto em que são produzidos e em que estão reproduzidos, é simplesmente negar a relação entre forma e conteúdo, a que já fizemos alusão anteriormente. (BALDISSERA, 2010, p. 252).

Através do livro didático os alunos entrarão em contato com muitas imagens relacionadas aos povos indígenas. A quantidade de imagens, o destaque que lhes é dado e o texto que as acompanham mostram como é o tratamento sobre a temática indígena nos livros didáticos.

Portanto esta pesquisa propôs-se a investigar um tema pouco explorado na pesquisa histórica que são as abordagens imagética e textual sobre os povos indígenas no livro didático do 1º ano do Ensino Médio da Educação Básica, deste modo foram escolhidos três coleções diferentes inclusas no PNLD 2018-2020 sendo elas: Olhares da História Brasil e Mundo, História: das Cavernas ao Terceiro Milênio, História Sociedade e Cidadania que formam analisadas, sendo que o próximo capítulo é dedicado a isso.

## 2. ANÁLISE IMAGÉTICA DOS INDÍGENAS NOS LIVROS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO – PNLD (2018-2020)

Para a análise das imagens que constam no livro didático utilizou-se o método analítico-sintético que se divide em dois momentos, o primeiro é objetivo trata-se da seleção, descrição e contextualização no espaço tempo. O segundo momento de caráter sintético é quando os conceitos e os teóricos são utilizados para embasar a análise para refletir sobre os dados encontrados, é a interpretação (MENDES, 2019).

Logo abaixo trouxemos um quadro resumo sobre o total de páginas que há no livro didático e as páginas dedicadas à temática indígena e as imagens a ela relacionada.

Quadro 01: Quantidade de imagens referentes aos indígenas nos livros didáticos analisados.

<b>LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>TOTAL DE PÁGINAS</b>	<b>PÁGINAS REFERENTE AOS POVOS INDÍGENAS<sup>6</sup></b>	<b>IMAGENS REERENTE AOS POVOS INDÍGENAS</b>
<b>Olhares da História Brasil e Mundo</b>	280	18	33
<b>História: das Cavernas ao Terceiro Milênio</b>	224	14	10
<b>História Sociedade e Cidadania</b>	288	9	9

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

<sup>6</sup> A pesquisa analisou apenas os indígenas do Brasil, o quadro acima se referem apenas as imagens dos povos originários brasileiros, assim podemos perceber a quantidade irrisória.



É importante colocar que a maioria das imagens são fotografias de pinturas rupestres, artefatos e esqueletos humanos fossilizados, tem projetos gráficos da editora para recriar cenas dos povos ancestrais no período do pré-contrato com os europeus, e há também imagens do século XIX, todas essas imagens em diferentes linguagens são signos que o intérprete (aluno) absorverá, para formar a sua ideia do que é ser indígena (MENDES, 2019).

## 2. 1. OLHARES DA HISTÓRIA BRASIL E MUNDO – VOLUME I

A obra Olhares da História Brasil e Mundo de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino da editora FTD foi adotada na escola onde a pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 1º ano do Ensino Médio<sup>7</sup>.

Logo é um dos instrumentos de trabalho e o principal material que os alunos têm disponível para estudo, sobretudo no período de aulas não presenciais.

Imagem 5: Capa do livro didático (volume I), mosaico religioso.



---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que não participamos da escolha do livro didático, pois as obras do PNLD eram destinadas para os turnos matutino e vespertino. Em 2018 éramos professora no turno da noite.

Fonte: Olhares da História Brasil e mundo de Claudio Vicentino e Bruno Vicentino.

Acima podemos ver a capa do livro supracitado, o projeto gráfico traz uma imagem de um mosaico europeu que de acordo com informações fornecidas é um detalhe de mosaico bizantino do século VI localizado na Basílica de Santa Sofia em Istambul na Turquia. Pelo menos na capa se vê a influência da história europeia, reafirmado pelo levantamento da quantidade de imagens do livro, a resenha sobre o livro didático do PNLD 2018 diz:

Os conteúdos estão organizados cronologicamente e incorporam à História europeia questões de outros espaços e tempos, como da História do Brasil e do continente africano. No volume I são abordados desde os primeiros agrupamentos humanos até o mundo às vésperas do século XVI (PNLD, 2018, p. 28).

A obra é organizada em sequência cronológica, desta forma, obedece a ordem de acontecimentos históricos baseados na história europeia, explana desde a chamada Pré-História até as vésperas do século das expedições marítimas realizando interfaces com a história do Brasil, então sobre as imagens referentes aos povos indígenas o guia do PNLD aponta:

A coleção oferece imagens articuladas com o assunto abordado no texto principal ou nas seções. A diversidade étnica da população brasileira é relativamente contemplada. As imagens que representam os indígenas recebem destaque na coleção (2018, p. 33).

De acordo com o guia do PNLD há destaque para as imagens referentes aos indígenas, contudo é preciso saber como essas imagens os apresentam e o que seria o “relativamente contemplada”.

O Segundo o *site* do PNLD o volume I da coleção Olhares da História Brasil e Mundo da FTD teve a distribuição de 194.644 exemplares para todo o Brasil. O que leva a crer que milhares estudantes ao terem contato com a obra tiveram suas consciências históricas formadas com base em estudos por ela subsidiado.

### **2. 1. 1. O JOVEM PATAXÓ**

A imagem 6 está na introdução do livro Olhares da História Brasil e Mundo e mostra um indígena do presente utilizando vestimentas comuns e adereços tradicionais do povo Pataxó, pois de acordo com a legenda ele é pertencente a comunidade Pataxó de Aldeia Velha, Porto Seguro (BA), utiliza um computador em um local que aparentemente é uma biblioteca, a

legenda traz informações completares, que fala das interpretações que os indígenas tem sobre a própria história e também sobre a história do Brasil, porém o texto principal não trata sobre o conceito de indígena e nem da Nova História Indígena. Mesmo que o livro mostre uma imagem de um indígena que foge aos estereótipos de nudez e mata, sem um tratamento teórico adequado acaba por ser apenas ilustrativa e não oferece subsídios aos professores sobre a temática indígena. Caberia colocar junto à imagem que, indígenas “são os que se identificam e são reconhecidos como indígenas e os que guardam relações históricas com as sociedades pré-colombianas” (SANTILLI apud FREITAS 2011, p.177).

Conceituar o que é ser indígena para os alunos do 1º ano do Ensino Médio é algo fundamental para se combater o preconceito, vale ainda acrescentar que “Indígenas, por fim, estão distribuídos de forma desigual pelo território brasileiro. Há grupos no campo e na cidade, em floresta, conjuntos habitacionais, bairros, favelas, isolados ou formando comunidades interétnicas.” (FREITAS, 2011, p.165).

Imagem 6: Indígena da comunidade Pataxó da Aldeia Velha, Porto Seguro (BA).



Cada vez mais os indígenas procuram ter voz em nossa sociedade, expondo seus relatos e suas interpretações a respeito da própria história e da história do Brasil, construindo, assim, versões diferentes da tradicional. Indígena da comunidade Pataxó da Aldeia Velha, Porto Seguro (BA). Foto de 2014.

Fonte: Livro Didático Olhares da História Brasil e mundo.

Os Pataxós da Aldeia Velha são responsáveis pela preservação da área onde está localizado o Monte Pascoal, a restituição das terras foi por meio da luta dos indígenas que desde 1500 viram seus territórios sobre a ameaça de pessoas não indígena:

Em 19 de agosto de 1999, os Pataxós escreveram uma importante página da sua história. Depois de quase 500 anos de um longo processo de invasão das suas terras, os Pataxós retomaram a principal referência geográfica, simbólica e histórica de seu território: o Monte Pascoal. A retomada aconteceu após três dias de reflexões e discussões realizadas na reunião do Conselho de Caciques Pataxó, que foi sediada na aldeia Boca da Mata e teve como principal tema a luta pelo direito à demarcação das terras indígenas. Através da Carta do Povo Pataxó às Autoridades Brasileiras, os indígenas argumentaram que o Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado nos limites de suas terras, o que lhes dava o direito de “imediatamente retomar” o seu território, sob a proteção jurídica do “direito constitucional” e amparo inquestionável da “memória dos antepassados” (PATAXÓ, 2011, p. 19-20).

A vitória para restituição dos territórios só foi possível depois dos indígenas provarem sua existência ali antes mesmo do Estado Brasileiro existir para tanto tiveram que reafirmar sua identidade por meio de ampla documentação e levantamento cultural em que os jovens indígenas, como o da imagem do livro didático, foram cruciais para o levantamento e organização dos dados e ainda a retomada da língua do povo por meio do ensino nas escolas indígenas da aldeia, pois:

A retomada do território Pataxó também veio acompanhada por um movimento de retomada cultural. Da necessidade de afirmação étnica diante do processo de demarcação territorial ao fortalecimento dos laços de solidariedade e de partilha do patrimônio histórico e cultural, os Pataxós encamparam uma luta de retomada dos rituais espirituais, da pintura corporal, das danças e da língua. Neste processo o papel de jovens lideranças e intelectuais foi de fundamental importância, pois tomaram para si a responsabilidade da pesquisa com os mais velhos, da sistematização dos dados e da difusão dos saberes e fazeres identificados. Esta foi a atuação, por exemplo, do grupo de pesquisadores indígenas Atxohã, que desempenhou um importante papel na introdução do ensino da língua Patxohã nas escolas indígenas das aldeias (CANCELA, 2020, p. 46).

Como podemos perceber os jovens pataxós, como o que vimos na imagem, possuem protagonismo na retomada dos territórios do povo, uma vez que, reuniram todo material comprobatório de pertencimento ao local, como também recorreram à memória dos anciões.

Podemos perceber por meio da imagem e do histórico recente dos Pataxós que os jovens indígenas aliaram os saberes tradicionais ao uso de tecnologias da informação.

Porém é comum a sociedade envolvente manifestar preconceito ao fato de os indígenas fazerem uso das novas tecnologias e das redes sociais, o que não deveria acontecer porque o uso delas se justifica, pois elas servem para ampliar a visibilidade para as causas indígenas e ainda diminui as distâncias entre os povos fazendo com que eles se comuniquem de forma hábil por meio de conferências virtuais fortalecendo as lutas indígenas, deste modo:

No entanto, o uso de TICs por povos indígenas tem sido problematizado no senso comum, sob a alegação de aculturação<sup>8</sup>. Buscou-se demonstrar que tal alegação parte de uma visão que remete os povos indígenas à natureza e ao primitivo. Contrariando o senso comum, os indígenas não necessariamente vivem em isolamento, podendo estabelecer relações com os não índios por meio das quais são efetuadas trocas. A partir do relato de situações vivenciadas ao longo da atuação na extensão rural no Rio Grande do Sul, foi apontado que os Mbyá se apropriaram das tecnologias de informação e comunicação da sociedade ocidental contemporânea. Conforme observado por Martinez (2014), não se deixa de ser indígena pela apropriação de novas tecnologias, em que o uso das TICs pode ser direcionado para o atendimento de suas necessidades, como no que se refere à comunicação com parentes, estreitando relações e fortalecendo a língua nativa. As considerações da autora apontam que os processos identitários são complexos e dinâmicos, indo além do simples porte de um determinado aparato tecnológico (BENEDETTI, 2020, p. 77)

Através da imagem do jovem pataxó podemos abrir um diálogo com os alunos sobre o que é ser indígena logo no capítulo introdutório, porém devido à escassez de informações sobre a imagem, se o professor não tiver o compromisso de buscar informações a imagem não estabelecerá aprendizagem sobre os povos indígenas sendo apenas uma ilustração e ainda corre o risco de não ser trabalhada em sala de aula.

## **2. 1. 2. DANÇA DE INDÍGENAS CAMANACAMI**

Imagem 7: Dança de indígenas Camanacami.

---

<sup>8</sup> É um conceito defasado, pois uma cultura não se sobrepõem a outra, o que acontece que as culturas desde sempre interagiram-se entre si, um indígena pode muito bem vestir roupa padrão utilizada pela sociedade envolvente e continuar sendo indígena, bem como um membro da sociedade envolvente pode usar chá de origem indígena para tratar da saúde e não ser indígena, pois isso nada mais é que trocas culturais, “o caráter não estrutural, dinâmico, virtual é constitutivo da cultura” (OLIVEIRA, J. O., 1998, p. 69).



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

A imagem 7 é do século XIX, também se encontra no capítulo de introdução, ela é uma pintura que mostra indígenas dançando ao redor de uma fogueira com um caldeirão, alguns estão com a mão na cabeça, as mulheres estão utilizando uma saia que lhes cobrem apenas a genitália externa, ao fundo vemos uma maloca e bananeiras.

De acordo com a legenda é uma “Dança de indígenas Camanacami do livro *Le costume ancien et modern*, de Jules Ferrario, publicado em 1819”. O texto fala de anacronismo e relativismo cultural, porém traz a imagem sem discuti-la historicamente, isto acaba reforçando a imagem estática do índio de cocar e nu na floresta, como já discorremos antes esta era a perspectiva difundida pelos intelectuais do século XIX de indígena puro, porque os que viviam na cidade, falavam português e usavam roupas eram tidos como misturados, portanto na concepção deles deixavam de ser indígenas indo de encontro com as teorias eugenistas da época que afirmam que os indígenas iriam se misturar com a sociedade envolvente até desaparecer (FERREIRA, 2006).

A imagem deveria ser contextualizada no espaço e tempo, falando como os intelectuais do século XIX tratavam os indígenas exaltando-os nas artes, mas sempre enfatizando a extinção dos povos originários, da historiografia foram banidos, pois segundo Varnhagen declarou que os índios não tinham história e sim etnografia. Com o fim declarado e sem história os indígenas eram na realidade perseguidos de forma violenta por meio das políticas indigenistas.

A imagem acompanha um texto sobre o anacronismo e o respeito às diferentes culturas, mas não cita como o tempo indígena é diferente, para ser coerente com a imagem e legenda o texto também deveria explicar que a dança faz parte das cosmologias indígenas, pois:

A dança indígena, nas suas devidas comunidades, é uma poderosa linguagem e sempre celebra determinado acontecimento em relação à vida e aos costumes indígenas e se refere a ciclos da natureza como forma de agradecer a colheita, para marcar a passagem do jovem a vida adulta, homenagear os mortos, saudar aqueles que chegam à aldeia e outros motivos especiais e sagrados (SILVA, M. O. 2018, p. 31).

O toré<sup>9</sup> por exemplo poderia ter sido mencionado estabelecendo assim interfaces com indígenas do tempo presente, pois a falta de informação sobre a imagem causa efeito contrário em relação a diversidade cultural porque os indígenas do presente e sobretudo os do Nordeste não são representados por essa imagem:

A principal finalidade do toré é promover a comunicação com os encantados e pode ser celebrado a partir de uma atividade religiosa, de penitência, resgate dos antepassados, confraternização, relação com a natureza. Também é reconhecido como símbolo da resistência indígena, principalmente no Nordeste, unindo os povos das aldeias. (id ibidem).

A imagem vem para afirmar que há outras manifestações culturais que diferem da cultura dominante, mas seria importante destacar que o Brasil tem 305 povos,<sup>10</sup> e que as culturas dos muitos povos indígenas se diferenciam uma das outras.

### 2. 1. 3. OS ANCESTRAIS

O segundo capítulo do livro intitulado “Nossos Ancestrais”, há um pequeno mapa com uma espécie de linha do tempo com datações sobre o povoamento do continente americano de acordo com três hipóteses a: do Estreito de Bering, a teoria de Niède Guidon e a teoria de Walter Neves.

Imagem 8: Mapa-múndi na projeção de Mercator com linha do tempo com as datações das teorias de Clóvis, de Walter Neves e a de Niède Guidon.

---

<sup>9</sup> O toré é uma dança ritualística comum aos povos do indígenas do Nordeste, vale ressaltar que cada povo tem sua maneira de dança-lo.

<sup>10</sup> De acordo com o **Censo 2010**, no Brasil existem, aproximadamente, **897 mil indígenas**. Entre essas pessoas, cerca de **517 mil vivem em terras indígenas**. Existem hoje **305 etnias** e **274 línguas indígenas**. A maioria dos indígenas brasileiros não falam a língua indígena (57%). Já a maioria deles fala a língua portuguesa (77%). Porém, entre os indígenas que vivem em terras indígenas, a maioria (57,3%) fala alguma língua indígena. (EDUCAIBGE, *online*).



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

Aqui queremos chamar atenção para a representação cartográfica<sup>11</sup>, pois além do mapa ser pequeno e no livro está localizado no rodapé da página, o que dificulta a visualização. Há nele um detalhe que faz toda a diferença ao falarmos do continente americano, pois o mapa citado está na projeção de Mercator que na sua representação cartográfica o continente europeu é bem maior do que os outros continentes o que remete um caráter de centralidade e predominância à Europa com relação ao restante do globo terrestre, de acordo com a:

Projeção de Mercator: Idealizada no século XVI, a projeção cilíndrica de Mercator tornou-se a preferida dos navegantes por ser a única em que as direções podiam ser traçadas em linha reta sobre o mapa. Nessa projeção, os paralelos e os meridianos são linhas retas que se cruzam formando ângulos retos. Pertence ao tipo chamado conforme, porque não deforma os ângulos. Em compensação, as áreas extensas ou situadas em latitudes elevadas aparecem nos mapas com dimensões exageradamente ampliadas (ARAÚJO; CARVALHO, 2008, p. 216).

A área exageradamente ampliada na projeção de Mercator é justamente a Europa, porém não é a única projeção cartográfica existente, pois há também a de Peters que tem a representação dos continentes de outra forma, onde se pode perceber que África tem tamanho maior em relação à Europa, pois:

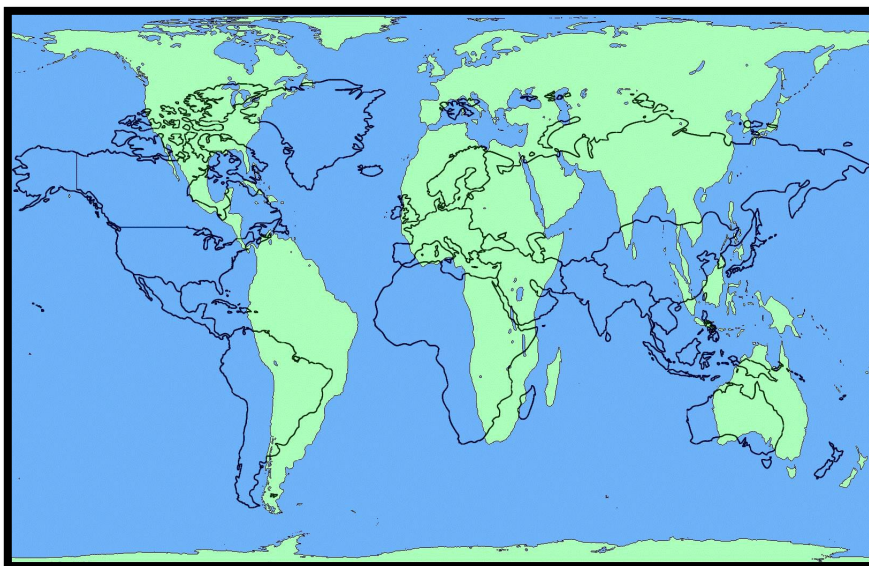
As técnicas empregadas pelo professor historiador Arno Peters (HARLEY, 1991, p. 15) em sua projeção cartográfica privilegiam o tamanho real das áreas emersas, diferentemente das de Mercator, que se preocupou com a distância oceânica entre os continentes. Em termos geopolíticos e sob a ótica marxista, pode-se afirmar que a projeção de Mercator evidencia e atribui importância de domínio imperialista colonial sobre o mundo. Afinal, países do hemisfério norte apresentam nesses mapas territórios

<sup>11</sup> A palavra cartografia tem origem na língua portuguesa, tendo sido registrada pela primeira vez em 1839 numa correspondência, indicando a ideia de um traçado de mapas e cartas. Hoje entendemos cartografia como a representação geométrica plana, simplificada e convencional de toda a superfície terrestre ou de parte desta, apresentada através de mapas, cartas ou plantas (IBGE 1998, p.16).



maiores do que são realmente, isso devido à distorção das dimensões das áreas pelas técnicas empregadas por Mercator. Na década de 70 do século passado, o professor Peters, em seu trabalho, deixa evidente sua discordância em relação à projeção e ao poder econômico imperialista do Norte quando projeta o mundo dispondo os países em proporção de tamanho mais próximo do real (SCALZITTI, 2011, p. 73).

Imagem 9: Comparação entre as duas projeções a de Mercator (delineado preto) e de a Peters (em verde).



Fonte: *Online*, disponível em: <https://bit.ly/3xKCprL>. Acesso em: 12 de set. de 2022

Na imagem 9 temos a comparação entre as projeções de Mercator e a de Peters para podermos perceber a diferença entre as duas. Na de Peters o território do continente africano visivelmente se destaca como maior do que o do continente europeu assim como a América do Sul é maior que a América do Norte com essa comparação temos um exemplo bem didático de como o uso das imagens é uma construção histórica e que os tamanhos dos continentes obedecem a uma lógica capitalista, é uma “linha abissal” como vemos em Boaventura Santos:

A linha abissal é uma imagem fundadora da proposta epistemológica e política [...] assenta na ideia de que uma linha radical impede a copresença do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”. Do lado de lá, não estão os excluídos, mas os seres sub-humanos não candidatos à inclusão social. A negação dessa humanidade é essencial à constituição da modernidade, uma vez que é condição para que o lado de cá possa afirmar a sua universalidade (apud SANTOS et al, 2016, p. 16).

Assim percebemos que o mapa-múndi quando representado pela projeção de Mercator está a favorecer a ideia de que a Europa e os Estados Unidos são os centros da riqueza mundial e também do conhecimento, portanto as demais localidades não produziram conhecimento, por isso são representadas menores. Contudo toda essa pujança europeia e estadunidense foi às

custas de uma modernidade violenta que saqueou as outras localidades e povos que mesmo havendo o apagamento cultural como esse do mapa essas localidades continuam a produzir conhecimentos próprios que dialogam com a natureza entendendo-a como um ser vivo e não apenas um recurso como a lógica capitalista eurocêntrica a concebe.

O mapa com a linha do tempo pontua geograficamente e cronologicamente os achados arqueológicos da Serra da Capivara no Piauí e da cidade de Clóvis (EUA), que serviram de empiria para formulação de hipóteses para teorias de ocupação da América é um preâmbulo sobre o período considerado como a Pré-História do continente que posteriormente é tratado em uma seção do livro didático e que também foi analisado neste trabalho.

A Pré-História foi como os pesquisadores europeus do século XIX definiram o período antes da invenção da escrita. “Em 1865, surgiam os termos Paleolítico (Idade da Pedra Antiga) e Neolítico (Idade da Pedra Recente). Abriam-se, assim, as portas para o estudo da Pré-História, definida como todo o imenso período anterior à invenção da escrita” (FUNARI; NOELLI, 2020, p.12). No que tange ao Brasil e ao continente americano como um todo, convencionou-se a chamar o período que antecede o contato com os europeus de Pré-História, mas essa terminologia vem sendo questionada porque muitos povos nativos possuíam códigos escritos, a saber:

Os europeus chamaram a sua presença na América de “história” e reservaram para todo período que veio antes o termo “pré-história”, ainda que se saiba que se usava a escrita na América já antes da vinda dos colonizadores. Os maias, civilização que se desenvolveu no México e na América Central, possuíam uma escrita muito elaborada, embora usada quase sempre em contexto religioso, ainda por ser totalmente decifrada. Os incas usavam cordas para registrar eventos, chamados quipos. Na verdade, muitos povos americanos tinham sistemas comparáveis à escrita, como os povos nambiquaras e tupis, - na forma de pintura corporais, adereços e decorações de objetos – como propôs recentemente o americanista britânico Gordon Brotherston (id, ibidem p.13).

Apesar das pesquisas sobre vários povos terem escrita serem de suma importância a terminologia Pré-História não deve ser questionada apenas pelo motivo de escritas não serem consideradas como tais, ou invisibilizadas, mas deve-se questionar que o corte epistemológico corresponde a uma colonialidade não apenas de saber, mas do poder e do ser. Por que a escrita deve ser a referência para toda história humana se antes das invasões coloniais haviam tantos povos ágrafos? Se ela continuar como referencial os povos vão continuar pré-históricos. Ademais a história é a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2002) e não a ciência dos povos possuidores de código escrito.

Para tratar do período que antecede a chegada dos europeus no território hoje conhecido como América, há nas páginas 52 e 53 do livro didático a seção Ponto de Vista que apresenta as teorias de ocupação do continente formuladas por dois pesquisadores brasileiros: Walter Neves e Niède Guidon há a teoria de Clóvis, que é estadunidense.

Primeiramente analisaremos as imagens relacionadas a Walter Neves, aqui optamos em reproduzir por completo a página 52 do livro ao invés de analisarmos as imagens uma por uma separadamente que nela há, pois também queremos destacar o texto escrito que acompanha as imagens, portanto aqui para análise trata-se da imagem 10.

Na imagem 10 em seu canto superior esquerdo avistamos uma pedra lascada pontiaguda, trata-se de uma ponta de lança, um artefato lítico, que de acordo com a legenda tem cerca de 11 mil anos, encontrado na cidade de Clóvis que está ali disposto porque tem um texto ao lado cujo primeiro e o segundo parágrafos relatam a teoria sobre o povoamento do continente americano que diz que há cerca de 13 mil anos atrás grupos humanos teriam vindos da Sibéria e atravessado o estreito de Bering em direção ao Alasca, nos Estados Unidos da América, e Canadá

Após o segundo parágrafo vemos um busto (em argila aparentemente) de uma pessoa careca em um fundo azul, que se trata do busto reconstituído de Luzia, apelido dado à dona do crânio achado em 1975 pela equipe da arqueóloga francesa Annette Laming – Emperaire em Lagoa Santa (FUNARI; NOELLI, 2020), a imagem está acompanhada da seguinte legenda:

Em 2000, o pesquisador Richard Neave, da Universidade de Manchester, no Reino Unido, apresentou uma reconstituição do rosto de Luzia. A imagem foi amplamente difundida pela imprensa brasileira e Luzia passou a ser vista como a “primeira mulher brasileira”. Criava-se, assim, um mito da origem remota do país (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p. 52).

O busto de Luzia é uma espécie de prelúdio ao terceiro parágrafo que traz a hipótese do pesquisador Walter Neves elaborada a partir do achado de um crânio humano com cerca de 11.500 anos no sítio arqueológico de Lapa Vermelha, no estado de Minas Gerais, sendo mais antigo que os achados em Clóvis. Abaixo desse há um destaque a um trecho de um artigo do pesquisador publicado na Revista USP:

Considerando-se os últimos resultados de nossas pesquisas o cenário proposto nesta figura para o processo de povoamento da América torna-se cada vez mais verossímil. Além da entrada em uma época relativamente recente de populações com morfologia nitidamente mongoloide, propomos uma etapa mais antiga de colonização, levada a cabo por povos com morfologia craniana distinta e, provavelmente, uma origem também distinta dos demais (NEVES apud VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p.52).

Imagem 10: reprodução da página com imagem de uma ponta de lança, o busto de Luzia e a foto de Walter Neves.



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

Podemos dizer que imagens apresentadas dialogam bem com o texto, pois ambas se referem a teoria de Walter Neves formulada através da análise morfológica de ossos, cuja a proposta diz que teria havido uma primeira leva de seres humanos vinda pelo estreito de Bering em que os indivíduos tinham características semelhantes aos africanos e aborígenes australianos desta forma não se parecendo com os indígenas que habitavam o continente na época que Cabral aportou no território que hoje é o Brasil, pois estes indígenas possuíam traços mongoloides, segundo a equipe de pesquisadores:

Os resultados de nossas análises mostram uma grande diferenciação entre as populações pré-históricas sul-americanas de antiguidade paleoíndia e aquelas mais recentes, sejam sub atuais ou dos períodos Arcaicos e Horticultor. Os grupos etnográficos do Brasil Central, datados do século passado, entretanto, ocupam uma posição intermediária entre esses dois grupos. A morfologia craniana dos paleoíndios sul-americanos demonstram maior afinidade com a de grupos australianos e africanos e, em menor grau, com os polinésios, enquanto populações pré-históricas posteriores e também os grupos etnográficos da Terra do Fogo associam-se com os asiáticos orientais. Nossos resultados revelam uma diversidade considerável da morfologia

craniana em tempos pré-históricos e mesmo históricos na América do Sul. A homogeneidade prevista pelo modelo das Três Migrações só é encontrada caso sejam excluídas da análise os grupos de maior antiguidade. As populações recentes do leste da Ásia, largamente tidas como mongoloides, são caracterizadas como portadoras de um padrão morfológico de faces amplas e altas, crânios mais largos do que longos e de bases amplas, órbitas e cavidades nasais mais altas do que largas. As séries sul americanas pós-Arcaico alinham-se com essas populações, o que parece indicar que ambos os grupos compartilham a mesma morfologia craniana. Já os grupos paleoíndios, ao alinharem com populações caracterizadas por crânios estreitos e longos, faces estreitas e curtas, assim como órbitas e cavidades nasais também curtas, representariam um padrão morfológico distinto, que aqui denominaremos de não mongoloide. Em suma, uma comparação de maior abrangência temporal leva ao resultado recorrente de que teria ocorrido na América a substituição de uma morfologia não-mongoloide por uma morfologia tipicamente mongoloide. Uma vez que tal evento não está previsto no Modelo das Três Migrações, somos obrigados a admitir uma maior complexidade do processo de povoamento do continente americano do que até então tem se imaginado. Uma hipótese que deve ser considerada é a entrada na América de uma quarta corrente migratória, em uma época anterior à chegada dos ancestrais dos povos atuais. Até onde nos é permitido especular, é bem provável que grupos humanos oriundos do centro-sul da Ásia tenham chegado ao continente americano através do que é hoje o estreito de Bering, muito antes da gênese e do estabelecimento da morfologia especializada dos mongoloides, daí maior afinidade aparente entre os mais antigos habitantes do Novo Mundo e as populações de morfologia generalizadas como nossas amostras australianas e africanas (NEVES et al, 1997, p. 100).

A imagem do busto de Luzia está bem nítida e em sala de aula podemos, dentro da perspectiva da história indígena o livro didático não aprofunda o assunto em relação aos povos indígenas, por meio de questionamentos sobre o que teria acontecido a essa população com traços negroides, teriam eles sumido através do confronto com ancestrais dos indígenas que aqui se encontravam na chegada dos portugueses, ou teriam interagido com outros povos e ter sido absorvido por eles? Cabe uma reflexão sempre evidenciando que isso é história indígena.

Além da hipótese de Walter Neves o livro didático na página 54 traz outra teoria sobre o povoamento do continente americano, pois há um parágrafo sobre a pesquisa da arqueóloga Niède Guidon, falando sobre os sítios arqueológicos com pinturas rupestres com destaque para o achado de artefatos de pedra e uma fogueira no sítio arqueológico de Pedra Furada em São Raimundo Nonato no Piauí, o que chamou a atenção da comunidade internacional. É relatado que mais de seiscentos objetos com cerca de 50 mil anos foram encontrados. Com base nesses achados a pesquisadora estima que o continente americano teria sido povoado há 60 mil anos (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016). Desta forma reproduzimos a página 54 por completa a fim de ser analisada, aqui ela aparecerá como imagem 11.

Na imagem 11 abaixo do parágrafo há uma fotografia do busto de uma mulher branca, de óculos de grau, cabelos grisalhos e sorridente. O fundo da foto está desfocado, essa pessoa

trata-se de Niéde Guidon, ao lado da imagem há uma ficha técnica que a identifica, há também um relato da arqueóloga:

Hoje podemos afirmar que a entrada de Homo sapiens para o continente americano fez-se em vagas que saindo de diferentes lugares, seguiram diferentes caminhos e que as primeiras devem ter entrado na América entre 150 mil e 100 mil anos atrás. A razão nos faz supor que um continente como o americano, que vai do polo Norte ao polo sul, deve ter sido ocupado a partir de diversos pontos de penetração, que incluem também a via marítima. Não devemos esquecer que o nível do mar variou durante as diferentes épocas, caracterizadas por avanços e recuos das glaciações e que, em certos momentos, chegou até 150 metros abaixo do nível atual, o que significa que um maior número de ilhas aflorava e a plataforma continental era bem mais ampla (GUIDON apud VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p. 53).

Por fim, ainda na imagem 11, há uma fotografia de um paredão com pinturas rupestres que demonstram cenas do cotidiano dos grupos humanos que viveram no período do pré-contato acompanhada da legenda:

Pintura rupestre no sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, em São Raimundo Nonato, Piauí. O sítio faz parte do Parque Nacional da Serra da Capivara, criado em 1979 para proteger um dos mais importantes patrimônios da Pré-História humana. Ele conta com cerca de 700 sítios arqueológicos com artefatos, esqueletos humanos e mais de 30 mil figuras rupestres. Desde 1991, o Parque é considerado patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p. 53).

Como é perceptível os achados arqueológicos em São Raimundo Nonato-PI fez com que Guidon formulasse uma teoria que questionasse a teoria de Clóvis em que os grupos humanos atravessaram o estreito de Bering perseguindo mamíferos que faziam essa rota, nas palavras da pesquisadora:

O pressuposto de que o Homem teria vindo unicamente a pé, atravessando a Beringia atrás dos rebanhos de animais que migravam, não faz justiça à capacidade intelectual humana, reduzindo o Homem americano a um descendente de um animal não mais capaz que os camelos, mastodontes e bisões que migravam para América. Para Migrar através da Beringia os grupos humanos teriam tido que se adaptar ao frio intenso que reinava nessa planície gelada. Seria mais fácil uma tecnologia para o frio do que para navegar? Além do mais, durante épocas de mar baixo, os rosários de ilhas que existem no Pacífico deviam ser mais extensos o que facilitaria a navegação de grupos que avançariam colonizando ilha por ilha. Não propomos um modelo de navegadores partindo tal Colombo, à procura de novas terras, mas nada impede de pensar na existência de pequenas embarcações para navegação costeira que poderiam, por causas naturais como tufões ou tempestades se desgarrar e ir dar a uma ilha. O grupo povoaria a ilha e aí viveria durante séculos ou milênios até que um novo acidente o levasse um pouco mais adiante. Poderíamos imaginar grupos dissidentes que migrariam ou também movimentos messiânicos (GUIDON, 1992, p. 38)



provenientes de fenômenos naturais, logo os restos de fogueiras seriam geofatos, o que não comprovaria a teoria de Guidon, sobre isso:

Guidon apresenta-nos a vinda do homem para a América como uma aventura impressionante. Sempre em busca do sol nascente, de ilha em ilha, inspirado pelo messianismo, ou seja, pela crença em individualidades providenciais ou carismática, para o surgimento de uma era de plena felicidade espiritual e social. Esta visão, considerada romântica, não tem encontrado boa acolhida entre os estudiosos. Por um lado, a maioria dos pesquisadores considera que as mais antigas fogueiras de Pedra Furada, assim como as pedras, são naturais, não se devem à ação humana. Para eles, portanto, o sítio não seria tão antigo. Ainda quanto aos dados empíricos que questionam a hipótese de Guidon, os estudiosos não encontram vestígios humanos tão antigos nas ilhas do Pacífico; segundo os arqueólogos que pesquisam a região do Pacífico, as ilhas menos distantes da América, como a ilha de Páscoa, foram colonizadas há apenas... 2 mil anos! Não há, pois qualquer indicação de que a navegação pelo Pacífico pudesse ter mais de 70 mil anos. O mais difícil contudo, é aceitar as possíveis motivações apresentadas por Guidon que teriam levado homens, há 80 mil anos, a viajar, de ilha em ilha, rumo ao sol nascente, pois messianismo é algo documentado apenas em sociedades muito recentes e que nem sempre explica fenômenos migratórios (FUNARI; NOELLI, 2020, p.40-41).

A comunidade científica internacional fez críticas severas à teoria de Niède Guidon principalmente à questão do messianismo, essa parte da teoria não é citada pelo livro didático talvez porque é um tema polêmico entre os cientistas. Aqui cabe destacar que a seção “Ponto de Vista” do livro didático trouxe três explicações, dentre várias outras existentes, sobre o povoamento do continente americano, as imagens dialogam bem com o texto, contudo achamos que esse conteúdo deveria ser tratado no corpo do texto principal do capítulo e não em uma seção à parte. Também seria importante trazer questionamentos sobre o motivo da teoria de Clóvis ser tão bem recebida enquanto as teorias dos pesquisadores brasileiros não são, sobretudo a formulada e defendida por Guidon.

As pesquisas de Niède Guidon de Walter Neves por serem amplamente divulgadas dão a impressão de serem pesquisas arqueológicas pioneiras, mas desde do século XIX há pesquisas arqueológicas no Brasil que teve em seus primórdios como base as viagens do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro que para sua concretização utilizou-se de ideias colonialistas mesmo estando no período imperial:

No caso do Brasil imperial, pode dizer-se que o Rei também permanecia em casa e, por meio de suas instituições culturais, como o IHGB, constituía um arquivo e um saber sobre o Estado, um registro centralizado na sede do poder estatal, o Rio de Janeiro. Também aqui, uma burocracia da dominação. Os intelectuais que idealizavam e integravam as viagens científicas, as ‘excursões arqueológicas’, formularam, na acepção de Homi K. Bhabha, um discurso colonial, um sistema de representação, um regime de verdades, um aparato de poder para promulgar a conquista e fundar planos administrativos (Bhabha, 1995, pp. 75-84). O colonialismo, no Brasil oitocentista, se fez, também ele, no avanço, no confronto com um Outro interno – o indígena. Por meio de concepções racistas e frenológicas, os intelectuais do IHGB, de modo



semelhantes aos colonizadores europeus (Miles, 1989, p. 26) intentaram incorporar os indígenas como fonte de trabalho manual (FERREIRA, 2006, p. 287).

A elite intelectual da época utilizou a arqueologia para continuar colonizando as populações indígenas, chegavam a utilizar o heliógrafo para calcular a força dos indígenas, Couto Magalhães disse que eles gerariam descendentes “magros e nervosos”. Para regenerar essa população seria necessário a infiltração de sangue europeu (id ibidem).

Divagamos um pouco no tempo para dizer que se no período do segundo reinado a massa do povo brasileiro sofreu com o colonialismo dos seus intelectuais que elaboraram teorias para continuar a dominação, hoje a massa é refém da colonialidade do saber que permeia o livro didático, pois as teorias elaboradas por pesquisadores brasileiros aparecem coadjuvantes porque a comunidade científica não é receptiva o quanto é para a teoria que alega que o povoamento do continente americano se iniciou no território que hoje é os Estados Unidos e todos sabem o papel hegemônico desse país no mundo, logo:

Como resultado do legado cultural, histórico e político do colonialismo, foi desenvolvida uma relação de dependência no âmbito da produção de saber, resultante de uma estrutura de dominação que no campo do conhecimento se manifesta através da colonialidade do saber. O que resulta deste processo é o que chamamos de dependência. Trata-se de uma relação que no campo das ideias implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento (BALTAR; LOURENÇO; SILVA. F, 2018, p. 72).

Dentro de uma perspectiva de formar consciências histórica nos leitores o imagético que acompanha as teorias de ocupação do continente americano dialoga com o texto, mas não gera maior reflexão e nem questionamentos, isso é um aspecto importante a ser levado em consideração, pois o conteúdo está na seção chamada “Ponto de Vista” e que por sua vez deveria suscitar o debate sobre o motivo da teoria de Clóvis ser tão difundida e aceita em detrimento das teorias de Niède Guidon e Walter Neves, já que as teorias não estão no texto principal caberia ao menos uma sequência didática direcionada para essa reflexão.

“Talvez por ser a visão mais romântica e gloriosa do homem americano, no Brasil, o homem da Pedra Furada continua popular, a julgar pelo destaque que recebe nos livros didáticos [...]”(FUNARI; NOELLI, 2020 p. 41), apesar de não vislumbrarmos o motivo como os autores propõem, a imagem do paredão lítico com pinturas rupestres da Serra da Capivara possui uma nítida resolução e ocupa lugar de destaque na página do livro didático, mas não estabelece a conexão de que este vestígio também pertence a história indígena e que as cenas na pedra

demonstram como deveria ser o cotidiano desse povo de outrora, essa perspectiva seria uma ruptura com paradigma do “descobrimento” pelos europeus porque o território já era ocupado há milênios, da forma que esta só faz referência a teoria de Guidon, porém a função da imagem só atingirá sua completude quando ficar explícito que é história indígena.

#### **2.1.4 TRADIÇÕES ARQUEOLÓGICAS**

As páginas 55, 56 e 57 trazem um infográfico com o importante conceito de tradição arqueológica, que reflete um pouco a diversidade dos povos do período do pré-contato com os europeus algo que é positivo para não se cair no equívoco de que os indígenas eram ou são todos iguais, pois cada tradição revela um modo de ser daquele povo a qual pertence. Pequenos mapas são utilizados para indicar a região em que determinada tradição está presente.

O infográfico fala um pouco de onze tradições arqueológicas: Tradição Nordeste, Tradição Agreste, Tradição Humaitá, Tradição Umu/ Itararé, Tradição Sambaquiana, Tradição Santarém, Tradição Marajoara, Tradição Guarita, Tradição/ Sapucaí e Tradição Taquara. Dessas apenas quatro mostram imagens referentes as respectivas tradições são elas a Tradição Nordeste, a Tradição Sambaquiana, a Tradição Marajoara e a Tradição Taquara, reproduzimos as páginas que constam as imagens para analisá-las. Contudo é importante ressaltar que essas tradições propostas por André Prous (1992) são questionadas pelas arqueologias contemporâneas por não darem conta da real diversidade existente entre os povos do período do pré-contato.



Esta tradição apresenta sobretudo pinturas monocrômicas, mas existe uma porcentagem significativa de sítios com gravuras no Piauí (São Raimundo Nonato). Antropomorfos e zoomorfos estão quase igualmente bem representados quantitativamente, associados a sinais geométricos pouco numerosos. O que mais distingue esta tradição da do Planalto é esta abundância de antropomorfos, agrupados e formando animadas cenas explícitas de caça, dança, guerra, copulações, rituais, etc. Entre os zoomorfos dominam as emas, os cervídeos e pequenos quadrúpedes. As figuras seguram armas (bastões, propulsores), cestas, etc. Existem o que chamamos ‘trocadilhos gráficos’, ou seja, séries de figuras que mostram a transformação de um tema (por exemplo, o sapo) em outro (sinal geométrico, por exemplo) (PROUS, 1992, p. 521).

E o livro didático destaca “ As pinturas rupestres dessa tradição representavam cenas mais lúdicas, como rituais de dança, caça e ritos cerimoniais” (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p. 55), bem como podemos ver na imagem e nos estudos de Prous. Portanto a imagem se relaciona com as poucas informações textuais, mas apesar do livro didático não expressar de forma direta que esse conteúdo faz parte da história indígena, essa imagem demonstra um pouco do que deveria ser vida desses ancestrais dos povos originários há milhares de anos atrás, e isso deve ser enfatizando no ensino de história sempre, pois quando os portugueses aportaram na atual costa brasileira o território já era habitado há muito tempo.

Tradição Agreste: não traz nenhuma imagem, o texto escrito aponta que ela existiu na mesma época que a tradição Nordeste há cerca 10 mil anos, as pinturas representam confrontos, talvez pelo crescimento demográfico (VICENTINO, B; VICENTINO, C., 2016), sobre a tradição Agreste:

Ela é descrita por A. Aguiar nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí. Seria caracterizada por figuras grandes, geométricas ou biomorfos. As cenas são muito raras, com apenas um ou dois personagens (homem caçando ou pescando). Existem vários tipos de sinais, acompanhados por zoomorfos ou antropomorfos. Estes últimos costumam ser de tamanho grande e “de desenho propositamente grotesco, lembrando um espantalho”. Os animais, como emas e quelônios, são muito estáticos havendo também “pássaro de asas abertas e longas pernas, alguns com tendência ao antropomorfismo” (PROUS, 2016, p. 524-525).

Portanto, o que diferencia a tradição Agreste da tradição Nordeste são: o uso de figuras geométricas e as figuras estáticas sem a ideia de movimento.

Tradição Humaitá: não traz imagem, o texto escrito aponta que as populações eram pescadoras – caçadoras – coletoras de moluscos, raízes e frutos, fabricavam instrumentos de caça que podiam ser de pedra lascadas e polida, vestígios mais antigos dessa tradição foram encontrados há 8.500 em Santa Catarina (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016). Sobre a tradição Humaitá “ É caracterizada por instrumentos morfologicamente maciços sobre massa central (blocos ou seixos), sendo normalmente desprovida de pontas de projétil de pedra” (PROUS, 2016, p. 156).

Tradição Umbu e Itararé: não trazem imagens, o texto escrito aponta que ambas tradições são da região Sul sendo a Umbu com datação de 12 mil anos, era composta por caçadores e coletores fabricantes de instrumentos de caça. Já a tradição Itararé de cerca de 1.500 era formada por agricultores que faziam casas subterrâneas, o texto direciona para uma leitura sobre o povo Xokleng em uma seção adiante do livro didático, sobre a tradição Umbu:

É caracterizada pela resença de pontas de projétil e de uma indústria lítica com lascas retocadas. O retoque é frequentemente feito com cuidado, podendo ocupar toda a superfície de uma ou de ambas as faces da lasca. Os portadores desta indústria parecem ter ocupado as regiões menos arborizadas; realizando raras incursões nas encostas do planalto, chegaram até o litoral em pelo menos dois pontos. Tardiamente, parece que se espalharam por vários vales, influenciando no Rio Grande do Sul portadores da outra grande tradição (Humaitá), que adotam as pontas de flecha (PROUS, 1992, p. 149).

É importante destacar as trocas culturais entre as populações Umbu e a Humaitá tanto que a última influenciou a primeira que passou a fabricar e a utilizar pontas de flechas, o que nos mostra o caráter fluido das culturas, ao invés de engessado sem interações.

Sobre a tradição Itararé aparentemente é muito difundida pela região Sul, pois o livro didático a cita três vezes: primeiro ao tratar da própria tradição Itararé, segundo a repete ao se referir à tradição Taquara, logo as duas se tratam da mesma tradição<sup>12</sup>, a maior evidência da tradição Taquara são as casas subterrâneas e a terceira é ao se referirem ao povo Xokleng.

Prous (1992) fala da popularidade dessa tradição e a atribui ao grande número de sítios encontrados e estudados, ele afirma que a tradição é muito conhecida no Brasil, talvez ele se referia ao público especializado, pois a grosso modo antes do contato com o livro didático “Olhares da História Brasil e Mundo” ainda não tínhamos conhecimento dessa tradição, uma vez que, estamos no estado do Piauí na região Nordeste onde há popularidade da tradição encontrada no Parque Nacional da Serra da Capivara que tem o mesmo nome da região, “Nordeste”.

Tradição Sambaquiiana: há uma imagem de um imenso sambaqui onde podemos ver o amontoado de conchas, de acordo com a lenda ele está localizado no sítio arqueológico de Laguna, Santa Catarina. O texto fala que os sambaquis são vestígios de pescadores e coletores que podem ter mais de 5 mil anos e atingirem até 10 metros de altura. Por meio do estudo das camadas orgânicas e inorgânicas pode-se conhecer os modos de vida dessas populações (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016).

---

<sup>12</sup> Vale ressaltar que no livro didático a tradição Itararé aparece separada da tradição Taquara, mas de acordo com literatura especializada as duas tradições possuem características tênues e portanto em 1971 foi proposto a integração delas passando a ser chamadas de Taquara-Itararé ou vice-versa (ARAUJO, 2007).

Os sítios arqueológicos sambaquis merecem atenção especial nesse trabalho que é desenvolvido em uma região litorânea e por isso provavelmente os alunos já tenham tido contato ou terão com algum sambaqui ou acampamento, portanto:

Reservamos a palavra sambaqui para sítios de depósitos homogêneos, nos quais as conchas estão bastante repartidas em superfície e profundidade, formando a quase totalidade da massa sedimentar. Estes sambaquis stricto sensu distingui-se, portanto, de sítios cujas lentes de conchas estão dispersas no meio de uma matriz diferente, e que chamaremos acampamentos de coleta. Outros autores já faziam uma distinção entre Arqueologia brasileira 205 os sambaquis verdadeiros e nossos acampamentos (M. Beltrão, L. Kneip), utilizando, por vezes, outras palavras, como ‘paradeiro’ (A. Serrano), ‘sítio paleoetnográfico’ (G Tiburtus, J. A. Rohr), enquanto outros preferem conservar o mesmo nome para as duas realidades (A. Beck). Apresentamos os acampamentos depois dos sambaquis, mas já adiantamos que as duas categorias podem ser encontradas no mesmo sítio, formando unidades estratigrafadas distintas com o acampamento localizado sempre acima do sambaqui e sendo, portanto, mais recente (PROUS, 1992, p. 204-205).

Os sambaquis são formados por acumulação de restos faunísticos que dão origem a elevações com até 30 metros de altura (PROUS, 1992), igualmente ao que o livro didático traz na fotografia que está localizado em Santa Catarina, porém as acumulações de conchas de maneira mais espaçada e com altura menor dá origem a outro tipo de sítio arqueológico, os acampamentos, vejamos:

O que denominamos ‘acampamentos’ são sítios litorâneos de coletores e pescadores que apresentam uma morfologia distinta dos sambaquis, correspondendo, ao que parece, a outras culturas. Alguns autores os chamaram ‘sítios paleoetnográficos’, ou ‘paraderos’ (em espanhol), ‘sambaquis rasos’, etc., enquanto a maioria confunde os mesmos com sambaquis descritos no capítulo anterior. Reservamos o termo ‘acampamento litorâneo’ aos sítios (ou a componentes, no caso de existir superposição estratigráfica) arqueológicos dentro dos quais os vestígios culturais estão contidos dentro de uma matriz sedimentar composta, na maior parte de elementos minerais, e dentro da qual as conchas de moluscos, embora presentes, constituem uma parte mínima do volume do sítio. Geralmente, estas conchas concentram-se em bolsões ou lentes de superfície limitada, enquanto o sedimento arenoso contém uma grande quantidade de restos de peixe. A relativa escassez das conchas faz com que sejam pouco espessos em relação aos sambaquis (raramente mais de um metro de espessura) (PROUS, 1992, 272).

Imagem 13: Reprodução da página 56 com a foto de um Sambaqui localizado no sítio arqueológico de Laguna, Santa Catarina.



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

Por serem formadas por restos faunístico há pesquisadores que definem os sítios litorâneos como sambaqui, usando a denominação *strito sensu* para os sambaquis legítimos, ainda na definição de sítio arqueológico litorâneo temos “Os esconderijos são sítios nos quais foram enterrados objetos relacionados à cultura dos sambaquis, mas nenhuma estrutura de superfície permite localizá-lo. A descoberta, neste caso, deve-se à erosão do sedimento, ou ao acaso, nas obras de construção de estradas” (PROUS, 1992, p 267).

Como podemos perceber para Prous há três tipos de sítios arqueológicos litorâneos<sup>13</sup>: os sambaquis, os acampamentos e os esconderijos, mas que de forma genérica todos acabam sendo chamados de sambaquis.

<sup>13</sup> Outros autores trabalham com sítios litorâneos do tipo dunares como vemos em Borges (2010, p. 44) sobre os sítios do litoral piauiense “ [...]estão cadastrados trinta e cinco sítios arqueológicos, os quais se caracterizam como sítios sobre dunas e acampamentos, alguns bordejando o mar, outros em áreas próximas a rios, lagoas e manguezais, a poucos quilômetros da praia.

Deste modo a imagem do sambaqui dialoga com as informações ínfimas trazidas pelo pequeno texto que a acompanha, ela é necessária para se falar das populações que habitavam os litorais e encostas dos rios, sambaquis fluviais, que decerto diferencia os sambaquieiros dos povos oriundos de outras tradições que viviam e se organizavam de outra forma. Para o trabalho em sala de aula o professor precisa buscar mais informações sobre a tradição e é importante ter a compreensão que esse conteúdo é história indígena e enfatizar isso com alunos, pode se fazer a relação desse conteúdo com a história local se a região possuir esse tipo de sítio arqueológico, para que os alunos tomem conhecimento que essa história não é algo remoto, mas que está bem próximo de sua realidade.

Pois assim como outrora os sambaquieiros se organizaram e garantiram a sobrevivência de acordo com o que a paisagem geográfica oferecia, hoje em muitos desses lugares os atuais moradores também podem viver da coleta e venda dos fauna como por exemplo as marisqueiras que porventura poderiam ter sua forma de vida ameaçada se um *resort* for construído naquele lugar, é o que Braudel chamou de três tempos: de longa duração, o da geografia quase imutável; média duração, da organização dos grupos; curta duração, o mais superficial o fato em si, “ o tempo social, em vez de surgir de um só e simples jato, é formado por uma infinidade de movimentos rápidos e lentos” (BRAUDEL apud PROST, 2020, p. 111).

Tradição Santarém: não traz imagem, o texto escrito informa que povos há 5 mil anos teriam desenvolvido objetos de pedra e posteriormente de cerâmica onde atualmente é a cidade de Santarém no Pará e por isso a tradição foi classificada com o mesmo nome (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016), a respeito disso:

A cerâmica é caracterizada por uma dureza razoável (3 a 4 na escala de Mohs) e, provavelmente, por uma alta porcentagem de oxidação completa da pasta durante a queima (das estatuetas estudadas por Correa, 67% apresentam esta característica; talvez uma proporção semelhante possa ser encontrada nos vasilhames). O antiplástico característico do baixo Amazonas é quase que exclusivamente o cauixi, raras vezes existindo o caripé. O cauixi é um espongiário fluvial fácil de ser encontrado nos galhos das árvores após o fim das enchentes. Seu esqueleto é constituído por espículas siliciosas hialinas de 0,25 mm de comprimento em forma decrescente de pontas agudas. Esta característica torna o cauixi um excelente antiplástico, mas de manipulação desagradável, pois provoca irritação da pele e dos olhos. Portanto, os vasos com esse antiplástico não podem ser usados para preparações culinárias sem serem antes revestidos por um verniz protetor, geralmente feito de resinas como a de jutaica encontrada em sítios arqueológicos do baixo Amazonas, e que impede as espículas de se desprenderem e atacarem as paredes do aparelho digestivo. Outra característica é a presença de bordas ocas, cuja realização requer muito virtuosismo por parte dos oleiros. Pedrinhas colocadas no interior servem como guisos. Por esta razão, e pela habilidade demonstrada na decoração, pode-se pensar que existiram oleiros ou oleiras especializadas (PROUS, 1992, p. 443-444).



Chama a atenção a habilidade desses grupos na fabricação dessas cerâmicas, pois eram trabalhadas de forma bem técnica, para neutralizar a ação do cauixi que poderia causar intoxicação. Eles utilizavam verniz para selar o material na peça de cerâmica para que não pudesse contaminar o alimento nela colocado, além de panelas também eram fabricadas esculturas:

Os elementos modelados são todos zoomorfos ou antropomórficos e seus detalhes anatômicos são feitos também com as técnicas de incisão e pontuação. A temática é bastante restrita; somente alguns animais aparecem modelados: jacaré, cotia, macaco, morcego e diversas aves como o gavião-real e o urubu. Outros podem ser também incisos: rãs cobras e corujas. Para F. Barata, alguns elementos geométricos combinados simbolizariam também animais: polígonos incisos seriam cascos de tartaruga, e a alternância de círculos e tracinhos verticais evocaria as manchas da onça-pintada (PROUS, 1992, p. 444-445).

Essa tradição se mostra rica em esculturas divididas em antropomórfica e zoomórfica com uma diversidade de figuras de bichos, demonstrando mais uma vez a perícia e inteligências dos artesãos desse povo que ocupava o território que hoje é o Pará.

Imagem 14: reprodução da página 57 com uma urna funerária Marajoara e um vaso da tradição Taquara.

**Tradição Santarém e Marajoara**

Alguns povos desenvolveram a confecção de objetos de pedra e, posteriormente, de cerâmica desde pelo menos 5 mil anos atrás. A cerâmica produzida na área da atual cidade de Santarém, no estado do Pará, foi classificada como tradição Santarém. Por volta do ano 1000, se sobressaiu a tradição Marajoara, como revelam os vestígios da cerâmica policromada (muitas cores) que produziram. Há cerca de 700 anos, a população da ilha de Marajó (Pará), berço dessa cultura, chegava a 100 mil habitantes, aproximadamente.

Uma lanterna marajoara, originária da ilha de Marajó, Pará, c. 400-800 d.C. Foto de 2015.

**Tradição Guariíta**

Estima-se que antes do ano 1000 cerca de 60 mil pessoas viviam nessa região. Essa tradição destacou-se pela produção de objetos cerâmicos cerimoniais, ou seja, utilizados em cerimônias e ritos como os de sepultamento. Na área que hoje corresponde ao estado do Acre, estão aproximadamente duzentos sítios arqueológicos.

**Tradição Aratu/Sapucaia**

São vestígios que datam de antes do século VIII. Nessa tradição, destacam-se principalmente as cerâmicas utilitárias, como as utilizadas para preparo e consumo de alimentos.

**Tradição Taquara**

Os vestígios dessa tradição compreendem principalmente cerâmicas datadas de 5 mil a 300 mil anos.

Vasilhame cerâmico da tradição taquara. Os Hatané-Taquara são considerados possíveis ancestrais dos indígenas da família linguística Jê, como os Karangá e os Aokleng.

Notas: www.ipeav.org.br

Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

Tradição Marajoara: traz uma imagem de uma urna funerária com adornos geométricos e características antropomórfica, o texto escrito relata que essa tradição se sobressaiu por volta do ano 1000, a cerâmica possuía muitas cores e era produzida na ilha do Marajó lugar que chegou a ter em torno de 100 mil habitantes (VICENTINO, B.;VICENTINO, C., 2016), sobre essa tradição:

A cerâmica não decorada corresponde a mais de 90% dos achados nos chamados sítios-habitação, e ainda mais de 70% nos outros. Foi dividida em dois tipos para fins de seriação: o primeiro, mais comum, reúne os cacos cuja pasta foi oxidada incompletamente durante a queima, apresentando um miolo escuro, sendo de dureza elevada (3 a 3,5 na escala de Mohs); o outro, completamente oxidado, com superfície alaranjada, é menos resistente (dureza 2-3). Ambos os tipos apresentam uma superfície bem alisada, por vezes engobada, e podem receber botões aplicados. Nove formas (frequentes em ambos os tipos) foram reconhecidas, em quanto aparecem

casualmente outras formas como os vasos sobre pedestal, bordas ocas e bancos (PROUS, 1992, p. 484-485).

As cerâmicas marajoaras podem se apresentar lisas e ou não lisas ambas foram moldadas com a mesma matéria, as primeiras podem ser vasos e bancos prevalecendo a cor alaranjada da cerâmica, as segundas apresentam linhas espirais pintadas de preto com vermelho com motivos que podem aparentar humanos ou animais ou apresentar as duas características ao mesmo tempo:

Os tipos decorados utilizam a mesma pasta dos tipos simples e formam 14 padrões. O mais bem representado (50% dos decorados) e quase único que aparece nos ‘sítios-habitação’ é chamado Joanes Pintado’, cujos motivos policrômicos podem se combinar com técnicas de ornamentação plástica. Os vasos Joanes Pintados recebem um espesso engobo de caulim branco, sobre o qual são traçados motivos vermelhos e pretos (ou, raramente vermelhos). Os motivos podem ser linhas (frequentemente espiraladas) e superfícies geométricas cujo conjunto costuma evocar seres zoo- ou antropomorfos (seja na sua totalidade, seja representado-se somente uma parte do corpo). Apliques modelados e as próprias formas (nas urnas, particularmente) podem reforçar este aspecto biomorfo. Há uma grande variedade nas formas de recipientes (14), algumas das quais são privativas do tipo. O padrão Joanes Pintado pode ser também aplicado a estatuetas e tangas (PROUS, 1992, p. 486).

Essa tradição além de vasos, urnas funerárias e bancos também apresentavam colheres e tangas. Por se tratar de peças muito elaboradas “os Marajoaras mantinham contato com seus vizinhos, exportando cerâmica para as ilhas setentrionais e importando as pedras necessárias à fabricação de instrumentos (gnaisse e diorito) e adornos (nefrita)” (PROUS, 1992, p. 490).

Desta forma, a partir da imagem da urna funerária marajoara, que apresenta, detalhes minuciosos, fica perceptível que essa população possuía a técnica ceramista e a da agricultura o que possibilitou que esse povo atingisse quase 100 mil habitantes, contudo essas informações poderiam ser melhor detalhadas para que o professor pudesse trabalhá-las com seus alunos, para que fique evidente que os povos do período do pré-contato possuíam variadas formas de organização social, pois:

Esta sociedade caracterizava-se por uma população em crescimento intensivo, artesanato especializado, assim como uma estrutura social hierarquizada e matrilinear, em que as mulheres tinham posição de destaque. Para afirmar tudo isso, Roosevelt recorreu ao estudo das urnas cerâmicas (FUNARI; NOELLI, 2020, p.100).

Ao expor essas informações fica melhor o entendimento sobre os povos da tradição marajoara e suas idiossincrasias, quanto a um povo pertencente a Amazônia, principalmente sobre a importância das mulheres, o que teria chamado atenção de cronistas espanhóis e

inspirado a toponímia do lugar ao associar as indígenas com as guerreiras amazonas da mitologia grega (FUNARI; NOELLI, 2020).

Tradição Guarita: não traz imagem, o texto escrito relata que, “Essa tradição destacou-se pela produção de objetos cerâmicos cerimoniais, [...]. Na área que hoje corresponde ao estado do Acre, estão aproximadamente duzentos sítios arqueológicos”. A tradição Guarita também é chamada Policrômica Amazônica, são referentes às últimas ocupações pré-coloniais antes da chegada dos europeus. A cerâmica Guarita chamava atenção pelas características plásticas e pela pintura, tanto que, no século XVI o cronista Gaspar de Carvajal a elogiou dizendo ser a melhor cerâmica que já tinha visto ao visitar uma aldeia por ele chamada aldeia da louça pelas redondezas do atual município de Coari. A tradição Guarita teve um longo alcance territorial como o Alto Rio Napo no Andes, o Baixo Rio *Ucayali* no Peru e pela foz do Amazonas até a Ilha do Marajó. Apesar das distâncias quilométricas entre sítios é fácil identificar a tradição Guarita pela padronização das formas e estilo das peças (NEVES; TAMANAHA, 2014).

Tradição Aratú / Sapucaí: não há imagem, o texto escrito diz que a datação é antes do século VII, destacando as cerâmicas usadas para o consumo de alimentos. Como o livro didático traz pouca informação sobre essa tradição vejamos:

A tradição Aratu em Minas Gerais e no Mato Grosso (ou ‘Sapucaí’). Corresponde a uma faixa que ocupa os paralelos 19 até 21 de latitude sul desde o centro de Minas Gerais, na altura de Belo Horizonte, até o Mato Grosso, passando pelo norte de São Paulo; de fato, somente se dispõe de dados algo detalhados para o estados de Minas Gerais. Foi na bacia mineira do Paraná, nos vales dos rios Grande e Verde, que o Instituto de Arqueologia Brasileira encontrou o material com que foi criada a tradição Sapucaí, aqui considerada simples variedade dentro da Aratu. Os sítios são instalados em regiões colinares, perto de rios, indistintamente grandes ou pequenos. Estendendo-se em amplas superfícies, com diâmetro maior de até 500 metros, ocupam as meias encostas das elevações suaves ou baixos terraços; estes últimos, hoje freqüentemente cobertos pelas águas das represas, ficam a descoberto, às vezes, quando suas águas baixam, mostrando imensos campos de cacos erodidos que a ausência de vegetação tom a imediatamente perceptíveis. A cerâmica Sapucaí é caracterizada pela presença de vasos grandes com cacos muito espessos, incluindo urnas funerárias globulares e não piriformes com mais de um metro de diâmetro do bojo; ao lado desses recipientes enormes, aparecem vasos pequenos, de paredes finas e ‘bases perfuradas’, ou seja, vestígios prováveis de ‘cuscuzeiros’; os cachimbos tubulares são encontrados com alguma frequência nas coleções particulares. Estas formas, pouco numerosas, são geralmente deixadas sem decoração. No entanto, a fase Sapucaí mostra, por vezes, um banho vermelho que pode ser aplicado em qualquer tipo de recipiente. Perto de Ibiraci (fase do mesmo nome), O. Dias assinala a existência de um antiplástico de ‘arenito moído’ cujos grãos, deixados aparentes na superfície, tomam a mesma semelhante a uma lixa. Os sepultamentos conhecidos são todos em urnas, por vezes tampadas com uma placa de pedra, com cacos e machados no interior, eventualmente rodeadas por recipientes menores. O lítico inclui machados polidos de talão picoteado, seção biconvexa, alguns de forma semilunar, além de poucas lascas geralmente não retocadas. Verificados também a existência de verdadeiros martelos cilíndricos picoteados, com sulco central para encabamento (PROUS, 1992, p. 350-351).

Nessa tradição a cerâmica tem cachimbos, vasos e urnas funerárias que podem ter a cor vermelha, algo que chama atenção é que foram encontrados pertences junto ao corpo do morto cacos machados entre outros fragmentos de objetos, portanto essa tradição é composta tanto pela fabricação de cerâmica quanto de peças líticas.

Tradição Taquara: traz a imagem de um jarro em tons marrom acompanhado de uma legenda que diz “os povos dessa tradição são possíveis ancestrais dos indígenas da família linguística Jê, como os Kaingang e os Xokleng” (VICENTINO, B.; VICENTINO, C., 2016, p. 57), o texto escrito destaca apenas que há vestígios de cerâmica com datação de 5 mil a 300 mil anos. Vejamos sobre essa tradição:

Desde meados do século XX pesquisadores perceberam a ocorrência em amplas regiões do Brasil meridional e nordeste da Argentina, de um conjunto de vestígios arqueológicos englobando vasilhames de cerâmica relativamente pequenos, com paredes finas e coloração escura, associados muitas vezes a feições construídas em terra, como depressões, aterros, cordões de terra e montículos. A denominação e suposto significado desse conjunto de vestígios arqueológicos foi mudando de acordo com os dados disponíveis, sendo chamado de “Tradição Itararé”, “Tradição Taquara” (ARAUJO, 2007, p. 10).

O livro didático nos traz uma informação importante ao falar que os Taquaras são ancestrais dos Kaingang e dos Xokleng revelando a ancestralidade de povos indígenas do presente e reafirmando que a dita pré-história brasileira é a história dos povos indígenas que ocupavam o território brasileiro antes do contato com os europeus. A literatura especializada confirma que Taquaras são ancestrais dos Kaingang e Xokleng tal como diz o livro didático:

Pode-se dizer que as evidências arqueológicas coletadas ao longo dos últimos 35 corroboram esta correlação entre grupos Kaingang, a cerâmica do tipo Itararé-Taquara, e algumas outras manifestações da cultura material, como as estruturas de terra. Ao passarmos para o período histórico, porém, algumas ressalvas devem ser feitas: quando se diz Kaingang aqui está-se querendo dizer um grupo que é genericamente considerando como pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Outros autores preferem utilizar o termo “Jês do Sul” para designar os grupos indígenas conhecidos historicamente como Kaingang e Xokleng (ARAUJO, 2007, p. ).

Para ilustrar a tradição é usado um jarro de cerâmica logo isso leva a crê que eram povos agricultores, no entanto também se destaca sobre os sítios Taquaras é o achado de casas subterrâneas. Nesse sentido no infográfico para identificar essa tradição poderia ter sido usado as imagens dessas casas juntamente com o jarro. O livro didático poderia trazer a informação

que os arqueólogos estimam que as casas subterrâneas eram habitações sazonais construídas e utilizadas para fugir do período frio, destacando que a cultura de cada povo é influenciada pelos aspectos climáticos do território ocupado (PROUS, 1992).

Na imagem 15 há imagens de pontas de lanças, de um zoólito, uma boleadeira e uma urna funerária, essas imagens são para uma proposta de atividade que pede para que o leitor relacione as informações sobre as tradições com as imagens dos artefatos. Aqui as imagens apresentam uma proposta de análise para o aluno no intuito que ele compare e compreenda a qual tradição os artefatos são pertencentes, o que gera significado que faz com que fique na memória do aluno a distinção entre os povos indígenas presentes no território que hoje é o Brasil no período pré-contato.

Imagem 15: Projéteis líticos, zoólito, boleadeira e urna funerária.



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e Mundo.

Sobre as tradições arqueológicas, chamou atenção é o tratamento de um conteúdo tão relevante está em segundo plano, pois não está no texto principal, além disso o tratamento teórico é ínfimo e poucas são as imagens sobre o tema, haja vista que, de dez tradições<sup>14</sup> há somente quatro acompanhadas de imagem e a tradição Taquara Itararé aparece separada e não traz nenhuma imagem das casas subterrâneas apesar de terem sido citadas em dois momentos tanto na “tradição Itararé” quanto na “tradição Taquara”. O designer é bonito, mas falta informações, assim passa a compreensão de que é algo que está no capítulo de maneira forçada, contudo essa singela menção às tradições mostra que os povos que habitavam o território brasileiro tinham características diferentes não eram todos iguais.

<sup>14</sup> No livro são registradas onze, mas na verdade são apenas dez, visto que, Itararé e Taquara são a mesma tradição.

Portanto esse conteúdo deveria vir no texto principal, o tratamento teórico poderia ser mais aprofundado e o número de imagens deveria ser ampliando para corresponder ao que o texto tanto enfatiza como nas tradições Itararé e Taquara que trouxe a um pote de cerâmica, mas poderia também ter trazido as casas subterrâneas.

### 2. 1. 5. OS XOKLENGS

A página 58 do livro didático mostra imagem de pessoas do povo Xokleng acompanhada de um pequeno texto que diz que atualmente há cerca de 2 mil indígenas dessa etnia, e, principalmente, chama atenção para as “casas subterrâneas” e outros detalhes como alimentação, mas não traz nenhuma informação específica sobre a imagem. A legenda diz que a foto é datada de 1906 e traz a informação que o povo foi dizimado por bugreiros (caçadores de indígenas) e por doenças dos pós-contato com os colonos.

Imagem 16: Mulheres e crianças Xokleng, em Santa Catarina em 1906.



Fonte: livro didático Olhares da História Brasil e mundo.

A foto em preto em branco mostra duas mulheres e doze crianças indígenas, todos com o semblante de tristeza. O uso da imagem aqui faz parecer que aqueles indígenas vivem e sempre viveram em casas subterrâneas, ou seja, não traz o contexto específico de quais circunstâncias que a fotografia foi registrada. Desta forma a imagem não dialoga com as informações textuais sendo apenas uma imagem descontextualizada.

De acordo com Wittmann (2005) a história dos Xokleng é uma história de Santa Catarina que foi pouco privilegiada pelos historiadores que enfocavam a presença dos

imigrantes no Vale do Itajaí ou os sertanejos do contestado e quando os indígenas apareciam na história eram como selvagem que atrasariam a imigração ou pela ótica da vitimização, porém a historiadora trouxe uma nova perspectiva sobre a história dos Xokleng em que os ataques são dos dois lados a partir do contato com o imigrante europeu, os alemães/bugreiros, com os indígenas desde 1850, a pesquisa revela as estratégias e os motivos dos envolvidos no contato/confronto.

A pesquisa também faz um rigoroso estudo sobre crianças indígenas em Blumenau (1904-1914) que após capturadas por bugreiros foram levadas a um colégio de freiras e depois adotadas por imigrantes alemães. A pesquisadora diz que o intuito era que a narrativa dos indígenas não recaísse sobre o discurso do extermínio e da aculturação deixando evidente as ações deles como sujeitos ativos na história local, vejamos:

No início do século XX, o Colégio Sagrada Família exercia vários apostolados. Entre eles oferecia assistência aos doentes, instrução religiosa a quem desejasse aprender a religião católica, asilo a senhoras idosas e aos órfãos e preparação para a primeira comunhão. Além dessas atividades, as irmãs passaram a enfrentar mais um desafio: acolher alguns indígenas que chegavam ao colégio. Em 1905, os bugreiros entregaram aos cuidados das freiras doze crianças e duas mulheres e, no ano seguinte, oito crianças e duas mulheres. As religiosas entendiam esta como uma árdua caridade. Pode-se inferir que, para elas, era difícil conviver com pessoas “pagãs” e “incivilizadas”. Entretanto, o paulatino aprendizado de regras “civilizadas” pelos índios proporcionava alegria, pois significava o sucesso da missão. A primeira ação dos imigrantes alemães e seus descendentes, realizada alguns dias após a chegada das crianças indígenas à cidade, era colocar em prática a solenidade do batismo. As crianças eram comumente apadrinhadas por pessoas da comunidade e, após a cerimônia, algumas famílias as levavam para casa e se comprometiam a educá-las, cristãmente, como filhos. Havia um cuidado especial para que tudo fosse realizado conforme a cultura “ocidental-cristã”, para que houvesse uma transformação dos pequenos “selvagens” (WITTMANN, 2005, p.84).

O trecho acima menciona duas mulheres e doze crianças Xokleng que foram capturadas em 1905 praticamente descreve a imagem que está no livro didático, não podemos afirmar que são as mesmas pessoas, porque não encontramos a mesma fotografia na pesquisa de Wittmann, mas isso é indício que o grupo da foto passou por experiência semelhante de apresamento pelos imigrantes alemães e de práticas para inserção na doutrina católica.

Abaixo segue duas fotos que encontramos de mulheres com crianças na pesquisa supracitada, enumeradas como imagens 17 e 18.

Imagem 17: Mulheres e crianças Xokleng capturadas por bugreiros.





Fonte: SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Os índios Xokleng: memória visual*. Florianópolis: Ed. da UFSC; Ed. da UNIVALI, 1997 - Acervo SCS apud Wittmann, 2005.

Na imagem 17 podemos ver os indígenas sentados em uma posição que transmite subjugação já que atrás deles estão os bugreiros em pé demonstrando altivez. A maioria das crianças estão com as cabeças abaixadas escondendo a face o que remete a vergonha e tristeza, apenas uma criança encara a câmera com um semblante que transmite revolta. As duas mulheres estão com o olhar desolado que assim como as crianças remetem a vergonha e tristeza. Já os bugreiros estão todos sisudos com a exceção de uma entre eles que fez pose com a mão na cintura e expressou um leve sorriso, decerto satisfeito pelo apressamento.

Imagem 18: Os mesmos indígenas vestidos com roupas, em vez de panos, ainda junto com bugreiros.



Fonte: GENSCHE, Hugo. *A educação de uma menina indígena*, 1908 apud Wittmann, 2005.

Ao compararmos a foto do livro didático com as da pesquisa Wittmann, percebemos que a do LD não possui fundo, se olharmos para as fotos da pesquisa vemos que atrás dos Xokleng estão os bugreiros, desse modo infere-se que houve um lado literalmente apagado na história desse povo.

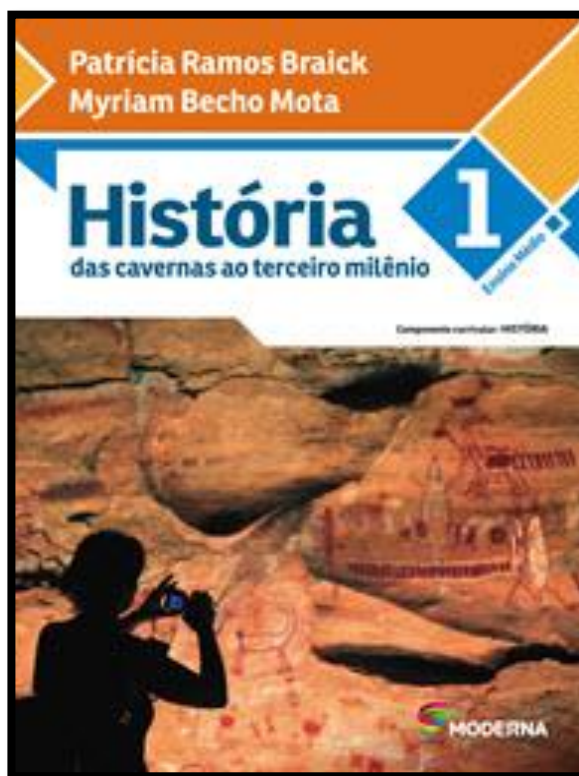
O livro didático poderia ter abordado essa parte da história do povo Xokleng e não ter reduzido o texto a cultura alimentar e as casas subterrâneas, uma vez que, essa abordagem sobre os Xokleng está em uma seção, isto é, em um texto secundário em que não seria tão difícil estabelecer ligações de aspectos do pré-contato com os do pós-contato com os brancos europeus. Histórias semelhantes a estas aconteceram em todo país e pode gerar identificação com quem as estudam e contribuir para a formação de indivíduos que respeitem as diferenças e entendam as contribuições dos povos originários para o povo brasileiro.

## **2. 2. HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO – VOLUME I**

O livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, logo aqui cabe a observação sobre o título da obra, pois o termo “caverna” ou a expressão “homem das cavernas, remete a um primitivismo que desqualifica os primevos. É fato que houveram grupos que habitavam as cavernas, mas o esteriótipo continua contribuindo para que se subestime as populações humanas ao redor do globo que foram inventoras de tantas coisas que até hoje usufruímos, portando algo como “História da Origem da Humanidade ao Terceiro Milênio” seria o apropriado.

O LD supracitado é da editora Moderna e de acordo com as informações do site do PNLD teve 423.053 exemplares do livro do aluno distribuídos para todo Brasil, isto fez com que ele fosse o segundo livro com maior adesão dentro daqueles que faziam parte do edital do PNLD 2018.

Imagem 19: Capa do livro didático (volume I), pessoa fotografando pintura rupestre.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

O livro tem como ilustração de capa uma silhueta de uma pessoa fotografando uma pintura rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara, assim como os volumes II e III da coleção. O que faz referência direta à história dos povos nativos do período do pré-contato logo no primeiro contato com a obra.

De acordo com guia do PNLD 2018-2020, no item visão geral “O volume 1 contempla o período histórico compreendido entre a origem do ser humano e o colonialismo europeu na Idade Moderna”. Atende ao critério de estar em conformidade com a lei 11.645/2008, logo:

Na coleção, atende-se de modo adequado aquilo que se refere à História e à cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, porque se reconhece a legitimidade e a necessidade da luta de indígenas e negros por direitos. Evidencia-se a importância dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil, oferecendo interpretações da História e da cultura africanas distintas daquelas produzidas pelos seus colonizadores. Trata-se da atualidade da luta indígena pelo direito à terra e à preservação de suas tradições, bem como das terras dos descendentes dos antigos quilombolas (GUIA PNLD, 2017, p 91)

De acordo com o crivo do PNLD a obra traz um projeto gráfico que apresenta fontes imagéticas que dialogam com os textos escritos e são trabalhadas ao longo do livro didático:

O projeto gráfico-editorial se apresenta de forma clara, coerente e funcional, em acordo com sua proposta didático-pedagógica, pois os capítulos iniciam com imagens,

textos e questões que remetem a reflexões entre passado e presente. Os textos didáticos e complementares são frequentemente acompanhados de trechos de fontes primárias ou de textos acadêmicos, literários, jornalísticos etc. (GUIA PNLD, 2017, p.92).

Contudo a resenha do PNLD traz um alerta que as imagens sobre as sociedades indígenas não dão conta da variedade de povos sendo que para trabalhar com afinco a temática é necessário pesquisar mais imagens, “Professor, poderá ser necessário buscar outras ilustrações que tratem da diversidade étnica da população brasileira para maior aprofundamento dessa temática” (GUIA PNLD, 2017, p. 92).

Algo realmente complexo o livro dispor de uma quantidade irrisória de imagens e para que haja um maior tratamento sobre a diversidade dos povos indígenas a responsabilidade ficar a cargo do professor, sendo que na graduação ele não foi preparado para ensinar sobre o tema, portanto é pequena a chance dos professores cumprirem essa demanda, porque ao buscar imagens sobre os povos originários os professores podem privilegiar apenas indígenas da região Norte, o que não contribui para o ensino da diversidade indígena.

### **2. 2. 1. ARTESÃ KARAJÁ**

A imagem 20, encontra-se logo no capítulo introdutório do livro didático, trata-se de uma mulher de cabelos pretos liso, pele parda, com vestimentas cotidianas, sentada no chão moldando figuras de animais na argila, sob a luz do dia. O texto que a acompanha apresenta um conceito fundamental sobre o conhecimento histórico: o de patrimônio, inclusive essa parte diz que os saberes indígenas fazem parte do patrimônio imaterial do nosso país.

A presença dessa imagem é muito significativa, pois dificilmente vemos o estudo sobre o patrimônio nos livros de histórias, sobretudo dando ênfase aos saberes dos povos originários. Sempre ao falarmos de patrimônio em sala de aula para os alunos, eles imaginam se tratar de ruas, praças e casarões antigos. Sendo que patrimônio é tudo aquilo que tem valor para um povo (IPHAM, 2012), é importante que as obras didáticas mostrem que as culturas indígenas também são patrimônio histórico-cultural brasileiro, pois isso é trabalhar a diversidade do povo brasileiro em sala de aula, logo:

Sendo o patrimônio uma construção social, é essencial a sua investigação e interpretação. É, por isso, fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos e professores, envolvendo a exploração de fontes patrimoniais relacionadas com a história local/regional (PINTO e ZARBATO, 2017), pois a progressão no pensamento histórico envolve, acima de tudo, aprendizagens significativas, em contexto. Poderão ainda contribuir para a construção da

componente histórica das identidades dos alunos, numa ‘época em que a existência de múltiplas e complexas identidades torna inapropriada a ideia de ‘identidade coletiva’ (PINTO, 2019, p. 25).

De acordo com a legenda, “Mulher Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, Tocantins, 2001. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira fazem parte do patrimônio imaterial do país” ( BRAICK; MOTA, 2016, p.13 ), a imagem mostra uma mulher indígena em seu cotidiano fugindo do estereótipo do indígena preso no passado e ainda evidencia importância da arte dessas mulheres para o povo Karajá, que foi considerada patrimônio, sendo registrada como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) em 2012.

O Vale do Araguaia que abrange os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará é a localização geográfica do território Karajá, a maior concentração do povo é no Parque Indígena Ilha do Bananal em Tocantins, próximas as praias do rio Araguaia estão as aldeias Karajás (LEITÃO; LIMA, 2014).

Imagem 20: Mulher Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, Tocantins, 2001.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

As esculturas na argilas tratam-se das bonecas ritxoko a expressão da arte ceramista das mulheres Karajás, elas trazem toda a simbologia do povo e são usadas na educação de crianças perpetuando a cultura Karajá:

Atividade exclusiva das mulheres, estas figuras de cerâmica tiveram no passado e ainda têm uma função lúdica para as crianças. Ao mesmo tempo também são instrumentos de socialização da menina, conforme estudou Heloisa Fénelon Costa

(1968). Acontecimentos da vida cotidiana, figuras míticas, representações da fauna regional são modelados em cerâmica e contribuem, entre outras coisas, para a reprodução simbólica, isto é, cultural dos Karajá (LEITÃO; LIMA, 2014 p. 22).

Por isso são objeto de interesse de pesquisadores, porque além de uma atividade rentável é ainda através da modelagem da argila que é possível conhecer a forma como esse povo indígena entende e se relaciona com o mundo:

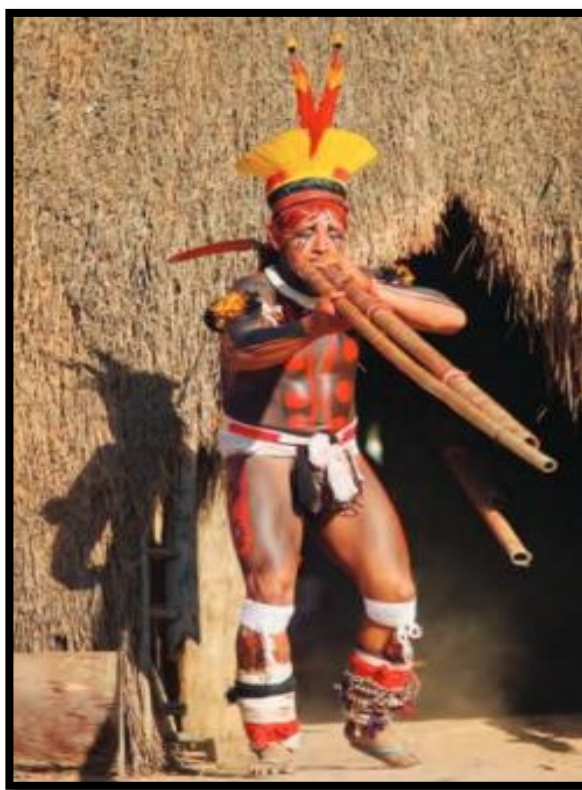
O reconhecimento das bonecas de cerâmica do povo Karajá – as ritxoko – como patrimônio cultural imaterial brasileiro, em fevereiro de 2012, pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio histórico e Artístico Nacional conferiu maior visibilidade à cerâmica figurativa produzida pelas mulheres Karajá, já reconhecida por pesquisadores e instituições acadêmicas e museológicas como uma significativa porta de acesso aos muitos significados do universo social, cultural e cosmológico desse povo, em suas várias dimensões. Expressão artística das mulheres Karajá Iny, ícones de uma tecnologia oleira do Araguaia, artesanato destinado à venda e fonte de renda para as famílias das ceramistas. As ritxoko são também formas especializadas e complexas de interpretação e, representação do mundo material e simbólico do povo Karajá, materializado pelas mãos das ceramistas através da arte de modelar o barro (LEITÃO; LIMA, 2014, p.02-03).

A imagem da mulher indígena ceramista Karajá, mostra que dentro desse povo as mulheres têm relevância através de seus saberes tradicionais, elas são reconhecidas tanto em âmbito acadêmico, pois as ritxoko são objetos de pesquisas quanto comercialmente já que as peças são vendidas, garantido renda. Para o leitor/aluno entrar em contato com essa fonte visual e com as informações sobre o patrimônio é importante, porém faltaram mais informações sobre o povo Karajá principalmente sobre as bonecas já que a imagem mostra uma indígena ceramista moldando as peças.

### **2. 2. 2. INDÍGENA KALAPALO**

A imagem 21 está no capítulo introdutório em um subtópico intitulado “Diferenças que Coexistem no Tempo”. Nele há uma breve explicação sobre comunidades tradicionais que mantem relação com as tradições de seus ancestrais e cita como exemplo quilombolas, ribeirinhos e indígenas (BRAICK; MOTA, 2016). Para ilustrar há uma imagem de um homem jovem, de baixa estatura, pele parda, com pinturas corporais, utilizando um cocar e outros adornos corporais, ele está em frente a uma habitação de palha tocando um instrumento de sopro bem comprido sob a luz do dia, de acordo com a legenda trata-se de um “Indígena Kalapalo realizando a dança Angene com flautas Atanga durante o Kuarup. Parque Indígena do Xingu (MT). Foto de 2011. O Kuarup é um ritual tradicional dos indígenas do Alto Xingu, que presta homenagem aos mortos.

Imagem 21: Indígena Kalapalo do Alto Xingu.



Fonte: livro didático História da Cavernas ao Terceiro Milênio.

O texto do livro didático diz que há uma pluralidade do tempo porque existe uma pluralidade de povos que percebem o tempo de forma diferente da sociedade ocidental, pois “o tempo da história é, precisamente, o das coletividades, sociedades, Estados e civilizações. Trata-se de um tempo que serve de referência comum aos membros de um grupo” (PROST, 2020, p. 93). Os povos originários orientam suas existências pelo tempo da natureza e não pelo relógio da fábrica, tanto que o livro didático evidencia:

Há sociedades que mantêm uma relação intensa com o território, a cultura e as tradições dos seus ancestrais, por isso são chamadas populações ou comunidades tradicionais. Culturas que apresentam essas características manejam os recursos naturais visando principalmente à sobrevivência do grupo e não ao acúmulo de bens ou ao lucro. A terra para elas não é um imóvel de valor comercial, mas um espaço da natureza que deve ser compartilhado pelo grupo para atender às necessidades de toda a comunidade (BRAICK; MOTA, 2016, p. 17).

Além da legenda não há mais informações sobre os Kalapalos que é um dos quatro grupos falantes da língua Karib e são moradores da região do Alto Xingu, área de abrangência do Parque Indígena do Xingu. Nas aldeias a vida social é regida conforme as estações do ano,

no período de maio a setembro é a estação seca, tem fartura e é a época da celebração de rituais aberto às pessoas, recebem membros de outras aldeias e há execução de muita música. Com a chegada da estação chuvosa, a comida é limitada e a aldeia corta relações entre as casas e com os parentes (BASSO, 2002).

Dentre os 305 povos indígenas brasileiros que poderiam ter sido selecionados para a imagem ser divulgada no livro didático para falar sobre o conceito de tempo encontramos essa do homem indígena Kalapalo tocando esse instrumento de sopro, na eminência de saber mais sobre o povo descobrimos que:

No centro de toda aldeia alto-xinguana, costuma haver uma construção (designada kwakutu pelos Kalapalo) em que são guardadas flautas que os Kalapalo chamam de kagutu, as quais são tocadas exclusivamente pelos homens. As mulheres não podem nem as olhar, pois poderiam ser estupradas. O kwakutu serve de armazém para guardar os apetrechos utilizados pelos homens em performances rituais e, sobretudo, é o lugar onde os homens se juntam para trabalhar, para fofocar, para pintarem-se uns aos outros antes das cerimônias e para receber pagamentos em ocasião de performances cerimoniais. A presença de kagutu impede a entrada das mulheres no kwakutu e ao mesmo tempo leva os Kalapalo a pensar a praça como "posse dos homens". Espacialmente, a aldeia é concebida em termos de uma oposição entre a praça masculina, esfera da atividade pública, e o círculo das casas, espaço feminino, esfera da atividade doméstica (BASSO, 2002, *online*).

Contudo a flauta além de instrumento musical de sopro é também um instrumento de tempo, uma vez que, ao ser tocada nos rituais é ela que dita a duração das cerimônias, que podem ser bem longas indo semanas e até meses adentro da estação seca se levarmos em conta o tempo ocidental medido pelo calendário gregoriano levando. No entanto, para os Kalapalos não se trata de muito tempo e sim do tempo necessário para a execução dos rituais:

O uso ritual mais importante da música ocorre em eventos coletivos públicos que duram semanas ou meses durante o período da estação seca (isosa-), compreendido entre maio e setembro. Quando principia essa estação, os Kalapalo ocupam-se intensamente em esforços coletivos complexos que envolvem ao mesmo tempo performances musicais e atividades econômicas (BASSO, 2002, *online*).

Um homem indígena kalapalo tocando uma kagutu demonstra bem como esse povo indígena se relaciona diferente com o tempo e, portanto, seria um bom exemplo para mostrar a relação dos povos tradicionais com o tempo. Porém o livro não traz mais informações sobre a história desse povo, desta forma fica a indagação sobre ser esse o motivo da utilização dessa imagem tão carregada de significados, pois faltou o tratamento teórico sobre o povo kalapalo para que alunos e professores entendessem como é a relação desses indígenas com o tempo.



### 2. 2. 3. INDÍGENA TAPEBA

A imagem 22 encontra-se em uma seção intitulada “Texto Complementar” que funciona como um “bônus” do capítulo introdutório. Vemos uma reunião de pessoas em primeiro plano há uma mulher de cabelos grisalhos, vestimentas cotidianas, um colar e um adorno na cabeça que aparentemente são de sementes, ao lado há três homens mais jovens com trajés comuns e cocares nas suas cabeças, em segundo plano (desfocado) estão duas mulheres jovens de cabelos pretos e tom de pele parda, uma está em pé e a outra sentada com um bebê no colo, estão ao ar livre e ao que parece em um local com árvores e à luz do dia, segundo a legenda trata-se de uma “Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba, no município de Caucaia (CE)” (BRAICK; MOTA, 2016, p.19), sobre esse povo:

Os Tapebas são produtos de um processo histórico de individuação étnica de frações de diversas sociedades indígenas nativas reunidas na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia - que deu origem ao município de mesmo nome, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Em virtude do modo particular como se constituem e se inserem enquanto grupo distinto na sociedade regional, a discussão em torno da sua identidade indígena tem marcado a sua história recente, em particular o processo de reconhecimento oficial do seu território pelo Estado (BARRETO FILHO, 1998, *online*).

Então a partir da legenda é sabido que se trata de um povo indígena do Ceará, logo são um povo indígena do Nordeste como podemos perceber a fisionomia das pessoas difere dos indígenas da Amazônia. O povo Tapeba se formou a partir de pequenos grupos de outras etnias. De acordo com o texto a mulher idosa que aparece em destaque é Raimunda Rodrigues Teixeira, vejamos:

Sou Raimunda Rodrigues Teixeira e nasci em 24 de novembro de 1944, no município de Caucaia (CE). Sou pajé dos índios Tapeba que vivem na margem do Rio Ceará, também no município de Caucaia. Sou bisneta do nosso antigo cacique que já morreu, o Zé Isabel Alves dos Reis, conhecido por Perna de Pau. O meu pai era Francisco Alves dos Reis e morreu há cinco anos. A minha mãe, Julieta Pereira da Silva, não era índia (TEXEIRA apud BRAICK; MOTA, 2016, p. 18).

Raimunda fala de um ancestral indígena comum conhecido pelo apelido Perna de Pau que era avó de seu pai, a mãe por sua vez não era indígena isso retrata bem uma realidade sobre os indígenas do Nordeste, que se relacionam há mais de meio século com indivíduos da sociedade envolvente e para afirmação das suas identidades buscam na memória dos troncos velhos seus saberes e suas identidades:

O referente toponímico e territorial, já referido, vincula-se estreitamente à referência "familiar", isto é, ao modo como as pessoas traçam ou veem traçada sua descendência por relações de parentesco com ancestrais que teriam vivido naquelas áreas. No

Tapeba, destaca-se a figura de Manoel Raimundo, "cabeça" dos "troncos velhos" da lagoa do Tapeba. No Paumirim, a figura emblemática de José Alves dos Reis, o Zé Zabel "Perna-de-Pau", tido como a última forte liderança, o "último Tuxaua", após a morte do qual conta-se que os Tapeba do Paumirim, que viviam sob a sua autoridade, se dispersaram numa espécie de diáspora. O caso singular de poliginia sororal que ele manteve e os muitos filhos que ele teve com as suas duas mulheres geraram um grupo de descendência claramente delimitado, alguns elementos do qual (notadamente, da segunda geração descendente) casaram entre si (BARRETO FILHO, 1998, p. 5).

No seu relato Raimunda Teixeira lembra com ternura da sua infância, mas também fala do trauma que foi o processo de estabelecimento nas margens do Rio Ceará, pois foi em consequência da expulsão do antigo território indígena que ela habitava com os filhos de onde ela foi expulsa, sobre isso:

A nossa vida era desse jeito, dentro dessa aldeia, na Comunidade do Trilho, lá dentro da mata. Hoje em dia eu moro aqui [à beira do Rio Ceará]. Saí da comunidade do Trilho. Casei-me com 17 anos. [...] Quando eu me casei eu não tinha nenhum canto para morar, pois estávamos sendo expulsos da terra. Os antigos estavam morrendo e apareceram os fazendeiros dizendo que eram os donos, trazendo os arames para cercar a nossa terra e expulsar a nossa gente. Ficamos na beira do trilho de ferro, onde passa o trem, com as nossas ocas abandonadas dentro da mata, porque não podíamos entrar. Aí, eu disse: 'O que eu faço é ir para a beira do rio'. Chegamos aqui e colocamos o nome de Rio Ceará, porque ele se chamava Rio do Picu. Quando eu vim morar aqui, eu trouxe três filhos [...] depois que chegamos, limpamos um canto na beira do rio, debaixo do manguezal e eu coloquei um pedaço de lona e de papelão para colocar os meninos para dormir em cima. 'Como é que a senhora vai dormir com esses meninos aqui?'. Eu disse: 'Minha senhora, eu sou índia, eu sou filha da natureza, sou filha da mata. Vou dormir aqui com os meus filhos e nada vai me acontecer'. [...] E dormi. Pela manhã, pegamos a foice, fomos tirar pau do mangue e fizemos uma cabana, onde coloquei os meus filhos debaixo. Na continuação, arrumei palha para ir arrodando ela. Os outros parentes também vieram e começaram a fazer também (BRAIK; MOTA, 2016, p. 16).

Imagem 22: Roda de histórias com indígenas da etnia Tapeba, no município de Caucaia, Ceará.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

A imagem e o texto com os relatos orais de dona Raimunda, mostra perfeitamente como é a luta indígena e a liderança dela quanto mulher para seu povo, pois ela é uma pajé. Ainda nos mostra um povo indígena do Nordeste, uma vez que, ao pensar em indígenas a referência mais comum a vir a cabeça dos alunos devido a ampla exploração midiática são os indígenas da Amazônia ou do Alto Xingú e aqui há um rompimento com esse estereótipo. O livro didático trouxe a memória de uma mulher indígena para ser estudada por não indígenas.

Após o texto e a imagem há uma atividade que leva o aluno a refletir e guardar na memória o conteúdo estudado, a imagem não foi apenas para provar o que estava escrito e sim para a construção do conhecimento da luta indígena no estado do Ceará que também serve de referência a povos de outros estados da mesma região, assim imagem e texto apresentam-se como instrumento de valorização da diversidade, contudo vale ressaltar que o conteúdo receberia maior destaque sendo alocado no texto principal.

#### **2. 2. 4. HISTÓRIA EM QUADRINHO: mito criacionista indígena**

A imagem 23 é uma tirinha que está no segundo capítulo do livro: “Os Primeiros Passos da Humanidade”, e chama atenção porque há três personagens apresentando versões criacionistas para origem da humanidade e um deles é indígena. Ele diz em sua versão que o

homem foi feito a partir do milho, alusão a um mito maia e de vários outros povos que habitavam o continente antes da chegada e estabelecimento dos europeus.

Figura 23: HQ mito criacionista indígena.



Fonte: livro didático História Das Cavernas ao Trceiro Milênio.

O livro didático ao trazer essa tirinha mostra que os indígenas utilizam o mito para explicar as coisas ao redor, “o fato de considerarem que suas Belas Palavras são a expressão de seu “pensamento”, em oposição ao que chamaríamos mitos, não permite afirmar que mito e pensamento sejam opostos para todos e por toda parte”(PERRONE-MOISÉS, 2011, p.861), ou

seja, para os indígenas o mito é como eles entendem e explicam o mundo, não apenas uma história fantástica sem nexo, pois através dele pode-se entender como as sociedades indígenas são estruturadas.

Ao evidenciarmos o mito como forma de explicar seu entorno o paradigma de selvagem ou tolo cai por terra, pois o pensamento dos povos indígenas são bem estruturados, apresentam lógica ao contrário do que grande parte da sociedade envolvente crê.

A imagem se relaciona ao conteúdo do capítulo que tem como cerne de discussão a origem da humanidade. O fato de ter uma explicação por meio de um mito indígena seria propício para se falar da importância dessa forma de estruturação do pensamento indígena, mas sabemos que essa não foi a intenção do uso da história em quadrinhos, portanto trata-se de uma imagem que para gerar reflexões sobre a importância do mito será necessário que o professor pesquise para além do que o livro oferece sobre a temática indígena.

### **2. 2. 5. TEORIAS DE OCUPAÇÃO DO CONTINENTE AMERICANO**

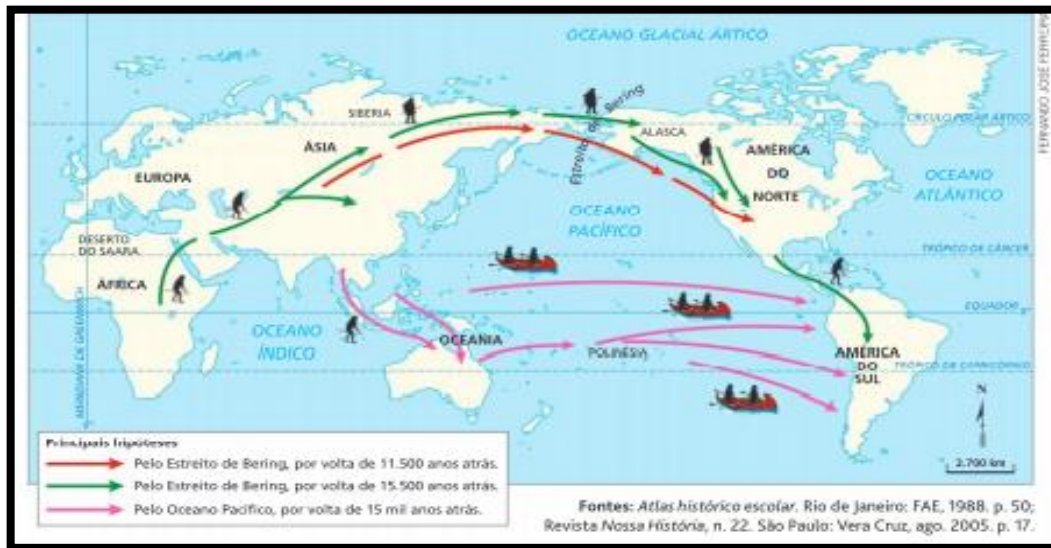
As próximas imagens encontram-se no segundo capítulo “Os Primeiros Passos da Humanidade” no subitem “Origem do Homem Americano”. Elas mostram, um mapa mundi com as rotas que os grupos humanos teriam realizado para atingir o hoje chamado continente americano (imagem 24), a reconstituição do crânio de Luzia (imagem 25) e um mapa do Brasil com a localização de sítios arqueológicos (imagem 26).

O mapa (imagem 24) mostra que o homem surgiu na África e que grupos humanos teriam atravessado o Estreito de Bering por volta de 15.500 AP<sup>15</sup> a rota está sendo representada por setas verdes, depois por volta de 11.500 AP um grupo de homens oriundos da Ásia teriam feito outra travessia pelo Estreito de Bering e atingido o atual continente americano a rota está sendo representada por meio de setas vermelhas. Por último mostra a hipótese que o homem teria atingido o continente americano em pequenas embarcações pelo Oceano Pacífico. Essas rotas que constam no mapa explicaria o povoamento do continente americano.

---

<sup>15</sup> AP significa antes do presente que por convenção é 1950 é uma menção a descoberta da técnica de datação através do carbono 14, que se deu em 1952 (GASPAR, 2004 p.8).

Imagem 24: Mapa Múndi com as rotas de povoamento do continente americano.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

Nos livros de História do 1º ano vemos como a arqueologia contribui para o conhecimento histórico. Nesse segundo capítulo do LD História das Cavernas ao Terceiro Milênio notamos como a arqueologia é utilizada para conhecermos a História do continente americano e do Brasil, o livro didático coloca os conteúdos no texto principal e não em textos subjacentes.

A imagem 25 traz um busto reconstituído e está com um crânio à sua frente, o busto mostra uma pessoa negra. A imagem está na parte do LD onde fala das descobertas e pesquisas arqueológicas no Brasil dando destaque para a pesquisa de Walter Neves e sua equipe que o reconstituiu a partir de um crânio de uma mulher fossilizado encontrado em Lagoa Santa-MG, então “Considerando as pesquisas das medidas dos crânios americanos, Neves e colegas propuseram a entrada primeiro de grupos não mongoloides, em data não específica, seguida das migrações mongoloides mais recentes” (FUNARI; NOELI, 2020, p.38).

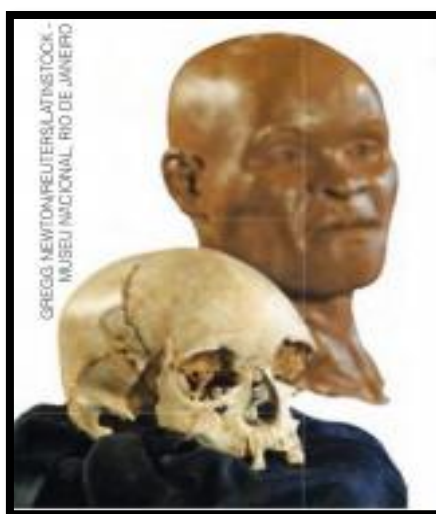
Em seguida o livro didático cita a pesquisa de Niède Guidon na Serra da Capivara em São Raimundo Nonato-PI, relatando que a arqueóloga defende a tese que o homem teria alcançado o continente americano há 50 mil anos AP e que essa hipótese tem muitos críticos, pois não foi formulada com base em ossadas humanas e sim em restos de fogueira.

Para além da crítica supracitada, ainda há o fato que uma parte comunidade científica rejeita a ideia de Guidon também porque a arqueóloga propõe que os grupos teriam vindo em

pequenas embarcações por motivação messiânica (FUNARI; NOELI, 2020), contudo o LD não aborda essa crítica em específico.

Aqui podemos pensar duas hipóteses para a rejeição da teoria de Guidon por parte de alguns, a primeira seria o colonialismo científico que os cientistas que fazem pesquisas na região Nordeste sofrem, pois, a grosso modo, podemos dizer que são as pesquisas realizadas nas regiões Sudeste e Sul que recebem aceitação e ganham destaque nacional enquanto pesquisas de outras regiões são invisibilizadas. A outra hipótese é o machismo, pois ser mulher no meio científico como em qualquer outro campo não é fácil, o que faz com que as pesquisas arqueológicas de Niède sejam sempre questionadas, infelizmente!

Imagem 25: Reconstituição e crânio de Luzia.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

O mapa (imagem 26) também se encontra no LD, pintado de verde nele são traçados os sítios arqueológicos do Brasil, na legenda o ítem que representa o sambaqui é uma concha, no entanto, de acordo com o mapa somente há sambaquis na região sul do país, algo que não é uma informação correta, pois há sambaquis no Norte e Nordeste do Brasil, a saber:

São poucos os sítios arqueológicos dessa natureza na região costeira nordestina, salvo alguns registros, tais como: 26 sambaquis localizados na Baía de todos os Santos e litoral sul do Estado da Bahia, dados existentes em Calderón (1964) e Cadastros do IPHAN com registros até 1984, e um no litoral norte do Estado da Bahia (SILVA, 2000); 12 no Estado de São Luís do Maranhão, 9 no Estado de Alagoas (MARTIM, 1999), 13 em Pernambuco e 21 no Piauí (*levantamento realizado no cadastro do IPHAN com registros até 2003*)<sup>16</sup> [...] Levantamentos sobre a presença de sambaquis

<sup>16</sup> Conforme já evidenciamos essa classificação referente aos sítios costeiros e fluviais do estado do Piauí possuem atualizações de acordo com a arqueóloga Jóina Borges vide página XX.





em relação aos demais; trata-se de uma cerâmica que apresenta antiplástico em concha. Essa peculiaridade motivou a proposição de uma tradição ceramista regional denominada Mina, na década de 1960 (Simões 1981). Um aspecto importante sobre a cerâmica filiada à tradição Mina é a sua relativa antiguidade em relação aos primeiros conjuntos cerâmicos de todo o continente americano. As datações obtidas para a região do Salgado, no Pará, atestaram ocupações humanas relacionadas com essa tradição em torno de 5.500 anos AP, ao passo que em São Luís, Maranhão, pesquisas recentes evidenciaram sambaquis cerâmicos com datas iniciais em torno de 6.600 anos AP (BANDEIRA, 2009, p. 487).

Como podemos perceber há sambaquis no Norte e Nordeste, bem como pesquisas a esse respeito e com descobertas importantes com relação aos povos ceramistas do período do pré-contato com os europeus então é importante que os livros didáticos tenham cuidado para não prestar informações pela metade, como as que o mapa apresentou.

## 2. 2. 6. POVOS SAMBAQUIEIROS

A imagem 27 é uma reconstituição de como os povos sambaquieiros viviam, o que é bastante didático, para entender como era a rotina nesses espaços como lugar de moradia e não simples acúmulo de conchas e restos de peixes. Para o cerne dessa pesquisa é necessário reinterar que os sítios arqueológicos denominados sambaquis são muito importantes, uma vez que, é uma pesquisa em ensino de história realizada em uma cidade na costa piauiense, onde há dois sambaquis registrados pelo IPHAN.

O livro traz a imagem de como seria a vida em um sambaqui, entretanto não há a etimologia da palavra sambaqui que é de origem Tupi, desta forma vejamos mais sobre a palavra:

A pesquisa arqueológica brasileira tem se dedicado também ao estudo sistemático da ocupação da costa por pescadores e coletores que se instalaram na faixa litorânea por volta de 6.500 anos AP. O principal vestígio desse grupo é um tipo de sítio denominado *sambaqui*, tema de interesse científico desde a segunda metade do século passado. Sambaqui é uma palavra de etimologia Tupi, língua falada pelos horticultores e ceramistas que ocupavam parte significativa da costa brasileira quando os europeus iniciaram a colonização. *Tamba*, significa conchas e *ki* amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio. Trata-se de denominação amplamente utilizada pelos pesquisadores e que denota a capacidade de observação e síntese dos falantes Tupi (GASPAR, 2004, p. 8-9).

O texto que acompanha essa imagem contradiz a imagem anterior, o mapa, pois fala que os sambaquis se estendem do Estado de Santa Catarina até o Pará, ou seja, estão presentes em toda costa brasileira inclusive no Nordeste, com pesquisas há meio século realizadas na região:

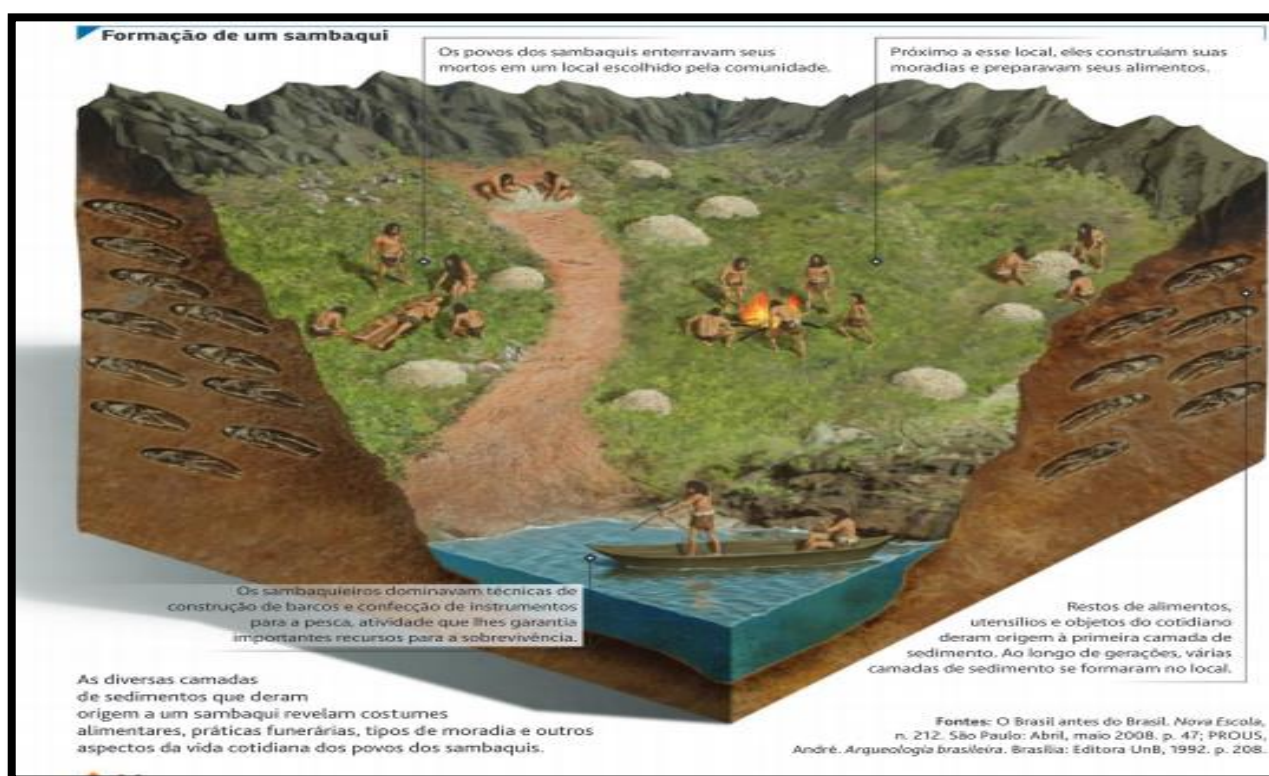
Segundo Madú Gaspar (2004), na década de 50 começaram as pesquisas arqueológicas consideradas modernas, quando foram obtidas as primeiras datações radiocarbônicas e feitas as primeiras análises sistemáticas dos Sítios.

Importantes pesquisadores franceses e americanos, como Anette Laming-Emperaire, Joseph Emperaire, Alan Bryan e Wesley Hurt, vieram ao Brasil estudar os dois grandes temas da arqueologia brasileira (ocupação da costa e arte rupestre) e colaboraram na formação de especialistas locais. Nesta mesma época, o antropólogo português Antônio A. Mendes Correia publicou seu trabalho sobre crânios dos sambaquis, o mesmo fazendo Emílio e Herbert Baldus, em 1950, afirmando tratar-se de populações heterogêneas e negando a existência do homem do sambaqui. Também neste mesmo ano, João Alfredo Rohr inicia as pesquisas em Santa Catarina, o mesmo fazendo Luiz de Castro Faria em Cabeçuda. José Silvestre publica a síntese sobre os sambaquis no Nordeste e Antônio Teixeira Guerra retoma a discussão da relação entre sambaquis e a variação do nível do mar, com bases nas pesquisas desenvolvidas em Santa Catarina e Rio de Janeiro (SILVA, 2009, p.28).

Na imagem 27 que está no livro didático, observa-se as seguintes legendas:

Formação de um sambaqui; Restos de alimentos, utensílios e objetos do cotidiano deram origem à primeira camada de sedimento; Ao longo de gerações, várias camadas de sedimento se formaram no local; próximo a esse local, eles construíam suas moradias e preparavam seus alimentos; Os povos dos sambaquis enterravam seus mortos em um local escolhido pela comunidade; Os sambaquieiros dominavam técnicas de construção de barcos e confecção de instrumentos para a pesca, atividade que lhes garantia importantes recursos para a sobrevivência.

Imagem 27: Reconstituição da vida em um sambaqui.



Fonte: livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

Através da imagem reconstituída de um sambaqui e das legendas é possível que os alunos percebam que naquele local que hoje aparentemente é apenas um amontoado de conchas há milênios atrás era um lugar em que a vida acontecia mostrando os sambaquieiros pescando, cozinhando e enterrando um corpo, além de vários corpos que aparecem enterrados, nesse sentido:

Esta reflexão tem como objetivo assinalar que a maneira de ordenar o espaço é também uma idiossincrasia de cada sistema sociocultural. Sob esta ótica, os próprios sambaquis são artefatos tais como nossas casas, barracos, palácios e estádios de esporte. Como no caso dos esquimós, acumular restos faunísticos, morar nesse espaço peculiar e aí enterrar os seus mortos é que fazia um sambaquieiro se perceber e ser percebido como tal (GASPAR, 2004, p.37)

Outrora, ainda no século XIX pensava-se que os sambaquis eram fenômenos naturais, sendo eles resultado do recuo do mar e o acúmulo das conchas era pela força dos ventos que as lançavam até a praia e a presença de esqueletos humanos deveria-se a naufrágios, tal definição foi chamada de corrente “naturalista”. Para quem desconhece sobre o tema essa é uma ideia bem plausível para explicar a formação dos concheiros até os dias de hoje. Mas em contrapartida aos naturalistas a corrente “artificialista” afirmava que os concheiros eram resultantes da ação humana e para explicar o acúmulo das conchas recorreram a indolência dos indígenas, que por razão de preguiça grupos pré-históricos acumularam conchas e restos de comida (id ibdem).

O debate tornou-se acalorado tanto que repercutiu, pois em Triste Fim de Policarpo Quaresma, Lima Barreto descreveu a formação de sambaquis, o imperador Pedro II acompanhou as escavações para retirada de esqueletos, missões do Museu Nacional foram enviadas para o litoral do sul para resgatar vários objetos provinientes dos sambaquis que estavam sendo destruídos. Devido à descoberta de indícios da atividade humana nas várias pesquisas realizadas nos sítios arqueológicos a corrente naturalista perdeu a força (GASPAR, 2004).

Com a indiscutível descoberta de achados humanos surge a corrente mista que reúne elementos da corrente naturalista com a artificialista, muitos pesquisadores apoiadores da corrente naturalista migraram para a mista como foi caso de Roquete Pinto, é importante colocar que apesar de ser uma perspectiva bem atual as reflexões sobre os processos naturais recaem no senso comum acredita-se até que o sambaqui é a prova do dilúvio, pois a concentração de conchas e esqueletos de peixe longe do mar deve-se a isso (id ibdem).

A corrente artificialista norteia as atuais pesquisas, dividindo-se em duas vertentes: a primeira diz que o sambaquis são restos de cozinha e a segunda acredita que são monumentos

funerários. Embora a discussão central seja o processo de formação dos sambaquis outros interesses surgiram como a relação com o ambiente, a população sambaqueira e o meio de subsistência. A noção de raça guiava os estudos arqueológicos e a antropologia física do século XIX, mediante a isso surgiu as categorias “Homem de Lagoa Santa” e “Homem do Sambaqui” (GASPAR, 2004).

De acordo com Madu Gaspar (2004), atualmente os arqueólogos se voltam para saber como esse “Homem do Sambaqui” vivia, pois a ideia de que os sambaqueiros eram apenas grupos nômades em busca de alimentação está sendo superada para dar lugar a discussão sobre a complexidade social, a possibilidade da existência do chefe social, os suntuosos rituais funerários, a possibilidade de uma classe dedicada apenas à fabricação de esculturas, cogita-se até mesmo que a construção dos sítios tenham sido por meio de um trabalho coordenado, dada a sua grandiosidade, portanto cai por terra visão de “primitivo” que era voltada ao povo sambaqueiro.

Levando em consideração as pesquisas que definem os sambaquis como locais de socialização ao invés de simples acúmulo de conchas devido a indolência dos seus habitantes, o arqueólogo André Prous descreveu o que na perspectiva dele seria a vida cotidiana nos sambaquis, vejamos o trecho abaixo:

Beirando as praias, barcos monóxilos entram na enseada delimitada por pequenas elevações rochosas e semeada de ilhotas. [...] Alguns homens descem com cuidado ao mangue, procurando algum ponto mais elevado e seco: uma antiga restinga, ou, melhor ainda, um afloramento que dará um chão firme e uma base para polir os machados, lascados na pedra verde da praia. Acharam o lugar ideal perto do mangue fornecedor de lenha e ostras fáceis de ser apanhadas, de água potável, e ainda próximo às águas abertas e piscosas da enseada. [...] Os homens instalam as choupanas, pequenas e ovaladas, de até seis metros de diâmetro, cada uma abrigando uma família nuclear: pai, mãe e os poucos filhos. Logo começa a rotina das novas instalações: as crianças brincam no mangue e trazem crustáceos e ostras, curiosas 'frutas' das árvores vermelhas; as mulheres cozinham, enchem de água os recipientes vegetais ou tomam um de seus inúmeros banhos. [...] Enquanto isto, os homens mergulham na enseada para apanhar as ostras que crescem nos rochedos e capturar peixes com as lanças. Na volta descansam um pouco, sem parar de cuidar de seus instrumentos: um vai polindo a madeira de seu arco com uma concha, enquanto outro trabalha o gume de seu machado perto da água. [...] Com o tempo, as ostras tornam-se mais raras e os adultos têm que procurar cada vez mais longe outros moluscos, de coleta também mais difícil. Até que o grupo se fraciona ao longo do rio, cada um se instalando em novo sítio, por vezes em cima de outro sambaqui, abandonado há tempos pelos primeiros habitantes. [...] O sambaqui-mãe, nunca totalmente abandonado, toma com o tempo dimensões majestosas. [...] Já nasceram as primeiras crianças da nova fundação. Não muito numerosas, pois não se pode cuidar de muitas ao mesmo tempo. Muitas também não chegaram até dois anos de idade: ou porque adoeceram, ou porque a mãe morreu e o grupo, incapaz de encontrar uma ama-de-leite, a deposita na terra, junto com o corpo materno. Crianças amadas e choradas; na sua cova, depositam os mais lindos colares de concha e jogam mais cor vermelha (cor de sangue e da vida) do que costumam jogar no túmulo dos homens mais importantes da comunidade (PROUS, 1992, p. 263-265).

A descrição de Prous se aproxima muito da imagem que o livro didático exhibe sobre atividade cotidiana praticada nos sambaquis fazendo com que os alunos possam ter uma dimensão do que acontecia nesses sítios em outrora e daí a importância da preservação deles para tempo presente, vale ressaltar que as outras obras didáticas analisadas nessa pesquisa não têm uma reconstituição como essa. Portanto a imagem está de acordo com o texto escrito que a acompanha sobre os sambaquis no Brasil, pois passa bem a ideia que ali, naquele lugar os mortos eram enterrados, mas também outros aspectos da vida eram tocados pelos seus habitantes, por meio dos recursos que o ambiente lhes ofertavam.

A imagem 28 mostra uma pedra que na verdade trata-se de um machado encontrado em um sambaqui no estado de Santa Catarina, o texto diz que ao longo da história os grupos humanos fabricavam instrumentos que lhes ajudavam a sobreviver. Também informa que esses achados arqueológicos são guardados por museus e universidades.

A Arqueologia para conhecer o passado dos homens pré-cabralinos estuda vestígios materiais por eles deixados e que se conservam ao longo do tempo até chegar aos dias atuais. Esses vestígios feitos ou utilizados pelo homem são chamados de artefatos e há vários tipos como: cerâmica, ossos, madeira, porém os que melhores se preservam são os de pedra, a saber:

Os restos materiais são de diferentes tipos, dependendo, em especial, das condições de preservação que os solos oferecem. Em geral, o que melhor se preserva são os artefatos feitos de pedra (também chamados de líticos), ferramentas usadas para as mais variadas tarefas e que, por isso, podem nos informar muito sobre caça, a pesca, a agricultura e a tecnologia para transformar materiais brutos em bens manufaturados, para construir habitações ou para remodelar os terrenos onde eram instaladas aldeias e cidades. Em alguns casos, existem magníficas esculturas feitas em pedras – pequenas representações de animais e seres humanos – chamados de zoólitos, objetos que não eram apenas funcionais, mas possuíam um papel simbólico ou artístico e que podem nos dizer algo sobre os valores e gostos de um grupo que viveu no passado e os produziu. Os líticos estão entre os mais importantes vestígios pré-históricos, tanto por acompanharem os homens por toda sua milenar existência quanto por se preservarem muito bem (FUNARI; NOELLI, p.16).

Imagem 28: Pequeno machado encontrado em um sambaqui.



Fonte: livro didático História das Cavernas Ao Terceiro Milênio.

O texto que acompanha a imagem explica o que são artefatos para o leitor e que através deles se formula o conhecimento histórico:

Ao longo do tempo, as sociedades humanas adaptaram-se ao meio e produziram vários artefatos para garantir sua sobrevivência. Ferramentas, objetos e utensílios de vários tipos e materiais foram desenvolvidos para construir moradias, confeccionar vestimentas, obter e armazenar alimentos, brincar, realizar cerimônias religiosas, guerrear ou manter a paz, entre muitas outras atividades. Esses registros da cultura material constituem as principais fontes de pesquisa para construir um saber histórico sobre os mais antigos habitantes da América. Atualmente, muitos desses objetos encontram-se sob a guarda de universidades e museus, onde são catalogados, estudados e, em alguns casos, expostos para a visitação pública (BRAICK; MOTA, 2016, p. 37).

Além disso o texto fala que o utensílio foi achado em um sambaqui e atualmente pertence ao “Museu do Homem do Sambaqui” em Florianópolis – Santa Catarina, por fim há uma proposta de atividade, as perguntas estimulam os alunos a dar opiniões, formular hipóteses e ainda a estabelecer ligação com o presente, portanto leva o aluno a conhecer o modo de vida dos ancestrais sambaquieiros e ainda correlacionar com o tempo presente o que torna a aprendizagem mais instigante para construção da consciência histórica.

### 2. 3. HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA - VOLUME I

O livro História Sociedade e Cidadania de autoria de Alfredo Boullos Júnior da editora FTD de acordo com as informações do site do PNLD teve 714.214 exemplares do livro do aluno distribuídos para todo Brasil, com a maior saída dentro daqueles que faziam parte do edital para 2018-2020, isto fez com que ele fosse o primeiro lugar entre os livros do PNLD.

Imagem 29: Capa do livro didático (volume I), dança típica.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

De acordo com a resenha do PNLD:

A História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas são abordadas como temática central de alguns capítulos, seções, atividades e textos complementares, não se restringindo ao texto principal. O tratamento concedido à História da África demonstra o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros em diversos momentos da história. As populações africanas são representadas como uma tradição antiga e diversificada, que, em contato com outras, receberam influências e influenciaram diferentes sociedades. A temática indígena aparece de forma menos sistemática na coleção, estando disposta principalmente nos textos e nas atividades, ressaltando a importância das culturas indígenas para a construção da identidade brasileira e a luta pelo reconhecimento dos seus direitos (GUIA PNLD, 2017, p. 69).

A resenha do PNLD chama a atenção sobre a necessidade do professor buscar material sobre os povos indígenas:

Os princípios éticos são respeitados na coleção, principalmente com relação ao tratamento aos diversos grupos sociais como os afrodescendentes e as mulheres, aparecendo como atores históricos ao longo dos três volumes da obra. O professor notará que a História e cultura dos grupos indígenas são tratadas de forma menos frequente pela coleção, necessitando de maior esforço para ampliar as discussões sobre tais temáticas (GUIA PNLD, 2017, p. 70).

O que deixa evidente a complexidade em trabalhar o conteúdo sobre os povos originários, porque a presença de menos conteúdos sobre os indígenas pode levar a interpretação que eles foram menos importantes para história do Brasil ou até que eles não possuíam história antes da colonização europeia e assim o professor acaba não indo buscar

material para completar a abordagem sobre os indígenas, pois mais do que informação sobre os indígenas falta formação aos professores para ensinarem a temática para os alunos, pois existe uma vasta produção acadêmica que não chega à sala de aula.

Outro fator que gera reflexão é que o livro teve a maior adesão do PNLD e possui a palavra cidadania no título, no entanto míngua sobre história indígena o que algo controverso, pois como diz Freitas (2010) os jovens têm o direito de saber que a cultura e modo de vida deles não são os únicos que existem e que os indígenas estão nos diferentes lugares inclusive chegaram nesse território antes do Estado Brasileiro.

### 2.3.1 ARTE KUSIWA

Em uma seção que fala sobre patrimônio temos uma imagem (30) que reproduz cestos de palhas com desenhos geométricos na cor preta, ao observarmos minuciosamente não vemos nenhum grafismo que se repete nos cestos, de acordo com o LD, “A arte Kusiwa foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão, do IPHAN, em 2002. No ano seguinte, recebeu da Unesco o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”(BOULOS JÚNIOR, 2016, p 18). Contudo encontramos aqui um contraponto, pois os livros didáticos acabam dando visibilidade apenas para o que é institucionalizado como patrimônio a exemplo o artesanato de palharia registrado no IPHAN, que traz até imagem. É ressaltado no LD que os saberes dos africanos e indígenas foram reconhecidos legalmente a partir da Constituição de 1988, então todo esses saberes merecem destaque, logo todos são importantes.

Apesar de ser um texto curto e que para ilustrar use um patrimônio institucionalizado, ele informa a importância dos conhecimentos dos povos tradicionais, já que os alunos na maioria das vezes não relacionam os saberes dos povos originários a ideia de patrimônio.

Contudo os conhecimentos indígenas constituem um patrimônio com grande poder, principalmente em uma época que a questão climática é interesse global, pois os indígenas sabem viver da natureza sem devastá-la :

Apesar das controvérsias que cercam a ideia de saberes indígenas, especialmente depois da usurpação da história mundial pelo eurocentrismo, esta ideia permanece tão importante como nunca para a imaginação do futuro do mundo para além dos limites ocidentais de conhecer, imaginar e ver o mundo. Isto ocorre, sobretudo, porque, quando se trata de privilegiar perspectivas não ocidentais sobre o mundo, que têm sido silenciadas ou relegadas à periferia pela visão de mundo euro-norte-americana, a ideia de formas indígenas de conhecer, ver e imaginar o mundo tem o potencial de permitir outra imaginação do mundo para além da visão ocidentalista já defunta. Assim, longe de ser uma fantasia, a ideia de saberes indígenas tem um potencial realista para influenciar o futuro do mundo para além da atual visão de mundo fundamentalista



ocidental que falsamente finge ser a única visão capaz de universalidade (NDLOVU, 2017, p.128).

Imagem 30: Arte Kusiwa do povo Wajãpi.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

Para fazer referência aos povos indígenas o livro usa a arte Kusiwa do povo Wajãpi, mas contrariando o que é proposto na Lei 11. 645/2008 não mostrou nenhuma mulher ou homem indígena tampouco adentrou na história deles permanecendo só no âmbito cultural representado pelos cestos.

Sobre esse povo é importante dizer que mantiveram-se praticamente isolados por volta de dois séculos, tendo pouco contato com camponeses e comerciantes. Mas, em 1973, devido ao início das obras da Rodovia Pimentel os indígenas viram-se obrigados a abandonar suas atividades produtivas, o que ocasionou dependência da Funai e de missões evangélicas para sobreviverem (VIVAS, 2008).

Em 1983 a partir da reorganização política eles conseguiram reverter essa situação, passaram a se dedicar ao garimpo manual, à pesca e ao artesanato e no ano de 1996 as suas terras foram demarcadas. A autonomia política, social e econômica facilitou o processo de reconhecimento da arte por eles produzidas, que trata-se de padrões gráficos que de início eram apenas corporais, depois passaram a estampar os utensílios (Id ibidem).

Portanto a imagem dos cestos para exemplificar os saberes indígenas como patrimônio sem mostrar as pessoas que o fazem constitui-se em um hiato, além disso seria oportuno o livro didático trazer o contexto histórico dos Wajãpi que mostrou como os saberes do povo colaboraram para demarcação de seus territórios, pois para os povos indígenas a terra garante a perpetuação da vida biológica e dos saberes tradicionais, tanto que no texto a “Viagem de

volta” João Pacheco de Oliveira fala que a volta aos territórios também significa a retomada das tradições e ao sentimento de pertencimento àquele lugar (1998).

### 2. 3. 2. CERÂMICA DO POVO ASSURINI

A próxima imagem que se segue é um vaso de cerâmica com pinturas geométricas nas cores preta e vermelha, não está no texto principal, mas em uma seção que fala sobre o conceito de tempo histórico diferenciando-o das outras formas de conceber o tempo. Conforme está na legenda da foto a imagem é uma cerâmica do povo Assurini, nela diz que o povo se relaciona com o tempo de acordo com os fenômenos naturais, isso é afirmado em um parágrafo do texto que discorre sobre o tempo histórico e outras categorias de tempo.

Imagem 31: Cerâmica do povo assurini



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

O termo Assurini significa vermelho na língua Juruma, os primeiros registros que se tem conhecimento desse povo são de três ataques no final do século XIX. Os indígenas nesse período também receberam ataques de não indígenas que atearam fogo nas aldeias, provavelmente extratores de cauchos, ao longo dos anos eles tiveram que se mudar várias vezes e na década de 1960 se estabeleceram na região do Rios Ipiaçava e Piranhaquara. Os Assurini continuaram mantendo contatos hostis com os não indígenas, mas de forma rápida, somente aceitaram o contato a partir da década de 1970, por motivo de uma ataque dos Araweté a consequência com o contato com os brancos foram as epidemias de gripe e malária (MULLER; SILVA, 2002).

Desta forma os Assurinis são um povo produtor de cerâmica que está localizado próximo ao rio Xingú no Pará. Grafismos geométricos como os da imagem são usados para decorar tanto cerâmicas quanto o corpo, as cabaças e outros itens da cultura material Assurini,

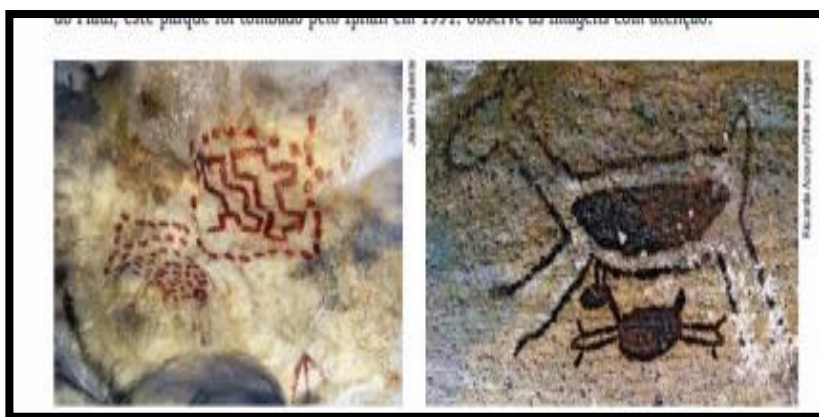
pois fazem parte de um sistema de grafismo artístico que se trata de uma gramática própria com um conteúdo relacionado a diversos significados como elementos da natureza, ou algo ligado ao sobrenatural ou a elementos simbólicos (Id ibidem).

Apesar de exemplificar que os indígenas têm outra forma de interpretar o tempo, e mostrar uma cerâmica produzida pelos Assurinis, não há um relato deles sobre o entendimento do que é o tempo como sabemos o tempo histórico é o tempo das coletividades (PROST, 2020), nem imagem do povo em seu território e também faltou a história, desta forma sem mais embasamento a imagem não se relaciona ao texto tratando-se apenas de uma ilustração.

### 2. 3. 3. PINTURAS RUPESTRES

Ao final do capítulo de introdução do livro há uma sequência didática onde há uma atividade intitulada “Leitura de Imagens” que traz as imagens abaixo que são pinturas rupestres de sítios arqueológicos da região Nordeste. Na primeira imagem vemos uns pontilhados em vermelho e na outra a figura de dois animais. A primeira é de Lajeado de Soledade município de Apodi no Rio Grande do Norte a segunda fica no Parque Nacional da Serra da Capivara em São Raimundo Nonato no Piauí.

Imagem 32: Pinturas rupestres.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

A imagem traz o seguinte enunciado com as respectivas perguntas:

As pinturas a seguir foram feitas em rocha em sítios arqueológicos do Nordeste. A primeira está em Lajeado de Soledade, no município de Apodi, no estado do Rio Grande do Norte. A segunda está no Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí; este parque foi tombado pelo Iphan em 1991. O que se vê na imagem da esquerda? E na imagem direita? Dê o significado dos termos: pintura rupestre; sítio arqueológico; Iphan. O artista que pintou a capivara e seu filhote conseguiu transmitir a ideia de movimento? Quando terão vivido os seres humanos que elaboraram? (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 26).

As imagens são de inscrições rupestres, estão sendo utilizadas para leitura de imagem e respectivamente trabalhar os conceitos de patrimônio e tempo que foram vistos ao longo do capítulo de introdução da obra e que de forma tímida fizeram referência aos povos originários.

### 2. 3. 4. TEORIAS SOBRE O POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO

A imagem seguinte é um mapa-múndi onde os continentes estão em tom bege e os oceanos em azul claro, de acordo com a legenda as setas roxas indicam a travessia pelo estreito de Bering e as cor-de-rosa a travessia pela Oceania. O mapa traz os continentes em uma proporção maior, tanto que a África e a América do Sul ganham destaque na cartografia, daí infere-se que a projeção utilizada seja a de Peters ao invés da Mercator, porém a imagem não é acompanhada de informação sobre a projeção cartográfica utilizada.

Imagem 33: Mapa-múndi com as rotas de povoamento do continente americano.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

De forma bem sucinta o parágrafo que o mapa acompanha apresenta as três teorias sobre a ocupação do continente americano:

Uma das hipóteses é a de que os humanos chegaram à América por terra depois de atravessar o estreito de Bering, localizado entre a Sibéria (Rússia) e o Alasca (Estados Unidos). A travessia teria se dado durante a última glaciação, quando as águas do mar baixaram, e formou-se uma ponte de terra e gelo ligando a Ásia e América. Outra hipótese é a de que tenham chegado à América por mar após atravessar o oceano Pacífico, navegando de ilha em ilha. Outra hipótese ainda é de que partes deles chegou caminhando depois de atravessar o estreito de Bering e outra parte, navegando pelo Pacífico (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.38).

Desta forma o texto escrito não dá destaque a uma teoria em detrimento da outra, o mapa não indica qual foi a projeção utilizada, dessa forma não podemos afirmar com certeza se a

África e a América do Sul aparecem grandes ou por estar na projeção de Peters ou por algum detalhe na diagramação da imagem que as tornaram maiores, desta forma seria interessante se fosse a projeção de Peters o livro didático destacá-la. Contudo é importante evidenciar que em relação aos mapas-múndi sobre o povoamento do continente americano das obras didáticas aqui analisadas este é o único que apresenta esse detalhe em relação a proporção dos continentes na cartografia.

Vale resaltar que escolha da projeção utilizada nos mapas revela posição política diante do conhecimento revelando o eurocentrismo ou não, uma vez que, a projeção de Peters mostra o tamanho verdadeiro dos territórios emersos dos continentes enquanto a de Mercator optou pela distância oceânica entre os continentes que dá destaque à Europa e América do Norte, denotando o poder hegemônico em relação às outras áreas do planeta que são diminuídas (SCALZITTI, 2011).

## **WALTER NEVES E LUZIA**

A próxima imagem mostra um homem branco segurando um crânio à sua frente há um busto de uma pessoa careca, ao fundo da imagem há um esqueleto, o local tem boa iluminação. De acordo com a legenda, “Ao lado da reconstituição de Luzia, o antropólogo Walter Neves examina, em seu laboratório na USP, parte de um crânio de c. 7000 a. C. encontrado na região de Lagoa Santa (MG)”.

O texto escrito fala que em 1999, Walter Neves revela o fóssil mais antigo da América até aquela data, que trata-se do crânio de uma mulher que viveu há 11.500 anos atrás que foi chamada de Luzia, também é atribuída a descoberta do fóssil à missão franco-brasileira liderada pela arqueóloga francesa Annette Laming-Eperaire que morreu de forma precoce sem divulgar o achado. Neves retomou a pesquisa, assim em 1999 a divulgou inclusive com reconstituição da cabeça de Luzia pela Universidade Manchester na Inglaterra, portanto ele e o amigo Mark Hubbe concluíram que houve populações com características físicas diferentes, uma com características que se assemelhavam aos africanos e aborígenes da Austrália teriam chegado primeiro e a segunda com características semelhantes aos japoneses e chineses que teriam chegado depois (BOULOS JÚNIOR, 2016).

Imagem22 34: Walter Neves segurando um crânio e o busto reconstituído de Luzia.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

A imagem 35 mostra uma mulher sorridente, mão no queixo, olhar para o alto, cabelos grisalhos, de acordo com a legenda “A arqueóloga brasileira Niède Guidon, diretora e presidente da Fundação Museu do Homem Americano, durante uma entrevista em 2011 para falar das obras do Aeroporto de São Raimundo Nonato, no interior do Piauí” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.40).

Imagem 35: Niède Guidon.

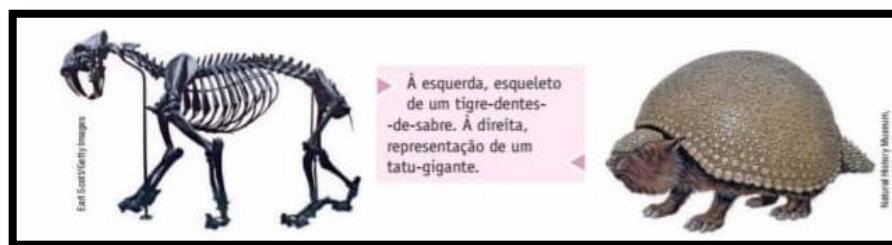


Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

O texto adjacente a essa imagem diz “Já para a cientista Niède Guidon, há provas da presença humana no sítio arqueológico da Pedra Furada, em São Raimundo Nonato, Piauí, há mais de 50 mil anos” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 39), ademais chama atenção para o fato de outros arqueólogos contestarem a tese devido à formulação basear-se em carvão e as lascas de pedras, refutam dizendo que o carvão pode ter sido pela decorrência de algum incêndio florestal

e que as lascas de pedras seriam devido a decomposição rochosas. Entretanto, também é citado que em 2006 o francês Eric Boeda um dos maiores especialistas em tecnologia lítica confirmou que as pedras encontradas pela arqueóloga eram obra humana e tem entre 33 mil e 58 mil anos, comprovando que o povoamento da América do Sul se deu antes do que se pensava.

Imagem 36: Esqueleto de tigre-dentes-de-sabre e tatu gigante.

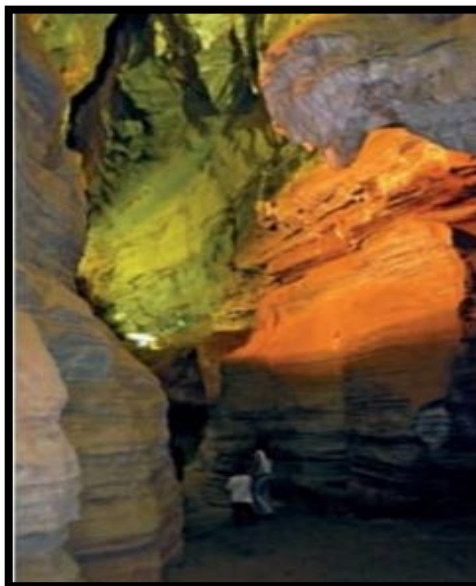


Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

O livro didático indica que “paleoíndio” é o termo que se dá aos ocupantes dos tempos mais remotos das terras que hoje são o Brasil, também cita que esses grupos humanos conviveram com a megafauna que se tratava de mamíferos gigantes que desapareceram por volta de 9.500 a.C. (BOULOS JÚNIOR, 2016). Em seguida há o subtópico “Caçadores e coletores” que afirma “Entre os primeiros habitantes das terras onde hoje é o Brasil estão o povo de Lagoa Santa, o povo de Umbu e Humaitá, além dos povos do sambaqui” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p 41).

A imagem seguinte mostra duas pessoas entre paredões de pedra, as formações rochosas ganham diferentes cores como o verde e o laranja devido à penetração da luz. De acordo com a legenda da imagem esse local é uma gruta em Minas Gerais.

Imagem 37: Gruta da Lapinha, Área de Preservação Ambiental em Lagoa Santa, Minas Gerais.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

A gruta fica localizada na cidade de Lagoa Santa e está no texto para fazer referência ao Povo de Lagoa Santa: Um crânio descoberto em meados do século XIX por Peter Lund em Minas Gerais e mais de um século depois foram descobertos esqueletos humanos por uma missão franco-brasileira, essa população de acordo com arcada dentária, eram de pessoas magras e baixas e a expectativa de vida era curta, até os 30 anos de idade.

As imagens abaixo mostram à esquerda três pedras arredondadas e à direita outras sete pedras pontiagudas de tamanhos diversificados. De acordo com a legenda tratam-se de bolas de boleadeiras e pontas de flechas.

Imagem 38:



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

A imagem faz referência aos povos Humbu e Humaitá. Por volta de 9.500 a.C o território das atuais regiões sul e sudeste foi ocupado pelo povo da Tradição Umu, formado por caçadores coletores, habilidosos com pedras fabricavam raspadores, facas bifaciais e pontas de



flechas. Difundiram o arco e a flecha e a boleadeira. Nessas mesmas regiões também habitavam os povos da tradição Humaitá que além de caçar e pescar colhiam frutos silvestres. Aparentemente esse povo desconhecia o arco e a flecha, porém fabricavam machados e cunhas.

Imagem 39:



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

A imagem acima de um sambaqui de Laguna, Santa Catarina bastante popular, pois já é a segunda obra que a contempla. O livro didático evidencia a hipótese naturalista para a formação dos sambaquis ao afirmar que eram elevações formadas por restos de moluscos provenientes das refeições (GASPAR, 2004). Traz o significado da palavra sambaqui que é de origem tupi: *ta'mba* (concha) e *qui* (amontoado). Informa que os sambaquis eram lugar de moradia e também de rituais fúnebres e enterro de mortos. Falam dos zoólitos (animais esculpidos em pequenas pedras) encontrados nas grandes formações de Santa Catarina, hoje no museu de Joinville em Santa Catarina há mais de 10 mil peças reunidas. Por fim é colocado que há cerca de 2.000 anos os povos sambaquieiros sumiram e de acordo os arqueólogos dois motivos explicam isso: a coleta intensa de mariscos e a chegada dos grupos tupis guaranis (caçadores coletores) que os integraram ou eliminaram.

Abaixo há uma imagem de um vaso de cerâmica que na tampa tem uma escultura de um pássaro a peça possui cor clara. De acordo com a legenda é uma urna funerária marajoara, há a informação que a escultura é antropomorfa, ou seja, é inspirada em características físicas humanas. A peça é uma referência aos agricultores e ceramistas, pois de acordo com o texto, atualmente os arqueólogos definem a Amazônia como um centro domesticador de plantas tanto as medicinais quanto as corantes e as alimentícias. Para Ana Roosevelt os povos amazônicos

desenvolveram a agricultura por volta de 5.000 anos a.C., desta forma, produziam o próprio alimento por esse período, também desenvolveram a técnica da cerâmica, exemplos desses povos amazônicos ceramistas são os da cultura Santarém e os Marajoaras. Ambos os povos utilizavam os objetos de cerâmica para o transporte de água, para o armazenamento ou cozimento dos alimentos bem como urnas funerárias.

Imagem 40: Urna Funerária Marajoara.



Fonte: livro didático História Sociedade e Cidadania.

Portanto podemos perceber que para informar sobre a diversidade dos povos que ocuparam o atual território brasileiro no período do pré-contato com os europeus o livro didático trouxe algumas tradições, os sambaquieiros para toda costa do país, para a região Sul e Sudeste a Umbu e a Humaitá, na região da Amazônia os ceramistas Santarém e Marajoaras e destaque para categoria Homem de Lagoa Santa para se referir às coleções arqueológicas mais antigas do país, contudo falta enfatizar que isso é a história indígena e que haviam diferentes povos que ocupam o território desta maneira contemplaria a diversidade, como há sítios arqueológicos com essas tradições pelo país isso é meio para se estabelecer links com a história local e gerar aproximação dos alunos com o conteúdo do livro e assim faria uma ruptura com a narrativa do “descobrimento” pelos europeus arraigada na mente do povo brasileiro.

### **3. O JORNAL ESCOLAR COMO MÉTODO PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS SOBRE OS INDÍGENAS**

Neste capítulo trataremos do desenvolvimento do produto da pesquisa, mas para tanto se faz necessário recorrer a um breve histórico da cidade de Ilha Grande município onde se localiza a escola na qual foi desenvolvida esta pesquisa.

#### **3. 1. A CIDADE**

De acordo com o *site* do município, Ilha Grande está a 340 quilômetros da capital Teresina sendo um dos 14 município que compõem a Planície Litorânea no estado do Piauí é banhada pelo Oceano Atlântico, bem como pelos rios Parnaíba e Igaracú, sendo porta de entrada para o Delta do Parnaíba (ILHA GRANDE, 2021), possui uma área com 129, 696 km<sup>2</sup> e população de 8.914 pessoas de acordo com o censo (IBGE, 2010).

O artigo “Como nasceu Ilha Grande” publicado no jornal Litoral News, revela que a cidade de Ilha Grande nasceu do “ventre” de Parnaíba, pois legalmente teve como exploradores João Gomes do Rego Barros e sua esposa Maria do Monte Serrate Castelo Branco, sendo ele capitão-mor da vila da Parnaíba que em 1711 recebeu do governador de Pernambuco a posse do território que hoje é cidade. O jornal afirma que o tenente-coronel João Leite Castelo Branco, descendente do capitão-mor da vila da Parnaíba, vendeu as terras a Sebastião da Silva Lopes. Atualmente as terras em sua maioria pertencem à família Silva que, segundo o que o jornal dá a entender, descende de Sebastião da Silva Lopes. O artigo também cita que foi em 1996 que a cidade teve sua primeira eleição (PEREIRA JÚNIOR, 2019).

Na segunda edição do jornal um outro artigo intitulado “HISTÓRIA ORAL: Morros da Mariana e o fato que culminou com a construção do primeiro templo religioso da comunidade” faz referência a dona Mariana, que batizou a antiga povoação com a toponímia de Morros da Mariana que deu origem à atual cidade hoje com o nome de Ilha Grande. Segundo o artigo, devido à bibliografia escassa, a história oral foi utilizada para escrever uma parte da história da cidade, que diz que no século XVIII a Ilha Grande era chamada de Coroa Grande ou Coroa do Igaracú, em referência ao rio que a separava de Parnaíba. De acordo com relatos sobre esse período, dona Mariana Alexandre Viana, que pertencia a uma família de caçadores, fixou moradia próximo ao igarapé da Mãe da Lua, aos pés de um morro alto. A região com seus vegetais e animais e a pesca garantia-lhe fartura aos seus seis filhos, dona Mariana era viúva. Em épocas de enchente somente por meio de canoa que se podia atingir a Coroa Grande e os pescadores e caçadores que ali chegavam eram recebidos na casa de dona Mariana e saíam

dando notícias da fartura do lugar. Assim, em pouco tempo, caçadores, pescadores e famílias foram se estabelecer no local criando um núcleo populacional (PEREIRA JÚNIOR, 2019).

Dona Mariana ficou conhecida por ser a primeira moradora do povoado entre as dunas que era vinculado ao município de Parnaíba. O escritor Humberto de Campos descreve como era os Morros da Mariana no início do século XIX, em um raro relato por escrito sobre a localidade:

O arraial Morros da Mariana, no interior da ilha Grande, ou ilha de Santa Isabel, fronteira a Parnaíba. Íamos a passeio. [...] Era um simples povoado de pescadores, tendo uma centena de casas de palha, e nenhuma de telha. Imprensado entre morros de areia fina, alguns de uma centena de metros de altura, caracterizava-se pelos coqueiros farfalhantes, que tomavam quase toda a extensão do vale pitoresco. Um braço de rio estreito, que desaparecia na maré vazante, estendia-se até duas vezes por dia, abrindo-se em enseada, de onde partiam as canoas para as pescarias em alto mar. De cima do morro mais alto, vestido de cajueiros baixos e agrestes, viam-se as torres da Igreja de Parnaíba, a quatro léguas de distância. Não havia repartição ou capela. Apenas, como traço eventual de civilização, uma pequena escola primária de primeiras letras, cujas paredes eram troncas de carnaúba e cujo pavimento era de areia solta. Duas ou três vendas pobres. E junto ao porto, cercado por montes de bagaço que os grandes bois comiam melancolicamente, um engenho rústico, movido por duas parêlas bovinas, e que transformava em aguardente, ou em rapadura grosseira, a produção dos canaviais particulares que ficavam na região baixa, do outro lado do rio. (Apud MENESES, 2009, p. 47- 48).

Pela descrição de Campos percebemos que o povoado tinha a natureza preservada com altos coqueiros e baixos cajueiros, uma vez que, as atividades laborais se concentravam na pesca em alto mar e na fabricação de rapadura em um engenho rústico, o que é bem contundente ao se tratar de dois séculos atrás.

Já no século XX, mais precisamente na década de 1970, o povoado Morros da Mariana era entendido como um celeiro para Parnaíba, por abrigar massa de trabalhadores do campo que produziam alimentos para abastecimento da população urbana do município, mas que viviam em condições precárias devido à ausência do estado em relação a políticas públicas que trouxessem dignidade aos moradores dos povoados: Morros da Mariana, Cal, Tatus e Pedra do Sal, localizados do outro lado do rio Igaracu, na parte insular de Parnaíba. Antes da construção da ponte Simplício Dias essas pessoas pagavam uma taxa para atravessarem o rio Igaracu de canoa, para vender arroz, peixe entre outros produtos na parte continental do município, para muitos que moravam em povoados mais longínquos como o Cal e os Tatus era uma atividade extenuante, pois havia a necessidade de levantar cedo para fazer o itinerário fluvial (OLIVEIRA, P., 2017).

Os jornais da época destacavam o progresso da parte urbana de Parnaíba e também citavam os trabalhadores e trabalhadoras que levavam alimento para abastecer a parte continental, porém a dura realidade dessas pessoas não era abordada, pois na década de 1970 a

pobreza assolava os moradores dos povoados as necessidades não eram só alimentação, pois faltavam-lhes água potável, saneamento básico, educação e cultura (OLIVEIRA, P., 2017).

O abandono aos Morros da Mariana e às localidades próximas eram implacáveis tanto que a energia elétrica e água encanada não chegavam às moradias das pessoas que durante a noite iluminavam o ambiente com lamparinas e lampiões, na falta do recurso para comprar querosene a solução para não ficar no escuro era catar lenha na mata. Sobre o abastecimento de água era necessário que as donas de casas, às vezes idosas, fossem em caminhos de areia solta retirar águas nas cacimbas e lagoas. As cacimbas eram perfurações feitas com pá ou enxada com o intuito de atingir um lençol freático para que água fosse minando. Mulheres de várias idades, e meninas também, realizavam essa prática para coletar água, em casa o líquido era coado ou fervido para retirar o máximo de impurezas, após esse procedimento, a água era colocado em potes de barro para o consumo diário (id ibidem).

Oliveira, P., (2017) diz que tanto do pescado do rio e do mar, como do roçado viviam os trabalhadores e trabalhadoras da região, eram muitas as roças de arroz, pois era um dos principais gêneros cultivados nas margens das lagoas do Delta do Parnaíba. Para ser comercializado na cidade eram levados peixes da água doce e salgada, caranguejos e mariscos.

Também frutas sazonais como o murici, o puçá e o caju. Esse último também eram usado como ração para os animais. Com o advento da Ponte Simplício Dias a mobilidade dos moradores dos povoados da ilha foi facilitada, ainda que a obra não foi pensada para eles, mas sim para impulsionar o turismo da região, portanto naquela época a população de Ilha Grande era formada por trabalhadores que plantavam roça e também praticavam o extrativismo faunístico marítimo e fluvial para vender em Parnaíba (id ibidem).

Ilha Grande é conhecida há muito tempo em todo o estado do Piauí por sua tradição em um tipo de artesanato muito específico, a renda bilros<sup>17</sup> que tomou dimensões nacionais em 2004 ao se popularizar devido a escolha da roupa que a então primeira dama dona Marisa Letícia trajou na ocasião da posse do presidente reeleito Luís Inácio Lula da Silva:

Dona Marisa Letícia escolheu um vestido de crepe amarelo - coberto por uma capa de renda de bilro tecida em formato de camélias - para acompanhar o presidente na posse. Cercado até ontem de um mistério digno de segredo de Estado, o modelo deve dividir opiniões – mas, pode-se dizer que tudinho nele foi feito de caso pensado. A cor, por exemplo. Em 2003, ela foi com um vermelho esvoaçante porque a ideia era acompanhar aquele climão do PT chegando ao poder. Agora a história é outra. Aconteceu aquilo tudo e o presidente mesmo disse que foi reeleito com uma vitória pessoal. Escolhemos o amarelo, uma cor popular entre os brasileiros e presente na

---

<sup>17</sup> A renda de bilros é feita em almofada cilíndrica, recheada com palha de bananeira ou de carnaúba, na qual são presos o pique ou papelão com os desenhos de molde e os bilros, nos quais a linha é enrolada (MENESES, 2009, p. 129-130).

bandeira nacional para representar esse momento, explica Walter Rodrigues, o estilista que vestiu a primeira-dama nas duas cerimônias. Com um pouco de boa vontade, é possível ver também no material escolhido para o vestido aquilo que os semióticos gostam de chamar de signo. Desta vez, a mensagem subliminar é da, digamos, inclusão social. O jardim de camélias entrelaçadas que cobriu os ombros da primeira-dama foi feito ao longo de 20 dias por 30 artesãs da Associação das Rendeiras de Morros da Mariana, uma comunidade de Ilha Grande, a 350 quilômetros de Teresina, no Piauí (Gallucci; Formenti, 2007, *online*).

Acredita-se que a arte de tecer renda tenha se iniciado com dona Mariana, primeira moradora do local, que seria rendeira de acordo com os relatos dos moradores. Até início da década de 1990 a técnica de tecer as rendas era um saber ensinado para as meninas pela mãe, avó, tia ou uma mulher próxima ao convívio familiar, a produção das rendas era feita em casa, por hábito as rendeiras iam para a calçada nos fins das tardes e ficavam até o anoitecer produzindo as peças, contudo por iniciativa do governo do estado foi construída a Casa das Rendeiras, sede da Associação das Rendeiras dos Morros da Mariana criada em 1993 que oferta cursos para o aprendizado do artesanato (MENEZES, 2009).

Em 1999 por meio do programa Intervenção do *Design* no Artesanato da instituição A Casa – Museu de Artefatos Brasileiros, técnicos entraram em contato com as peças de rendas por meio de um catálogo do SEBRAE. Devido a esse projeto o estilista Walter Rodrigues chegou a Ilha Grande e introduziu novidades na produção tradicional das rendeiras. Com novos tons e fios de seda e viscose, novas peças de rendas foram produzidas e foram utilizadas pelos estilistas na sua coleção para o São Paulo *Fashion Week* em 2001. Para as artesãs esse desfile trata-se de um marco na produção e comercialização das peças de rendas por elas produzidas, a partir daí houve mais parcerias com outros estados (id *ibidem*).

Kanitz & Sousa (2017) em estudo recente afirmam que Ilha Grande ou Morro da Mariana como é chamada pelos seus habitantes é um polo turístico devido aos atrativos naturais do Delta do Parnaíba, mas também o artesanato tem sido apontado como um dos interesses dos turistas que visitam o município.

Até aqui fizemos um levantamento histórico sobre a cidade de Ilha Grande e mediante a isso podemos observar que tanto os artigos do jornal Litoral News quanto as pesquisas acadêmicas consultadas, não mencionam os indígenas dentro do contexto histórico do lugar, sobre essa questão Meneses aponta:

A Ilha Grande, objeto de estudo desta pesquisa, era provavelmente habitada pelos índios tremembés, excelentes nadadores e ferozes guerreiros. Hoje, não só não se “encontra” índios por lá, como também a memória do passado daquele município está perdida nas lembranças de seu povo. Não há documentos de história escrita, tampouco os mais velhos sabem contar acerca de suas origens. Mesmo em Parnaíba, município ao qual esteve ligada a Ilha até 1994, pouco se sabe de seu passado. É como se um lapso se tivesse operado no Município: havia os índios, vieram as fazendas de gado,

os engenhos, os pescadores, o tempo que se passou desses dias até hoje e o que houve com aquela gente, como se transformaram no que são hoje, não se sabe, aparentemente. Este lapso remete a uma passagem do filme “O Auto da Compadecida”, em que o personagem “Chicó”, após contar uma história, perguntado como aconteceu, responde: - “num sei, só sei que foi assim”; ou seja, se sabe que a Ilha era habitada pelos índios tremembés, que hoje lá vivem muitos pescadores, vivem as rendeiras, mas o que aconteceu nesse ínterim não sabem contar. Há poucos registros sobre o passado da Ilha. Quando é citada em textos históricos, é ao largo que lhe fazem alusão. Terá o povo daquele lugar “esquecido” de salvar suas memórias por serem elas doídas ou sombrias demais? Um povo foi dali erradicado por anos de guerras entre brancos e índios. Os que sobraram poderiam eles se nomearem índios e, ainda assim, continuar a viver? É possível que aí resida um dos motivos por se ter perdido as memórias de lá (2009, p. 51-52).

Então como podemos perceber os moradores de Ilha Grande não sabem falar sobre o que aconteceu com os indígenas do local, apontando que isso pode ser indício de algum trauma que provocou o silenciamento histórico sobre povos originários. Contudo tendo como exemplo outras regiões do Piauí onde os indígenas não aparecem nos textos referentes à história local, isso remete ao processo de apagamento desses povos pela produção historiográfica até a década de 1980 que fazia uma previsão pessimista sobre os indígenas desaparecerem.

Isto não foi só no Piauí: o apagamento dos indígenas na história é comum à região Nordeste, onde os povos originários foram descaracterizados pelo termo misturado, pois, segundo o estruturalismo, o americanismo cultural e o indianismo brasileiro, esses indígenas possuíam uma cultura impura, logo já teriam interagido e se integrado às sociedades regionais, contudo esse argumento pode ser facilmente refutado, pois não há povo em parte nenhuma do planeta de cultura pura. Fator crucial para o silenciamento dos indígenas da região Nordeste foi a promulgação da Lei de Terras de 1850, que anexava as terras dos antigos aldeamentos e vilas indígenas às comarcas municipais. A partir disso, os indígenas passaram a ser perseguidos e para poderem sobreviver, como estratégia, passaram a esconder a identidade étnica (OLIVEIRA, 1998).

No Piauí a “mistura” é pouco falada nas narrativas ensinadas nas aulas de história, pois é mais comum o extermínio de maneira brutal dos “índios”, ainda tratados de forma genérica como se todos fossem iguais e que foram bravos, guerreiros até o fim, como se eles tivessem todos morridos em uma grande carnificina. Houve violência nas investidas de ambos os lados, isso é inegável, porém, não foi somente assim que os indígenas conseguiam atingir seus interesses, eles também se utilizavam de vias diplomáticas como a astúcia e a negociação (COSTA, 2016). Desta forma é necessário que o ensino de história evidencie a contribuição dos indígenas na história regional, como colocou Meneses foram os Tremembés que ocuparam o território que hoje é o litoral piauiense, então os alunos do 1º ano da escola Marocas Lima de

Ilha Grande por meio desta pesquisa conheceram a honrosa história desse povo indígena que permaneceu por volta de 200 anos senhores absolutos de seus territórios (BORGES, 2010).

### 3. 2. O MAROCAS LIMA

A pesquisa sobre o ensino de história dos povos indígenas foi realizada na Unidade Escolar Marocas Lima, no município de Ilha Grande Piauí, a escola pertence a rede pública estadual de ensino.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, a escola surgiu a partir da necessidade de ampliação de vagas do 2º ao 5º ano, pois as outras existentes na época não davam conta de atender a alta demanda de alunos que aumentava ano após ano. Diante disso e também por solicitação da comunidade e de Maria da Conceição Mendes, diretora da escola Jonas Correia, ao governador do estado Alberto Tavares Silva uma nova escola foi construída e recebeu o nome de Marocas Lima<sup>18</sup>, uma homenagem do governador à sua professora da época de infância, (PPP, 2021).

Imagem 41: Mestra dona Marocas Lima, patrona da escola.



---

<sup>18</sup> A mestra dona Marocas Lima ganhou destaque na edição de 01 de janeiro de 1936 no jornal carioca A Noite, pertencente a Irineu Marinho (pai de Roberto Marinho fundador do Grupo Globo). A reportagem fala que Humberto de Campos foi aluno dela ainda na infância, por isso, ele faz menção a ela em seu livro Memórias. Ao final do texto é colocado que a mestra ainda permanecia dando aula aos 74 anos, e que um outro ex aluno o jornalista Alarico Cunha pleiteava algum amparo do estado à professora. Vale ressaltar que fizemos questão de fazer referência à mestra não pelo fato dela ter sido professora de pessoas conhecidas em âmbito nacional como políticos e escritores, mas para fazer jus a história de uma educadora que trabalhou a vida toda e ainda assim não dispunha de nenhuma seguridade social por parte do estado, lamentável.



Fonte: Jornal A Noite de 15 de janeiro de 1936.

No dia 10 de novembro de 1972 começaram as atividades da escola que na época ofertou da 1ª à 4ª série primária (atuais 2º ao 5º ano do Ens. Fundamental) – nos turnos manhã e tarde; e a EJA, da 1ª à 3ª etapa – no turno noite. Em 1983 a escola passou a oferecer o chamado Ginásio equivalente ao Ens. Fundamental II, em 1996 passou a ter o curso supletivo com a 3ª e 4ª etapas. Com o aumento de alunos com o fundamental completo e a falta de transporte escolar para levá-los a Parnaíba em 2001 a escola passou a ofertar o Ensino Médio, no ano de 2013 passou a dispor de Ensino Médio na modalidade EJA (PPP, 2021).

Figura 42: Unidade Escolar Marocas Lima.



Fonte: Arquivo escolar.

Atualmente a instituição oferta o Ensino Médio Regular nos períodos matutino e vespertino e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, sendo a única escola que oferta o Ensino Médio na cidade. A escola possui 597 discentes matriculados, distribuídos entre os três turnos que funciona, sendo que a pesquisa foi desenvolvida com a turma do 1º ano B tarde (PPP, 2021).

### 3.3. O JORNAL ESCOLAR

Para trabalharmos o ensino sobre os povos indígenas em sala de aula optamos em produzir junto com alunos um jornal que abordasse o tema, uma vez que este trabalho é uma pesquisa para um Mestrado Profissional em Ensino de História em que temos como propósito devolver aos nossos alunos e à sociedade um produto que venha colaborar com o ensino da disciplina história bem como em outras áreas, pois observamos que na cidade esse meio de comunicação é muito popular tanto que há jornais locais um foi utilizado nessa pesquisa, o Litoral News, mas há também o jornal virtual Carta Ilha Grandense, na página do *Facebook*, de iniciativa de alguns moradores da cidades.

O jornal escolar não é algo novo, pois o pedagogo francês Célestin Freinet era crítico dos métodos tradicionais utilizados na França no início do século XX, que enxergava os alunos como uma tábula rasa que apenas realizavam transposição de conhecimento sem incentivo à criatividade dos alunos, e segundo ele a situação ainda era pior nos territórios coloniais franceses, que tinham que memorizar sentenças prontas sobre a história da França ao invés da história local ser trabalhada tendo em vista o interesse dos alunos, em contrapartida a esse ensino monótono, o educador propôs o jornal escolar:

As razões que tornam o jornal escolar precioso para as crianças de escolaridade difícil valorizam-se ainda mais profundamente para o emprego do jornal escolar nas escolas da União francesa. Os defeitos de uma escola tradicional que faz tábua rasa dos pensamentos e modos de vida das crianças e lhes pretende impor, autoritariamente, uma cultura que se julga superior, são ainda mais agravados numa pedagogia que transplanta tal e qual para os países ultramarinos, as práticas cujas deficiências apontamos. Já é grave ensinar história aos pequenos franceses por meio daqueles resumos que nós aprendemos: «Dantes o nosso país chamava-se Gália e os seus habitantes Gauleses...» Mas tudo se torna ridículo e cômico no momento em que uma pedagogia que não se distingue nem pela lógica nem pela iniciativa impõe estes mesmos resumos aos africanos. Já lamentámos que o ensino tal como se pratica em França seja uma caricatura da experiência viva dos indivíduos e das gerações. Quando se trata de crianças dos diversos países da União francesa, esta cultura artificial é ao mesmo tempo um erro e uma maldade. *Pelo jornal escolar, pelo contrário, a experiência, o conhecimento e a cultura vêm de baixo, da vida das crianças do povo* (1974, p. 38-39) (Grifo nosso).

Então optamos também em fazer para a dimensão propositiva um jornal que tivesse o intuito de informar sobre os povos indígenas tendo como gancho para isso os conteúdos do livro didático ou as lacunas por ele deixadas aliando a história local. O método jornal escolar de Freinet foi criado para crianças que cursavam o primeiro grau que é equivalente ao atual Ensino Fundamental no Brasil, no entanto, ele diz que o método pode ser aplicado no segundo grau, que hoje corresponde ao Ensino Médio brasileiro, desde que com as devidas adaptações, pois:

A experiência do Jornal Escolar foi metódica e conclusiva para o primeiro grau. Terá ela o mesmo alcance para lá dos 13 e 14 anos, nos cursos complementares e do segundo grau? Não temos a mais pequena dúvida acerca disso. Os princípios psicológicos que estão na base das nossas realizações têm um alcance que, ultrapassando o meio escolar, é suscetível de renovar os próprios elementos da cultura em todos os graus. Mas as fórmulas que estabelecemos experimentalmente e que correspondem às nossas necessidades de crianças e educadores do primeiro grau não devem ser transpostas sem modificações para outros meios. Cabe aos educadores desses graus a tarefa de adaptar as nossas próprias realizações e êxitos às suas próprias classes. O jornal escolar nos cursos complementares e no segundo grau deverá ser como um meio caminho andado entre os nossos jornais do primeiro grau e os jornais adultos (FREINET, 1974, p. 37-38).

Desse modo aplicamos o método do jornal escolar na turma do 1º ano B do turno tarde do Ensino Médio na escola Marocas Lima e para tanto selecionamos alguns conteúdos elementares sobre os povos indígenas dentro de universo vasto de pesquisas acadêmicas sobre eles que poderiam ser incluídos nas aulas, mas que devido ao tempo dessa vez ou nessa edição do jornal não foram contempladas.

Como o livro didático Olhares da História Brasil e Mundo de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino aborda o período do pré-contato e fala sobre a tradição sambaquieira o jornal escolar trouxe esses aspectos que se referem às contribuições históricas do passado, contudo também foram incluídos conteúdos que não estão inseridos no livro didático sobre o tempo presente, mas que são importantes para o entendimento sobre a temática indígena dentro de uma escola não indígena para que a diversidade cultural seja respeitada. Portanto foram inclusos o conceito de ser indígena, povos indígenas do Nordeste e povos indígenas do Piauí, explanamos um pouco sobre arqueologia e por fim acrescentamos a história do povo Tremembé.

Para iniciarmos o processo de feitura do jornal primeiramente houve a escolha do nome do periódico pelos alunos através do voto, de maneira democrática, uma vez que, “Pela preparação individual e coletiva das páginas do jornal, pelo voto regular que decide da escolha dos textos, [...] e difusão do jornal escolar, realizamos a melhor das preparações para a atividade cívica dos futuros cidadãos” (FREINET, 1972, p. 68).

Então solicitamos que os alunos divididos em grupos de até seis componentes criassem um título para o jornal. Para isso orientamos os alunos a combinar palavras que haviam em uma listagem que lhes foi repassada ao termo indígena ou às expressões povos indígenas ou povos originários. As palavras da lista eram: tribuna, dia, manhã, tarde, correio, vozes, folha, carta, mensageiro.

Assim sendo os alunos fizeram as combinações criando os seguintes títulos: “Correio dos Povos Indígenas”, “Correio Indígena”, “Vozes Indígenas” (sendo que quatro grupos o propuseram) e outros títulos que destoaram da proposta como “Ronda de Ilha Grande” e “Jornal

de Ilha Grande”, que conforme o esclarecido tinha que ser a combinação de palavras ou expressões propostas e por isso não foram elegíveis para a escolha definitiva, portanto o título escolhido foi “Vozes Indígenas”.

Após essa etapa seguimos para a seleção dos textos que passariam a compor o jornal e que já tinham sido trabalhados no decorrer do ano letivo, então propus que eles consultassem em textos estudados em aulas anteriores os conceitos de: indígena, indígenas do Nordeste e indígenas do Piauí, logo decidiram pelas seguintes definições:

Desde os primeiros contatos com os colonizadores que os grupos étnicos do continente americano foram chamados genericamente de “índios”. Palavra esta que foi um grande equívoco dos primeiros conquistadores que, chegando às Américas, acreditaram que tinham alcançado a Índia. Mesmo que este termo seja um erro histórico, o seu uso tornou a palavra sinônimo de pessoa indígena, indivíduo. Termo que passou a ser assimilado pelos próprios indígenas. Fica ainda uma questão que sempre é discutida entre a sociedade circundante não-indígena: Como é possível identificar uma pessoa e/ou um grupo como índio? Essa discussão se situa no campo da política, em que cada país e diferentes instituições apresentam critérios para reconhecer a identidade étnica de um indivíduo. “No Brasil, o critério mais aceito, atualmente, é o da auto-identificação étnica. Ou seja: é indígena um grupo de pessoas que se identifica como coletividade distinta do conjunto da sociedade nacional em virtude de seus vínculos históricos com populações de origem pré-colombiana (antes que Cristóvão Colombo chegasse à América). Todo indivíduo que se reconhece como parte de um grupo com essas características e é pelo grupo reconhecido como tal pode ser considerado um índio” (ISA apud APOLINÁRIO, 2003, p.14).

Conforme o que foi trabalhado nas aulas de história em sala os alunos decidiram que o trecho abaixo define bem povos indígenas do Nordeste:

Ao contrário do que muita gente pode achar no Nordeste há indígenas em todos os estados, segundo o IBGE de 2010 há 208. 691 indígenas na região. Porém os indígenas do NE por terem o contato com não indígenas tanto com o branco europeu como com os africanos que aqui foram escravizados ao longo desses mais de 500 anos e por isso possuem características físicas que se distanciam dos indígenas da Amazônia podendo ter os mais diferentes tipos físicos como por exemplo: pele branca, pele escura, cabelo loiro, cabelo cacheado, olhos claros etc. e mesmo assim são indígenas. Além disso podem usar qualquer tipo de roupa bem como fazer uso de tecnologias e continuam sendo indígenas (IBGE, 2010; OLIVEIRA, 1998).

Em relação aos indígenas do Piauí os alunos indicaram que o trecho abaixo traz dados importantes:

De acordo com o censo de 2010 no Piauí 2. 944 pessoas se autodeclararam indígenas sendo os municípios com maior população indígena: Teresina 1.333, Floriano 230, Queimada Nova 187, Parnaíba 186, Picos 102, São Raimundo Nonato 77, Bom Jesus 68, São João do Piauí 44, Oeiras 41, Piripiri 39. Estima-se que esse número tenha crescido e o censo de 2022 que está em curso reflita o aumento da população indígena. No Piauí atualmente se tem conhecimento dos seguintes povos indígenas: Guajajara (Teresina), Caboclos da Baixa Funda (Uruçuí), Gamela (Bom Jesus, Currais, Baixa Grande do Ribeiro, Santa Filomena), Gueguê (Uruçuí), Tabajara Tapuio Itamaraty

(Lagoa de São Francisco), Tabajara (Piripiri), Kariri (Queimada Nova) (IBGE,2010; ANPUH-PI, 2022;).

Nessa primeira parte do jornal escolar sobre os indígenas, optamos pelas informações primordiais para o entendimento sobre os povos indígenas, principalmente evidenciando que características físicas não são critérios para definição de indígena, sobretudo nos povos do Nordeste cuja a aparência é diversa. Por fim indicamos que no Piauí há indígenas, estado que outrora a historiografia sagrou o extermínio como tema central, essa foi a primeira aula para elaboração do jornal escolar.

Na segunda etapa de escolha dos textos que iriam estar no jornal, o eixo central seriam os Tremembés, mas para que os leitores leigos no assunto entendessem a proposta, foi necessário incluir o conceito de arqueologia e a ligação dela para o estudo dos povos indígenas, a definição de sambaqui e a informação que em Ilha Grande há sítios arqueológicos.

Logo, para que os leitores do jornal escolar entendessem em qual aspecto a arqueologia colabora para o conhecimento histórico sobre os povos indígenas foi posto que:

A arqueologia é a ciência que estuda as culturas a partir do seu aspecto material, construindo suas interpretações através da análise dos artefatos, seus arranjos espaciais e sua implantação na paisagem. Em seus primórdios, concentrava-se principalmente no estudo de grupos pré-histórico e dedicava-se especialmente à formação de coleções que constituíram os importantes museus de história natural. Os objetos eram escolhidos devido ao seu apelo estético e por remeterem a culturas distantes no tempo ou no espaço. Atualmente, o campo de estudo da arqueologia não está mais demarcado pelo surgimento da escrita, tendo se voltado também para a análise de sociedades históricas. No Brasil, inclui entre os seus temas de interesse aspecto do modo de vida da corte portuguesa no Rio de Janeiro, da vida nos quilombos e nas aldeias indígenas. Incorpora desde informações advindas de documentos escritos e da tradição oral até dados provenientes da cultura material. De forma inovadora e criativa, constrói uma interpretação que desvenda interessantes aspectos do cotidiano dos segmentos sociais estudados. (GASPAR, 2004, p.7) (Grifo nosso).

Foi acrescentado que arqueologia tem se dedicado ao estudo da ocupação da costa brasileira por volta de 6.500 AP, sendo o sítio arqueológico sambaqui o vestígio mais importante para essas pesquisas (GASPAR, 2004). Tudo que foi colocado sobre arqueologia foi um preâmbulo para incluir a informação que no território de Ilha Grande há dois sítios arqueológicos, porém foram cadastrados no IPHAN como pertencentes à cidade de Parnaíba<sup>19</sup>, sendo os sítios do Morro Gemedor e o sítio Dona Dedé ou Cana Brava<sup>20</sup>, é apresentado o relato de moradores que acharam artefatos como cachimbos e cacos de cerâmica atribuídos ao povo

<sup>19</sup> Ilha Grande era conhecida somente como Morros da Mariana e era um povoado vinculado a Parnaíba, vindo a se emancipar no início da década de 1990.

<sup>20</sup> Possui duas denominações, pois de acordo com o pesquisador Fabrício Costa, Dedé é o apelido da pessoa que encontrou o sítio, já Cana Brava era o nome do antigo povoado que era situado nas proximidades do sítio.

indígena, que povoou os sítios outrora, e que por dedução são os Tremembés que era o povo que habitava os territórios que correspondem aos litorais do Piauí, Ceará e Maranhão (BORGES, 2010; COSTA, 2018), então por fim se fez necessário reservar espaço para a história desse povo indígena no jornal escolar, para tanto é necessário dizer:

Durante esse longo caminho os indígenas tiveram, várias vezes, que se reinventar. Os papéis de “selvagem” e de “gentio de paz”, eram assumidos de acordo com as circunstâncias históricas: às vezes era melhor negociar, outras vezes era mais prudente afastar os adventícios, como nos primeiros encontros entre os indígenas da costa norte e os europeus, como se falará adiante (BORGES, 2010 p. 80).

Ainda é importante salientar que os indígenas tremembés utilizaram-se de diferentes estratégias ao longo dos séculos XVI e XVII, como comércio de produtos, guerras ou alianças com estrangeiros, de acordo com a eventual demanda do momento. Os Jesuítas durante esse tempo objetivavam aldear os indígenas, contudo isso só veio acontecer no final do século XVII e começo do XVIII, após negociação dos indígenas com as autoridades foram construídas as missões uma em Almofala no Ceará e outra em Tutóia no Maranhão (BORGES, 2010).

Em Almofala até hoje os indígenas vivem no território, inclusive, construíram escolas indígenas que aliam os saberes indígenas às disciplinas tradicionais (id ibidem). Até aqui algumas informações que constam no jornal escolar foram apresentadas, contudo de forma sucinta, pois no “Vozes Indígenas” a última parte sobre os Tremembés há mais detalhes, essa foi a segunda aula para a escolha dos textos e trechos que entrariam no jornal escolar.

Depois da conclusão da etapa da escolha e recortes dos textos para compor a redação do jornal veio a fase de diagramação do jornal que foi o realizada no aplicativo Canva<sup>21</sup> que apresenta projetos de designer que podem ser modificados conforme a proposta e personalidade do usuário mediante ferramentas de formatação disponibilizadas. Algumas imagens foram utilizadas para compor a arte, como critério para seleção foi estabelecido a relação com o texto escrito sobre os indígenas que ela iria acompanhar.

O jornal Vozes Indígenas acabou se tornando um registro material das aulas sobre a história dos povos indígenas que realizamos ao longo do ano letivo, o que antes era uma exposição oral se materializou. “Para o professor, assim como para a criança, cada página do jornal é como um degrau na lenta escalada da educação e da cultura: ela materializa e idealiza o esforço” (FREINET, 1974, p.48).

---

<sup>21</sup> É importante colocar que tomamos conhecimento desse aplicativo na disciplina História do Ensino de História do Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA.

O jornal Vozes Indígenas foi distribuído tanto na forma impressa como em arquivo digital em formato pdf via aplicativos de mensagens para que suas informações atinjam o maior número possível de pessoas cumprindo a função social da escrita e com um dos objetivos do mestrado profissional que é a difusão de boas ideias na Educação Básica, pois “O jornal escolar é uma ‘produção’, uma obra ao alcance das nossas classes e que toca profundamente no essencial da nossa função educativa. Põe-nos no caminho de uma fórmula nova de escola, [...] com base numa atividade social” (FREINET, 1974, p.50).

Imagem 43: Primeira página do Jornal Escolar Vozes Indígenas.

**JORNAL Nº 1 VOZES INDÍGENAS**

Ilha Grande, 17 de outubro de 2022  
U. E. Marocas Lima Professora: Patrícia Lima da Silva



Figura 1: Criança indígena do povo Koiupanká de Alagoas. Fonte: @povosindigenas



Figura 2: Homem indígena do povo Kalapalo - Xingu do Mato Grosso. Fonte: @povosindigenas

**O QUE É SER INDÍGENA**

Desde os primeiros contatos com os colonizadores que os grupos étnicos do continente americano foram chamados genericamente de “Índios”. Palavra esta que foi um grande equívoco dos primeiros conquistadores que, chegando às Américas, acreditaram que tinham alcançado a Índia. Mesmo que este termo seja um erro histórico, o seu uso tornou a palavra sinônimo de pessoa indígena, indivíduo. Termo que passou a ser assimilado pelos próprios indígenas. Fica ainda uma questão que sempre é discutida entre a sociedade circundante não-indígena: Como é possível identificar uma pessoa e/ou um grupo como

Índio? Essa discussão se situa no campo da política, em que cada país e diferentes conjuntos da sociedade nacional em virtude de seus vínculos históricos com populações de origem pré-colombiana [antes que Cristóvão Colombo chegasse à América]. Todo indivíduo que se reconhece como parte de um grupo com essas características e é pelo grupo reconhecido como tal pode ser considerado um índio”. Disponível em Cf. Povos no Brasil Instituto Sócio-Ambiental Acesso em: 23 mar. 2004 apud [APOLINÁRIO].

**POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE**

Mestrado profissional em Ensino de História – PROFHIST UERJ/UESPI 1º ANO B TARDE

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Assim o jornal escolar elaborado nessa pesquisa é sobre os povos indígenas e foi produzido em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, contudo conforme prevê a identidade do Mestrado Profissional em Ensino de História sobre a ideia de produto, dimensão propositiva ou intervenção, a proposta deve-se mostrar replicável no âmbito da Educação Básica e o “jornal escolar” atende a esse critério, pois pode ser produzido nos níveis Fundamental e Médio abordando conteúdos tanto de história como de outras áreas do conhecimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das articulações e lutas do Movimento Indígena brasileiro e tendo em vista o respeito à diversidade e o apreço à pessoa humana, a Lei 11.645/2008 foi promulgada visando o ensino da cultura e da história dos povos indígenas nas escolas de Educação Básica. Diante dessas exigências esse trabalho visou pesquisar como o ensino sobre os povos indígenas está sendo proposto em livros didáticos de história do 1º ano do Ensino Médio que estavam aptos e elegíveis para a escolha de professores de todo país no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018-2020, isto é, procuramos saber se as imagens e textos faziam jus às trajetórias de outrora e as atuais desses sujeitos históricos ou se ainda seguem contornos da historiografia oitocentista onde não havia protagonismo dos indígenas, mas sim “o índio caricato” e fadado ao desaparecimento, como produto da pesquisa foi feito pelos alunos e sob o nossa orientação um jornal escolar sobre os povos originários alinhado aos conteúdos propostos pelo livro para a série já indicada.

Para essa investigação foram selecionados três livros, dois que foram os mais escolhidos pelos professores de todo país e o que foi escolhido na escola Marocas Lima, local onde esta pesquisa de mestrado foi realizada, assim sendo, os livros foram História Sociedade e Cidadania, História das Cavernas ao Terceiro Milênio e Olhares da História Brasil e Mundo.

Iniciaremos aqui pelo livro didático História Sociedade e Cidadania que foi o primeiro lugar na escolha dos professores, o livro tem um total de 288 páginas, com 9 páginas dedicadas à temática indígena e 9 imagens sobre eles, dentre essas imagens não há a de nenhuma pessoa indígena, mas utiliza cestos do povo Wajãpi para falar de saberes indígenas de forma supérflua, sem enfatizar que esses conhecimentos são necessários principalmente porque protegem o meio ambiente, também não trata sobre a história do povo, da mesma forma foi com uma cerâmica do povo Assurine para falar sobre as diferentes maneiras de conceber o tempo, mas não disse como era que o povo entendia o tempo. Os indígenas do presente foram sutilmente escondidos. Ao tratar dos povos no período do pré-contato o livro apresentou uma postura interessante em destacar as teorias de Niède Guidon e Walter Neves e em apenas citar a teoria estadunidense de Clóvis, aqui foi subvertida uma lógica eurocêntrica, na resenha do PNLD fica claro que o livro se dedica mais às questões dos africanos e seus descendentes, talvez o autor seja um especialista nos povos africanos e isso faça com que ele entre em contato com epistemologias decoloniais o que pode ter se refletido nesse conteúdo que não é apresentado em uma seção e sim no texto

principal, sobre os povos do período do pré-contato o livro ainda mostrou cinco tradições para informar sobre a diversidade indígena.

O livro História das Cavernas ao Terceiro Milênio foi o segundo lugar na escolha dos professores, o livro em um total 224 páginas com 14 páginas dedicadas à temática indígena e 10 imagens sobre eles, há três imagens de pessoas indígenas de povos diferentes, uma indígena Karajá para falar sobre patrimônio, um indígena Kalapalo para falar sobre os diferentes “tempos”, e uma indígena Tapeba. Todos em seus territórios mostrando uma atividade cotidiana. Não há aprofundamento sobre a história dos povos Karajá e Kalapalo, porém sobre a indígena Tapeba há um interessante relato dela própria. Mesmo sem aprofundar questões conceituais e históricas sobre os indígenas trazer três indígenas de povos diferentes dá uma pequena amostra sobre a diversidade dos povos indígenas do Brasil, principalmente ao trazer um povo do Nordeste, ainda que numa seção e não no texto principal. Para abordar sobre o período do pré-contato as teorias se apresentam de forma cronológica em um mapa o que faz a teoria Clóvis (estadunidense) não sobrepor as outras. No entanto há outro mapa, desta vez do Brasil, que mostra que sítios arqueológicos sambaquis só existiriam nas regiões Sul e Sudeste, aqui observou-se um “erro” que garante hegemonia do conhecimento a essas regiões do país, os mapas nos livros de história sempre tem muito a dizer principalmente quando não dizem, mas à frente o texto escrito afirma que há sambaquis espalhados por toda costa brasileira, ainda sobre os sambaquis o texto traz uma reprodução do cotidiano dos povos sambaquieiros, o que didaticamente é melhor para a compreensão que naquele lugar já existiu um povo, do que apenas mostrar uma foto atual de um sambaqui. Neste livro didático presumiu-se que apesar de mostrar imagens de indígenas falta ainda tratamento conceitual e histórico sobre os povos.

Em Olhares da História Brasil e Mundo há 280 páginas, dessas, 18 fazem referência aos povos indígenas e há 33 imagens sobre eles. O livro trouxe duas imagens de indígenas do tempo presente um jovem Pataxó e mulheres e crianças Xokleng, o livro não traz o conceito de indígena. Na legenda do jovem Pataxó é declarado que os indígenas procuram ampliar a voz contando suas histórias, contudo não é feito o tratamento histórico sobre os dois povos. Nas parte sobre as mulheres e crianças Xokleng são abordados aspectos culturais, o povo é demasiadamente associado as casas subterrâneas, tanto que, desde do infográfico sobre as tradições que os ligam as habitações, citando-os duas vezes na tradição “Itararé” e na tradição “Taquara”, sendo que vimos que trata-se de uma única tradição a Taquara-Itararé, desta forma os ligam também a aspectos do passado, é perceptível que o fundo da foto foi apagado que possivelmente haveriam bugreiros, a legenda diz que o povo foi dizimado por doenças e

conflitos. Então o tratamento aos Xokleng mostrou uma forma folclórica ao exagerar nos aspectos culturais e ainda os prendeu ao passado algo demonstrado pelas conexões feitas a tradição arqueológica Taquara-Itararé, deixando de lado a história com os bugreiros e passando a ideia que eles foram exterminados, enquanto atualmente eles ocupam terras indígenas e regiões periféricas de Santa Catarina, portanto houve um apagamento literal da história desse povo.

Ao que se refere aos conteúdos sobre a ocupação do continente americano dois aspectos revelaram a linha abissal sobre as teorias do povoamento, um mapa na projeção de Mercator e as teorias serem apresentadas respeitando a ordem hegemônica colocando a versão estadunidense em primeiro, logo: teoria de Clóvis, pesquisa de Neves, pesquisa de Guidon, essa ordem poderia ser subvertida, uma vez que o livro é organizado cronologicamente, então as teorias de povoamento poderiam ter sido organizadas assim também então, a ordem seria essa Guidon que propõem que o continente teria sido ocupado há 50 mil anos, Neves que propõe há 14 mil anos e Clovis por volta de 10 mil anos conforme está no livro, valeria também destacar que a chamada pré-história do Brasil é história indígena falta os livros deixarem isso evidente, pois sem essa conexão direta aparentemente os indígenas só tem história depois da chegada dos europeus.

Inferimos por meio da análise de imagens e textos que menos de 10% das páginas dos livros analisados são dedicados aos povos indígenas, que há ausência de conceitos sobre os povos originários nas três obras, no livro História Sociedade e Cidadania os indígenas do presente deliberadamente somem, em História das Cavernas ao Terceiro Milênio há uma sutil introdução sem citar a história dos povos, sobre a parte reservada ao povoamento do continente americano é notório que o livro se concentra em conhecimentos produzidos no Sul e Sudeste, há uma linha abissal que interfere que o Nordeste seja mostrado como produtor de conhecimento, revelando a colonialidade do saber ao apagar do mapa do Brasil que o Nordeste possui sambaquis e pesquisas sobre o tema, pois de acordo com esse mapa não existiram os Tremembés e outros povos da região. Por fim em Olhares da História Brasil e Mundo o apagamento histórico sobre os Xokleng ficou evidente, sobre os povos do pré-contato mostrar as tradições revela que os indígenas de outrora já apresentavam a diversidade, mesmo que parte sobre o tema tenha um belo *designer* gráfico e pouco conteúdo, o livro ainda apresenta seu caráter ocidentalocentrico em um mapa da projeção de Mercator e ao colocar as teorias brasileiras de ocupação em segundo plano em detrimento da estadunidense, portanto esses livros apresentam caráter eurocêntrico e estão mais alinhados ao que propõem a BNCC do que

com a Lei 11.645/2008, mediante a isso chegamos à reflexão que a avaliação do PNLD também está.

Portanto tendo em vista diminuir a carga de eurocentrismo nas nossas aulas de história apresentamos como estratégia para trabalhar a história dos povos indígenas o jornal escolar que contou com a participação ativa dos alunos, nele introduzimos conceitos, fizemos interfaces do presente com o passado e apresentamos a participação indígena na história regional enfatizando a trajetória dos Tremembés, trazendo para sala aula a Nova História Indígena que foi negligenciada em alguns pontos nos livros didáticos analisados, pois ao citar os saberes indígenas é importante mostrar a imagens dos indígenas que os constroem e contar a história desses sujeitos, afinal o livro de história é para isso, aqui cabe a máxima: o livro didático mudou, mudou para continuar igual.

## REFERÊNCIAS

AMOEDO, Rodolfo. **O último Tamoio**. 1883. Óleo sobre tela, 180,3x 261,3 cm. Museu Nacional de Belas Artes (*online*). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_%C3%9Altimo\\_Tamoio#/media/Ficheiro:Ultimo\\_tamoio\\_1883.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_%C3%9Altimo_Tamoio#/media/Ficheiro:Ultimo_tamoio_1883.jpg). Acesso em: 20 nov. 2022.

APOLINÁRIO, J.R. **Os Akroá e outros grupos indígenas nas fronteiras do sertão – As práticas das políticas indígena e indigenista no norte da capitania de Goiás – Século XVIII**. 2005.- 269 f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História. Área de concentração: História do Norte e Nordeste do Brasil, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

ARAUJO, A. G. M. A tradição cerâmica Itararé-Taquara: características, área de ocorrência e algumas hipóteses sobre a expansão dos grupos Jê no sudeste do Brasil. **Revista de Arqueologia**, p.9-38. 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5585661/mod\\_resource/content/1/Aula%2013%20-%20Araujo%202007%20-%20A%20tradicao%20ceramica%20Itarare%20Taquara%20-%20C%3%B3pia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5585661/mod_resource/content/1/Aula%2013%20-%20Araujo%202007%20-%20A%20tradicao%20ceramica%20Itarare%20Taquara%20-%20C%3%B3pia.pdf)

ARAÚJO, P. C.; CARVALHO, E. A. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2011.

ASSIS, R. S.; MEDEIROS, E. A. História de muitas vidas: memória dos índios do Piauí. **ESCRITAS**. v. 9, n. 1, p. 61-78, 2017. Disponível em: [https://file:///D:/Downloads/rnakashima,+Editor+da+revista,+4HISTORIA+DE+MUITAS+VIDAS+MEMORIA+DOS+INDIOS+DO+PIAUI+marcacoes+1%20\(2\).pdf](https://file:///D:/Downloads/rnakashima,+Editor+da+revista,+4HISTORIA+DE+MUITAS+VIDAS+MEMORIA+DOS+INDIOS+DO+PIAUI+marcacoes+1%20(2).pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção de conhecimento histórico. *In*: BARROSO, BALTAR, P.; LOURENÇO, B.; SILVA F. P. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v.12 n.1 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/33385%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/33385%20(2).pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

BANDEIRA, A.M. A Pesquisa arqueológica no sambaqui do bacanga, São Luís, Maranhão: reflexões sobre a ocorrência de cerâmica em sambaquis do litoral equatorial amazônico. **Amazônica - Revista de Antropologia da Universidade Federal do Pará**, Belém, v. 1, n.2, p. 484-511, 2009.

BARRETO FILHO, H. T. **Povo Tapeba**. 1998. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. (*online*). Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapeba>. Acesso em: 19 out. 2022.

BARROSO, V. L. M. et al. (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010. p. 247-265. Disponível em: [ume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163894/000757416.pdf?sequence=1](http://ume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163894/000757416.pdf?sequence=1). Acesso em: 14 ago. 2021.

BASSO, E. **Povo Kalapalo**. 2002. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. (online). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kalapalo>. Acesso em: 19 out. 2022.

BENEDETTI, A. C. Indígenas e novas tecnologias: o uso de dispositivos de telefonia móvel na organização e mobilização Guarani no Sul do Brasil. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá. v.13, n. 3, p. 63-80, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 13 maio 2022.

BENJAMIM, W. **Sobre o conceito de história, magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*:\_\_\_\_\_ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/-4014-ea-32-93-0127.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BLOCH, M. Apologia da história ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>

BORGES. J. F. **A História Negada: Em Busca de Novos Caminhos** – Teresina: Fundapi; 2004. 134 p. (Coleção Grandes Textos).

\_\_\_\_\_. **Os senhores das dunas e os adventícios d'além-mar: primeiros contatos, tentativas de colonização e autonomia Tremembé na costa Leste-Oeste (séculos XVI e XVII)**. 2010. 362 f. Tese (Doutorado área de História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense História, Niterói, 2010.

BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, P. R; MOTA, M. B. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. **Censo 2010: população de Ilha Grande** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=22&dados=210>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. **Censo 2010: população indígena**. portal IBGEeduca. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19632-nosso-povo.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n. 14. de 11 de novembro de 2015. Em decorrência da Lei 11. 645/2008. Brasília, DF, 11 nov. 1015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (org.). **Conceitos gerais: o que é cartografia?** Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-cartografia>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 11 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2018.** História. Ensino Médio. Brasília: SEB, 2017. Disponível em: [https://file:///D:/Downloads/Guia\\_PNLD\\_2018\\_Historia.pdf](https://file:///D:/Downloads/Guia_PNLD_2018_Historia.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

BRAYNER, N. G. Patrimônio Cultural Imaterial : para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *In: BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.* 3. ed. Brasília, DF : Iphan, 2012. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha\\_1\\_parasabermas\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1_parasabermas_web.pdf). Acesso em: 7 jul. 2021.

BRIGHENTI, C. A. O Movimento Indígena no Brasil. *In: WITTMANN, L. T. (org.). Ensino de história indígena.* BH: Autêntica, 2015.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru, SP: EDUSC, 2004. 270 p.

CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R.; RAMOS, M. E. T. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7. n. 14 jul./dez. 2018.

CANCELA, F. História dos Pataxó no Extremo Sul da Bahia: Temporalidades, Territorializações e Resistências. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS/UNEB**, Bahia, v.1, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10324>. p. 18-49. Acesso em: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_; KAYAPÓ, E.; TERENA, N. Diga ao povo que avance: “Vançaremos”! **ABATIRA – Revista de Ciências Humanas e Linguagens/UNEB**, Bahia, v.1. n. 2. p. jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10324>. p. 50-52. Acesso em: 20 set. 2022.

CASTELO, S. C.; CECATTO, A.; FERNANDES, M. R. Imagens e ensino de história. *In: MAGALHÃES, J.; ARAÚJO, F. M. L. (orgs.). In: Ensino & linguagens da história.* Fortaleza: EdUECE, 2015.

CARMO, N. A. O Movimento Negro e suas contribuições para a implementação do sistema de cotas raciais. *In: Seminário CETROS-Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para classe trabalhadora*, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará / Campus do Itaperi, 2018. p.1-11. Disponível em: [https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/425-41963-14072018-100556.pdf](https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-41963-14072018-100556.pdf)

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COSTA, Francisco Fabricio Pereira da. **ENTRE RIOS E DUNAS DE ILHAGRANDE - PI: A Tradição Pesqueira das Marisqueiras e sua relação com os Sítios Sobre Dunas (2009-2018)**. 2019 Monografia (Licenciatura em História) Faculdade Internacional do Delta- FID, Parnaíba, 2019.

COSTA, J. P. P. A farsa do extermínio: versões para uma nova história dos índios no Piauí. *In: CALADO, M.; GONÇALVES, L. J.; PINHEIRO, A. (orgs.). Patrimônio arqueológico e cultura indígena*. Teresina: Edufpi, 2011. p. 139-161.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FERREIRA, L. M. Ciência nômade: o IHGB e as viagens científicas no Brasil imperial. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro v. 13, n. 2, p. 271-92, abr./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/K99Hs8xnTj5s4SmYdqwpzGL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa. 1974. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5941882/mod\\_resource/content/1/103273811-o-Jornal-Escolar-Freinet-07042011.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5941882/mod_resource/content/1/103273811-o-Jornal-Escolar-Freinet-07042011.pdf). Acesso em: 7 de setembro de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, I. **A experiência indígena no ensino de história**. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). História: ensino fundamental*. Brasília: SEB, 2010. 212 p.

FREITAS, I; OLIVEIRA, M. D. **A qualidade do livro didático de história: no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América**. Natal: EDUFRRN, 2015.

FUNARI, P. P; NOELLI, F. S.: **Pré-história do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GALLUCCI, M.; FORMENTI, L., No vestido, sai o vermelho e entra o amarelo. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 02 de janeiro de 2007, Nacional, p. 8. Disponível em: [. Acesso em: 15 out. 2022.](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/324710/complemento_2.htm?Sequence=)



GASPAR, M. Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. Jorge Zahar, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; \_\_\_\_\_. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

GUIDON, N. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). *In*: CUNHA, M. C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ILHA GRANDE. **História da nossa cidade**. Prefeitura de Municipal de Ilha Grande (*online*). 2021. Disponível em: <https://ilhagrande.pi.gov.br/cidade/historico>. Acesso em: 08 set. 2022.  
INDÍGENA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indigena/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KANITZ, H.; SOUSA, G. V. O uso das rendas de bilros como elemento da identidade cultural para fomentar o turismo em Ilha Grande, Piauí, Brasil. **International Journal of Scientific Management and Tourism**. v. 3. n. 3. p. 313 – 332, 2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/DialnetTheUseOfBobbinLaceAsACulturalIdentityElementToProm-6133534%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/DialnetTheUseOfBobbinLaceAsACulturalIdentityElementToProm-6133534%20(1).pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

**MAPA com a comparação entre a Projeção de Mercator e de Peters**. Disponível em: <https://bit.ly/3xKCprL>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

MEIRELLES, V. **Moema**. 1866. Óleo sobre tela, 130 x 196,5 x 3 cm. (*online*). Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/moema>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

MENDES, A. M. **Metodologia para análise de imagens fixa**. Belo Horizonte, MG: PPGCOM, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38143/2/andreMendesMetodImagens.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MENESES, A. C. P. F. **Quem te ensinou a fazer renda?** A cultura dos morros da mariana-PI como influência na educação pela renda de bilros. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. 2001. Tese (Livre docência). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

MÜLLER, R. P., SILVA, F. A. Povo Assurine do Xingu. 2002. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. (*online*). Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Asurini\\_do\\_Xingu](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Asurini_do_Xingu). Acesso em: 19 out. 2022.

NDLOVU, M. Por Que Saberes Indígenas No Século XXI? Uma Guinada Decolonial. *In: Epistemologias do Sul*, Foz Do Iguaçu, 2017. Disponível em: [https://file:///D:/Downloads/moliveira,+782-2682-1-CE%20\(2\).pdf](https://file:///D:/Downloads/moliveira,+782-2682-1-CE%20(2).pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

NEVES, W. O povoamento da América à luz da morfologia craniana. *Revista USP*, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26057>. Acesso em: 9 set. 2022.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *MANA*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfbdjy6zm/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

OLIVEIRA, K. E. Semeando contatos: as origens do Movimento Indígena. *In: \_\_\_\_\_*. **Estratégias sociais no Movimento Indígena: representações e redes na experiência da APOIME**. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, P. V. S. Súditos da “Princesa do Igarauçu”: trabalhadores em Parnaíba-PI na década de 1970. *Temporalidades*, Belo Horizonte v. 9, n. 2, p. 324-347 mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5768/pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

PEREIRA, A. A. O “Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>

PEREIRA JÚNIOR, R. Como nasceu ilha grande? **Blogspot: litoral news**. Ilha Grande: PI. p. 6 1/15 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. História oral: Morros da Mariana e o fato que culminou com a construção do primeiro templo religioso da comunidade. **Blogspot: litoral news**. Ilha Grande: PI. p. 5, 15/30 abr. 2019.

PERRONE-MOISÉS; B. Bons chefes, maus chefes, chefões: elementos de filosofia política ameríndia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, Usp, v. 54, n. 2, 2011.

PINTO, M. H. O patrimônio cultural no ensino de história: entre teoria e prática. *Fronteiras*, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 10–28, 2019. DOI: 10.30612/frh.v21i38.11478. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/11478>. Acesso em: 20 nov. 2022.

POVO PATAXÓ. **Inventário Cultural Pataxó**: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Bahia: Atxohã, Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/invent%C3%A1rio%20cultural%20patax%C3%B3.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PROUS, A. **Arqueologia Brasileira**. Brasília, DF: UNB, 1992.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **SOCIOLOGIA**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set/dez. 2016.

\_\_\_\_\_. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul, Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

RIBEIRO, A. L. **Ailton Krenak pintando o rosto em seu discurso**. 04 de setembro de 1987. 1 fotografia. *In*: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, São Paulo. Povos Indígenas no Brasil no Brasil 1987 / 88 / 89 / 90. São Paulo, CEDI, 1991. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 mar. 2022.

RICARDO, C.A. **Francisco Kaingang, junto com outras lideranças indígenas, no fundo do auditório**. Junho de 1988. 1 fotografia. *In*: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, São Paulo. Povos Indígenas no Brasil no Brasil 1987 / 88 / 89 / 90. São Paulo, CEDI, 1991. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 mar. 2022.

SCALZITTI, A. Cartografia: processo histórico de constituição e internalização sociocultural sob a ótica de Vigotski. **Revista de Geografia**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 60-78, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.3/Art%203%20REG%20v2n3%20SCALZITTI.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA, A. C. O. A implantação da Lei 11. 645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. *In*: SILVA, E.; SILVA, M. P. (orgs.). **A temática indígena na sala: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/ 2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, D. F. **Análise de Captação de Recursos da área do Sambaqui Saco da Pedra, litoral sul do Estado de Alagoas**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/429/1/arquivo\\_1105\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/429/1/arquivo_1105_1.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, E. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. *In*: \_\_\_\_\_.; M. P. (orgs.). **A temática indígena na sala: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/ 2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, M. O. **Danças Indígenas e Afro-brasileiras**. Salvador: UFBA, 2018.

SILVA, M. P. Educação intercultural: A presença indígena nas escolas da cidade e a lei nº 11.645/2008. In: SILVA, E.; \_\_\_\_\_ (orgs.). **A temática indígena na sala: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/ 2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SOARES, I. S. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas: Relações Internacionais/CEUB**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3686/3087>

SOUZA, C. C. O. **Movimento Indígena e a luta emancipatória**. 2015. 425 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

TAMANAHAN, E. K.; NEVES, E. G, 800 anos de ocupação da Tradição Polícroma da Amazônia: um panorama histórico no Baixo Rio Solimões. **Anuário Antropológico**. v.39 n.2. 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1255> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.1255>. Acesso em: 14 maio 2022.

UNIDADE Escolar Marocas Lima. **Projeto Político Pedagógico**. Ilha Grande: PI. 2021.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B. Olhares da história: Brasil e mundo. v. 1. ed. 1. São Paulo: Spicione. 2016.

VIVAS, C. G. Arte Kusiwa: a inserção do patrimônio indígena no cenário nacional. In: **XIII Encontro de História Anpuh – Rio. Anais [...]** Rio de Janeiro: Anpuh. 2008. Disponível em: [http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1214604687\\_ARQUIVO\\_artigoAnpuh.pdf](http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1214604687_ARQUIVO_artigoAnpuh.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.

WITTMANN, L. T. **Atos do contato: história do povo indígena Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)**. Caminas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: [https://osbrasis.trgbr.com/wpcontent/uploads/2018/04/Wittmann\\_LuisaTombini\\_M.pdf](https://osbrasis.trgbr.com/wpcontent/uploads/2018/04/Wittmann_LuisaTombini_M.pdf). Acesso em 31 de julho de 2021. Acesso em: 14 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Introdução ou a escrita da história indígena. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Ensino de história indígena**. BH: Autêntica, 2015.

**APÊNDICE**