



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ELIANE DE JESUS ARAUJO DA SILVA**

**O OUTRO LADO DO ESPELHO:** representação do índio em livros didáticos

São Luís

2014

**ELIANE DE JESUS ARAUJO DA SILVA**

**O OUTRO LADO DO ESPELHO:** representação do índio em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís

2014

**ELIANE DE JESUS ARAUJO DA SILVA**

**O OUTRO LADO DO ESPELHO:** representação do índio em livros didáticos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Núbia Barbosa Bonfim** (Orientadora)  
Doutora em Ciências da Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo**  
Doutora em Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UFMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dourivan Camara Silva de Jesus**  
Doutora em Educação  
Departamento de Educação I - UFMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes** (Suplente)  
Doutora em Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UFMA

Dedico este trabalho ao meu amado esposo,  
companheiro e amigo, Araujo, chamado  
carinhosamente de "Zeca".

## AGRADECIMENTOS

ADEUS, que plantou em mim um sonho que hoje se materializa.

À professora doutora Núbia Bonfim, pela sábia, firme e exemplar orientação que muito me ajudou a perceber detalhes significativos deste trabalho. Obrigada por ter carinhosamente me aceito como orientanda e aos meus anseios; por sua compreensão, paciência e liberdade que me proporcionou um revisitar à minha trajetória indigenista e ainda, por ter sido uma verdadeira companheira nessa jornada.

Aos membros da banca de qualificação, professoras doutoras Alice Melo, Elizabeth Coelho (Beta) e Núbia Bonfim, pela leitura atenta e pelas preciosas sugestões que, sem dúvida, enriqueceram e tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos professores doutores Acildo Leite, Alice Melo, Antonio Paulino, Fátima Gonçalves, Fátima Lauande, Ilma Nascimento, Iran Leitão, Ilzeni Dias, João de Deus Barros, Lélia de Moraes, Lucinete Marques, Maria José Cardozo, Núbia Bonfim, e à coordenadora do curso Francisca Lima, que se constituíram numa inspiração na superação de obstáculos e materialização de sonhos. Obrigada pelos ensinamentos.

À direção da FUNAI, pelo apoio. Aos amigos e colegas, em especial, Maria Helena Fialho, aos companheiros da Coordenação Regional da FUNAI/Imperatriz, notadamente, Raimunda Passos, pela colaboração e pelas experiências que vivenciamos, construímos e superamos nessa trajetória de vida profissional.

Ao meu esposo Zeca, pela paciência, incentivo e perseverança em todas as horas, nessa busca pela formação, quando sem nenhuma cobrança, me apoiou na realização dos meus sonhos e que hoje são nossos. Obrigada pelo carinho, compreensão, força e coragem para enfrentar o desafio do Mestrado. Sem esse ombro amigo, tais propósitos ainda seriam apenas sonhos ou talvez grandes frustrações.

Ao meu pai Manoel (*in memoriam*), pelos ensinamentos deixados para me tornar uma pessoa honesta e responsável e à minha mãe Acioline, pelas constantes orações.

Aos meus filhos Ellen, Giuliano e Alysson, pela preocupação, companheirismo e compreensão nos momentos de minha ausência enquanto conciliava estudos e trabalho.

Aos meus queridos netos, Ana Júlia e Guilherme, pelo carinho e alegria que sempre me proporcionaram.

Às minhas irmãs Lisieux, Lucy, Elaine, Cirlane e Suze, e ao meu irmão Jesiel, pelo companheirismo diante da luta que escolhi como projeto de vida, bem como ao meu genro Túlio e as minhas noras Renata e Stella, que muito me incentivaram nessa jornada.

A minha estimada sogra Lucília e a amiga de todas as horas, Albertina, que muito contribuíram para a realização desta conquista.

A todos os colegas da fantástica turma 2012 do Mestrado em Educação, pelas significativas contribuições e pela amizade que me deram durante todo o curso e que perdurará em meu coração para sempre.

A todos que aqui não puderam ser relacionados, mas, de alguma forma, estiveram e continuam próximos de mim, fazendo a vida valer cada vez mais.

*À Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro  
(in memoriam), uma das autoras do livro  
“Terra das Palmeiras”, pela amizade  
construída e pela inspiração que a torna  
digna de admiração e reconhecimento.*

*Ao povo indígena Tenetehara/Guajajara,  
pela incessante luta com os karaiw na  
busca pela sua autonomia.*

## RESUMO

Este estudo procura analisar as representações do índio em livros didáticos utilizados nas escolas do ensino básico, do 4º e 5º ano, no período de 1991 a 2010, das comunidades indígenas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão. Analisa como a temática é tratada em livros para escolas não-indígenas utilizados nas escolas indígenas e livros escritos por professores indígenas produzidos em 2010, no contexto do curso de formação de professores para o magistério indígena, sendo esses últimos, os principais recursos paradidáticos disponibilizados aos professores indígenas que atuam nessas escolas. Este estudo, considera, também, a experiência da autora, enquanto profissional não indígena que tem atuado no âmbito da educação escolar com esse povo, na região, há várias décadas. O estudo é iluminado pela Teoria das Representações Sociais, inaugurada em 1961, por Serge Moscovici, e ancora a construção teórico-metodológica, privilegiando aspectos que, emanados dos textos didáticos, adquirem consistência no modo de serem percebidos em determinado contexto social. O estudo mostra que nos conteúdos veiculados no livro didático, o índio, muitas vezes é representado de forma romanceada, idealizada, impessoal, distanciado do dia-a-dia, descrevendo-o como pertencente a um povo do passado, sem história e em acelerado processo de extinção. Dessa forma, o estudo busca descobrir novos olhares sobre o índio brasileiro a partir dos livros didáticos analisados.

Palavras-chave: Índios. Livro Didático. Representações Sociais.

## **ABSTRACT**

This study seeks to analyze the representations of Indians in textbooks used in primary schools, in 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades from 1991 to 2010 by the indigenous communities of Tenetehara/ Guajajara people in southern Maranhão. Examines how the issue is treated in books used for non-indigenous schools in indigenous schools and books written by indigenous teachers produced in 2010, and the context of the training teachers for teaching indians, and how those books still being the main resources for teachers who work on indigenous schools. This study also considers the author's experience, while not native professional who has worked in the field of education with these people in that region for several decades. The study is illuminated by the Theory of Social Representations, inaugurated in 1961 by Serge Moscovici, that supports the theoretical and methodological construction, emphasizing aspects drawn on the textbooks, getting consistency in the way they are perceived in a specific social context. This study shows that the main content within the textbooks, the Indian, is often represented in a romanticized, idealized, impersonal, and far from our reality, describing them as a people of the past, without history and in a fast process of extinction. Above all, this study seeks to discover new insights about the Brazilian Indians examined in the textbooks.

Keywords: Indians. Textbook. Social Representations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Terra das Palmeiras.....	61
Figura 2	Paisagem brasileira.....	63
Figura 3	Terra e gente.....	64
Figura 4	Projeto Prosa.....	66
Figura 5	Origem das coisas.....	68
Figura 6	Caça e pesca.....	70
Figura 7	Festas indígenas 1.....	72
Figura 8	Modo de vida do índio.....	75
Figura 9	O Índio no livro didático.....	78
Figura 10	Criança indígena.....	82
Figura 11	Trabalho indígena.....	85
Figura 12	Visão do Colonizador.....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AER	- Administração Executiva Regional
BA	- Estado da Bahia
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEEI	- Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CGEEI	- Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CVRD	- Companhia Vale do Rio Doce
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FTD	- Frère Théophile Durand
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
PIN	- Posto Indígena
PNE	- Plano Nacional de Educação
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SIL	- Summer Institute of Linguistics
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
SUER	- Superintendência Executiva Regional
TI	- Terra Indígena

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:</b> uma visão panorâmica.....	22
<b>2.1</b>	<b>O papel dos órgãos indigenistas na educação escolar do índio</b> .....	29
<b>2.2</b>	<b>O livro didático</b> .....	35
<b>3</b>	<b>A ESCOLA TENETEHARA/GUAJAJARA</b> .....	41
<b>3.1</b>	<b>O povo Tenetehara/Guajajara</b> .....	42
<b>3.2</b>	<b>A Escola Tenetehara/Guajajara</b> .....	47
<b>4</b>	<b>AS REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO:</b> um estudo de caso.....	60
<b>4.1</b>	<b>Os livros selecionados para análise</b> .....	60
4.1.1	Didáticos.....	60
4.1.1.1	<i>Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão</i> .....	61
4.1.1.2	<i>Paisagem Brasileira: história</i> .....	63
4.1.1.3	<i>Terra e Gente: leitura</i> .....	64
4.1.1.4	<i>Projeto Prosa: história</i> .....	66
4.1.2	Paradidáticos.....	68
4.1.2.1	<i>Origem das Coisas</i> .....	68
4.1.2.2	<i>Caça e Pesca</i> .....	70
4.1.2.3	<i>Festas Indígenas</i> .....	72
<b>5</b>	<b>O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO:</b> analisando os dados.....	74
<b>5.1</b>	<b>Modo de vida do índio</b> .....	75
<b>5.2</b>	<b>Mitos e Religião</b> .....	78
<b>5.3</b>	<b>Criança Indígena</b> .....	82
<b>5.4</b>	<b>Trabalho Indígena</b> .....	85
<b>5.5</b>	<b>Visão do Colonizador</b> .....	88
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela realização deste estudo se deu em razão de experiência de trabalho diretamente relacionada com povos indígenas no Brasil ao longo de mais de 25 anos, enquanto servidora da Fundação Nacional do Índio/FUNAI. Exerci a função de Programador Educacional<sup>1</sup> atuando no contexto da orientação e acompanhamento pedagógico à educação escolar indígena em momentos anteriores à Constituição Federal de 1988, período em que o modelo da política de educação indígena era assimilacionista<sup>2</sup>, visando à integração do índio<sup>3</sup> à sociedade nacional.

Fui a primeira mulher no Brasil a assumir uma Coordenação Regional da FUNAI, no período de 1999 a 2001, em Imperatriz (MA), após 32 anos de existência dessa instituição indigenista.

Na qualidade de servidora pública e técnica em educação na FUNAI, tive oportunidade de atuar nas questões ligadas ao cotidiano das comunidades indígenas, seja em relação ao professor indígena, suas dificuldades pedagógicas, sua atuação nas salas de aula das escolas, seja em outras questões que configuram conjuntos de situações que hoje permeiam toda a educação escolar indígena no Estado do Maranhão.

Desde 1991, passei a acompanhar as ações de educação escolar desenvolvidas nas comunidades indígenas do sul do Maranhão, sob o prisma do reconhecimento da diversidade dos povos indígenas no Brasil, conforme estabelece a legislação vigente. Em decorrência dessa atuação na FUNAI, pude ao longo dos anos perceber as dificuldades que os professores indígenas enfrentam no exercício de suas funções, decorrentes de uma série de desafios, principalmente, a falta de material didático voltado para a realidade dos povos indígenas, infraestrutura das escolas e baixa qualidade nas condições de trabalho que lhes são oferecidas. Vale ressaltar que, em 1992, as escolas, antes jurisdicionadas à FUNAI, passaram, a ser

---

<sup>1</sup> Cabe situar que, fugindo um pouco do estilo deste trabalho, o uso da 1ª pessoa do singular no texto refere-se à narrativa sobre a minha experiência profissional, enquanto que o uso da 3ª pessoa do plural diz respeito à construção do estudo de modo geral.

As atribuições do Programador Educacional da FUNAI antes da publicação do Decreto nº 26/1991, consistiam na execução das ações de educação escolar no âmbito das terras indígenas.

<sup>2</sup>Corrente que preconiza a possibilidade de assimilação das culturas consideradas inferiores pela cultura dominante. Dessa forma, os indígenas eram vistos como categoria social inferior, transitória e fadada ao desaparecimento.

<sup>3</sup>Os termos índio e indígena são usados neste trabalho numa concepção de igual significado.

gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, como órgão executor das políticas de educação escolar indígena no Estado do Maranhão.

Neste contexto da convivência, troca de informações e aprendizado com os povos indígenas, em especial, com os que mantivemos maior contato, dentre eles, os do sul do Maranhão, temos acompanhado a fragilidade da instituição escolar indígena, e a esperança que esses povos nela depositam, por entenderem que lhes acena com possibilidade de conseguirem melhores empregos no “mundo do branco”.

Dentre os problemas acima apontados, destacamos o do conteúdo do livro didático, não apropriado à realidade, constituindo-se, muitas vezes, como único recurso de apoio pedagógico e nem sempre apropriado à realidade, aliada à falta de qualificação do professor. Muitos desses livros ainda reproduzem posturas tradicionais relativas aos povos indígenas, marcadas por preconceitos e mensagens que muitas vezes podem gerar representações adversas relativas ao índio.

Esse entendimento decorre da percepção de várias representações que alicerçavam as antigas discussões e ainda continuam presentes em livros didáticos atuais, revelando que o reconhecimento da diversidade cultural não tem ocupado lugar de destaque no universo escolar, uma vez que esses livros contribuem para a formação de sucessivas gerações e que produzem novos conhecimentos.

Grupioni (1996, p.421) aponta que “os manuais didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros”. O ponto de partida é que, apesar da produção e da acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento “ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas”. Mais adiante, acrescenta:

O conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos, e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 1996, p.425).

Uma reflexão sobre o pensamento do autor, permite reconhecer que nos livros didáticos a representação do índio permanece estática, pois é apontado como povo ausente, imutável, objeto de preconceito, não aparecendo como ator histórico

concreto e que, quase nunca ultrapassa as páginas dos primeiros capítulos dos livros didáticos.

Ao ingressar neste curso de pós-graduação *strictu sensu* em Educação, tinha como propósito, realizar um estudo sobre formação de professores indígenas e, no decorrer das aulas, reflexões e leituras, senti a necessidade de desenvolver um estudo sobre a representação do índio em livros didáticos, partindo do princípio de que a história do Brasil, contada nos livros didáticos, reflete a história oficial, narrada apenas pelo viés dos colonizadores.

A escolha desse campo empírico decorreu, principalmente, do tempo de convivência e aproximação que tive e tenho com o povo indígena e da percepção sobre sua luta pela afirmação e fortalecimento de sua identidade.

Nesse sentido, cabe questionar: Qual é a imagem do índio que os livros didáticos mostram? Como é tratada a temática indígena em livros didáticos usados nas escolas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão?

Considerando a pertinência dos questionamentos apontados, elegemos como objetivo geral da pesquisa analisar como as representações do índio são expressas em livros didáticos utilizados nas escolas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão. Para tanto, investigamos como é tratada a temática indígena nos livros selecionados, buscando perceber o sentido dos conteúdos narrados.

Citado objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar como é tratada a temática indígena em livros didáticos e paradidáticos;
- Identificar as representações sociais que permeiam os conteúdos nos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas;
- Perceber os equívocos relacionados à imagem do índio veiculados nos livros didáticos elaborados no mundo dos não-indígenas.

O estudo proposto apoia-se na Teoria das Representações Sociais, inaugurada pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961, que, apesar de não ter apresentado um conceito em termos definitivos, situa as Representações Sociais como um conjunto de conceitos, levando em consideração que os princípios emanados desta teoria coadunam-se aos propósitos da pesquisa ora apresentada, e que se caracterizam pelo dinamismo, fluidez com que se respaldam em afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso das comunicações interindividuais que criam, modificam ou cristalizam atitudes ou opiniões individuais do grupo.

Segundo Moscovici, (1978, p. 40) as Representações Sociais “não são criadas isoladamente por um indivíduo. Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação.” Uma vez criadas, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações podem desaparecer. Vale salientar, pois, que “quanto menos temos consciência de sua existência, em maior proporção sofremos a influência das nossas representações” (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

Dessa forma, elas entram para o mundo comum, para o nosso dia-a-dia, quando discutimos com nossos amigos ou no convívio familiar, escolar, etc., e circulam na mídia, nos livros, nos jornais que lemos e olhamos. As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação passam a constituir realidades na nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Entendidas como “saberes do senso comum, construídas nas relações entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2004, p.37), as Representações Sociais se caracterizam como fenômeno dinâmico, constituindo-se em formas de conhecimento que servem para os indivíduos se comunicarem no cotidiano, se entenderem e se posicionarem sobre os mais diversos temas. Essas representações são, portanto, “formas de conhecimento que circulam nas sociedades, orientando comportamentos e condutas que passam a influenciar relações e comportamentos sociais” (MOSCOVICI, 2012).

Ainda nessa perspectiva, Moscovici (2004, p.39), esclarece que a Teoria das Representações Sociais “está relacionada com o estudo das simbologias sociais, tanto no nível macro como no nível micro”, ou seja, o estudo das trocas simbólicas é infinitamente desenvolvido em nossos ambientes sociais, e nas nossas relações interpessoais e influência a construção do conhecimento compartilhado.

Na mesma linha de pensamento, Jodelet (2001, p.36) ensina:

As representações sociais são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo, em que se vive. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias, teorias, mas que não se reduzem, de forma alguma, aos componentes cognitivos. São socialmente elaborados, compartilhados e contribuem para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação.

Compartilhando dessa visão, entendemos que as Representações Sociais são elementos simbólicos com os quais os indivíduos constroem suas histórias de vida e se exprimem por meio das palavras, imagens, símbolos, gestos e silêncios. Ao explicitar palavras, seja de forma oral ou escrita, as pessoas expressam aquilo que pensam, como percebem as situações e constroem opiniões e expectativas. Referidas mensagens estão ancoradas no contexto social e histórico da sociedade e podem ser generalizadas, uma vez que o indivíduo ao pensar, dizer ou escrever, se situa e permite que se perceba sua visão de mundo.

Como veremos nesta pesquisa, esses princípios teóricos, aqui, apenas apontados, constituíram pontos de referência para a análise que apresentaremos posteriormente.

Sobre a temática em análise, Grupioni (1996, p.486), cita que é de “importância fundamental o discurso que o professor profere em sala de aula, sendo igualmente importante o discurso veiculado pelo livro didático”. A forma como esse discurso é apresentado contribui para que o aluno estabeleça em seu imaginário, a partir das suas representações, uma identidade própria para si e uma identidade para o que está apreendendo.

É, pois, nessa perspectiva que se fundamenta o presente estudo, ao analisarmos qual o tratamento que tem sido dado à questão indígena nos livros didáticos utilizados nas escolas Tenetehara/Guajajara.

Segundo Baniwa (2006, p. 34)<sup>4</sup>

Historicamente, desde a chegada dos portugueses e outros europeus que por aqui se instalaram, os índios tem sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-indígenas e, em consequência, dos próprios índios, constituindo-se alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e a natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana, pois segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens.

---

<sup>4</sup>Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, indígena do povo Baniwa, doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília, ex-Coordenador de Educação Escolar Indígena SECAD/MEC, atualmente professor na Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Autor do livro **o Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. SECAD-MEC, Coleção Educação para Todos, 2006.

Essa visão limitada e preconceituosa que caracterizou a relação entre indígenas e não-indígenas, desde o descobrimento do Brasil gerou uma variedade de ambiguidades e contradições que são retratadas nas representações da sociedade brasileira, por meio dos livros didáticos, e que contaminam, também, os próprios indígenas (GRUPIONI, 1996).

Segundo Maher (2002, p.75) “a desinformação faz com que o lugar ocupado pelo indígena no imaginário do brasileiro seja, quase sempre, o lugar dos equívocos”. A autora elenca como exemplo de um desses equívocos, disseminados pelos livros didáticos, o “descobrimento”, do Brasil por Pedro Álvares Cabral, a mando de Portugal. O que chamamos de descobrimento, foi, de fato, “uma invasão, uma ocupação forçada, por parte dos europeus, de terras já habitadas, pois em 1500, o Brasil já era habitado pelos indígenas” (MAHER, 2002).

Embora concordemos com Maher (2002) sobre a desinformação relativa aos povos indígenas no Brasil, entendemos que a versão veiculada nos livros didáticos expressa também o interesse dos colonizadores em transmitir uma visão de um índio genérico, do passado. Dessa forma, os livros didáticos precisam contar outra versão da história deste país. Nesse entendimento, vale pontuar o que é explicitado por Maher (2002, p.78):

É preciso ensinar às crianças brasileiras desde a mais tenra idade, que o Brasil tinha donos quando os europeus aqui chegaram. É da maior importância esclarecer que houve um projeto europeu, em nada pacífico, de conquista e que os povos indígenas aqui lotados perderam essa guerra. Insisto: é fundamental que se diga, sem meias palavras, que os portugueses invadiram, ocuparam a força as terras desses povos.

Convém destacar que o reconhecimento e valorização cultural dos povos indígenas geralmente são relegados a um segundo plano e, nesse contexto, os livros didáticos potencializam a imagem preconceituosa em relação a esses povos por negarem historicamente a importância dos mesmos, a diversidade sociocultural e linguística, frente à sociedade não- indígena.

Neste contexto, os livros didáticos exercem um importante papel na construção da representação que os autores têm em relação ao índio, pois se encarregam de divulgar conhecimentos, introduzindo-os nas comunicações do cotidiano e tornando-os parte integrante da realidade e da vida das pessoas.

Considerando os nossos propósitos, apontaremos os caminhos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho.

No que se refere à abordagem metodológica, optamos pela qualitativa, que segundo Minayo (2003, p.21) “é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos”. Sobre essa abordagem, elucida a autora:

Ela responde a questões particulares. Nas ciências sociais trabalha, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Sobreleva observar que, dentre as várias formas que pode assumir a pesquisa qualitativa, optamos por um recorte do campo empírico nos moldes de um estudo de caso, pois abordaremos um caso específico: como o índio é representado nos livros didáticos utilizados nas escolas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão.

Essa opção se harmoniza com Triviños (1987, p.133) que considera o estudo de caso “uma categoria de pesquisa que reúne o maior número de informações detalhadas, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato”.

Observando tal pensamento, o estudo de caso exigiu uma análise mais acentuada aliada à sensibilidade para identificar as representações sociais que permeiam os livros didáticos utilizados nas escolas do povo Tenetehara/Guajajara.

Inicialmente, efetuamos pesquisa bibliográfica que, conforme descreve Severino (2007, p.122), se realiza “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, teses, artigos”. Para isso, nos apoiamos nos autores que tratam sobre a temática: Grupioni (1996); Ribeiro (1996); Gomes (2002); Coelho (2008); Baniwa (2006), entre outros.

Também realizamos pesquisa documental, analisando a legislação referente à educação escolar indígena, procurando perceber em que medida os livros didáticos tem sido uma preocupação presente na legislação indigenista, no

período de 1991 a 2010, tais como a Lei 9394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação, Decreto nº 26/1991, a Resolução CNE/CEB nº 03/1991, a Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, p.40), considerando ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ela incide sobre um conjunto de mensagens, propiciando a redução da complexidade de um conjunto de textos.

Nesse sentido, concordamos com Bardin (1997, p.45) quando diz: “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras”, daí a necessidade de reforçarmos que a análise de conteúdo volta-se, pois, para uma busca de significados por meio das mensagens de realidades diversas.

Seguindo esse mesmo pensamento, assim se posiciona Coutinho (2011, p.24): “a análise de conteúdo, pode ser vislumbrada como uma técnica objetiva e sistemática de tratamento de dados, com o intuito de apreender o significado de variados tipos de mensagens”. O emprego desta técnica oportunizou a análise das mensagens veiculadas nos livros didáticos, quando procuramos perceber as representações construídas sobre os índios, a partir dos conteúdos expressos.

Foi a partir dessa perspectiva que selecionamos alguns livros didáticos escritos por não-índigenas usados nas escolas Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão, como **Terra e Gente** (1989); **Terra das Palmeiras** (1996); **Paisagem Brasileira** (2001); e **Projeto Prosa** (2008).

Também, analisamos livros paradidáticos, intitulados: **A Origem das Coisas, Caça e Pesca e, Festas Indígenas**, três volumes da coleção composta por 18 livros editados em São Luís, em 2010, escritos por professores indígenas do povo Tenetehara/Guajajara, quando do contexto do curso de Formação de Professores para o Magistério Indígena.

Na referida Análise de Conteúdo, elegemos como Classe Temática **O índio no livro didático**, que foi dividida em categorias e subcategorias, de modo a permitir a categorização das mensagens que veremos em capítulo posterior.

Além da pesquisa nos livros didáticos e paradidáticos, realizamos também entrevista em profundidade<sup>5</sup> com técnico da SEDUC/MA, um dos responsáveis pela organização dos aludidos livros, devido a dificuldade que tivemos, inicialmente, em definir quais os livros usados nas escolas indígenas, no período em análise.

A utilização da entrevista em profundidade, propiciou a obtenção de informações do entrevistado sobre nossas dúvidas, ensejando, ainda, tomada de decisão em relação ao assunto.

A dificuldade encontrada no mapeamento dos livros didáticos, deu-se em razão de que, nas escolas indígenas não há costume quanto ao uso de um livro didático, específico, recomendado pela SEDUC/MA. Também convém ressaltar que, geralmente, não há, no âmbito das escolas indígenas, uma política de preservação dos livros, no que se refere, principalmente, à conservação desse material. Em alusão a essa situação, informa Almeida (2013), na entrevista em profundidade:

A grande contradição é que as escolas indígenas são cadastradas e muitas vezes recebem esses livros das Prefeituras como sobras, e o que se percebe é que os livros ficam amontoados nos depósitos nas escolas das terras indígenas, cupim come, ou simplesmente não são aproveitados, ou não são distribuídos, porque não tem orientação ou porque não coincidem com a realidade que os índios estão vivendo.

Como se percebe na maioria das escolas indígenas do sul do Maranhão, dada a dificuldade na adoção sistemática de livros didáticos, apontamos que, para a realização do nosso trabalho, sentimos dificuldade em encontrar nas aldeias, os livros que foram usados pelos professores no período de abrangência do presente estudo, tendo que recorrer a “sebos”, locais onde os mesmos foram encontrados.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em cinco partes, cujas linhas gerais apresentamos:

Na Introdução, contextualizamos a nossa proposta de trabalho, isto é, os objetivos da pesquisa e a respectiva metodologia, fazendo uma incursão sobre a trajetória profissional da autora, bem como apontamos como a temática é divulgada nos livros didáticos, iluminada pela Teoria das Representações Sociais.

No segundo capítulo, abordamos, numa visão panorâmica, a educação escolar dos povos indígenas no Brasil, situando o papel das agências oficiais

---

<sup>5</sup>A entrevista em profundidade foi realizada com Emerson Rubens Mesquita Almeida, em 21.06.2013, um dos dois ex-técnicos da SEDUC/MA, responsáveis pela organização dos 18 livros paradidáticos escritos pelos indígenas.

indigenistas que conduziram o processo educacional e apontamos a importância do livro didático no processo ensino aprendizagem, identificando se os livros didáticos tem sido uma preocupação na legislação indígena, a partir do período deste estudo.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o povo e a escola indígena Tenetehara/Guajajara, a atuação do professor na comunidade indígena em período anterior à mudança da legislação, a ambiguidade que a escola Tenetehara apresenta e a ressignificação dessa instituição na vida cotidiana dos índios.

No quarto capítulo, apresentamos os livros didáticos e paradidáticos usados nas escolas indígenas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão.

No quinto capítulo, analisamos a representação do índio nos livros didáticos e paradidáticos, com fulcro na Teoria das Representações, utilizando a técnica da Análise de Conteúdo, buscando compreender as mensagens veiculadas nos livros didáticos sobre o índio.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos as percepções sobre os conteúdos veiculados nos livros didáticos e que configuram as representações sobre os indígenas, concebidas, muitas vezes, por eles próprios e pela sociedade nacional, determinando nosso convencimento para as conclusões deste trabalho.

Com efeito, almejamos que o caminho trilhado, fruto da análise da representação do índio no livro didático, apoiada na Teoria das Representações Sociais, possa, de alguma forma, contribuir para que outras práticas e experiências tanto na academia, como nas instituições que executam políticas indigenistas e nas próprias comunidades indígenas sejam, igualmente, objeto de estudo. Esperamos, também que o presente estudo aporte elementos para o preenchimento da lacuna existente nos livros didáticos, no que tange à diversidade étnica e cultural existente no Brasil.

## 2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: uma visão panorâmica

*A imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.*

*(Marc Ferro, 1983).*

Uma discussão sobre educação escolar para os povos indígenas, cabe apontar, inicialmente, a diferença entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, definida no Parecer 14 (BRASIL, 1999, p.3) do Conselho Nacional de Educação/CNE. Esse Parecer considera que todos os povos indígenas, mesmo aqueles que não possuem instituição escolar, “criam mecanismos próprios de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros”, tendo a instituição escola como resultado histórico do contato desses povos com a sociedade não-indígena.

Partindo do entendimento sobre o referido Parecer, a educação indígena não se restringe somente à escolarização, realizada por meio de processos formais, mas contempla os diferentes processos de ensino e aprendizagem, realizados pelas comunidades, que respeitem as formas diversificadas de organização e as diferentes visões de mundo dos povos indígenas.

Em continuidade ao que preceitua o citado Parecer, considerando que não há nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo, vez que comumente “toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos” (BRASIL, 1999, p.3), o processo de socialização das crianças e dos jovens indígenas se perpetua por meio do convívio no cotidiano com os adultos, onde os conhecimentos são elaborados, discutidos e recriados nas mais diversas situações da vida social, entendendo-se que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola.

Nesse prisma, a Educação Indígena é definida de conformidade com o Parecer 14, do CNE:

Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, seguindo os ideais de cada sociedade. (BRASIL, 1999, p.3).

Em consonância com o Parecer, é perceptível que o processo de socialização se dá nas aldeias de forma tão espontânea, e passa de geração a geração, a exemplo da reflexão do indígena Amilton Tupi-Guarani (2004): “os nossos conhecimentos nós temos dentro da nossa aldeia mesmo, pelos nossos parentes, não precisa ser pela escola”.<sup>6</sup>

Esse posicionamento sobre a educação indígena, bem demonstra que toda a comunidade tem seu papel de socialização por meio de suas experiências de vida, destacando-se os idosos que são mais valorizados, face à sabedoria vivenciada ao longo de sua existência. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem acontecem nas atividades do cotidiano, na labuta do dia-a-dia, não estando restritas a um lugar específico, podendo, portanto serem desenvolvidas no ato de ensinar a pescar, no trabalho na roça, na feitura do artesanato e principalmente, no convívio familiar.

Nesse contexto, aos processos educativos próprios das comunidades indígenas foi agregada a experiência escolar, essa, em diferentes formas e modalidades e que foi se estabelecendo, fruto do contato entre indígenas e não-indígenas.

A introdução da escola para povos indígenas ocorreu como uma estratégia do processo de colonização do país, no reinado de D. João III, rei de Portugal, sendo que a história da educação escolar indígena no Brasil, inicia-se em março de 1549, com a chegada de Tomé de Souza, trazendo consigo um grupo de missionários jesuítas, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, tendo como uma das missões, converter os indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

Conforme cita Bello (2001, p.14), quinze dias após a chegada dos missionários, acontecia a primeira aula, e era inaugurada a primeira escola brasileira de “ler e escrever”, em Salvador (BA), tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, que contava apenas com 21 anos de idade. Este, tornou-se o “primeiro professor nos moldes europeus, em terras brasileiras, e durante mais de 50 anos

---

<sup>6</sup>Trecho do artigo Desafios de uma Política para a Educação Escolar Indígena, publicada na Revista de Estudos e Pesquisa, pela antropóloga Maria Elisa Ladeira, em 2004.

dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa”.

Essas escolas eram destinadas às crianças da elite e aos indígenas, geralmente filhos dos caciques, colocando lado a lado indiozinhos nus e os filhos da aristocracia, e que tinha como um dos objetivos, cristianizar os indígenas por meio da catequese.

Para ensiná-los a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Perceberam que não seria possível convertê-los à fé católica sem que soubessem ler e escrever. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes<sup>7</sup>.

Dessa forma, consoante o que prega Ribeiro (1983, p.45)

O principal esforço dos jesuítas foi o de levar os índios a abandonarem os hábitos considerados selvagens, sobretudo os ritos “profanos”, a antropofagia, a nudez e a poligamia. Foi-lhes imposta uma moral cristã, com a interdição da poligamia. Os índios foram obrigados a vestirem-se e proibidos de habitarem casas coletivas. Seus adornos e suas pinturas corporais foram eliminados, sendo forçados também a se adaptar às novas relações de trabalho. Todos esses elementos foram impostos progressivamente em oposição à cultura autóctone.

Conforme pode ser observado nessa citação, o interesse era apertuguesar os índios, o que significa negar e desvalorizar quaisquer hábitos e costumes que lhes eram próprios. Nesse sentido, os conteúdos veiculados nos processos de instrução escolar eram voltados para a valorização do modo de ser do dito “civilizado” em contraposição ao modo de ser indígena que era considerado “selvagem”.

Aos poucos, foram sendo definidos dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam, “as chamadas casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados” (RIBEIRO, 1983).

---

<sup>7</sup>A população indígena brasileira, nessa época era bastante diversa; estima-se que existiam mais de 5 milhões de índios e cerca de 1.200 línguas diferentes faladas por grupos étnicos com costumes e tradições próprios. As diferenças no tratamento dispensado pelos jesuítas aos povos nativos eram proporcionais à resistência que os mesmos ofereciam ao processo de escravização (BRASIL, 2007).

Nos colégios, a educação tinha um caráter mais abrangente, voltada para a formação de pregadores indígenas com o intuito de ajudar os jesuítas na conversão de outros indígenas. Mas esses ensinamentos, que eram impostos e distantes da realidade dos nativos, não produziram mudanças no seu modo de vida, da forma direta, com a rapidez e facilidade que os portugueses tanto almejavam. Dessa forma, ao lhes ser oportunizado o convívio com outros indígenas, mesmo aqueles que eram batizados, esses indígenas retornavam aos seus costumes e crenças.

A partir daí, “a ação educativa dos jesuítas multiplicou-se, por meio da abertura de escolas nas Capitanias de São Vicente, Espírito Santo, Pernambuco e outras na Bahia e pela fundação de colégios e seminários”. Quanto à educação dos adultos, “reduziu-se à catequese, ao ensino agrícola e raramente à leitura e à escrita”, já que os colonos optavam por tornar os índios escravos para o trabalho doméstico (MATTOS, 1958).

Convém ressaltar que, os jesuítas não gostavam do contato dos indígenas com os colonos, devido estes não serem bons exemplos de vida moral e religiosa, pois muitos eram degredados e criminosos. Assim, os jesuítas recorreram ao aldeamento<sup>8</sup>, que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias (BRASIL, 2007).

Nelas, os índios passavam a viver sob as normas religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas. Os aldeamentos assumiam também a função de “negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social”. Vale sinalizar o que é afirmado por Freire (2004, p. 23), quando explicita:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

---

<sup>8</sup>Aldeamento é o nome dado ao processo de reunião de índios em aldeias que geralmente ficavam próximas a povoações coloniais, incentivando o contato com os portugueses. No plano físico as aldeias eram organizadas seguindo padrões “mestiços”, híbridos, de disposição dialogal. Viviam nas aldeias índios de etnias e grupos diversos que concorriam para as mesmas de formas variadas: resgates, descimentos, ou seja, expedições ao longo dos rios para buscar índios escravizados no interior do Brasil, consentimento, pacificação, etc., e os missionários. Seu intuito era facilitar a introdução indígena na sociedade civil convertendo os mais velhos e alfabetizando as crianças, bem como garantir acesso à sua mão-de-obra para os jesuítas e colonos.

Convém ressaltar que essa escola negava o ser indígena e nesse sentido o material didático que nela circulava referia-se, exclusivamente, aos conhecimentos ocidentais e ignorava a presença do indígena no Brasil.

Segundo Amoroso (2001, p.138) diante da dificuldade de “manter os índios nas escolas dos aldeamentos, foram criados institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas”, com o fim especial de transformá-las em intérpretes linguísticos para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes.

Tais escolas situavam-se “fora da área dos aldeamentos” e se dispunham oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação (BRASIL, 2007).

O autor Bello (2001, p.16) elucida bem o pensamento acima quando diz que este modelo “funcionou absoluto durante 210 anos, ou seja, de 1549 a 1759”. Nesses dois séculos, a Companhia de Jesus esteve presente em todo o Brasil, formando, inclusive, a Província do Brasil e a Vice-Província do Maranhão e Grão-Pará, quando uma nova ruptura marca a história da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que, desterrados para Lisboa, muitos ficariam encarcerados até o final do governo pombalino.

Ainda, segundo Bello (2001, p.22), quando da expulsão dos jesuítas, em 1759, existiam no país “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras” instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

O drama da expulsão dos jesuítas das missões provoca na memória ocidental, a retenção de imagens dos aldeamentos identificados com paraísos coloniais, com tolerância e respeito intercultural. Contudo, eram paraísos de eficácia da conversão católica na domesticação dos nativos, pois a escola e a catequese dos indígenas eram o meio encontrado para conseguir sua adesão como trabalhadores. A sua conversão era vista como um grande negócio e os empreendimentos coloniais

dos “soldados de Cristo”<sup>9</sup> no país provavam essa afirmativa.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, os aldeamentos foram “elevados à categoria de vilas”, sendo criado o regime de Diretório dos Índios, conhecido como Diretório de Pombal.

A implantação do Diretório, por meio do Regimento de 1758, não propiciou mudanças significativas para os povos indígenas, pois, ao mesmo tempo em que se preocupava com a liberdade e educação do indígena e em prepará-lo para a vida civilizada sem escravizá-lo, proibia o uso da língua materna em sala de aula - o tupi, e a obrigatoriedade do uso e ensino da língua portuguesa nas escolas (MATTOS, 1958).

O Diretório de Pombal sistematizou a política indigenista do período colonial após a expulsão dos missionários. Esse documento propiciou que os índios fossem “dirigidos” por diretores não-indígenas, em razão da “lastimosa rusticidade e ignorância” com que alegavam terem sido tratados, além de que propunha a “civilização dos índios para que pudessem ser úteis a si mesmos e aos moradores do Estado” (MATTOS, 1958).

Essa situação é bem enfocada por Coelho (2001, p.23) que chama a atenção para a representação que o governo colonial tinha dos povos indígenas como “bárbaros e portadores de costumes abomináveis”.

Por isso, várias estratégias foram postas em práticas, dentre elas a de impor a mesma forma de nomeação aos índios usada pelos portugueses, de modo a honrá-los e tratá-los “como se fossem brancos”, bem como a insistência no ensino da língua portuguesa.

A representação sobre o índio construída, então, pelo Estado Brasileiro, era a da sua negação, era da sua provisoriedade, pois, à proporção que os índios fossem sendo catequizados, eles adquiririam o status de civilizados e deixariam de ser índio, pois o fundamento era pautado no assimilacionismo, na proposta de civilizá-los, introduzindo-os num modo de vida tipicamente europeu, transformando-os em trabalhadores braçais.

No período do Império, realizaram-se no Brasil, vários debates em torno do tema educação escolar indígena primária, organizada e mantida pelo poder

---

<sup>9</sup>Soldados de Cristo – denominação dada aos jesuítas de Jesus, quando, em defesa de uma Igreja Católica acuada pela Reforma Protestante de Martinho Lutero (1483-1556), expandindo suas ideias por meio do ensino e da catequese.

público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, população que compunha as denominadas camadas inferiores da sociedade. Nesse período, foi estabelecido um instrumento legal que vigorou até a Constituição de 1988, por meio da Lei de 27.10.1831 que declarava o fim da escravidão indígena e instituía a sujeição de ex-escravos a uma tutela orfanológica (MATTOS, 1958).

A referida lei pretendia reparar os danos causados aos indígenas em cativeiro e para isso, os declarava órfãos, com o intuito de que as autoridades judiciais os lotassem onde houvesse trabalho. Essa liberdade aparente dos nativos não significava que os mesmos voltassem a ser indígenas, reencontrassem sua cultura proibida e seus parentes, apenas os deixava “serem livres”, com condições de lutar pelo salário e aprender um ofício, igualmente a qualquer não-indígena pobre (MATTOS, 1958).

No entanto, o fato de estar presente nas agendas políticas da época não representou para os indígenas uma política imperial voltada especificamente para seus interesses. Ao final do Império, apesar dos especialistas e autoridades, acreditarem estar no caminho certo com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, pautaram-se em desacreditar que essa situação pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas.

Fazendo alusão a essa questão, desde 1549, até o início do século XX, a educação do indígena viveu uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividiu com as ordens religiosas católicas, a responsabilidade pela educação formal para índios.

Com efeito, na primeira década do período republicano, o Estado retoma a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas indígenas, mas paralelamente, nada foi feito em vinte anos para regulamentar as relações com os indígenas, até a decisão do governo brasileiro em sistematizar uma política indigenista.

Um dos pontos decisivos para a criação de um órgão indigenista oficial, foi proveniente do artigo de um renomado cientista Hermann Von Lhering, diretor do Museu Paulista, que defendia ou justificava o extermínio dos indígenas hostis, alegando que não se podia esperar dos aborígenes nenhuma contribuição da região

do sertão para a civilização, ao contrário “era um impecilho para a colonização dessas regiões que habitam e que não haveria outro meio a lançar mão, senão o seu extermínio” (RIBEIRO, 1996, p.150).

Para muitos, os indígenas se tornaram um dos temas propalados na literatura nacional daquela época. Não aquele indígena que vivia e morria perseguido nas matas, mas o “bom selvagem” inspirado em Rousseau.

Se por um lado, o indígena era caçado e trucidado nos artigos de jornal do cientista Herman Von Lhering, por outro lado, a sua imagem era associada à liberdade e independência, por ser considerado bravo, belo, honrado e inocente, que antes do “achamento” do Brasil vivia no Jardim do Éden, cuja única mácula era originada do contato com o homem branco.

Para responder aos desafios e visando amenizar os acirrados debates que eram travados, em favor e contra a predileção sentimental do brasileiro sobre os indígenas, o governo brasileiro decidiu pela formulação da nova política indigenista, com a conseqüente criação de um órgão oficial.

## **2.1 O papel dos órgãos indigenistas na educação escolar do índio**

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPIILTN, que tinha à frente o Marechal Candido Rondon, inaugurando a máxima “Morrer se for preciso, matar nunca” (RIBEIRO, 1996, p.157).

Dentre outros objetivos, o órgão indigenista se propunha: prestar assistência aos índios, dos nômades aos aldeados; protegê-los contra atos de exploração e opressão; gerir as relações entre os povos indígenas, os não-indígenas e os demais órgãos de governo; fixar o índio à terra, fazer os índios adotarem gradualmente hábitos de “civilizados” e não ser um obstáculo para a colonização das regiões do sertão; garantir a sobrevivência física desses povos, face à iminência de extermínio; coibir o desmembramento da família indígena e protegê-los em seu próprio território, por meio da plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupavam, como condição básica para sua tranquilidade e seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que ao pretender que os índios adotassem os hábitos de “civilizados”, o SPI expressa sua representação em tornar os índios como categoria social provisória. Sem fazer uso da força física, sem guerras, seria possível extingui-

los aos poucos, através de estratégias simbólicas de persuasão.

A baixa histórica vertiginosa dessas populações se constituía o “alicerce da síndrome da extinção”, segundo Santilli (2000, p.14), traduzindo que os índios tinham um “caráter de provisoriedade/transitoriedade”, fadados ao desaparecimento, dada a sua “suposta incorporação final à sociedade nacional”.

Nesse aspecto, o pensamento sobre a extinção dos índios povoou a opinião brasileira por muito tempo. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, garantiu os direitos aos indígenas, e se notabilizou por extinguir a síndrome da incorporação dos silvícolas à comunhão nacional, posição que confinava os direitos indígenas à provisoriedade. Essa provisoriedade estava aliada também ao princípio da tutela:<sup>10</sup> os índios seriam incapazes até que eles deixassem de ser índios. Quando essa situação se modificasse, ou seja, eles deixassem de ser índios, então se tornariam capazes.

Vale citar que, as primeiras escolas para indígenas, mantidas pelo governo federal, quando da criação do SPI, em 1910, se caracterizavam, primordialmente, por apresentar currículos e regimentos iguais aos das escolas rurais, com uso do material didático padronizado, dando ênfase aos rudimentos da alfabetização em português, aliada às atividades profissionais como técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. O objetivo era fazer com que os indígenas se tornassem produtores de bens para o mercado regional e consumidores das tecnologias produzidas pelos sertanejos, resultando, entretanto, no baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas.

As escolas indígenas institucionalizadas pelo SPI, que em 1954, chegaram a aproximadamente 66 unidades escolares, tinham como enfoque principal a negação à diferença cultural e a integração dos indígenas à comunhão nacional, por meio do trabalho (BRASIL, 2007).

---

<sup>10</sup>A tutela, deu-se em virtude do reconhecimento da incapacidade objetiva do indígena para interagir em condições de igualdade com os demais cidadãos. A atribuição de um estatuto especial de amparo, assegurava a cada indígena, todos os direitos do cidadão comum, levando em consideração, na atribuição dos deveres, o grau de aculturação em que o indígena se encontrava. Essa forma de tutela estabelecida nesse período, representava uma mudança no regime de tutela orfanológica já estabelecida no período colonial, onde os indígenas eram considerados como pertencentes a uma segunda classe, necessitando portanto, de um tutor - o Estado, para lhes proteger e os manter sob controle.

Na política de nacionalização do SPI, foram criados os postos indígenas, e geralmente, a professora dos indígenas era a esposa do encarregado desses postos, que nem sempre possuía qualificação para essa função. As crianças eram preparadas para a integração no mercado regional, na medida em que eram aceitos nas escolas das terras indígenas os filhos dos colonos. Essas escolas eram uma continuidade das escolas rurais, desde o modelo de ensino precário até a falta de formação do professor.

O material didático era padronizado, não sendo permitida qualquer reformulação educacional. Desde a criação do SPI até a sua extinção, a escola indígena objetivava a formação de trabalhadores rurais com o intuito de servir o mercado do entorno das terras indígenas.

Em 1967, o SPI foi extinto, em meio a uma onda de corrupção e crimes cometidos contra os índios. Para substituí-lo, foi criada uma nova agência indigenista chamada Fundação Nacional do Índio/ FUNAI.

A nova agência indigenista oficial foi criada por meio da Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, dando continuidade ao exercício da tutela do Estado sob os indígenas e com princípios de ação baseados no mesmo paradoxo fundador do SPI: “respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais” associado à ‘aculturação espontânea do índio’ e à promoção da educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 2007).

A FUNAI, ao assumir a tarefa de prestar assistência aos povos indígenas, também tinha a incumbência de garantir a regularização das terras indígenas, promover a saúde e implantar a educação escolar básica necessária à progressiva integração do índio à comunhão nacional (BRASIL, 2007).

Com a criação da FUNAI, o governo brasileiro estatuiu diversos instrumentos legais fundamentando a política educacional executada pela FUNAI, tais como: normas para educação dos povos indígenas, adoção do ensino bilíngue, regularização do calendário escolar, a criação do Estatuto do Índio, entre outros.

O Estatuto do Índio trouxe novidades no que se refere ao respeito à diversidade desses povos. No art. 47, assegura o “respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (BRASIL, 1973). Ao estender aos povos indígenas o sistema de ensino em vigor no País, ressalva que isso será feito com as devidas adaptações.

No seu artigo 49, obriga o uso das línguas indígenas na escola: “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973).

No entanto, é mantido o objetivo da integração do índio à sociedade nacional, conforme pode ser visto no art. 50:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

O referido Estatuto assegura, ainda, que a assistência aos menores indígenas, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Coelho (2001, p.33) afirma que esse foi o primeiro momento na história das políticas indigenistas brasileiras no qual “o respeito às línguas indígenas foi explicitado e concorreu com o ensino do português enquanto estratégia de civilização”. Essa legislação é explícita no que se refere à previsão da “aculturação” dos povos indígenas.

Como observamos, dentre os instrumentos normativos criados pelo órgão indigenista não havia nenhuma referência aos livros didáticos, os quais já eram utilizados nas escolas das aldeias, mas, via de regra, os conteúdos eram totalmente fora da realidade e em língua portuguesa para alunos indígenas monolíngues. Esse fato, vem corroborar como pressuposto importante, no projeto de assimilação do índio, subjacente ao papel da FUNAI, na condição de instituição indigenista oficial.

Importante ressaltar que, ainda na década de 1970, a FUNAI assina convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>11</sup> objetivando a realização de pesquisas para o registro de línguas indígenas, de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais (BRASIL, 2007).

Apontamos como uma das atribuições desse instituto estrangeiro não-governamental, a preparação de material de alfabetização na língua materna e de material de leitura no treinamento do pessoal docente, tanto da FUNAI, como das missões religiosas evangélicas que residiam nas aldeias, e na preparação de

---

<sup>11</sup>O SIL, sediado nos Estados Unidos da América, era a instituição que aplicava a metodologia do ensino bilíngue adotada pela FUNAI, a partir dos anos 70, em várias de suas escolas.

autores indígenas na tradução da Bíblia<sup>12</sup>.

Assessorado pelo SIL, o novo órgão indigenista adota, no processo de educação, uma estratégia que foi denominada ensino bilíngue, com o objetivo de utilização das línguas maternas na etapa de alfabetização dos indígenas, alegando facilitar o processo de integração à sociedade nacional, ou seja, os índios eram alfabetizados na sua língua materna, ao mesmo tempo em que aprendiam a língua portuguesa. Após o domínio deste idioma, o ensino era feito exclusivamente na língua portuguesa.

Dentro dessa filosofia, os textos produzidos em língua indígena eram utilizados nas cartilhas e nas traduções do Novo Testamento, demonstrando a continuidade da catequese, do período colonial, como instrumento de assimilação dos indígenas por meio da língua. Segundo Meliá (1979, p.68) “Quanto à qualidade dos textos de alfabetização, apresentam os mesmos padrões das cartilhas do ensino nacional: pertencem a uma língua artificial, esvaziada de conteúdos socioculturais ou dessemantizadas”.

Com efeito, era com o uso desse material que o SIL assessorava as escolas indígenas naquele período, aplicando a metodologia do ensino bilíngue. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, é chamada de “bilinguismo de transição”.

A partir dessa metodologia, a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-indígena, pois quando o índio aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada (BRASIL, 2007).

No entanto, por trás dessa atividade, o objetivo principal do SIL era converter os povos indígenas à religião protestante e sua atuação junto aos povos indígenas pelos missionários e linguistas tornou-se tão contundente que o instituto não-governamental começou a assumir para si a obrigação de tutela desses povos, confundindo-se com a atribuição do órgão indigenista oficial.

Por conseguinte, até a promulgação da Constituição Federal/88, prevaleceu no Estado Brasileiro o viés integracionista do indígena para que ele fosse

---

<sup>12</sup>Na comunidade indígena do Zutúia, no sul do Maranhão, assessorados pelos missionários do SIL, alguns monitores bilíngues Tenetehara/Guajajara traduziram a Bíblia evangélica e alguns exemplares foram disseminados nas escolas em meados dos anos 70.

paulatinamente se integrando à sociedade nacional, pois o reconhecia como sujeito transitório, ou seja, instrumentalizado para ser incorporado na civilização.

Entretanto, a nova Constituição Federal de 1988 mudou esse panorama, ao garantir às populações indígenas o direito à cidadania, desobrigando-as da tutela do Estado, reconhecendo sua identidade diferenciada e instituindo o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, restituindo suas lidimas prerrogativas negadas após mais de cinco séculos de existência como primeiros cidadãos do país, porque reconheceu o direito de permanecerem para sempre como índios (BRASIL, 2007).

A insistência dos povos indígenas em contrariar as previsões de aculturação e assimilação, por tanto tempo afirmada nas políticas indigenistas brasileiras, provocou a necessidade do Estado redimensionar a relação que vinha mantendo com os povos indígenas. Os movimentos indígenas conquistaram, após a Constituição Federal de 1988, o reconhecimento formal e legal da existência de povos distintos, portadores de bagagens sócio-culturais específicas e diferenciadas.

Somente em meados da década de 1990, a política de educação escolar indígena no país começou a ser delineada em novos pressupostos pedagógicos, pois o reconhecimento à diversidade desses povos e as diferentes maneiras de organização, ainda estavam arraigados à forma originária de negação à cultura.

Nesse caminho, a escola outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer - tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Os povos indígenas contemporâneos vêem a escola como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de mudança de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem diante da sociedade não-indígena, que, por força do contato torna-se cada vez mais estreito.

## 2.2 O livro didático

*O livro é uma extensão da memória e da imaginação*

*(Jorge Luís Borges)*

Nos últimos anos, percebemos que o livro didático tem se tornado um instrumento indispensável, representando, muitas vezes, a única fonte de trabalho como material impresso na sala de aula e um dos recursos mais utilizados no ensino escolar da rede pública, constituindo-se, pois, numa ferramenta básica para o aluno e para o professor, no processo de ensino aprendizagem.

Como garantia dessa importância, o Governo Federal, através do MEC, lançou vários programas com o objetivo de difundi-lo para todos os alunos de escolas públicas do Brasil, em diferentes níveis de ensino, sendo, possivelmente, um dos maiores programas mundiais, em termos de investimentos e de distribuição de livros, de forma gratuita, para atendimento a uma política pública de educação de um país.

Dentre esses programas, encontra-se o Programa Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA) destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais se encontram em expansão e investem cifras milionárias na publicação de livros para a educação básica e têm despertado interesses em estudos relativos ao livro didático.

Mesmo sendo o livro didático um objeto bastante familiar e de fácil identificação, não é fácil defini-lo, visto ele assumir diferentes funções, dependendo das condições do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares e nas diversas regiões do país.

Por constituir-se um objeto de várias facetas, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo expressivo de valores ideológicos ou culturais.

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático também se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos a importância atribuída ao livro didático pelos professores na preparação e desenvolvimento de suas aulas e quais suas contribuições na formação dos estudantes, percebemos que ele se constitui em um dos importantes materiais didáticos e, que passa a ser um recurso facilitador da aprendizagem e instrumento de apoio à prática pedagógica.

Portanto, a função do livro didático é contribuir para o processo de ensino aprendizagem como um suporte didático que visa a facilitar a transmissão de conhecimentos e auxiliar a apropriação desses conhecimentos pelos alunos, através da realização de tarefas, oriundas dos conteúdos, exercícios e pesquisas extraídas dos livros.

Entretanto, faz-se necessário apontar o que compreendemos como sendo o livro didático no atual contexto, direcionado às escolas públicas brasileiras, e em especial, às escolas indígenas. O nosso entendimento é ser o livro didático, um dos únicos instrumentos que define a seleção e organização dos conteúdos, de forma ordenada e seriada, para serem trabalhados pelas disciplinas escolares, separadamente.

Esse material representa, no contexto da educação formal, uma ferramenta de grande potencial do processo ensino aprendizagem, sendo, pois, um orientador das práticas pedagógicas do professor, principalmente daquele que não tem condições de dispor de inovações tecnológicas, criando, muitas vezes, das narrativas e discursos presentes nos textos dos livros didáticos, as representações que equivocadamente podem ser difundidas e assimiladas pelos alunos sem que seja feita uma reflexão crítica sobre elas, gerando assim, o preconceito que se naturaliza e se enraíza, e que muitas vezes nem conseguimos nos dar conta.

Nessa perspectiva, Freitag (1997, p.111) assim se posiciona em relação ao livro didático:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada.

Dessa forma, considerando que uma parcela significativa dos professores utiliza o livro didático como único recurso na preparação de suas aulas, alguns até

limitando o conteúdo abordado e a metodologia empregada ao que é proposto no livro, esse fato, deveria, pois, originar escolhas bastante criteriosa dos livros a serem adotados, fato que comumente não acontece, desencadeando vários equívocos didático-pedagógicos pelo seu uso inadequado ou distante da realidade dos alunos.

Como se percebe, o livro didático é um recurso que o professor não abre mão na sala de aula, pois o livro mais precário é melhor que nenhum livro, devido ser nele que o professor e o aluno encontram definições e explicações que o ajudam a construção de tópicos do seu estudo. Também não podemos deixar de apontar a importância do livro paradidático usado pelo professor e aluno nas escolas.

Há certos temas que o livro didático não dá conta, tendo por vezes, necessidade de verticalizar outros temas, o que é feito com o uso do livro paradidático. Assim, todo livro não didático que é usado na escola com fins pedagógicos, pode ser denominado de livro paradidático.

Conforme entendimento de Mukanata (1997, p.22), os livros paradidáticos:

São livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não), são adotados no processo de ensino aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do aluno.

Enquanto o livro didático tem em comum a facilidade de transitar na escola e ser utilitário, tendo como objetivo principal a transmissão do conhecimento, o livro paradidático não tem como função dar conta de todo o conteúdo e nem se apresentar de forma organizada. Não pertence a uma série escolar específica, podendo um mesmo livro ser trabalhado pelo professor com alunos de diferentes níveis de ensino.

No entanto, quando abrimos um livro paradidático, percebemos que ele é portador de muito mais do que textos e conteúdos escritos. Ele também motiva com desenhos, fotografias, páginas impressas com tipos e tamanhos diversos de letras, cores variadas, o que nos indica que as crianças precisam aprender a ler esses outros significados. Pela leitura do livro paradidático também descobrimos o instrumento para o ócio e diversão, devido ele constituir-se numa ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários, que

nos aproxima de outras pessoas e de suas ideias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos com nossa imaginação.

Assim, a importância do livro, tanto didático, como paradidático na vida de uma criança que inicia sua formação como leitora é inegável, pois é durante a infância que ela tem os primeiros contatos com os materiais escritos, e quando esses materiais estão ao alcance da sua compreensão, ela terá motivos a mais para gostar de leitura.

Considerando a relevância dos livros didáticos e paradidáticos na sala de aula, faremos em seguida uma incursão sobre a legislação indígena, instituída a partir de 1991, procurando perceber em que medida os livros didáticos usados, nas escolas indígenas e também não-indígenas têm sido uma preocupação nessa legislação, com vistas a compreender a formação de representação sobre o índio em relação aos livros editados no universo escolar. Cabe citar a legislação indígena (BRASIL, 2005, p.528):

➤ Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16/04/1991, trata sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. No art. 8º, “b”, determina que:

Materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento (BRASIL, 2005, p. 527).

E ainda:

Art.10 Assegurar, através da Fundação de Assistência ao Estudante, a publicação e distribuição do material didático pedagógico previsto no artigo anterior.

Art.13 Determinar a Secretaria Nacional de Educação, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, a revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino, através de literaturas didáticas (BRASIL, 2005).

Importante salientar que aludido artigo 13 se coaduna com o nosso trabalho devido a norma jurídica determinar a revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino, através de literaturas didáticas, constituindo-se, pois, o livro didático, o instrumento didático essencial para essa revisão.

➤ Lei nº 9394 de 20.12.1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Essa Lei, no art. 4º, VIII do Título III – Do Direito à educação e do dever de educar, “normatiza o dever do Estado com educação escolar pública”, mediante a garantia de, atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL 2005, p.529).

No art. 79, IV, preceitua “IV- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 2005, p.535).

➤ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena):

Esse novo texto oficial, criado em 1998, foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas, e pretende:

Fornecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (BRASIL, 1998, p.06).

➤ Resolução CNE/CEB nº 03, de 10.11.1999 – fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas:

A mencionada Resolução nº 03/99 define, em seu artigo 3º, “VI- O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena” (BRASIL, 2005, p. 548).

Em continuidade, o artigo 7º, garante que:

I- Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 2005).

Ainda de acordo com a Resolução, o art. 9º preceitua:

I - À União caberá legislar em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático, específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II – Aos Estados competirá:

f) elaborar e publicar sistematicamente, material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (BRASIL, 2005).

➤ Lei nº 10.172, de 09.01.2001 – que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE, determina em seu diagnóstico, “À elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades” (BRASIL, 2005, p. 541).

Em continuidade, faz considerações sobre:

O estabelecimento de um programa nacional de colaboração entre União e os Estados, para, no prazo de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio (BRASIL, 2005, p. 542).

Em prosseguimento, também determina:

Criar, tanto no MEC como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores (BRASIL, 2005, p. 542).

Diante da importância da legislação acima exposta, observamos algumas mudanças na política de educação que evoluiu de “assimilacionista” para o “reconhecimento da diversidade cultural”, representando, pois, um avanço para as populações indígenas, mesmo que todo esse palavreado “novo” não tenha o condão de operar uma mudança na prática educacional dessas comunidades.

Como pode ser observada, a determinação para o atendimento às escolas indígenas do ensino fundamental público com material didático específico e diferenciado está presente em todos os textos legais, por meio de programas voltados especificamente à produção e publicação desses materiais didático-pedagógicos, incluídos aí os livros didáticos usados nas escolas das comunidades indígenas.

### 3 A ESCOLA TENETEHARA/GUAJAJARA

*“O espelho não vê coisas, mas imagens de coisas que significam outras coisas”.*

*(Italo Calvino)<sup>13</sup>*

A fim de contextualizar o tema, citamos que a cidade de Imperatriz, devido o seu desempenho político-administrativo e por sua localização privilegiada em relação às aldeias indígenas, foi escolhida para sediar, em 1986, a Administração Executiva Regional da FUNAI/AER/ITZ, tendo sob sua jurisdição os Postos Indígenas/Pins, estrutura criada ainda no período da existência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI – 1910-1967), e que tinham como principal objetivo assistir aos povos indígenas, dentre eles, os Tenetehara/Guajajara. A Administração Regional era subordinada a então Superintendência Executiva Regional, com sede em Belém (PA), que por sua vez era subordinada à FUNAI/Brasília (DF).

No Maranhão, os Postos Indígenas eram em número de oito, localizados nas Terras Indígenas/TI e nos seguintes Municípios:

**Quadro 1 – Postos Indígenas**

<b>POSTOS INDÍGENAS</b>	<b>POVO INDÍGENA</b>	<b>TERRA INDÍGENA</b>	<b>LÍNGUA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Araribóia	Tenetehara	Araribóia	Tupi	Amarante
Canudal	Tenetehara	Araribóia	Tupi	Amarante/B.Jesus das Selvas
Lagoa Comprida	Tenetehara	Araribóia	Tupi	Amarante
Angico Torto	Tenetehara	Araribóia	Tupi	Arame
Zutíua	Tenetehara	Araribóia	Tupi	Arame
Governador	Pukobiê/Gavião	Governador	Jê	Arame
Kkrikati	Krikati	Krikati	Jê	Montes Altos

Fonte: FUNAI/ITZ - 2010

A estrutura dos Postos, foi substituída, por força do Decreto Presidencial nº7.056, de 28.12.2010, transformando-se em Coordenação Regional de Imperatriz, propondo-se a prestar atendimento mais de perto às populações indígenas, entre

<sup>13</sup>Em: Cidades Invisíveis.

elas, o povo Tenetehara/Guajajara.

### 3.1 O povo Tenetehara/Guajajara

O povo Tenetehara/Guajajara torna-se conhecido na literatura pelo estudo efetuado por antropólogos, dentre eles Charles Wagley e Eduardo Galvão, em 1942. Esse estudo dá a primeira descrição da cultura Tenetehara e um esboço de sua etno-história (GOMES, 2002).

Conforme os ensinamentos de Gomes (2002, p.47), a palavra Guajajara, usada como autodesignação do povo Tenetehara, significa o “ser íntegro, gente verdadeira”. Ainda segundo o autor, essa palavra exprime “orgulho e uma posição singular: a de ser o verdadeiro povo, a encarnação perfeita da humanidade”. Por conseguinte, ainda na sua visão, “na escala universal dos povos, em primeiro lugar estão os Tenetehara, depois o resto da humanidade” (GOMES, 2002).

O vocábulo Guajajara é a denominação que o próprio Tenetehara se define como “dono do cocar” (*wazary-* cocar; *zara*-dono), dada pelo não-índio, sugerindo Gomes (2002, p. 49), que o termo Tenetehara deve ter aparecido “num momento histórico em que esse povo se viu forçado a tomar uma atitude para se auto definir diferentemente dos outros povos, mesmo falantes da língua tupi-guarani”.

O Maranhão, possui cerca de 28.700 índios pertencentes a nove povos: Tenetehara/Guajajara, Awá/Guajá, Ka’apor, Gavião/Pucobyê, Krikati, Canela/Apaniekra e Ramkokamekra e ainda, Krenjê que vivem em dezessete terras indígenas, demarcadas e homologadas, sendo os Tenetehara/Guajajara, o povo mais numeroso, com aproximadamente 22.500 índios, ocupando a quarta maior população indígena no Brasil (FUNAI, 2010).

Quanto às Terras Indígenas, doze localizadas no Estado, são ocupadas por eles. O número de aldeias do povo Tenetehara em todo o Estado supera a soma das aldeias de todos os outros oito povos existentes no Maranhão, considerando que eles habitam em diferentes terras indígenas, mais ou menos distantes umas das outras, situadas nos municípios de Amarante, Arame, Bom Jesus das Selvas, Barra do Corda, Bom Jardim, Grajaú, Santa Inês e Pindaré, sendo que nosso estudo contempla o povo Tenetehara/Guajajara situado no sul do Maranhão, notadamente nos municípios de Arame, Amarante e Bom Jesus da Selvas, encravados na Terra

Indígena Araribóia.

Durante o período jesuítico no Brasil, para os Tenetehara, como para outros indígenas, o desafio de viver na missão, quando da chegada dos portugueses neste país, consistia basicamente em preservar o sentimento étnico, uma vez que todo o ordenamento jesuítico objetivava, notadamente, a exclusão desse sentimento.

A intenção dos jesuítas ao fundar uma missão, era transformar a cultura indígena numa cultura cristã. Para isso, por exemplo, eles usavam do artifício de unir dois povos indígenas distintos, com vistas à relativização dos seus princípios culturais básicos, especialmente a língua (GOMES, 2002, p.51).

Os primeiros escritos sobre os Tenetehara, datam de 1612, com a instalação de uma colônia francesa na ilha de São Luís, quando Daniel de La Touche Senhor de La Ravardiere, chefe da colônia denominada França Equinocial enviou uma patrulha de exploração, com o intuito de reconhecer os rios que desaguavam na baía e dessa forma, tomar conhecimento dos povos que habitavam essas terras.

Por oportuno, os capuchinhos franceses foram informados pelos Tabajara, da existência de uma grande nação chamada “*Les Pinariens*” - os habitantes do rio Pindaré, crendo Gomes (2002, p.49), ser os Tenetehara. Alguns anos após, em 1616, quando os franceses já haviam sido expulsos do Maranhão e os portugueses devidamente instalados na ilha, Bento Maciel Parente, famoso pelo morticínio que perpetrou aos índios do Maranhão e Pará, subiu o mesmo rio em busca de ouro e escravos e se deparou com o *gentio guajajara*, travando acirrada batalha.

Eram, portanto, os Tenetehara, nome que permanece até os dias de hoje, como designação, na língua tupi-guarani. Daí em diante esse povo fica submetido ao domínio colonial, mas não reconheciam o poder dos jesuítas, passando a resistir à “civilização” por meio de fugas e indisciplina. Somente após trezentos anos (1901), foi necessário força militar para combatê-los (GOMES, 2002, p.49).

Por outro lado, para designar brasileiros não indígenas, os Tenetehara, segundo o mesmo autor, utilizam o termo *karaiw*, cognato de *caraiíba*, palavra também usada entre outros povos de língua tupi, desde o século XVI.

A história de vida desse numeroso povo é marcada pela participação ativa na luta por seus direitos. No que tange às relações interétnicas com a sociedade

não-indígena, os Tenetehara/Guajajara, nas regulares reuniões e eventos, não se sentem representados, mesmo que seja por parentes, além do que sempre marcaram sua presença no cenário político, colocando sua própria voz.

Tendo em vista que o povo Tenetehara/Guajajara se encontra situado em todo o Maranhão, eles se relacionam uns com os outros, tanto por força do parentesco, como pela intensificação quanto à participação social nos movimentos para a discussão de questões internas do próprio povo, principalmente no que se refere a situações da saúde, educação, e outros assuntos, oportunidade em que se unem na solução dos conflitos frente aos não-indígenas.

Entretanto, o fato desses indígenas ocuparem as diferentes regiões no Estado do Maranhão, “não caracteriza cada região, seja social, cultural ou política, como uma unidade cultural ou étnica”, conforme assevera Gomes (2002, p. 443). O comportamento social e os símbolos culturais que identificam os Tenetehara/Guajajara como um povo e como um grupo étnico, estão presentes em todas as regiões, ou seja, se reconhecem como um povo. Essa afirmativa é corroborada por Almeida (2012, p.31):

Os Tenetehara adquiriram ao longo das últimas décadas particularidades em cada uma das terras indígenas que ocupam, assumindo estratégias de sobrevivência distintas, com alegorias próprias, que envolvem desde aspectos rituais até modificações linguísticas, tornando-se um todo heterogêneo. É possível observar aspectos que se diferenciam entre os Tenetehara nas diversas Terras Indígenas que ocupam. Desta forma é comum ouvirmos expressões do tipo os Guajajara do Pindaré, ou os Guajajara do Amarante, da Barrado Corda, do Grajaú ou do Arame. Estas classificações, no entanto, são proferidas de fora para dentro, geralmente apontadas por profissionais de saúde, educação ou servidores públicos que trabalham juntos aos Tenetehara. Mesmo admitindo as diferenças entre si, os Tenetehara não se vêem como povos distintos.

No que concerne à estrutura da sociedade Tenetehara/Guajajara, “essa se funda na família extensa, que é constituída por famílias nucleares” (UBIALI, 2005, p.25), ligadas por meio de parentesco, através do casamento que atrai genros ao invés de noras para manter as filhas no convívio familiar.

É uma instituição social significativamente estável, já que depois de séculos de contato com a sociedade envolvente e ainda, de interferências externas, permanece como base do sistema sócio-político, econômico Tenetehara, sendo as famílias que exercem o poder na aldeia. E quanto maior a família, maior será esse poder.

À luz das considerações de Ubiali (2005, p.26), os Tenetehara/ Guajajara “escolheram o conflito como mecanismo regulador das relações intra-familiares”, constituindo-se em um instrumento que as famílias extensas utilizam para controlar e exercer o poder político e econômico” no seio da comunidade Tenetehara/Guajajara, onde o chefe da família extensa tem e desempenha um papel notável, pois nele está depositada a confiança de todos que ali residem.

Nesse contexto, cabe ao chefe da família, mostrar sabedoria para prover, fortalecer, ampliar e fazer prosperar a sua economia, por meio de uma adequada e necessária política de alianças matrimoniais e boas relações intra-familiares, dando-lhe garantia de prestígio diante de toda a sociedade indígena. Eles gostam de se sentir parte de famílias extensas, compostas de um casal originário, filhos e filhas, com suas proles.

Em momento de crise política interna, as cisões se fazem pelo viés de famílias extensas próximas que se aliam em virtude desse parentesco. A tendência social é matrilinear, onde as filhas se casam e agregam os maridos à casa paterna. Assim, “os homens tendem a ficarem mais próximos, mais camaradas, a compartilharem de tudo, mais em razão de serem cunhados, do que por serem irmãos” (GOMES, 2002, p. 440).

Na cultura Tenetehara/Guajajara, a pessoa é pensada como o centro da cultura, onde lhes é valorizada a alma, a palavra, o discurso, o canto, elementos que constituem a pessoa, que fazem a pessoa ser pessoa, entendendo-se ser esse o cerne da explicação para a sua resistência, sua luta pela terra, pois acima de tudo está a dignidade da pessoa e a integridade da família (nuclear e extensa), projetada na pessoa do chefe dessa família.

Essa deferência pode ser observada na importância dada à palavra falada, uma vez que quando um Tenetehara/Guajajara usa da palavra, todos os presentes assumem a postura de respeito frente a ele. “Pela importância dada à gravidade de uma ofensa, a pessoa ofendida sente grande mágoa e pela intensidade de uma dor, a pessoa pode chegar até a morrer” (UBIALI, 2005, p.27).

No que se refere às crianças, os filhos são queridos, tanto menino como meninas. Assim destaca Gomes (2002, p. 584):

Não se bate em crianças, algo que espanta os Tenetehara na cultura dos *karaiw*. As crianças adquirem um sentimento de liberdade e responsabilidade desde cedo. Os meninos gostam de imitar os pais, se

juntam em grupos de brincadeira para caçar bichinhos, pescar e jogar brinquedinhos feitos localmente ou comprados, e as meninas se portam como pequenas mulheres.

Apesar de mais de 380 anos de contato, os Tenetehara/Guajajara mantêm ainda muito de sua cultura e religiosidade tradicional, uma vez que na realidade, o povo nunca perde sua cultura, podendo sim, modificá-la, dependendo das circunstâncias históricas, moldando-a às constantes mudanças. Nas palavras de Moscovici (2004, p.41):

As representações no cotidiano têm uma peculiaridade, elas são partilhadas pelos sujeitos, influenciando-os, ao mesmo tempo em que são recriadas e repensadas novamente. Além disso, ao passar de gerações, as representações também são repassadas para os sujeitos, seguindo todo o percurso das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Essa ideia, é corroborada por Wolfgang (2000, p.31), ao afirmar que as representações sociais estão relacionadas à construção social de duas formas: “primeiramente, as representações sociais são socialmente construídas por meio de discursos públicos nos grupos”. Dessa forma, o que os sujeitos pensam sobre determinados temas é reflexo do que se constrói, a partir dos processos discursivos, no grupo social maior. “Em um segundo sentido, entretanto, esse conhecimento é criado pelo grupo” Percebemos, pois, que as representações sociais são criadas por grupos de pessoas. Um indivíduo isoladamente não tem a capacidade de criá-las (WOLFGANG, 2000).

E Moscovici (2004, p.43), fundamenta:

É no contato com os outros, com o grupo que os indivíduos criam e compartilham formas de perceber e interpretar o mundo à sua volta. Depois de criadas, as representações ganham um poder, adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações.

Convém salientar que esse diálogo com a Teoria das Representações Sociais, será mais visível quando for tratada nos capítulos seguintes, valendo, no entanto, o pensamento de Moscovici (2012, p.331) que escreveu “nós pensamos pela nossa boca”, para enfatizar a importância do contato com os outros na formação das Representações Sociais.

Pelo fato da sociedade Tenetehara/Guajajara ser uma sociedade que tem seu poder centralizado na afirmação da pessoa e da família (nuclear e extensa),

segundo Ubiali (2005, p.28) foi, prevalentemente, o que os impulsionou a resistirem à integração e incorporação à sociedade nacional e que tem “constituído o conjunto de referentes simbólicos com os quais esse povo tem enfrentado as situações de crises, conflitos, lutas e as transformações da sociedade”.

### **3.2 A Escola Tenetehara/Guajajara**

Ao visitar as comunidades indígenas, em 1987, encontrei nesse trabalho, cinco professoras não-indígenas que atuavam nas únicas escolas do povo Tenetehara/Guajajara, nas aldeias Canudal e Funil (Pins<sup>14</sup>Canudal e Araribóia, no município de Amarante) e aldeias Cururu, Tarrafa e Zutíua (Pins Angico Torto e Zutíua, no município de Arame), além de dois monitores bilíngues, cargos destinados aos indígenas lotados nas escolas das aldeias Funil e Zutíua.

O ensino era realizado na língua portuguesa, e esporadicamente na língua indígena, já que o ensino bilíngue, por ser facultativo, não acontecia, pois, os monitores bilíngues (geralmente exercido por filhas ou esposas dos caciques) não assumiam regularmente suas atividades na escola, situação aparentemente ignorada pela FUNAI.

As escolas do povo Tenetehara/Guajajara, como as dos demais povos indígenas, adotavam, por força de lei, um projeto educacional de integração desses povos à sociedade nacional, dada a proposição das escolas que tinham como objetivo “preparar os índios para que pudessem viver como os brancos”, por ser essa a filosofia da FUNAI.

As professoras não-indígenas, designadas para atuarem nas aldeias dos Postos Indígenas Rubiácea, aldeia Sede; Angico Torto - Aldeia Cururu; Krikati - aldeia São José; Zutíua - Aldeia Presídio; Governador - Aldeia Sede, que lecionavam nas escolas indígenas dos diferentes povos (Krikati, Gavião e Guajajara), residiam nas cidades de Amarante e Arame, localizadas no entorno das aldeias, mas passavam toda a semana desenvolvendo as atividades educacionais na comunidade indígena onde eram lotadas, ministrando aulas nos dois turnos, para atender à carga horária estabelecida pela FUNAI, de oito horas diárias, lecionando apenas na língua portuguesa.

---

<sup>14</sup> Pins – Postos Indígenas

Além dos trabalhos pedagógicos, elas também realizavam as atividades administrativas, como abrir e limpar a escola todos os dias, responsabilizar-se pelo preparo da merenda escolar, solucionar conflitos na comunidade e outras.

As atividades escolares eram realizadas em prédios próprios, construídos pela FUNAI ou por meio de convênios com a empresa Companhia Vale do Rio Doce/CVRD, com infraestrutura modesta, mas suficiente para atendimento às demandas, igualmente aos prédios onde funcionavam os extintos postos administrativos da FUNAI.

Os prédios escolares eram e ainda permanecem, com paredes de tijolos, cobertura de telhas *brasilit* ou de barro, piso de cimento, tudo similar às escolas para não-índios, localizadas nas cidades do entorno. Essa arquitetura de “escola de branco” era e perdura até hoje, padronizada e imposta às aldeias dos diferentes povos. Um dos fatos que me chamava a atenção era a estrutura das escolas, destoando da paisagem nativa dada a comparação às casas da comunidade que eram de palha com piso de terra batida.

As escolas possuíam e ainda hoje continuam com uma ou duas salas de aula, carteiras de madeira dispostas em filas, um quadro de giz verde, um armário na sala para guardar os cadernos e livros dos alunos e um fogão. Não havia pátio na escola para os alunos brincarem ou merendarem, somente um espaço pequeno na entrada principal.

Contíguo ao prédio, havia a “Casa da Professora”, com um quarto, uma sala pequena, cozinha e banheiro, e a professora ali morava durante toda a semana. A mobília era mínima, constituída de uma mesa na sala, um armário e cama no quarto, geladeira e fogão na cozinha. Pelos critérios administrativos da FUNAI, a professora nomeada tinha que deixar sua família na cidade para trabalhar na aldeia, experimentando uma realidade diversa da sua e eram do sexo feminino.

Ao lado do prédio da escola, havia o prédio da Enfermaria, também contíguo à casa do(a) enfermeiro(a), sendo que a sede administrativa do Posto ficava em frente, retratando, dessa forma, uma pseudo integração entre os índios e os não-índios, esses, representados pelos funcionários da FUNAI, únicos a frequentarem as aldeias, com exceção dos missionários.

Na escola, as classes eram multisseriadas<sup>15</sup>, atendendo alunos de alfabetização à 4ª série, em média de 10 a 20 alunos, onde eram adotados conteúdos e metodologias usados nas escolas dos não-indígenas. Quando da nomeação das professoras, elas não recebiam formação específica para atuar nas escolas indígenas.

Devido à quantidade de crianças reunidas em uma única sala, as professoras usavam o sistema de ajuda (monitoria), no qual os alunos mais adiantados se encarregavam de ensinar àqueles que estavam mais atrasados ou que tinham maiores dificuldades em ler e escrever. Geralmente a alfabetização era realizada em dois, três ou até quatro anos, para crianças as quais sempre eram matriculadas aos seis ou sete anos de idade. Quanto aos alunos indígenas de 16 a 18 e até 20 anos, que também cursavam o ensino fundamental até a 4ª série, esses destoavam pela altura física na sala de aula frente aos pequenos, devido a sala atender a todos indistintamente. (SILVA, 2008, p.7).

Além do trabalho docente diário, os indígenas mais velhos reivindicavam às professoras, cumprir outra jornada de trabalho que era realizada à noite, em razão de que desejavam aprender a escrever seus nomes e fazer contas, alegando poderem melhor lidar com os não-indígenas nas cidades. Entretanto, devido eles terem que realizar seus afazeres diurnos, como trabalhos na roça, caça, pesca, cuidar dos filhos menores, não tinham condições de estudar durante o dia.

Diante da situação de deficiência de docentes, pois a lotação era de apenas uma professora por aldeia, e pela preocupação em manter um clima de harmonia e amizade com a população indígena, bondosamente, essas professoras, renunciavam ao seu período de descanso diário, após jornada de oito horas, e cumpriam outra jornada exaustiva no turno noturno, cujas aulas, quase sempre eram de alfabetização, para a clientela adulta.

Cabe informar que, por essa atividade extra, as professoras não eram remuneradas pela FUNAI, mas eram reconhecidas pela comunidade por sua dedicação ao trabalho docente desenvolvido na aldeia.

Em referência aos livros didáticos, para os alunos das 3ª e 4ª séries do turno diurno, as professoras utilizavam os livros que eram chamados “coleções do professor”, ou seja, livros didáticos de 1ª a 4ª série, usados nas escolas dos não-

---

<sup>15</sup>A situação de classes multisseriadas ainda continua em todos os níveis de ensino do povo Tenetehara/Guajajara e dos demais povos indígenas do Maranhão.

indígenas, que serviam de apoio para as professoras ministrarem os conteúdos, quase sempre diferenciados da realidade dos alunos.

Esses livros eram conseguidos pelas próprias professoras, nas Prefeituras do Amarante ou Arame, em forma de coleções e eram os únicos recursos didáticos em que as mesmas se apoiavam para ministrar suas aulas. Vale ressaltar entre esse material, a utilização do livro **Terra das Palmeiras** (1996), de autoria de Maria Nadir Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, fartamente distribuído nas escolas indígenas e objeto de análise neste trabalho.

Observava que, a temática indígena, enfocada, principalmente nos livros didáticos de história, não despertava interesses significativos nem para a professora não-indígena nem para o aluno indígena, e quando na “lição sobre o índio”<sup>16</sup>, as aulas não mudavam sua rotina. Não havia questionamentos por parte dos alunos, satisfazendo-se somente com as informações divulgadas no livro didático.

Também para a professora, o fato de atuar na escola indígena e estar trabalhando diretamente com os alunos indígenas, referido assunto não tinha o poder de despertar questionamentos porque a temática indígena constante nos livros didáticos tratava os índios no passado e de forma genérica, mostrando que o conhecimento da história indígena se restringia apenas na oca, taba, flecha, Tupã e outros conteúdos tradicionais.

Observava ainda que as professoras, apesar de trabalharem na escola indígena e estarem atuando diretamente com alunos indígenas, não atentavam em despertar questionamentos sobre a diversidade sociocultural indígena existente entre os povos, tais como o Gavião (Pukobiê) e o Guajajara (Tenetehara), para citar apenas os mais próximos do meu contato. Nunca observei nenhuma alusão das professoras ao fato de serem povos com costumes, línguas e culturas diferenciadas.

Nesse contexto, as professoras não-indígenas limitavam-se em repassar as informações constantes nos livros, possivelmente, devido conceberem o livro didático como o detentor de todos os conhecimentos. Dessa forma, pelo fato dessas professoras não terem, à época, outro recurso pedagógico, seriam, pois, os livros a única autoridade do seu universo letrado, justificando assim, a falta de posicionamento acerca dos livros didáticos a que tinham acesso.

---

<sup>16</sup>Expressão usualmente adotada pelos professores para tratar sobre determinado assunto constante no livro.

Quando dos acompanhamentos pedagógicos realizados unicamente por esta autora naquele período, as solicitações das professoras se restringiam a aprender fazer o planejamento das aulas, enfocando, notadamente, a elaboração de objetivos. Cabe ressaltar que na década de 1980/90, os planejamentos pedagógicos para as escolas davam significativa importância à construção de objetivos, conforme era recomendado pela Coordenação de Educação jurisdicionada à Superintendência Executiva Regional da FUNAI em Belém do Pará, que coordenava as escolas indígenas nessa região, inclusive no Maranhão, não havendo, de modo geral, preocupação nos conteúdos a serem ministrados sobre a temática indígena, já que as já ditas “coleções” deviam atender às necessidades pedagógicas das professoras e não eram questionadas.

Em 1988, a FUNAI adotou o ensino bilíngue propriamente dito, sob a coordenação da Superintendência de Belém. Para isso, foi celebrado convênio com o Summer Institute of Linguistics, objetivando capacitar professores e monitores indígenas para que assumissem as funções educativas nas comunidades a qual pertencessem em obediência ao Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), que tornava obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas (BRASIL, 2005).

Mesmo com a introdução dessa nova modalidade de ensino, a temática indígena não ocupava lugar de destaque, uma vez que a escola e as comunidades indígenas ficaram sujeitas a programas educacionais produzidos pelo Estado e às políticas educacionais centradas e formuladas pela sociedade não-índia.

A primeira mudança na política de educação indígena ocorreu em 1988, com a Constituição Federal, que reconheceu aos povos indígenas o direito à diferença, e mais adiante, as Diretrizes Gerais de Educação Escolar Indígena estabelecendo que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em 1991, com a transferência da responsabilidade pela educação escolar indígena, da FUNAI para o Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 26/1991<sup>17</sup>, e sua consequente integração ao sistema nacional de ensino, em que a SEDUC/MA assumiu a execução da educação escolar indígena, professores indígenas foram contratados para assumirem as escolas das aldeias, gerando uma mudança nos processos escolares, notadamente do povo Tenetehara. As

---

<sup>17</sup>Decreto n. 26/91, da Presidência da República (gestão Fernando Collor de Melo), de 04/02/91.

professoras não-indígenas da FUNAI foram transferidas para a sede da então Administração Regional de Imperatriz, assumindo tarefas administrativas, devido a SEDUC incumbir-se de promover o ensino nas escolas indígenas.

Sem a necessária qualificação os professores indígenas foram inseridos no sistema público de ensino, sendo, pois, contratados para assumirem as salas de aulas, em obediência à nova legislação indigenista de serem os próprios gestores dos processos educativos, conforme determinam as Diretrizes Gerais de Educação Escolar Indígena.

Inicialmente acanhados, com fala baixa e sem a necessária qualificação para o magistério, os professores indígenas iniciaram as atividades docentes, ministrando conteúdos extraídos dos livros didáticos usados nas escolas do não-índio. Almeida (2012) comenta na sua entrevista:

Não existe um plano organizado para uso do livro didático na Terra Indígena, além de que o governo não possui corpo técnico qualificado, especializado para definir esses livros, uma vez que eles (governo) lidam com o que se chama educação específica e diferenciada. Há dois problemas: incapacidade de aderir ao livro - cada professor acaba aderindo livros de outros professores que os municípios indicam ou os professores locais acabam absorvendo o livro convencional da escola regular. Não tem especificidade na escolha dos livros. Há variedade grande e nenhum planejamento.

Entretanto, como ocorreu com os demais povos indígenas, as comunidades reivindicavam e ainda reivindicam a presença das escolas nas aldeias, bem como preferiam professores brancos em contraposição ao que determina a legislação indigenista recente, devido terem o entendimento de que os professores indígenas não sabem ensinar.

Assim, grande parte das comunidades se recusava a matricular as crianças para terem o indígena como professor. Essa situação contribuiu para o desestímulo dos docentes indígenas em exercerem suas atividades de magistério, cuja situação foi se avolumando e tem como consequência, atualmente, professores que só recebem seus salários, mas não exercem as atividades de sala de aula.

Vale enfatizar que, enquanto as políticas indigenistas visam equacionar a educação escolar indígena por meio de instrumentos jurídicos, notadamente, a criação da categoria “escola indígena”, com o intuito de levar escola a todas as crianças indiscriminadamente, cuja atividade deverá ser exercida, prioritariamente, por professor indígena, conforme regula a legislação, a organização do povo

Tenetehara/Guajajara se desenvolve particularmente, repercutindo essa atitude na relação com a escola, ou seja, os Tenetehara incorporaram o discurso oficial da política indigenista do Estado e decidiram, eles próprios, pela criação de uma escola para cada aldeia existente. Assim, para cada nova aldeia formada, uma estrutura mínima deve ser montada, e o chefe de família Guajajara deve ser o provedor desses benefícios tentando obter juntos aos órgãos públicos responsáveis pelas políticas públicas, como educação, saúde e outras, toda rede de empregos.

Nessa perspectiva, das escolas indígenas criadas na rede estadual<sup>18</sup>, 91,78% pertencem ao povo Tenetehara, sendo que das noventa e oito escolas criadas no período de 2002 a 2009, apenas duas não pertencem.

Nesse contexto, enfoca Coelho (2008, p. 6):

Os não-índios ocupam 56,74% dos postos docentes nas escolas indígenas. Em alguns casos, essa percentagem chega a 92,30% dos postos docentes, no caso do ensino médio nas terras indígenas. Nas séries finais do ensino fundamental 88,55% não são *Tentehar*. Somente nas séries iniciais os *Tentehar* superam em número os não índios, ocupando 55,66% dos cargos. Nesse sentido, o fato de ser minoria no comando de suas escolas, não os preocupa, desde que a escola esteja servindo aos seus interesses. A transmissão dos conhecimentos pode ser tarefa dos brancos, caso os *Tentehar* não dominem com competências os saberes do mundo não indígena. Por conseguinte, *ser alguém, na perspectiva Tentehar* significa ser dotado das capacidades proporcionadas pela escolarização, dotado de conhecimentos, mais especificamente conhecimentos dos brancos.

Esse enfoque de Coelho (2008), se coaduna com nosso posicionamento, pois, a escola, sob a ótica da colonização, se constituía “estratégia para integração dos indígenas com a sociedade nacional”. Mesmo com o passar dos anos, a representação acerca da presença da escola nas aldeias se fortaleceu, persistindo a compreensão que os índios tem, de que a escola, “por ser uma ponte para o mundo dos brancos”, pode ser comandada por estes e não somente pelos próprios indígenas.

A declaração do representante da Aldeia Cachoeira, da TI Cana-Brava Guajajara,<sup>19</sup> nos ajuda a entender essa questão:

---

<sup>18</sup>Fonte SEDUC/MA. 2010.

<sup>19</sup>Declaração efetuada durante reunião em preparação a I Conferência Regional de Educação Indígena, em Carolina-Maranhão, proferida em maio de 2009.

Para que queremos esse negócio de educação específica, diferenciada? O índio quer é educação de verdade, igual a que os brancos têm nas suas escolas. Não precisamos aprender a ser índio. Precisamos é do conhecimento dos brancos para lutar por nossos direitos (Aldeir Pompeu Guajajara, 26 de maio de 2009).

Hoje, pelas situações experimentadas e, diante do quadro em que se encontra a educação escolar indígena no Maranhão com o advento das novas políticas, o que temos é o professor indígena contratado pelo Estado e que se tornou funcionário público da escola indígena. Comungando com o pensamento de Coelho (2008, p.18), “a única mudança perceptível foi a troca do professor branco pelo professor indígena, na maioria das situações”.

Nesse entendimento, continua a autora:

Essa mudança levou a constituição de uma tensão interna nas aldeias, pois os professores indígenas passaram a disputar com os mais velhos da aldeia a legitimidade do saber. Constituiu-se também uma ‘elite’ nas aldeias, formada pelos professores indígenas, que em virtude dos salários podem obter determinados bens e manter um estilo de vida que não é possível aos demais (COELHO, 2008, p. 18).

Ainda em relação à Escola Tenetehara, a exemplo do que ocorreu com o SPI, que nomeou, quando de sua criação, monitores bilíngues para as escolas indígenas, também o Estado incorporou professores indígenas ao seu quadro funcional.

Outra mudança nessa nova transposição institucional se deu na estadualização de todas as unidades escolares das terras indígenas do Maranhão, além dos aportes financeiros que começaram a ser repassados ao Estado para as mais diferentes ações: pagamento de professores, formação inicial e continuada de professores indígenas, financiamento na elaboração e publicação de material didático, específico e diferenciado para as escolas indígenas, construção e reforma dos espaços escolares indígenas.

No Maranhão, de conformidade com todos os estados em que existem populações indígenas, a inserção da educação escolar indígena no sistema estadual de ensino ocorreu de forma abrupta, inesperada, por força do advento do Decreto Presidencial nº 26/91, cujo instrumento jurídico fora promulgado, sem notícia de qualquer diálogo com as comunidades indígenas e certamente com os estados e municípios, mas que após promulgado, era necessário ser cumprido.

O Estado, por meio da SEDUC/MA, até então desconhecia qualquer trabalho com os povos indígenas, pois o Decreto Presidencial não determinava diretrizes que norteasse o novo caminho a ser percorrido.

Essas diretrizes, denominadas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, só foram instituídas em 1993, e nesse intervalo, a SEDUC não tinha a noção sobre como iniciar a incumbência a si delegada, pois sem pessoal qualificado, aliado ao temor em enfrentar a nova realidade de atuar junto aos povos indígenas até então desconhecidos, com características próprias e situados em diferentes regiões do Estado, acabou por formar uma equipe de técnicos que se sentia insegura e não estava preparada em relação ao trabalho a desenvolver.

Nesse novo cenário, a SEDUC, dentre outras iniciativas, implantou em 1996, com término em 2002, um curso de Formação de Professores em Magistério Indígena, tendo como público alvo, 141 professores indígenas dos diferentes povos do Maranhão que já atuavam nas escolas das terras indígenas, objetivando qualificá-los para exercerem o trabalho pedagógico nas aldeias, sendo a maioria Tenetehara.

Uma das atividades previstas durante a realização do curso, foi a construção e desenvolvimento do projeto de monografia e a produção de material didático elaborado pelos professores indígenas.

A escrita desses textos, deu origem à Coleção dos 18 livros paradidáticos que estão sendo utilizados nas escolas das terras indígenas, a partir de 2011. Sobre esses livros, explica Almeida (2013), na entrevista:

A ideia da coleção dos 18 livros é fruto do Curso de Formação de Professores Indígenas, onde a proposta seria que a 1ª turma completasse seus trabalhos com o que se chama trabalho de conclusão de curso, os famosos TCC. Esses trabalhos consistiam em pesquisas sobre seu próprio povo, em escolha livre, onde cada um escolheu sua temática sobre a cultura material, mito, história do povo, algum fato importante, obedecendo uma multiplicidade de temáticas.

Observava que em relação à construção das monografias, o mesmo se constituiu em momentos de desafios, devido os professores sentirem imensa dificuldade em produzir os textos, exercitar sua grafia e a língua materna, mas ao mesmo tempo, lhes oportunizou pesquisar aspectos que se relacionavam a sua vida cotidiana, a sua cultura e a origem do seu povo.

Segundo Almeida (2012) “a política indigenista, promovida pela SEDUC, sofreu alguns desdobramentos que podem ser atribuídos à conclusão do curso de formação de professores promovido pelo Estado”.

A primeira foi gerar expectativa para a contratação dos professores formados neste curso. A formação de uma “elite assalariada” nas terras tenetehara atraiu novo contingente de candidatos ao cargo de professores. A SEDUC anunciou novo Curso de Formação de Professores Indígenas em 2005, o qual absorveu os candidatos indicados pelas aldeias. Mesmo com o início da formação de mais professores, a demanda gerada pelo crescimento do número de alunos não foi totalmente atendida. Isso levou a SEDUC a contratar professores não indígenas para as escolas em aldeias. Com um número maior de alunos formados nas primeiras séries do ensino fundamental, o ensino expandiu-se para as séries maiores desta modalidade e muitas das escolas indígenas passaram a ter o ensino de 5ª a 8ª séries.

O aumento do nível de escolarização nas aldeias significou também o aumento de alunos e a necessidade de mais professores. Houve o incremento das matrículas nas aldeias, e a cada ano mais e mais alunos eram apresentados pelas lideranças e também por outros professores, crescendo a demanda para maior contratação. A SEDUC, visando equilibrar essa contratação, especialmente, por admitir que o Estado não tinha condições administrativas para um acompanhamento contínuo às escolas, determinou que a escolha do professor deveria ser feita pela comunidade indígena.

No caso dos Tenetehara, essa medida oportunizou aos líderes das comunidades, a adoção do sistema de trocas, onde os empregos e cargos originados pelo novo contexto em relação às escolas, reproduziram-se em alianças empreendidas pelas famílias Tenetehara, cuja situação perdura até hoje, ou seja, por terem famílias mais numerosas que outros povos, os Tenetehara conseguem ditar parte das regras do campo político.

Com efeito, as escolas continuam a surgir e o Estado, por vezes, torna-se impotente para garantir que o número de contratação de professores nas terras indígenas se ajuste. Contudo, não se vislumbra uma alternativa coerente, notadamente, em relação ao povo Tenetehara/Guajajara. Por ser um povo que se organiza com base em conflito, na segmentação, isso implica a permanente formação de novas aldeias que geram a demanda por novas escolas e consequentemente, mais professores.

Conforme elucida Coelho (2011, p.13)<sup>20</sup>:

A nova escola indígena, conduzida por um professor indígena, tem gerado nas aldeias uma forma peculiar de disputa pelo poder/saber. Os professores indígenas geralmente são pessoas mais jovens, que muitas vezes frequentaram escolas fora da aldeia e não tiveram acesso a uma educação tradicional indígena. Desconhecem o significado de muitos rituais e não possuem bom domínio da língua indígena. São indicados pela comunidade por estarem mais integrados no sistema nacional, possuindo maior domínio dos seus códigos. Esse capital cultural tem favorecido a constituição de uma nova forma de liderança que entra em disputa com os mais velhos, que antes eram os detentores do saber na comunidade. Essa nova forma de disputa assume também conotações econômicas, pois, os mais velhos começam a recusar o papel de transmissores de conhecimento por entenderem que devem ser pagos por essa tarefa. Argumentam que os professores, ganham para ensinar.

Nas aldeias do povo Tenetehara/Guajajara, as escolas de educação básica do 1º ao 4º ano são conduzidas por professores indígenas. As séries do 5º ao 9º ano, são de responsabilidade de professores não-indígenas, sendo que o ensino na língua indígena é ministrado por professor indígena, concludente do curso de Formação para o Magistério.

No entanto, o que se observa é que as escolas indígenas, principalmente do ensino fundamental menor, não funcionam efetivamente nas terras indígenas, como deveriam, e esse quadro é decorrente, principalmente da ausência de acompanhamento e controle do órgão executor das políticas de educação escolar indígena. Sem qualquer forma de acompanhamento, os professores indígenas priorizam seus afazeres cotidianos relegando suas atividades de magistério.

A escola do 1º ao 4ºano, atende, em sua grande maioria, alunos residentes na própria comunidade, que fazem o percurso casa-escola a pé. Entretanto, é habitual os alunos ficarem na porta da escola esperando pelo professor indígena que não comparece e nem sempre informa a sua ausência.

Também as crianças, em razão de terem que acompanhar os pais, ao modo de ser Tenetehara, como a realização de viagens para outras aldeias fim participarem de festas culturais ou se deslocarem às cidades do entorno visando resolver seus problemas particulares que ocorrem quase que cotidianamente ou ainda, buscarem informações junto à SEDUC sobre atraso no recebimento dos seus

---

<sup>20</sup>IX Reunião de Antropologia do Mercosul, de 10 a 13 de julho de 2011 - Curitiba, PR. Grupo de Trabalho: Processos educativos em lós pueblos indígenas americanos: análisissocio-históricos y etnografias contemporáneas" Título do Trabalho: Os Tentehara e a Escola: representações sobre o processo de escolarização.

salários, tais ausências prejudicam as atividades escolares.

Ressente-se também, dada às características da escola, as iniciativas ligadas à falta de um calendário específico e diferenciado construído em diálogo com a comunidade Tenetehara para suas escolas, levando em conta as particularidades apontadas. De maneira geral, a escola segue um calendário pensado nos padrões da escola não-indígena.

Com a mudança institucional das atribuições da educação escolar indígena da FUNAI para a SEDUC, o ensino bilíngue continuou assegurado. Entretanto, permanece utilizado de forma equivocada, pelo fato das línguas maternas serem vistas como segunda língua, constituindo-se a língua portuguesa como idioma principal, o que deveria ser o contrário, considerando que o Estatuto do Índio, no título V, art. 49 garante o uso da língua materna como língua principal: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 2005).

Dessa forma, mesmo sendo professores indígenas os responsáveis pela alfabetização dos alunos, há muitos casos em que esses professores não tem o necessário domínio da escrita da língua materna, em decorrência de que não foram alfabetizados na sua própria língua, mas em português, e também, devido a maioria terem estudado nas escolas da cidade. Ademais, a facilidade do contato com os regionais, gera maior facilidade para o aprendizado na segunda língua.

Cabe dizer que, ainda em relação à Escola Tenetehara, o uso da língua materna é um fato que ocasionava e ainda ocasiona contradições nas comunidades. Se por um lado há pais que defendem o aprendizado da língua na escola, por outro lado, há aqueles que negam esse ensino, sob o argumento de que seus filhos já sabem a língua Tenetehara e que a escola precisa ensinar o português, para que eles possam ter chance de defenderem seus direitos e terem maior comunicação com os não-índios.

Essa situação bem demonstra a ambiguidade que representa a escola Tenetehara, pois ao mesmo tempo em que ela fortalece o aprofundamento da oralidade com o ensino da língua materna, ela também enfraquece, considerando que a língua usada oficialmente na escola indígena é a língua portuguesa.

Outro aspecto a salientar na minha observação, diz respeito à timidez das crianças. A presença de estranhos faz os alunos emudecerem ainda mais. Em raros momentos em que as aulas acontecem os professores Tenetehara escrevem no

quadro as frases extraídas de livros didáticos ou dos livros paradidáticos e as traduzem na língua materna. São nesses momentos que as crianças ficam mais à vontade e esboçam sorrisos mesmo tímidos. A leitura coletiva e em voz alta de pequenas frases, necessita ser repetida várias vezes pelo professor. Entretanto, quando da elaboração de desenho, surgem as ideias mais diversificadas, pois os indígenas são exímios na pintura e no desenho.

E mais, elas ficam na sala de aula enquanto querem, enquanto têm interesse permanecem na sala, depois saem e vão procurar outras atividades, desenvolver brincadeiras.

Caso algum aluno disponha de livro didático ou paradidático, esse livro não é levado para casa, permanecendo em uso somente na escola, o mesmo acontecendo com os cadernos.

Livros e cadernos nem sempre existem, pois as escolas indígenas, de maneira geral, carecem de materiais didáticos básicos e necessários para funcionamento, sendo, muitas vezes, os pais que adquirem esses materiais, pois como dizem, “não querem que os filhos se tornem iguais a eles, que não tiveram oportunidade de estudar, mas sim precisam saber igual ao branco”, o que demonstra a representação dos índios que passaram a pensar sob a ótica dos não-índios, para quem a educação constitui forma de ascensão social.

Dessa forma, a escola tende a significar para os Tenetehara/Guajajara, a porta de acesso para a aquisição de conhecimentos dos não-indígenas, não se traduzindo que eles almejem deixar de ser índios, mas o fato de ter o domínio dos saberes do mundo não-indígena, significa dominar o *karaw*,<sup>21</sup> sem no entanto transformar-se nele.

---

<sup>21</sup>Denominação que o índio Tenetehara/Guajajara dá ao não-indígena.

## **4 AS REPRESENTAÇÕES DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO: um estudo de caso**

### **4.1 Os livros selecionados para análise**

#### 4.1.1 Didáticos

Na presente pesquisa, classificamos os livros analisados em dois grupos: didático e paradidáticos. Os livros didáticos são utilizados como apoio na preparação e desenvolvimento das aulas, veiculando o conteúdo curricular emanado de sistemas e projetos de educação, enquanto os livros paradidáticos são adotados de forma paralela aos didáticos de maneira a complementar, portanto, sem substituí-los.

Para a realização da análise dos livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas indígenas do povo Tenetehara/Guajajara, nos reportamos às questões colocadas anteriormente: Qual é a imagem do indígena que os livros didáticos mostram? Como é tratada a temática indígena em livros didáticos?

Inicialmente, cabe ressaltar que vários estudos já foram publicados apontando diferentes visões que são repassadas aos alunos das escolas indígenas e não-indígenas em relação a como a temática indígena é veiculada nos livros didáticos.

Os autores desses livros apontam reflexões entre outras, de que “a representação que cada brasileiro tem do índio é prioritariamente aquela que foi transmitida na sala de aula, com a ajuda do livro didático” (FREIRE, 2002, p. 94).

A título de exemplo, podemos citar estudo feito por Nosella (1981, p.17), que ao “analisar 166 livros didáticos, perfazendo 19.207 páginas a partir das coleções completas e incompletas mais indicadas e menos indicadas para as escolas das quatro primeiras séries do ensino fundamental”, obteve como resultado da sua pesquisa que diversas situações descritas sobre o índio, constante nos textos, não correspondiam à realidade, pois nos textos, a vida do índio é narrada de forma idílica, onde tudo é belo e harmonioso.

Nesta pesquisa, realizamos estudo sobre os livros didáticos utilizados nas escolas das comunidades indígenas no ensino básico do 4º e 5º ano, do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão, escritos por não-indígenas e usados nas escolas indígenas e livros produzidos em 2010 por professores indígenas

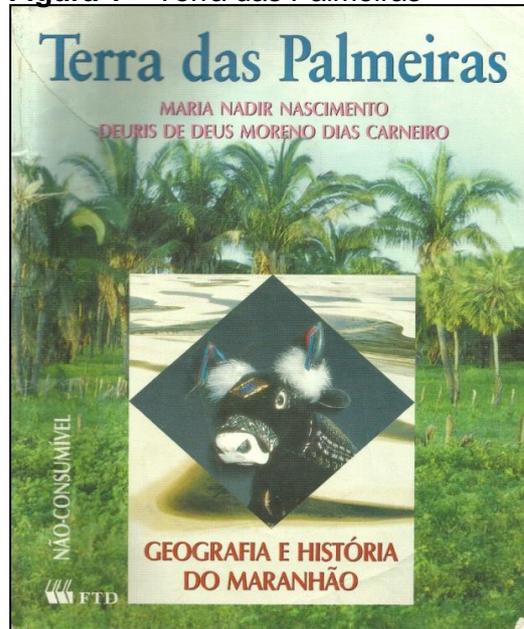
participantes do curso de formação para o magistério indígena já referido.

Como veremos a seguir, os livros em análise ainda fomentam em seus conteúdos o preconceito em decorrência das representações que esses livros veiculam.

No presente estudo, cujo universo abrange livros didáticos usados no período de 1991 a 2010, optamos pelos apresentados, conforme abaixo:

#### 4.1.1.1 Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão

**Figura 1 – Terra das Palmeiras**



\*Ficha Catalográfica: Nascimento, Maria Nadir & Carneiro. Deuris de Deus Moreno Dias. Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão – São Paulo: FTD, 1996.

Inclui encarte suplementado para o professor.  
ISBN 85-322-2123-8

O livro **Terra das Palmeiras**: geografia e história do Maranhão, como o próprio título sugere, está voltado para o ensino de História e Geografia do Maranhão. As autoras<sup>22</sup>, Maria Nadir Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro direcionaram a edição para o ensino do 1º grau.

O livro possui 128 páginas, sendo que seis páginas tratam da temática indígena. Foi financiado pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC/MA e

<sup>22</sup>A primeira autora Maria Nadir Nascimento, pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional, Técnica em Planejamento da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. A segunda, Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro (in memoriam), Assistente Social e Secretária de Educação do município de Santa Luzia em 1996.

editado pela FDT, no ano de 1996. Inclui encarte suplementado para o professor.

O livro em análise está dividido em sete Unidades a saber:

✓ Unidade I - Como o homem representa a Terra e nela se orienta.....	9
✓ Unidade II - O espaço que ocupamos.....	13
✓ Unidade III - Nossa paisagem natural.....	25
✓ Unidade IV - Nossa economia.....	45
✓ Unidade V - Nosso povo, nossa cultura.....	72
✓ Unidade VI - Governo e povo.....	77
✓ Unidade VII - Nossa história.....	83

As quatro primeiras unidades do livro abordam conteúdos de Geografia e as três últimas tratam de conteúdos de História.

Os textos que se referem aos índios está inserido na Unidade VII, a partir do Subtítulo 2, intitulado - Os primeiros donos da terra, desdobrado nos tópicos: “O modo de vida indígena” e “Os índios do Maranhão”.

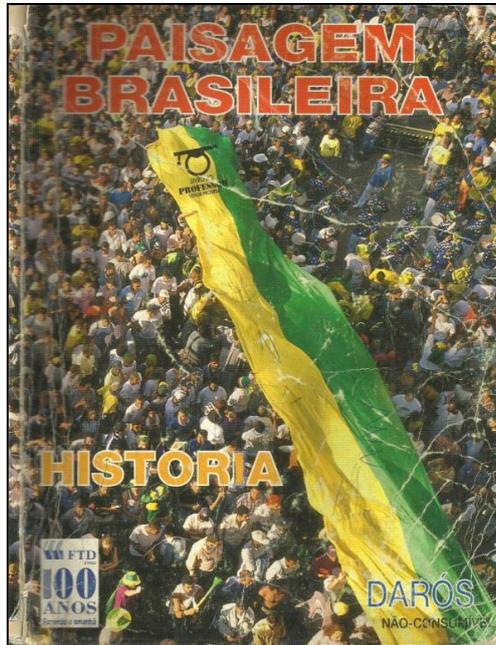
Um dos textos, “Os primeiros donos da terra”, traz um trecho da Carta de Pedro Vaz de Caminha, enviada a D. Manoel, em 1500, que se refere aos índios avistados na “terra chã”; quando “houvemos vista de terra”, narrando: “a feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes bem feitos” (CAMINHA, 1877).

Como se percebe, Caminha (1877), ao descrever os nativos que aqui viviam, possivelmente, iniciou a formação de representação sobre eles, nas quais viriam ancorar outros elementos, a que nos referiremos posteriormente.

O livro contém ainda, figuras de índio com vestimentas e armas próprias (Caminha, 1877, p.89-91), assim como fotos de indígenas nas aldeias e um mapa demonstrativo das terras indígenas do Maranhão.

#### 4.1.1.2 Paisagem Brasileira: história

**Figura 2 – Paisagem brasileira**



\*Ficha Catalográfica: Darós, Vital  
 Paisagem brasileira: história/Vital Darós – São Paulo: FTD, 2001.  
 Livro não consumível.  
 Suplementado pelo livro do professor.

O livro **Paisagem Brasileira: história**, está voltado para o ensino de História do Brasil. O autor Vital Darós<sup>23</sup> direcionou a edição para o ensino do 1º Grau.

O livro possui 107 páginas, em que dez páginas tratam sobre a temática indígena. Foi editado pela FDT, no ano de 2001, sendo livro não-consumível e inclui encarte suplementado para o professor.

O livro em análise está dividido em duas Unidades a saber:

- ✓ Unidade 1-Formação e história da sociedade brasileira.....6
- ✓ Unidade 2- Onde e como vivem os brasileiros.....77

A Unidade 1 possui quatorze Subtítulos e a Unidade 2, é composta por seis Subtítulos.

<sup>23</sup>O autor Vital Darós, possui cursos de Filosofia, Sociologia e Práticas de Magistério e formação superior em Letras Anglo-Germânicas. Possui ainda cursos diversos de atualização em Ciências Sociais, História e Geografia. Autor de 49 obras didáticas nas áreas de Estudos Sociais, História, Geografia e Cartografia.

Os textos que se referem aos índios estão inseridos:

Subtítulo 2: intitulado- “Índios: eles chegaram primeiro”, desdobrado nos tópicos: “E chegaram até o Brasil”; “Como os índios viviam”? e “Palavra de índio”.

Subtítulo 3: intitulado- “E então chegaram os portugueses”, desdobrado nos tópicos: “Com a palavra, o índio”; “Com a palavra, os portugueses”; “E os portugueses começaram a explorar a terra e os índios” e “O massacre dos índios”.

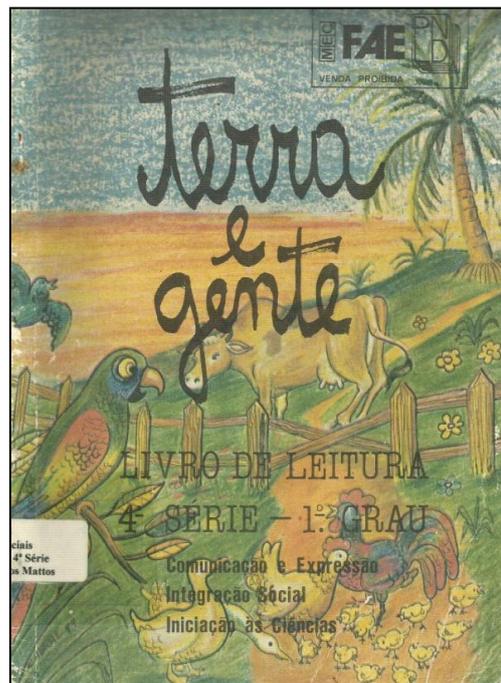
Um dos textos “Com a palavra os portugueses”, traz um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, que fala dos índios: “Eles não lavram, não criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem outros animais domésticos”. (CAMINHA, 1877).

Percebemos que Caminha (1877), ao narrar na Carta que os índios não lavram, nem criam, possivelmente, iniciou a formação de representação do índio, visto como indolente e preguiçoso, cuja representação se perpetua até hoje.

O livro contém ainda, figuras sobre o caminho percorrido pelos antepassados, modo de vida indígena, ritual dos índios Xavante, encontro de duas culturas, exploração dos índios e massacre dos índios (CAMINHA, 1977, p.10-18).

#### 4.1.1.3 Terra e Gente: leitura

**Figura 3 – Terra e gente**



\*Ficha Catalográfica: Maranhão. Secretaria de Educação  
Terra e Gente. Livro de Leitura  
São Luís: Tricasil, 1989200 p.  
Conteúdo: Comunicação e Expressão.  
Integração Social. Iniciação às Ciências. Leitura (1º Grau) | Título. I

O livro **Terra e Gente**: leitura, como o próprio título sugere, está voltado para o estudo da Leitura. A edição do livro foi coordenada por uma das autoras, Francisca Maria Barros Matos e contou com a participação de membros da equipe de elaboração: Alvimar dos Santos Araujo, Ana Maria Silva Mendes, Crisanthême de Castro Santos, Eleutéria Filomena Ferreira Brandão, Eulália Maria da Silva, Graça Maria Ferreira de Souza e Maria do Socorro Brito Santos, todas, técnicas do quadro da Secretária de Educação do Estado do Maranhão, que direcionaram a edição para a 4ª série do 1º Grau.

O livro possui 199 páginas, dividido em três disciplinas, sendo que em duas há referência sobre a temática indígena, com cinco páginas. Foi publicado pela FAE, integrada com a Secretaria de Educação do Maranhão para distribuição gratuita, através do Programa Nacional do Livro Didático, no ano de 1989.

O livro em análise está dividido nas disciplinas:

- ✓ Comunicação e Expressão- 24 textos.....3
- ✓ Integração Social - 22 textos.....109
- ✓ Iniciação às Ciências - 20 textos.....157

Os conteúdos que tratam sobre o índio, estão distribuídos nas disciplinas:

➤ Comunicação e Expressão:

- ✓ Porã dá sua opinião.....36
- ✓ Porã dá sua opinião (continuação).....40

➤ Integração Social:

- ✓ Antes dos portugueses, os índios.....116

Um dos textos“ Antes dos portugueses, os índios” (p.116), narra o seguinte trecho: “Muitos índios adquiriram costumes do colonizador, passando a frequentar escolas, desempenhando funções em órgãos públicos e na política” (MARANHÃO, 1989, p. 116).

As autoras, ao descreverem que os índios adquiriram costumes do colonizador e passaram a ter um modo de vida igual ao do não-indígena,

expressam, possivelmente, a representação de que os índios devem continuar como pertencentes ao passado.

O livro contém ainda, desenho de índio na sala de aula, de tanga, com colar e flecha na mão, em reunião com outros índios e na aldeia (MARANHÃO, 1989, p.36; 38; 40; 116).

#### 4.1.1.4 Projeto Prosa: história

Figura 4 – Projeto rosa



\*Ficha Catalográfica: Alves Alexandre.

Projeto Prosa: história, 5º ano/Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira, Regina Nogueira Borella. – 1ª Ed. – São Paulo: Saraiva, 2008.

Edição não-consumível.

Suplementado pelo manual do professor.

O livro **Projeto Prosa: história**, está dirigido para o estudo da História do Brasil. Os autores Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Regina Nogueira Borella,<sup>24</sup> direcionaram a edição para o ensino Fundamental - 5º ano.

O livro possui 128 páginas, em que quatorze páginas tratam sobre a temática indígena. Foi editado pela Saraiva, em 2008, sendo livro não-consumível e inclui encarte suplementado para o professor.

<sup>24</sup> Os autores Alexandre Alves, é doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP) e autor-colaborador de coleções didáticas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio; Letícia Fagundes de Oliveira, é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e autora-colaboradora de coleções didáticas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio; Regina Nogueira Borella, é formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Coordenadora educacional e pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O livro em análise está dividido em oito Unidades. Cada Unidade está desdobrada em dois capítulos, que exploram e desenvolvem os conteúdos, conceitos e atividades variadas.

As unidades estão distribuídas da seguinte forma:

✓ Unidade 1 - Da extração à plantação.....	8
✓ Unidade 2 - Conquistando o sertão.....	22
✓ Unidade 3 - A descoberta do ouro.....	38
✓ Unidade 4 - Brasil: de colônia a Império.....	52
✓ Unidade 5 - O Império do café.....	68
✓ Unidade 6 - Brasil: de Império a República.....	82
✓ Unidade 7 - Da República Velha à era Vargas.....	98
✓ Unidade 8 - Da ditadura à redemocratização.....	112

Os textos que se referem aos índios estão inseridos nas seguintes Unidades:

✓ <b>Unidade 1</b> - Capítulo 1 – A árvore que virou riqueza.....	10
• Parcerias entre indígenas e europeus.....	12
✓ <b>Unidade 2</b> – Capítulo 2 – Conquistando o sertão.....	22
• As missões jesuíticas.....	24
• A catequização dos índios.....	24
• Como funcionavam as missões.....	26
• Capítulo 2 - Entradas e bandeiras.....	28
• Como funcionavam as expedições?.....	30
• Caçada aos “negros da terra”.....	31
• Gente que faz.....	32
• Rede de ideias.....	34

O texto “Parcerias entre indígenas e europeus” (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 12) enfoca o índio como o detentor dos conhecimentos, da natureza tropical e do pau-brasil, ao mesmo tempo em que o evidencia como ingênuo ao relatar as trocas (escambo) entre os trabalhos de exploração da madeira

e o recebimento de objetos de metal (facas, tesouras, machados), pelos serviços efetuados.

O texto “A catequização dos índios” (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 24), os autores inserem duas figuras; uma, a figura de índios nus passivamente sendo catequizados por missionários; a outra, índios vestidos também em situação de passividade sendo catequizados. E o questionamento: há alguma diferença marcante entre os indígenas das duas imagens? O que entendemos por passividade?

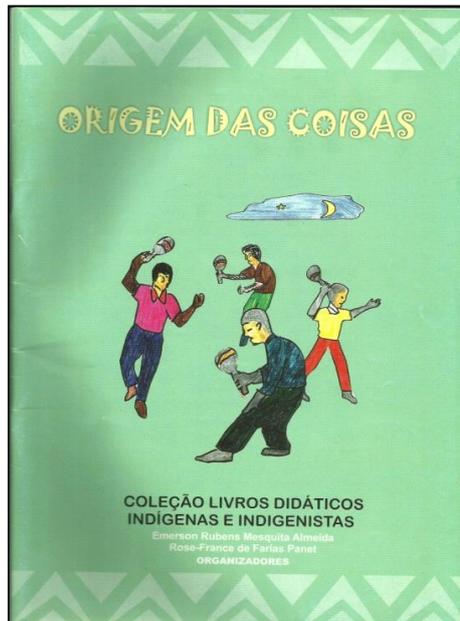
Cabe ressaltar que o livro **Projeto Prosa**, é o que mais se distingue dos demais livros didáticos analisados, por trazer uma visão diferenciada do índio.

O livro contém ainda, figuras de catequização do índio pelos jesuítas, aldeias e jesuítas, drogas do sertão exploradas pelos índios, índios presos conduzidos por mamelucos, sala de aula de uma escola Xavante (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 24-32).

#### 4.1.2 Paradidáticos

##### 4.1.2.1 Origem das Coisas

**Figura 5 – Origem das coisas**



\*Ficha Catalográfica: Maranhão. Secretaria de Educação  
Origem das Coisas/Secretaria de Estado da Educação – São Luís:  
Gráfica Mota, 2010.

120 p. Il.; - Série Livros Didáticos indígenas e indigenistas: v.7

1. Cultura indígena- Maranhão I. Panet, Rose-France de Farias. II Almeida, Emerson Rubens Mesquita. III. Supervisão de Educação Escolar Indígena. IV. Série.

O livro **Origem das Coisas** faz parte da coleção composta por 18 livros escritos, quando da realização do Curso de Formação para Professores Indígenas, coordenado pela SEDUC/MA em parceria com a FUNAI, no período de 1996 a 2002, conforme já referido anteriormente.

O livro em análise possui 119 páginas. A coleção foi editada em 2010, pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC/MA<sup>25</sup>. Foi elaborada por 16 professores indígenas do povo Tenetehara/Guajajara, sendo composto por textos escritos na língua portuguesa e alguns, na língua materna. Os autores são oriundos das diferentes regiões do Estado, e escreveram os seguintes textos:

✓ Como surgiu a escola da aldeia Zutíua(Arame).....	7
✓ História da aldeia Bueira <sup>26*</sup> (Jenipapo dos Vieiras).....	15
✓ Fundação da aldeia Bacurizinho (Grajaú).....	19
✓ Surgimento da aldeia Januária (Bom Jardim).....	27
✓ Fundação da aldeia Olho D'água (Grajaú).....	35
✓ Fundação da aldeia Juruá (Itaitapava).....	41
✓ Surgimento do Pin Lagoa Comprida (Amarante).....	49
✓ Surgimento da aldeia Tamarina* (Grajaú).....	57
✓ Como se deu a fundação da aldeia Morro Branco (Grajaú).....	65
✓ Surgimento da terra Morro Branco (Grajaú).....	73
✓ Surgimento do pajé na comunidade Guajajara (Amarante).....	82
✓ Fundação da aldeia Nova Lima (Arame).....	89
✓ Fundação da aldeia São José (Grajaú).....	97
✓ Surgimento da aldeia Ipú (Grajaú).....	105
✓ Surgimento da aldeia Canudal (Amarante).....	111

Dos quinze textos elencados, escolhemos cinco escritos por professores<sup>27</sup> pertencentes à região do sul do Maranhão para compor esta análise:

<sup>25</sup> Os livros indígenas foram organizados pelos técnicos Emerson Rubens Mesquita Almeida e Rose-France de Farias Panet, à época, servidores da SEDUC/MA. A revisão da língua Tenetehara esteve a cargo da professora indígena Cintia Haizumor Guajajara.

<sup>26</sup> (\*) Textos escritos na língua Tenetehara/Guajajara

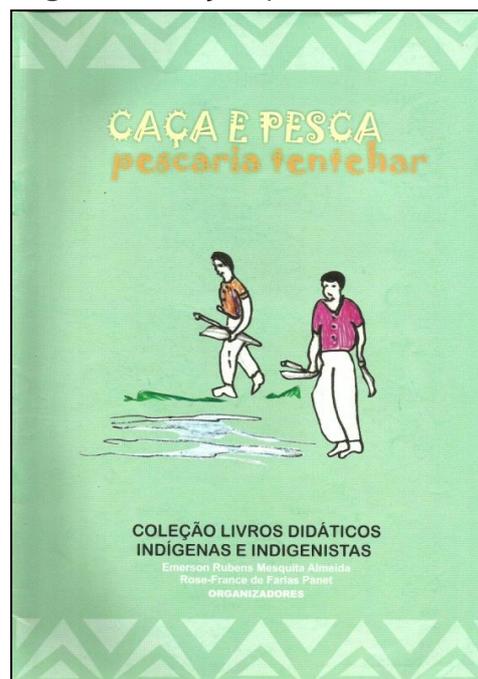
<sup>27</sup> Autores indígenas da TI Araribóia : Artur Gomes Neto Guajajara, aldeia Zutí, Arame; Davi Gomes Guajajara, aldeia Lagoa Comprida, Amarante; José Augusto Santos, aldeia Juçaral, Amarante; José Praxedes Rodrigues Guajajara, aldeia Nova Lima, Arame; José Henrique Guajajara, aldeia Canudal, Amarante.

- ✓ Como surgiu a escola na aldeia Zutíua - Artur Gomes Neto Guajajara
- ✓ Surgimento do Pin Lagoa Comprida - Davi Gomes Guajajara
- ✓ Surgimento do pajé na comunidade Guajajara - José Augusto Santos
- ✓ Fundação da aldeia Nova Lima - José Praxedes Rodrigues Guajajara
- ✓ Surgimento da aldeia Canudal - José Henrique Guajajara.

O livro contém ainda figuras características, desenhadas pelos próprios autores: escola; aldeia; pajé em atuação; vista geral da aldeia (MARANHÃO, 2010c, p. 7; 49; 81; 89).

#### 4.1.2.2 Caça e Pesca

**Figura 6 – Caça e pesca**



\*Ficha Catalográfica: Maranhão. Secretaria de Educação  
Caça e pesca/Secretaria de Estado da Educação – São Luís:  
Gráfica Mota, 2010.

31 p.;Il.; - Série Livros Didáticos indígenas e indigenistas:  
2.Cultura indígena - Caça e pesca - Maranhão I. Panet, Rose-France de Farias.  
II Almeida, Emerson Rubens Mesquita. III. Supervisão de Educação Escolar  
Indígena. IV. Série.

O livro **Caça e Pesca** contém seis textos escritos por professores indígenas de aldeias do Maranhão a saber:

✓ Pescaria Tentehar <sup>28</sup> (aldeia Jacaré - Arame).....	5
✓ Pescaria Tentehar (aldeia Bacurizinho.....	9
✓ O caçador (aldeia Planície - Grajaú).....	13
✓ Caçadas Tentehar (aldeia Zutíua - Arame).....	19
✓ Caçadas dos mais antigos (aldeia Cocal Grande - Grajaú).....	21
✓ Caçada dos índios (aldeia Buritizal –Grajaú).....	28

Dos seis textos editados, foram selecionados dois<sup>29</sup>, usando-se o mesmo critério de escolha acima já declinado.

- ✓ Pescaria Tenetehara - Abraão Martins Carlos Guajajara
- ✓ Caçada Tenetehara - Marlene Rodrigues Paulino.

O livro possui 31 páginas, contendo figuras características, desenhadas pelos próprios autores: modo de pescar, a floresta (MARANHÃO 2010b, p.5; 19).

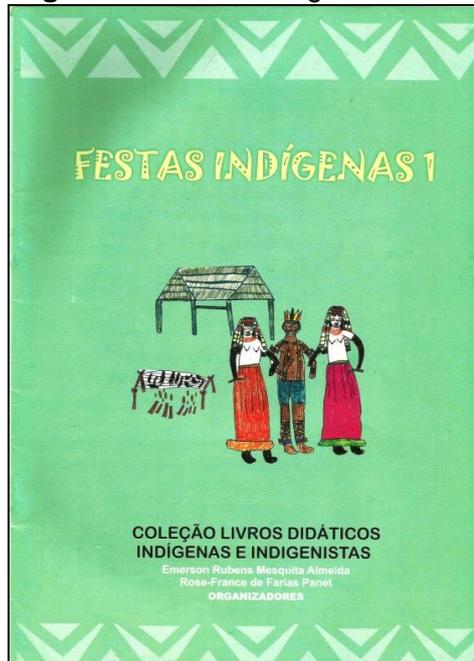
---

<sup>28</sup> A etnia Tenetehara também é denominada pelos linguistas como Tentehar.

<sup>29</sup> Autores indígenas da TI Araribóia: Abraão Martins Carlos Guajajara, aldeia Jacaré, Arame; Marlene Rodrigues Paulino, aldeia Zutíua, Arame.

#### 4.1.2.3 Festas Indígenas

**Figura 7 – Festas indígenas 1**



\*Ficha Catalográfica: Maranhão. Secretaria de Educação Festas indígenas/Secretaria de Estado da Educação – São Luís: Gráfica Mota, 2010.  
66 p.;II - Série Livros Didáticos indígenas e indigenistas:v. 1  
3.Cultura indígena- Festas - Maranhão I. Panet, Rose-France de Farias. II Almeida, Emerson Rubens Mesquita. III. Supervisão de Educação Escolar Indígena. IV. Série.

O livro **Festas Indígenas** é composto por dez textos, conforme segue:

✓ Festa do Moqueado (aldeia Vila Feliz – Amarante).....	7
✓ Festa do Moqueado da Menina Moça (aldeia Juçaral - Amarante).....	11
✓ Tipos de festa da aldeia Funil (aldeia Funil – Amarante).....	16
✓ A festa da Mandiocaba (aldeia Vila Feliz – Amarante).....	23
✓ Festa do Moqueado Guajajara (aldeia Juruá – Itaipava).....	27
✓ Festa dos Rapazes (aldeia Lagoa Comprida- Amarante).....	35
✓ Festa do Moqueado (aldeia Zutíua – Arame).....	40
✓ Festa do Batizado Kaapor (aldeia Gurupi - Centro Novo).....	43
✓ A festa do batizado Kaapor (aldeia Sítio Novo – Centro Novo).....	45
✓ Festa do Mel (aldeia Colônia – Barra do Corda).....	49
✓ A festa do Moqueado (aldeia Tarrafa – Arame).....	54
✓ Festa dos Rapazes (aldeia Funil – Amarante).....	57

Dos doze textos, foram selecionados cinco, usando o mesmo critério, de terem sido escritos por professores da região do sul do Maranhão:

- ✓ Festa do Moqueado - Patrocínio da Silva Rodrigues
- ✓ Festa do Moqueado da Menina Moça - Pedro Carlos Guajajara
- ✓ Festa do Moqueado - Paulino Rodrigues Guajajara
- ✓ A festa do Moqueado - Leonice Paulino Guajajara
- ✓ Festa dos Rapazes - Luciné Alves da Silva.

O livro possui 65 páginas, contendo figuras desenhadas pelos próprios autores: índios preparados para festa; preparação da festa do Moqueado, ritual da festa (MARANHÃO, 2010a, p.7; 11; 57).

## 5 O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO: analisando os dados

Feita a apresentação dos livros e, considerando que o nosso objetivo está focado em analisar a representação do índio nos livros didáticos, procederemos, em seguida a esse estudo.

Nesta pesquisa, amparada pela teoria das Representações Sociais, que conforme Moscovici (2004, p.17) “ressalta o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustrando a maneira como as representações se tornam senso comum” com base nesse ensinamento e utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, p.40) e os livros didáticos selecionados, passamos ao processo de análise desses livros.

Citada técnica possibilita “visualizar os núcleos organizadores dos discursos e as categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados”. Permite ainda, “observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado propicia levantar categorias do grupo” (SOUZA FILHO, 1995).

Esses ensinamentos se coadunam com o pensamento de Bardin (1977, p.7) que enfoca:

A Análise de Conteúdo amplia a compreensão através das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descreve e interpreta opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência e evoluções individuais e sociais ampliando a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses.

E prossegue a autora “a Análise de Conteúdo se faz pela técnica de codificação. Esta transforma os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 1977).

Para analisar os conteúdos apreendidos constantes nos livros selecionados, foi elaborado, de acordo com Coutinho (2011, p.35), que também segue o mesmo pensamento de Bardin (1997), um plano geral de análise e tratamento dos dados, constituído por: a) Corpus, formado por todo o material que foi utilizado no processamento da análise, utilizando os livros propriamente ditos; b) Leitura flutuante, significando a leitura que foi realizada, objetivando entrar em contato com o material selecionado; c) Escolha de Classe Temática, entendida como

o elemento mais significativo originado do texto em estudo; d) Composição/decomposição das categorias, realizada por meio da operação de partição e agrupamento do corpus em unidades temáticas.

Para realização da pesquisa elegemos como Classe Temática – O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO, desdobrada nas categorias: Modo de vida do índio, Mitos e Religião, Criança indígena, Trabalho indígena e Visão do Colonizador. A análise da categoria Modo de vida do índio, por sua vez, se desdobra nas subcategorias - Alimentação, Habitação, Hábitos e Família.

### 5.1 Modo de vida do índio

**Figura 8 –** Modo de vida do índio



Fonte: <http://www.mochileiro.tur.br/parquesto.htm>

Para as subcategorias, oriundas de Modo de vida do índio, o material submetido à análise resultou em 51 unidades temáticas, extraídas dos textos contidos nos livros didáticos escritos por não-indígenas e usados nas escolas indígenas e os livros paradidáticos escritos por professores indígenas do sul do Maranhão. Abaixo veremos algumas dessas unidades temáticas.

A categoria Modo de vida do índio reflete os significados que os autores dos livros atribuem às práticas do índio, que podem ser percebidas como representações que passam a ser partilhadas pelas pessoas, influenciando-as.

Nesta categoria, os índios são representados de forma arcaica: com instrumentos de caça e pesca (o arco e flecha), além de manterem os traços característicos: a pintura, os adornos, entre outros. Isso demonstra que, mesmo após os mais de 500 anos transcorridos do “descobrimento” do Brasil o índio ainda é

representado de forma estática: usando tanga e uma variedade de enfeites, cortando os cabelos conforme determinado costume, pintando o corpo, etc., o que compõe uma representação de índio bastante distante da realidade atual.

Também, nas subcategorias Alimentação, Habitação, Hábitos e Família, o índio é representado como pertencente ao passado, a um tempo pretérito, e em vias de extinção. Por exemplo: os índios andavam nus, viviam da caça e da pesca; usavam adornos exóticos; pintavam todo o corpo com motivos diferentes para festas e para a guerra; suas casas eram construídas de troncos e folhas (NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p.89); os índios sempre viveram em comunidades ou aldeias; para sobreviver, eles caçavam, pescavam e colhiam produtos da floresta; também cultivavam produtos como mandioca, milho, abóbora (DARÓS, 2001, p.11; 12); havia tarefas dos homens, das mulheres, das crianças; faziam fogo com pau e panelas de barro; tudo era dividido; índio não derruba árvore à toa (MARANHÃO, 1989, p. 38; 40; 116); índio cuida mais do mato do passarinho, dos rios e florestas que homem branco; eles tratavam a terra, pescavam, caçavam e fabricavam armas; viviam organizados em tribos; possuem costumes próprios, como o modo de organizar suas festas; conduziam as canoas, caçavam e coletavam as cobiçadas especiarias (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 27;).

Em relação aos livros paradidáticos, ainda na categoria Modo de vida do índio, as unidades temáticas apontam: a menina moça é enfeitada de penas de arara e papagaio; pinta o corpo com urucum e jenipapo para realização da tradicional festa do Moqueado (MARANHÃO, 2010a, p.14; 41; 60); usa o jenipapo e urucum como remédios; para a festa dos rapazes, os capacetes feitos de penas de pássaros só são confeccionados pelas mulheres; somente os homens tecem as esteiras e fazem os assentos de madeira para serem usados na festa dos rapazes; os índios usam o timbó para fazer a pescaria (MARANHÃO, 2010b, p.2; 53); hoje a aldeia continua fazendo a festa do moqueado, do mel, dos rapazes, do mesmo jeito que era feito quando meu povo foi morar nesse lugar que hoje se chama Lagoa Comprida (MARANHÃO, 2010c, p.49; 93); o povo vivia na mata; os índios usam o arco e a flecha para caçar no mato; se alimentam de caça e pesca como também do plantio da roça, dos frutos como juçara, bacaba.

Segundo o autor indígena Baniwa (2006, p.41), essa representação “Pairava na cabeça de muitos brasileiros serem esses os “verdadeiros índios”, porque falavam suas línguas, viviam nas selvas nus e pintados e praticavam danças

exóticas, estranhas ao mundo do não-indígena”.

Ainda hoje, essa sociedade pensa os índios como se eles fossem peças de museu congeladas no tempo, e pelo fato de se miscigenarem ou incorporarem aos seus modos de vida elementos culturais exógenos, deixassem de ser índios. Nesse entendimento, conforme evidenciado por Bonfim (2007, p.40) “as representações sociais tornam-se quase ‘naturais’, e imiscuem-se espontaneamente do cotidiano nas mais diversas formas de expressão”.

Vale acrescentar que, hoje os índios vivem em situação de extrema pobreza, notadamente o numeroso povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão, que luta pela oferta de políticas públicas diferenciadas, enfrenta constantes invasões de suas terras e a devastação das suas matas prejudicando a sua sustentabilidade, com a escassez da caça, da pesca e poluição dos rios nas suas reservas.

Assim, a luta atual dos indígenas por qualidade de vida passa necessariamente pela manutenção dos seus modos próprios de vida, o que significa formas de organizar o trabalho, de dividir bens, de lutar por educação e saúde adequada e diferenciada, de contar história de vida para as gerações futuras, de praticar rituais, de tomar decisões sobre a vida coletiva, não se constituindo, portanto, em seres ou sociedades do passado, mas povo indígena brasileiro, sobrevivente e resistente da história da colonização europeia.

Dessa forma, as representações que os livros didáticos veiculam não se coadunam com a atual situação em que vivem as populações nativas neste país, marcadas pela reviravolta da história traçada pelos colonizadores portugueses.

Cabe focar que, a percepção do índio descrita pelos colonizadores pode ter dado origem a representações diversas. Essas representações podem ter se originado a partir de descrições da nova terra expressa pelos “descobridores”. Por exemplo: a Carta de Pero Vaz de Caminha escrita a D. Manoel, rei de Portugal, tornou-se a primeira escrita romanceada, inaugurando representações que transitarium entre o Brasil e a Europa, ressaltando a natureza da nova terra e comparando-a ao “Jardim do Éden”. Citando:

E a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo” E ainda: “[...] avistamos homens que andavam pela praia: a feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andavam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas. Ali andavam entre

eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas (CAMINHA, 1877, apud NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p. 89).

Segundo Arruda (1998, p.42) “uma representação pode encobrir outra”. Nessa esteira, durante a colonização, a representação da natureza e a exaltação ao exótico, representado pelo índio, criatura bela, ingênua e inocente, com valores ecológicos, que vivia nas cercanias paradisíacas, protetor das florestas, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo do branco, com diferente forma de viver, são descrições longamente romanceadas na Carta de Pero Vaz de Caminha.

Aludidas descrições, com detalhes como se fosse o paraíso, reafirmavam o lugar da natureza e da raça no imaginário nacional, por certo, como uma estratégia para a atração de outros colonos ao “mundo novo”, descartando a miséria nacional, presente na dura realidade do Brasil cotidiano, representada pelos povos indígenas.

Assim, nos livros didáticos, o índio passa pela representação que remete ao seu histórico de vida, ao diferente. E é nessa diferença que se dá a ancoragem: a figura do índio desde os alvares da conquista deste país, e hoje, com os seus diversos modos de vida, “como se fosse um espelho que pode separar a aparência da realidade” (MOSCOVICI, 2012, p.77).

## 5.2 Mitos e Religião

**Figura 9 – O Índio no livro didático**



Fonte: <http://www.soportugues.com.br/figuras/extras2indios4.jpg>

Em continuidade ao estudo, **O ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO**, analisamos a categoria **Mitos e Religião**, aspecto importante na vida dos indígenas, mas que

nos livros didáticos analisados não tem merecido tanta relevância. Na presente análise, encontramos algumas unidades temáticas extraídas dos textos, dentre as quais destacamos:

Os textos dos livros didáticos descrevem os índios como pessoas de cultura inferior, que acreditavam em vários deuses, conforme exemplos: Tupã, o deus do bem, Jeropari, o deus do mal; Adoravam o Sol, ao qual chamavam de Coaraci e a Lua, de Jaci (NASCIMENTO, CARNEIRO, 1996, p.90); todas as comunidades davam grande importância ao chefe, que decidia sobre as guerras, brigas, discussões, revoltas e no caso de doença e nas cerimônias de enterro sempre estava presente (DARÓS, 2001, p. 12; 116); os índios possuem crenças religiosas; a religião era um importante instrumento de controle e submissão dos indígenas no projeto da colonização (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 24).

Cabe inferir que dessa forma, esses conteúdos transitarão formando representações e todos aqueles que frequentarem a escola saberão sobre os mesmos deuses que os índios adoravam na antiguidade: Tupã, Jaci, Coaraci e outros, bem como os seus diferentes modos de vida.

Observamos também uma lacuna nos textos no que se referem a **Mitos e Religião**, pois os livros não buscam, por exemplo, ter conhecimento sobre como hoje os índios se posicionam frente às diversas manifestações religiosas de iniciativa dos não-indígenas que adentram nas aldeias, com o intuito de transformá-los em preparadores do evangelho, como se o passado da cristianização colonial tivesse voltado.

Não buscam conhecer vários acontecimentos que marcaram e ainda marcam a história de luta dos indígenas, seja pela posse de suas terras, seja por diversos conflitos que enfrentam no dia-a-dia para suas sobrevivências ou para serem inseridos nas políticas públicas de governo, esquecendo que é a escola o espaço mais apropriado para que esses conhecimentos sejam construídos e debatidos, com uso do livro didático.

Em relação ao assunto, esclarece Melatti (2002, p.195)

Muita gente acredita ser Tupã o principal deus das crenças indígenas, mas a verdade é outra. Tupã é um ser sobrenatural em que somente os índios que falam língua do tronco Tupi acreditam. Os demais indígenas não conheciam Tupã, pelo menos antes do contato com os homens civilizados. Mesmo para os índios do tronco Tupi, o ser que denominam Tupã não é

considerado de modo nenhum o principal dos entes sobrenaturais. Para eles, Tupã é como um (espírito) que controla o raio e o trovão, podendo, por isso, provocar morte e destruição.

Essa concepção de Tupã ainda hoje povoa as representações que os indígenas Tenetehara/Guajajara tem sobre o deus maior, também comumente chamado por eles de Deus Tupã.

Em relação aos textos dos livros paradidáticos escritos pelos indígenas, citamos as seguintes unidades temáticas: Deus Tupana escolheu na comunidade um pajé (MARANHÃO, 2010c, p.85; 115); de repente os índios começaram a adoecer e a população diminuiu, resolvendo então mudar o lugar da aldeia, devido ser muito abafada; a festa do Moqueado é tradicionalmente do povo Tentehar (MARANHÃO, 2010a, p.13; 14; 15; 16; 19; ); no ritual, a menina moça é considerada uma mulher e poderá casar e ter filhos”; a festa dos rapazes, é feita quando começam a mudar a fala; a festa da menina moça só é feita a partir da primeira menstruação a menina moça só pode sair de casa à tarde com um pano amarrado na cabeça para não pegar sereno e não ter problemas de cabeça.

As mencionadas unidades temáticas expressam a vida dos índios narrada sobre o seu cotidiano, cujos conteúdos, inseridos nos livros paradidáticos, não tem merecido a devida importância para os autores não-indígenas.

Como se percebe, os textos escritos pelos indígenas, contradizem a versão apresentada nos livros didáticos, significando que o modo de ser e de viver dos índios deve ser respeitado e protegido, e não destruído.

Assim, o processo de integração do índio apontado nos textos não deverá significar a perda dos seus traços culturais, mas sim, a resistência para a preservação dessa cultura, fenômeno que é bem caracterizado pelo povo Tenetehara/Guajajara, que mesmo com mais de 380 anos de contato, ainda preserva sua cultura, sua língua e seus costumes.

Ainda sobre **Mitos e Religião**, acrescentamos que hoje é comum se ouvir comentários pejorativos atinentes à ritualização dos índios. Expressões como “isso é coisa do diabo”, ou “eles precisam é procurar a igreja” ou “Deus não quer isso”, apontam para o enraizamento de representações que correspondem, à visão dos colonizadores, de que os índios deveriam ser convertidos e catequizados. Essas representações continuam sendo disseminadas nos livros didáticos analisados, o que demonstra o preconceito dos não-indígenas expresso na forma como pode se

sentirem posicionados nos textos e tentar inferiorizar o índio.

Moscovici (2012, p.40), evidencia essa atitude ao afirmar:

As representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. E dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa forma que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações, aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações.

Considerando que as representações não são criadas isoladamente, Bonfim (2007, p.36), sintetiza o pensamento sobre a representação que os não-índigenas tem acerca dos mitos presentes na vida dos povos indígenas e que geram preconceitos:

O nosso cotidiano está impregnado de representações sociais. Elas consubstanciam-se e circulam em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas vivem, se encontram e se comunicam, seguindo uma lógica própria, que leva em conta informações e julgamentos de valores, oriundas de fontes variadas e decorrentes de experiências pessoais e grupais.

Partindo dessa premissa, será necessário um novo olhar sobre os povos indígenas que são diferentes dos “brancos” por partilhar de outras crenças, ter uma cultura diferenciada e por terem raízes históricas onde ainda preservam seus princípios e valores próprios.

E esse novo olhar pode ser efetuado quando a sociedade envolvente reconhecer que os livros didáticos devem repassar informações, posicionando os índios num lugar efetivo e digno como cidadãos de um país que tem direitos assegurados para o livre exercício de suas crenças.

### 5.3 Criança Indígena

**Figura 10 – Criança indígena**



Fonte: <http://www.soportugues.com.br/figuras/extras2indios4.jpg>

Concernente à categoria Criança Indígena, dentre as unidades temáticas selecionadas, destacamos: as crianças faziam tarefas; aprendiam tudo o que necessitavam com os seus pais e com os mais velhos; ajudavam os adultos nos seus afazeres (NASCIMENTO; CORDEIRO, 1996, p.90); as crianças eram as portadoras das tradições indígenas, que eram transmitidas de boca em boca, de pai para filho, de geração para geração (DARÓS, 2001, p.12); se você prende uma árvore de uma maneira, ela vai crescer assim, se você prendeu torta, ela vai crescer torta, se você prendeu direito, ela vai crescer bonita, se os pais destas crianças ensinaram que o índio não é gente, ou que nós somos vagabundos, elas só vão repetir o que ouvirem dos adultos (MARANHÃO, 1989, p.36); a catequização tinha início com a educação das crianças (ALVES; OLIVEIRA; BARELLA, 2008, p. 24).

As representações sobre a criança indígena são percebidas nas tarefas do cotidiano. Enquanto para os índios, a educação é concebida como um processo de reprodução, cuja ação perpassa de geração a geração, traduzindo a pedagogia indígena na qual tudo se aprende fazendo com o outro, para os autores dos textos analisados, percebemos existir uma concepção estereotipada, congelada no tempo, expressa, sobretudo, na figura da criança índia, muitas vezes representada com uma pena na cabeça, cuja imagem está presente em quase todos os livros didáticos.

Em relação aos textos extraídos dos livros paradidáticos, destacamos as narrativas que tratam sobre criança indígena: o objetivo da festa do Moqueado é transmitir para outras gerações esse conhecimento para que as crianças não deixem de realizar essa festa (MARANHÃO, 2010a, p. 12), incidindo também a concepção de que os ensinamentos devem passar de geração a geração.

Nos livros escritos pelos não-indígenas e também pelos indígenas, sobre a categoria “criança indígena” observa-se que a literatura não é vasta, além de que os primeiros, descrevem sempre os índios no passado, o que denota que as representações dos autores sobre os índios são limitadas, pois alguns livros abordam a temática sobre os índios em restrita descrição.

Em relação ao tema Criança Indígena não aparece como personagem principal na maioria dos textos, o que pode significar a representação de desvalorização da criança indígena, visto que os autores repassam, por meio dos livros, uma visão cerceada, uma literatura que permanece refém da cultura representada pelo colonizador.

De forma contrária, estamos acostumados a ver na sociedade ocidental, entre os indígenas, e aí se enfatiza o povo Tenetehara/Guajajara, as crianças em todas as atividades do cotidiano na vida das famílias, devido o espaço da aldeia ser coletivo e permitir a presença de crianças em praticamente qualquer local.

Elas se incluem ou não nas atividades dos adultos, onde estes não se manifestam contrariamente. Ainda pequenas, acompanham os pais em todos os lugares em que os mesmos se deslocam, seja dentro ou fora das aldeias, em festas, reuniões da comunidade, em visita aos órgãos públicos e outras atividades, pressupondo que se as crianças indígenas acompanham os pais, assimilam as suas representações.

Quando mais crescidas, perambulam pelos espaços da aldeia, usando os caminhos estreitos que conduzem às casas dos “parentes” e se constituem em fontes de informações de tudo o que acontece, tornando-se, por vezes, curiosa e interessada. Também ajudam a família nos afazeres domésticos, e ainda, em pequena proporção, na prática do artesanato.

Nessa fase, possuem total liberdade no seu modo de viver, liberdade essa entendida como oportunidade em participar de todos os acontecimentos da aldeia; promovem ou participam de brincadeiras, vivendo sempre em contato direto com a natureza.

Nesse contexto, Nascimento (2011, p. 34) observa:

A criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessária para esse experimentar e criar infantil.

Assim, apesar dos livros didáticos não darem a devida importância nos textos ao conteúdo sobre **Criança Indígena**, devido seus autores provavelmente, terem representações sociais diferentes em relação à temática, percebemos que há diferentes significados do que é "ser criança indígena", variando do lugar e do momento histórico em que a mesma esteve ou está inserida, bem como o tratamento e as práticas em que ela está envolvida. Portanto, os autores dos livros didáticos, poderiam ser os principais incentivadores para a realização de uma mudança, vez que os livros deixam lacunas sobre o assunto **Criança Indígena**.

Como já referido, os livros didáticos analisados excluem as crianças indígenas dos seus textos, cabendo, pois, aos indígenas lutar pelo direito de ser quem são, pela garantia em poder falar sua língua, praticar seus costumes, de estar junto uns com os outros, de cuidar e ser cuidado e assim, fortalecer-se e abrir espaço para uma releitura da situação em que vivem. Sobre esse pensamento, completa Nascimento (2011, p.2002):

Uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos mais velhos, pelos caciques e rezadores. Significa, ainda, produzir novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos (adultos e crianças indígenas) entram como autores e pesquisadores do diálogo intercultural.

Releitura essa que contada pelos próprios protagonistas pode contribuir para a compreensão do índio como sujeito de direito, de pessoas que tem um futuro amplo pela frente, de poderem aprender os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade nacional, de terem condições e garantia de continuarem sobrevivendo ao contato.

Dessa forma, as representações que se apresentam nos livros didáticos, enfocariam o mundo indígena de forma diferente, passando a se misturar com tantas outras possibilidades significativas de "com-viver".

## 5.4 Trabalho Indígena

**Figura 11 – Trabalho indígena**



Fonte: <http://www.soportugues.com.br/figuras/extras2indios4.jpg>

Em prosseguimento ao estudo, analisamos a categoria Trabalho Indígena, onde destacamos as unidades temáticas sobre o trabalho exercido pelo índio desde a colonização deste país, extraídas dos textos analisados: o trabalho era coletivo; dividido por sexo e idade; homens preparavam o solo para o plantio; mulheres plantavam, colhiam, cozinhavam, teciam, faziam a farinha e bebidas (NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p.90); eles não lavram não criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem outros animais domésticos (DARÓS, 2001, p. 16; 17); cortavam as árvores; limpavam os troncos para levá-los até os navios ou depósitos; em troca do trabalho, os índios recebiam espelhos, colares, roupas, facas, machados, espingardas, anzóis, enxadas; sempre dizem que índio não sabe trabalhar (MARANHÃO, 1989, p. 36; 116); sempre dizem que índio não gosta de plantar; eles trabalhavam a terra; tinham formas diferentes de trabalho (p.116); à tarde, todos se dão à pesca ou à caça para procurarem o sustento (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p.25; 27); exploravam as chamadas drogas do sertão - a canela, o cravo, a baunilha, a castanha, o cacau e o guaraná; conduziam canoas, caçavam e coletavam as cobiçadas especiarias.

Vale apontar que sobre as unidades temáticas, os livros paradidáticos selecionados não fazem menção à categoria **Trabalho Indígena**.

Como se percebe, continua presente no imaginário brasileiro as representações sobre o índio; uma, como o protetor da floresta ou como preguiçoso, indolente, onde essas últimas características pejorativas reportam-se ainda ao período colonial, quando os índios se recusavam a realizar trabalho escravo. Essa recusa, aponta para uma forma de resistência ao trabalho forçado e intensivo, por não estarem acostumados a executar tarefas rotineiras, por terem o hábito de trabalhar somente para a sua subsistência e não darem valor à acumulação de riqueza.

Os textos inseridos nos livros, os autores narram o trabalho como proveniente de um relacionamento harmonioso que era exercido pelos índios e nem se preocupam em acenar com relação aos trabalhos pesados que os índios eram obrigados a fazer, como por exemplo: cortavam as árvores, carregavam os troncos (DARÓS,2001, p.17).

Pelos textos analisados, todos trabalham, sejam homens, ou mulheres (NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p.90), numa forma de cooperação entre eles, o que por certo não ocorria.

Outra questão que merece menção, sobre a representação do indígena em relação ao trabalho, diz respeito ao que cronistas chamavam de “fracos de ânimo” para o trabalho: Vejamos:

Quando as índias entram em dores de parir, o marido se deita logo na rede e a mulher lhe faz muitos mimos, enquanto o marido está assim parido, o qual está muito empanado para que lhe não dê o ar; e dizem que se lhe der o ar que fará muito nojo à criança, e que se se erguerem e forem ao trabalho que lhes morrerão os filhos, e eles que serão doentes da barriga (SOUSA FILHO, 2000, p. 285).

Vale ressaltar que esse costume ainda hoje é praticado entre os índios mormente os do povo Tenetehara/Guajajara. Quando a índia pare, o homem não sai de casa e fica por certo tempo deitado à rede, o que, segundo sua crença, se ele não fizer isso, a criança pode vir a morrer.

São questões culturais que os conquistadores interpretaram segundo sua ótica e sistema de valores, pondo em xeque os costumes que lhes eram estranhos, engendrado ao desejo pela posse das novas terras, fato que no período colonial, implicava na retirada do nativo do trabalho, que neste caso eram os índios, os quais praticavam os trabalhos pesados.

Como se observa, nessas descrições, está presente a representação do sentimento de superioridade do colonizador em relação ao indígena, que ainda continua existindo na sociedade nacional, gerando representações contraditórias sobre o índio: ou o protetor da natureza ou o preguiçoso, indolente.

Assim, historicamente, em consequência das representações sociais dos colonizadores, de herói guerreiro, o índio passou a ser visto como um indolente, preguiçoso, inútil para o trabalho, um ser inferior, que não tinha condições de acompanhar o progresso de uma nação que ora nascia aos olhos do conquistador. E esse estado de indolência dos índios era vista como um obstáculo à dita civilização.

Nessa perspectiva, os acontecimentos resultantes do período colonial foram, por certo, determinantes para as representações que se cristalizam até hoje sobre os nativos, notadamente, por meio dos livros didáticos.

Como já enfocado, mesmo transcorrido mais de 500 anos, os índios figuraram e ainda hoje figuram nas representações da sociedade nacional tanto de forma negativa: afamados preguiçosos, não aptos para o trabalho, bárbaros, selvagens, violentos e outros adjetivos pejorativos, como por símbolos de identidade nacional, expresso através de uma representação mitificada de “panteão de heróis nacionais”<sup>30</sup>. Essa representação ainda hoje se reflete na vida dos povos indígenas, que vai da mitificação à demonização.

No contexto das Representações Sociais, ilustra Moscovici (2012, p.33), “nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações 'superimpostas' às pessoas decorrente do cotidiano”. Nesse sentido, conforme ensinamento do autor, “as representações desempenham na sociedade, seja ela qual for, importante contribuição para a formação de condutas, orientando relações e comunicações”.

Partindo desse entendimento, as representações sociais “convencionalizam” as pessoas e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, as localizam em determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Compreendemos, pois, que é nesse movimento que é gerada a representação sobre o índio em relação à ociosidade, bem como a tantos outros aspectos, os quais são transmitidos de geração a geração em nossa sociedade, tendo como veículo

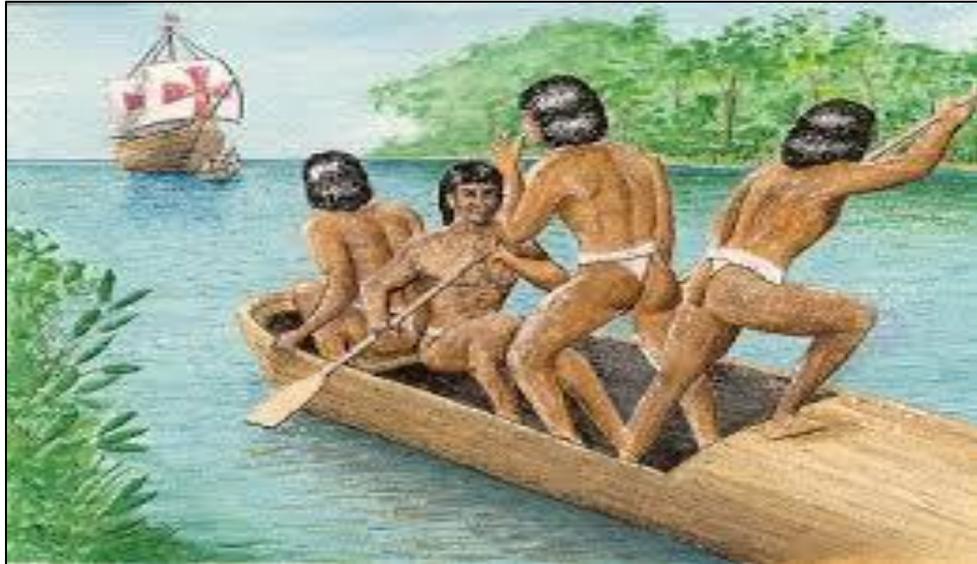
---

<sup>30</sup> Significando aqueles que contribuem para o engrandecimento de sua pátria ou para o bem-estar da humanidade. (SOARES, 1997, p.497)

condutor, os livros didáticos.

## 5.5 Visão do Colonizador

**Figura 12 – Visão do Colonizador**



Fonte: <http://bandeiraverde.com.br/2011/11/02/nothas-indigenas-%E2%80%93-equipes-corrída-transmissao/>

Como última categoria analisada, abordamos a Visão do Colonizador. Entre as unidades temáticas encontradas, destacamos: os portugueses, ao chegarem ao Brasil encontraram pessoas que viviam de forma diferente; (NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p. 88; 91; 82); por muitos anos, os índios impediram o avanço do homem branco pelo interior; os indígenas contribuíram significativamente para a nossa formação cultural; alguns desses costumes foram tão incorporados ao nosso dia-a-dia que nós nem lembramos mais que são herdados dos índios; é provável que os primeiros grupos vieram da Ásia, eles atravessaram o Estreito de Bering; calcula-se que isso aconteceu há cerca de 50.000 anos; com certeza eles estavam a procura de caça; eles foram se espalhando pela América do Norte, depois pela América Central, depois pela América do Sul; aos poucos, diversos deles foram entrando nas terras que formam o Brasil (DARÓS, 2001, p. 11; 17; 18); nesta terra até agora, não sabemos se há ouro ou prata, ferro a terra tem um clima bem agradável; a terra parece tão boa que se quisermos aproveitá-la dará de tudo; no início, em troca do trabalho, os índios recebiam espelhos, colares, roupas, facas, machados, espingardas, anzóis,

enxadas; calcula-se que na época da chegada dos portugueses, havia cerca de 5 milhões de índios nas terras brasileiras.

Eles sempre dizem que índio não é gente, que índio não sabe trabalhar, que índio não gosta de plantar (MARANHÃO, 1989, p. 36); os primeiros missionários da Companhia de Jesus tinham a missão principal de catequizar os indígenas, ou seja, de convertê-los à religião católica (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2008, p. 24; 25); a religião era um importante instrumento de controle e submissão dos indígenas no projeto da colonização; os jesuítas também aprenderam as línguas dos nativos para se comunicar com eles e transmitir-lhes a doutrina católica; no início da colonização, para poderem se comunicar, os portugueses adotaram a língua Tupinambá, que era falada em grande parte do território; para o trabalho de catequização, os jesuítas organizaram as missões.

Pelas narrativas dos autores dos livros didáticos analisados, podemos perceber que as representações dos índios foram construídas pelos não-índios ao longo da história de contato que se inicia com o descobrimento do Brasil e se estende com a colonização a que eles foram submetidos. Nesse período, os indígenas foram confrontados com os modelos europeus, sendo que as representações negativas serviram para justificar a ocupação e a conquista da nova terra.

Como os povos indígenas não desenvolveram a escrita, os principais documentos a respeito de sua história foram elaborados pelos conquistadores. A partir de relatos dos descobridores e de estudiosos do período, a forma como os indígenas viviam, diferentes do modo de vida europeu, contribuiu para que estes tivessem a visão de que o Brasil era ocupado por grupos de nativos ingênuos, quase crianças, nus, sem religião, lei ou ordem, seres humanos inferiores, cuja inferioridade foi usada como justificativa pelos colonizadores, os quais se consideravam superiores, para a prática de violência e dominação, assimilação cultural forçada, desapropriação das terras, expulsão e genocídio.

Essas representações, estão presentes, quando, por exemplo, os autores do livro didático Terra das Palmeiras (NASCIMENTO; CORDEIRO, 1996, p.88; 91) narram, que, os portugueses, encontraram pessoas que viviam de forma diferente; por muitos anos, os índios impediram o avanço do homem branco pelo interior; visão encontrada também nos descritos: eles sempre dizem que índio não é gente; que índio não sabe trabalhar; que índio não gosta de plantar (MARANHÃO, 1989, p. 36).

Apesar da história oficial do nosso país ter sido escrita sob a visão do colonizador, esporadicamente aparecem contribuições significativas dos indígenas no que se refere à formação da nação brasileira. Nos textos analisados, os autores descrevem: os indígenas contribuíram significativamente para a nossa formação cultural (NASCIMENTO; CARNEIRO, 1996, p. 92), mas como sempre, os textos são vagos, não tendo uma continuidade.

Essas narrativas são tão vagas que os mesmos autores acrescentam: alguns desses costumes foram tão incorporados ao nosso dia-a-dia que nós nem lembramos mais que são herdados dos índios (NASCIMENTO; CORDEIRO, 1996, p.92), deixando bem clara a visão limitada e desconsiderada em relação aos indígenas, pois pouca ou nenhuma referência é feita às características culturais mais específicas dos índios.

Como se percebe, para os colonizadores faltavam aos indígenas determinadas qualidades para serem semelhantes a eles, constituindo-se, portanto, em uma representação formada a partir da negação, ou seja, negação sobre as crenças, costumes, modo de ser e de viver, enfim, sobre a cultura.

Ainda concernente à **Visão do Colonizador**, os índios passam de “gentis” a “brutalizados”, pela exigência não atendida ao trabalho escravo e forçado, passando a serem representados como “bárbaros e canibais”, cuja representação ainda hoje é concebida, produzindo o preconceito de serem geralmente estudados como coadjuvantes, vítimas indefesas, dominados, aldeados e assimilados, mas nunca vistos sob o prisma da autonomia.

Referidas interpretações, deram margem à construção de uma imagem estática dos índios, sem perspectiva de futuro, pois as diferenças encontradas nesses habitantes do Novo Mundo, eram vistas pelos colonizadores como resultado de um declínio, uma alteração negativa da espécie humana, afastando-os cada vez mais como protagonistas da história.

Por tudo isso, preocupa-nos que essa representação esteja posta em muitos livros didáticos considerados no espaço escolar como um dos influentes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo que objetivou analisar como as representações do índio são expressas em livros didáticos nas escolas do povo Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão, apoiou-se nos pressupostos emanados da Teoria das Representações Sociais, e nos aponta que há uma carência de discussão e informação sobre a temática indígena nos livros didáticos, principalmente, naqueles direcionados para os primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas.

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações, possuindo uma função relevante para a maioria dos professores e para o aluno, em razão de servir como orientação para as atividades de produção e reprodução do conhecimento, além de constituir-se como instrumento muito utilizado em sala de aula no processo de ensino aprendizagem.

Por ser importante suporte para o ensino, o livro didático deve retomar certas informações que nos foram inculcadas desde as velhas aulas escolares e expressá-las sob um novo prisma que corresponda à realidade sobre a temática indígena, e não sob o prisma de representações preconceituosas, distorcidas, equivocadas e contraditórias com relação à figura do índio, veiculando preconceitos e contendo informações erradas ou desatualizadas.

Fruto dessas narrativas, a imagem dos índios que geralmente os alunos guardam, continua sendo estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, desfrutando do que a natureza oferece. Trata-se de uma visão romântica e “folclorizada” da figura do indígena brasileiro.

Na análise realizada, os livros didáticos selecionados para a realização deste trabalho apresentam os povos indígenas como personagens do passado, não se percebendo uma preocupação dos autores em investigar a situação atual do indígena, aliada à diversidade de seu povo e de sua cultura, considerando que cada povo tem suas especificidades e diferenças, seus mitos e religião apropriados, suas histórias de contato e protagonismos com os não-indígenas também diferenciadas, o que lhes confere modos de vida próprios, ou seja, povos que compartilharam experiências, vivenciaram relações conflituosas, sofreram perdas e prejuízos mas não desapareceram, ao contrário, transformaram-se, misturaram-se e foram reelaborando suas culturas, seus valores e tradições.

Assim, com base nas categorias temáticas já estudadas e extraídas de trechos dos livros didáticos selecionados, podemos considerar que as representações do índio se reproduzem no livro didático de forma a cristalizar na memória da maioria dos brasileiros, a figura do índio visto como um indivíduo sem presente e sem expectativa de futuro, um índio genérico, como se não existisse neste país diferentes povos, com costumes, culturas e línguas diversificadas. Por exemplo, nas variadas situações cotidianas, o índio deixa de ser Tenetehara/Guajajara ou pertencente a outro povo, para se transformar simplesmente em “índio”, conforme pode ser expresso nas narrativas: os índios, os donos da terra; os indígenas andavam nus; os indígenas acreditavam em vários deuses e outras e outras citações (NASCIMENTO; CORDEIRO, 1996, p.88).

Cabe ressaltar que uma das percepções sobre a representação do índio pelos não-indígenas é essa identificação, no sentido genérico, de como o índio é tratado nos livros didáticos: bárbaro, gentio, tapuio, bugre, caboclo, selvagem, primitivo, silvícola, aborígene, e outros adjetivos pejorativos, correspondendo à citação de Baniwa (2006, p.34) “os colonizadores religiosos acreditavam que os nativos não pertencessem à natureza humana”.

Outra representação do índio que os livros didáticos perpassam, diz respeito à forma como a figura do índio é sempre visualizada: nu ou de tanga, vivendo na floresta, armado de arco e flecha, da mesma forma como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. Se essa imagem congelada sofrer alguma alteração, por certo irá produzir estranhamento na sociedade brasileira, pois a representação que temos do índio se coaduna com a imagem de papel idealizada na Carta de Caminha, não estando associada ao índio que convive em nossa sociedade, que usa celular, relógio, calça jeans e tênis, que estuda em universidades, que cursa mestrado e doutorado.

Vale ressaltar ainda a representação equivocada do índio explorado *versus* o índio privilegiado, ao mesmo tempo em que reconhece a exploração a que os índios foram vítimas desde o período colonial, critica as políticas compensatórias em favor do povo indígena, identificando que as contradições que perpassam pela sociedade não-indígena se fixam no senso comum e contribuem para a construção de representações sobre os índios por meio de generalizações.

Consideramos, pois, que as representações ainda presentes na sociedade não-indígena e que se reproduzem por meio dos livros didáticos, são

decorrentes do desconhecimento por parte de quem os produz do universo que envolve a temática indígena ou até mesmo do grau de importância que lhe é atribuído.

Nessa perspectiva, é necessário que o índio seja referenciado de outras formas e que aprendamos a ouvi-lo em relação ao que os livros dizem sobre ele, sobre seus saberes, sobre seus diferentes modos de vida, considerando que o índio se constitui num participante efetivo da história atual deste país.

Estamos conscientes que o assunto exposto não se esgota neste contexto do estudo sobre a temática. Dessa forma, o colocamos à disposição dos interessados, principalmente do povo indígena Tenetehara/Guajajara do sul do Maranhão, bem como dos especialistas de modo geral, como um instrumento de diálogo aberto e intercultural, objetivando sua multiplicação e diversificação de conhecimentos sobre a representação do índio em livros didáticos.

Mais que um trabalho acadêmico *strictu sensu*, é um breve olhar sobre o mundo indígena considerando as situações adversas que permeiam os livros didáticos, podendo se refletir como sendo “o outro lado do espelho”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.R.M. **Ser como o Branco, não é ser o Branco**: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas apresentada à UFMA/São Luís: 2012.
- ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. BORELLA, Regina Nogueira. **Projeto prosa**. Saraiva: São Paulo, 2008.
- AMOROSO, A. Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- ARRUDA, Ângela (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília. LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARDIN. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 29 jun.13
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Tese de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Fac. de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, 2007.
- BRASIL. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. SECAD/MEC. Brasília, 2007
- \_\_\_\_\_. Legislação indigenista brasileira e normas correlatas. MAGALHAES, Edvard Dias (org). Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Revista de estudos e pesquisas. LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma Política para a Educação Escolar Indígena (artigo publicado). FUNAI, Brasília, v.1, n.2, 2004.
- \_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/MEC/SEF: Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer 14. Câmara Nacional de Educação. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CARTA de Pero Vaz de Caminha. In: **Revista Trimestral do Instituto Historico Geographico e Ethnographico do Brasil**. Rio de Janeiro, B. L. Garnier – Livreiro Editor, p. 13 – 37, 1877.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Estado Multicultural e Políticas Públicas**. Org. Elizabeth Maria Beserra Coelho. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

\_\_\_\_\_. **As novas políticas indigenistas de educação**. Revista de Politicas Publicas (UFMA) vol 5, 2001.

\_\_\_\_\_. IX Reunião de Antropologia do Mercosul, Curitiba, PR. Grupo de Trabalho: "Processos educativos em lós pueblos indígenas americanos: análissocio-históricos y etnografias contemporáneas". **Os Tentehara e a Escola**: representações sobre o processo de escolarização. Curitiba(PR), de de 10 a 13 de julho de 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque (orgs). **Métodos de pesquisa em psicologia social**: perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

DARÓS, Vital. **Paisagem Brasileira**: história. São Paulo: FTD, 2001.

FREIRE, A. **A imagem do índio e o mito da escola**. In MARFAN, Marilda A. (org).Congresso Brasileiro de Qualidade na educação - Formação de Professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC, 2004.

FREIRE, I. Temáticas indígenas nos livros didáticos de História regional. In: **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o texto didático em questão. São Cristóvão: Ed UFS, 2002.

FREITAG, Bárbara (org.). **O livro didático em Questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNAI. **População Indígena**. Administração Executiva Regional. Imperatriz, 2010.

GOMES, Mércio Pereira Gomes. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

GRUPIONI. Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. In: **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 77, n. 186, USP:1996.

JODELET, D. (org.) **As representações sociais**: um domínio em expansão. In \_\_\_\_\_.(org). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A Formação de Professores Indígenas**: uma discussão introdutória. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Terra e Gente**. Livro de Leitura. São Luís: Tricasil, 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Festas Indígenas**. Mota: São Luís, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Caça e Pesca**. Mota: São Luís, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Origem das Coisas**. Mota: São Luís, 2010c.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico. 1549-1570**. Rio de Janeiro. Aurora, 1958.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9.ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

MUKANATA. Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Tese Doutorado. PUC, 1997.

NASCIMENTO, Maria Nadir. CARNEIRO, Deuris de Deus Moreno Dias. **Terra das palmeiras: geografia e história do Maranhão**. São Paulo: FTD, 1996.

NASCIMENTO, Adir Casaro (org). et al. **Criança indígena: diversidade cultural educação e representações sociais – Brasília: Liber Livro, 2011**.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente nos textos didáticos – 4 ed. rev. e recomposta**. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

SANTILLI. Márcio. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev.atual. São Paulo; Cortez, 2007.

SILVA, Eliane de Jesus Araujo da. **Relatório Técnico de Atividades**. FUNAI/AER/ITZ:2008. Mimeo.

SOARES, Amora. **Mini dicionário**. Saraiva, 1997.

SOUSA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: **Os índios no Brasil**. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). MEC, Brasília: 2000.

SOUZA FILHO, E. A. de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBIALI, Carlo. **O Deus Nômade**. Associação Carlo Ubiali. São Luís:2005

WOLFGANG, Wagner. **Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais** (org). Textos em representações sociais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Silva, Eliane de Jesus Araujo da

O outro lado do espelho: representação do índio em livros didáticos / Eliane de Jesus Araujo da Silva . – São Luis, 2014.

97f. :il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2014.

1. Índios – Livro didático – Representações sociais I. Título.

CDU 37.02 (=87)

Ilustração Capa: José Raimar Araujo Pompeu Guajajara