



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA-CAMPUS JAGUARÃO
MARCELA DE LIZ

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela de Liz
Orientador: Prof^o Ms. Guinter Tlajja Leipnitz

JAGUARÃO
2014

MARCELA DE LIZ

**A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de História da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para obtenção do
Título de Licenciatura em História

Orientador: Prof^o Ms. Guinter Tlajja Leipnitz

JAGUARÃO

2014

MARCELA DE LIZ

**A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia defendida no curso de História-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa-
Campus Jaguarão, aprovado em 22 de março de 2014 pela Banca Examinadora constituída
pelos seguintes professores:

Professor Mestre Ginter Tlajja Leipnitz

Orientador

Prof.^a Dr.^a Adriana Fraga da Silva

Examinador1

Prof.^a Dr.^a Regina Célia do Couto

Examinador2

Suplente

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso aos **meus pais**, pelo amor, apoio, carinho e dedicação que foram de suma importância para a elaboração do mesmo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me dado tudo o que necessito para viver, tanto o amor da minha família, quanto dos meus amigos. Por jamais desistir de me mostrar em sua criação todo seu amor e sua bondade, me ensinando a aprender com erros e a lutar pelos meus sonhos, pelos meus sentimentos.

Agradeço aos meus pais Marcelo Mateus Souza de Liz e Jomara de Liz e as minhas irmãs Giovana de Liz e Vitória Luiza de Liz por todo o carinho, motivação, auxílio, abraços e palavras de amor que me mantiveram firme e persistente durante toda a minha jornada longe de casa. Agradeço as orações de todos vocês e as boas energias que me enviaram nos momentos difíceis. Espero um dia poder ser motivo de orgulho a todos vocês.

Este trabalho só foi possível graças aos esforços de todos os meus professores, tanto do curso de Licenciatura em História, quanto os das escolas públicas que estudei. Agradeço imensamente pelo conhecimento que transmitiram, pelos debates, questionamentos e reflexões que foram estimulados e pela confiança depositada em mim.

Agradeço aos meus amigos por me auxiliarem na minha estadia aqui em Jaguarão, por partilharem desse sonho e me fazerem perceber que ainda existem pessoas boas nesse mundo pelas quais vale a pena viver. Agradeço principalmente ao meu fiel companheiro Marcelo Fonseca de Syllos que sempre esteve ao meu lado, caminhando junto comigo e com o qual aprendi a enxergar o amor que existe na humanidade.

E por fim, agradeço ao meu orientador Ginter Tlajja Leipnitz pela dedicação, pelas orientações e puxões de orelha, mas acima de tudo pelo conhecimento compartilhado e pelo exemplo de profissionalismo e caráter que me foi dado ao longo da realização dessa pesquisa e dos quatro anos que estive na Universidade.

RESUMO:

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este trabalho consistiu na análise das representações sobre povos indígenas brasileiros presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Ao todo foram estudadas doze coleções de livros de História que foram enviadas no ano de 2013 a escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo situada na cidade de Jaguarão-RS para que fosse realizado o processo de análise e escolha do livro a ser adotado pela escola no ano de 2014. Com as transformações da História e da Antropologia a forma com que compreendemos a cultura se modificou e dessa maneira o olhar sobre as populações nativas brasileiras também. Os povos indígenas tiveram seu papel reconhecido e passaram a ser vistos como sujeitos ativos e protagonistas da sua história. Nessa perspectiva foi criada a Lei n.11.645/2008 que torna obrigatório a abordagem da História e Cultura indígena nas escolas brasileiras. Dessa maneira, os materiais didáticos estão passando por um período de adaptação a lei e aos recentes conhecimentos produzidos sobre esse tema. A pesquisa não se deteve somente a analisar as representações dos povos indígenas brasileiros, mas, a entender como ocorreu o processo de escolha do livro a ser adotado pela escola, refletindo sobre os critérios utilizados nesse processo e se a forma com que a temática indígena é abordada nesses materiais influenciou na escolha. Além disso, pudemos perceber quais foram as principais mudanças, adaptações e permanências contidas nas narrativas dos livros a respeito dos povos indígenas brasileiros.

Palavras-chave: representação; povos indígenas; livros didáticos.

ABSTRACT

THE REPRESENTATION OF BRAZILIAN NATIVE PEOPLES IN HISTORY TEXTBOOKS OF ELEMENTARY SCHOOL

This work consisted in the analysis of representations about Brazilian indigenous peoples present in history textbooks of elementary school (6th to 9th grade). In all studied twelve collections of history books that were sent in the year 2013 to school Espírito Santo Institute of education located in the city of Jaguarão-RS to be accomplished the process of analysis and choice of book to be adopted by the school in the year 2014. With the changes in history and Anthropology the way we understand the culture has changed and this way the look on native populations in Brazil too. Indigenous peoples had its role recognized and began to be perceived as active subjects and protagonists of his story, this perspective was created by law No 11,645/2008 which makes mandatory the approach of history and Native American culture in Brazilian schools. In this way, the teaching materials are going through a period of adjustment law and the recent knowledge produced about this theme. The research not only stopped examining the representations of the Brazilian indigenous peoples, but to understand how the process of choice of book to be adopted by school, reflecting on the criteria used in the process and if the way the indigenous theme is addressed in these materials influenced the choice. In addition, we were able to understand what are the main changes, adaptations and stays contained in the narrative of the books about the Brazilian indigenous peoples.

Keywords:representation; indigenous peoples; textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A divisão do corpo do prisioneiro sacrificado e o preparo do alimento	36
Figura 2: Preparo da Carne humana em episódio canibal	36
Figura 3: Mapa da Terra Brasilis	45
Figura 4: Detalhe de Mapa do Brasil de 1557	46
Figura 5: Capa do livro Encontros com a História	61
Figura 6: Capa do Livro Saber e Fazer História	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Etnias indígenas trabalhadas pelos livros didáticos analisados.....	25
Tabela 2: Função das imagens de Antropofagia nos livros analisados.....	37
Tabela 3: Recursos utilizados pelos livros didáticos de História para abordar a temática indígenas nos livros de 6º ano.....	42
Tabela 4: Recursos utilizados pelos livros didáticos de História para abordar a temática indígenas nos livros de 7º ano.....	44
Tabela 5: Análise da abordagem sobre a História e Cultura Indígena nos livros didáticos de História do ensino fundamental realizada pelo PNLD- Guia de Livros Didáticos 2014.....	47

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I: A representação dos povos originários brasileiros nos livros didáticos de História.....	18
1.1. Metodologia.....	18
1.2 As fontes: o trato com os livros didáticos	21
1.2.1- Generalismo	22
1.2.2-Etnocentrismo	26
1.2.3-Escambo	33
1.2.4-Antropofagia	35
1.3 – Considerações.....	39
Capítulo II: Lei N. 11.645/2008: uma questão de adequação	40
2.1- Análise da abordagem sobre os grupos indígenas nos livros de História do 6º ano do Ensino fundamental	41
2.2- Análise da abordagem sobre os grupos indígenas nos livros de história de 7º ano do ensino fundamental.....	43
2.3-Considerações	54
Capítulo III: O processo de escolha do livro didático	56
3.1- Elaboração e apresentação do questionário.....	56
3.2- A professora	57
3.3- Partindo para o processo de escolha.....	58
3.4- Análise dos livros escolhidos	61
3.5- Considerações	67
Considerações Finais	70

INTRODUÇÃO

Este trabalho terá como base a análise das representações dos povos originários brasileiros nos livros didáticos de história do ensino fundamental de Jaguarão-RS. Neste ano de 2014 corre à troca de livros, e muitos materiais e coleções novas são mandados pelas editoras para a escolha das escolas e dos professores. Desta forma temos um momento oportuno para analisarmos esses novos livros, e perceber se estão adequados à Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, p.2008) “que determinou a inclusão da História e Culturas Indígenas nos currículos escolares”. (SILVA, 2011, p.121).

Através do livro escolhido pelos professores de história, poderei estabelecer um comparativo com os demais e perceber quais são as representações e argumentos apresentados pelos autores na questão dos povos originários brasileiros. E mais, será que esses livros estão adequados à Lei n. 11.645/2008? O que levou o livro a ser escolhido e os outros não? Como se deu o processo de escolha? A abordagem dos livros sobre a História e Culturas Indígenas foi um dos aspectos “considerado” no processo de escolha do livro didático?

Essas questões a respeito do processo de escolha do livro são importantes, mas, num primeiro momento funcionarão como informações complementares, abrindo questionamentos para a formulação de novos projetos de pesquisa, tendo em vista que o foco da pesquisa é perceber como estão “representados” os povos indígenas nos livros escolares de 2013, quais os argumentos são utilizados pelos autores, quais os elementos (imagens, legendas, espaço dedicado ao tema entre outros) compõe a exposição dessa temática.

Essas serão as problemáticas e o tema gerador de todo o debate teórico que foi desenvolvido ao longo da realização da pesquisa, a fim de entender como está sendo aplicado nas escolas o conhecimento produzido através das pesquisas realizadas nas Universidades, verificando se os debates acerca dos grupos indígenas, a respeito da cultura sob uma ótica antropológica estão intervindo na linguagem dos livros didáticos e na forma com que os grupos indígenas são representados nos livros escolares.

Quando analisamos as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História atuais e nos deparamos com uma série de visões ainda hoje bastante limitadas no que tange a temática dos povos indígenas, não há como não se perguntar: de onde elas vieram? Foram legitimadas por quem? E quando fazemos um esforço mental para respondermos essas questões, acabamos esbarrando nos próprios historiadores e nas diferentes visões que existiram sobre o que é história, o que deve ser contado e transmitido para as gerações futuras,

quais grupos sociais fazem parte dessa narrativa, quais serão esquecidos.

Para os positivistas do século XIX só eram consideradas parte da história as fontes “oficiais” do Estado, os documentos escritos. A História nessa época se baseava na vida de grandes homens-heróis, símbolos da pátria desejada. O historiador era tido como sujeito neutro responsável por registrar o passado, e as fontes eram tidas como portadoras da verdade. Essa história elitizada excluía da sua narrativa os demais grupos sociais como as mulheres, negros, homossexuais, indígenas, trabalhadores entre outros (REIS, 2011, p.23-24). A visão positivista é muito atrelada às teorias evolucionistas e à ideia de progresso e de civilização, em que tudo que se contrapõe a padrões europeus de civilidade é tido como barbárie e selvageria.

Somente na década de 1920, com o surgimento da Escola dos Annales criada por Marc Bloch e Lucien Febvre, abriu-se aos historiadores uma nova visão de história que só foi possível graças à aproximação das Ciências Sociais e ao distanciamento da metafísica. Ampliando a visão de fontes e documentos, passando a ser utilizado para o estudo da sociedade e do homem qualquer resquício (relatos orais, cartas, jornais, livros de receitas, revistas, fotos, objetos). A neutralidade é questionada e o historiador passa a ser visto como um indivíduo dotado de subjetividade, crenças e valores que estão presentes no seu trabalho. A escola dos Annales problematiza a história ao não colocar mais as informações contidas nas fontes como verdades absolutas, mas como passíveis de questionamentos por estarem repletas de subjetividade. (REIS, 2011, p.80-81)

Mesmo com todas as mudanças ocorridas na forma de entender e escrever a história, somente a partir da década de 1960 com a reivindicação dos grupos e movimentos sociais é que esses sujeitos antes “esquecidos” e “invisíveis” conquistam seu espaço na narrativa histórica. Contudo pouco desse conhecimento produzido na academia chega até os espaços escolares. E se tratando dos povos originários, mesmo nas disciplinas da Universidade eles somem, e aparecem apenas no Brasil Colonial, vindo a desaparecer nos demais períodos como se tivessem sido extintos.

Portanto, se hoje permanecem essas visões que generalizam os grupos indígenas os tornando uma coisa só, que os veem como selvagens que ficaram congelados no tempo e vivem nas matas, que os condenam ao papel de vítimas incapazes de reagir continuam a serem perpetuadas nas escolas, é devido também a esse passado da disciplina História e a sua forma de enxergar, escrever e contar a história baseada em padrões europeus de civilização.

A autora Maria Aparecida Bergamaschi mostra que essas concepções de indígena “evidenciam um predomínio, quase que absoluto, de parâmetros baseados no modelo

civilizatório da sociedade européia” (2010, p.156), em que as sociedades ocidentais são vistas como civilizadas, como possuidoras de cultura, cultas e desenvolvidas e todas as demais sociedades que não se encontram nesse padrão ou que possuem um modo de vida diferente são vistas como bárbaras selvagens. Essa noção de civilização vem sendo transmitida e configurada desde a Grécia Antiga e é por isso que nas escolas se estuda o berço da civilização ocidental, Grécia e Roma, enquanto que os povos da América são muitas vezes ignorados. (2010, p.157)

De forma mais geral, podemos deduzir que o sentimento de civilização predominante no Ocidente nos últimos três séculos parte de uma autoimagem de superioridade diante das demais sociedades. Esse sentimento tem correspondência em alguns setores das elites não européias como no caso brasileiro, em que a perspectiva de progresso, de desenvolvimento, se colocou na esteira do processo civilizatório europeu. Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola. (BERGAMASCHI, 2010, p.156)

É evidente que essa história ocidental européia já não nos serve, já que nossas principais raízes culturais e históricas estão sendo negligenciadas. A autora (2010) revela que o Brasil a partir da primeira metade do século XX passa a colocar em prática medidas de branqueamento da população como o incentivo da vinda de emigrantes europeus para o país. (2010, p.157) Foi sob influência desse olhar civilizatório que as escolas escolheram seus currículos, se baseando em parâmetros culturais europeus.

Por conta dessa trajetória da ciência História durante muito tempo os povos indígenas foram negados pela história brasileira ou subjugados a “papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme os seus interesses”. (ALMEIDA, 2010, p. 13)

Nessas narrativas pautadas na visão europeia e ocidental, aos povos indígenas não havia escolha, estavam fadados a apenas reagirem ao processo de colonização, restando-lhes apenas três alternativas: “à resistência armada, à fuga e à submissão passiva”. (ALMEIDA, 2010, p.23)

Outra visão que foi bastante perpetuada pelos historiadores foi a “de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi...”. (GRUPIONI, 2004, p. 483) Essa visão generalista como a próprio termo já indica, restringia a cultura e a história das populações nativas brasileiras a ideias preconceituosas, que homogeneizavam as diferentes etnias, em algo uno, exemplificada sob a designação dada pelos europeus aos povos nativos, a palavra índio.

Com o avanço das ciências naturais, e o surgimento das teorias evolucionistas do século XIX, a imagem do indígena como um ser inferior passa a ter legitimidade científica, e as práticas de conquista e dominação dos colonizadores europeus são vistas como “necessárias” e afim de “civilizar” os nativos tidos como “selvagens” e ensiná-los os padrões da cultura europeia. Nesse sentido:

[...] as populações indígenas são chamadas de “tribos”, a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, em que os índios ocupariam obviamente o último degrau. Ou, ainda, imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, como nos livros de José de Alencar, em que são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis. (SILVA, 2011, p. 133)

A visão romântica ressaltada do trecho acima, também foi bastante perpetuada, à medida que os indígenas foram estabelecendo seus primeiros contatos com os europeus, e principalmente com os padres jesuítas, que viam o indígena como uma criança ingênua que necessitava de auxílio e que não era capaz de responder por si mesmo. Conforme apontam Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2012) há a presença marcante nos livros didáticos de dois tipos de visões sobre as populações nativas americanas: “a visão eurocêntrica, evolucionista e científicista que se utilizou dos relatos de Hernán Cortez e Francisco Pizarro” (2012, p.145), e a visão lascasiana que é “uma interpretação que enfatiza o sofrimento, enaltece o indígena, mostrando-o como vítima de um massacre, incapaz de lutar e resistir que remonta aos textos do dominicano Las Casas”. (2012, p. 145) Em seus escritos:

Além de destacar o impulso assassino dos espanhóis, o padre dominicano transforma o indígena em vítima de um processo. Na tentativa de salvar os nativos, Las Casas o imobiliza frente ao ataque europeu. Em seus textos, a fraqueza indígena assume proporções gigantescas, criando a imagem de pessoas ocupadas em chorar e gemer suas calamidades, incapazes de ter tempo ou coração para resistir, presas fáceis para os conquistadores. (2012, p.151)

Se as populações nativas tivessem sido completamente assimiladas (idéia da aculturação)¹

¹ Para a noção de aculturação utiliza-se como base o autor Guillaume Boccara (2005) que ao analisar a obra de Wachtel: A partir de esta primera distinción Wachtel plantea que los fenómenos de aculturación se reparten entre dos polos: integración y asimilación. El primer proceso se caracteriza por la incorporación de elementos foráneos que se encuentran sometidos a los esquemas y a las prácticas indígenas. Los cambios

pela cultura europeia, ou exterminadas tanto pelas doenças trazidas pelos europeus quanto pelas guerras de resistência, essas populações deveriam ter “desaparecido”, entretanto, “ao invés disso, cresceram e multiplicaram-se”. (ALMEIDA, 2010, p.20) Derrubando por terra as teorias que marcaram o século XIX e XX, tanto a História quanto a Antropologia tiveram de “repensar os instrumentos de análise” como evidencia a autora Maria Regina Celestino de Almeida.

Ambos os grupos de pesquisadores, tanto da História quanto da Antropologia “abandonam a antiga idéia de cultura fixa e imutável” (ALMEIDA,2010, p.21) e adotam a ideia de que a cultura está sujeita as transformações do tempo, sendo um “produto histórico, dinâmico e flexível” (THOMPSON, 1987 apud ALMEIDA, 2010, p.21). Essa nova forma de enxergar e compreender a cultura modificou toda a visão que se tinha sobre as populações nativas. Os próprios movimentos sociais e as lutas dos povos indígenas pelo seu reconhecimento contribuíram para a mudança desse paradigma. Através disso:

Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem. (ALMEIDA, 2010, p.22)

Nesse sentido surgiram diversos estudos e produções no campo da História que buscam contar a versão dos indígenas sobre o seu passado e presente, levando em conta as especificidades desses grupos, suas crenças, valores e modos de vida. Na tentativa de garantir a presença e protagonismo dos povos indígenas na narrativa histórica o governo federal criou a Lei n. 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem do tema da

generados por esta incorporación de elementos exógenos se inscriben en la continuidad de la tradición, de los modelos y los valores autóctonos. En cuanto a la asimilación remite al proceso inverso en el cual la adopción de elementos europeos se acompaña con la eliminación de las tradiciones indígenas y su sometimiento a los modelos y valores de la sociedad dominante (WACHTEL ,1974: 183 apud BOCCARA, 2005, p.27).

A assimilação representaria então, segundo o autor a completa eliminação da cultura indígena através da imposição da cultura europeia e da assimilação desta pelos nativos, restando apenas os valores e crenças da cultura europeia.

História indígena nos livros didáticos e nas escolas brasileiras.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos de História devem estar se adaptando à Lei n. 11.645/2008, e aproveitando que nesse ano de 2014 serão adotados pelas escolas novos livros de História do ensino fundamental, este trabalho se propõe a analisar como são representados os povos indígenas brasileiros nesses materiais didáticos. A pesquisa foi realizada na Escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo na cidade de Jaguarão-RS, onde ao todo foram enviados pelas editoras à escola doze coleções dentre as quais apenas uma seria escolhida e adotada.

O trabalho pretende contribuir principalmente para o estudo da educação no século XXI, porque trabalhar a temática indígena é uma necessidade no momento em que vivemos, tendo como principal objetivo perceber como os povos originários brasileiros são representados nos livros didáticos de História do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Através dessa análise dos livros podemos perceber como estão sendo abordadas a cultura e a história indígena nos livros didáticos, a fim de perceber se o conhecimento construído a respeito desses povos pela História, Antropologia, Arqueologia e demais ciências humanas influencia os argumentos adotados pelos autores para apresentar o tema, verificando se esses povos ainda aparecem de forma genérica como se resumissem a um mesmo grupo cultural “índio”, ou ainda com uma visão romântica, como se fossem crianças que não são responsáveis por seus atos e necessitam de ajuda para se governarem, ou mesmo com um olhar preconceituoso sendo tidos como selvagens.

A análise dos livros tem por objetivos responder a alguns questionamentos, tais como: quais são os argumentos utilizados pelos autores quanto aos povos indígenas brasileiros? Os livros estão de fato adequados a Lei n. 11.645/2008? Quais as representações acerca das populações nativas? Quantos capítulos são destinados a essa temática? Quais os recursos utilizados? Em que períodos aparecem? Todavia, a pesquisa não tem a pretensão de ser encerrada a partir das respostas a esses questionamentos, mas sim, abrir espaço para que novas análises possam ser feitas, e novas contribuições e visões sobre essas fontes e sobre a História possam surgir.

Partindo desses questionamentos, utilizo como base metodológica a Teoria da Argumentação defendida por Philippe Breton (2003) para entender como se dá o processo argumentativo dos textos na tentativa de convencer seus leitores sobre o tema abordado, no caso, a história dos povos indígenas, a fim de entender como é a escrita do texto? Que tipos de argumentos predominam? Como os autores aproximam ou não o tema da realidade dos

leitores?

Esse trabalho está dividido em três capítulos: o capítulo um analisa as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de ensino fundamental e algumas formas de argumentos mais utilizados pelos autores para convencer os leitores e aceitar suas opiniões sobre a temática indígena. Nesse capítulo através de eixos temáticos abordarei quais são as visões que predominam nos livros didáticos a respeito dos povos originários brasileiros.

No capítulo dois foi analisado de que forma os livros buscaram se adaptar a Lei n.11.645/08 que obriga a abordagem da temática indígena nas escolas brasileiras, tentando ver quais são os recursos mais utilizados por seus autores, e tentando pensar aonde a temática indígena aparece, quais são as etnias apresentadas pelos livros, quais os hábitos e culturas são evidenciados.

No capítulo três tratei da questão do processo de escolha do livro didático, procurando pensar quais foram os critérios utilizados para a escolha dos livros e se a forma com que os livros trabalham a temática indígena em sua narrativa foi um aspecto considerado na hora da escolha. Esse capítulo tem como principal fonte de reflexão um questionário realizado com a professora da Escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo que participou do processo de escolha do livro a ser adotado pelo ensino fundamental em 2014.

CAPÍTULO I

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

1.1- Metodologia:

Não há com iniciar a análise sem antes apresentar o embasamento metodológico utilizado para analisar as fontes, no caso, os livros didáticos. Como coloquei anteriormente o trabalho consistiu em analisar os argumentos e as representações existentes nos livros sobre as populações nativas brasileiras. Se tratando do campo da argumentação Breton (2003, p.13) defende que é um “ato de comunicação”. Para ele a argumentação “implica na existência de um emissor- que chamaremos aqui por um termo geral: o orador-, de uma mensagem, constituída pela opinião colocada com vistas a convencer, e um receptor, o outro, o público - chamado aqui geralmente de auditório”. (BRETON, 2003, p.13)

A autora Luzia Marta Belline (2006) que também utiliza como fundamento o trabalho de Breton (1999) para realizar uma análise sobre o conceito de evolucionismo nos livros didáticos, conceitua que “A argumentação é definida como o campo que ‘pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer’”. Os meios são extremamente variados e colocam “em ação procedimentos complexos que utilizam toda a riqueza de comportamentos humanos”. (BELLINE, 2006, p.9):

A argumentação está na nossa vida cotidiana e é ela que nos permite expressar e defender pontos de vista diferentes ou divergentes com a finalidade de convencer o interlocutor. Mesmo em situação de monólogo no contexto das palestras, ou da leitura de livros – situações presentes no cotidiano das pessoas – nos engajamos na argumentação. Trata-se, aí, de diálogo das argumentações do livro. O diálogo se realiza pela presença das ideias/argumentos do livro – interlocutor imaginário – que pretende nos convencer. Os leitores podem ser convencidos ou elaborar contra-argumentos. São confrontos entre pontos de vista e entre indivíduos. A argumentação define-se como atividade social de natureza dialógica. (BELLINE, 2006, p.9)

O orador, ou no nosso caso os autores dos livros, tentam convencer seus leitores (auditório) a aceitarem os argumentos expostos sobre a temática da história indígena. “Argumentos de sedução, de autoridade podem convencer a qualquer custo, mas, nesses casos, temos de supor a manipulação do pensamento ou os excessos que ocorrem na argumentação”. (BELLINE, 2006, p.10).

Breton (2003) elenca diversas formas de argumentos que serão apresentados conforme a análise dos livros for sendo desenvolvida. Entretanto, podemos destacar que o orador, para convencer o auditório, utiliza de diversos elementos, tais como a questão da “autoridade” pela qual o orador busca legitimar seus argumentos através da sua formação ou competência para tratar do tema, essa legitimidade pode ser conferida tanto pelas suas experiências, quanto pela formação profissional do autor; outra técnica adotada é o “reenquadramento” no qual o orador adapta seus argumentos conforme o público a quem estão sendo destinados; outra forma de argumento é o “dedutivo” que se aproxima do conhecimento científico e segue uma lógica quase inquestionável; por fim, há os argumentos analógicos que através da “comparação, do exemplo e da metáfora” tem a finalidade de aproximar os argumentos da realidade do público e o convencer a adotar essas opiniões.

Neste trabalho a teoria de Breton (2010) foi utilizada para a compreensão da estrutura dos textos, quais as técnicas e recursos os autores fizeram uso para facilitar o entendimento dos leitores (alunos) e convencê-los a adotar as opiniões defendidas e apresentadas. Essas formas de “convencer” variaram de um livro para o outro, mas posso destacar que predominaram a analogia dos costumes indígenas a hábitos atuais, o argumento de testemunho representado nas cartas e relatos de colonizadores e jesuítas, ou os próprios testemunhos de indígenas. Através desse mapeamento das técnicas argumentativas das doze coleções analisadas pude confrontar umas com as outras e diferenciar os dois livros escolhidos pela escola para serem adotados dos demais que não foram escolhidos.

No que tange o conceito de representação, guiei-me pela abordagem de Roger Chartier (1991) que define que a palavra representação pode ter dois sentidos:

[...] as acepções correspondentes à palavra "representação" atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. (1991, p. 184)

Quanto ao primeiro sentido, Chartier (1991) revela que a representação “é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é”. E para ilustrar sua fala cita como exemplo o caso dos manequins “de cera, de madeira ou de couro” que eram colocados sob os túmulos de monarcas franceses ou ingleses representando a figura do rei. Ou seja, são imagens criadas para substituir e rememorar objetos, ou pessoas que estão

“ausentes”.

No segundo sentido, tem um valor simbólico do qual pode ficar exemplificado:

A representação de algo de moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais (...). O leão é o símbolo do valor, a bolha o da inconstância, o pelicano o do amor materno. Uma relação decifrável é, portanto postulada entre o signo visível e o referente significado — o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser. (1991, p.184)

Nesse contexto a representação seria a união de imagens e objetos a valores e crenças morais, em que o determinado objeto assume um valor simbólico como o caso da cruz que para os católicos representa a morte de Jesus Cristo e a salvação da humanidade. Para Chartier a representação está atrelada à visão que um grupo tem de si mesmo no seu processo de construção da identidade coletiva, ou imagem desse grupo ligada a representantes, personagens, sujeitos que simbolizam o grupo.

Esse conceito foi aplicado para mapear as diferentes visões sobre as populações nativas brasileiras que perpassam os livros didáticos. Entendendo as representações como “imagens”, “pré-conceitos”, visões que estão presentes na sociedade quando se fala ou se pensa nesses povos. Essas figuras, as representações, podem ser bem populares e estarem baseados no senso comum, em uma imagem que é perpetuada e que muitas vezes não é questionada, representando uma parte do “real”, uma maneira entre tantas de enxergar esses povos. Nessa perspectiva o trabalho tende a esmiuçar essas representações existentes e defendidas pelos autores sobre as populações indígenas, através dos códigos, da linguagem, das imagens apresentadas que procuram “pintá-los tal como são” conforme a visão de quem está escrevendo o livro didático.

A análise das representações pode ser acompanhada a partir do primeiro capítulo deste trabalho, no qual sistematizei um conjunto de visões que predominam nos livros didáticos e que contribuem para perpetuar em muitos casos imagens estereotipadas ou simplificadas das populações nativas. A análise das representações foi posteriormente comparada com a análise do Guia de Livros Didáticos - PNLD (2014) do Ensino Fundamental, que avaliou como as coleções disponíveis trabalhavam a temática indígena.

1.2- As fontes: o trato com os livros didáticos

Para o estudo dos argumentos de forma a entender como estão organizados os textos e quais as técnicas de convencimento utilizadas pelos autores, e a fim de perceber quais são as representações sobre as populações nativas brasileiras estão sendo apresentadas pelos livros didáticos, foram analisados apenas os livros de 6º e 7º ano por uma questão metodológica, já que são nesses volumes que se concentram o maior número de informações sobre os indígenas. Ao todo foram analisadas doze coleções, sendo elas:

**Projeto Araribá*, organizado pela editora Moderna e publicado em 2010.

**Projeto Radix: História* do autor Cláudio Vicentino publicado pela editora Scipione, de 2012.

**Leituras da História*, de Oldimar Cardoso, publicado pela editora Escala Educacional, 2013.

**Para viver Juntos: História*, dos autores Débora Yumi Motooka e Murytan Santana Barbosa, Edições SM, 2012.

**Perspectiva História* de Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, pela editora do Brasil, 2012.

**Jornadas. Hist-História* das autoras Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, pela editora Saraiva, 2012.

**Projeto Teláris: História* de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, editora Ática, 2012.

**Por dentro da História*, dos autores Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria aparecida Pontes, editora Escala Educacional, 2012.

**Estudar História: das origens do homem a era digital* de Patrícia Ramos Braick, editora Moderna, 2011.

**História: sociedade & Cidadania* do autor Alfredo Boulos Júnior, editora FTD, 2012.

**Saber e Fazer História* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, editora: Saraiva, 2012.

* *Encontros com a História* de Vanise Ribeiro e Carla Anastásia, editora: Positivo, 2012.

Para ficar mais clara a exposição dos resultados da análise das representações presentes nos livros didáticos e de alguns tipos de argumentos e estratégias utilizadas pelos autores para convencer seus leitores, procurei separar os resultados e as minhas observações por eixos temáticos. Dessa maneira a partir de alguns aspectos bastante presentes nos materiais e da classificação por temas, foi estruturada a narrativa e o debate, visando apontar

alguns estereótipos criados sobre as populações nativas, as incorporações de debates historiográficos nos livros ou a sua ausência, os argumentos, entre outras questões.

1.2.1- Generalismo

Em geral, dos doze livros analisados que tratam dos povos indígenas brasileiros (com exceção dos volumes que abordam a pré-história), apenas um não apresentou os povos indígenas Tupis, preferindo trabalhar com os Marajoaras, mesmo assim ainda generalizou os hábitos e costumes das populações nativas apontando aspectos da cultura Tupi, sem fazer referência a este povo. Muitos hábitos e costumes dos grupos do tronco linguístico Tupi são apresentados nos livros como se pertencessem a todos os grupos indígenas, tais como a prática da antropofagia e a ritualização da guerra. Essa narrativa simplista e generalista contribui para a ideia de que os grupos indígenas possuem a mesma cultura, reduzindo-os à figura do “índio” homogêneo.

Grande parte dos livros inicia sua narrativa com um mapa do Brasil que mostra os diferentes grupos indígenas que habitavam esse território em 1500, distribuídos e classificados através do seu tronco linguístico. A partir dessa imagem os autores tentam mostrar a diversidade de grupos que habitavam esse território, indicando através de dados quantitativos qual era o contingente indígena existente antes da chegada dos europeus. Apesar disso, ao longo da abordagem dos livros, essa diversidade apresentada no início desaparece e predominam “características comuns” dos povos indígenas.

No livro *Encontros com a História* das autoras Vanise Ribeiro e Carla Anastasia de 7º ano do ensino fundamental, essa dicotomia fica bastante evidente, apesar de deixarem claro que:

A diversidade cultural indígena é tão grande que não é possível generalizar seus costumes e hábitos. Cada grupo tem rituais e formas próprias de vivenciar as relações entre os membros. Assim, o tipo de casamento, habitação, alimentação, aprendizado e de rituais religiosos varia muito de um grupo para outro. (2012, p. 177).

No sentido oposto, escrevem o seguinte: “Dentro da diversidade cultural indígena existem alguns hábitos comuns: a pintura do corpo, o uso de adornos (colares, pulseiras, tornozeleiras, cocares), o banho no rio, a rede de dormir e o consumo da mandioca e do milho na alimentação”. (2012, p. 177)

Na mesma página fica latente as duas visões contraditórias existentes sobre as populações indígenas: a primeira que defende e respeita a diversidade existentes entre os grupos indígenas, seus costumes, crenças e valores; a segunda visão pode não negar a existência dessa diversidade, mas de certa forma, busca acentuar as semelhanças entre os grupos indígenas criando a ideia errada de que essas populações nativas “são iguais” em sua cultura e história. Quando tratam do processo de colonização, as autoras tentam problematizar a questão dos diferentes olhares dos europeus sobre os povos indígenas com o objetivo de salientar que cada grupo indígena tinha sua própria cultura:

A visão dos europeus variou de acordo com as circunstâncias, com o grupo indígena a que se referiam e com o período em que fizeram suas observações. Isso se explica porque não existia homogeneidade entre os indígenas e a designação genérica de índio, usada pelos europeus, não correspondia à realidade dos povos americanos. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2012, p. 136)

Se, por um lado, as autoras se esforçam para apresentar os grupos indígenas dentro das suas especificidades históricas e culturais durante a sua narrativa sobre o processo de colonização, por outro, após tratarem especificamente desses grupos em um capítulo específico para este tema intitulado “Donos da Terra Brasilis” definem diversos hábitos comuns às populações nativas sem nem ao menos referenciar as etnias, dando a entender que os indígenas são “todos iguais”. Essa simplificação dos costumes dos diversos grupos indígenas fica evidente no subtítulo “Natureza e sobrevivência”:

Vivendo em contato permanente com a natureza, os indígenas utilizavam o que era necessário à sua sobrevivência, sem deixar rastros de destruição. Viam a terra como um bem coletivo para garantir o sustento de todos que nela trabalhassem. Somente os instrumentos, como arcos, flechas e machados, eram de propriedade individual. A maioria dos grupos indígenas vivia da coleta de frutos da floresta, da caça, da pesca e, mais raramente, da agricultura, cultivando principalmente mandioca e milho. Vários grupos domesticavam animais de pequeno porte, como porco-do-mato e capivara. Não conheciam o cavalo, o boi ou a galinha. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2012, p. 174)

No subtítulo seguinte “Vivendo em Comunidade” as generalizações continuam presentes no texto, como evidencia o trecho a seguir:

De forma geral, os diferentes grupos indígenas viviam em tabas ou aldeias_reunião de quatro a dez ocas, habitações que abrigavam várias famílias. A ocará(praça) é o ponto central da aldeia, pois é onde acontece a vida coletiva: reuniões dos conselheiros, festas, rituais religiosos, etc. Localizada próxima de rios e da mata, a aldeia tinha um bosque e uma roça para o cultivo da mandioca e do milho. As ocas variam de acordo com cada grupo. Em geral eram dispostas em forma de círculo, com a ocará no centro. Barro, palha e madeira eram alguns dos materiais

utilizados na construção das moradias. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2012, p. 175)

Essa visão do indígena não vai transparecer ao longo de toda a escrita do livro com exceção de algumas partes que as autoras falam da existência da diversidade de grupos indígenas. Na parte específica destinada a apresentar os costumes e hábitos dos povos indígenas no livro (7º ano), essa diversidade se materializa apenas uma vez, quando as autoras dão exemplos de algumas diferenças existentes na forma de realizar as uniões (casamentos) entre Tupinambás, Xavantes, Timbiras e Xoclengs.

Outro caso de generalização e simplificação dos grupos indígenas acontece no livro *História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Junior (6º ano) no qual se destina um capítulo específico para o tema denominado “Indígenas: diferenças e semelhanças”. Nesse capítulo específico o autor destaca muito mais características comuns a esses povos como a divisão do trabalho por sexo e por atividades, a “posse coletiva da terra”, as etapas de infância, adolescência e fase adulta, os artesanatos e pinturas corporais. As únicas diferenças apresentadas pelo autor são os traços físicos dos indígenas e suas diferentes línguas. (BOULOS JUNIOR, 2012, p.88-89)

Sabemos que os livros didáticos assim como os demais materiais possuem limites, então porque não expor na narrativa dos livros os limites existentes para a pesquisa da história dos grupos indígenas, seja pelo costume que esse povos tinham de transmitir suas histórias através da oralidade não existindo muitos documentos escritos, seja pela dependência dos relatos dos colonizadores que estão impregnados de etnocentrismo, ou pela violência do processo de colonização?

Um aspecto interessante que posso apontar em alguns livros didáticos, foi o fato de exporem a precariedade de suas narrativas, como no caso do *Projeto Teláris* (7º ano) ao apresentar a seguinte informação: “Como inicialmente os portugueses só se estabeleceram na costa e travaram contato maior com os Tupi, os relatos que produziram sobre os hábitos e culturas dos povos indígenas do período são relativos a esse grupo”, (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p. 139) sendo esta informação complementada da seguinte maneira:

Por essa e por outras razões, o que sabemos hoje sobre os povos que aqui viviam por volta de 1500 é limitado e **generalista**. Outra razão que explica essa limitação é o fato de muitos desses povos terem sido exterminados no processo de colonização. Assim, as informações que temos sobre eles não devem ser encaradas como uma realidade que se aplica igualmente a todos os povos indígenas que vivem no território do atual Brasil. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p. 140 grifo do autor).

Dessa maneira os alunos veem que não há uma verdade absoluta, e que não se pode tomar como realidade apenas o que está contido no livro, já que este, assim como qualquer fonte, tem seus limites, e está restrito a visão de seus autores. Na tabela abaixo podem ser vistas as etnias que foram trabalhadas em cada livro didático, não podemos confundir com as etnias citadas nos materiais. Para essa tabela só foram consideradas as etnias que foram de certa forma exploradas pelos autores, tendo seus hábitos e modos de vida transmitidos através da narrativa.

TABELA 1

Etnias indígenas trabalhadas pelos livros didáticos analisados

LIVROS DIDÁTICOS	ETNIAS INDÍGENAS TRABALHADAS
1_Projeto Araribá	Tupi, Tupinambás
2_Projeto Radix: História	Tupi, Guarani Caiová, indígenas do Xingu.
3_Leituras da História	Tupi-Guarani, Tupinambás *
4_Para viver Juntos: História	Tupi *
5_Perspectiva História	Tupis, Tupinambás, Tupiniquins
6_Jornadas. Hist-História	Marajoaras
7_Projeto Teláris: História	Tupi- Guarani *
8_Por dentro da História	Tupi- Guarani
9_Estudar História: das origens do homem a era digital	Tupi
10_ História: sociedade & Cidadania	Tupi
11_ Saber e Fazer História	Tupi
12_ Encontros com a História	Tupi-Guarani

* Livros didáticos que expuseram os limites de sua narrativa.

Como podemos verificar na tabela a cima, a grande maioria dos livros didáticos apresenta os povos Tupi, e em muitos casos apesar de não fazer referência a estes, descreve seus costumes e hábitos como se pertencessem a todas as demais etnias indígenas. Ou muitas vezes cita características comuns aos indígenas sem fazer referência ao grupo étnico em que são pertencentes como, por exemplo: a divisão do trabalho por sexo, a tradição oral, os adornos, enfeites e pinturas, a liderança de caciques, os pajés como líderes espirituais, a agricultura de coivara, a distribuição das ocas, a antropofagia, a alimentação da mandioca e do

milho, a relação de respeito com a natureza entre outras.

Todas essas semelhanças apontadas pelos autores, servem para facilitar a compreensão dos alunos-leitores, mas se tornam um perigo se forem tomadas ao pé da letra, já que se pode chegar à conclusão de que os grupos indígenas “eram/são todos iguais”. Como aponta a pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida: “[...] a imensa diversidade de grupos étnicos reduziu-se, *grosso modo*, na descrição de cronistas e missionários, ao famoso binômio tupi-tapuia”. (ALMEIDA, 2010, p.32 grifo do autor) Almeida explica que na língua tupi a palavra “tapuia” significava “bárbaro” sendo este termo utilizado para referenciar todos os demais grupos que não falassem tupi e não pertencessem a esta cultura. Essa classificação também foi adotada pelos portugueses que chamavam de tapuia os indígenas do sertão, que não eram seus aliados. (ALMEIDA, 2010, p.32)

Dessa maneira, como já foi dito anteriormente, uma solução para que não ocorram essas generalizações, seria expor os limites da pesquisa e da narrativa do livro, e sempre que possível salientar a diversidade existente através da exposição da história e da cultura de diferentes grupos indígenas, seja através de exemplos, atividades e destaques nos textos. Até mesmo porque dentro do troco linguístico e cultural Tupi existiam diversos grupos étnicos que possuíam muitas semelhanças o que “facilitou o contato e o conhecimento sobre eles, mas deu margem a descrições simplistas. Muitos cronistas e missionários reconheciam e apontavam as diferenças entre eles, mas, tendiam a acentuar as semelhanças”. (ALMEIDA, 2010, p.32)

Se continuarmos a realizar essas generalizações, estaremos cometendo os mesmos erros do passado, conferindo a esses povos um olhar etnocêntrico, baseado nos padrões ocidentais que não é capaz de reconhecer e respeitar a diversidade e a especificidade cultural de cada grupo indígena. A borracha do esquecimento continuará apagando esses grupos da história, e assim ainda se perpetuará uma história de heróis elitizados, de grandes feitos, onde não há espaço para os demais grupos “marginalizados”.

1.2.2-Etnocentrismo

Outra questão que podemos destacar foi a presença constante de uma narrativa, ainda hoje, extremamente centrada na visão dos europeus sobre o passado dos grupos indígenas. Essas narrativas conferem aos indígenas em alguns casos uma visão ligada ao “exotismo” ou à “selvageria”, em outros relacionada à completa “vitimização” desses grupos, os colocando

como “incapazes” de resistir ao processo de colonização, sem ter qualquer escolha, estando fadados a lutar, morrer, fugir ou ser completamente assimilados. É evidente que essas visões não são apresentadas de forma explícita pelos autores, todavia, de forma velada continuam presentes nos livros didáticos.

Para entender como se processam essas visões, faço uso do conceito de etnocentrismo apresentado por Everardo Rocha que o entende como:

[...] uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1984, p. 7-22).

O autor ressalta que o contato com culturas diferentes pode gerar um choque cultural que leva os indivíduos a interpretar **as outras** culturas com códigos, signos e valores da sua cultura, daquilo que conhece, na tentativa de estabelecer uma relação e de compreender o ambiente cultural que se projeta.

Basta prestar atenção nos títulos e subtítulos de capítulos que já se verifica alguns termos que levam o leitor a ver os indígenas como “coitadinhos” ou como “estranhos”. No caso do livro *Encontros com a História* (7º ano) de Vanise Ribeiro e Carla Anastásia, na unidade Encontros de Mundos Diferentes as autoras falam do processo de expansão marítima europeia na perspectiva de portugueses e espanhóis. Ao tratarem da viagem de Pedro Alvarez Cabral e seu encontro com as populações nativas apontam:

O comandante só desembarcou no dia 30 de abril. Com seus homens, ele observou tudo e manteve os primeiros contatos com os nativos, que se revelaram amistosos e até trocaram presentes com os portugueses. Celebraram uma missa pelo “descobrimento” e, dois dias depois, a esquadra partiu para Calicute, enquanto a naveta retornava a Portugal com as notícias da “nova terra”, descrita na carta de Pero Vaz de Caminha. (RIBEIRO:ANASTASIA, 2012, p.132 grifo do autor)

As autoras até chegam a destacar a palavra “descobrimento” no texto, entretanto, não fazem a devida problematização do termo e seu significado, conferindo ao passado a ideia de que esse território foi realmente descoberto pelos europeus. Mais adiante no subtítulo “Perdas e Danos dos Povos Conquistados” as autoras refletem sobre os resultados negativos que o processo de colonização exerceu sobre os nativos (RIBEIRO; ANATASIA, 2010, p.134). Apesar de falar que

existiam diferenças culturais, ao chamar os povos nativos de “conquistados” e evidenciar suas “perdas e danos” as autoras acabam por vitimizar os povos indígenas e de certa forma torná-los incapazes de reação diante dos conquistadores europeus. Não podemos negar a violência do processo de colonização, no entanto, não se pode ignorar a ação dos indígenas e não apenas sua reação diante dos europeus.

Em outro subtítulo “No Continente Americano” as autoras expressam o seguinte:

Iniciada em 1530, a colonização aos poucos transformou o modo de vida nas áreas ocupadas pelos portugueses. Em certos locais, portugueses e chefes indígenas fizeram uma espécie de aliança no combate a outras tribos. Em outras localidades, os nativos foram escravizados e obrigados a produzir para o comércio, prática desconhecida entre eles até então. Muitos foram dizimados em guerras e outros foram organizados em aldeias em missões jesuíticas dedicadas à catequese. (RIBEIRO; ANASTÁSIA, 2010, p.166)

As autoras chegam a fazer referência às alianças existentes entre portugueses e indígenas, mas não explicam a necessidade destas alianças para a permanência e o sucesso da colonização portuguesa, nem tampouco o quanto os indígenas também souberam se aproveitar delas para garantir seus interesses. Como revela Maria Regina Celestino de Almeida “no século XVI, a dependência dos portugueses com relação aos índios era praticamente total e a política de alianças era indispensável. As capitânicas bem sucedidas tiveram apoio dos índios e as demais fracassaram principalmente devido aos seus ataques”. (ALMEIDA, 2010, p.48)

No entanto, um aspecto interessante de ser salientado do livro *Encontros com a História* é o quadro em destaque intitulado “A questão do outro: o etnocentrismo e a destruição da população indígena” (RIBEIRO, ANASTÁIA, 2010, p.167) no qual as autoras apresentam o conceito de etnocentrismo, mesmo assim o revelam sob o olhar europeu ao explicar que “a descoberta de povos até então desconhecidos provocou um grande choque nos europeus”. (2010, p.167) Apesar da tentativa as autoras desconsideram o ponto de vista do indígena sobre o contato com os europeus e o que isso representou para eles.

Uma técnica utilizada pelas autoras para convencer os leitores e que evidencia o ponto de vista europeu, pode ser vista no quadro em destaque denominado “A floresta que Cabral encontrou”. (2012, p.174) Nesta parte, as autoras tentam facilitar a compreensão do ponto de vista europeu sobre as novas terras encontradas, para isso utilizam do que Breton (2010, p.84) chama de “apelo a pressupostos comuns”, ou seja, a ideia que de certa forma os leitores já possuem. Nesse sentido, elas utilizam de uma descrição da floresta para ressaltar o

estranhamento dos europeus sobre esta terra e sua gente:

Imagine-se na pele de um europeu que acaba de pisar na costa brasileira nos idos de 1500. À sua frente está uma floresta diferente de tudo o que você já viu. Árvores de todos os tamanhos, misturadas com orquídeas, cipós, samambaias, arbustos e ervas. No chão, sempre molhado, raízes e mudas disputam espaço. Sem falar nos exames de insetos, no barulho dos pássaros e dos sapos, nos cheiros fortes, nos répteis e mamíferos que aparecem a cada passo dentro da selva, assustadoramente escura pois apenas uns poucos raios de luz conseguem furar a cobertura cerrada de folhas, galhos e flores. (RIBEIRO, ANASTASIA, 2012, p174)

Partindo do pressuposto de que o livro é direcionado para adolescentes de cerca de 13 a 14 anos, as autoras se utilizam das representações que os estudantes possuem sobre a floresta e seus próprios medos quanto ao escuro, aos barulhos, a insetos e animais perigosos para fazer com que os leitores tentem se aproximar do que os portugueses sentiram quando chegaram aqui. Essa técnica poderia também ser utilizada para fazer com que os leitores entendessem o modo de vida dos indígenas e como estes devem ter estranhado os portugueses, ou seja, o contato poderia ser trabalhado também sob o seu revés através, a partir da perspectiva dos indígenas.

Essa visão eurocêntrica também aparece no livro *Saber e Fazer História* (7º ano) de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, no qual, assim como no caso do livro anterior o discurso inicia privilegiando a chegada dos portugueses na América sob a ótica do colonizador, essa forma de ver o passado se evidencia na parte denominada “Os portugueses na América” (2012, p.24) em que os autores relatam a chegada dos portugueses e seu encontro com os nativos que foram chamados de índios. Apesar de na descrição dos autores o termo índio estar em destaque, não é feita nenhuma reflexão sobre o seu sentido. Na página seguinte os autores destacam um texto com o seguinte título: “Os portugueses descobriram o Brasil ou vieram para cá intencionalmente?” A palavra descobrimento não é explorada e seu sentido não é questionado pelos autores, o que reafirma a predominância do olhar eurocêntrico. Posteriormente os autores realizam uma reflexão sobre o termo “conquista”, mais isso só ocorre cinquenta e cinco páginas depois da sua primeira utilização no livro.

A grande maioria dos livros que se baseiam no olhar europeu para observar e apresentar a história dos povos indígenas brasileiros utiliza como ferramenta para convencer os leitores a carta de Pero Vaz de Caminha. Essa estratégia pode ser entendida no campo da teoria da argumentação estudada por Breton (2010), como o “enquadramento do real”, pelo qual o orador (autor) tenta aproximar as suas opiniões do auditório (leitor) através do uso de

argumentos que conferem a legitimidade da opinião apresentada, no caso, o testemunho de Pero Vaz de Caminha sobre a chegada dos portugueses à costa brasileira. Como descreve Breton: “O fato de ter estado presente a uma manifestação, um acontecimento, confere uma autoridade segura, que fundamenta o argumento de testemunho”. (BRETON, 2010, p.82) Essa carta contribui para fundamentar a visão do europeu sobre o indígena, e como um documento deve ser devidamente questionado, sendo considerado a época em que foi produzido, por quem, com que finalidade, para quem era destinado.

Em “Outras Histórias”, sob o título de “As doenças e o **desaparecimento** dos indígenas” (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p.96, grifo nosso) os autores apresentam um texto de Júlio César Mellati no qual são relatados alguns motivos que contribuíram para o desaparecimento das populações indígenas, sendo apontado não só a luta armada contra o “branco”, e a escravização, mas, também as doenças que foram transmitidas. É certo que devemos considerar a violência da colonização e o extermínio de diversos grupos indígenas, só que a palavra “desaparecimento” no título leva a entender que já não existem indígenas, sendo que os dados atuais comprovam que o número de indígenas tem aumentado. (ALMEIDA, 2010, p.20)

Em uma parte do livro destinada a falar das legislações de proteção aos grupos indígenas os autores apresentam desde as primeiras leis criadas pela Coroa Portuguesa no século XVI, até a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. Os autores explicam que em 1916, os indígenas “foram considerados relativamente incapazes e o SPI passou a representá-los”. (2012, p.97) E salientam que ainda hoje se encontram nessa condição perante as leis federais, não sendo permitidos pelas leis de defenderem “seus direitos por conta própria” dependendo que um funcionário da FUNAI os represente. Essas informações são bastante interessantes, só que deveria ser realizada uma reflexão sobre elas, pois, podem passar a mensagem de que os indígenas são de fato “incapazes”.

A negação do protagonismo indígena também ocorre no livro *Projeto Radix-Raiz* do Conhecimento do autor Cláudio Vicentino (2012), no qual, ao tratar das missões jesuíticas que serviam para pacificar os indígenas e garantir a conquista do território pelo império português, apresenta a rivalidade existente entre colonos que queriam a mão de obra escrava dos indígenas e jesuítas que desejavam catequizá-los. Apesar de realizar todo esse debate, o autor falha ao descrever da seguinte forma (no quadro “CONFIRA”):

Os indígenas cristianizados ficavam sem identidade: perdiam os elos com sua cultura original, mas não eram aceitos como homens livres e iguais na sociedade

colonial. Entretanto, paradoxalmente, foram os jesuítas que preservaram muitas tradições culturais indígenas, como a língua tupi. (VICENTINO, 2012, p. 224)

Nesta parte o autor parece adotar a ideia de aculturação, ao afirmar que as populações nativas perdiam sua identidade ao serem catequizadas, e o mais agravante é que responsabiliza os jesuítas pela preservação de “muitas tradições culturais indígenas” como se o que sabemos hoje sobre essas populações não tivesse sido transmitido pelos indígenas, mas sim apenas pelos padres jesuítas. No sentido oposto, o livro *Perspectiva História* dos autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo (7º ano) no subtítulo “A religiosidade dos indígenas” apresenta a dinâmica cultural existente entre indígenas, negros e colonos ao citar o caso das “Santidades”:

No começo Manoel de Nóbrega chegou a creditar que os indígenas “eram como papel branco onde se podia escrever à vontade”. Mas logo veio a decepção, pois os nativos aparentemente convertidos se entregavam a cerimônias marcadas por transe e embriaguez. Chamadas de “santidades falsas”, essas “possessões” se espalhavam por amplas regiões. Concomitantemente, indígenas “possuídos” atacavam e incendiavam engenhos e igrejas, matavam portugueses e libertavam os escravizados. (MOCELLIN; CAMARGO, 2012, p.266 grifo do autor)

Posteriormente dentro de um quadro destacado o autor cita um trecho da obra de Ronaldo Vainfas e Juliana Beatriz de Souza, “Brasil de todos os santos” (2000) no qual se refere ao caso mais conhecido dessas Santidades que ocorreu na cidade de Jaguaripe ao sul do Recôncavo Baiano onde um indígena aldeado surge como liderança política e religiosa ao misturar elementos da cultura indígena e do cristianismo, sendo um exemplo de que a aculturação nunca ocorreu na prática, pois não há como apagar a cultura de um povo, seus conhecimentos, suas crenças. A cultura se transforma, mas nunca se apaga, ela é dinâmica e se adapta as situações, seja adquirindo novos valores ou fortalecendo os já existentes.(ALMEIDA, 2010, p.22) Esse caso da Santidade de Jaguaripe é um exemplo da “resistência adaptativa” onde os indígenas “encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam”. (STERN, 1987 apud ALMEIDA, 2010, p.23)

Numa perspectiva histórica o autor John Monteiro (2001) destaca que “o impacto do contato, da conquista e da história da expansão européia não se resume apenas na dizimação de populações e na destruição de sociedades indígenas. Esse conjunto de choques também produziu novas sociedades [...]” (MONTEIRO, 2001, p.55). Essa nova forma de interpretar o

passado defendida por Monteiro considera as mudanças ocorridas nos grupos indígenas após o processo de colonização europeu, não vendo essas populações nativas como estáticas e isoladas, mas como detentoras da própria história e da capacidade de se adaptar à nova “ordem imposta”, seja através da aliança com os europeus, da catequização, da guerra, do comércio, entre outras práticas.

No entanto, é necessário considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por uma série de fatores postos em marcha com a chegada e expansão dos europeus em terras americanas. A catástrofe demográfica que se abateu sobre as sociedades nativas, estreitamente ligada às estratégias militares, evangelizadoras e econômicas dos europeus, deixou um quadro desesperador de sociedades fragmentadas, imbricadas numa trama colonial cada vez mais envolvente. Diante de condições crescentemente desfavoráveis, as lideranças nativas esboçavam respostas das mais variadas, frequentemente lançando mão de instrumentos introduzidos pelos colonizadores. A resistência, neste sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes, ganhava força e sentido com a abertura para a inovação. (MONTEIRO, 2011, p. 75)

Apesar de todo esse debate existente hoje em torno do conceito de cultura e das formas de resistência dos povos indígenas, em grande parte dos livros analisados a narrativa parece seguir a mesma sequência, que no caso é: o modo de vida dos indígenas antes da chegada dos europeus; o primeiro contato amistoso com os europeus; as diferenças culturais entre indígenas e europeus; os cortes de pau-brasil e a prática de escambo; a escravização dos indígenas, guerras e epidemias que dizimaram grande parte da população indígena; catequização dos indígenas e fuga para o sertão; as bandeiras e violência contra os indígenas. As relações de contato ficam simplificadas nos livros didáticos pelo olhar etnocêntrico ocidental, que em alguns momentos vê os indígenas como “coitados” e sem ação, e em outros os coloca como exóticos (essa visão fica mais evidente quando se fala das práticas de canibalismo).

Uma alternativa poderia ser o uso de relatos e fontes dos próprios indígenas sobre a sua história, seu passado e sua cultura como apresenta o livro (7º ano) *Leituras da História* de Oldimar Cardoso ao apresentar um desenho feito por um indígena Guarani que retrata as bandeiras que eram realizadas nos sertões para capturar grupos indígenas que serviriam de mão de obra para os colonos. (2012, p.173) Dessa maneira, se confere aos grupos indígenas o papel de sujeitos ativos, capazes de tomar decisões de agirem por si mesmos.

Outro livro que procura trabalhar com os relatos dos próprios indígenas é o *Projeto Teláris* de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (7º ano) que apresenta um trecho do livro

“Coisas de Índio” de Daniel Munduruku (2012, p.142). Neste trecho explica-se a relação que o indígena possui com a terra e o quanto essa ligação está ameaçada hoje em dia pelos interesses econômicos de muitos grupos. O uso do relato de Daniel Munduruku tem como objetivo sensibilizar os alunos através da narrativa de um indígena. No campo da argumentação o uso que o autor faz do relato do indígena pode ser entendido como “argumento de autoridade”, pelo qual através das suas experiências Daniel Munduruku tem legitimidade e autoridade para contar sua história e de seu povo.

A adoção dessas fontes e relatos feitos e defendidos pelos próprios indígenas além de darem voz a esses sujeitos ajudam a combater a presença de ideias etnocêntricas nos livros didáticos, além disso, a presença da concepção de “resistência adaptativa” defendida por John Monteiro (2001) já aceita e difundida no campo da historiografia pode contribuir para ampliar a visão que temos sobre a ação e o protagonismo das populações nativas brasileiras tanto no passado quanto no presente.

1.2.3-Escambo

Conforme revela Maria Regina Celestino de Almeida ao falar da etnia Tupinambá, além da guerra e do “ritual de vingança” (antropofagia) a relação desse grupo indígena com os demais grupos de outras etnias se baseava no escambo. “A troca de objetos entre os grupos tupis era comum e podia envolver também grupos rivais que interrompiam as hostilidades para efetuar as trocas”. (2010, p.37) Apesar de ser uma prática recorrente entre determinados grupos indígenas o escambo só aparece nos livros didáticos no momento de extração do pau-brasil, em que, em troca de miçangas, roupas, espelhos, e armamentos, os indígenas cortavam e carregavam a madeira até os navios portugueses. Almeida demonstra que: “É comum encontrar na literatura a ideia de que os índios, por ingenuidade ou tolice, trabalhavam duro para fornecer valiosos produtos aos europeus que, em troca, ofereciam bagatelas e bugigangas”. (2010, p.40)

Essas representações ainda estão presentes nos livros didáticos, que ao não explicarem o sentido que essa prática tinha para os grupos indígenas e a sua importância no jogo de alianças e interesses dos nativos, deixam margem para que os alunos entendam que os indígenas eram “tolos”. Um exemplo disso é o caso do livro *Estudar História- das origens do homem à era digital* (7ºano) de Patrícia Ramos Braick, no qual a prática do escambo chega a ser mencionada, no entanto, não é questionada, ficando a impressão de que os indígenas

estavam sendo ingênuos e enganados pelos portugueses. (BRAICK, 2011, p.235) Outro livro, *Jornadas. Hist* das autoras Maria Luisa Vaz e Silvia Panazzo, apresenta as duas visões, tanto a de que os indígenas eram explorados, quanto a visão de que agiam conforme seus interesses.

Muitos outros livros didáticos ainda complementam trazendo a informação de que os grupos indígenas não tinham a concepção de acúmulo de riquezas que os portugueses possuíam, e que em dado momento pararam de cortar o pau-brasil por já terem conseguido a quantidade de objetos que desejavam, dessa forma a única solução encontrada pelos portugueses foi a escravização dos indígenas. O livro *Projeto Teláris* dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (7º ano) exemplifica esse discurso da seguinte maneira:

Como vimos, em um primeiro momento os portugueses julgaram que o que havia de mais valioso nestas terras era o pau-brasil (ou a ibirapitanga, na língua tupi). Assim, eles passaram a utilizar os indígenas no corte e transporte de troncos dessa espécie de árvore até as embarcações ancoradas na costa.

Para convencê-los a fazer esse trabalho, os portugueses davam aos indígenas objetos de metal desconhecidos para eles-anzóis, machados, facas e outros artigos, como contas coloridas para enfeites, espelhos, pentes.

Quando os nativos adquiriam a quantidade de produtos que lhes interessava, não queriam mais continuar o trabalho. Não porque fossem preguiçosos, como diziam os portugueses, mas porque para eles não tinha sentido acumular coisas além do que necessitavam para viver. Inconformados com a negativa, os portugueses começaram a **escravizar muitos indígenas**. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, P.143 grifo do autor)

Maria Regina Celestino de Almeida, ao tratar das práticas de escambo entre grupos indígenas e europeus, reflete que: “[...] Embora eles tivessem grande interesse nas mercadorias dos europeus, suas relações com estes últimos significavam também oportunidades de ampliar relações de aliança ou de hostilidade”. (2010, p.40) Ou seja, essa prática ia muito além da troca de objetos, mas representava uma forma de resistência e de adaptação dos grupos indígenas diante do processo de colonização, uma maneira de aproveitar a situação para promover seus próprios interesses e jogos políticos.

Além disso, os variados objetos de troca tinham diferentes valores e significados para os grupos envolvidos. Se objetos valiosos para os europeus podiam ser trocados por bagatelas pelos índios, estes, por sua vez, exigiam muito pelo que consideravam raro e valioso. (2010, p. 40)

A autora chega a fazer referência ao caso de uma “velha” que queria um canhão em troca de seu papagaio, pois para os indígenas “papagaios adestrados eram objetos raros e

valiosos” evidenciando que os grupos indígenas também tinham uma noção de valor mesmo que essa concepção fosse diferente da dos europeus. (ALMEIDA, 2010, p.40)

Evidentemente que não podemos reduzir as práticas de escambo à explicação de que era um sistema de trocas em que os europeus conseguiam a mão-de-obra indígena para a extração do pau-brasil em troca de “bugigangas, espelhos e miçangas”, já que esta explicação implica um olhar etnocêntrico, como já trabalhamos no tópico anterior, pelo qual avaliamos a outra cultura através dos nossos padrões culturais, já que vemos essas trocas considerando o valor monetário dos objetos. Nesse sentido, deve-se apresentar as diferentes visões que os grupos envolvidos possuíam sobre essa atividade e considerar seus valores culturais, relativizando o escambo conforme o grupo que o pratica.

1.2.4- Antropofagia

Muitos dos livros dos livros analisados apresentam a prática da antropofagia como algo característico dos povos indígenas, em alguns casos especificam que era uma prática típica dos Tupi. Porém, muitos livros explicam que as tribos indígenas realizavam esses rituais sem explicar o sentido que este possuía, dessa maneira, o leitor pode ficar chocado com esta prática e criar a imagem de que os indígenas eram selvagens. Como no fragmento a seguir do livro *Leituras da História*:

Para os Tupi-Guarani, a guerra nem sempre almejava novos territórios e provavelmente nunca teve como objetivo o saque ou a conquista dos despojos do inimigo. O alvo principal da guerra era a captura de prisioneiros, que não eram escravizados, mas sim mortos e devorados em rituais coletivos. A execução dos prisioneiros de guerra podia demorar vários meses. Nesse intervalo, o prisioneiro vivia na maloca de quem o havia capturado, que lhe cedia a irmã ou a filha como esposa. Às vésperas da execução, o prisioneiro era submetido a um ritual, depois morto e devorado. (RIBEIRO;ANASTASIA, 2012, p.102)

Essa informação, solta dessa forma, reforça o estereótipo de selvagem, que além de comer outros seres humanos, ainda cede “a irmã ou a filha” para servirem de esposa do prisioneiro que será devorado. Por isso a importância de apresentar o significado dessa prática para essas populações, para que não predomine os padrões ocidentais.

Outro recurso muito utilizado para apresentar esse assunto são os desenhos e pinturas produzidos por europeus. Quando apenas dispostas como ilustração nos textos e sem as devidas reflexões, ajudam a manter a imagem dos povos indígenas como “selvagens” e “bárbaros”.

Na página a seguir podemos visualizar duas imagens do holandês Theodore de Bry que retratam os rituais de antropofagia praticados pelos Tupinambás. Embora Bry nunca tenha estado no território que hoje compreende o Brasil, retratou esse costume indígena em seus desenhos através do relato do alemão Hans Staden. Essas imagens estão presentes nos livros didáticos:



Fonte: Cardoso, 2012, p.102

FIGURA 1- Theodore de Bry. A divisão do corpo do prisioneiro sacrificado e o preparo do alimento, 1592.



Fonte: Camargo; Mocellin, 2012, p. 195

FIGURA 2- Theodore de Bry. Preparo da Carne humana em episódio canibal, 1592.

Das doze coleções analisadas oito apresentam essas imagens, sendo utilizadas da seguinte forma:

TABELA 2
Função das imagens de Antropofagia nos livros didáticos

Livros didáticos	Imagens de Theodore de Bry sobre a antropofagia	Função da imagem no livro
1-Projeto Araribá	contém	Aparece em um atividade como forma ilustrativa.
2-Projeto Radix: História	contém	ilustrativa
3-Leituras da História	contém	ilustrativa
4-Para viver Juntos: História	contém	Aparece em uma atividade, onde é questionada.
5-Perspectiva História	contém	ilustrativa
6-Projeto Teláris: História	contém	ilustrativa
7-Por dentro da História	contém	ilustrativa
8-Estudar História: das origens do homem a era digital	contém	ilustrativa

Na tabela a cima, deve-se entender como ilustrativa o uso das imagens apenas para complementar a narrativa dos autores sobre a prática da antropofagia. Essas imagens não são interrogadas enquanto documentos, não aparecendo nenhum questionamento nos textos sobre a sua intencionalidade, Em que época foram produzidas? Quem foi Theodor de Bry? Para que público eram destinadas?

No caso do livro 4, ainda é proposta uma reflexão sobre a intencionalidade dessa imagem, que visão ela transmite sobre os povos indígenas. Os demais livros utilizam-nas apenas como ilustração dos rituais antropofágicos, e nem são todos os livros que explicam o significado dessa prática para os Tupi. O que se torna um perigo, como já dito anteriormente, pois não salienta a visão eurocêntrica sobre essas culturas. No caso do livro 8 a situação é mais agravante já que a imagem aparece no livro fora do contexto em que deveria estar inserida. A imagem está presente em uma página que explica o Tratado de Tordesilhas e a importância das terras americanas para o comércio europeu. Em nenhum momento se fala de grupos indígenas nessa parte, e a imagem fica descontextualizada, o que acaba chocando ainda mais o leitor.

Para o autor José Alberto Baldissera (2010) a imagem é uma fonte história e deve ser

explorada como tal, pois “nos dá a possibilidade de visualizar o próprio imaginário do autor da imagem, sobre o fato e a sua época”. (p.248) As imagens podem nos transmitir muitas informações, basta que o espectador lance um olhar mais atento e reflexivo sobre elas, mas, para que isso ocorra, as pessoas tem que serem treinadas para não verem a imagem apenas como ilustração. O autor coloca que durante muito tempo a imagem foi tida como algo que não era passível de ser interrogada já que por estar atrelada as artes pode ser interpretada de diversas maneiras. “Em função desse caráter, acaba-se desconsiderando o fato de que a imagem produz mensagens e, por isso, descarta-se a tarefa de analisá-la”. (2010, p.249)

Essa limitação continua bastante presente nos livros didáticos, como exemplifica o caso das imagens de Theodor de Bry relatados nas páginas anteriores. Baldissera (2010) salienta que nos livros didáticos de História as imagens ainda são pouco exploradas, muitas vezes estando completamente descontextualizadas tornando-se um “documento morto” (p.252). Destaca que mesmo com todas as transformações ocorridas na forma de entender a História não existe um método, ou um enfoque único de análise das imagens. (p.253) Entretanto sugere alguns aspectos que devem serem enfocados durante a leitura de imagens:

[...]o que?(identificação da obra), tema (explicitação além do título), quem? (autor(s), escola, etc.), onde? (lugar de origem e onde se encontra), quando? (data, época), por quê? (motivo pelo qual a obra foi criada, objetivo a ser alcançado), como? (as circunstancias em que foi feita a obra, técnicas utilizadas...), para quem, contextualização histórica (a partir da época já indicada), análise (por exemplo, quando seu conteúdo é de fácil leitura e compreensão com elementos que não exijam a leitura complexa de signos, símbolos, etc.). (BALDISSERA, 2010, p. 256)

Esse roteiro elaborado por Baldissera tenta contribuir para uma melhora na forma com que lidamos com as imagens, na tentativa de instigar o olhar crítico e reflexivo. Nesse sentido, as aulas de História se tornariam muito mais dinâmicas e produtivas se as imagens que tanto são apresentadas nos livros didáticos tivessem seu uso potencializado, deixando de serem meras ilustrações ou facilitadoras da compreensão do tema abordado, para se tornarem documentos históricos.

1.3 – Considerações:

Como pudemos verificar ao longo desse capítulo existem muitas limitações que precisam ser superadas nas narrativas dos livros didáticos ao tratarem sobre a temática dos povos indígenas. Mesmo com os avanços das ciências humanas nas formas de entender a cultura e de interpretar o passado, que geram intensos debates entre antropólogos e historiadores, os resultados desse conhecimento recentemente produzido são muito lentamente inseridos nos livros didáticos gerando defasagem no conteúdo e mantendo visões preconceituosas.

Não me cabe discutir os motivos pelos quais essas novas concepções não se fazem presentes nos livros, com exceção de alguns casos. A ideia da diversidade cultural está difundida em quase todas as obras analisadas, no entanto, durante a exposição dos conteúdos, a diversidade se torna inexistente diante do conjunto de generalizações e simplificações que continuam a serem feitas, representadas e personificadas no termo “índio” que melhor simboliza o olhar etnocêntrico, ao julgar uma cultura com os padrões de outra.

Não se pode definir qual visão é mais limitada: se é a romântica que vê os povos indígenas como um grupo homogêneo que partilha dos mesmos costumes, vive nu na mata, em harmonia com a natureza, ou ainda representá-los como completos selvagens que estão abaixo na escala evolutiva, incivilizados e bárbaros que “comiam gente” como defendiam os positivistas, ou se é a perspectiva que os coloca no patamar de vítimas indefesas, incapazes de reagir à violência da colonização, estando fadados a serem assimilados pela cultura europeia, morrer, ou fugir, congelados no tempo e no espaço.

O que sabemos é que esses discursos não deveriam estar presentes nos livros didáticos, pois como vamos criar uma sociedade que respeite as diferenças, na qual todos tenham o direito de contar sua versão da história, atuando como cidadãos conscientes e reflexivos se continuamos a perpetuar entre as gerações mais jovens esses pré-conceitos? Os indígenas não são mais os mesmos, eles sofreram grandes transformações que afetaram completamente suas dinâmicas de relacionamento e seus modos de vida, sempre lutando, sempre resistindo e se adaptando. Então por que continuar a apagá-los da história?

CAPÍTULO II

LEI N. 11.645/2008: UMA QUESTÃO DE ADEQUAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo mostrar como os livros didáticos de história se adaptaram à Lei n. 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem da temática da História e Cultura Indígena nos materiais didáticos e nas escolas. A Lei surge como uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino nas escolas sobre a temática da História e Cultura Indígena e garantir que esses grupos antes “esquecidos” retomem seu espaço na narrativa histórica enquanto sujeitos e protagonistas da sua História. Essa proposição fica evidente no seguinte trecho da lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008)

Para a pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi (2010) há um silenciamento na História quando se trata dos povos indígenas e por esta razão há ainda hoje a necessidade de uma lei que obrigue as escolas e professores a discutir esse tema em sala de aula, já que muitos dos materiais que circulam nesse espaço retratam os povos indígenas de maneira estereotipada como pudemos observar no capítulo anterior, trazendo ideias como:

- a) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- b) índio exótico, bárbaro apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- c) índio romântico, vinculada a idéia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- d) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim,
- e) índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas. (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009 apud BERGAMASCHI, 2010, p.156).

Partindo desses pressupostos, foi construído um modelo de fichamento para cada coleção e volume analisado a fim de entender como cada livro se adaptou a Lei, esse fichamento era composto pelas seguintes questões: a) quantas páginas ou capítulos são destinados a essa temática nos livros didáticos? Os indígenas aparecem no livro todo como deveria ocorrer ao longo de toda a história do Brasil? b) Quantos livros possuem capítulos específicos para abordar o tema? c) quais são os recursos mais utilizados pelos autores, as fontes? d) quais as etnias indígenas são citadas ao longo dos textos? Quais são trabalhadas pelos autores? f) São apresentados e discutidos conceitos como o de etnia, etnocentrismo e cultura ao longo dos capítulos que tratam da questão indígena?

Através da realização dessas fichas, pude comprovar na prática de forma quantitativa o que já havia evidenciado na análise dos textos e de suas narrativas, a fim de entender claramente como estão organizadas as abordagens dos livros, dessa forma separei a exposição dos resultados por série, nesse caso, apresento primeiramente os livros de 6º ano do ensino fundamental e depois os resultados dos livros de 7º ano.

2.1- Análise da abordagem sobre os grupos indígenas nos livros de História do 6º ano do Ensino fundamental

Os livros de 6º ano foram publicados entre os anos de 2010 e 2012, e em sua maioria trabalham a questão indígena no período da “Pré- História”, em que apresentam os principais sítios arqueológicos brasileiros e seus achados. Geralmente as populações nativas aparecem no capítulo que trata do povoamento do continente americano, logo após as explicações sobre as teorias de povoamento do continente, por meio das quais trazem as informações sobre as diferentes levas migratórias e os diferentes componentes biológicos (mongolóides e negróides) que estiveram presentes no que hoje se compreende como território brasileiro.

Quanto aos povos que são apresentados na narrativa, em sua maioria os livros do 6º ano apresentam as culturas da Amazônia (cultura Marajoara e do rio Tapajós), povos dos Sambaquis, além dos sítios arqueológicos de Lagoa Santa em Minas Gerais, Toca da Pedra Furada no Piauí, Caverna da Pedra Pintada no município de Monte Alegre no Pará e Lapa do Sol no Mato Grosso entre outros. Essas culturas são apresentadas pelos livros didáticos através do uso frequente de mapas, fotografias (de pinturas rupestres, de artefatos e cerâmicas, dos sambaquis), do uso de desenhos que remontem ao passado e a forma com que viviam e produziam seus utensílios ou que ilustram como era a fauna e a flora no período em que esses primeiros habitantes chegaram ao que se entende hoje por continente americano.

Em média foram destinadas cerca de 8 páginas para se trabalhar o tema dos primeiros habitantes, alguns contêm mais páginas (um volume apresentou 33 páginas sobre a temática, já que possuía um capítulo específico para tratar do tema), outros menos páginas (outro exemplar apresentou 3 páginas). Dentro das abordagens sobre os primeiros grupos indígenas do continente americano e especificamente do Brasil, alguns livros trataram de estabelecer relação com outros períodos da História, como o período colonial, e até mesmo a atualidade, seja propondo atividades de leituras de textos e reflexões através de questionamentos, ou através da exposição desses conteúdos nos livros, não se restringindo ao período de chegada e de adaptação desses primeiros povoadores no continente.

Quanto a esses recursos utilizados pelos autores e aos resultados na análise, podemos verificar na tabela a seguir a seguinte proposição:

TABELA 3

Recursos utilizados pelos livros didáticos de História para abordar a temática indígena nos livros de 6º ano

Recursos utilizados	Capítulos específicos	Presença dos indígenas em diversos períodos da História.	Discussão e apresentação de conceitos	Glossário
Quantidade de Livros Didáticos	3	5	5	10

* Ao total foram 12 livros analisados

Nos livros de História do 6º ano do ensino fundamental foi verificado que há uma preocupação dos autores em deixar clara sua narrativa, fazendo uso de glossários que auxiliam os alunos a entenderem melhor os textos, e as palavras que não compreendem ou que são “novas” para eles. A discussão de conceitos também se fez presente ainda que de maneira introdutória tendo em vista que os materiais são destinados ara o ensino fundamental. Quanto aos capítulos específicos, o baixo número deve-se ao fato de que a maioria dos autores opta por colocar nos livros de 7º ano, quando tratam da chegada dos europeus a América. Essa conclusão ficará evidente à medida que forem apresentadas as análises dos fichamentos dos livros de 7º ano.

Naturalmente, como as fontes desse período são as arqueológicas, a escrita dos livros é pautada na apresentação dessas fontes e em algumas características desses primeiros grupos indígenas que podem ser determinadas, através da caracterização de grupos nômades,

sedentários, semi-sedentários, das técnicas de caça, agricultura, pesca e coleta de alimentos, além dos seus rituais funerários e modos de fazer ferramentas e artefatos e seus usos.

2.2- Análise da abordagem sobre os grupos indígenas nos livros de história de 7º ano do ensino fundamental

Nos livros de história de 7º ano a temática indígena já é trabalhada de forma mais profunda e reflexiva na maioria dos livros, com exceção de três volumes que apresentaram um debate intenso nos livros de 6º ano, por estarem seus capítulos específicos da temática indígena nesses volumes. A média de páginas que trabalham com o tema é nos livros de 7º ano é de cerca de 20 páginas por coleção, já que nesta série é que são trabalhados os conteúdos sobre as Grandes Navegações, os primeiros contatos entre europeus e indígenas, o processo de colonização, a catequização dos indígenas pelos padres jesuítas, a colônia, entre outros.

Por conta disso, o volume de páginas e os questionamentos e reflexões sobre os grupos indígenas aumentam. Muitos dos livros estabelecem uma relação dos primeiros habitantes do continente com os povos que aqui habitavam em 1500 quando os portugueses chegaram. Os capítulos específicos procuram demonstrar a diversidade de povos existentes, seus hábitos e costumes, mesmo que em sua narrativa predomine muitas vezes a etnia Tupi-Guarani. Embora não sejam tão bem explorados no texto como os Tupis, outros grupos indígenas são representados e citados nas narrativas, seja em fotos ou citações como é o caso dos grupos: Jê, Aruaques e Caraíbas, Arauás, Kalapalo, Pataxós, Saterê- Maué, Charruas, Marajoaras, Potiguaras, Tabajaras, Caetés, Cariris, Panos, Tukanos, Carajás, indígenas do Parque Nacional do Xingu entre outros.

As formas de organização das aldeias, distribuição de tarefas, lideranças, crenças religiosas são expostas nesses capítulos específicos, mesmo que de forma simplificada, contribuem para dar espaço aos grupos indígenas e colocá-los como sujeitos da história, a fim de gerar respeito às diferentes culturas, a diversidade, reconhecendo as matrizes africanas e indígenas da cultura brasileira como declara a Lein. 11.645/2008.

Os livros apresentam uma variedade de fontes que utilizam para instrumentalizarem-se sobre os povos indígenas, podendo-se destacar: desenhos, fotos, pinturas, relatos de viajantes e colonizadores, mapas, músicas, charges, artefatos indígenas, reportagens, poemas e a própria historiografia. Na tabela a seguir podemos evidenciar outros recursos utilizados

pelos autores para facilitar a compreensão do conteúdo, e tornar os livros mais atrativos.

TABELA 4

Recursos utilizados pelos livros didáticos de História para abordar a temática indígena nos livros de 7º ano

Recursos utilizados	Capítulos específicos	Presença dos indígenas em diversos períodos da História.	Discussão e apresentação de conceitos	Glossário
Quantidade de Livros Didáticos	5	12	5	9

* Ao total foram 12 livros analisados

Se formos comparar com a tabela dos livros do 6º ano, verificaremos um crescimento no número de exemplares que possuem capítulos específicos para abordar os povos indígenas brasileiros, assim como aumenta a presença desses povos em outros períodos da história: geralmente na narrativa dos livros eles aparecem até o século XVIII ou XIX com o fim das missões jesuíticas, mas, há volumes que apresentam a realidade de alguns grupos indígenas na atualidade, falando das reservas, dos conflitos de disputa pela terra, da desnutrição e suicídios existentes nas aldeias.

Em muitos volumes há a presença de debates mais intensos sobre alguns termos e conceitos que foram muito utilizados, como por exemplo, a problematização das palavras “conquista” e “descobrimento” que conferem um olhar etnocêntrico a história, ignorando a atuação indígena ou mesma a apresentação de conceitos como o de etnocentrismo e etnia. Outros termos também são debatidos, como a própria palavra “índio”, que é questionada, e na própria narrativa é apresentada como um erro dos colonizadores, conferindo às diferentes etnias uma homogeneidade. Outro aspecto que fica evidente nos livros é a preocupação em desmistificar a ideia de que os indígenas são preguiçosos, relatando as diferentes formas de trabalho e de visões sobre esta atividade entre os europeus e os povos indígenas.

Outra adaptação realizada pelos livros didáticos de História é a inserção de mais fontes de informação, de documentos históricos como imagens, pinturas, fotografia de artefatos, textos historiográficos, relatos de indígenas. Dentre os livros que exploraram esses recursos utilizo como exemplo o caso do *Projeto Teláris* (7º ano) dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi que fazem uso do mapa “Terra Brasilis, feito em 1519 pelos

cartógrafos Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel” (2012, p.134) para explicar como os portugueses viam o território hoje compreendido por Brasil, sua população nativa e o início do processo de colonização.



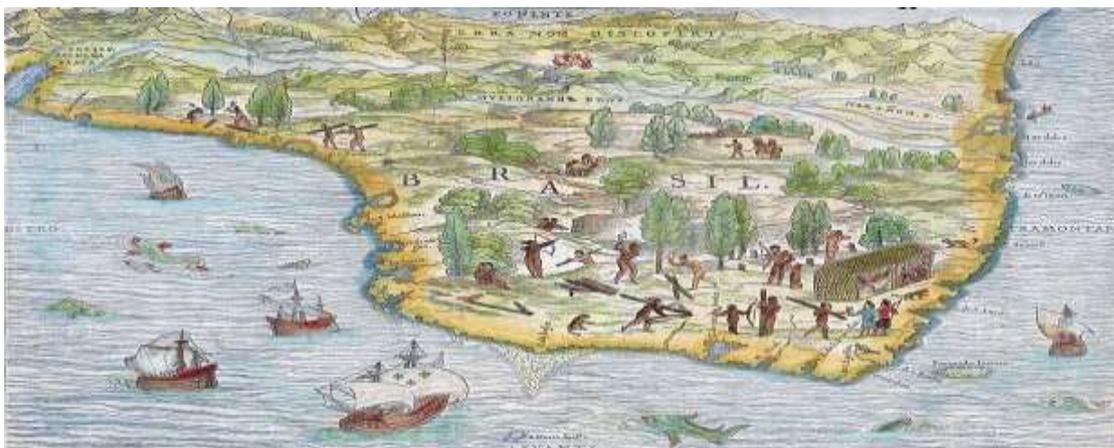
Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p. 134.
FIGURA 3- Mapa Terra Brasilis, 1519.

A partir dessa imagem os autores abordam alguns aspectos do processo de colonização chamando a atenção dos leitores para determinados detalhes do mapa. O primeiro ponto que chamam a atenção é para o fato de na imagem haverem muitas bandeiras de Portugal espalhadas pelo território e nos navios como uma forma de os portugueses mostrarem sua “soberania” sobre o território “conquistado”. (2012, p. 134) Na página seguinte apontam a diferença do tamanho do território representado como “Terra Brasilis” no mapa de 1519 para o tamanho do território atual do Brasil. Ganham destaque ao longo do texto os nomes presentes no mapa em latim dados pelos portugueses as regiões do litoral. Também são destacadas as representações que os autores do mapa fazem sobre a população nativa que é retratada cortando e carregando pau-brasil. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p.136)

Durante a análise da imagem os autores destacam os animais selvagens que são retratados no mapa e refletem sobre a visão que os portugueses tinham desse território o

vendo como “uma terra exuberante, coberta de matas, com bichos variados, água e repleta de beleza”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2012, p.137) Dentre os animais que são representados, destacam no texto: a arara-azul, o macaco-prego, e a onça pintada. (2012, p. 137) Também observam que é retratado um animal semelhante a um dragão, e que este pode representar o “imaginário dos europeus em relação às regiões não conhecidas por eles”. (2012, p. 138) Após todo esse processo de análise da imagem os autores passam a explicar como viviam os grupos indígenas “por volta de 1500”. (2012, p.139)

Esse mesmo mapa da Terra Brasilis é explorado no livro *Jornadas. Hist* das autoras Maria Luisa Vaz e Silvia Panazzo (7º ano) em que é estabelecido um comparativo com outro mapa de 1557 de Giovanni Battista Ramusio que também representa o início da colonização e a extração do pau-brasil. A partir desse comparativo entre os dois mapas é proposto como atividade aos leitores que estes respondam a algumas questões que procuram refletir sobre quais são as atividades representadas nos mapas, como ocorria o processo de extração e transporte da madeira. (PANAZZO; VAZ, 2012, p. 227)



Fonte: PANNAZO; VAZ, 2012 p.227

FIGURA 4- Detalhe do Mapa do Brasil de 1557 feito por Giovanni Battista Ramusio

Como pudemos observar nos exemplos anteriores, após as transformações da concepção do que é História e do que é cultura a forma de enxergar os grupos indígenas se modificou e isso aos poucos está sendo inserido nos livros didáticos. Além disso, os livros estão se adaptando aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997) que exigem que o ensino dessa disciplina faça uso de diversas fontes de conhecimento e apresentem diferentes versões de um mesmo fato a fim de gerar uma visão crítica e reflexiva do aluno sobre o passado e o mundo ao seu redor. (BRASIL, 1997, p.57-58) O caso do uso dos mapas não apenas como figuras ilustrativas, mas como fontes reflexivas, representa uma dessas

modificações.

Na tabela disponível ao final da página podemos perceber quais são os argumentos apresentados pelo “Guia de Livros Didáticos PNLD 2014” a respeito das doze coleções que estavam presentes na escola. Através dessa tabela e da análise do PNLD sobre os livros poderemos perceber muitos aspectos já trabalhados aqui como: as generalizações, ou a presença das populações nativas apenas em determinados períodos da História entre outros.

O Guia de Livros Didáticos- PNLD é resultado das políticas de Estado elaboradas através do Programa Nacional do Livro Didático e surge “a partir de 1994”, (FONSECA, 2003, p.54) consistindo inicialmente em “um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras”. (FONSECA, 2003, p.54) “Esse processo de avaliação foi aprimorado pelo Ministério da Educação e algumas medidas já começaram a produzir efeitos, como a publicação do guia que classifica as obras de acordo com a avaliação dos especialistas” (FONSECA, 2003, p.55), ou seja, o PNLD, sendo uma ferramenta que auxilia os professores a escolherem os livros didáticos que serão adotados nas escolas.

TABELA 5

Análise da abordagem sobre a História e Cultura Indígena nos livros didáticos de História do ensino fundamental realizada pelo PNLD - Guia de Livros Didáticos 2014

Livros Didáticos:	Argumentos:
1) Encontros com a História:	"A coleção apresenta também possibilidades para a implementação do ensino de História da África da cultura afro-brasileira e da história e cultura dos povos indígenas. O manual do professor contempla orientações para o professor abordar tais temáticas de modo a produzir a cultura afro-brasileira, dando visibilidade ao seus valores, conquistas e tradições, sem deixar de considerar seus direitos e participação no processo de construção da história nacional". “Nessa perspectiva a história da África, dos afrodescendentes e das comunidades indígenas aparece em todo o volume afirmando a diversidade étnica e cultural que permeia as experiências dessas populações. Ressalta-se não apenas a diversidade, como também a riqueza cultural e histórica dos povos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas. Ademais, a obra oportuniza discussões acerca das relações étnico-raciais, especialmente abordadas em algumas atividades. Na

	mesma medida, concede atenção especial ao problema do preconceito racial, enfatizando a importância do combate a crenças e práticas dessa natureza.” (p.26)
2) Estudar História das origens do homem a era digital:	<p>“A abordagem da história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas contempla adequadamente o tratamento desses povos por meio de conteúdos que revelam aspectos diversos da sua experiência não limitando a sua condição de escravidão, dominação e trabalho. Os recursos didáticos utilizados são apresentados junto a temas que estimulam a análise da diversidade étnica e/ou cultural”.</p> <p>“[...]Quanto aos povos indígenas ganham espaço em situações muito determinadas.”(p.32 grifo nosso)</p>
3) História Sociedade & Cidadania	<p>“Especificamente sobre as culturas indígenas, há inclusão dessa temática em imagens alusivas aos grupos mencionados bem como em textos e atividades que tratam de aspectos sociais, culturas e históricos de alguns povos indígenas brasileiros. Apesar de não problematizar a idéia do reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos a diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito à terra e à educação”. (p.60 grifo nosso)</p>
4) Jornada.Hist- História	<p>“Em relação história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, constam conteúdos em todos os volumes da coleção, podendo ser citados, a título de exemplo no 6º ano, o sedentarismo e a pré-história na África e na América, os egípcios e outros povos africanos, no 7ª ano, a história dos povos indígenas e africanas nos séculos anteriores ao contato com os europeus, as trocas culturais e as consequências dos contatos entre os indígenas e europeus no 8º ano, o apresamento dos indígenas pelos bandeirantes, a escravidão dos africanos na exploração das minas, a revolta dos malês, a participação de afrodescendentes nas campanhas abolicionistas, no 9º ano o imperialismo e a descolonização da África, os desafios desse continente na nova ordem mundial”.</p> <p>“Apesar disso, persiste na coleção na coleção certa centralização narrativa no estudo da Europa e da América e o que resulta em uma abordagem pouco atrelada ao exame das especificidades dos povos africanos e</p>

	indígenas no Brasil.” (p.66)
5) Leituras da História	“ A temática da história indígena encontra-se contemplada sucintamente na abordagem de episódios históricos específicos do período da colonização do Brasil pelos portugueses. A demais, são escassas as propostas de leituras e atividades que trabalhem com a diversidade étnica dos povos indígenas e com as e com as relações sociais contemporâneas nas quais tais sujeitos estão inseridos.” (p.72 grifo nosso)
6) Para Viver Juntos História	“ Os grupos indígenas são retratados a partir das relações travadas com os europeus no período colonial brasileiro. São fornecidos dados sobre suas influências na culinária e nas denominações linguísticas. Há também lugar para discutir as lutas e conquistas de direitos contemporâneos dos indígenas, como a questão da demarcação de terras e a preservação de seus valores, tradições e identidades. Constam, ainda, exercícios que procuram desconstruir imagens estereotipadas dos grupos indígenas. A representação desses grupos no período colonial faz-se a partir da história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas. ” (p.90 grifo nosso)
7) Perspectiva História	“A história das culturas indígenas nos volumes do 6º e 8º anos aparece de forma equilibrada. No volume do 7º ano há tratamento mais intensivo em comparação aos outros dois. Já no 9º ano, o tema praticamente desaparece. Os povos indígenas aparecem antes da colonização europeia, retratados em vários lugares- na Mesoamérica, na América Andina e no que será o território brasileiro. São abordados também no processo de colonização, especialmente espanhol e português. Dignas de nota são as atividades em que a questão indígena é discutida hoje na coleção”.(p.95)
8) Por dentro da História	“Os conteúdos referentes a história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas encontram-se bem distribuídos nos quatro volumes por meio de capítulos, em imagens, atividades, boxes e seções. Os temas são tratados de modo plural, não estando restritos ao período colonial ou imperial, incluindo também a experiência contemporânea desses sujeitos.” “Há, também, incentivos variados que promovem a reflexão sobre a tolerância religiosa, a importância de se respeitar as diferenças e, ainda,

	sobre as relações de desigualdade. Nessa direção, observam-se diferentes atividades em que se torna possível discutir acerca de conflitos, discriminação e preconceito bem como de lutas e injustiça social.” (p.100)
9) Projeto Araribá	“As relações entre passado e presente também são levantadas pela coleção para conectar experiências pretéritas as problemáticas contemporâneas dos grupos indígenas, promovendo seu conhecimento, a percepção e o respeito à diversidade. Isso é destacado principalmente a partir da chegada dos europeus à América, apontando as relações travadas, as representações sociais construídas, a experiência da escravidão e as formas de resistência. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento do direito a posse da terra e da preservação da identidade é posta como principal desafio dos grupos indígenas”. (p.106)
10) Projeto Radix- História	“Está clara a exposição da experiência presente dos povos indígenas . A coleção promove ações de desconstrução dos estereótipos, como a ideia de indolência indígena e de atraso tecnológico. Contudo, a abordagem das características de como viviam as tribos indígenas em aldeias é realizada agrupando todas as diferentes etnias em um único modo de vida, moradia, formas de trabalho . Há iniciativas positivas no sentido de denunciar o não cumprimento dos direitos indígenas mencionados na Constituição, de tomar partido pelo direito a terra, sobretudo a terra indígena anterior a chegada dos europeus.” (p.112 grifo nosso)
11) Projeto Teláris- História	“A história dos povos indígenas está contemplada com maior destaque no volume do 7º ano, quando no tratamento dos momentos tradicionais da colonização europeia, tanto espanhola como portuguesa . Os indígenas são tratados como agentes que compuseram suas trajetórias, sendo sujeitos de suas histórias. Entretanto, são escassas as abordagens que trabalhem com a diversidade e multiplicidade de povos indígenas , principalmente quanto aos que vivem atualmente em território brasileiro.” (p.118 grifo nosso)
12) Saber e Fazer História	“A abordagem dos indígenas, por sua vez, traz as suas lutas políticas, especialmente no tocante à demarcação de terras e no fato de eles habitarem o continente americano antes da chegada dos povos europeus. Entretanto, nos textos e imagens referentes aos indígenas, há indicações ocasionais da variedade de suas etnias, sendo geralmente

	tratados como um único povo.” (p.129 grifo nosso)
--	--

Nessa tabela fica evidente que a temática indígena em grande parte dos livros é tratada de maneira sucinta se restringindo ao período em que foram travados os primeiros contatos com os europeus (colonial), ou estando a narrativa vinculada ao olhar que os europeus tiveram sobre os povos indígenas brasileiros, que muitas vezes não distingue as diversas etnias existentes, dando a impressão de que os povos nativos formam um grupo uno que possui uma cultura homogênea. Essa avaliação do PNL- 2014 só corrobora com o que já foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, enfatizando tanto alguns pontos que representam avanço na forma com que se é trabalhado o tema quanto suas limitações. Ao tratar dessas barreiras ainda existentes a autora Circe Bittencourt aponta que:

[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionado a formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (2013, p.73)

Na tentativa de dar um sentido, uma direção para a formação dos currículos escolares, para a criação dos materiais didáticos e as aulas de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de 1997 estabelecem o seguinte:

Os alunos deverão ser capazes de:

- *Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;
- *Reconhecer mudanças e permanências na vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- *Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p.41 apud GUIMARÃES, 2003, p. 32-33)

É evidente que há uma preocupação em perpetuar e garantir o respeito a diversidade cultural que é tida como uma forma de incluir grupos antes esquecidos na “História oficial”. Só que esta diversidade na prática, ao se tratar da temática indígena chega a ser explicitada e defendida nos materiais didáticos, entretanto, quando são abordados os grupos indígenas brasileiros estes aparecem

de forma generalizada nas narrativas, contradizendo muitas vezes a ideia de que existe uma diversidade de grupos indígenas.

O processo de adaptação dos livros didáticos e do ensino de História à Lei n. 11.645/2008 é lento, na medida em que os conhecimentos que procuram dar “voz” e colocam os povos indígenas como sujeitos ativos e donos da sua própria história são muito recentes no universo acadêmico e na sociedade, ficando visível essas limitações ainda hoje nos livros didáticos. Ao realizar uma análise em alguns livros didáticos de História brasileiros, Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (2006) estabelece um comparativo entre os primeiros volumes criados no início do século XX até livros didáticos do século XXI a fim de entender como são representados os povos indígenas, quais foram as “mudanças e as permanências” em torno dessa temática. Nesse sentido a autora destaca que:

Os padrões conservadores ainda presentes hoje no ensino de História foram gerados no Brasil oitocentista, quando da criação de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II. O IHGB, como vimos, elaborou um modelo para a feitura da história do Brasil e o Colégio Pedro II, por sua vez, transformou esse modelo em programas de ensino. Essas instituições pretendiam dar uma história à nova nação e, assim, reservar-lhe um lugar na civilização ocidental cristã. Por isso, a História do Brasil era uma continuidade da História da Civilização, isto é, da História portuguesa. Atualmente, a História Geral, antigamente denominada História da Civilização, também rege esse modo de fazer história, sendo o padrão eurocentrista uma sólida tradição que resiste a mudanças.

Nesse contexto, ao analisar a representação sobre os índios, nos livros didáticos de História, percebemos que a temática está envolta num ambiente de muita desinformação. Os povos indígenas ainda são pouco conhecidos e estudados na área de educação, há uma visão simplista e, muitas vezes, genérica dessas sociedades. (MARIANO, 2006, p. 93)

Mariano revela que os livros didáticos de história do início do século XX têm sua abordagem sobre os grupos indígenas marcada pela presença de teorias racialistas do século XIX que veem o indígena como selvagem, como sujeitos “atrasados” diante da tecnologia e evolução dos europeus, essa visão foi bastante difundida pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. (2006, p.94) Em outros exemplares que possuem uma influência maior do período republicano e da necessidade de criar elementos que fortalecessem a identidade nacional, os povos indígenas aparecem como símbolo da nação e como cultura importante para a “construção da brasilidade”. (2006, p.94) A partir de seu processo de análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História a autora demonstra que:

A respeito dos livros didáticos atuais (décadas de 1990 e 2000), percebemos que eles dedicam um pequeno espaço para as discussões sobre a temática indígena. São

passadas concepções fragmentadas, folclorizadas e cômodas, existem muitos silêncios em volta do assunto e esses manuais permanecem distantes da realidade histórica. É interessante ressaltar que esses autores que estão produzindo atualmente, isto é, em um período em que as discussões teóricas sobre a temática já avançaram bastante, não deveriam ignorar as pesquisas e as contribuições que a História e a Antropologia têm proporcionado. (MARIANO, 2006, p.94-95)

As reflexões e resultados da pesquisa realizada em 2006 (anterior à Lei n. 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem da temática da História e Cultura Indígena nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras) e apresentados pela autora Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano não se mostraram muito diferentes dos resultados encontrados nos livros didáticos através dessa pesquisa, que tenta avaliar como os esses materiais estão abordando a temática indígena após a determinação da Lei 11. 645/2008.

Não podemos negar que houve mudanças consideráveis na maneira com que os indígenas são apresentados nos livros didáticos, como por exemplo, o fato de hoje em dia ser reconhecido a pluralidade de etnias indígenas existentes, ou o de os livros procurarem desconstruir algumas imagens cristalizadas sobre essas populações como o mito da indolência, ou a visão que os determina selvagens e primitivos. Entretanto, mesmo com todas essas transformações, os livros permanecem limitados diante da temática da História e Cultura Indígena, apresentando visões generalistas e simplistas e até mesmo mantendo alguns estereótipos a respeito desses povos.

Apesar de todo esse caminhar da História e da Antropologia, das lutas dos indígenas através dos movimentos sociais por seus direitos e seu reconhecimento, da implementação de leis que determinem a obrigatoriedade da discussão da temática indígena nas escolas, e das colocações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História(1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a abordagem da história e cultura indígena continua defasada, tanto nos materiais de ensino quanto na próprio formação dos educadores.

Mesmo que haja todo um incentivo para que todas essas limitações sejam superadas esse processo de adaptação ocorre lentamente, na medida em que a estrutura escolar, os alunos, os educadores e os materiais didáticos não se encontram totalmente preparados para abordar essas populações nativas brasileiras sem o predomínio do olhar etnocêntrico. Para que a diversidade seja de fato respeitada é necessário que os próprios indígenas contem sua versão da História, mostrando que tiveram escolha e agiram ou agem conforme seus interesses diante dos acontecimentos passados e do presente.

2.3-Considerações:

Como pudemos evidenciar ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mesmo com a implementação da Lei n. 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem da temática da História e Cultura Indígena nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras, ainda são enfrentados alguns desafios e problemáticas para que as narrativas dos livros estejam completamente de acordo com as visões defendidas pela Antropologia e pela História, que buscam conferir aos indígenas um papel fundamental, de protagonismo e ação diante da sua história. Tendo em vista que:

Nos manuais didáticos, são raros os referenciais historiográficos e pedagógicos inovadores para o tratamento de temas como a América indígena pré-colombiana e colonial. As dificuldades são inúmeras, haja vista que a maior parte da historiografia e das fontes históricas latino-americanas não está disponível em língua portuguesa. Entretanto, boa parte desses manuais (OLIVEIRA, 2011c), produzidos nas últimas décadas, continuam reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente de crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos. De alguma forma, essas representações podem constituir obstáculos na formação para cidadania, na formação de identidades positivas e no reconhecimento e respeito à memória de diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2011,p.190)

Entretanto podemos notar que há uma grande preocupação dos livros didáticos atuais em trabalhar a questão do respeito e da diversidade cultural a fim de combater os preconceitos étnicos e raciais existentes no país. Para isso, buscam em sua narrativa e na composição dos textos fontes diversas e elementos que propiciem ao aluno compreender a dinâmica da diversidade cultural, os valores e costumes que herdamos tanto dos indígenas quanto dos africanos e que compõem a cultura brasileira. Nesse sentido, os livros buscam apresentar características comuns, valores e hábitos dos povos indígenas que se mantiveram até os dias atuais e foram adotados pelos não-indígenas, como o costume de comer batata e mandioca, ou palavras do nosso vocabulário como jacaré, ou o hábito de tomar chimarrão entre outros.

A presença dos povos indígenas vem se ampliando cada vez mais nos livros didáticos, e espera-se que um dia esses povos possam contar a sua própria história através dos seus pontos de vista, das suas dinâmicas culturais, seus hábitos, suas crenças, e valores. A Lei n. 11.645/2008 determina a obrigatoriedade da presença dos povos indígenas nos livros didáticos, mas não especifica como a introdução desse conteúdo deve ocorrer, ou quais são os aspectos que precisam ser abordados. O que a

Lei deixa claro é que deve-se respeitar a pluralidade cultural indígena e as suas formas de ver o mundo, nesse sentido, podemos afirmar que de certa forma os livros já estão adaptados, tendo em vista que procuram salientar a existência da diversidade cultural indígena e propagar o respeito a esses povos.

Aos poucos espera-se que desapareçam os estereótipos e as generalizações dos livros didáticos ao invés de sumir a presença dos grupos indígenas das suas narrativas. Que cada vez mais a história se amplie e que os limites dos livros possam ficar evidentes ao longo dos textos, que novas fontes sejam exploradas e novas vozes possam surgir para contestar a visão predominante. Ainda temos um longo caminho a seguir para que essas mudanças possam ser efetivadas, e para que a sociedade transforme seus preconceitos em respeito e tolerância a diversidade, ao outro. Que os olhares sobre esses grupos tidos como diferente sejam sempre relativizados ao considerar suas culturas e formas de ver o mundo. E que por fim, os povos indígenas estejam presentes em todos os períodos da história brasileira.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo tentaremos compreender como foi realizado processo de escolha do livro de História do ensino fundamental que será adotado agora em 2014 na Escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo no município de Jaguarão no Rio Grande do Sul. Para entender como ocorreu esse processo, e o que levou o livro a ser escolhido, foi aplicado um questionário com a professora titular da disciplina de História responsável pela escolha do livro didático.

A escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo - I.E.E.S. foi fundada no dia nove de maio de 1942 em um prédio do início do século XX construído por iniciativa de uma ordem de padres belgas que permaneceram cerca de vinte anos na cidade. Em 1942 tinha como administrador o I.P.A. Instituto Porto Alegre. Em 1952 tornou-se uma escola estadual. Em 1970 foi transferida para o seu atual prédio onde atende ao público de cerca de 800 alunos.

3.1- Elaboração e apresentação do questionário

Para a elaboração desse questionário foi utilizada como base metodológica a pesquisa de Flávia Eloísa Caimi (2010), na qual a autora procurou entender quais são os critérios utilizados pelos professores para a escolha do livro didático de história, e quais são os usos dados a esse material pelos professores. Ao longo da sua pesquisa foram entrevistados 30 professores dos anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) de um município da região norte do Rio Grande do Sul.

Para Caimi os professores são os principais “protagonistas desse enredo”, tendo grande responsabilidade pela escolha e “intervenção nos procedimentos de uso do livro didático no cotidiano da sala de aula”. (CAIMI, 2010, p.103) Por isso é importante conhecer quem são esses sujeitos para compreender o que os levou a escolher determinados livros, quais os critérios foram utilizados no processo de escolha, o que esses professores consideram como bons livros didáticos. Após o mapeamento desses sujeitos a autora os questionou sobre a escolha dos livros.

Dessa mesma forma, para entender o processo de escolha foram utilizadas algumas questões propostas pela autora Flávia Eloísa Caimi, e outros questionamentos que foram

criados para adaptar o método de Caimi (2010) à especificidade dessa pesquisa que visa entender se a temática indígena foi considerada no processo de escolha dos livros didáticos de História.

No questionário eram apresentadas questões como: a) Para a escolha foi utilizado o guia de livros didáticos (PNLD) 2014? b) Quais foram os aspectos que fizeram você escolher determinado livro? c) Quem participou do processo de escolha? d) A abordagem que o livro possuía sobre os povos indígenas foi considerada no processo de escolha? e) quais as características do (s) livro (s) que mais gostou de usar? f) Considerando a Lei n. 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem da temática da História e Cultura Indígena nos materiais didáticos, você notou alguma mudança na narrativa dos livros sobre a temática dos povos indígenas? g) Se tratando da temática indígena, os livros de história lhe dão suporte necessário para trabalhar o tema? h) Você trabalha a temática indígena com os alunos em algum período específico da história? i) Quais são as representações mais visíveis que os alunos possuem sobre as populações indígenas quando se é trabalhado esse tema?

Como se pode perceber, nem todas as questões envolvem apenas o processo de escolha do livro didático, mas sim a forma com que ele é utilizado em sala de aula pela professora.

3.2- A professora

Como essa parte da pesquisa se baseou metodologicamente no trabalho de Flávia Eloísa Caimi, a primeira etapa do levantamento de dados sobre a escolha do livro a ser adotado consistiu em uma sondagem sobre o perfil da professora que protagonizou esse processo, na tentativa de entender um pouco dos aspectos que a influenciaram na hora da escolha.

A professora titular da escola Instituto Estadual Espírito Santo e que escolheu os livros didáticos de história a serem adotados agora em 2014 é natural do município de Jaguarão- RS, tem 54 anos de idade, possui 30 anos de experiência no magistério, sendo graduada em Estudos Sociais e História pela Universidade Católica de Pelotas e pós graduada em Pedagogia Gestora pela Facvest.

No questionário uma das perguntas se referia as atividades que a professora fazia/faz em seu tempo livre, na qual em sua resposta ela relatou que geralmente procura ler livros de História ou que abordem sobre conhecimentos gerais, além de assistir a filmes que retratem algum período da história e que possam servir de fonte para serem utilizados em sala de aula.

Além desses materiais, procura ler os jornais locais, assistir aos noticiários da televisão e a ler a revista Escola.

3.3- Partindo para o processo de escolha

A professora relatou que não conhecia o Guia de Livros Didáticos- PNLD 2014 e que por conta disso não utilizou esse material como base para a sua escolha, disse também, que a seleção do livro a ser adotado é geralmente realizada no intervalo de reuniões e por conta disso não é dedicado muito tempo para o processo de escolha. Das doze coleções enviadas a escola, duas foram escolhidas, sendo a primeira opção o livro *Encontros com a História*, das autoras Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria J. Anastásia, lançado pela editora Positivo em 2012, e a segunda opção o livro *Saber e Fazer História*, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, lançado pela editora Saraiva em 2012.

Quando questionada sobre o que a levou a escolher esses livros, ela respondeu que os escolheu pelos exercícios e imagens que possuem, pois, esses materiais precisam “despertar o interesse dos alunos”, por isso considerou as novidades propostas pelos livros didáticos, a diversidade de atividades, conteúdos e análises que apresentam, tendo em vista que as novas gerações estão em contato com as tecnologias, com a internet e não se interessam pelos livros por considerarem obsoletos. Quanto ao processo de escolha evidenciou que participaram junto com ela a supervisora da escola e os demais professores da área de história.

A professora revelou que na opinião dela para o livro ser escolhido ele necessita ter uma linguagem acessível, ou seja, que não seja extremamente acadêmica e erudita e que apresente glossário e debata conceitos desconhecidos pelos alunos. Além disso, a parte “visual” do livro conta bastante, já que este deve utilizar diversas fontes e principalmente imagens coloridas que chamem a atenção não se restringindo aos textos gigantescos. No entanto, apesar da parte visual os livros devem possuir “boas atividades”, que conforme a professora seriam exercícios diversificados que não se resumem ao uso de questionários sobre algumas partes do texto, mas propõem que o aluno interprete e interrogue imagens, objetos, canções, poemas, charges dentre outras fontes de conhecimento.

[...] os professores parecem reconhecer a importância de uma boa escolha, entendendo que os livros didáticos com textos adequados, informações atualizadas e atividades condizentes com as potencialidades dos alunos na escola podem facilitar muito o seu trabalho. Buscam livros didáticos adequados às necessidades da escola, pautados nas características do projeto pedagógico escolar e no contexto sócio-cultural-cognitivo dos alunos. (CAIMI, 2010, p.109)

Segundo a professora a temática indígena foi considerada no processo de escolha dos livros a serem adotados, “porque não são todos os livros que trazem essa abordagem já que é um tema recente”. A professora destacou que considera um bom livro aquele que é capaz de prender a atenção dos alunos, que tenha uma leitura acessível e que complemente a sua fala. Ao ser questionada se depois da Lei n. 11.645/2008 percebeu alguma mudança na narrativa sobre os povos indígenas nos livros, ela disse que não notou mudanças, que os livros continuam trazendo o indígena apenas no período colonial, distante da realidade em que se encontram hoje.

A professora explicou que os livros didáticos não dão o suporte necessário para se trabalhar os povos indígenas na escola, por isso, ela trabalha esse tema recorrendo a pesquisas na internet ou com os pais dos alunos, já que os livros só abordam o período colonial, cabendo a ela estabelecer “um link” com a atualidade dos povos nativos, seus hábitos e costumes. Como já ficou nítido nos capítulos anteriores, a presença massiva dos povos indígenas é retratada por muitos materiais apenas no período colonial, o que leva os alunos a criarem a imagem de que os indígenas foram extintos ou ficaram parados no tempo, tanto é que pouco se fala da presença dos indígenas na nossa sociedade, ou nas palavras da professora, não são retratadas imagens nos livros de indígenas usando roupas, celulares, dirigindo automóveis.

Os indígenas não parecem existir na atualidade, ou se existem são muitas vezes erroneamente apresentados de modo que parecem viver nas mesmas condições de 514 anos atrás quando os portugueses pisaram aqui pela primeira vez, andando nus, vivendo na mata, se alimentando da caça, da pesca e da agricultura. É por essas razões e visões ainda presentes em nossa sociedade é que precisamos explorar cada vez mais novas fontes de conhecimentos, novos documentos, a fim de acabar com essas visões baseadas no etnocentrismo e respeitar as diferenças culturais.

A professora ainda destacou que essas visões do índio genérico, ou do bom selvagem, são as que predominam nos conhecimentos prévios dos alunos quanto aos indígenas, não vendo os indígenas como cidadãos, que estudam e trabalham. O que agrava a situação no tocante dessas questões segundo a professora é que os materiais que a escola possui e que deveriam contribuir para desconstruir essas visões estereotipadas são “precários”, também não há livros para todos os alunos o que acaba gerando transtornos já que os alunos não podem levar os livros para casa, tendo que os deixar na escola, não tendo uma referência ou um material para lerem fora da escola.

Em sua escolha a professora afirmou que o que mais contou durante esse processo foi o conhecimento que ela já possuía sobre os autores dos livros por ela escolhidos e sua experiência de uso de outros volumes criados em anos anteriores por esses mesmos autores como no caso da escolha da obra de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, que já havia sido utilizada pela professora ao longo de sua carreira.

Além disso, a professora relatou que muitas vezes acontece de ser escolhido um livro e os órgãos responsáveis pela distribuição dos livros didáticos mandarem outro, não considerando a escolha dos professores do material que melhor se enquadre as suas necessidades e a sua maneira de dar as aulas. Ou ainda, o número de exemplares enviados a escola é insuficiente com relação ao número de alunos o que prejudica e afeta as potencialidades desse recurso e do seu trabalho em sala de aula.

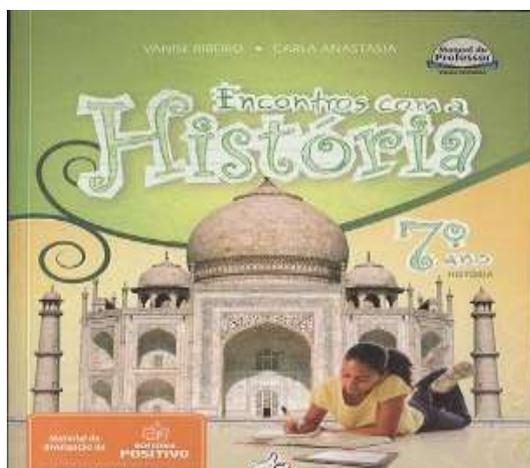
Fica claro que da maneira com que estão estruturadas as escolas e o ensino público no Brasil, não são destinados muito tempo para que grande parte dos professores, supervisores e diretores participem do debate e da análise das coleções que são enviadas as escolas para serem escolhidas ou não e adotadas. O excesso de carga horária de aulas dos professores pode ser considerado outro fator que influencia para que isso não ocorra, pois os professores ficam sobrecarregados e não dão conta de realizarem reuniões específicas para tratar do assunto como deixou claro o relato da professora, ocorrendo a escolha dos livros em intervalos de aula.

Quanto à inserção da temática indígena nas escolas a fala da professora evidencia que esta ocorre de forma lenta, e que mesmo hoje em 2014 os livros e materiais didáticos ainda não dão o suporte necessário para que esse conteúdo seja trabalhado de maneira que coloque os indígenas enquanto sujeitos ativos da História, presentes não só no passado, mas no presente. As escolas também não oferecem uma estrutura que permita aos professores trabalhar de maneira diferenciada, seja pela falta de tempo ou de recursos.

A professora declarou que utiliza o livro didático em suas aulas como consulta e complemento de sua fala, além disso, o livro é utilizado para a realização de exercícios e atividades, o livro também é utilizado como fonte de ilustração do conteúdo e para a realização de leituras e de pesquisas, contendo um papel fundamental nas aulas na medida em que possibilita ao aluno e ao professor vivenciar novas visões e formas de apreender e ensinar os conteúdos.

3.4 Análise dos livros Escolhidos

No caso da narrativa do livro *Encontros com a História* as autoras já apresentam no livro do 7º ano um capítulo específico para abordar a temática indígena intitulado “Donos da Terra Brasilis - Povos da Terra”. O livro é bastante colorido e utiliza muitas imagens para ilustrar a narrativa, isso de fato como explicou a professora chama muita atenção do leitor. Entretanto, apesar de defender a ideia da diversidade dos grupos indígenas e expor diversos conceitos dentre os quais se pode destacar o do etnocentrismo, a narrativa trabalha a questão dos grupos indígenas como já foi dito no capítulo I de forma simplista e generalizada, apontando as características comuns existentes entre os grupos indígenas referenciando poucas etnias.



Fonte: RIBEIRO; ANASTASIA, 2012.

FIGURA 5- Capa do Livro Encontros com a História (7º Ano do ensino fundamental)

Como já vimos anteriormente há uma tendência dos livros didáticos em elencar características comuns e características diferentes dos grupos indígenas brasileiros, sendo que destas em geral predominam a cultura dos Tupis que são apresentadas na narrativa de muitos volumes como se pertencessem a todas as etnias existentes. Esse fator é uma consequência dos apontamentos existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História para o ensino fundamental que propõem que o ensino de história ao trabalhar com a questão indígena ressalte as “semelhanças e diferenças grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas” (BRASIL, 1997, p.69) E entre o “modo de vida da localidade dos alunos e a cultura indígena” (BRASIL, 1997, p.56)

Dessa forma, os livros, na tentativa de facilitarem o aprendizado se detêm a apontar

características comuns nos diversos grupos indígenas, e em menor proporção as diferenças existentes entre esses grupos. Também há uma orientação para que seja defendida a ideia da diversidade étnica e cultural e o respeito a ela, nesse sentido os livros apresentam o argumento de que há uma grande diversidade de grupos indígenas existentes no Brasil, para isso utilizam até mapas que apresentam os diferentes grupos que existiam em nosso território na época de 1500 e os grupos indígenas que permanecem habitando esse território hoje compreendido por Brasil. Apesar de defenderem a existência da diversidade seja no passado ou no período atual não a apresentam de forma mais efetiva no texto predominando a presença de uma narrativa que expõem a história e o modos de vida dos Tupi.

O livro tenta expor os limites existentes em sua narrativa ao apontar a dificuldade de se estudar a visão dos indígenas por não terem o costume da escrita ou por terem seus escritos destruídos, por isso predominam no texto fontes europeias, relatos de colonizadores, predominando um olhar europeu evidente no trecho a seguir:

Os europeus ficaram sem saber qual o lugar ocupado pelos índios na humanidade e se eles tinham alma ou não. Na verdade, desde o primeiro encontro, as populações que viviam nas terras americanas não foram sequer consideradas como integrantes da humanidade.

A conquista da terra incluía a posse de tudo o que ela continha, até mesmo os habitantes. Aos europeus pouco importava que aqueles que chamaram de índios fossem os primeiros ocupantes do lugar. (RIBEIRO; ANASTASIA ,2012,p. 167)

Dessa forma, mesmo que as autoras se posicionem contra a visão etnocêntrica, seguem perpetuando uma narrativa pautada nos valores europeus. Essa proposição pode ser observada de maneira explícita no tema chamado Resultados das Grandes Navegações. As autoras apresentam o que representou para as nações européias a conquista da América e depois no subtítulo “Perdas e Danos dos Povos Conquistados” (RIBEIRO; ANASTASIA, 2012, p.134) o que representou para os nativos, entretanto esse subtítulo ao referir aos indígenas como “povos conquistados” os colocando no patamar de “vítimas indefesas” que não foram “capazes” de reagir diante do processo de colonização.

Outra parte do texto que deixa claro a presença de um olhar vitimizador dos povos indígenas diz o seguinte:

Iniciada em 1530, a colonização aos poucos transformou o modo de vida nas áreas ocupadas pelos portugueses. Em certos locais, portugueses e chefes indígenas fizeram uma espécie de aliança no combate a outras tribos. Em outras localidades,

os nativos foram escravizados e obrigados a produzir para o comércio, prática desconhecida entre eles até então. Muitos foram dizimados em guerras e outros foram organizados em aldeias em missões jesuíticas dedicadas à catequese. (RIBEIRO; ANASTASIA ,2012,p. 166)

Nesse trecho do livro a presença dos indígenas na História fica restrito a algumas atividades que foram estabelecidas como as alianças de algumas tribos com os portugueses, de resto os indígenas aparecem como “vítimas”, fadados a serem catequizados, escravizados ou mortos em combate.

Um aspecto que diferencia essa coleção das outras é que ela traz a discussão de alguns conceitos essenciais quando se trata da questão indígena, como o conceito de Etnocentrismo que é trabalhado no quadro “Para Saber Mais” (p.167) pelo qual se apresenta um texto com o seguinte título “A questão do Outro: O etnocentrismo e a destruição da população Indígena”. Ainda nessa mesma página as autoras buscam pensar a respeito de que houve uma resistência indígena evidenciando o seguinte:

[...] o processo colonizador significou, ao mesmo tempo, uma ação de dominação e submissão. Entretanto, essa ação teve uma resposta. A reação dos dominados foi a desobediência e a resistência: a luta pela liberdade, pela preservação de sua cultura e identidade. (RIBEIRO; ANASTASIA ,2012,p. 167)

Mesmo defendendo a opinião de que houve resistência das populações indígenas, essa questão não é trabalhada de forma mais aprofundada, ficando muitas vezes restrita somente a guerra, não demonstrando as demais formas de “resistência adaptativas” que foram praticadas pelos grupos nativos.

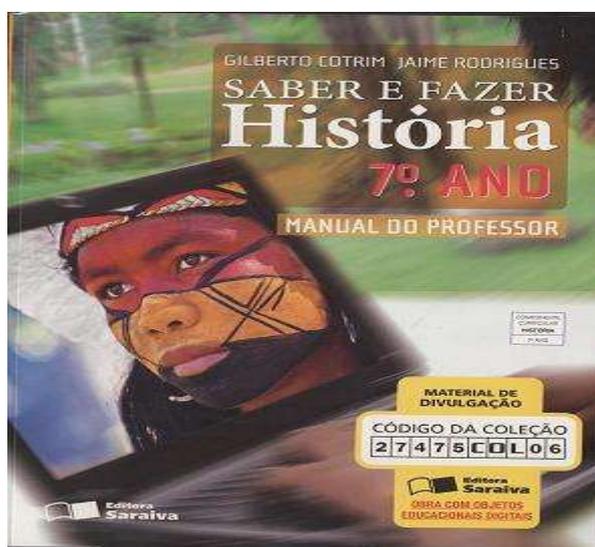
As autoras vão citando características comuns aos indígenas como a alimentação, a organização das aldeias, as lideranças, a religiosidade, a divisão do trabalho entre outras, o único grupo étnico que ainda ganha um destaque no corpo do texto é o Tupi. Uma mudança significativa nos livros didáticos no que tange a desmistificação de algumas visões já estabelecidas sobre as populações indígenas é a que diz respeito ao mito da indolência indígena e que também é explorada pelas autoras no seguinte fragmento:

A sociedade indígena é chamada de sociedade do “tempo livre”. Isso quer dizer que os indígenas trabalham apenas para produzir o que consomem. Por isso, os portugueses afirmavam que eles eram preguiçosos, o que não pode ser levado em conta, pois os princípios de vida dos indígenas eram bem diferentes dos mantidos pela sociedade portuguesa. Por sua vez, os povos nativos não entendiam a razão de os portugueses obrigarem a trabalhar tanto para produzir mercadoria muito além das

suas necessidades de subsistência. (RIBEIRO; ANASTASIA, 2012, p. 176)

Nesse sentido e em muitos outros como no uso de diversas fontes de informação, abordagem de conceitos, defesa da ideia de que existem diversos grupos indígenas, o livro *Encontros com a História* demonstra que algumas visões do passado já estão sendo superadas pela sua narrativa, no entanto ainda existem pontos que precisam ser modificados.

Já a segunda opção, o livro *Saber e Fazer História* também apresenta um olhar etnocêntrico sobre as populações nativas brasileiras e, apesar de debater alguns termos muito utilizados para trabalhar o período das grandes navegações como a palavra conquista ou descoberta e apresentar os indígenas em sua situação atuação deixa de problematizar questões que seriam muito interessantes.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2012.

FIGURA 6- Capa do livro Saber e Fazer História (7º ano do ensino fundamental)

No livro também predominam os relatos de colonizadores, como a carta de Pero Vaz de Caminha sobre os primeiros contatos com os indígenas. Outro ponto que podemos destacar é a narrativa vitimizadora e também fatalista dos grupos indígenas, que dá a entender que esses grupos praticamente desapareceram, ou ainda a visão dos indígenas como um grupo homogêneo, sem levar em conta os diversos grupos étnicos existentes e suas especificidades.

O livro debate alguns conceitos como a questão de que o nosso território foi descoberto ou conquistado, fazendo uma reflexão sobre o peso dessas palavras na narrativa história e o poder que elas podem conferir a grupos específicos. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p.79) Também trabalha com diversas fontes dentre elas a carta de Pero Vaz de Caminha que após sofrer críticas em volumes anteriores desse livro teve seu uso adaptado e agora é questionada sobre quais os interesses que moviam a criação desse documento, quem a

produziu, para quem estava destinada. (p.26)

O livro também defende a idéia da diversidade de grupos indígenas que existiam e que existem nos dias atuais, para isso utiliza dois mapas que estabelecem um comparativo entre as densidades demográficas dos grupos indígenas no século XV e no século XX. (p.81) O livro possui um capítulo específico para trabalhar o tema, e nessa parte privilegia a apresentação da história e cultura dos Tupi.

Um aspecto que o diferencia dos demais livros é o fato de que apresenta as legislações destinadas aos grupos indígenas na história do Brasil, apontando que ainda hoje os indígenas legalmente são tidos como “parcialmente incapazes” necessitando que algum membro da FUNAI os represente. (p.98) Nesse trecho acredito que essa questão poderia ser debatida, a fim de que os leitores não vissem esse fato como uma verdade, já que os indígenas são plenamente capazes de lutarem por seus direitos e interesses.

A autora Nayana Rodrigues Carneiro Mariano (2006) também analisou alguns volumes de livros escritos por Gilberto Cotrim entre os anos 1990 e 2000. Conforme a autora os volumes anteriores dessa obra apresentam uma visão etnocêntrica e contraditória, na medida em que exaltam as diferenças culturais existentes entre europeus e indígenas sob um olhar baseado nos padrões culturais europeus; colocam os indígenas como passivos da história e muitas vezes como sujeitos que foram completamente assimilados pela cultura européia, em outros momentos apresentam algumas contribuições dos indígenas para a sociedade brasileira como algumas palavras, hábitos, alimentos e costumes (2006, p.91). Conforme Mariano:

Uma constatação é a recorrência e a redundância de certos assuntos sobre os índios nos livros didáticos. Quase todos os livros privilegiam os mesmos aspectos das sociedades indígenas. Assim, os índios foram cordiais com os europeus nos primeiros contatos, trabalharam na extração do pau-brasil em troca de “bugigangas”, passaram por um processo de “aculturação” e, por fim, desapareceram ou são moradores de reservas e vivem em uma realidade difícil. Dessa forma, na cultura escolar, quase nada sabemos sobre os seus modos de vida, as suas concepções de mundo, as relações de guerra e aliança, os seus sistemas de parentesco, a complexidade da vida ritualística ou a dinâmica cultural das sociedades indígenas contemporâneas. (MARIANO, 2006, p.92-93)

Em geral a maioria dos livros apresentou essas visões sobre as populações indígenas, com exceção de um livro que ainda tratou de relatar um exemplo de resistência adaptativa, no caso a “Santidade de Jaguaripe”, todas as demais coleções nem mencionavam essa forma de resistência dos grupos indígenas, preferindo defender a ideia de que houve resistência indígena, mas somente na forma de luta e de guerra contra os europeus, não se problematiza as alianças estabelecidas entre esses grupos, nem a importância da prática do escambo para a

efetivação dessas alianças, também não é destacada a importância que tinham essas alianças com os indígenas para os europeus, pois dependiam desse apoio para que o processo de colonização prosperasse, como é o caso das duas capitânicas hereditárias que deram certo, a de Pernambuco e a de São Vicente graças as alianças com os grupos nativos. (ALMEIDA, 2010, p 42)

Na tentativa de propor uma solução para esses problemas existentes ao se trabalhar a História e Cultura dos povos indígenas a autora Maria Aparecida Bergamaschi (2010) apresenta alguns aspectos importantes que devem ser considerados ao estudar, aprender e ensinar a história indígena, dentre os quais destacam-se:

Em primeiro lugar, considerar o passado dos povos indígenas e não os povos indígenas do passado. Estudar suas histórias inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade. Abandonar a perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos por longos períodos da História e, em geral, desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

Como segundo ponto, considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade [...]

Um terceiro aspecto é ter presente a diversidade etnocultural, aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território entre outros [...].

E por fim, um dos aspectos mais importantes a considerar: a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida [...] (2011, p.164)

Não basta que esses debates sejam elaborados pelos meios acadêmicos, eles devem ser repassados para as escolas e para a sociedade como um todo para que essas estigmas possam ser apagados da nossa história, já que ao tratar das populações indígenas estamos tratando de nós mesmos, da nossa história. Novamente ressalto a importância de se pesquisar os povos indígenas, as suas histórias e visões sobre o passado e o presente, a fim de que esses povos não permaneçam à margem da sociedade, que possam ser vistos como sujeitos ativos que estão presentes, “vivos”, protagonizando a sua história.

Por mais que se tenha um apagamento de sua existência pela historiografia a partir do século XVII, sabemos que estavam lá, lutando e resistindo à borracha dos historiadores que insistem na ideia de que essas populações não eram dignas de terem sua história transmitida. Cabe a nós recuperar o tempo perdido, e dar voz a essas populações para que elas nos ensinem e nos contem as suas versões da história, para que sua existência não permaneça sendo negada, e para que possamos viver numa sociedade de respeito entre as diversas culturas.

Ana Maria Monteiro (2009) destaca que com a década de 1990 algumas políticas

foram tomadas que buscavam uma mudança nos currículos escolares. A autora explica que nesse período acreditava-se que mudando os currículos mudaria também a forma com que são ensinados os conteúdos nas escolas e assim o ensino se tornaria mais democrático na medida em que conteúdos antes negligenciados eram incluídos. (p.177) Essas políticas que colocavam os currículos como principal fonte de mudança no ensino acabaram se tornando “controversas”, pois a estrutura das escolas e a defasagem da formação dos professores não permitia que esses conteúdos fossem trabalhados. (p.178)

Uma saída encontrada para essas políticas foi a propagação do livro didático que regularia os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas. “Nessa perspectiva, um bom livro didático nas mãos dos professores, além de evitar erros no ensino, possibilitaria a introdução de metodologias inovadoras, e a atualização dos conteúdos [...]”. (MONTEIRO, 2009, p. 179) Os livros foram então se tornando cada vez mais importantes no processo de aprendizagem, ganhando papel de destaque, sendo:

Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático é também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações. (CAIMI, 2010, p.110)

Ana Maria Monteiro (2009) aponta que através da existência de programas para os livros didáticos, os livros passaram a ter uma orientação já que são avaliados oficialmente, chegando às escolas somente os livros que passaram por um processo de avaliação e são considerados aptos. (p.192) No que tange a área da História, Monteiro aponta que a maioria dos autores dos livros são “professores que atuam na educação básica e que utilizam referenciais de experiências bem-sucedidas de suas práticas pedagógicas” (2009, p.192) nos livros didáticos em que produzem, partindo disso, a autora destaca que há uma rede de saberes que envolvem a produção desses materiais que vai além dos conhecimentos acadêmicos.(p.193)

3.5-Considerações

Podemos perceber através desse capítulo que o processo de escolha dos livros didáticos é bastante complexo e envolve uma série de elementos tanto concretos quanto

subjetivos. Mesmo com a avaliação dos livros pelo PNLD que dinamiza o processo de escolha dos livros didáticos, alguns professores não a utilizam e seguem seus próprios critérios de avaliação, seja considerando a narrativa, as fontes utilizadas, as atividades propostas, a linguagem dos textos entre outros aspectos.

A propagação dos livros didáticos representa uma maior efetivação do controle do Estado sobre os currículos e práticas de ensino escolar. Apesar da existência de controle não podemos desconsiderar o fato de que muitos desses saberes presentes nos livros didáticos vem não somente da Academia, mas da própria sala de aula, das experiências dos autores que em sua maioria são professores da educação básica (MONTEIRO, 2009, p.193) e possuem uma certa autonomia.

Embora tenham sofrido intensas transformações ainda existem limitações que precisam ser superadas. Ao tratar dessas barreiras ainda existentes a autora Circe Bittencourt aponta que:

[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionado a formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (2013, p.73)

Partindo dessa ótica, a autora percebe o livro didático enquanto uma fonte histórica que está vinculada aos interesses do Estado e de determinados grupos sociais e que por tanto em sua narrativa há o predomínio de valores, crenças e ideologias desses grupos, não sendo uma fonte “neutra” e nem “detentora da verdade”, cabendo ao professor utilizar esse recurso de forma que o interogue e gere uma reflexão, sobre a narrativa, quem a produziu, em que época, com quais interesses, e entre outros questionamentos.

No entanto, se por um lado à Lei n. 11.645/2008 determina que a temática indígena seja abordada nos livros didáticos garantindo a presença desses povos na narrativa histórica, por outro não determina de que forma essa inserção deve acontecer dando margem para que simplificações, generalizações e estereótipos sejam mantidos contribuindo para que predomine uma única visão sobre os povos indígenas (que está vinculada aos interesses de determinados grupos sociais).

Segundo Selva Guimarães (2003) através da “universalização do direito a educação

escolar no mundo e a ampliação do acesso à escola pública no Brasil” (p. 31) houve a transformação do sistema de ensino que anteriormente era voltado para as “elites” e que agora se tornou mais “popular” atendendo a diversas camadas sociais, tendo como objetivo “promover o acesso de todos os homens aos bens culturais”. (GUIMARÃES, 2003, p.31) Partindo desse princípio a autora se questiona sobre “quais elementos da cultura devem ser transmitidos?” (p.31) De que forma seriam “selecionados conhecimentos que representassem” as mais diversas camadas da sociedade? O que deve ser ensinado para as próximas gerações e o que deve ser negligenciado?

Através desses questionamentos Guimarães (2003) reflete sobre a disputa de interesses existentes “em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de história”. (p.32) Quais são os conhecimentos que devem ser abordados?

O livro didático não é o vilão da história já que pode ser bem explorado enquanto documento e fonte de dinâmicas (didáticas) que podem contribuir para a renovação do ensino público e dos professores. Basta para isso que os processos de escolha dos livros sejam realizados em maior tempo, com a participação de um número maior de professores, funcionários, gestores e membros da comunidade e que este processo seja cuidado na medida em que seja feita uma análise que leve em conta as necessidades dos alunos e da própria escola. Algumas medidas governamentais também devem ser tomadas para que não falem livros nas escolas e para que a decisão da escola seja respeitada, sendo entregue os livros que foram escolhidos pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber ao longo desse trabalho de pesquisa muitos padrões que nos remetem ao “antigo” modo de pensar e fazer História ainda estão presentes até hoje e ficaram evidentes nas narrativas dos livros didáticos ao longo do processo de análise desses materiais, pois são uma herança que a nossa sociedade recebeu dos colonizadores e que predomina sobre as demais tradições herdadas dos demais grupos de maneira tão acentuada que mesmo com todos os debates que se tem entre antropólogos e historiadores sobre a cultura, e a nova maneira de compreender e enxergar as populações indígenas, os padrões ocidentais ainda predominam nos discursos das pessoas, nas escolas, nos livros e nos meios de comunicação.

Ao longo da análise das doze coleções que vieram para serem escolhidas pela escola Instituto Estadual de Educação Espírito Santo da cidade de Jaguarão-RS, foram aparecendo várias problemáticas no que tange a abordagem das populações nativas brasileiras dentre as quais foram destacadas dentro de quatro eixos temáticos ao longo do primeiro capítulo, sendo eles: generalismo, etnocentrismo, escambo e antropofagia. Evidentemente houveram outras discussões que perpassaram por esses temas.

A respeito do generalismo o que foi verificado durante o processo de análise, é que a maioria dos livros didáticos ao falarem dos povos indígenas, acabam perpetuando a visão estereotipada de as diferentes etnias indígenas existentes compõe um grupo uno, homogêneo, que apresenta características comuns, sendo geralmente materializados pelos Tupis. No caso, dos doze livros analisados onze apresentavam os grupos Tupis em sua narrativa, e isso contribui para que quando se fala em povos indígenas se pense diretamente nos Tupis ignorando as demais etnias existentes.

Quando se trata do etnocentrismo, verifica-se que os livros apresentam os povos indígenas sob o prisma da cultura europeia, ou ocidental, não conferindo a estes povos o papel de sujeitos ativos que fazem sua própria história, já que desde o primeiro contato com os europeus os povos indígenas tem suas ações reduzidas ao campo de reações às medidas adotadas pelos portugueses para a colonização e exploração do território, sendo tidos como incapazes de reagir, estando como já foi dito anteriormente fadados a morrer em guerra, ser assimilado pela cultura europeia através da catequização, morrer por epidemias trazidas pelos europeus o fugir para o interior do território a fim de tentar escapar do processo de colonização.

Quanto à questão do escambo e da antropofagia, em muitos casos são apresentadas nos textos sem serem expostos a importância e o sentido que essas práticas tinham para os grupos indígenas, parecendo no caso do escambo que eram tolos ao trocaram “por bugigangas e espelhos” a sua mão de obra na extração de pau brasil, ou no caso da antropofagia, conforme esse ritual é apresentado é visto sobe a ótica da cultura ocidental em que os indígenas são apresentados como selvagens que comem carne humana.

Ao longo desse primeiro capítulo foram apresentadas algumas soluções que poderiam contribuir para amenizar essas visões preconceituosas das populações indígenas. Como por exemplo, adotar a perspectiva da resistência adaptativa defendida por John Monteiro (2001) que considera as mudanças ocorridas nos grupos indígenas após o processo de colonização europeu, não vendo essas populações nativas como estáticas e isoladas, mas, como detentoras da própria história e da capacidade de se adaptar a nova “ordem imposta”, seja através da aliança com os europeus, da catequização, da guerra, do comércio entre outras práticas.

Outra alternativa apontada seria expor os limites das narrativas dos livros a fim de demonstrar que os livros são fontes de informação e que assim como as demais estão condicionadas as visões de quem as escreveu e dos recursos que utilizou, não existindo verdades nos livros, mas versões sobre a história.

Já o segundo capítulo foi destinado a uma análise dos recursos utilizados pelos autores e de como estes se adaptaram à Lei n. 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade da discussão e abordagem da temática da História e Cultura Indígena nos materiais didáticos e nas escolas, nesse sentido foi evidenciado que os autores estão fazendo uso de diversas fontes de informação como fotos, poemas, músicas, pinturas, e que estão buscando cada vez mais trabalhar os povos indígenas em diferentes períodos da história do Brasil, destinado a essa temática capítulos específicos que tentam mostrar a diversidade cultural existentes entre os grupos indígenas e suas principais contribuições para a sociedade atual no sentido de preservar essas tradições e ao mesmo tempo gerar o respeito a diversidade cultural do país e a inclusão dos grupos indígenas enquanto cidadãos brasileiros.

O último capítulo mostrou como foi realizado o processo de escolha dos livros que seriam adotados pela escola, sendo escolhidos os livros *Encontros com a História* e *Saber e Fazer História*. Os aspectos que mais pesaram para escolha conforme apontou a professora responsável por esse processo foram às atividades propostas pelos livros e as imagens que esses apresentam a fim de chamar a atenção dos leitores. A questão indígena pode até ter sido considerada, mas não foi o que fez os livros serem escolhidos. A professora explicou que as narrativas dos livros

didáticos a respeito das populações indígenas são bastante limitadas e ela necessita realizar pesquisas na internet para trabalhar essa temática não só no período colonial mas, na atualidade.

Dessa forma o que podemos perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de transformar as visões que se tem sobre essas populações e sobre a maneira com que são apresentadas nos livros didáticos, nas escolas, na Universidade, nas ruas. Cabe a nós conferir aos indígenas o seu protagonismo e deixar que eles escrevam a sua própria história. Não é pretensão do presente trabalho apresentar o livro didático como um vilão para o ensino da História nas escolas, muito menos criticar o controle do Estado sobre os currículos das escolas.

Essa pesquisa teve o intuito de contribuir assim como tantas outras para uma melhora da educação e da forma com que ensinamos e aprendemos História nas escolas. Através da análise dos livros didáticos, da maneira com que os grupos indígenas são representados nesses materiais pudemos perceber que mesmo com todas as transformações ocorridas no modo de se entender a História, nas conquistas das lutas dos movimentos indígenas e indigenistas ainda estamos na fase inicial dessas adaptações. A Lei 11.645/08 é uma das iniciativas existentes que tenta dar voz a essas populações nativas assim como a própria LDB e os PCN de História que dão algumas orientações para que essa adaptação possa ser realizada.

São muitos os questionamentos que ainda necessitam serem respondidos e modificados, a mudança só persistirá se nos esforçarmos para deixar nosso olhar etnocêntrico de lado e garantirmos a presença e a voz dos grupos indígenas na História, nas escolas, na sociedade, na política, na economia e em tantos outros setores da vida social. Já que esta presença do passado, do presente e do futuro é um direito das populações indígenas, porque são seres humanos como nós, cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

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

ALVIM, Yara Cristina. A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e Construção do Conhecimento histórico. In: org. BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADROZ, Enrique Serra. **Ensino de História: Desafios Contemporâneos** _ Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BELLINE, Luzia Marta. Avaliação do Conceito de Evolução nos livros didáticos. R. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade in: org. BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADROZ, Enrique Serra. **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BIGELI, Maria Cristina Floriano; ROSSI, Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho. Análise do Livro Didático de História nos Ensinos Fundamental e Médio em Assis/SP. Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. *in*:BITTENCOURT, Circe (org). O Saber histórico na sala de aula. 12. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos ameríndios e Educação: Apresentando e Contextualizando o Tema. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.5-11, Jan/Jun 2010.

BOCCARA, Guillaume. Génesis y estructura de los complejos fronterizos erro-indígenas. Repensando los márgenes americanos a partir (y más allá) de la obra de Nathan Wachtel. Memoria Americana 13 - Año 2005: 21-52

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Brasília: mec/sef, 1997.

BRATON, Philippe. A argumentação na comunicação. Tradução de Viviane Ribeiro, 2ªed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: org. BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet;

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADROZ, Enrique Serra. Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. Revista: Estudos Avançados, 1991.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da História da América. In: KARNAL, Leandro (org.) História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas_ 6.ed., 2ª reimpressão, _ São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. R. bras. Est. pedag, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

_____. Livros Didáticos e Fontes de Informação sobre as Sociedades Indígenas do Brasil. in: **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para professores de 1º e 2º graus.** SILVA, Aracê Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). 4ª ed.. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

LITZ, Valesca Giordano Litz. O uso de Imagem no ensino de história. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. A representação sobre os índios nos livros didáticos brasileiros. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros Didáticos: Narrativas e Leituras no ensino de História. in: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís;MAGALHÃES, Marcelo de Souza (organizadores). **A História na Escola: autotres, livros e leituras.** _Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTEIRO, John. Entre o Etnocídio e a Etnogênese: Identidades Indígenas Coloniais in: tese Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e Indigenismo. Departamento de Antropologia IFCH-Unicamp, Campinas, 2001.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: Toda a História. Hist. Ensino, Londrina, v.5, p.41-59, 1999.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. revista Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011

REIS, José Carlos. A história, entre a Filosofia e a Ciência. _4. Ed., rev. Ampl. _Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Edson. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008. Revista: Polyphonia, v. 22/1, jan./jun. 2011.

LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. Projeto Teláris: História. 1. Ed., São Paulo: Ática, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & Cidadania_ Edição reformulada, 2. Ed., São Paulo: FTD, 2012.

BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar História: das origens do homem a era digital_1. Ed., São Paulo: Escala Educacional, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Leituras da História. 1. ed., São Paulo: Escala Educacional, 2013.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e Fazer História. _7. ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. Perspectiva História_ 2. ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

MOTOOKA, Débora Yumi; BARBOSA, Murytan Santana. Para viver Juntos: História: ensino fundamental_ 3.ed., São Paulo : Edições SM, 2012.
PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. Jornadas. Hist- História. 2. ed._ São Paulo: Saraiva, 2012.
PROJETO Araribá: História/organizadora editora moderna: 3. ed._ São Paulo: moderna, 2010.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla Maria. Encontros com a História._3. ed., Curitiba: Positivo, 2012.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. Por dentro da História._ 3. ed._ São Paulo: Escala Educacional, 2012.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História _2. ed. _São Paulo: Scipione, 2012.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1: BRY, Theodore.A divisão do corpo do prisioneiro sacrificado e o preparo do alimento, 1592.in: CARDOSO, Oldimar. Leituras da História. 1. ed., São Paulo: Escala Educacional, 2013.

Figura 2: BRY, Theodore.Preparo da Carne humana em episódio canibal, 1952.in: MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. Perspectiva História_ 2. ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

Figura 3: Mapa da Terra Brasilis ,1519. In: AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. Projeto Teláris: História. 1. Ed., São Paulo: Ática, 2012.

Figura 4: BATTISTA, Ramusio. Detalhe de Mapa do Brasil de 1557.in: PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. Jornadas. Hist- História. 2. ed._ São Paulo: Saraiva, 2012.

Figura 5: Capa do livro Encontros com a História. In: RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla Maria. Encontros com a História._3. ed., Curitiba: Positivo, 2012.

Figura 6: Capa do Livro Saber e Fazer História. In: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e Fazer História. _7. ed., São Paulo: Saraiva, 2012.