

**MAYARA SILVÉRIO BATISTA ROSA**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS INDIGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO) DO ENSINO  
PÚBLICO DE CAMPO GRANDE / MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
2012**

**MAYARA SILVÉRIO BATISTA ROSA**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS INDIGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO) DO ENSINO  
PÚBLICO DE CAMPO GRANDE / MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica  
Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de  
Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
2012**

**AS REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO) DO ENSINO  
PÚBLICO DE CAMPO GRANDE / MS**

**MAYARA SILVÉRIO BATISTA ROSA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Banca Examinadora: Prof. Dr. Lucio Kreutz**

---

**Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento**

---

**Prof. Dr. José Licínio Backes  
(Orientador)**

“Uma coisa é escrever como poeta, outra como historiador:  
o poeta pode contar ou cantar coisas não como foram,  
mas como deveriam ter sido,  
enquanto o historiador deve relatá-las não como deveriam ter sido,  
mas como foram,  
sem acrescentar ou subtrair da verdade o que quer que seja.”  
(Miguel de Cervantes, escritor espanhol – 1547-1616)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus “por tudo o que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser. Te agradeço meu Senhor! Te agradeço por me libertar e salvar, por ter morrido em meu lugar, te agradeço. Jesus te agradeço! Eu te agradeço!” (Te agradeço, Diante do Trono)

Ao meu esposo, Elvis Jones Alves da Silva, que soube entender os momentos nos quais tive de me dedicar ao estudo, à escrita e às orientações e por ter sempre me animado e incentivado a continuar. À minha família, em especial minha mãe Cleir, minha irmã Thaiane e ao meu irmão Ricardo, por ter me apoiado não só a estudar, mas também, e principalmente, financeiramente. Ao meu avô Frederico Eleutério Ferreira, (in memoriam).

Ao meu orientador Dr. José Licínio Backes que dispensou enorme dedicação e paciência ao me mostrar o caminho a ser percorrido e por ter me incentivado a continuar a escrever, mesmo com todos os problemas que foram surgindo.

Aos professores que passaram por toda a minha trajetória acadêmica que acabaram cada um no seu momento e à sua maneira, colaborando para o meu amadurecimento científico. Aos professores do Mestrado em Educação em especial os professores da Linha 3 Dr. Neimar Machado, Dr. Antônio Brand, (in memoriam) com o qual apreendi, sobretudo, a ser humilde, Dra. Adir Nascimento e à professora Dra. Mariluce Bittar que não pertence à linha 3, mas teve um papel tão importante quanto os demais professores citados.

Aos meus colegas de estudo, com quem tive o prazer de aprender não só o que os teóricos tinham a dizer, mas com os quais dividi as alegrias, as tristezas, as angústias, as dúvidas e as experiências vividas.

ROSA, Mayara Silvério Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS.** 2012, 160 p. Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e tem como objetivo geral analisar as representações dos indígenas nos livros didáticos de História de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental adotados pela Rede de Ensino Público de Campo Grande/ MS. Os objetivos específicos consistem em: a) Destacar o papel atribuído aos índios no livro didático de História do Ensino Fundamental I e estabelecer os interesses implicados; b) Identificar a concepção de cultura que pauta a representação dos indígenas; c) Observar se as narrativas sobre os indígenas no livro didático estão voltadas somente ao período colonial ou se o enfatizam também no contexto atual. O procedimento metodológico adotado é a análise dos livros didáticos de História produzidos no Brasil após a aprovação da Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", que foram adotados pelo Ensino Fundamental I das Escolas Públicas de Campo Grande/MS; leitura e análise de produções acadêmicas sobre a representação do indígena no livro didático, na sociedade brasileira; análise do conteúdo textual e iconográfico dos livros selecionados privilegiando questões como: corrente teórica, papel atribuído ao indígena, a quem está ligada a representação do indígena (índio ou não índio) e o período que retratam. O livro didático de História continua sendo usado como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença e língua, além disso, geralmente apresentam o indígena como selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo em narrativas muito generalizantes e que demonstram visões estereotipadas e pautadas na ótica do colonizador.

**Palavras-Chave:** Cultura/identidade/diferença; educação; livro didático.

ROSA, Mayara Silvério Batista. **The representations of indigenous history textbook in elementary school (1st to 5th grade) of public education at Campo Grande / MS.** 2012, 160 p. Dissertation on Masters of Education – University Catholic Dom Bosco.

### **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the Line of Research Cultural Diversity and Indigenous Education and have as objective at analyzing the representations of indigenous people in history books, from 1st to 5th grade of elementary school adopted by the Public Education System of Campo Grande / MS. The specific objectives are to: a) Emphasize the role assigned to the Indians in the textbook History of elementary school and establish the interests involved, b) Identify the concept of culture that guides the representation of indigenous c) Observe if the narratives about Indians in textbooks are directed only to the colonial period or if the emphasize also in the current context. The method used is the analysis of history textbooks produced in Brazil following the adoption of Law 11.645/08, which establishes the guidelines and bases for national education, to include in the official curriculum of the school mandating the theme "History and Afro-Brazilian Culture and indigenous ", which were adopted by the Public Primary School of Campo Grande / MS; reading and analysis of academic works on the representation of Indians in textbooks, in Brazilian society; analysis of iconographic and textual content selected books emphasizing issues such as: current theoretical role assigned to the Indian, who is on the representation of indigenous (Indian or non-Indian) and the period they portray. The history textbook still used as a tool to create a sense of national culture through the suppression of differences of race, ethnicity, religion and language, moreover, often have as the indigenous wild, wacky, naive and frozen in time in narratives that demonstrate very generalizing and stereotypical views and guided by the perspective of the colonizer.

**Keywords:** Culture / identity / difference, education, textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>ILUSTRAÇÃO 1</b> – Quem é você .....	48
<b>ILUSTRAÇÃO 2</b> – Escola indígena e escola particular .....	50
<b>ILUSTRAÇÃO 3</b> – A alimentação em outros tempos e lugares.....	52
<b>ILUSTRAÇÃO 4</b> – Meninos kamayurás .....	54
<b>ILUSTRAÇÃO 5</b> – Escola xavante e quilombola .....	55
<b>ILUSTRAÇÃO 6</b> – Redede Ideias .....	57
<b>ILUSTRAÇÃO 7</b> – Aldeia kalapalo .....	59
<b>ILUSTRAÇÃO 8</b> – Aldeia tupinambá.....	61
<b>ILUSTRAÇÃO 9</b> – O trabalho indígena.....	62
<b>ILUSTRAÇÃO 10</b> – Descobrimento do Brasil.....	63
<b>ILUSTRAÇÃO 11</b> – Grupo de caiapós e um krahó.....	65/66
<b>ILUSTRAÇÃO 12</b> – Mulheres kamayurá e krahô.....	69
<b>ILUSTRAÇÃO 13</b> – Distribuição atual das nações indígenas .....	71
<b>ILUSTRAÇÃO 14</b> – Desembarque de Cabral em Porto Seguro .....	73
<b>ILUSTRAÇÃO 15</b> – Ilustrações de Hans Staden .....	75
<b>ILUSTRAÇÃO 16</b> – Chefe bandeirante .....	79
<b>ILUSTRAÇÃO 17</b> – Mamelucos conduzindo índios .....	80
<b>ILUSTRAÇÃO 18</b> - Iracema .....	81
<b>ILUSTRAÇÃO 19</b> – Escolas diferentes .....	83
<b>ILUSTRAÇÃO 20</b> – Escola urbana, rural e indígena.....	85
<b>ILUSTRAÇÃO 21</b> – Família xavante.....	88
<b>ILUSTRAÇÃO 22</b> – Moradia yanomami .....	90
<b>ILUSTRAÇÃO 23</b> – Aldeia waimiri-atroari.....	90
<b>ILUSTRAÇÃO 24</b> – Casas marubo, karajá e xingu .....	91/92
<b>ILUSTRAÇÃO 25</b> – Crianças waimiri-atroari e kaingang.....	93
<b>ILUSTRAÇÃO 26</b> – Jovem indígena katukina .....	96
<b>ILUSTRAÇÃO 27</b> – O nosso jeito de ensinar é assim .....	97
<b>ILUSTRAÇÃO 28</b> – Crianças jogam futebol .....	98
<b>ILUSTRAÇÃO 29</b> – Dois jovens indígenas .....	99
<b>ILUSTRAÇÃO 30</b> – Professor dá aula para crianças kayapó .....	100
<b>ILUSTRAÇÃO 31</b> – Índios em diversas atividades .....	102
<b>ILUSTRAÇÃO 32</b> – Diferentes manifestações culturais .....	103
<b>ILUSTRAÇÃO 33</b> – Brasil: população total por “cor e raça” (2000) .....	104



<b>ILUSTRAÇÃO 34</b> – Diferentes povos indígenas .....	107
<b>ILUSTRAÇÃO 35</b> – Texto de Daniel Munduruku .....	110
<b>ILUSTRAÇÃO 36</b> – Índios em diversas épocas e acontecimentos .....	115
<b>ILUSTRAÇÃO 37</b> – Soldados índios e franceses e índios .....	117
<b>ILUSTRAÇÃO 38</b> – De curumim para filho de caraíba.....	119
<b>ILUSTRAÇÃO 39</b> – Mulheres e crianças kamayurá.....	120
<b>ILUSTRAÇÃO 40</b> – Trabalho com a terra .....	122
<b>ILUSTRAÇÃO 41</b> – Crianças também tem direitos.....	123
<b>ILUSTRAÇÃO 42</b> – O desembarque de Cabral e, Porto Seguro .....	126
<b>ILUSTRAÇÃO 43</b> – Índios norte-americanos em marcha .....	127
<b>ILUSTRAÇÃO 44</b> – Mulher tupinambá e fragmento do mapa Terra Brasilis .....	129
<b>ILUSTRAÇÃO 45</b> - Cabna bororo e dança kamapã.....	131
<b>ILUSTRAÇÃO 46</b> – Enfeite kazinawa e ritual quarup .....	132
<b>ILUSTRAÇÃO 47</b> – Crime ambiental em terras indígenas.....	133
<b>ILUSTRAÇÃO 48</b> – Sobre o assunto - FUNAI.....	134
<b>ILUSTRAÇÃO 49</b> – Homem kaiabi.....	136
<b>ILUSTRAÇÃO 50</b> – Fundação de São Vicente.....	138
<b>ILUSTRAÇÃO 51</b> – Chegada de São Tomé e aldeia tapuia .....	142
<b>ILUSTRAÇÃO 52</b> – Sobre o assunto: bandeiras.....	145
<b>ILUSTRAÇÃO 53</b> – Soldados índios de Curitiba .....	146
<b>ILUSTRAÇÃO 54</b> – Crianças kaiabi.....	147
<b>ILUSTRAÇÃO 55</b> – Escola tapirabé.....	148
<b>ILUSTRAÇÃO 56</b> – Grupos sociais da história do Brasil.....	149

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>I. CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONSTRUINDO O LUGAR DA ANÁLISE .....</b>	<b>20</b>
1.1 – CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....	30
1.2 – MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA .....	34
1.3 – A IDEIA DE CULTURAS NACIONAIS .....	36
1.4 – A PRESENÇA INOPORTUNA DA DIFERENÇA.....	37
1.5 – CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO .....	40
1.6 – A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A DIFERENÇA CULTURAL.....	41
<b>II. OS ÍNDIOS REPRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS.....</b>	<b>45</b>
2.1 – RAMA, Angela; PAULA, Marcelo Moraes; BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHARES, Leylah de. Projeto Prosa: Ciências, história e geografia, 1º ano. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2011. ....	47
2.2 – CARVALHARES, Leylah; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 2º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008. ....	51
2.3 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 3º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.....	59
2.4 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 4º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.....	67
2.5 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 5º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.....	76
2.6 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORRA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 1º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.....	82
2.7 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORRA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 2º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.....	86
2.8 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORRA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 3º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.....	95
2.9 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORRA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 4º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.....	103

2.10 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 5º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Por pressão da sociedade civil, principalmente pelos movimentos sociais negros e indígenas, difundir a ideia de respeito à diversidade cultural brasileira, tem sido uma das preocupações do governo brasileiro e para tanto, algumas medidas educacionais vêm sendo tomadas. Por isso, recentemente a preocupação do governo brasileiro tem se voltado para a necessidade de se incluir no currículo escolar da disciplina de História, e outras da área de humanas, o estudo das contribuições das populações indígenas na formação do povo brasileiro.

Até pouco tempo atrás, a História era eurocêntrica e etnocêntrica e a justificativa para tal abordagem da História, era pautada na ideia de que a América Latina não produziu nada significativo, nada que pudesse justificar sua importância, no período anterior à chegada dos europeus. (MONIOT, 1976). O mesmo autor salientou que a partir das décadas de 1950 e 1960, a História passou a realizar uma pesquisa crítica organizada e a reavaliar sua metodologia de pesquisa, passando a levar em consideração a história oral para uma melhor construção histórica dos feitos envolvendo povos sem escrita.

Essa pesquisa influenciou os livros didáticos de história que passaram a dar ênfase maior para as temáticas indígenas e afrodescendentes, mas a questão que merece ser discutida é como esses povos estão sendo representados nesses livros.

Há um grande número de pesquisadores, tais como Grupioni (1996), Fernandes (2005) e Oliveira (2003), que têm se atentado à necessidade de se pesquisar a forma como o indígena é retratado nos livros didáticos de História utilizados no Brasil, mas ainda há poucos que abordam a utilização do livro didático de História como um mecanismo de subalternização cultural de uns e elevação cultural de outros. Com essa afirmação não supponho que o livro seja o único “vilão” desta história, mas que ele possa ser uma ferramenta importante nesse processo. Além disso, tal pesquisa poderá contribuir para que editoras e autores de livros didáticos possam repensar a maneira como esses manuais vêm representando o indígena brasileiro e para que a temática indígena possa ser trabalhada de uma maneira mais intercultural.

Ao mesmo tempo em que a escola se torna palco para a reprodução da cultura, ela passa, em contrapartida, a legitimar o saber instituído pela alta cultura como sendo o melhor e mais legítimo saber. Para Canclini (2008), esse saber não é legitimado única e

exclusivamente pela escola, mas explica que o mesmo é confirmado periodicamente através das celebrações e festividades que acabam por excluir a população originária. Portanto, identificar os discursos encontrados no livro didático de história e apontar uma maneira que possa ser mais democrática de lidar com a diferença, pode fazer com que nossa educação caminhe rumo a uma educação mais intercultural.

Como professora de História, interessada na temática indígena desde a graduação e agora como mestrand, tenho sentido a necessidade de analisar os livros didáticos de História utilizados pela Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS a fim de evidenciar, através do referencial teórico dos Estudos Culturais, a possibilidade de uma abordagem acerca da temática indígena que se distancie cada vez mais de tendências etnocêntricas e eurocêntricas e dos estereótipos que atribuem ao indígena os papéis de selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo e que em contrapartida, possa se aproximar mais do interculturalismo e do respeito às diferenças.

A escola pública moderna, bem como os ideais de liberdade, igualdade, educação universal, gratuita, leiga e obrigatória, são heranças do movimento social denominado Revolução Francesa ocorrido na Europa. Criada pela burguesia para atender às reivindicações dos camponeses, a escola pública deveria preparar os filhos da classe trabalhadora para futuramente desempenharem o mesmo papel que seus pais na linha de produção e na sociedade.

Idealizada pela elite<sup>1</sup>, a educação pública desempenha até hoje um importante papel na sociedade, além disso, é possível perceber que há uma tendência de atribuir à mesma o papel de difusora de informações e estereótipos que confirmam, mantêm e justificam a ordem social que mais lhe convém. Conforme salienta André Petitat, o princípio de dominação de classes evidencia fragmentos do processo educativo ao mesmo tempo em que menospreza outros aspectos importantes, mesmo que isso implique na supressão da universalidade da educação.

As principais teorias sociológicas da educação e do ensino repousam sobre o princípio da reprodução, da contribuição para a manutenção da dominação de classes ou do equilíbrio social. Este princípio privilegia certos aspectos do processo educativo, deixa na sombra uma quantidade considerável de fenômenos importantes, orienta numa ou noutra direção as análises e os questionamentos empíricos em educação. (PETITAT, 1994, p.11)

---

<sup>1</sup> Ao usar o termo elite referi-me a um grupo situado em uma posição hierárquica superior numa dada organização e com o poder de decisão política e econômica, como definido por Charles Wright Mills.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, Seção I, art. 205, que trata da educação, confirma o argumento de Lopes (2008) em relação à educação pública como via de transformação do trabalho em algo hegemônico e como seu fim principal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Brasil, apesar da intensa luta dos povos indígenas, observa-se que o Estado continua controlado por/para a alta cultura que formula uma educação que serve aos seus interesses; e para tal o Estado utiliza-se de mecanismos e instrumentos que colaborem para que sua dominação seja efetivada e, muitas vezes, imperceptível. O livro didático é um importante instrumento usado pela elite para, por meio de uma instituição reivindicada pela própria classe trabalhadora, criar uma sensação de inclusão na sociedade e para legitimar os processos de subalternização. Por esses motivos, a análise dos livros didáticos é de extrema importância, pois possibilitará que seja verificado se os livros didáticos adotados pela maioria das escolas públicas de Campo Grande trabalham a serviço da dominação de uns e da confirmação do status social conferido a outros.

Sobre o ensino da História do Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 26, §4º, especifica:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ao que tudo indica a obrigatoriedade de os livros didáticos trabalharem a contribuição dos povos indígenas e dos afrodescendentes na cultura brasileira, criou a tendência multiculturalista liberal<sup>2</sup>, conceito que será retomado do item 1.2, de citar nos livros didáticos de história a existência desses povos no cenário nacional, numa representação fragmentada, generalizante, estereotipada e fixada no passado colonial de tal forma que a identidade do índio do século XXI parece não existir ou estar presa no

---

<sup>2</sup> Há várias abordagens sobre o termo multiculturalismo, mas a abordagem utilizada nesta pesquisa é a de Tedeschi (2008) que aponta que esse termo tem sido usado para indicar o caráter plural da cultura das sociedades ocidentais sem questionar os processos de hierarquização e subalternização, multiculturalismo que o autor entende como um multiculturalismo com perspectiva intercultural.

século XVI. Dessa maneira, a abordagem dos autores de livros didáticos de história, dificulta a existência de uma relação intercultural e anti-hierárquica nas escolas e em consequência na sociedade brasileira.

A ocupação da região que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul ocorreu há mais de 11 mil anos, no período de transição do pleistoceno para o holoceno (entre 12 mil e 10 mil anos atrás). Segundo Eremites (2001) os primeiros grupos que ocuparam a região de nosso estado eram caçadores-coletores que ocuparam o alto curso do rio Sucuriú, que corresponde à região nordeste do Mato Grosso do Sul.

Ainda de acordo com Eremites (2001), no início da Era Cristã a maior parte do território sul-mato-grossense já estava ocupada por índios. A região se tornou uma área por onde diversas populações indígenas oriundas de regiões como a Amazônia e o Chaco transitavam o que transformou essa região no que ele chama de “mosaico cultural”.

A partir da segunda metade do século XVI, período no qual os conquistadores ibéricos invadiram a bacia platina, e do início do século XVIII, momento em que os bandeirantes paulistas encontraram ouro nas regiões de Cuiabá e Mato Grosso, ocorreu o início do processo de conquista e colonização da região que corresponde ao atual Mato Grosso do Sul. De acordo com Eremites (2001), sobreviveram a esse processo apenas alguns povos indígenas: “guarani-kaiowá, guarani-ñandeva, guató, kadiwéu, ofayé-xavante e terena (incluindo remanescentes kinikinco laiana).” (EREMITES, 2001, p. 119)

Apesar de todo o processo de conquista e colonização, o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo estado do Brasil em concentração populacional indígena, com cerca de 50 mil indígenas. Por esse motivo, é possível afirmar que a cultura indígena está presente e explícita no modo de ser e na identidade do sul-mato-grossense além de ser assunto com presença marcante nas discussões políticas, econômicas e socioculturais.

De acordo com o pesquisador Eremites (2001), o maior desafio enfrentado pelo governo de Mato Grosso do Sul é a busca de soluções para os problemas políticos, econômicos e socioculturais que envolvem a questão indígena e por esse motivo a temática indígena tem sido alvo de estudos de especialistas de diversas áreas do conhecimento. De maneira geral, o estado de Mato Grosso do Sul ainda está desenvolvendo o estímulo à pesquisa histórica dentro da Academia.

Para Eremites (2001) o maior desafio da História Indígena é assumir uma perspectiva interdisciplinar, holística e plural por meio da utilização das ciências da História, da Antropologia e da Arqueologia. Cunha (1992) destaca que apesar dos avanços que têm sido registrados no campo da História Indígena: “Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara pelo menos, a extensão do que não se sabe.” (CUNHA, 1992, p. 11)

Por fim, para Monteiro (1995) há a necessidade de surgir uma nova perspectiva sobre as populações indígenas no sentido de reescrever páginas inteiras da história do Brasil a fim de que os indígenas possam ser considerados como sujeitos históricos plenos. Além disso, há a necessidade de uma história que fuja aos estereótipos construídos pelo senso comum.

Considerando esse contexto chegou-se ao objetivo geral dessa pesquisa que é analisar a representação do indígena nos livros didáticos de História de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental adotados pela Rede de Ensino Público de Campo Grande/ MS. Os objetivos específicos consistem em: a) Destacar o papel atribuído ao índio no livro didático de História do Ensino Fundamental I e estabelecer os interesses implicados; b) Identificar a concepção de cultura que pauta a representação dos indígenas; c) Observar se as narrativas sobre os indígenas no livro didático estão voltadas somente ao período colonial ou se o enfatizam também no contexto atual.

Para dar conta dos objetivos, fez-se uma análise textual e iconográfica de duas coleções de livros de história destinadas ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) que foram adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande /MS. A análise é baseada nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais que se dedicam a estudar conceitos importantes nessa pesquisa tais como: cultura, identidade, diferença, multiculturalismo, interculturalidade, culturas nacionais e etc.

As imagens que foram selecionadas para compor esta dissertação não foram escolhidas ao acaso, todas elas são de extrema importância para a compreensão da construção das representações acerca dos índios nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental I adotados pela rede pública de ensino de Campo Grande – MS.

Ao decidir pela utilização de imagens em qualquer trabalho, é preciso que se tenha em mente, o que Manguel (2001) aponta, ou seja, que muitos historiadores ou teóricos de outras áreas podem argumentar que o uso de imagens como evidências históricas gera análises ambíguas, já que as imagens podem ser interpretadas de diversas



maneiras. Porém, o que se deve salientar é que se as imagens admitem diversas interpretações, o mesmo ocorre com relação aos textos escritos, que assim como as imagens também podem ser interpretados de diversas formas e, além disso, podem atender aos interesses do leitor.

A análise de imagens empreendida neste trabalho teve a preocupação de levar em consideração o momento no qual as imagens foram criadas, por quem foram criadas, com quais objetivos as mesmas foram feitas e como uma criança de hoje poderia interpretá-las. Esses são cuidados que Manguel (2001) explica muito bem em sua obra:

A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos. Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas. (MANGUEL, 2001, p. 29)

E é exatamente pelo risco que corremos de ao analisar uma pintura acabarmos enxergando um abismo de incompreensão, que esse subitem é importante, pois sem os devidos cuidados poderíamos inferir significados descontextualizados a determinadas imagens que podem ser pinturas, fotografias, esculturas e etc. e incorrer na estereotipização. É fato que, como explicado por Burke (2004), as imagens podem ser adaptadas para serem usadas em um ambiente diferente do que aquele para o qual foi pensado, mas é preciso que se tenha cuidado para não fixar imagens, não estereotipar situações ou personagens e também para não cair em um anacronismo. É justamente nesse sentido que observaremos não só os textos que são apresentados nos livros analisados, mas também as imagens para que possamos determinar qual sua contribuição nas representações criadas sobre os índios brasileiros.

Nesse sentido, ao abordarmos a importância das imagens para a construção desta pesquisa e para a percepção da influência das mesmas sobre as representações que podem ser e/ou são construídas sobre os indígenas que as mesmas apresentam, seja num passado colonial, num passado mais recente ou no presente, devemos perceber que os leitores interpretam as imagens como se estivessem retirando camadas, na analogia feita por Manguel: “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor.” (MANGUEL, 2001, p. 32)

A importância de lidar com tais imagens, além dos textos escritos, é que as imagens muitas vezes adquirem mais força do que as palavras, pois mesmo quem não sabe ler palavras consegue ler/interpretar uma imagem. Além disso, podemos destacar que a imagem nos faz criar, segundo Manguel (2001), interpretações rápidas e insuficientes e destaca que certas imagens ou algumas combinações de imagens são “certas” ou “erradas” e transmitem determinadas sensações e certos significados. É analisando esses significados e essas sensações transmitidas pelas imagens conjuntamente com as análises textuais para que possamos alcançar o objetivo da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa porque lida com o aspecto do conteúdo e da abordagem utilizada pelos autores dos livros didáticos, para trabalhar a temática indígena. Tal perspectiva é importante para subsidiar uma abordagem dos conteúdos adotados a fim de oferecer aos alunos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS uma abordagem mais interculturalista do indígena brasileiro.

Esta pesquisa é resultado das inquietações surgidas ainda no período em que eu era uma estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS período no qual percebia que a maneira como o indígena era apresentado nos livros de história aos quais eu tive acesso, não parecia ser a mais adequada, mesmo que naquele momento eu não soubesse bem o porquê dessa minha impressão. Nesse momento eu percebia que os professores falavam muito pouco sobre o indígena e os alunos pareciam achar graça das imagens e costumes apresentados nos livros didáticos.

Essa inquietação quanto à forma como o indígena era apresentado foi se tornando cada vez mais forte e veio a ser reforçada quando comecei a frequentar o curso de História da Universidade Católica Dom Bosco, local no qual muitos dos estereótipos que eu carregava passaram a ser desconstruídos e novas abordagens sobre essa temática me foram apresentadas. Quando passei a trabalhar no Centro de Documentação Teko Arandu, pude ter acesso a informações sobre as populações indígenas que até aquele momento eu desconhecia. Além disso, foi nesse lugar que pude estabelecer um contato mais próximo com alguns acadêmicos indígenas, o que permitiu que minha compreensão acerca do indígena fosse reescrita.

A partir daí, meu interesse sobre a questão passou a se tornar cada vez mais latente até que escolhi como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação “Os Tupinambá Quinhentistas e a Paidéia de Cristo: estudo comparativo

entre Jean de Lery e Manoel da Nóbrega”. No último ano do curso de História, comecei a lecionar no Ensino Fundamental I e II e passei a questionar a maneira como os livros didáticos adotados pela escola na qual eu trabalhava falava sobre o indígena brasileiro.

Houve então a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a forma como o indígena é retratado nos livros didáticos utilizados em Campo Grande. Foi então que pensei em ingressar no Mestrado em Educação da UCDB a fim de pesquisar o tema que tanto me inquietava. A partir daí, comecei a empreender a pesquisa e a realizar a leitura de diversos autores que também se preocupavam com essa temática, além de pesquisar como os autores dos Estudos Culturais poderiam auxiliar a elaboração de tal pesquisa.

A seleção dos livros didáticos ocorreu obedecendo as seguintes fases: a) delimitação do assunto e do espaço: os índios retratados nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental I adotados pela Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS após a aprovação da Lei 11.645/08; b) seleção dos livros didáticos: as duas coleções adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS após a aprovação da Lei 11.645/08 que mais são usadas; c) local da pesquisa: utilização de livros didáticos de história adotados pelas escolas da Prefeitura de Campo Grande/MS, mas vale lembrar que os mesmos são adotados por escolas particulares também e que são obras de circulação nacional.

No primeiro capítulo há uma discussão sobre a importância dos conceitos de cultura, identidade e diferença para a análise da representação do indígena no livro didático de história. Serão explicados ainda como esses conceitos têm sido trabalhados nos livros didáticos de história, além de nos dedicarmos à escrita sobre o multiculturalismo, a interculturalidade e a relação desses dois termos com a cultura. Para embasar melhor a posterior análise dos livros didáticos selecionados, abordando os seguintes temas: a construção da ideia de uma cultura nacional, a presença inoportuna da diferença, os termos cultura, identidade e diferença no currículo e por fim, a escola e sua relação com a diversidade cultural.

O segundo capítulo apresenta a análise iconográfica e textual das duas coleções de livro mais usadas pela rede pública municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS. Essa análise será realizada por meio dos autores dos Estudos Culturais com o intuito de identificar de que maneira o indígena tem sido retratado nos livros didáticos adotados pela rede municipal de ensino de Campo Grande.

Nas considerações finais, serão retomadas as principais questões levantadas através da análise empreendida no segundo capítulo e os questionamentos que ainda

permanecem latentes, sinalizando a necessidade de pesquisas futuras. É possível perceber que as representações dos indígenas no livro didático de história, ainda configuram imagens fragmentadas e generalizantes do indígena brasileiro.

## **I. CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONSTRUINDO O LUGAR DA ANÁLISE**

Na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. (Montaigne - 1533-1572)

A verificação da diversidade de culturas e comportamentos de diferentes povos, não é um fenômeno recente. É fato que desde o período da antiguidade o homem tem se deparado com povos e culturas diferentes produzindo discursos e práticas etnocêntricas.

Diversos exemplos de estranhamento causados pelo contato entre o eu e o outro podem ser encontrados no transcorrer da história da humanidade. Entre eles podemos citar a descrição que Heródoto, historiador e geógrafo grego que viveu no século V a.C., faz sobre o sistema social dos lícios<sup>3</sup>, a admiração de Tácito, cidadão romano que viveu entre 55 d.C. e 120 d.C., ao descrever as tribos germânicas, a descrição do navegador italiano, Marco Pólo (1254-1324), que escreveu sobre os costumes dos tártaros<sup>4</sup> e outros tantos exemplos que poderiam ser citados aqui.

Nesse mesmo período histórico, surgiram defensores da ideia de que as diferenças comportamentais e culturais poderiam ser explicadas por meio do ambiente que tais comunidades habitavam. Alguns personagens importantes para a história antiga já rascunhavam o que mais tarde passaria a ser descrito como teoria do determinismo ambiental. Pensadores como Pollio, arquiteto romano que viveu no século I a.C., Khaldun, filósofo árabe que viveu entre 1332 e 1406 e Bodin, filósofo francês que viveu entre os anos de 1530 a 1596, acreditavam que as condições ambientais influenciavam no grau, maior ou menor, de desenvolvimento das populações.

Porém, Laraia (2009) salienta que não é necessário buscar exemplos da existência dessas diferenças somente nos primórdios da humanidade. Para ele podemos

---

<sup>3</sup> Também conhecidos como lídios, povo que habitava a Ásia Menor conhecido por sua estreita relação com os gregos.

<sup>4</sup> Nome dado, na Europa medieval, aos asiáticos invasores, especialmente a mongóis e turcos.

constatar a existência dessas diferenças em qualquer lugar e até mesmo no dito “mundo civilizado” contemporâneo. Entre os países da Europa, considerada o berço da humanidade<sup>5</sup>, é possível verificar a existência de diversos pontos de divergência entre os costumes dos países que compõem esse continente sem que os mesmos sejam taxados de bárbaros<sup>6</sup>, sem cultura ou atrasados.

Contudo, nem mesmo as teorias do determinismo geográfico e ambiental, amplamente questionados pelos Estudos Culturais, foram capazes de explicar a razão da existência de tantas diferenças. Isso ocorreu porque essas teorias pressupunham que as características que faziam um povo diferente do outro, eram características inatas às “raças” as quais esses povos pertenciam e esse pensamento é questionado entre outros, pelos Estudos Culturais que argumentam que a genética não define a cultura.

Caminhando nesse sentido, em 1950 um grupo de cientistas se reuniu e elaborou a Declaração das Raças da UNESCO na qual explicavam que as diferenças genéticas não constituíam um fator preponderante para explicar as diferenças culturais e mais, afirmam nesse documento que as diferenças culturais se estabelecem, antes de tudo, por meio da história de cada grupo. Assim, esse documento questiona a validade da teoria que tenta explicar as diferenças através de traços tidos como inatos a determinadas “raças”.

Nessa perspectiva, Laraia (2009) explica que comportamentos que parecem estar ligados a uma questão de gênero sexual, na verdade são determinados pela cultura e não por traços biológicos. Salienta ainda que os comportamentos dos indivíduos são adquiridos por meio de um processo de aprendizado ao qual ele chama de endoculturação, que é o processo pelo qual o indivíduo aprende a ser quem ele é.

Um pouco antes da Declaração das Raças da UNESCO, por volta de 1920, antropólogos como Boas (1896) e Kroeber (1949) passaram a refutar as ideias do determinismo geográfico, que pregava que o ambiente condiciona as diferenças e que por isso grupos que ocupavam diferentes regiões geográficas, apresentavam diferenças culturais. Além de contestar a ideia do determinismo geográfico, esses antropólogos

---

<sup>5</sup> Segundo a ótica etnocêntrica europeia.

<sup>6</sup> Na antiguidade, os gregos chamavam de bárbaros a todos os povos que falavam uma língua diferente da sua. A denominação foi adotada pelos romanos, que passaram a considerar os povos que não falavam nem latim nem grego.

ainda afirmaram a possibilidade da existência, não rara, de diversidade cultural em uma mesma localização geográfica.

A cultura para Edward Tyler (1871), citado por Laraia (2009), designa o conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis e etc. Com isso reforçava a ideia de que a cultura é resultado de um processo de aprendizagem e não de uma transmissão genética. Nessa perspectiva, podemos afirmar que as diferenças culturais que tanto marcam as sociedades contemporâneas, não são acontecimentos naturais, como nos fazem crer alguns mecanismos que parecem estar a serviço de determinados interesses, mas que pelo contrário, nos foram transmitidas de tal maneira que assumem um caráter naturalizado.

Entretanto, fruto de uma sociedade fortemente influenciada pelas ideias evolucionistas e pelo darwinismo, Tyler (1871) acreditava que as diferenças que marcavam as diferentes sociedades, eram fruto do processo evolutivo no qual a Europa encontrava-se no mais alto patamar da “escala evolutiva” e os demais povos iam sendo classificados com base em seus “graus de evolução” de maneira que os povos “mais estranhos” se encaixavam na ponta extrema da escala evolutiva, enquanto que os “menos estranhos” se encaixavam no ponto intermediário da escala.

Franz Boas (1896), antropólogo alemão, citado por Laraia (2009), foi um forte crítico do evolucionismo ao afirmar que as diferenças culturais deveriam ser estudadas a partir do ritmo e dos caminhos percorridos particularmente por cada grupo social. Essa perspectiva de análise das diferenças adotada por Boas (1896), leva ao surgimento do particularismo histórico que propunha que cada grupo por ter vivido histórias diferentes, em ritmos diferentes e por ter tomado vias diferentes, apresentaria, conseqüentemente, culturas diversificadas.

Ora, se cada grupo social passa por processos históricos distintos, diferentes culturas são criadas e se a cultura é um processo de aprendizado de diversas características que nos diferencia uns dos outros, cada grupo enxergará o outro grupo com um olhar diferente, portanto as diferenças encontram-se na maneira de enxergar e de se relacionar com o diferente (alteridade) e não na suposição de que há cultura superior e cultura inferior.

Para compreender as diferenças, a cultura passou a ocupar o centro das discussões. Isso ocorreu devido ao fato de que todas as relações existentes são perpassadas pela questão cultural e também porque é ela, a cultura, que produz as identidades e as diferenças. As identidades são produzidas pela cultura porque uma

identidade só pode ser construída através do processo de aprendizagem de forma que um brasileiro criado na França, como um francês, mesmo sendo biologicamente e geograficamente um brasileiro, será identificado como francês por ter aprendido a agir, pensar e falar como tal. Dessa forma, a produção da identidade está atrelada à produção da diferença, porque uma pessoa só pode ser identificada como pertencente a uma cultura porque é diferente de outra cultura.

Além disso, a diferença tem ligação com a identidade, pois é através do encontro com o outro/diferente que identificamos a que grupo pertencemos e adquirimos nossa identidade. A afirmação da identidade se dá quando do encontro com o outro/diferente. Para Stuart Hall (2009), a identidade é uma construção social realizada por meio da produção de diversos discursos. Para ele, existem fronteiras internas nas sociedades que levam em consideração determinados critérios, pré-estabelecidos, para identificar quem é e quem não é parte daquela sociedade.

Backes (2005) explica que em nenhum outro momento a cultura adquiriu tamanha importância na educação como hoje e acrescenta que a centralidade da cultura nas discussões tem tornado as diferenças culturais muito mais visíveis. Nesse sentido, o autor salienta que tanto a cultura, detentora de status central na obra de Hall (2003) e o social, detentor de status central na obra de Bauman (2003), são aspectos de extrema importância para a compreensão das dinâmicas culturais de nosso tempo. Assim sendo, Backes (2005) entende que não há possibilidade de dissociação de ambos os aspectos acima apresentados, porque um não existe sem o outro.

Sobre as diferentes representações construídas sobre as diversas identidades, Silva (1996) aponta a necessidade de questionamento constante daquilo que tem sido corriqueiramente, representado como realidade, quando na verdade não passa de uma mera construção social que não se encaixa em todas as culturas. Ainda nessa perspectiva, Backes (2005) lembra que a desnaturalização daquilo que é tido como natural, é uma tarefa de extrema importância para aqueles que se propõem a estudar as diferenças pelo viés dos Estudos Culturais.

Em seu artigo, Backes (2005) lembra que quando se propõe a centralização da cultura para a realização do debate e compreensão das diferenças, não se supõe, em nenhum momento, que outros aspectos, tais como a economia, sejam deixados de lado. Muito pelo contrário, o que o autor propõe e explica é que a cultura acaba adquirindo caráter central nas discussões que envolvem as diferenças, pelo fato de ser a cultura uma

produtora de significados que são atravessados pelas relações de poder, e o aspecto econômico é um dos fatores que compõem as relações de poder.

Retomando a discussão sobre raça, para o campo dos Estudos Culturais, a raça é uma construção política e social, portanto podemos afirmar que as diferenças também são construções políticas e sociais e que nessa linha de raciocínio, a substituição do termo raça pelo termo etnia, não elimina o racismo, assim como a inserção das temáticas indígena e africana nos livros didáticos também não resolve o problema que gira em torno da diferenciação e do racismo construídos em torno desses dois grupos culturais.

Já que a tendência do homem é enxergar o mundo através de sua cultura, o mesmo apresenta uma propensão a considerar a sua cultura melhor, mais evoluída, mais correta e mais natural do que as demais. Essa tendência é denominada etnocentrismo, (Skliar, 2003) fenômeno que colabora para a ocorrência de conflitos em decorrência das diferenças, do racismo e da intolerância. Frequentemente o etnocentrismo gera a violência de diversos grupos tidos como civilizados sobre aqueles tidos como bárbaros. O grande problema em decorrência de todos esses fenômenos aqui descritos reside no fato de grande parte dos discursos etnocêntricos terem, com o passar do tempo, adquirido status de verdade absoluta em nossas sociedades.

A cristalização de velhos estereótipos na sociedade atual, que tendem a discriminar, diminuir e hierarquizar as diferenças, acaba gerando dicotomias que conferem a uns a nomeação de alta cultura e a outros de baixa cultura. A questão é que tais atribuições de tanto serem, exaustivamente, repetidas, acabam por tornarem-se realidade que aumenta cada vez mais o abismo entre as diferentes culturas.

Conforme já foi dito, a cultura não é determinada biologicamente, mas a cultura pode condicionar aspectos biológicos dos membros pertencentes àquela cultura.

Muitos são os exemplos que podem demonstrar a maneira como a cultura interfere no campo biológico de uma pessoa. Entre eles podemos destacar as pessoas que são retiradas abruptamente de suas culturas e que se sentem tão desamparadas que começam a sentir os efeitos dessa ruptura em seu próprio corpo (um bom exemplo dessa situação é o banzo que acometeu grande parte dos negros trazidos da África como escravos). Além disso, podemos pensar nos horários estabelecidos culturalmente para que uma pessoa se alimente e nas pessoas que se dizem curadas porque tiveram fé que isso iria ocorrer.



Podemos afirmar que a cultura é um processo dinâmico e que está em constante modificação. A cultura é um processo de aprendizado que é influenciado pelos momentos históricos vividos pelos diferentes grupos que a constroem e dessa maneira como a história acontece a cada segundo, a cultura está sendo produzida a cada novo passo dado por determinada cultura. Além disso, os sujeitos responsáveis pelo processo de construção da cultura também são dinâmicos, porque os mesmos são substituídos constantemente por novos sujeitos que irão conferir uma nova formatação à cultura.

Que os sujeitos são participantes diretos da construção da cultura já é sabido, mas é preciso salientar que esses sujeitos têm participação limitada e diferenciada na construção da cultura de uma dada sociedade. Dessa forma, a participação dos sujeitos na construção cultural e da identidade de determinado povo, pode ser condicionada pela idade, pelo sexo, pela condição econômica, pela orientação política ou sexual, pela condição física ou psicológica, dentre outros aspectos. Laraia (2009) explica que a delimitação da participação dos sujeitos na construção da cultura através de determinados aspectos, impede que um indivíduo possa dominar todos os aspectos de sua cultura; isso porque não há ninguém capaz de se familiarizar com todos os aspectos de sua sociedade é fruto de um processo constante de transformações.

Embora Laraia (2009) explique que é impossível que um indivíduo conheça a totalidade dos aspectos que compõem a cultura da qual ela faz parte, o autor chama a atenção ao fato de que é necessário que cada indivíduo, mesmo que parcialmente familiarizado com sua cultura, tenha o conhecimento de aspectos, principalmente de comportamento, considerados básicos em sua cultura. Esse arcabouço de aspectos básicos que devem fazer parte do entendimento de todo indivíduo pertencente a uma cultura, é mais conhecido como “regras de etiqueta”, que devem ser conhecidas e praticadas por todos independentemente do papel desempenhado por cada sujeito dentro dessa cultura, de modo a proporcionar um bom relacionamento entre todos.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar, levando-se em consideração que cada grupo de indivíduos constrói uma cultura baseada nos acontecimentos que se sucedem com a mesma, que toda cultura tem uma lógica própria que a impele a tentar impor sua lógica às demais culturas, que por estarem inseridas em outra lógica, não lhe fazem o menor sentido. Sobre isso Laraia (2009) escreve que os hábitos culturais só fazem sentido quando analisados a partir da lógica do sistema ao qual pertencem.

Dessa maneira, tentar compreender sob a lógica da cultura capitalista do mundo atual a cultura de subsistência empreendida pelos povos indígenas, não faz o menor sentido e não possui nenhuma coerência, já que são duas lógicas bem diferentes em que uma visa à produção de excedentes e o acúmulo de capitais, e a outra visa à produção para a sobrevivência de um determinado grupo. Na adoção dessa perspectiva de tentativa de compreensão das diferenças, não há espaço para classificações que enquadrem determinadas culturas dentro do grupo dos que se encontram em fase de desenvolvimento cultural primitivo e outras, no grupo dos que se encontram em fase de desenvolvimento cultural avançado, mas unicamente classificados em: culturas diferentes.

Entretanto, não é essa visão que tem pautado as relações culturais no Brasil. No Brasil, tende a ser verdadeiro o conhecimento produzido pelo branco para explicar os acontecimentos que nos rodeiam. Mas, existem explicações diferentes para as mesmas indagações. Dessa maneira, alguém que explique que o mundo foi criado por Deus, não está nem mais, nem menos certo que alguém que explique a criação do mundo através do Big-Bang. Essa diferenciação de explicação sobre os mesmos fenômenos ocorre de maneira diferenciada de cultura para cultura, porque os fenômenos não são percebidos em todo o mundo da mesma maneira e por serem percebidos de maneiras diferentes, convém que esses fenômenos sejam explicados diferentemente por grupos diferentes, sem que haja juízo de valor que estabeleça um como correto e outro como errado.

Não conseguimos enxergar lógica nas explicações formuladas por culturas diferentes da nossa, porque cada cultura tem a tendência de ordenar o mundo que a rodeia (lembro aqui que cada cultura pode estar envolta por “um mundo diferente” do que rodeia as outras culturas) de uma maneira específica e que faça sentido para aquela determinada realidade, sem ter o compromisso de ser universal e atender à necessidade de explicação que as outras culturas também apresentam. De maneira geral, a compreensão da lógica que rege um sistema cultural, implica na compreensão das categorias que são criadas pelo mesmo para explicar o mundo que o rodeia.

Diante da máxima de que a cultura é dinâmica, é de estranhar que os manuais didáticos, que são produzidos pelos mesmos sujeitos que são capazes de produzir a cultura, é um processo dinâmico, ainda apresentem versões da história que parecem estar perdidas, esquecidas e congeladas no tempo. Se há indivíduos capazes de produzir uma cultura que está em constante processo de modificação, é difícil entender como a representação da cultura indígena permanece há cinco séculos a mesma.

Quando Pero Vaz de Caminha escreveu sobre os índios encontrados no Brasil, a lógica que influenciou sua escrita, era a de um português que vivia no final do século XV para o início do século XVI, portanto o que foi escrito por Caminha fazia sentido dentro da lógica daquele momento para a cultura portuguesa. Os aspectos constitutivos de uma cultura fazem sentido somente àqueles que fazem parte daquela cultura. O que se constitui em algo difícil de ser compreendido hoje é o fato de uma narrativa que foi escrita há tanto tempo sobre uma determinada cultura, ainda se constituir uma verdade para a sociedade de hoje.

Se o tempo passou, os sujeitos que estão escrevendo sobre a cultura indígena mudaram e a cultura indígena passou por modificações, não faz o menor sentido que a narrativa construída num momento histórico diferente, feita por um sujeito diferente e escrita sobre uma cultura que não permaneceu a mesma com o passar dos séculos, ainda seja proferida no contexto atual.

A impressão que se tem, é que mesmo se sabendo que a cultura é dinâmica e que os sujeitos que a constroem também são alguns aspectos culturais que trabalham a favor da alta cultura, por mais anacrônico que possa parecer, permanecerão os mesmos, pois dessa forma os sujeitos da “alta” cultura mantêm sua hegemonia.

No caso do livro didático de história, o que se percebe é que velhos paradigmas estabelecidos desde o momento da conquista do Brasil pelos portugueses, permanecem como discursos latentes nas escolas ignorando completamente a dinâmica intrínseca ao processo de construção cultural<sup>7</sup>.

Utilizarei agora duas citações que tratam sobre os povos indígenas, sendo uma referente ao período da descoberta e outra referente ao período atual, que vêm ao encontro do que afirmamos:

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto. (Carta de Caminha, 1500)

Ao chegar aqui, os portugueses ficaram muito surpresos: os indígenas tinham a pele avermelhada e andavam nus. (Projeto Prosa, 4º ano, História, p. 25, 2008)

---

<sup>7</sup> Essa observação é baseada na análise dos livros didáticos, como será apresentado de forma minuciosa no próximo capítulo.

Os dois trechos citados acima são referentes aos povos indígenas do Brasil e apesar de tratarem sobre o momento da chegada dos portugueses ao Brasil e de haver a distância de cinco séculos separando um de outro e de ambos terem sido escritos por pessoas diferentes e pertencentes a culturas diferentes, a abordagem utilizada nos dois textos parece ter o mesmo intuito: representar o índio como um ser exótico, quase que alienígena se comparado ao “belo” e “desenvolvido” colonizador português.

Outro aspecto que constitui a cultura é a educação, que por ser uma criação cultural também tem um aspecto dinâmico, pois os sujeitos que a constroem e que fazem parte dela também estão inseridos em uma lógica a partir da qual, a escola assim como tudo que é perpassado pela cultura, tem tendência a não ser estática. Apesar de possuírem um caráter dinâmico, as escolas contemporâneas, assim como a narrativa sobre a cultura indígena, tendem a permanecer estáticas e a continuar quase da mesma maneira que era quando foi criada. O público que chega às escolas hoje é outro e os gestores educacionais insistem em conduzir as escolas engessadas em velhos formatos que não servem mais à cultura de hoje.

Nesse sentido somos levados a crer que a estagnação da abordagem da cultura indígena e a da condução do processo educacional das escolas contemporâneas, fazem parte de um jogo de interesses que atende à necessidade que a alta cultura tem de legitimar o discurso do dominador e do dominado. Além disso, através dessa tendência a cristalizar velhos paradigmas, identidades são inscritas nos sujeitos e relações de diferença são criadas através dos estereótipos e paradigmas que são reforçados há séculos.

Essa tendência legitimadora da alta cultura renega o direito que a cultura indígena tem de ser apresentada como um processo dinâmico que com o passar de mais de 500 anos, assim como todas as outras culturas, passou por transformações que não diminuem nem um pouco a sua importância. É necessário que ao olharmos a cultura indígena, possamos enxergá-la nem como melhor, nem como pior, mas como uma cultura diferente da nossa.

Sendo nossas identidades formadas culturalmente, negar a veracidade e a legitimidade da causa indígena baseada no fato de o índio de hoje não transitar pela cidade de tanga e arco e flecha na mão, mas de calça jeans e celular na mão, é negar a existência da diversidade cultural e da ação do tempo e das trocas culturais ocorridas ao longo dos cinco séculos que se passaram desde a chegada de Cabral ao Brasil. O que mais me parece incoerente, é que existe uma parcela de brasileiros que não são tidos

como aculturados porque assimilaram algumas práticas comuns a outras culturas, como comer um sanduíche no Mc Donald's ou usar um tênis All Star, mas o índio brasileiro ao utilizar a tecnologia de outro povo, é tido como aculturado e como consequência, procura desqualificar-se sua luta.

Onçay (2009) explica que a ideia de progresso vinculada às visões de evolucionismo, segundo o qual o homem deveria ser civilizado e superar seu estágio primitivo, serviu de justificativa para os mandos e desmandos dos grupos dominantes sobre os grupos subalternizados, o que resultou no extermínio, dizimação e escravização de vários povos e culturas.

A autora escreve que no século XX, mais precisamente em 1949, o Banco Internacional do Fomento dos Estados Unidos, passou a afirmar a necessidade de um programa global de desenvolvimento que se justificava pelas seguintes razões: o sentimento messiânico de salvação através do desenvolvimento; as ferramentas necessárias ao desenvolvimento proposto encontram-se disponíveis nas organizações nacionais sendo elas a ciência, a tecnologia e o planejamento; as ferramentas necessárias ao desenvolvimento são neutras, desejáveis e universalmente aplicáveis; o desenvolvimento é a luz e a felicidade para as áreas onde antes só existia a natureza.

O mais interessante sobre todo esse processo é que o mesmo foi implantado na América Latina no momento em que a maioria dos países era governada por militares apoiados pelos Estados Unidos, com o objetivo de impedir o avanço das lutas dos movimentos sociais.

Nesse sentido, o discurso de desenvolvimento tem a tendência de apresentar o passado como vazio e que a única forma dos países subdesenvolvidos se livrarem desse estigma de estagnação, é através de sua aproximação do modelo de desenvolvimento proposto pelos países desenvolvidos. Surge atrelada a essa lógica a ideia de que a qualidade de vida é fruto de desenvolvimento das forças produtivas e da ciência, como uma forma de justificar a exploração do trabalho e o acúmulo dos bens produzidos pelos trabalhadores. Nessa lógica, os indígenas são vistos novamente como o símbolo do "atraso".

## **1.1 – CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

O livro didático de História tem sido usado, entre outras coisas, como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença, língua e gênero. Hall (1997) explica que a cultura nacional funciona como um sistema de representação. Nesse sentido, pode-se dizer que o conteúdo selecionado para compor os livros didáticos de história, bem como a forma como tais conteúdos são abordados nesse material, produzem um discurso que influencia e organiza nossas ações e concepções acerca do índio brasileiro, de modo que não coloque em cheque a cultura nacional.

A maior parte dos Estados Nacionais obteve sua unificação cultural através de um longo processo violento de conquista e supressão da diferença cultural e isso tem se agravado ainda mais em decorrência do processo de globalização. No mundo contemporâneo a impressão que se tem é que não há espaço para a diversidade e a intolerância ao diferente promete ser um grande empecilho à continuidade das populações indígenas e sua cultura.

Giroux (1995) e McLaren (1995) argumentam que nossa cultura é fortemente marcada pela mídia e explicam que podemos questionar as representações produzidas pela mídia. Para eles, as representações são produzidas por grupos particulares, com base em sua cultura, num dado local e que são veiculadas pela mídia como sendo uma representação universal, quando na verdade trata-se de uma representação particular.

Desta forma, a representação, enquanto exercício de identificação do outro, acaba sendo uma “falsa verdade”, já que há um grande esforço em se fazer com que a representação seja tida como verdade quando na realidade, não passa de uma construção teórica que “soa como verdade”.

Para os autores citados acima, é preciso ocorrer um questionamento da autoridade textual em sala de aula (criticar o livro) de forma que as experiências dos alunos também possam ser valorizadas e as diferenças existentes na sala de aula também possam ser afirmadas. Através desse exercício, a pedagogia crítica propõe a desnaturalização das representações e o questionamento das relações de poder.

Não adianta colocarmos a cultura indígena no livro didático de história se a identificação dessas culturas, que são bem diferentes entre si e não um único bloco,

como muitos podem pensar, não for reformulada de maneira que a identificação do outro não esteja atrelada à sua desclassificação ou subordinação. Esse exercício é importante, pois, como bem lembra Laraia (2009), os hábitos sociais que nos parecem tão esquisitos/diferentes só fazem sentido em seu *locus* de origem.

Os livros tratam sobre o outro/indígena de uma forma que tende a aumentar ainda mais a discriminação e, de forma geral, não explicam que para o outro/indígena nós também somos diferentes. Poucos manuais didáticos enfatizam, sem que seja de forma denotativa, que nossa cultura é uma colcha de retalhos onde se encontram diversos costumes de diferentes povos que nos são ensinados como se sempre tivessem feito parte da nossa “cultura nacional”. Dessa forma, hábitos que são originalmente indígenas e não europeus são adotados diariamente por milhões de brasileiros sem que os mesmos se deem conta de que o hábito de tomar banho diariamente, nossa riquíssima culinária, nosso vasto vocabulário, o uso do *piercing*, da tatuagem, do alargador e a tão difundida utilização das ervas medicinais, são tradições originalmente das culturas indígenas e não na europeia.

Os manuais didáticos apresentam grande tendência em apresentar versões monoculturais sobre o indígena. Sobre isso a autora Sarlo (1999) propõe que a atividade intelectual deve passar, necessariamente, pela desnaturalização do natural e aponta ainda uma necessidade de desafiar o viés monocultural do currículo, além de propor que se propicie o surgimento de formas heterogêneas e plurais de identidade.

Moreira (2010) explica que a escola passa a ser um local de reconstrução e questionamento das identidades culturais. Com base nos argumentos de Sarlo (1999), Moreira (2010) propõe que a escola seja um espaço de questionamento do existente e que o papel do professor é evidenciar aos alunos que as diferenças são construídas e não questões naturais de toda sociedade.

Melià (2003) destaca que há um “vício” de se considerar que a história da América nasce somente após o momento da conquista e que é atribuído ao documento o poder da existência e que como os nativos da América não tinham escrita, só “passaram a existir” a partir da escrita da história pelos europeus. Para o autor, a escrita foi a primeira via de globalização e considera a mesma tão poderosa que a compara a uma arma de fogo chegando a afirmar que a escrita pode ser tão mortífera quanto uma arma.

O pensamento de Melià faz todo sentido se analisarmos que através da escrita a alta cultura é legitimada e o saber indígena é visto e tratado como mitológico, atrasado e até mesmo pagão (para a cultura ocidental essa é uma característica de povos atrasados,

mas para os Estudos Culturais não). Além disso, é só lembrar-se da maneira como os indígenas vêm sendo retratados ao longo da história de nosso país, para percebermos que Meliá não está afirmando nada que não possa ser percebido numa leitura intercultural.

Para ele, quando uma identidade está ameaçada não há a possibilidade de reconhecimento de si mesmo. Há uma divisão que classifica as sociedades em: com e sem escrita, numa tentativa de supervalorizar as culturas que têm escrita e menosprezar as que não possuem escrita.

Dessa maneira, para Meliá (2003), a escrita contribui para reforçar as rupturas e as dominações e nesse sentido, a escrita ameaça a identidade. Explica que a identidade étnica enfrenta dois desafios: aprofundar-se e se manter em sua identidade ou realizar uma transição, já que a escrita encanta. Por isso não poucos autores salientam a necessidade da revisão do material didático usado nas salas de aula, já que esse é uma forma de contato dos alunos com informações sobre os indígenas que contribuíra na representação que vão construir.

Monteiro (1995) destaca que a solução para re-significar os livros didáticos de História, estaria no fato de autores de livros didáticos reverem sua fonte bibliográfica para elaboração do material didático, no maior controle na escolha dos conteúdos por parte das editoras e por um maior incentivo e fiscalização deste material por parte do Estado.

As representações se apresentam como verdade e remetem ao período colonial, ao período da conquista onde o conquistador, ao se defrontar com o outro, sente a necessidade de afirmar sua identidade. Barth (1998) salienta que as fronteiras étnicas/culturais podem ocorrer de acordo com a pertinência que o ator lhes atribui, podendo gerar diferenças estereotipadas nesse processo. Sendo assim, o discurso colonial, que surgiu com o objetivo de justificar a conquista empreendida nos séculos XV, XVI e XVII, faz-se presente hoje para justificar o lugar destinado ao índio brasileiro, através das informações desencontradas difundidas, entre outros meios, pelo livro didático de história.

Para Santos (1997), as representações culturais fazem parte do processo de manutenção e criação de identidades sociais. Por isso é de suma importância entender que discurso vem sendo produzido pela escola, através do livro didático de história.

A representação dos índios nos livros didáticos como seres parados no tempo ou integrados à nossa sociedade acaba por legitimar a superioridade branca e afirma o



que vários autores, dentre os quais Munanga (1999) e Santos (1997), têm salientado em seus trabalhos: que a miscigenação/hibridização tem sido vista, por estudiosos de outras correntes teóricas, como uma via para apagar a diferença e unificar as identidades.

Escrevendo sobre o monoculturalismo e o multiculturalismo, Semprini (1999) argumenta que o monoculturalismo explica as diferentes atitudes e comportamentos humanos através da biologia. Nessa perspectiva, um olhar mais darwinista social poderia construir a ideia de que o índio é atrasado, preguiçoso e bebedor baseado em sua genética “menos desenvolvida”.

Para Semprini (1999) a tendência multicultural supõe a quebra de um paradigma, a grande questão nessa perspectiva é que as editoras, e grande parte dos autores de livros didáticos de história parece trabalhar dentro da perspectiva monocultural.

Cruz (2009) lembra que a partir da década de 1980, acompanhando a onda da redemocratização do Brasil, os movimentos sociais e populares começaram a ganhar força e explica que essa nova configuração de luta social, deve fazer com que os autores de livros didáticos deixem de tratar a História do Brasil por meio de uma perspectiva linear que identifica os sujeitos em dominantes e dominada. Essa necessidade de adoção de uma nova perspectiva de análise desses movimentos vem do deslocamento empreendido pelos grupos marginais que cada vez mais, deixam de ocupar as margens da comunidade para se dirigirem ao centro.

Para Cruz (2009), a diferença quanto à cultura indígena passa despercebida por vários motivos, dentre os quais ele destaca: a abordagem pretérita do indígena e a adoção das perspectivas positivista-evolucionistas do livro didático que acabam por delimitar as fronteiras entre o avançado/não índio e o atrasado/índio. Para ele, diante da máxima positivista do progresso e do evolucionismo comparativista, aos indígenas foi designado o papel de obstáculo para o progresso e que portanto, sua eliminação, seja por meio da miscigenação cultural ou do genocídio, seria importante para o desenvolvimento brasileiro.

A tarefa do professor que utiliza o livro didático de história para trabalhar a questão indígena, não é nem um pouco fácil, pois é preciso que esse profissional faça e possa explicar aos alunos que cada sociedade tem identidades diferentes e costumes culturais diversos que parecem não nos fazer sentido porque cada aspecto cultural, só pode fazer sentido, dentro da cultura na qual o mesmo foi criado, mas que apesar das diferenças, devemos analisar tais aspectos dentro da interculturalidade.

É preciso que haja uma compreensão tanto da parte dos docentes quanto dos discentes, que o entendimento das diferentes sociedades só pode ser alcançado por meio da contextualização dos diferentes valores culturais e do período histórico em que foram concebidos. Sendo assim, entender a lógica da cultura indígena apresentada nos livros didáticos pressupõe que os valores culturais, o momento histórico, os sujeitos envolvidos, etc., enfim todas as especificidades sejam levadas em consideração.

Afinal... aprender História é aprender sobre nós mesmos. É aprender sobre a diversidade das experiências humanas através dos tempos e nos diferentes lugares. É aprender que o homem é o conjunto de suas práticas como sujeito, protagonista, e ao mesmo tempo sujeito à sua circunstância, no fazer da cultura. Aprender que o diferente nos homens de qualquer tempo e lugar nos é familiar porque a humanidade é uma, mas a cultura é plural (MONTEIRO, 2005,448).

Os livros didáticos de história devem tratar das diferenças culturais e identitárias como fundamentais para a compreensão de que mesmo tendo práticas culturais diversas, todos fazemos parte da humanidade. É preciso que superemos as visões limitadas que nos levam assimilar o conceito de diferença a uma questão negativa, pois o que nos torna tão complexos e fascinantes é justamente o fato de apresentarmos essa complexa pluralidade de culturas que convergem em um dado fomento para formar a raça humana. Além disso, é de suma importância entendermos como se dá a relação do multiculturalismo e da interculturalidade com a cultura, tema que trabalharemos a seguir.

## **1.2 – MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA**

Tedeschi (2008) explica que existem muitos significados para a palavra multiculturalismo e que esse termo tem sido usado para indicar o caráter plural da cultura das sociedades ocidentais. Atenta ainda para o fato de que a cultura tem tido papel central nos debates contemporâneos.

Segundo ele a Revolução Cultural à qual temos assistido, propõe uma expansão de tudo o que se refere à cultura, mas lembra que essa postura não propõe a redução de tudo à cultura, mas a consideração de que em toda prática social encontram-se questões de significado. “Na América Latina por exemplo, o paradigma do entrecruzamento de modelos culturais de alteridade é o confronto das culturas indígenas face ao modelo ocidental.” (TEDESCHI, 2008: 13)

É proposta ainda a superação do reducionismo à língua como única característica cultural e a formação de educadores indígenas como autores de suas histórias escolares e com possibilidade de construção de novas metodologias é apresentada como possível solução para a educação intercultural.

Tedeschi (2008) atribui grande importância à interculturalidade para a promoção de uma relação dialógica e democrática entre as culturas, reconhecendo que há conflitos e tensões e não a simples coexistência pacífica num mesmo território. O autor afirma haver uma necessidade de impedir que as diferenças contribuam para o isolamento e para a formação de guetos e de um novo apartheid.

Propõe uma interculturalidade que atenda à necessidade de trocas e de estratégias dialógicas, que faça com que cada grupo explicita os seus modos de compreender a realidade e seus padrões culturais. Pela perspectiva intercultural não basta o reconhecimento da diferença, é preciso estabelecer uma inter-relação entre as diferenças e a reelaboração de cada um.

Para Tedeschi (2008) alguns autores têm uma tendência a naturalizar a diferença e a escola que antes era universal, passa a ter de reconhecer o local/particular. Propõe ainda que a educação é um processo de aprendizagem de várias lógicas com base na relação entre diferentes. Explica ainda que o primeiro passo para uma prática educacional intercultural, é o reconhecimento da prática monocultural.

Pela perspectiva da interculturalidade nossa identidade é imposta pelo meio exterior e para Ferre (2001), foi designada à educação a tarefa de atribuir a todos nós uma identidade, de nos tornar normais e explica ainda que a existência da diferença nos afasta cada vez mais da identidade que tentam nos impor.

A autora acredita que as três palavras, identidade, diferença e diversidade, falam ao mesmo tempo do tudo e do nada e que produzem nela a sensação de tópico vazio de realidade e que muitas vezes servem para encobrir uma realidade não aceita. Exemplo disso seria a educação, onde os alunos são vistos como iguais, mas com necessidades educativas diferentes.

Ferre (2001) e Bauman (1998) acreditam que a presença da diferença causa muita perturbação, pois a presença daquele que não é tido como normal, o sujo para Bauman (1998) causa desconforto. Essa perturbação ocorre, pois nos sentimos perturbados ao sermos confrontados pelos defeitos dos outros, aqueles que fogem à normalidade, pois ao nos defrontarmos com os defeitos dos outros, lembramos-nos da existência de nossos próprios defeitos.

Quando não lidamos com a perspectiva intercultural, tende a ocorrer o que Bauman (1998) explica. Para ele, cada sociedade tende a produzir seus próprios estranhos e esses estranhos causam mal-estar porque ao serem identificados como estranhos ocorre também a identificação das diferenças.

Os Estudos Culturais explicam que para nos sentirmos normais, temos a tendência de criar monstros/viscosos/indesejáveis e a educação tem se mostrado uma poderosa aliada do Estado na tarefa de criar uma imagem do índio como o outro a ser tolerado. Dessa maneira, essa abordagem institui como normal algo que na verdade é construído, pois o discurso do outro/índio no livro didático contribui, significativamente, para que sejam construídos anualmente sujeitos intolerantes à diferença e para que haja a sensação de que existem identidades que se apresentam como modelo a ser seguido como cultura nacional.

### **1.3 – A IDEIA DE CULTURAS NACIONAIS**

Para Hall (1997) as culturas nacionais em que nascemos, constituem uma das principais fontes de identidade cultural e salienta que a nacionalidade não está ligada a uma questão genética e que as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação. Explica ainda que a nacionalidade é representada por um conjunto de significados e que é uma comunidade simbólica.

Hall (1997) acredita que a cultura nacional gera sentimentos sobre a “nação” e por consequência a construção de identidades, como uma tentativa de inculcar “novas tradições” como se sempre tivessem feito parte da cultura nacional de um determinado povo, numa busca frenética pela unificação das diferenças de classe, gênero e raça. Afirma ainda que a maioria das nações é fruto da unificação cultural ocorrida após um longo processo violento de conquista e supressão da diferença cultural. Para ele, as culturas nacionais são fruto de uma “costura” das diferenças numa única identidade.

No mundo globalizado as identidades estão em crise e essa crise deriva da pressão existente entre o local e o global, entre o nacional e global. A identidade nacional tem sido abordada nas escolas por diversas disciplinas, e uma delas é a disciplina de História, que tenta criar/formar o ideal de “identidade nacional” através de uma perspectiva essencialista e hegemônica, seja através de figuras, textos ou até mesmo datas comemorativas.

Sabemos que a ideia de identidade nacional é uma ficção e que a nação é uma comunidade imaginada, apesar dos seus limites geográficos bem delimitados e com soberania estabelecida. Para Moreira (2010) essa comunidade imaginada é fruto de pressões e reformulações da consciência nacional e que tanto a ideia de identidade nacional quanto a de nacionalismo, passam por uma série de inclusões e exclusões, mas de modo geral, a identidade nacional produz a diferença como inoportuna.

#### **1.4 – A PRESENÇA INOPORTUNA DA DIFERENÇA**

Larrosa (2001) e Skliar (2001) afirmam existir uma lista de palavras consideradas por eles ambíguas: democracia, comunidade, coesão, diálogo, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento e respeito. Essas palavras ambíguas servem para tornar as diferenças invisíveis. Para eles vivemos tempos babélicos em que viver em Babel é uma experiência inquietante de alteridade.

Ora, se o sujeito sobre o qual são criadas determinadas identidades é a “sujeira”/viscoso da sociedade produtora de tais discursos (Bauman, 1998), o sujeito produtor desses discursos identificatórios sobre o outro, é o “puro” e o outro está fadado a ocupar o lugar do não-lugar dentro da sociedade. Desde as primeiras narrativas feitas sobre o contato entre o europeu e o nativo americano, é possível verificar que esse sujeito identificado como diferente é tido como um obstáculo para a ordem a ser estabelecida, como bem lembra Bhabha (2007), através de um discurso muito bem calculado quanto aos efeitos que causaria.

Bauman (1998) explica que cada sociedade tem a tendência de produzir seus próprios estranhos, estranhos esses que são acusados de causar um mal-estar e de transgredir a ordem. No Brasil, os índios causam desconforto com suas eternas lutas por terras, os sem-terra quebram as regras da propriedade de terra, e os negros reivindicam cotas. Dessa forma acabam sendo vistos como estranhos, ou uma presença inoportuna.

Vivemos um momento chamado de Modernidade Líquida por Bauman (2001), no qual as reivindicações particulares de grupos periféricos parecem não encontrar espaço para se fazerem ouvidas. E esse outro que reivindica voz não só é tido como sujo/viscoso, mas também como irritante, pois sua presença além de lembrar os sujeitos pertencentes à alta cultura de suas imperfeições, torna menos visíveis as linhas de fronteira que deveriam estar claramente delimitadas a fim de manter a ordem.

Ao mesmo tempo em que percebemos que a presença da diferença causa desconforto, percebemos que a existência do outro/diferente é necessária, pois é ela quem garante que a identidade possa se afirmar como a “melhor”, mais “evoluída” e mais “importante”. Assim sendo, fica claro o que Bauman (1998) bem explica ao afirmar que as diferenças são produzidas culturalmente pelo homem.

Skliar (2003) afirma ser impossível falar no lugar do outro, mas explica que é possível traduzir o outro, ou seja, normalizar o outro, mitologizar o outro, fixá-lo num espaço, torná-lo parecido, e não igual, e fazê-lo ressurgir no lugar e da maneira convenientes. Como o outro é um “ser maléfico” ele deve ser normalizado, pois representa constante ameaça ao eu.

Dessa forma, a estratégia da branquidade é construir um sujeito no qual se possa depositar todas as explicações de origem do conflito, tudo aquilo que o sujeito “normal” não quer ser. Essa estratégia leva o eu a se sentir satisfeito com o que é e à autoafirmação de sua identidade, além de parecer estar atrelada à ideia de tolerância ao outro, o que não implica na aceitação do outro, mas pelo contrário impõe a reafirmação da inferioridade do outro.

Mas como descrever essas questões sem inventar novamente o outro, sem massacra-lo, sem designa-lo, sem emudecê-lo, sem deixa-lo tenso na fixação do diferente, sem construí-lo em um simples ventríloquo de nossa mesmidade, sem transformá-lo em uma espacialidade exterior de nossa (in) diferença? (SKLIAR, 2003, p. 142)

Talvez o maior desafio do pesquisador e do educador hoje seja escrever ou falar sobre o outro sem reinventá-lo, sem fazer dele um corpo que não tem corpo, uma voz que não é ouvida, como Skliar (2003) questiona. Esse é um exercício difícil já que é muito complexo querer entender o outro sem se descolar do eu.

Ao identificarmos o outro como diferente, estamos hierarquizando as relações e as identidades também porque ao identificar o outro/diferente o eu se identifica como identidade legítima. A identificação das diferenças pode ser uma poderosa aliada dos interesses da alta cultura, já que cria determinadas características que determinado sujeito deve ter para ser identificado como pertencente a determinado grupo e de certa forma obriga o sujeito a se encaixar nesse molde ou a ser taxado de aculturado quando foge a esse estereótipo criado.

Boas (1896) já propunha o estudo das diferentes culturas a partir do ritmo e dos caminhos percorridos por cada grupo, mas ainda hoje parece persistir a tendência de se

estudar o outro através da perspectiva, quase sempre, etnocêntrica. Dessa maneira, ao identificarmos o outro, seja fisicamente ou culturalmente, como diferente, estamos também nos identificando. Não há problemas em identificarmos a diferença, a grande problemática é quando fazemos essa identificação sem levar em consideração o particularismo histórico da cultura analisada e associamos a diferença à inferioridade.

Para Barth (1998) o fato mais latente não é a existência da diferença, mas o fato das variações tenderem a se “reagrupar em constelações”. As fronteiras étnicas/culturais podem ocorrer de acordo com a pertinência que o ator lhes atribui, podendo gerar diferenças estereotipadas nesse processo. Barth (1998) acredita que a existência das minorias tenha ligação com uma determinação externa pertinente a um dado sistema social.

A população hospedeira mantém as fronteiras dos grupos parias grupos que foram rejeitados pela sociedade por terem rompido tabus básicos. De forma geral as minorias são privadas da possibilidade de ascensão social e participação política. A interação entre os diferentes grupos ocorre dentro do interesse do grupo majoritário dominante. Para Barth (1998) em dados momentos a minoria pode utilizar-se do conhecimento de determinadas características da cultura dominante em seu favor.

Sendo nossas identidades formadas culturalmente, negar a veracidade e a legitimidade da causa indígena baseada no fato de o índio de hoje não ser o índio do século XV (encontrado por Cabral), é negar a existência da diversidade cultural e da ação do tempo e das trocas culturais ocorridas ao longo dos cinco séculos que se passaram desde a chegada de Cabral ao Brasil.

Em discussão sobre a cultura como um conceito de origem elitista, Veiga Neto (2002) explica que a educação é vista como um caminho natural para a “elevação cultural” de um povo, o que promove a hierarquização da cultura o que não permite ao outro ter mobilidade.

Caminhando para o sentido de elevação cultural de uns e da subalternação de outros, as narrativas hegemônicas estão a serviço da alta cultura no exercício de apagar a memória histórica e nesse discurso hegemônico presente nas escolas, o indígena passa a ser o que Apple (2001) chama de uma “presença ausente”. Mesmo que Apple (2001) esteja se referindo aos negros, isso ocorre também em relação aos indígenas. No currículo escolar, a cultura, identidade e diferença é uma “presença ausente”.

## 1.5 – CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO

Cruz (2009) salienta que apesar da Teoria do Evolucionismo Social já ter sido extinguida no campo teórico, ainda é comum que tal teoria seja usada como argumento quando a diferença cultural está atrelada a interesses econômicos, como ocorre, a luta por terras empreendida pelos indígenas de diversos estados brasileiros, inclusive no Mato Grosso do Sul. Essa teoria também marca os currículos escolares.

É importante entender como os indígenas têm sido trabalhados nos manuais didáticos adotados pela rede pública de ensino já que os livros didáticos são o reflexo dos discursos produzidos pelo não índio sobre identidade, diferença e cultura. Sendo o currículo um espaço de decodificações de realidades sócio culturais, como bem explica Cruz (2009), é de suma importância compreender como seus autores vêm trabalhando com temas como cultura, identidade e diferença, temas tão em voga na atualidade e de extrema importância para reflexão do tema desta pesquisa.

Enfocar o estudo dos conceitos anteriormente citados pode, e deve, levar à reformulação do material didático de maneira que tais conceitos, e outros tantos, possam ser reelaborados a fim de que o indígena possa ser representado não como um sujeito que possui somente uma história no tempo pretérito, mas também possui uma história no tempo presente e futuro.

Moreira (2010) salienta que recentemente, a partir de 2000, o campo do currículo tem sido influenciado pelas teorias da complexidade e das filosofias da diferença e explica que no Brasil, o conhecimento escolar e a cultura são temas centrais dos estudos de currículo na atualidade. Pautado nas ideias de Pinar (2005), Moreira (2010) apresenta que a partir de 1969, pesquisadores dos Estados Unidos, passaram a concentrar suas atenções na compreensão do currículo, o que Pinar (2005) chamou de reconceptualização. Em seguida Pinar (2005) apresenta um segundo momento, a partir de 2000, período em que houve um crescente interesse por parte dos pesquisadores em criar espaços transnacionais, ao que ele chama de internacionalização do campo.

Para Pinar (2005), citado por Moreira (2010), o processo curricular precisa levar em consideração o cenário cultural local e também o global e focar os fenômenos culturais. Sendo assim, o conhecimento acadêmico deveria ser configurado em função dos interesses docentes e discentes. Nesse sentido, Moreira (2010) propõe que teorizações e práticas envolvam discussões sobre o conhecimento escolar, sobre a cultura, sobre a identidade nacional e sobre o que ele chama de aldeia global.



A escola parece ter dificuldades em trabalhar com os saberes das culturas indígenas e acaba supervalorizando o saber da “alta” cultura, que acaba se transformando numa espécie de parâmetro a ser seguido pelas outras culturas.

Ainda de acordo com Moreira (2010), a pluralidade cultural se constitui no novo desafio para as discussões sobre currículo. O autor levanta diversas indagações acerca do currículo, mas de uma forma geral sua inquietação pode ser resumida da seguinte forma: se há várias culturas, não se pode escolher apenas uma então, o que escolher?

Para embasar seus argumentos Moreira (2010) cita Hall (1997) e apresenta a teoria da “centralidade da cultura” para explicar que não se pode mais atribuir à cultura a função de simples reflexo de uma estrutura econômica. Ainda para reiterar seu argumento, o autor apresenta a ideia de revolução cultural, que propõe que a cultura tem ganhado cada vez mais espaço em vários âmbitos de discussão, inclusive na área do currículo e que há no mundo globalizado hoje, uma forte tendência a um processo de homogeneização e ao mesmo tempo de proliferação das diferenças. É nesse contexto que a escola está imersa e ela não tem como fugir do debate da diferença cultural.

## **1.6 – A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A DIFERENÇA CULTURAL**

Moreira (2010) considera que um desafio crucial e inevitável dentro das escolas, é o de abordar a identidade nacional de uma forma que desafie as desigualdades econômicas e que ao mesmo tempo em que isso se faça, ofereça aos jovens uma noção de identidade nacional que renegue a intolerância, reafirme a democracia e favoreça a valorização da diferença cultural.

Para Candau (2006), a escola encontra-se em crise por conta do seu desenraizamento da sociedade. Para ela, a escola precisa ser reinventada e o educando (como agente cultural) é a peça central para essa mudança. Destaca ainda que a educação e a cultura estão profundamente articuladas entre si e que diversos estudos apontam o caráter padronizador monocultural da cultura escolar. Afirma também que a diversidade na educação se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Candau (2006) apresenta algumas propostas para o trabalho de nossas práticas pedagógicas e a formação de educadores: a) reconhecimento de nossas identidades culturais; b) a identificação de nossas representações dos “outros”; c) a concepção da

prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Talvez a escola produzisse/reforçasse menos discursos etnocêntricos se esses passos apresentados anteriormente fossem levados em consideração no processo ensino aprendizagem.

Na primeira proposta aponta-se a necessidade de compreendermos o processo de formação de nossas identidades, chamada de tomada de consciência. A segunda proposta aponta a necessidade de identificarmos o outro/diferente e como construímos representações etnocêntricas sobre o outro. De acordo com Skliar (2003) o outro é apresentado geralmente como fonte de todo o mal ou como alguém a quem se deve tolerar.

Se o outro é visto como fonte de todo o mal ou alguém que deve ser tolerado, o mesmo deve ser eliminado/neutralizado. O outro/indígena como fonte de todo o mal também está presente na escola. Provavelmente, o indígena, por se encontrar inserido em uma educação monocultural, talvez nem se identifique com o índio apresentado pela escola, e muitas vezes seu fracasso escolar é atribuído a questões sociais e/ou étnicas. Já a terceira proposta aponta a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

De acordo com Candau (2006), para que a negociação cultural ocorra, quatro passos são necessários:

a) desvelar o daltonismo cultural presente nas escolas: o professor daltônico cultural percebe a diferença, mas se concentra no grupo padrão/hegemônico, assim sendo, ocorre uma naturalização da diferença. O que se propõe aqui é a necessidade de se “visualizar todas as cores do arco-íris” a fim de se desarticular o caráter monocultural da cultura escolar;

b) evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos: aqui é proposto que repensemos as bases do conteúdo escolar já que nossa educação afirma os conhecimentos considerados universais (cultura ocidental/europeia) para a construção de currículos multiculturais.

c) promover experiências de interação sistemática com os outros: nesse passo a autora explica que não estamos acostumados a interagir com o outro e que quando há essa interação, conflitos são gerados. Aqui é proposto que o educador, como agente cultural, seja o mediador das relações interculturais positivas, sem folclorizar e que haja um reconhecimento mútuo da diferença.

d) conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural: neste último passo, propõe-se que a escola seja concebida como um centro cultural, no qual a diferença não só exista ali, mas que aja um diálogo entre elas.

Moreira (2010) também se mostra bastante preocupado com o fenômeno do daltonismo cultural, que parece fazer com que o docente enxergue os alunos como se todos fossem iguais e para exemplificar esse fenômeno, ele deu o exemplo de uma escola onde o diretor disse que ali todos os alunos eram tratados como se fossem todos brancos. E se por um lado esse daltonismo impede de enxergar as múltiplas cores, por outro ele pode fazer com que o docente enxergue a diferença com certa normalidade, tornando aquilo “natural”. Para ele, o currículo e o “tido” conhecimento escolar, são fruto dos jogos de poder que influenciam essas instâncias e produzem o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento do poderoso”, onde os saberes que não foram instituídos pela classe hegemônica, são subalternizados/marginalizados.

Para Walsh (2009), a partir de 1990 a diversidade cultural “vira moda” na América Latina e que tem ligação com as lutas sociais e os desenhos globais de poder. Para a autora o conceito de “raça” é usado como instrumento para classificar e controlar a sociedade. Para tratar da superioridade “natural” Walsh (2009) utiliza o autor Quijano (2000) que explica que a superioridade “natural” tem por objetivo justificar a superioridade e a inferioridade.

Walsh (2009) explica a existência de uma colonialidade cosmogônica, que é aquela que, segundo ela, categoriza as sociedades em não modernas, “primitivas” e “pagãs” com base na relação que as mesmas mantêm com a natureza. Sendo assim, a diferença construída no período colonial, não é uma questão cultural, mas também, e principalmente, de raça. Explica ainda que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, se transformaram na mais nova estratégia de dominação através do discurso multiculturalista.

Zizek (1998) trabalha com a ideia da existência de uma nova lógica multicultural do capitalismo multinacional, que segundo ele ao mesmo tempo em que permite a diversidade, assegura o domínio do poder hegemônico nacional. Nessa perspectiva a lógica multicultural do capitalismo multinacional, pretende a reconstrução das relações entre o Estado e a sociedade por meio da redução de conflitos étnicos. Essa relação de domínio da hegemonia nacional pode ser alcançada com o auxílio da representação do outro de maneira estereotipada.

Gomes (2001) explica que há uma nova tendência dentro da produção teórica, de se discutir a relação existente entre a educação e a sociedade. Nessa mesma perspectiva, há também uma proposta de inclusão do diálogo entre educação e cultura. Ela salienta ainda que a escola, como uma instituição social, é um espaço de diversidade étnico-cultural, já que é composta por sujeitos sócio-culturais diferentes. Para ela a dimensão cultural é um fator que não pode ser desconsiderado na discussão para a garantia de uma educação escolar que seja um direito social.

Nesse sentido, todos os sujeitos que compõem a escola, são fruto de diferentes processos sócio-culturais que formam diferentes visões de mundo, diferentes valores morais, diferentes valores religiosos, diferentes tradições e diferentes preconceitos e que nessa perspectiva, os educandos são muito mais do que sujeitos da aprendizagem, são portadores e produtores de cultura.

A ideia que coloca a educação como mera transmissora de conhecimento tem sido criticada por estudiosos, como bem lembra Young (2007). Por essa tendência de superação da educação como mera transmissora de conhecimento, é necessário que haja um questionamento quanto a que conhecimento a escola deve transmitir, qual cultura deve ser ensinada em detrimento de outras?! Essa é uma questão de grande relevância, já que para Young (2007) a escola deve preparar o indivíduo para adquirir o conhecimento que não lhe será permitido adquirir em casa ou na comunidade. Essa constatação é perigosa se lembrarmos de que o conhecimento poderoso, é o conhecimento útil, constitui as explicações confiáveis.

Para Cortesão (2005) a escola de massas gerou um processo de massificação do ensino, que obriga todos a frequentar uma escola que foi planejada para a classe média e que recebe pessoas oriundas de diversas classes. Para ela, a uniformidade da educação gera um sentimento nos alunos e nos professores; nos alunos porque os mesmos são oriundos de diversas culturas e a educação apresenta apenas uma delas como a legítima e nos professores porque não foram instruídos para lidar com essa diversidade.

As principais teorias sociológicas da educação e do ensino repousam sobre o princípio da reprodução, da contribuição para a manutenção da dominação de classes ou do equilíbrio social. Este princípio privilegia certos aspectos do processo educativo, deixa na sombra uma quantidade considerável de fenômenos importantes, orienta numa ou noutra direção as análises e os questionamentos empíricos em educação. (PETITAT, 1994, p.11)

Ao concluirmos esse capítulo, cabe destacar que a maioria das escolas vive ainda os ecos do discurso colonial que foi calculado especificamente e estrategicamente

quanto aos efeitos que geraria, ao embasar a hierarquização racial<sup>8</sup> e cultural, como defendido por Bhabha:

[...] os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfos e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos. Tal é, segundo creio, o momento do discurso social. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural (BHABHA, 1998, p. 107).

É com esse campo teórico que passamos a analisar as duas coleções de livros didáticos de História mais utilizados nas escolas públicas de Campo Grande – MS.

## **II. OS ÍNDIOS REPRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS**

Este capítulo é destinado à análise iconográfica e textual das duas coleções de livro didático de história mais utilizadas pela rede pública municipal de ensino de Campo Grande/MS a fim de destacar o papel atribuído ao índio no livro didático de História do Ensino Fundamental I e mostrar os interesses implicados.

As narrativas hegemônicas estão a serviço da alta cultura no exercício de apagar a memória histórica e nesse discurso hegemônico presente nas escolas, a raça passa a ser o que Apple (2001) chama de “presença ausente”. Isto quer dizer que a raça é uma categoria existente, mas que se torna ausente quando analisamos a maneira como os autores de livros didáticos trabalham a temática indígena.

De forma geral, mesmo com a aprovação de determinadas leis, as escolas têm trabalhado com o “conhecimento oficial”, que carrega uma forte marca de tensões sobre as quais a raça desempenha um papel de fundamental importância. Santos (1997) argumenta que as representações sociais hegemônicas no campo da educação, têm contribuído para a formação de “identidades negras dobradas” à branquidade. Aproprio-me dessa expressão, porém para discutir os mecanismos para que as identidades indígenas também se dobrem à branquidade.

Sobre o ensino da História do Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 26, §4º, especifica:

---

<sup>8</sup> Utilizarei o mesmo termo utilizado por BHABHA por se tratar da ideia do próprio autor.

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Além dessa lei, pode ser citada também a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e modificou a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, passando a vigorar como lei a partir de sua publicação e a determinar que:

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. (NR)

A grande questão aqui para mim é quais representações do indígena são veiculadas nos livros didáticos? Elas tornam a prática cultural hegemônica natural e a do outro/indígena estranha? Somos sujeitos dos discursos que nos produziram, pois ao subjetivarmos os discursos construímos uma “realidade”, mas que realidade o discurso sobre o índio no livro didático de história tem construído é uma questão de grande importância aqui.

Não é um objetivo desta pesquisa, classificar as informações apresentadas pelos livros didáticos acerca dos indígenas como certas ou erradas, mas sim destacar o papel que é atribuído ao indígena no Brasil como uma consequência da abordagem histórica utilizada por grande parte dos autores de livros didáticos de história e evidenciar que existem outras maneiras de contar a história desses povos sem que os mesmos sejam retratados somente no passado e como figuras caricatas.

No município de Campo Grande – MS, os professores têm autonomia para fazerem a escolha do livro didático a ser adotado pela escola, desta forma é possível se verificar uma grande diversidade nos títulos de livros didáticos adotados pela Rede Municipal de Ensino. Entretanto, serão analisadas aqui somente duas coleções de livros

didáticos de História do Ensino Fundamental I utilizados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A análise será feita livro por livro, obedecendo à ordem de classificação por série dos mesmos sendo que num primeiro momento serão apresentadas as análises dos livros do Projeto Prosa e num segundo momento os da Coleção Aprendendo Sempre. Dessa maneira, poderemos empreender uma análise que atenda melhor aos objetivos desta pesquisa e para que os aspectos observados na análise destas obras possam ser mais bem compreendidos.

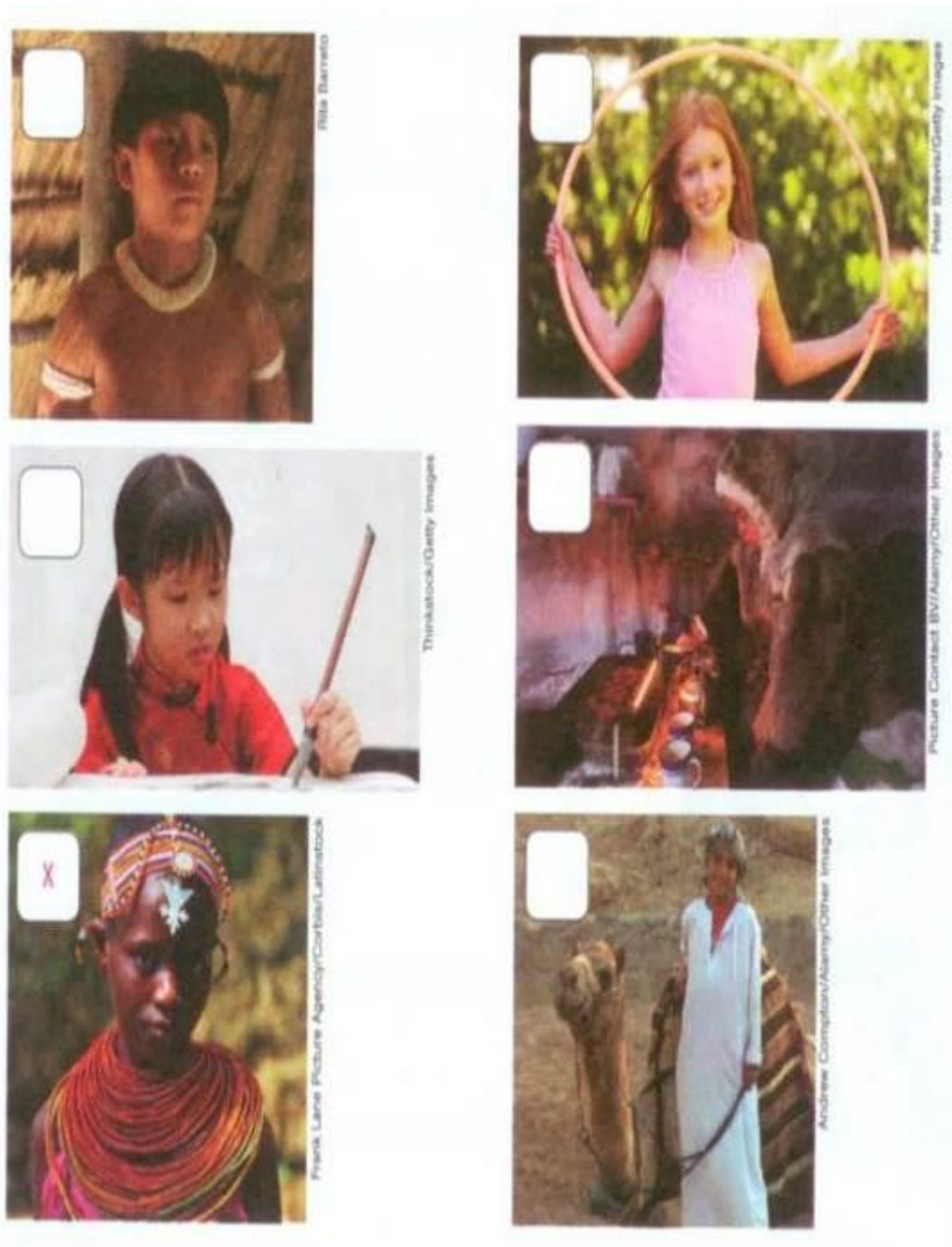
**2.1 – RAMA, Angela; PAULA, Marcelo Moraes; BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHARES, Leylah de. Projeto Prosa: Ciências, história e geografia, 1º ano. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2011.**

O livro do Projeto Prosa destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental apresenta uma formatação bem diferente dos demais livros desta coleção e da Coleção Aprendendo Sempre. Este livro contempla três matérias diferentes sendo estas: Ciências, História e Geografia. A parte do livro que trata das temáticas de ciências é composta de quatro unidades, já a parte de geografia por 3 unidades e a de história apresenta três unidades também. Cabe destacar que a análise refere-se apenas às unidades referentes à matéria de história. Nessa parte do livro, os autores apresentam três unidades, cada uma composta por dois capítulos, sendo que em dois desses capítulos o indígena é representado.

Na Unidade 1 – “Conhecendo Você” (p.78-91) do livro destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental I, os autores apresentam o indígena ligado à temática estudada apenas em capítulo da unidade. Esse capítulo é o Capítulo 1 - “Quem é você” (p.80-83) no qual os autores explicam que a roupa, os adereços, a alimentação e o modo de falar, são costumes que diferem de acordo com a origem das pessoas. São colocadas na sequência algumas fotos, Ilustração 1, que devem ser analisadas pelos alunos e entre elas encontra-se a fotografia de um indígena.

Nenhuma das fotografias apresentadas pelos autores do livro do 1º ano possui legenda explicativa que possa identificar a que grupo cada uma das pessoas representada nas fotografias pertence. Além disso, há um espaço destinado em cada fotografia para que o aluno marque alguma coisa, mas isso não é explicado na versão à qual o aluno tem acesso, apenas na versão do professor. A orientação dos autores é que

após a leitura do texto da página 80 do livro, as fotos que privilegiam diferentes etnias sejam exploradas, que as características físicas sejam destacadas pelo professor sempre de maneira positiva e que o respeito e a solidariedade são importantes.



**Ilustração 1 – Quem é você**

Tedeschi (2008) escreve que alguns autores têm a tendência de naturalizar as diferenças e a abordagem adotada pelos autores do livro do 1º ano trabalha a favor da tendência descrita por Tedeschi (2008) já que o indígena é representado de forma



descompromissada e nenhuma informação sobre o mesmo é apresentada para os autores. Além disso, mesmo observando a versão destinada aos professores, não é possível verificar qual é o objetivo da atividade de observação das imagens e seus respectivos locais para que o aluno assinale alguma coisa.

Ainda nesse capítulo os autores escrevem sobre “Histórias de Família” e explicam que cada um tem sua história, mas o indígena não é apresentado na discussão dessa temática, o que pode levar a crer que os indígenas não têm histórias de família, talvez pelo fato de sua cultura ser oral. No Capítulo 2 desta unidade – “A vida em nossa moradia” (p.84-89), os autores escrevem sobre as diferenças moradias nas quais as pessoas podem viver e apresentam algumas fotos, mas nenhuma delas representa uma moradia indígena. Os autores pedem ainda que os alunos verifiquem se alguma das imagens apresenta uma moradia parecida com a do aluno que irá usar este livro didático.

Apesar de não tratar do indígena neste capítulo da unidade I, os autores do livro do 1º ano deixam em evidência que os mesmos não formularam esse livro didático acreditando que ele pudesse ser usado por alunos indígenas o que confirma o argumento de Apple (2001) de que a raça é uma presença ausente nas discussões e nesse sentido, o indígena tem se configurado numa presença ausente não só no livro didático de história, mas nas escolas também através da negação da presença do indígena na escola, seja ela a da aldeia ou a da cidade.

Já na Unidade II – “É tempo de ...” (p. 92-103) os indígenas são representados no Capítulo 1 – “É hora de aprender” (p. 94-99). Nesse capítulo, os autores explicam que a escola é um lugar importante para que os alunos aprendam e que as escolas não são iguais no tipo de edificação e organização, mas que todas apresentam rotinas e regras que devem ser seguidas. Após essas breves explicações, os autores apresentam duas fotos de escolas diferentes, Ilustração 2, sendo que a primeira é de uma escola indígena de São Paulo e a segunda de uma escola particular do Rio Grande do Sul.

Ao observar as duas fotografias da Ilustração 2 é possível verificar que os autores selecionaram fotografias de escolas bem diferentes já que a escola indígena é pública e a escola do não índio é particular, mas a questão que chama a atenção aqui não é o fato de a escola ser particular ou não, mas sim o não respeito à diferença que pode ser percebido no caso das imagens aqui analisadas no fato da escola indígena ser apresentada como uma escola com configuração tradicional e a escola do não índio como uma escola menos tradicional. A escolha feita pelos autores colabora para que o

discurso que atribui ao índio o papel de atrasado e exótico seja reafirmado, o que reforça o discurso colonial, como bem explica Bhabha (2007), que foi criado para justificar a dominação sobre esses “povos degenerados”.



**Ilustração 2 – Escola indígena e escola particular**

No capítulo 2 da unidade II – “É tempo de se divertir” (p. 100-103) os autores escrevem sobre as brincadeiras que fazem parte da vida das crianças, mas novamente o indígena não faz parte da discussão de mais um tema abordado pelos autores. Já na última unidade da parte do livro destinada ao estudo da história intitulada “Um mundo

para viver” (p. 104-117), os autores escrevem sobre o trabalho, o comércio e as tecnologias. No Capítulo 1 – “Quem trabalha?” (p. 106-111) os autores escrevem que a maioria das pessoas trabalha para ganhar dinheiro e comprar o que precisa ou deseja e que existem diferentes tipos de trabalho na cidade e no campo.

O que deve ser observado é que nesse capítulo, no qual os autores escrevem sobre o trabalho, são apresentadas atividades desempenhadas por costureiras, fotógrafos, músicos, professores, agricultores, bombeiros, tratoristas, balconistas e até mesmo, o trabalho desempenhado antigamente pelo acendedor de lampiões, mas quando se trata de trabalho, o indígena nem mesmo é mencionado. Dessa forma, o discurso de que o índio é preguiçoso e não é bom para o trabalho, que foi criado no período da conquista, é reforçado e os estereótipos que dificultam a luta dos indígenas por suas terras são cristalizados na sociedade atual. Embora não esteja falando diretamente sobre o trabalho, essa parte do capítulo reforça a ideia de que o índio seja preguiçoso.

## **2.2 – CARVALHARES, Leylah; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 2º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.**

O livro do Projeto Prosa destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta 8 unidades, das quais 3 mencionam iconograficamente ou textualmente os indígenas brasileiros. Nos outros cinco capítulos a temática permitia que o indígena fizesse parte da discussão, mas os autores parecem ter pensado não ser necessário trabalhar o indígena nos demais capítulos.

Na Unidade 5 do livro História – “Que fome!” (pp.60-71), destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental I, as autoras dedicam dois parágrafos aos índios. Explicam de maneira bem sintética a diferenciação na alimentação dos Enawenê-Nawê<sup>9</sup>. A ideia das autoras era a de estabelecer um paralelo entre os hábitos alimentares de um menino espanhol que viveu no período da Idade Média e os de um menino indígena, que são apresentados da Ilustração 3.

As autoras não têm o cuidado de citar a que período da história o relato sobre os indígenas se refere, cuidado que o autor do fragmento referente à cultura alimentar da criança espanhola teve. Somente é possível ter uma noção do período ao qual a citação

---

<sup>9</sup> Os Enawenê-nawê falam uma língua da família Aruák e vivem em uma única grande aldeia próxima ao rio Iquê, afluente do Juruena, no noroeste de Mato Grosso. (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/enawene-nawe/print>)

se refere, ao se verificar que as informações foram escritas no ano de 2005 e acessadas em 2007, mas ainda assim não é possível “adivinhar” se o texto se refere a costumes pretéritos ou atuais dos índios Enawenê-Nawê.

## A alimentação em outros tempos e lugares

Propor uma leitura compartilhada do texto. É importante que os alunos percebam que ele se organiza com uma introdução seguida de dois textos ilustrativos sobre hábitos e costumes de duas épocas e dois povos diferentes, que refletem a cultura de cada um deles.

Dois povos diferentes, de épocas diferentes e com alimentações diferentes... Conheça um pouco sobre eles!

Ilustrações: Camila de Godoy


É 1450. Sancho está aprendendo as artes da guerra. Já sabe selar um cavalo, montar, empunhar a espada, atirar dardos e usar a lança. Mora com seu tio, dom Pedro, um guerreiro valente. (...)

Durante as refeições, dom Pedro gosta de se divertir com seus convidados. Sancho deve trincar a carne, servir comida e vinho ao tio e sempre mostrar boas maneiras. (...)

Sancho usa facas de lâmina larga para servir a comida. (...)

Situar os alunos em relação à época narrada, dizendo há quantos anos ela aconteceu, e ao local, Espanha. Fazer uma leitura integral do texto e, depois, retomá-lo em partes, pedindo aos alunos para compararem a vida de Sancho com a deles.

Chris e Melanie Rice. *As crianças na História – Modos de vida em diferentes épocas e lugares*. São Paulo: Ática, 1998. p. 22-23.



As mulheres cuidam das crianças, do preparo da comida, da tecelagem de redes e pulseiras, da colheita de alimentos na roça – basicamente milho e mandioca – e da pesca de pequenos peixes em lagoas. (...)

Já os homens fazem a grande pescaria e são responsáveis pelo provimento de lenha, derrubada e queimada das roças, busca de cogumelos, mel, frutas, cipó, entre outras atividades. Os Enawenê-Nawê não se alimentam de caça. Peixe, mandioca, beiju e bebidas fermentadas são os principais itens de sua dieta.

Disponível em: <[www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2\\_semestre\\_2005/Setembro/un0915\\_004.htm](http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2005/Setembro/un0915_004.htm)>. Acesso em: agosto de 2007.




Ilustração 3 – A alimentação em outros tempos e lugares

Ao observar a figura do menino medieval chamado Sancho que é apresentada no box da página 68 do livro, é possível entender que o mundo europeu medieval é muito mais “civilizado” e “evoluído” do que o mundo indígena do fim do período das Grandes Navegações e início da História Moderna. A fonte é atual (2005/2007) para tratar do índio, mas o índio retratado lembra mais o estereótipo criado sobre índio do período da conquista e se prestarmos mais atenção, podemos perceber que a postura do índio desenhado neste livro didático é curvada e a postura do menino medieval é altiva.

Nesse sentido, para Bhabha (2007), faz-se necessário apresentar o colonizado, com base na origem racial, como degenerado numa tentativa de justificar a conquista e os aparatos de administração e instrução tão usados pelos conquistadores em toda a América.

Ainda sobre o box, Ilustração 3, em que os costumes alimentares de dois povos são comparados, é possível verificar que o relato sobre os costumes alimentares do povo Enawenê- Nawê é apresentado no tempo presente, o que leva a crer que se refere aos hábitos atuais desse povo. Analisando o fragmento retirado do site da FUNAI pelas autoras do livro, é possível verificar que as características culturais atribuídas aos Enawenê- Nawê, não diferem muito da maioria dos relatos escritos acerca de diversos grupos indígenas. É difícil acreditar que grande parte dos muitos povos indígenas apresentem sempre os mesmos hábitos culturais.

Outra questão muito importante a ser destacada com relação à ilustração 3, é que o uso de imagens, como explica Burke (2004), é complicado porque traduzir a imagem é difícil. É imprescindível que quem usa imagens as utilize de maneira segura:

É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas ‘entrelinhas’ e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades. (Burke, 2004, p. 18)

Ao que parece, essa imagem, e algumas outras, foram colocadas nos livros analisados de maneira descompromissada com relação a como as mesmas poderiam ser traduzidas pelos alunos que iriam utilizar tais livros e até mesmo a maneira que os professores poderiam traduzi-las. A forma como as imagens do menino medieval e do menino indígena são apresentadas



podem acarretar interpretações incoerentes com a realidade vivida pelos indígenas e dificultam a construção de uma educação intercultural.

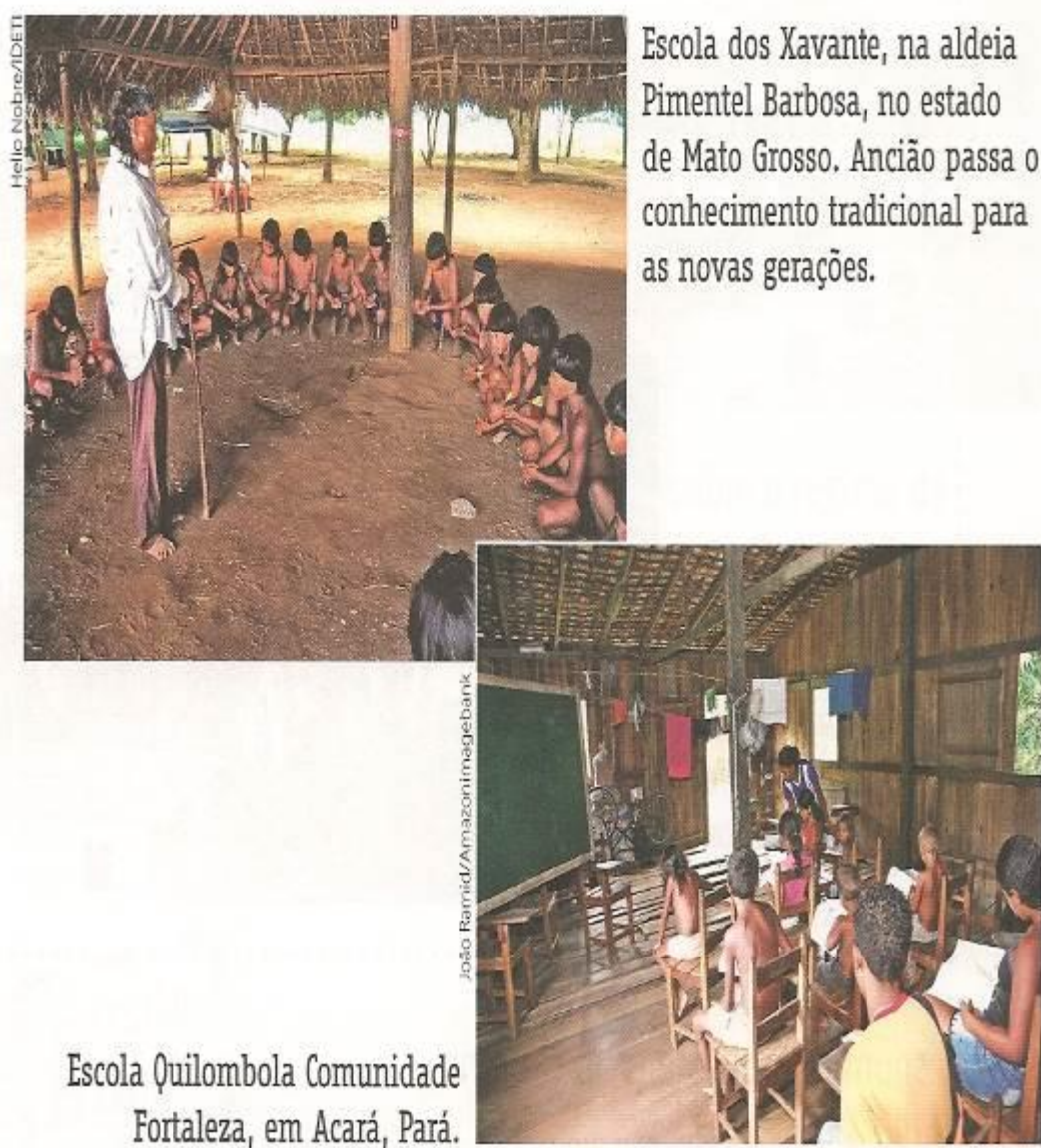
Já a Unidade 6 intitulada “Lugares de Aprender” (pp. 72-85), as autoras dedicam duas páginas do capítulo 2 à temática indígena, sendo essas duas páginas formadas por uma página de texto e outra de exercícios. A página de texto é constituída por dois parágrafos de texto e uma figura representando meninos kamayurá realizando um ritual. O primeiro parágrafo do texto explica ao leitor, um aluno de 2º ano, que há aldeias onde as crianças não frequentam a escola e que nessas comunidades as crianças aprendem o que precisam através da convivência com os mais velhos e por meio dos mitos. Na sequência, as autoras apresentam uma foto, Ilustração 4, na qual indígenas kamayura aparecem realizando um ritual.

Observando a imagem apresentada pelas autoras deste livro, podemos perceber que os índios que aparecem na foto são indígenas atuais e que na foto eles aparecem em uma construção que é facilmente ligada à cultura indígena e são retratados em um ritual típico de sua cultura e com vestimenta e instrumentos que estamos acostumados a ver atrelados à imagem do indígena brasileiro. Porém, a imagem escolhida pelos autores pode reforçar os estereótipos sobre o indígena, pois essa é uma imagem que se assemelha muito às descrições feitas pelos europeus quando do contato com os indígenas brasileiros. Nesse sentido Bhabha (2007) explica que o discurso colonial foi criado para que a dominação sobre esses povos “degenerados” fosse justificada.



**Ilustração 4 – Meninos kamayurás**

O segundo parágrafo informa que há aldeias onde as crianças frequentam escolas nas quais elas estudam o Português e as tradições da cultura indígena. A outra página destinada ao tema indígena nessa unidade traz cinco exercícios de interpretação sobre o texto e de opinião sobre as diferenças verificadas pelos alunos e duas fotos, Ilustração 5, que retratam escolas diferentes das escolas de brancos, sendo uma delas a foto de uma escola xavante que fica no estado de Mato Grosso.



**Ilustração 5 – Escola xavante e quilombola**

Dois parágrafos para explicar que há diferentes formas de aprender acabam sendo um número abaixo daquele que poderia ser considerado o ideal. Se as autoras dedicassem mais páginas a esse assunto, elas poderiam ser mais específicas e explicar com mais detalhes como funcionam as escolas nas aldeias, tanto no quesito físico,

quanto no quesito educacional. Uma abordagem menos generalizante e superficial sobre a cultura educacional dos povos indígenas permitiria aos alunos, que muitas vezes só têm acesso às informações contidas no livro didático e em poucos outros meios de comunicação, uma melhor percepção do outro que apesar de ser diferente em alguns aspectos, não deve ser visto como um alienígena. Outra questão que merece ser destacada é: o conhecimento que o professor que irá trabalhar com esse material tem, ou não, para problematizar as diferentes formas de aprender.

Sabe-se que a escola ainda apresenta um caráter monocultural e também se torna cada vez mais visível, a necessidade de mudança. E para Candau (2006) há uma nova concepção sobre a escola, que a propõe como um espaço de cruzamentos de cultura, fluído complexo atravessado por tensões e conflitos. Outra questão salientada pela autora é a necessidade de se conceber a dinâmica escolar desvinculada de uma tendência homogeneizadora e padronizadora. Ignorar a questão cultural pode distanciar cada vez mais a escola dos universos simbólicos dos alunos.

Ainda nessa unidade do livro, é apresentado um exercício, Ilustração 6, no qual o aluno deveria situar os acontecimentos representados nas figuras no tempo histórico. O autor da questão deveria ter especificado se ele se referia à História do Brasil ou à História Geral. Se levarmos em consideração que o livro voltado ao 2º ano trata apenas da História do Brasil, percebe-se que a intenção do autor que é a de que o aluno situe os acontecimentos dentro da História do Brasil, mas fiz tal observação porque há um fato muito curioso a se observar nesse exercício.

No exercício mesmo que o professor propusesse que se levasse em consideração a História do Brasil ou a História Geral, poderia ocorrer o seguinte: a abordagem educacional adotada pelos jesuítas para trabalhar com os indígenas na América ficaria na “escala evolutiva da educação”, no caso da abordagem da História do Brasil, como a forma mais primitiva e até obsoleta de se ensinar e no caso da abordagem da História Geral, a educação jesuítica estaria no meio da “escala evolutiva”.

Além disso, podemos destacar Hobsbawn (1998) que afirma que quando não existe um passado satisfatório há a possibilidade de inventá-lo e fazer com que ele aparente ser mais satisfatório. Isso pode ser observado na maneira como os diferentes tipos de educação são abordados pelos autores que criaram o exercício, pois, ao não explicar, nem no texto e nem no exercício, como era feita a catequização dos índios, tanto a ausência da explicação dos índios, tanto quanto a ilustração que é apresentada, criam um passado que aparenta ser satisfatório e que legitima e “fornece um plano de



fundo mais glorioso a um presente que não tem muito que comemorar.” (HOBSBAWN, 1998, p. 17) A afirmação de Hobsbawn faz todo sentido se levarmos em consideração o papel que é atribuído às populações indígenas na sociedade brasileira.

## REDE DE IDEIAS

Faça todas as atividades desta seção no caderno.

### ORGANIZAR

#### 1. Observe as ilustrações.



a) Copie estas legendas no caderno e escreva ao lado o número da imagem que corresponde a cada uma delas.

- Mais antiga 2
- Antiga 3
- Atual 1

b) Escreva uma frase sobre a ilustração da escola mais antiga.

Resposta pessoal. / Explicar aos alunos que, logo depois que os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500, os padres jesuítas foram trazidos por eles e fundaram escolas sendo os primeiros professores do Brasil.

c) Observe a ilustração da escola antiga e escreva no caderno três diferenças entre ela e a sua. Resposta pessoal. / Os alunos podem citar o fato de haver só meninos na sala, o tipo de carteira e sua organização.

d) Há alguma semelhança entre a ilustração da escola atual e a sua? Resposta pessoal.

Ilustração 6 – Rede de Ideias

Além disso, a maioria das escolas indígenas e não indígenas não se encontra no “estágio evolutivo” representado pela figura de número 1 e sim, ainda, no estágio representado pela figura 3, sendo esse o modelo de educação adotado pela maior parte das escolas. O que não podemos negar, é que cada vez mais o conhecimento científico, representado pela figura 1 do exercício<sup>1</sup> proposto pelas autoras, tem ganhado destaque e autoridade dentro da sala de aula e que em consequência desse fato os saberes tradicionais cada vez mais têm perdido espaço dentro da escola não indígena e em contrapartida, ganhado espaço dentro das escolas e comunidade indígenas, e a educação indígena tem sido vista cada vez mais como estagnada no tempo e ultrapassada em sua abordagem educacional.

Na Unidade 7, cujo título é “É hora de diversão!” (pp. 86-97), as autoras dedicaram também duas páginas para falar um pouco sobre os indígenas e as brincadeiras tradicionais das crianças indígenas. Aqui também foi separada uma página para um pequeno texto de três parágrafos e outra destinada a 5 exercícios sobre o texto. Na página 90 as autoras citaram um fragmento do texto do indígena Daniel Mundurucu, no qual algumas brincadeiras realizadas por crianças indígenas são apresentadas. O problema que enxergo aqui, é que na parte do livro à qual os alunos têm acesso, não são apresentadas informações importantes para que o aluno entenda quem é o autor do texto apresentado pelas autoras do livro didático e sobre quem ele fala.

A maneira como as informações foram colocadas nessa unidade do livro didático de história destinado aos alunos do 2º ano, pode levar as crianças a entenderem que as brincadeiras relatadas por Daniel podem ser consideradas pertencentes a todas as etnias indígenas do Brasil, já que em nenhum momento, a não ser no Manual do Professor, material ao qual os alunos não têm acesso, as autoras explicam que essas são informações sobre a cultura dos Mundurucu e que é possível que em outros povos indígenas, possam ser encontradas variações nessas brincadeira.

Considero de suma importância que os autores de livros didáticos tenham o cuidado de especificar a quem determinadas informações podem ser vinculadas, ainda mais quando se trata de passar informações a crianças que estão em fase de desenvolvimento intelectual. Dessa maneira, apresentar informações generalizantes sobre os indígenas, segundo o referencial teórico que sustenta essa pesquisa, pode contribuir para a criação de uma percepção unificada dos povos indígenas que são tão diversos em seus costumes, línguas e localização.

Lembramos com Moreira (2010) que a escola é um local de reconstrução e questionamento das identidades culturais. Com base nos argumentos de Sarlo (1999) e Willinsky (2002), Moreira (2010) propõe que a escola seja um espaço de questionamento do existente e que o papel do professor é evidenciar aos alunos que as diferenças são construídas e não questões naturais de toda sociedade. Um primeiro passo para que isso seja possível é contar com bons livros didáticos.

**2.3 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 3º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.**

O livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental possui 8 unidades no total sendo que em apenas 3 delas os indígenas são representados. Na Unidade 1 do livro do 3º ano - “Moradias de ontem e de hoje” (p.08-19), os autores dedicaram apenas um boxe em uma das páginas dessa unidade para tratar da moradia dos indígenas. Nesse boxe eles relatam a moradia dos kamayurá, mas não informam que o tipo de moradia apresentado na figura, Ilustração 7, que compõe o boxe não é o único tipo de moradia encontrada nas aldeias. Embora a existência de casas de alvenaria não queira dizer progresso e as de palha retrocesso, da forma como está colocado, pode levar o aluno a esse entendimento. Além disso, não citam que nas aldeias há casas de alvenaria como as casas encontradas nas cidades. Apresentam também a imagem de uma aldeia indígena dos kalapalo.



A aldeia dos Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, tem formato circular e ocas longas ovaladas (2006).

**Ilustração 7 – Aldeia kalapalo**

É importante a iniciativa dos autores de usar a imagem que retrata a aldeia de Kalapalo, mas o fato de os autores citarem apenas que os formatos das casas e das aldeias variam muito, sem explicar que há, inclusive, aldeias que são constituídas de casas construídas da mesma forma que as casas que os alunos moram, parece contribuir para que os indígenas sejam tidos e vistos, cada vez mais, como um grupo que destoa, e muito, do restante dos habitantes do Brasil.

Torna-se necessário que os autores desse e de diversos livros usados nas escolas pelo Brasil afora, percebam a necessidade de se evidenciar que há vários tipos de culturas diferentes sem que nenhuma delas precise, necessariamente, ser taxada de melhor ou pior, evoluída ou atrasada, certa ou errada e daí em diante.

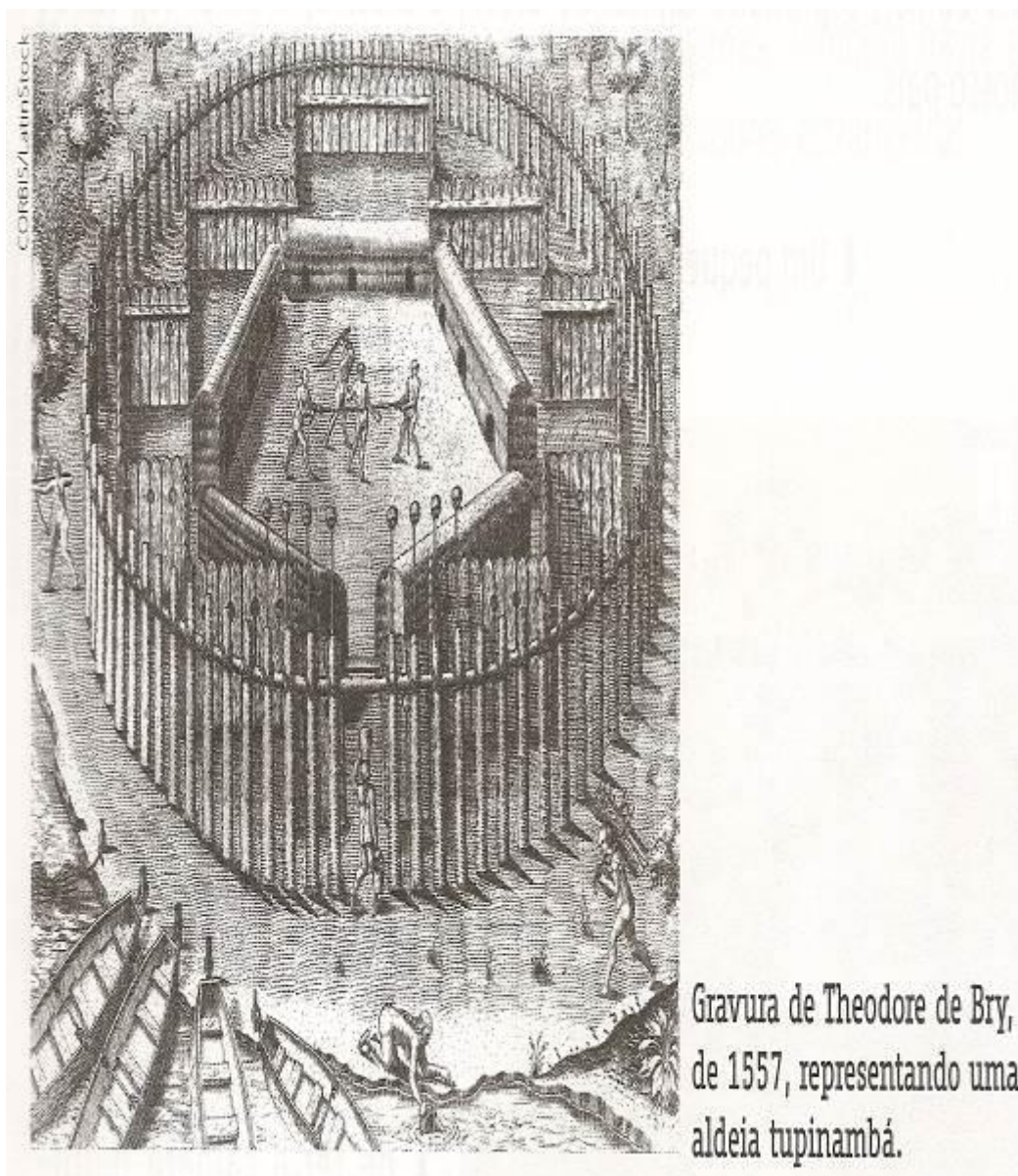
É de suma importância destacar aqui que as figuras utilizadas pelos autores desta coleção, os fragmentos dos textos e a abordagem por eles utilizadas, lembram mais uma perspectiva multiculturalista<sup>10</sup>, ou seja, aquilo que Tedeschi (2008) chama de tendência de indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas sem pressupor a necessidade de relação entre os diferentes. Ou seja, os autores apresentam as diferentes culturas existentes, mas em nenhum momento propõem que haja a necessidade de que as mesmas convivam entre si, o que é chamado de interculturalismo. Sendo assim, é como se cada cultura constituísse um bloco cultural isolado de todos os outros e dá-se a impressão de que o desejo é que cada um desses blocos permaneça assim, isolado um do outro, mesmo se sabendo que eles existem.

Já na Unidade 3 – “Como as cidades se desenvolvem” (p.34- 45), os autores separaram apenas uma página, a página 37, que fala sobre “A formação das cidades no Brasil”, para falar sobre a temática indígena. Aqui os autores explicam que a forma de morar dos europeus que chegaram ao Brasil em 1500 era diferente da dos índios encontrados no Brasil, sem taxar uma ou outra como melhor ou como pior. Dessa maneira, a Ilustração 8, foi bem colocada e encaixa bem com a ideia do texto.

---

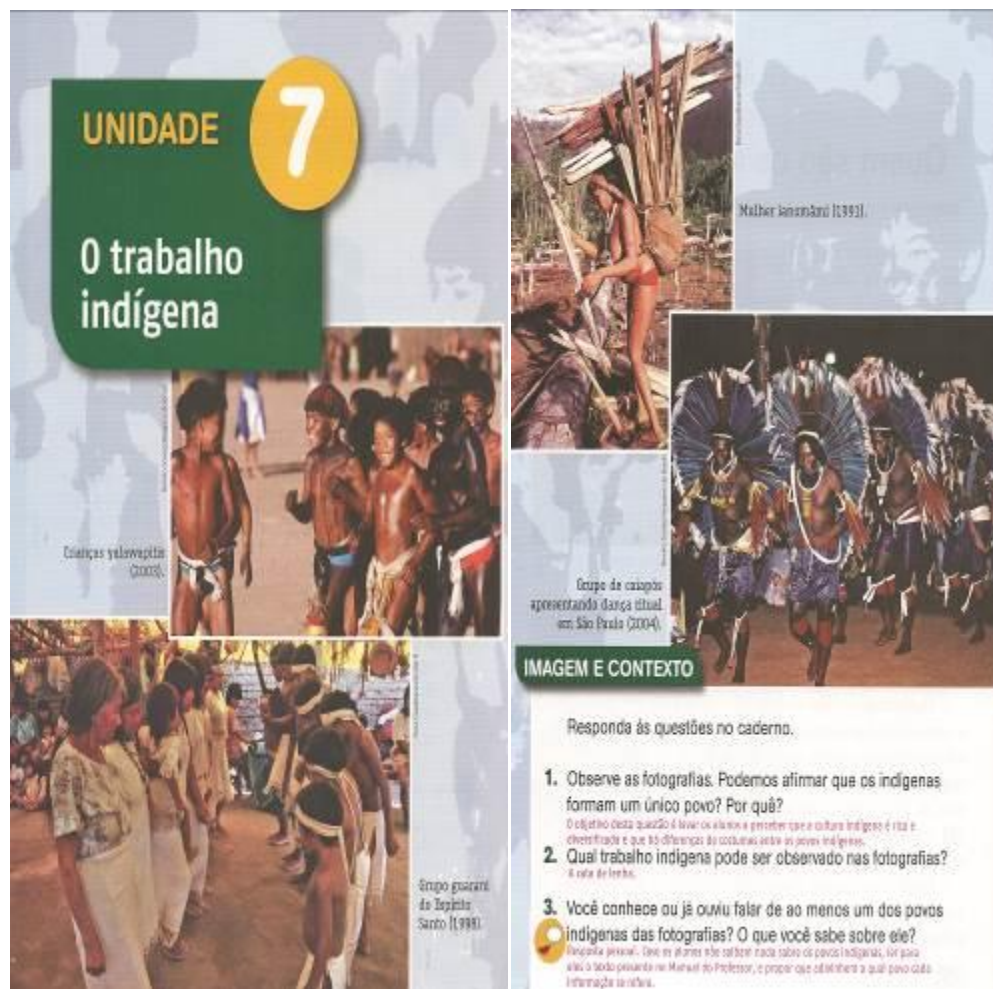
<sup>10</sup> Lembramos que há vários tipos de multiculturalismo e nem todos tem as características que Tedeschi aponta.





**Ilustração 8 – Aldeia tupinambá**

Na Unidade 7 – “O trabalho indígena” (p.86-97), são dedicados dois capítulos constituídos os dois de 12 páginas para falar sobre as formas de trabalho dos indígenas. As duas primeiras páginas da unidade apresentam fotos de diversos grupos indígenas em diversos momentos e costumes diferentes entre si. Analisando a ideia dos exercícios que seguem tais fotos, é possível verificar que as fotos, Ilustração 9, atendem ao objetivo das questões que é demonstrar a diversidade dos povos indígenas.



**Ilustração 9 - O trabalho indígena**

No Capítulo 1 da Unidade 7 –“ Quem são os indígenas?”, os autores apresentam dados culturais e quantitativos sobre os índios do Brasil que vão desde o período da Conquista até os dias de hoje. Aqui os autores retratam a quantidade de indígenas que habitavam o Brasil em 1500 e também o número de indígenas que habitam atualmente o Brasil, além de explicar que há diversas etnias, línguas, religiões, enfim, culturas diferentes entre esses povos. Além desses dados, os autores tiveram o cuidado de explicar as regiões do Brasil que os indígenas habitam e sua concentração populacional em cada uma dessas regiões.

Nesse capítulo os autores utilizaram uma pintura de Oscar Pereira, Ilustração 10, que retrata o descobrimento do Brasil. A pintura é muito bonita, mas alguns detalhes devem ser levados em consideração, tais como: a pintura foi feita no século XX, ou seja, 5 séculos depois do momento em que o fato realmente ocorreu, além disso, os portugueses são retratados de forma imponente e os indígenas de forma primitiva. Cabe salientar que os autores do texto não contextualizaram a pintura nem no tempo que a



mesma foi feita, nem no tempo que retrata. Isso pode fazer com que o leitor entenda que o pintor vivenciou aquele momento representado na pintura.



**Ilustração 10 – Descobrimento do Brasil**

Para Fanon (1986), citado por Bhabha (2007) o sujeito colonial é sempre sobredeterminado de fora através de imagens e de fantasias e no caso da imagem acima representada, o autor da tela, Oscar Pereira da Silva<sup>11</sup>, retrata um momento que o mesmo não viveu. Pelos detalhes observados, se inspirou na Carta de Caminha para criar tal obra de arte. Mesmo passados 5 séculos entre o momento dos primeiros contatos entre indígenas e portugueses e o momento no qual a pintura é feita, é possível perceber que a maneira de representar o indígena brasileiro, seja ela escrita ou através de uma pintura, tanto no período em que a Carta de Caminha foi escrita, quanto na pintura, é praticamente a mesma, ou seja, congelada, e serve ao intuito de se justificar a dominação.

A pintura de Oscar Pereira é carregada de fortes marcas ligadas ao discurso colonial, que segundo Bhabha (2007, p.111) tem por objetivo “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista”. Além disso, os autores do livro didático não ressaltam o contexto

<sup>11</sup> Pintor, desenhista, decorador e professor brasileiro da passagem do século XIX para o século XX.

da imagem apresentada no livro, algo que seria de extrema importância para a análise da imagem conforme vimos com os autores Manguel (2001) e Burke (2004). Nessa perspectiva, ainda no século XX os indígenas são apresentados como figuras que se assemelham muito aos homens pré-históricos apresentados nos livros de história, o que acaba por reforçar a ideia de atraso que se configurou ao longo dos séculos como um fator constituinte do estereotipo criado acerca dos indígenas brasileiros.

Além disso, há outro aspecto que precisa ser levado em consideração na análise da imagem da Ilustração 10, que é aquilo que Malraux citado por Manguel (2001) chama de museu imaginário explicado por ele utilizando o exemplo de portais utilizados em construções clássicas europeias:

No passado, diz Malraux, quem contemplava o portal esculpido de uma igreja gótica só poderia fazer comparações com outros portais esculpidos, dentro da mesma área cultural; nós, ao contrário, temos à nossa disposição incontáveis imagens de esculturas do mundo inteiro (desde as estátuas da Suméria àquelas de Elefanta, desde os frisos da Acrópole até os tesouros de mármore de Florença) que falam para nós em uma língua comum, de feitos e formas, o que permite que nossa reação ao portal gótico seja retomada em mil outras obras esculpidas. A esse precioso patrimônio de imagens reproduzidas, que está à nossa disposição na página e na tela, Malraux chamou “museu imaginário”. (Manguel, 2001, p. 28)

Podemos utilizar a mesma lógica apresentada por Malraux para falar de portais e transferir esta ideia para a figura do indígena, pois temos diversas imagens disponíveis em nosso museu imaginário sobre os indígenas e desta maneira, ao nos depararmos com uma pintura como a feita por Oscar Pereira, outras tantas imagens sobre os indígenas nos vêm à mente num exercício de retomada sobre as imagens existentes sobre os indígenas. A grande questão é pensar que tipo de imagens os alunos aos quais esses livros são destinados têm disponíveis em seu museu imaginário sobre os indígenas brasileiros e se a pintura escolhida pelos autores do livro acaba reforçando e cristalizando um “museu imaginário estereotipado” ao invés de criar um “museu imaginário intercultural”.

Nesse sentido, Hobsbawn (1998) alerta que: “Essas e muitas outras tentativas de substituir a história pelo mito e a invenção não são apenas piadas intelectuais de mau gosto. Afinal de contas, podem determinar o que entra nos livros escolares...” (HOBBSAWN, 1998, p. 19). O fato para o qual Hobsbawn (1998) chama a atenção é uma discussão muito importante já que a História fornece à política da identidade



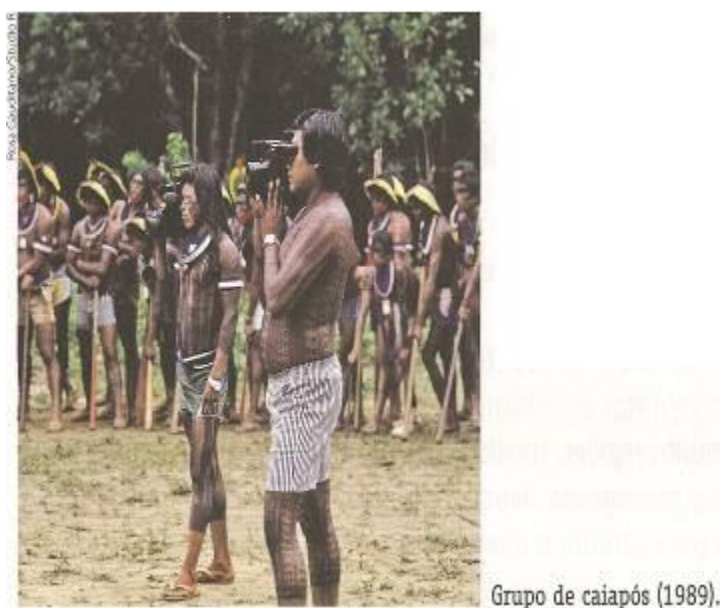
cultural pela qual os grupos humanos se definem quanto à etnia, religião ou fronteiras nacionais.

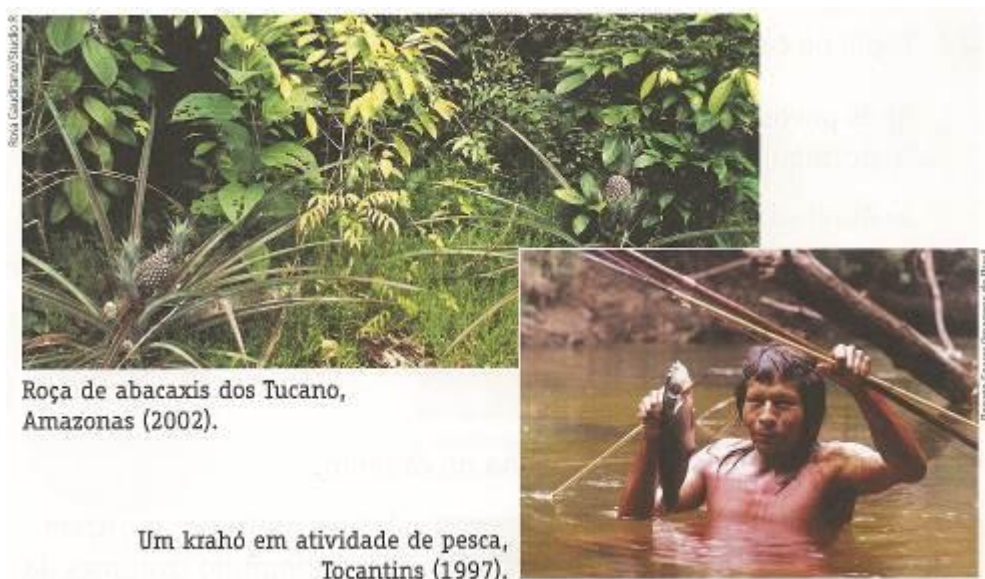
Já nas figuras apresentadas na Ilustração 11, na qual aparece um indígena filmando, uma plantação de abacaxis e um indígena pescando do livro do 3º ano é possível verificar as tradições culturais de alguns povos indígenas e a inserção das novas tecnologias nas aldeias indígenas brasileiras. São figuras importantes para que o aluno possa entender a diversidade cultural dos povos indígenas, mas mais uma vez o aluno que observa essas figuras pode ter os indígenas como atrasados quando comparados à “cultura nacional brasileira” o que pode aumentar ainda mais o foço existente entre essas culturas tão distintas e ao mesmo tempo tão ricas.

Pode-se destacar ainda que:

Antes de tentar ler imagens ‘entre as linhas’, e de usá-las como evidência histórica é prudente iniciar pelo seu sentido. [...] imagens são feitas para comunicar. Num outro sentido elas nada nos revelam. Imagens são irremediavelmente mudas. (Burke, 2004, p. 43)

Nesse sentido, cabe indagar-se a respeito do sentido que o fotógrafo tentou atribuir à imagem captada por ele e também o que ele pretendia comunicar ao fotografar os indígenas neste determinado momento, neste ângulo e ainda desempenhando esse trabalho. Por esses motivos devemos entender que o fotógrafo tentou transmitir algo através desta imagem, mas como as imagens são mudas, como explica Burke (2004), fica a critério do leitor deste livro tentar decifrar o que esse fotógrafo pretendia ao captar a imagem destes indígenas desta maneira e também dos autores ao colocá-la no livro didático.





**Ilustração 11 – Grupo de caiapós e um krahó**

Neste livro em nenhum momento os autores fazem uma ponte com a atualidade e muito menos trabalham as contribuições da cultura indígena para a nossa cultura. A impressão que se tem é que a história do Brasil só começa com a chegada dos portugueses e toda a história anterior à chegada dos colonizadores é esquecida. Além disso, os autores não trabalham de forma intercultural, motivando a convivência e o respeito entre as diferentes culturas. A abordagem adotada por eles caminha mais para uma perspectiva multiculturalista, em que basta o simples fato de anunciar que existem culturas diferentes da nossa. De acordo com McLaren (1997), em pesquisa acerca da sociedade norte-americana, existem quatro possíveis tendências do multiculturalismo sendo eles: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência ou multiculturalismo revolucionário. Segundo ele o multiculturalismo conservador é baseado no darwinismo social e propõe a assimilação cultural como mecanismo de integração e, portanto esta corrente teórica trabalha com a ideia de inferioridade racial. Já o multiculturalismo humanista liberal trabalha com a ideia de igualdade entre os seres humanos, o que McLaren alerta ser um disfarce se levar em consideração que vivemos em modelos de governo baseados meritocracia.

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e pode mascarar as diferenças por apresentar um discurso de igualdade racial e é essencialista. Por fim, o multiculturalismo crítico e de resistência é definido por McLaren como uma

tendência embasada na teoria social pós-moderna crítica<sup>12</sup>, de acordo com a qual as representações são o resultado de lutas sociais.

**2.4 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 4º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.**

O livro destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental, é composto por 8 unidades e o indígena é apresentado em 2 unidades. Na Unidade 1 – “Os primeiros habitantes do Brasil” (p.08-21), os autores dividiram dois capítulos para tratar desse assunto, sendo que no primeiro capítulo intitulado “O Brasil antes dos brasileiros”, os autores falam sobre o período Pré-Histórico do Brasil, mas já no início do capítulo, há dois problemas: o título do capítulo 1, que dá a entender que os primeiros habitantes do Brasil não eram brasileiros e o fato de os autores não mencionarem que os habitantes primitivos do Brasil, eram os próprios indígenas que no século XV seriam encontrados pelos portugueses com uma cultura bem diferente.

É provável que os autores tenham intitulado o primeiro capítulo de “O Brasil antes dos brasileiros”, por estarem levando em consideração que o Brasil só receberia esse nome após o contato com os portugueses, mas se analisarmos mais a fundo esse título pode colaborar ainda mais para que a história anterior à chegada dos portugueses ao Brasil, que já é de certa forma esquecida e destituída de importância por muitos autores, fique cada vez mais esquecida no tempo e que a história contada pelos portugueses a partir de sua chegada ao Brasil, ganhe cada vez mais importância.

Quanto ao fato de os autores não explicarem que apesar dos primeiros habitantes terem sido bem diferentes dos índios encontrados por Cabral quando de sua chegada ao Brasil, os mesmos eram indígenas chamados de paleoíndios<sup>13</sup>. Explicar que os primeiros habitantes do Brasil eram indígenas diferentes dos índios atuais, é de extrema importância, pois o aluno que lê esse capítulo pode pensar que se os primeiros habitantes não eram os indígenas, de onde vieram então os indígenas encontrados por Cabral e descritos por Caminha?!

---

<sup>12</sup> De acordo com Kincheloe, (1997), teoria que considera a relação entre a palavra e o mundo como efeito do poder e da luta social.

<sup>13</sup> Membro do povo ou cultura dos ocupantes mais remotos da América, provavelmente caçadores de origem asiática que se instalaram nesse continente a partir do pleistoceno.

Ainda no primeiro capítulo da Unidade 1, os autores começam a falar como se os povos que habitaram o Brasil no período Pré-Histórico fossem os antepassados dos indígenas. Há aqui uma grande confusão já que em um momento é como se os habitantes pré-históricos não tivessem nada a ver com os indígenas e num outro momento, é como se um fosse a continuação do outro. Apesar de se tratar de um livro voltado para o 4º ano do Ensino Fundamental, há diversas maneiras que podem ser utilizadas para se explicar como e quando as primeiras correntes migratórias chegaram ao Brasil e isso pode ser feito de maneira que mesmo um aluno de 4º ano possa compreender que esses primeiros habitantes adquiriram características físicas e culturais compatíveis com a América e que mais tarde os mesmos seriam, equivocadamente, chamados de índios pelos portugueses.

Como exemplos de povos que eram os antepassados dos indígenas brasileiros, os autores citam “o povo do sambaqui”<sup>14</sup>, que curiosamente parecem não ter um nome, localizados principalmente no litoral catarinense; citam também “o povo da flecha”, que novamente por “mero acaso” não têm nome, que segundo os autores habitavam as florestas do sul do Brasil e seriam os antepassados dos guaicuru e citam ainda o “povo marajoara”, que habitava a Ilha de Marajó.

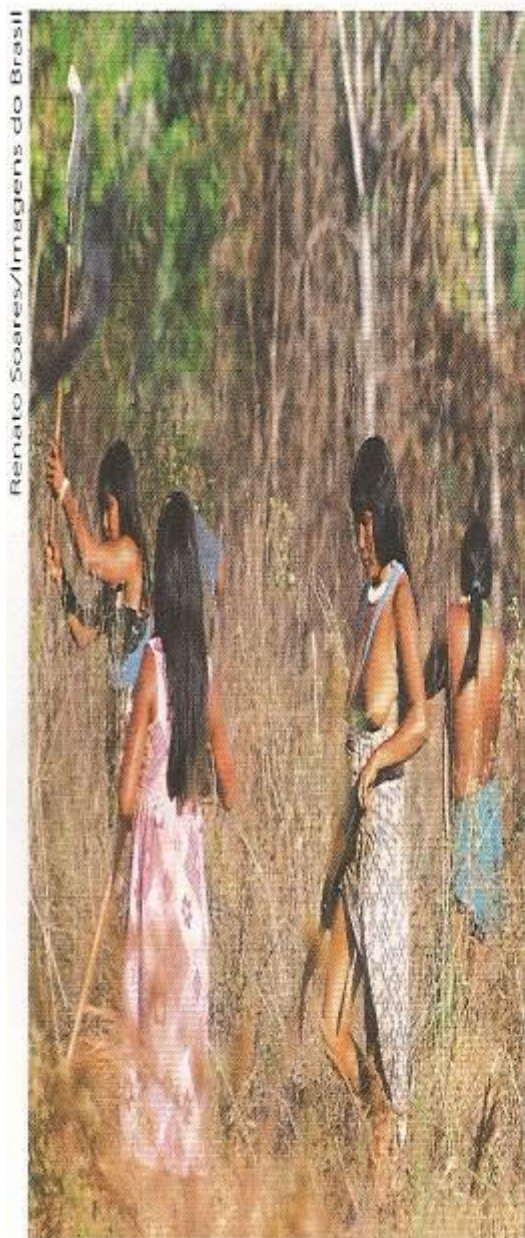
No segundo capítulo, intitulado “Onde vivem os indígenas hoje”, os autores explicam, e até utilizam imagens, Ilustração 12, para isso sendo uma de mulheres kamayurá e outra de mulheres krahô, como e onde são as moradias dos indígenas na atualidade. Os autores explicam o direito que os indígenas adquiriram sobre as terras consideradas tradicionais, mas as habitações apresentadas como atuais pelos autores do livro, mostram apenas índios que vivem em aldeias localizadas fora das cidades<sup>15</sup>, como se os índios que vivem em aldeias urbanas ou até mesmo em casas comuns nas cidades ou mesmo nas aldeias, não fossem “índios legítimos”, o que pode colaborar ainda mais para que os direitos desses povos não sejam respeitados e sua luta seja descaracterizada por estereótipos que são formados por instrumentos educativos que apresentam muitas vezes informações fragmentadas sobre esses povos.

---

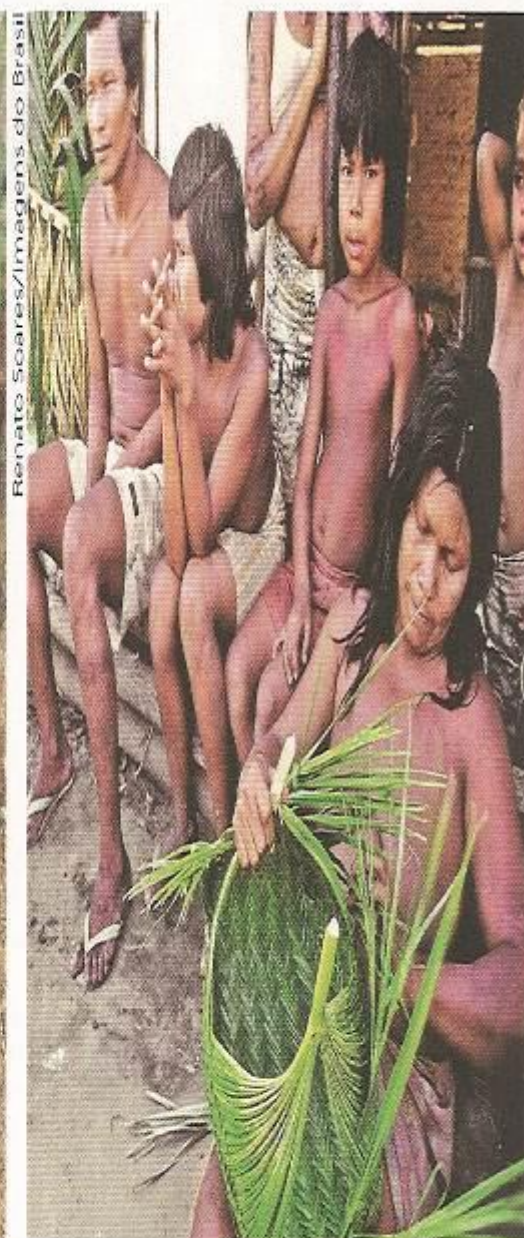
<sup>14</sup> Sambaquis é o nome que foi dado a sítios pré-históricos formados pela acumulação de conchas e moluscos, ossos humanos e de animais, que foram descobertos em várias regiões do Brasil, mas principalmente no Sul. Os sambaquis nos provam a existência de comunidades de caçadores e coletores, os quais consumiam os moluscos, para depois amontoar suas cascas para morar sobre elas, já que constituíam um lugar alto e seco.

<sup>15</sup> Apesar das aldeias urbanas serem um assunto muito recente na discussão indigenista poderia ter mencionado sua existência.





Mulheres da nação Kamayurá, em Mato Grosso, trabalhando na roça de mandioca.



Mulher da nação Krahô, do Tocantins, preparando cesto de buriti junto com familiares.

#### Ilustração 12 – Mulheres kamayurá e krahô

Para Silva (2000) aquele que tem o poder de representar o outro, tem o poder também de definir e determinar a identidade desse outro. O caso aqui, é identificar quem é/são o/os autor/es da maneira como os indígenas são apresentados nesse livro didático e além disso, verificar se quem escreveu sobre os indígenas brasileiros estava produzindo ou reproduzindo tais representações. A discussão acerca do poder da

representação levantada por Silva (2000) é muito importante para a análise do conteúdo dos livros didáticos de História porque por meio de tal análise é possível verificar quais interesses estão ligados à maneira como essa parcela da população brasileira é retratada.

Nesse sentido, Bhabha (2007) explica que a hierarquização ou a marginalização do outro, são estratégias utilizadas no exercício da administração de sociedades coloniais. Portanto, a representação do outro/indígena de forma generalizada e fragmentada trabalha a favor dos interesses daquele/s que detêm o poder de representar o outro e por consequência, o poder de definir e determinar a identidade do indígena como melhor lhe/s convir.

Ainda no Capítulo 2 os autores do livro propuseram uma atividade na qual os alunos deveriam analisar as informações apresentadas no mapa e em seguida responder a algumas questões. Considero um ponto positivo a utilização de tal recurso para demonstrar a concentração dos povos indígenas no território brasileiro hoje, já que essa é uma das poucas vezes em que os autores apresentam dados atuais sobre as populações indígenas. Porém, acredito que a informação fica vaga, pois não fica claro se os dados numéricos apresentados se referem ao número de povos indígenas em cada estado do Brasil ou se se referem à porcentagem da população nacional de indígenas. Nesse sentido, vejo que possa ocorrer uma pequena confusão na análise de tais dados.

Outra questão importante a ser observada na imagem, Ilustração 13, apresentada a seguir, é o exercício número 1 item “c” no qual é perguntado ao aluno se houve alguma mudança em relação à localização dos povos indígenas no período da “descoberta” e na atualidade. A resposta proposta para essa questão pelos autores é que atualmente essas populações encontram-se no interior do Brasil, porém não há nenhuma explicação para esse fato. Seria de extrema importância que os autores deste livro tivessem aproveitado a questão para falar sobre a ação violenta dos portugueses quando dos primeiros contatos com os índios brasileiros, além das diversas tentativas do governo português e brasileiro em tentar apagar, física e culturalmente, as populações indígenas podendo ser citadas, dentre muitas, as seguintes situações: as bandeiras, as reduções, a marcha para o oeste dentre outras.



**1.** Observe o mapa e responda no caderno.



Fonte: [www.socioambiental.org.br/pib/portugues/quonqua/ondeestao/quvivonde.shtm#1](http://www.socioambiental.org.br/pib/portugues/quonqua/ondeestao/quvivonde.shtm#1)

- Atualmente em que região do Brasil concentra-se maior parte dos grupos indígenas? *Na região Norte.*
- Qual região brasileira apresenta o menor número de povos indígenas? *A região Sul.*
- Na época do descobrimento a maior parte dos grupos indígenas concentrava-se no litoral. Houve alguma mudança em relação a sua localização? *Sim, atualmente a maior parte dos povos encontra-se no interior do Brasil.*

**2.** De acordo com o texto, que fatores explicam a redução da população indígena ao longo do tempo? Responda no caderno.

*O contato com o homem branco gerou guerras e trouxe doenças que eliminaram parte da população nativa.*

**Ilustração 13 – Distribuição atual das nações indígenas**

Ainda no Capítulo 2, os autores dedicaram mais duas páginas à apresentação de dados sobre os indígenas brasileiros. Nessas duas páginas são descritos os costumes e a cultura dos Ashaninka, povo indígena que habita a região do Acre, mas não é possível se verificar informações sobre esses povos que os diferenciem dos outros povos anteriormente descritos pelos autores. Fica novamente a impressão de que os povos indígenas vivem se não exatamente, quase que do mesmo jeito independentemente de representarem, como os próprios autores do livro escreveram, mais de 220 povos e mais de 180 línguas diferentes.

A Unidade 2 – O Encontro de duas culturas (p.22-37) é composta de dois capítulos sendo o primeiro intitulado “O encontro de brancos e indígenas” e o segundo “Os povos indígenas na época da chegada dos portugueses”. O primeiro capítulo trata do momento do primeiro contato estabelecido em 1500 entre portugueses e indígenas brasileiros e os autores explicam que esse foi um momento fortemente marcado por espanto, admiração, mudança e inovação.

Num primeiro momento não há explicações mais detalhadas quanto às razões que teriam feito do momento do primeiro contato entre brancos e indígenas tão espantoso, admirável. Após falar brevemente sobre esse momento histórico tão importante para a história do Brasil, os autores passam a narrar a chegada dos portugueses e a descrever como portugueses e indígenas reagiram ao momento desse encontro e segundo os autores a reação de ambos os grupos foi a mesma: estranhamento.

A Ilustração 14 utilizada pelos autores para retratar o momento por eles descrito, é a obra de Oscar Pereira da Silva intitulada “Desembarque de Cabral em Porto Seguro”. Essa é uma das muitas pinturas que retratam o momento do primeiro contato entre indígenas e portugueses e mais uma vez trata-se de uma pintura que foi feita cinco séculos após o momento histórico retratado pelo autor. Essa é uma pintura bem comum nos livros didáticos de história e um detalhe curioso é que muitos indígenas aparecem retratados com posturas que lembram homens primitivos e os portugueses são representados com posturas imponentes.





**Ilustração 14 – Desembarque de Cabral em Porto Seguro**

Ao observar esta pintura, tem-se a impressão de que desde o primeiro momento os índios já estavam dominados e a hierarquia entre o colonizador e o colonizado fica bem evidenciada. É o autor da imagem que nesse caso tem o poder de retratar esse momento emblemático para a historiografia brasileira e tem também, o poder de apresentar os indígenas e os portugueses conforme lhe parecer melhor além de colaborar para a justificativa da conquista dos indígenas pelos portugueses, isso é que Bhabha (2007) chama de discurso dominador, que não se manifesta apenas nos textos escritos, mas também por meio de imagens.

Se Caminha, Oscar Pereira ou qualquer outro autor de documentos ou de obras de arte retratasse os indígenas encontrados no Brasil de forma tão imponente e “evoluída” quanto os portugueses são retratados, os mesmos estariam trabalhando contra o propósito de dominação dos colonizadores. Retratar o indígena como um ser quase que primitivo e exótico, é atender ao interesse de justificar a ação do colonizador e como bem lembra Bhabha (2007), esse discurso acerca dos povos encontrados no Brasil, foi muito bem calculado quanto ao que se refere aos interesses que seriam dessa forma atendidos.

Cabe lembrar aqui, que tais representações construídas há mais de 500 anos ainda permanecem muito presentes na sociedade atual. Agora se levada em consideração a ideia de Laraia (2009) de que os sujeitos são construtores de sua cultura, fica difícil entender como mesmo passados 511 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, o discurso construído para o século XV continua fazendo sentido e sendo difundido nas escolas do século XXI.

Além disso, é importante lembrar que a pintura de Oscar Pereira, assim como todas as imagens, emite um ponto de vista, conforme explicado Burke:

Apesar disso, seria imprudente atribuir a esses artistas repórteres um “olhar inocente” no sentido de um olhar que fosse totalmente objetivo, livre de expectativas ou preconceitos de qualquer tipo. Tanto literalmente quanto metaforicamente, esses esboços e pinturas registram “um ponto de vista”. (Burke, 2004, p. 24)

Sendo assim, não podemos pensar que Oscar Pereira ao criar sua pintura estivesse livre de qualquer sentimento ou expectativas, ou seja, neutro. A questão é que mesmo tendo sido pintada muito tempo depois do momento histórico que o artista retrata, o ponto de vista transmitido pelo artista é, no fim das contas, uma reprodução do ponto de vista dos colonizadores europeus.

Na sequência, os autores apresentam “O indígena visto pelo europeu” e nessa parte do Capítulo 1 apresentam brevemente o relato do alemão Hans Staden, o que é um fator a favor dos autores, pois a maior parte dos autores tem a tendência de apresentar apenas relatos de portugueses sobre os indígenas. A iniciativa de utilizar o relato de Staden é muito interessante, porém a maneira como o indígena é descrito pelo alemão não muda muito se comparada à maneira como os portugueses descreviam os indígenas. Por essa razão, fica faltando uma opinião diferente sobre o indígena brasileiro, porém a imagem, Ilustração 165, retirada do livro de Hans Staden e apresentada no livro é uma peça interessante nessa análise, pois pode ser que se trate de, talvez, a única figura usada pelos autores deste livro didático que pode ter sido feita pelo próprio personagem que viveu tal momento e sendo assim, poderia ser o retrato mais próximo do momento histórico no qual o acontecimento ocorreu, o que não quer dizer que seja um retrato mais próximo da realidade.



**Ilustração 15 – Ilustração de Hans Staden**

No fechamento do primeiro capítulo desta unidade, os autores explicam que os historiadores criaram linhas do tempo para facilitar a compreensão dos períodos históricos e acabam apresentando uma linha do tempo que, segundo eles, representa a linha do tempo da História do Brasil. Tal linha do tempo abarca os acontecimentos históricos ocorridos entre os séculos XV e XVII e os autores apresentam a chegada dos portugueses como marco inicial de nossa história, como se nada do que ocorreu no Brasil antes do mesmo ser colonizado fosse importante.

Parece-me novamente que a história anterior à chegada dos portugueses ao Brasil não representa muito, pois se a mesma fosse considerada como de extrema importância para o estudo da História do Brasil, tal linha do tempo formulada pelos autores, se iniciaria com a chegada das primeiras correntes migratórias ao território brasileiro, que segundo estudos teriam ocorrido há cerca de 13 mil anos.

No Capítulo 2 cujo título é “Os povos indígenas na época da chegada dos portugueses”, os autores retomam alguns aspectos gerais sobre as populações indígenas que habitavam o Brasil quando da chegada dos portugueses. Nesse capítulo, os autores explicam que várias palavras que fazem parte da língua portuguesa são de

origem tupi, uma das línguas faladas pelos indígenas. E é isso que é dito sobre os grupos encontrados pelos portugueses no período da conquista e supomos que esse seja o momento em que o indígena possa ser considerado mais “presente” na história atual do Brasil na perspectiva apresentada pelos autores deste livro didático.

Apple (2001) afirma que a discussão sobre raça tem se convertido cada vez mais no que ele chama de presença ausente e, conforme o analisado até o momento, que o indígena brasileiro tem caminhado para o mesmo sentido. Veiga-Neto (2002) explica que a educação tem sido vista como uma ferramenta que contribui para a subalternação de uns e para a elevação de outros e enquanto a abordagem dos autores de livros didáticos de história não for repensada, o discurso hegemônico que impõe ao indígena o papel de “viscoso”, utilizando a expressão de Bauman (2001), vai continuar a ecoar pelas salas de aula.

## **2.5 – ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. Projeto Prosa: História, 5º ano. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.**

O livro do Projeto Prosa destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental, é formado por 8 unidades das quais 3 tratam da temática indígena. Na Unidade 1 – Da extração à plantação (p.08-21), os autores escreveram apenas algumas informações sobre o indígena brasileiro e isso é feito no Capítulo 1, intitulado “A árvore que virou riqueza”. Nesse capítulo os autores do livro do 5º ano explicam como se deu a exploração do pau-brasil, a primeira de muitas riquezas a ser retirada de nosso território e levada para ser vendida na Europa. Os indígenas são citados apenas para contar aos alunos que o corte, empilhamento e transporte da madeira, eram feitos pelos mesmos.

Os autores informam ainda que em troca do trabalho realizado pelos indígenas, os portugueses davam aos nativos objetos de metal, como facas, tesouras e machados e explicam que essa troca era chamada de escambo. Seguem explicando que os indígenas não eram ingênuos de trocar a madeira tão valorizada na Europa (pois era utilizada para a construção de móveis e para tingir tecidos) por objetos tão simples quanto uma faca. Porém, a explicação dada pelos autores é etnocêntrica porque os autores dizem que os indígenas não eram bobos, pois com a utilização dos machados de metal, o tempo de corte da madeira passava de três horas, com o machado de pedra, para 15 minutos, com o machado de metal.

Os autores poderiam ter escrito que apesar de tais instrumentos serem tão comuns em nosso dia a dia, os indígenas encontrados por Cabral, ainda não haviam adquirido ainda a prática da fundição de metais e que, portanto, a troca de uma árvore que eles tinham em abundância em seu território por um machado de metal, lhes parecia muito rentável já que, ao contrário do que os autores deste livro pensam, o que mais pesou foi o fato de os indígenas pensarem em como suas tarefas domésticas poderiam ser facilitadas com a introdução de tal tecnologia.

É como se o indígena ficasse feliz em poder retirar a madeira mais rapidamente, o que me parece muita pretensão da parte do colonizador e fica a dúvida se os autores desse livro estão produzindo uma explicação ou reproduzindo uma explicação para que o aluno entenda as vantagens do escambo para o indígena. De qualquer maneira, produzindo ou reproduzindo a explicação por eles utilizada, mais uma vez, o indígena é retratado como atrasado para, como bem explica Bhabha (2007), justificar o processo de dominação que já se estabelecia ali.

Já na Unidade 2, intitulada “Conquistando o sertão” (p. 22-37) os indígenas são tema de dois capítulos. No primeiro capítulo “As missões jesuíticas”, os autores falam sobre a catequização dos índios do Brasil e do “progresso” que a chegada dos padres jesuítas trouxe à colônia de Portugal na América. Além disso, eles explicam brevemente como era o trabalho dos missionários, mas tal descrição é feita de maneira que não é dito em nenhum momento que as missões homogeneizavam as diferentes culturas através da catequese para a produção econômica, processo que foi chamado por Oliveira (1999) de primeiro processo de mistura.

Da maneira como as missões são trabalhadas pelos autores, tem-se a impressão de que as mesmas só trouxeram benefícios para os indígenas, quando na verdade não é nenhum fato desconhecido que muitas injustiças foram cometidas contra os indígenas enquanto os mesmos estavam sob a “guarda” dos jesuítas. Muitos costumes, ritos, línguas e outros aspectos que constituíam a cultura de diversos povos indígenas foram massacrados e esquecidos no tempo em troca do ensino da língua e dos costumes do colonizador.

Moisés (1992) explica que a legislação brasileira era regida basicamente pelas mesmas leis que a portuguesa. Por tentar “agradar a gregos e troianos”, a legislação colonial brasileira é vista como extremamente contraditória. Outra questão ligada à legislação colonial do Brasil refere-se ao fato de que ao tratar sobre os índios, a legislação dava a entender que se referia a todos os índios, livres ou cativos; amigos ou

inimigos quando na prática as leis eram bem diferentes para índios aldeados e aliados e para os inimigos.

Destaca ainda que aos índios aldeados e aliados, a liberdade fora assegurada durante todo o processo de colonização. Para tanto, os índios aliados deveriam ser descidos, ou seja, deslocar povos inteiros para novas aldeias próximas às vilas portuguesas tornar-se vassalos úteis e trabalharem no sustento da colônia. Os descimentos deveriam ser conduzidos pelos jesuítas e sem coação.

Quanto aos aldeamentos deveriam facilitar a civilização dos índios e não prejudicar nem os povoamentos indígenas nem os portugueses. Sobre as aldeias a recomendação era que nelas deveriam viver apenas índios e a reunião de nações diferentes era proibida. Além disso, a criação de aldeias grandes era de suma importância para o projeto de conversão, para a oferta de mão-de-obra para o trabalho na colônia e para a ocupação do espaço. Segundo a legislação colonial, desde 1587 o trabalho dos índios aldeados deveria ser pago, os índios divididos em 3 partes sendo que uma permanecia na aldeia, outra trabalhando para a Coroa e outra destinada aos moradores e os períodos de trabalho deveriam ser alternados também de modo que o trabalho na aldeia não fosse prejudicado.

Porém, mesmo com tantas leis que deliberavam sobre o trabalho indígena, sua liberdade era constantemente violada, os prazos de tempo eram violados e os salários não eram pagos. A legislação ainda estabelecia que os índios aliados poderiam ser chamados para lutar nas guerras e que por seu esforço recebiam títulos de honra e recompensas. Para fazer cumprir as normas para utilização da mão-de-obra indígena, um procurador era o encarregado de requerer a justiça já que os índios eram tidos como “incapazes”.

Sobre o tratamento dos índios, Moisés (1992) escreve que as leis eram bem claras ao estabelecer que os mesmos deveriam ser bem tratados para garantir a conversão e o aldeamento dos mesmos e explicavam ainda que os maus-tratos poderia esvaziar as aldeias e prejudicar a colonização. A ideia de salvação é substituída no século XVIII pela ideia de felicidade ligada à vida civilizada.

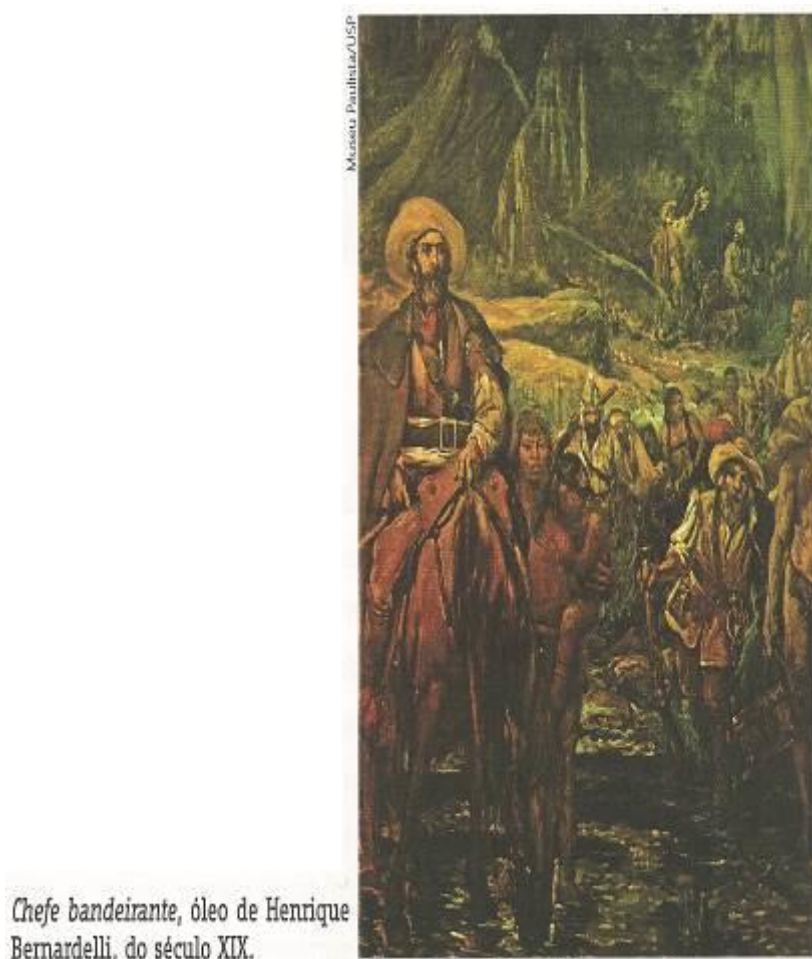
A respeito da escravidão “justa” dos índios, a legislação estabelecia que a mesma pudesse ocorrer através da guerra justa ou do resgate e que esse era um meio legal de escravizar os índios. São apontadas as causas legítimas para a guerra justa, sendo elas: recusa à conversão, impedimento da propagação da Fé, violência contra



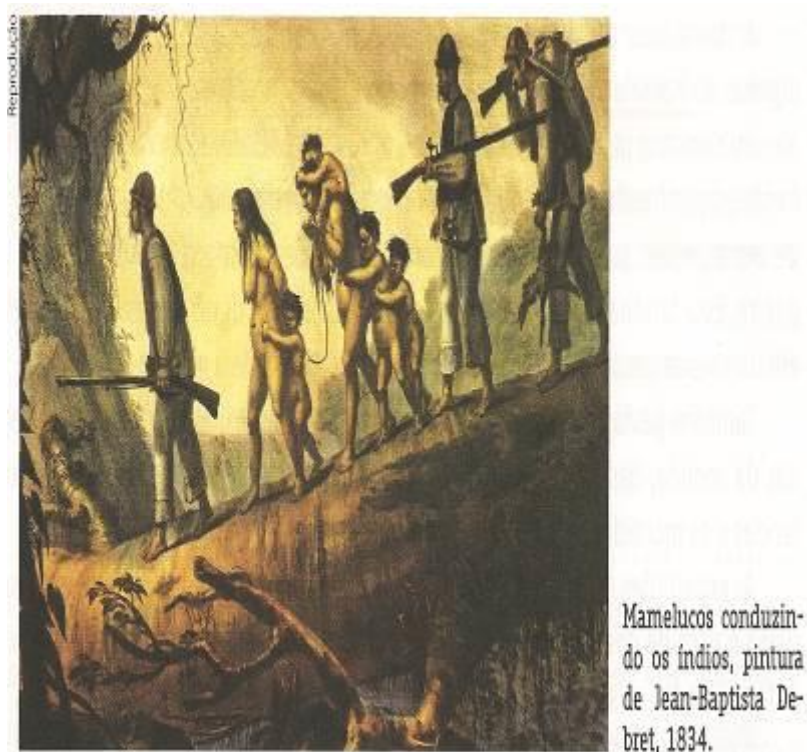
vassalos e aliados dos portugueses, quebra de pactos, salvação das almas e antropofagia, sendo a preexistência de hostilidades a principal justificativa da guerra.

É difícil entender após a apresentação de tantos argumentos, como os autores desse livro podem não ter falado sobre os pontos negativos da ação jesuíta em território brasileiro já que a catequese foi amplamente usada como um instrumento de ajustamento cultural usado pela colonização, como bem aponta Paiva (2006).

Já no capítulo 2 da segunda unidade cujo nome é “Entradas e bandeiras”, os autores tratam da importância das entradas e das bandeiras, expedições organizadas pelos colonizadores a fim de desbravar e dominar o território brasileiro. Os autores apresentam aqui duas imagens, Ilustração 16 e Ilustração 17, para retratar as entradas e as bandeiras e ambas as imagens retratam um período de nossa história no qual um número imenso de indígenas foram mortos e aprisionados pelos bandeirantes que são considerados por muitos como heróis e por outros como bandidos.



**Ilustração 16 – Chefe bandeirante**



**Ilustração 17 - Mameluco conduzindo índios**

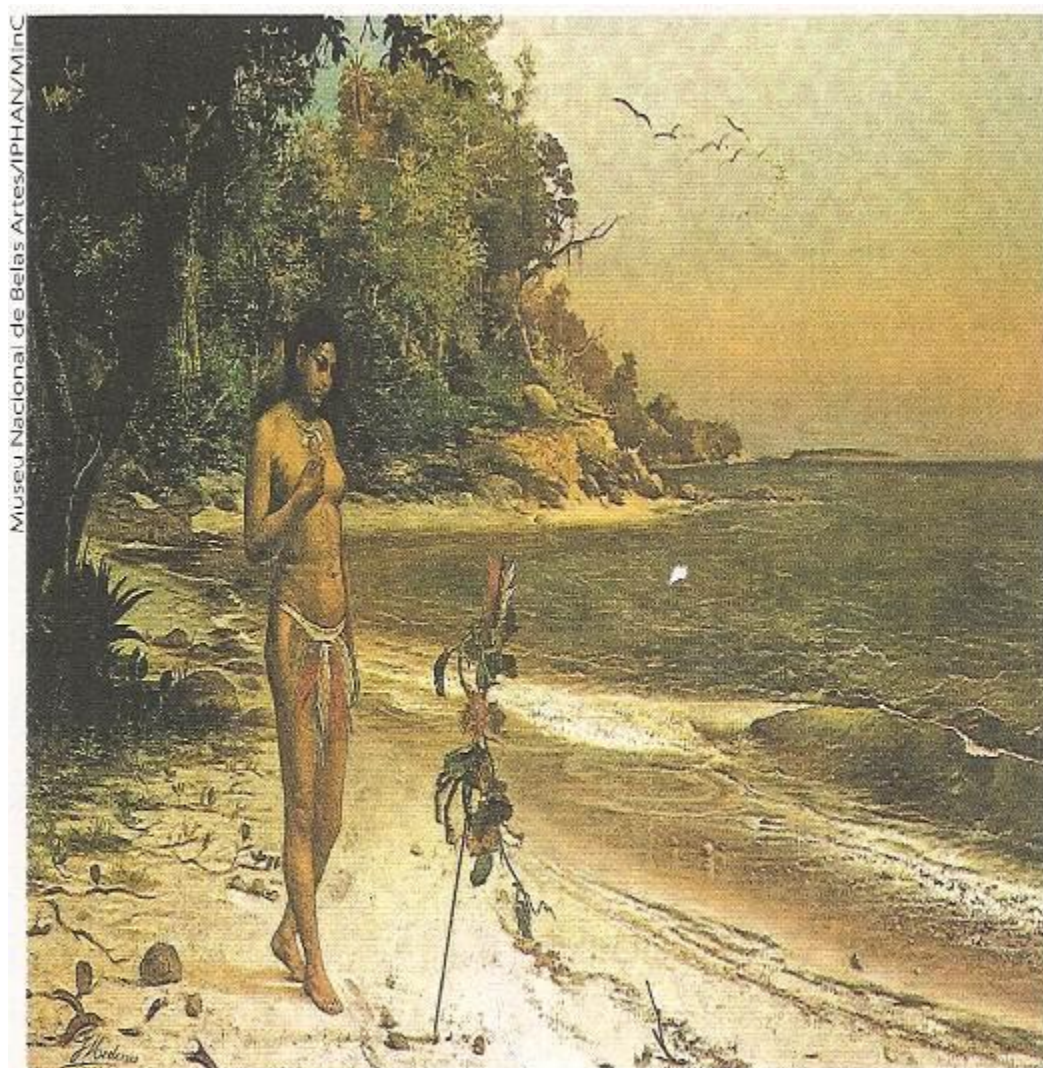
Novamente percebe-se o colonizador representado como a personificação do que é bom e evoluído e o nativo brasileiro, como aquele que deve ser civilizado e deve ser apresentado ao novo mundo de tecnologias. Outro fato importante a ser observado, é que em nenhum momento, os autores apresentam o verdadeiro impacto causado pela ação dos bandeirantes na tarefa de dizimar inúmeras populações indígenas. O verdadeiro valor pago para que o território fosse desbravado e a posse portuguesa fosse garantida, foi a marginalização dos povos indígenas e isso não é apontado pelos autores.

Tais análises acerca dessas imagens só puderam ser alcançadas por meio da interpretação iconológica, explicada como terceiro e principal passo para a interpretação de imagens descrita por Burke (2004). O autor explica que é nesse tipo de análise que se encontra o significado intrínseco da imagem e que é nesse nível que as imagens oferecem evidência útil, por isso analisamos as imagens para além do que a primeira interpretação pudesse assinalar.

Na Unidade 5 – “O Império do café” (p.68-81) os autores destinaram duas páginas para escrever sobre “A construção da identidade nacional”. Nessas duas páginas, eles explicam que no século XIX os intelectuais brasileiros passaram a se preocupar com a construção de uma identidade nacional que se opusesse à identidade do



colonizador. Para tanto, o indígena, primeiro habitante do Brasil, foi escolhido para ser o símbolo da identidade nacional, Ilustração 18.



*Iracema*, óleo sobre tela pintado em 1881 por José Maria de Medeiros, inspirado na obra homônima de José de Alencar.

**Ilustração 18 - Iracema**

É importante destacar que o indígena brasileiro passou a ser inspiração para escritores e pintores e foi retrato em diversas obras de maneira bem romântica e heroica. Foi então criada uma identidade que modificou a importância atribuída anteriormente aos indígenas. Faltou estabelecer um paralelo com a representação atual do indígena que também é fruto de um discurso nacionalista, mas que trabalha agora a favor dos interesses da alta cultura que impõe cada vez mais ao indígena o papel de coadjuvante na construção da história do Brasil.

O livro didático de história não é o único que deve ser tido como instrumento de marginalização do outro/indígena e construtor de uma figura estereotipada do mesmo. Devemos lembrar que o professor, que deveria desempenhar o papel de mediador do conhecimento apresentado nos livros didáticos e demais meios de comunicação, muitas vezes não lida com diversas abordagens históricas, pois o mesmo é fruto de uma formação acadêmica monocultural, de uma jornada exaustiva de trabalho e da falta de tempo para a pesquisa.

Nenhum dos livros trata do índio urbano e familiarizado com os costumes do não índio. O indígena é sempre retratado no pretérito e aparece nos livros de história analisados apenas até o momento do ciclo do café, desaparecendo sem nenhuma prévia explicação ou justificativa. O indígena inserido no mundo globalizado é simplesmente ignorado na narrativa desses livros. Enquanto a abordagem etnocêntrica e elitista dos livros didáticos não for repensada, o abismo existente entre o branco e o índio vai se configurar, cada vez mais, num obstáculo difícil de transpor e a representação do outro/indígena como viscoso vai se naturalizar e se constituir em um entrave para a luta dos povos indígenas.

## **2.6 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 1º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.**

O livro da Coleção Aprendendo Sempre destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta 5 capítulos, dos quais 2 mencionam iconograficamente ou textualmente os indígenas brasileiros. Já nos outros 3 capítulos, mesmo que a temática permitisse, os indígenas não são representados de nenhuma maneira.

No livro destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, os autores da Coleção Aprendendo Sempre escreveram algumas informações sobre os indígenas no Capítulo 2 – “A Nossa Família” (p.25-33). No capítulo mencionado os autores explicam como a família é composta e também dizem que as famílias são muito diferentes entre si e seguem falando sobre o assunto até que no subitem “Vivendo juntos” (p.30) os autores propõem que os alunos observem 4 figuras, Ilustração 19, das quais duas apresentam comunidades indígenas.



EDUARDO KNAFF/OLÍMPIA IMAGEM



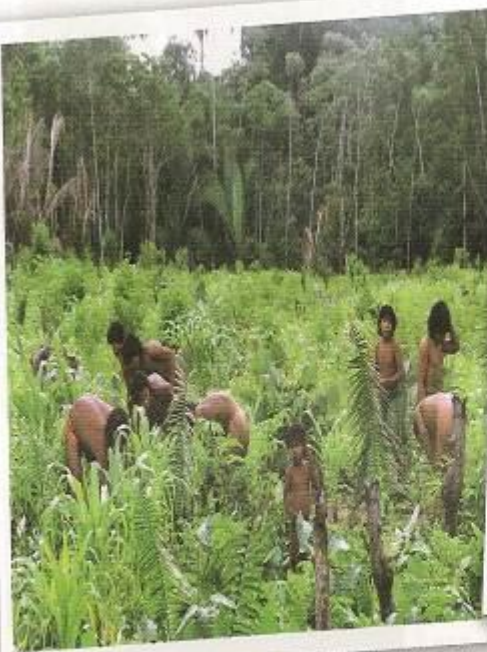
RUSLAM GAWRIJUK TOCANDO VIOLINO EM ALA PEDIÁTRICA DO HOSPITAL DO CORAÇÃO, EM SÃO PAULO (SÃO PAULO, 2001).



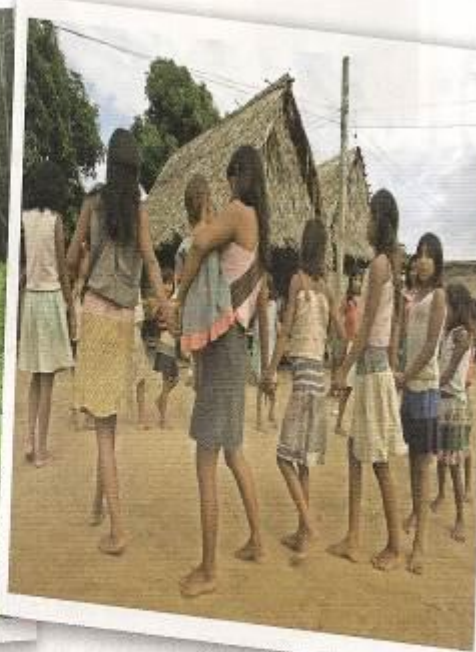
PAULO FREITAS/AGÊNCIA ESTADO

INTEGRANTES DO QUILOMBO CAFUNDÓ, NO MUNICÍPIO DE SALTO DE PIRAPORA (SP), DANÇANDO O JONGO, 2006.

ROBSON FERNANDES/AGÊNCIA ESTADO



ÍNDIOS DE ALDEIA GUAJÁ LIMPANDO SUAS ROÇAS DE MANDIOCA NA RESERVA AWÁ, PERTENCENTE ÀS TERRAS INDÍGENAS CARU (MARANHÃO, 2000).



EVELSON DE FREITAS/AGÊNCIA ESTADO

ÍNDIAS KULINA BRINCANDO DE RODA NA ALDEIA CANAMARI, NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA DO PURUS (ACRE, 2004).

Na sequência, os autores apresentam a atividade à qual eles intitulam “Bate-Papo” na qual são colocadas três questões norteadoras para a análise e discussão das imagens apresentadas anteriormente. De maneira geral, as três perguntas são sobre cooperação e reuniões familiares. Como essa é uma versão do livro que é destinada para o professor, os autores fizeram um comentário para auxiliar o trabalho do professor aconselhando-o que, ao trabalhar essa página, peça aos alunos para observarem bem a maneira como os grupos são retratados, o que as pessoas estão fazendo e sobre a importância da cooperação.

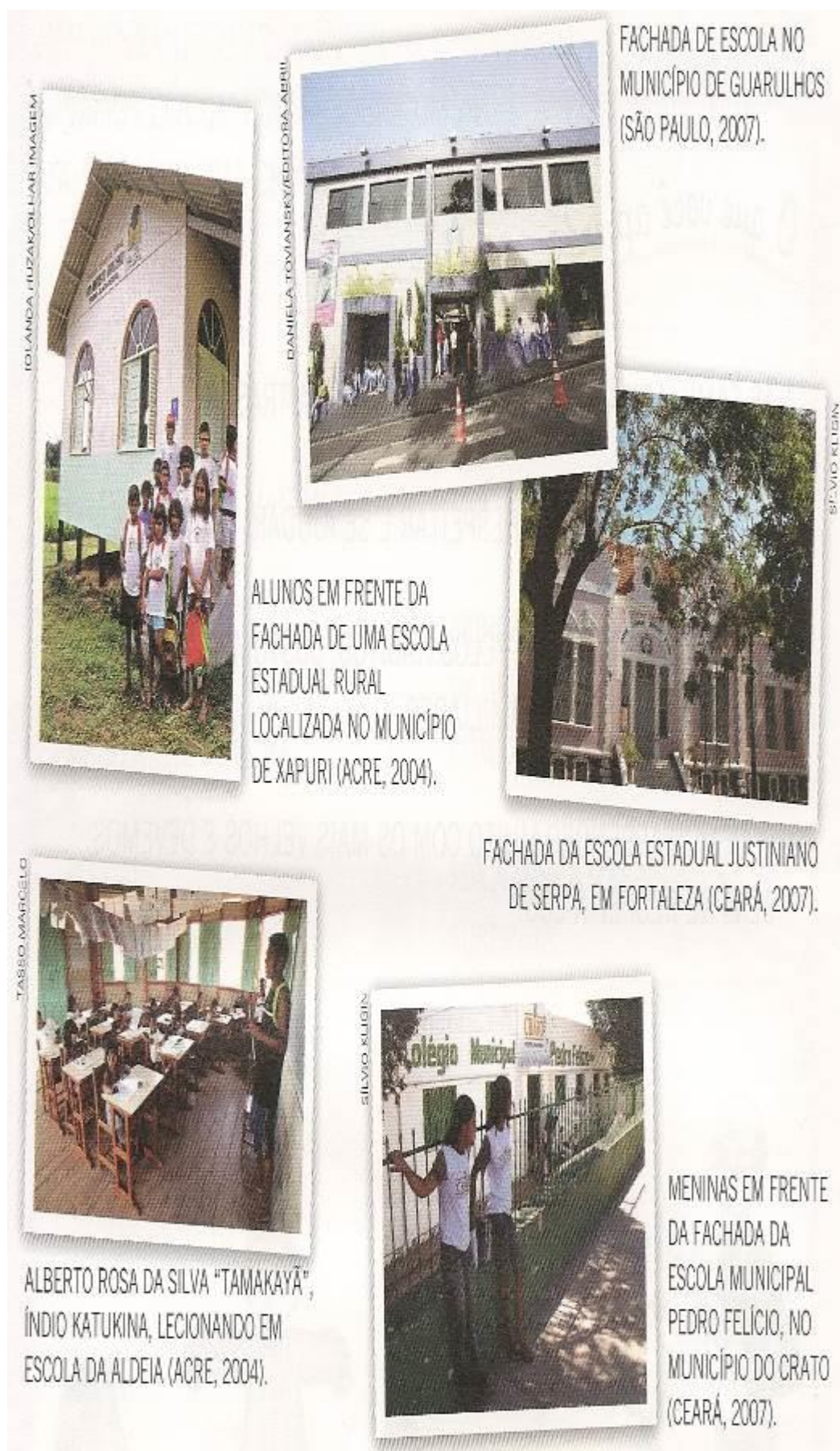
Já na p. 31 são propostos 5 exercícios que, de acordo com os autores, devem ser respondidos pelo aluno com a ajuda de um adulto. Esses exercícios têm por objetivo que o aluno conheça um pouco mais sobre sua origem e sobre a origem de sua família.

Observando as imagens, a abordagem proposta pelos autores e os exercícios apresentados no livro do 1º ano, é possível observar que os indígenas são apresentados neste livro de forma bem rápida e sem maiores explicações. A impressão que se tem é que as fotos que representam indígenas foram colocadas no livro sem muito compromisso de que fizessem algum sentido para o aluno e essa impressão pode ser reforçada pela maneira como os exercícios são conduzidos dando a entender que as origens dos alunos estão atreladas a antepassados que vieram de outros países, muito provavelmente países europeus.

As duas páginas nas quais os indígenas são parte do tema proposto para o estudo, lembram bem o que Santos (2009) e Dias Jr (2009) chamam de tendência ao utilitarismo que propõe a seleção dos aspectos da cultura indígena que possam interessar ao mundo ocidental e menosprezando aqueles que não lhe são necessários. Isso é observado quando os autores desprezam a possibilidade de que alguns dos alunos que irão estudar História através do livro didático criado por eles possam ser descendentes de indígena, já que as perguntas se referem sempre ao pressuposto de que os antepassados dos alunos sejam de fora do Brasil.

Já no Capítulo 3 – “A escola” (p.34-45), os autores escrevem sobre as diferentes escolas que existem e apesar desse capítulo ter 11 páginas destinadas a falar sobre a escola, a escola indígena é apresentada em apenas uma das páginas do capítulo e através de uma foto, Ilustração 20, de um indígena lecionando em uma escola indígena do Acre.





**Ilustração 20 – Escola urbana, rural e indígena**

Analisando a legenda da Ilustração 20 pode-se verificar que a foto mostra uma escola indígena, cujo nome não é mencionado, bem como o da escola rural também não, na qual o índio katukina<sup>16</sup> Alberto Rosa da Silva aparece lecionando a crianças indígenas. Para analisar as imagens das escolas, os autores propõem novamente a sessão “Bate-Papo” na qual são colocadas as seguintes questões: Sua escola é parecida com alguma das escolas mostradas nas fotos? Sua escola é diferente das escolas das fotos? Já as escolas dos “brancos” têm nome.

Os questionamentos propostos pelos autores são a única maneira apresentada nesse capítulo de tratar as diferenças e para tal exercício as fotos apresentadas não colaboram para que o aluno possa perceber grandes diferenças entre a escola da aldeia, do campo e a da cidade. Como resultado da cultura homogeneizadora, os autores do livro analisado não contribuíram para que os alunos verificassem grandes diferenças entre essas escolas, mas acabaram por reforçar a naturalização das diferenças, termo proposto por Tedeschi (2008), existentes talvez não somente na estrutura física, mas também na estrutura curricular e pedagógica entre as escolas apresentadas nas fotos.

Quanto ao Capítulo 4 – “O lugar onde moro” (p.46-49), a crítica a ser feita é a de que nesse capítulo os autores não apresentam a aldeia, nem a rural e tão pouco a urbana, como um local no qual alguém possa morar. Os autores escreveram sobre a vida nas cidades e a vida no campo, mas em nenhum momento a aldeia é apresentada. Essa é uma das muitas maneiras de tornar as diferenças invisíveis (Skliar; 2001), já que ao não mencionar a aldeia como um dos lugares onde se pode morar, e até mesmo na qual alguns alunos que irão usar o livro dessa coleção possam morar, a existência da mesma invisibilizada.

## **2.7 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 2º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.**

No livro da Coleção Aprendendo Sempre destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental são apresentados 6 capítulos dos quais apenas 3 mencionam os indígenas nas temáticas propostas pelos autores.

---

<sup>16</sup> Grupo indígena que habita o sudoeste do estado brasileiro do Amazonas (nas Áreas Indígenas Paumari do Cuniuá, Paumari do Lago Paricá, Rio Biá e Terra Indígena Tapauá), e no limite do Amazonas com o Acre (na Área Indígena Katukina/Kaxinawá).

No Capítulo 1 – “Cada um do seu jeito” (p.08-21), os autores do livro falam que todos são diferentes e que cada pessoa tem uma maneira de ser. No Manual do Professor, os autores apresentam o objetivo principal do capítulo, que para eles é que o aluno aprenda a perceber e respeitar as diferenças.

Porém, as diferenças apresentadas neste capítulo referem-se a questões de cor de cabelo, textura do cabelo, cor da pele, preferência pelas cores do arco-íris, a cor dos olhos e as brincadeiras preferidas. Aqui os autores não tiveram o cuidado de mencionar características dos indígenas, já que os mesmos, assim como os demais grupos mencionados pelos autores, são diferentes.

O fato desses autores não mencionarem as características diferenciadas dos grupos indígenas só reforça a ideia de que as narrativas hegemônicas, inclusive as presentes em alguns livros didáticos, trabalham a serviço da alta cultura na tentativa de tornar o termo raça, conforme o pensamento de Apple (2001), uma presença ausente nas discussões sobre a diferença.

A ideia de Apple (2001) encaixa-se à abordagem adotada pelos autores para o estudo do tema escolhido para o primeiro capítulo do livro do 2º ano se levarmos em consideração que os autores discutem mais as diferenças na maneira de ser do que as diferenças tidas como raciais, e apesar disso tudo, temos podido observar que os indígenas têm se auto afirmado. Além disso, quando as diferenças raciais ganham espaço na discussão, as características físicas e culturais dos indígenas não aparecem, o que colabora para que a cultura indígena, ou a própria figura do indígena, torne-se cada vez mais uma presença ausente nas escolas e para que a alta cultura se estabeleça como parâmetro a ser seguido, restando à cultura indígena o papel de subalterna.

No Capítulo 2 – “A história de cada um” (p.22-35), os autores do livro apresentam o capítulo explicando que ali os alunos irão explorar um pouco mais a sua história e a de seus familiares, além de conhecer um pouco da história de seus colegas e de crianças de outros lugares. No subitem “Histórias de outras crianças” p.32 e 33, os autores falam de crianças de diversos países e as diferenças existentes entre elas. Nesse sentido, Silva (2000) explica que uma das estratégias adotadas nas escolas, é a de apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferenças, colocando o outro suficientemente distante tanto no espaço quanto no tempo. É como se as diferenças existissem apenas quando comparamos nossa cultura com a cultura de povos que estão muito longe geograficamente, ou seja, é como se a diferença estivesse atrelada à ideia de países diferentes e que dentro de um mesmo país seria impossível verificar

grandes diferenças e que quando as diferenças são percebidas, apresentá-las como exóticas criaria a distância necessária.

Já no Capítulo 3 – A família de cada um (p.36-52), os autores escrevem sobre a importância da família para as nossas vidas e explicam que as famílias podem ser constituídas por pessoas diferentes e de maneiras diferentes. Para falar sobre as famílias indígenas, os autores criaram o subitem “Famílias indígenas” (p.48) no qual eles explicam, num texto de 10 linhas, que os povos indígenas são diferentes entre si, cada um com seu modo de vida, sua língua, sua cultura e sua maneira de organizar as famílias.

Além do pequeno texto explicativo sobre as características gerais das famílias indígenas, é apresentada ainda uma foto, Ilustração 21, de uma família xavante da aldeia Pimentel Barbosa e também é proposta a sessão “Bate-Papo” que apresenta duas perguntas envolvendo o texto e a foto sendo elas: “O que você achou da maneira como essas famílias indígenas se organizam? Há alguma semelhança com sua família? Qual?”



**Ilustração 21 – Família xavante**



A orientação dos autores ao professor é para de o mesmo discutir com os alunos o modo de viver dos grupos indígenas para que, segundo os autores, o professor possa estimular os alunos a trabalharem a noção histórica de diversidade. O que os autores chamam de diversidade cultural, na verdade não é o termo mais apropriado para o que eles propõem, mas sim o multiculturalismo proposto por Tedeschi (2008). A concepção de Tedeschi (2008) sobre o multiculturalismo se encaixa perfeitamente à abordagem utilizada pelos autores deste livro, já que para Tedeschi (2008) a indicação do caráter plural da cultura das sociedades ocidentais está mais para multiculturalismo, do que para o reconhecimento da diversidade cultural como proposta de uma interrelação entre as diferenças sem a subalternação de um e a elevação cultural de outro.

O Capítulo 4 – “Onde moramos?” (p. 53-72), trata de explicar e propor discussões sobre os vários tipos de casas que existem e sobre como é importante que as pessoas se sintam bem e seguras em suas casas. Nas páginas 63 e 64 deste capítulo, os autores criaram a sessão “Moradias indígenas” na qual os autores escrevem que os povos indígenas são diferentes entre si e que eles também possuem culturas diversas.

São apresentadas 2 fotos, Ilustração 22 e Ilustração 23, de moradias indígenas que retratam a realidade de grande parte das comunidades indígenas brasileiras, mas não a de todas, pois existem aldeias em que as casas são feitas de alvenaria e são bem parecidas, se não iguais, as nossas. Parece ser interesse, para quem seleciona as imagens desses livros, que quem os utilize tenha a imagem construída sobre o índio no período da colonização do Brasil cristalizada, reforçada e congelada através da estereotipização da representação do indígena brasileiro. Sabemos que não é o tipo de moradia que determina o “grau de evolução” (tendência multiculturalista conservadora, segundo McLaren) de uma sociedade, mas ao não mostrar a diversidade de moradias utilizadas pelos grupos indígenas brasileiros, os autores contribuem para a cristalização das identidades indígenas.

ANDRÉ PENNER/EDITORIA ABRIL



Moradia Yanomami em reserva em Roraima (1993).

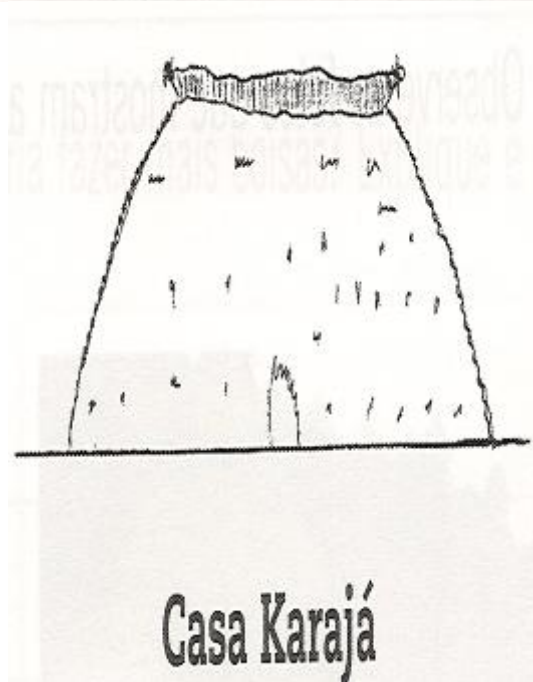
**Ilustração 22 – Moradia yanomami**



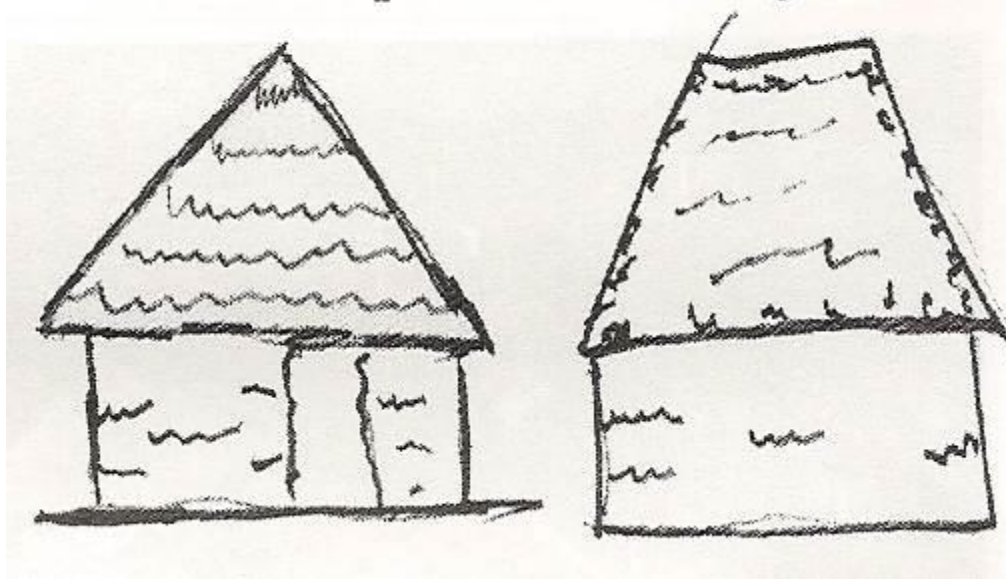
Aldeia Waimiri-Atroari em Roraima (2001).

**Ilustração 23 – Aldeia waimiri -atroari**

Na página 64 os autores explicam que nem todas as moradias indígenas são como as mostradas nas fotos apresentadas anteriormente e que elas variam de povo para povo e apresentam mais 3 imagens, Ilustração 24, que representam outros três tipos de moradias indígenas e mais uma vez, não é citada e nem apresentada nenhuma casa feita de alvenaria, nem em aldeias rurais e nem mesmo em aldeias urbanas.



## Casa dos povos do Xingu



**Ilustração 24 – Casas marubo karajá e xingu**

A perspectiva adotada pelos autores para trabalhar o tema do capítulo 4 do livro do 2º ano está a serviço da manutenção da imagem do indígena como um ser parado no tempo e primitivo. É novamente a marca do discurso colonial que, com bem explica Bhabha (2007), apresentou, desde o começo, os indígenas como degenerados para justificar a conquista e os mecanismos usados pelo colonizador para estabelecer a conquista de seus territórios.

Na página 65 há um exercício que propõe o seguinte: “Converse com um colega sobre as diferentes moradias dos povos indígenas e como eles se relacionam quando moram numa mesma casa. Quais são as diferenças entre esses costumes dos povos indígenas e os hábitos das pessoas que vivem com você? Registre suas conclusões.”

Os autores orientam o professor a chamar a atenção dos alunos não só para as diferenças materiais que existem entre as casas indígenas e as casas da sociedade urbana e rural, além de instruir que sejam analisados também o modo e o lugar onde são construídas, a utilização do espaço e o número de pessoas que habitam essas moradias para que as diferenças possam ser compreendidas e respeitadas.

Nesse sentido, os autores desse livro não levam em consideração o interculturalismo, mas pensam apenas na apresentação das diferenças sem propor a necessidade de que essas culturas diferentes convivam entre si. Sendo assim, podemos





Aqui a ideia de presença ausente de Apple (2001) é bem visível, já que os autores apresentam a escola indígena tornando-a presente do livro didático, mas ao mesmo tempo tornando-a ausente, pois não traz nenhuma discussão ou informação sobre o tema. É como se o diferente, no caso a escola indígena, existisse, mas como se a discussão sobre a escola indígena não fosse necessária ou interessante.

Além de não haver nenhum comentário sobre as fotos e nem mesmo sobre os personagens representados nelas, as fotos apresentadas acima apresentam duas situações envolvendo dois momentos diferentes em escolas indígenas. Na primeira imagem são apresentados alunos indígenas da região amazônica que estão aprendendo a língua quijará por meio da utilização da tecnologia de um computador o que torna visível que apesar de toda a propaganda de inclusão digital, há populações indígenas onde o número de computadores ainda é muito pequeno.

Já a segunda imagem apresentada anteriormente, é a fotografia de uma escola bilíngue onde crianças indígenas aprendem o português e o idioma de seu povo, o povo kaingang. Essa foto pode reforçar a ideia de que os indígenas são preguiçosos já que o menino indígena que aparece em destaque na foto foi fotografado no momento em que o mesmo parece distraído com alguma coisa que o faz ficar de costas para o professor que aparece ao fundo da foto ministrando sua aula.

Essa impressão de que o indígena é uma presença ausente no livro didático é reforçada pelo fato de que sobre as outras escolas sobre as quais os autores falam, dentre elas as escolas dos assentamentos, além das escolas ocidentais, há não apenas fotos, mas também há textos que explicam, diferentemente das escolas indígenas, como são e funcionam essas escolas.

Sabe-se que as fotografias não são fontes livres de estereótipos e que assim como as pinturas também podem ser manipuladas. Sobre isso Manguel escreve:

Conhecemos os limites de um documento fotográfico, sabemos que ele mostra apenas aquilo que o fotógrafo quis enquadrar e aquilo que determinada luz e sombra lhe permitiram revelar, e, no entanto o espelhar factual que Plínio considerava uma virtude ultrapassa essas restrições e hesitações. Ao contrário: a fidelidade que a fotografia reivindica permitiu (e ainda permite) que ela seja manipulada sem protestos, uma manipulação que as técnicas eletrônicas agora tornaram ainda mais imperceptível. (MANGUEL, 2001, p. 93)

Não supomos com tal citação que os autores dos livros analisados utilizaram técnicas eletrônicas para manipular as fotografias apresentadas em seus manuais didáticos, mas consideramos perfeitamente possível que os fotógrafos, como produtos

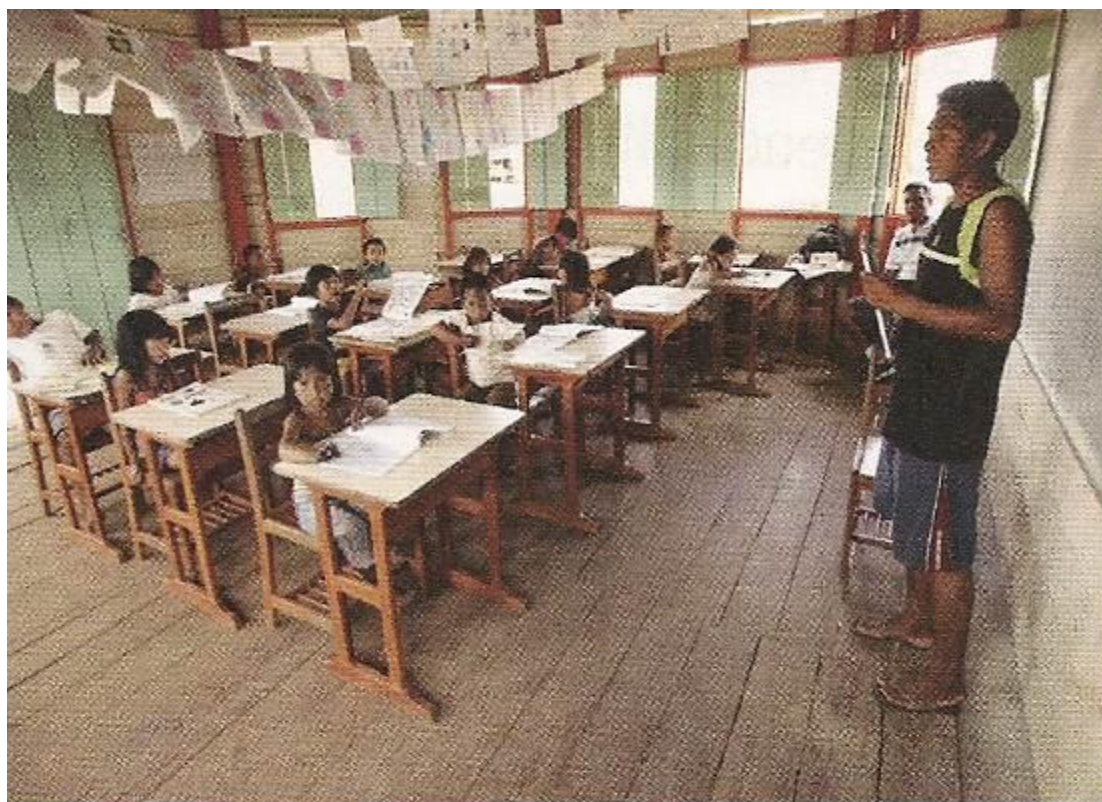
da cultura colonial, tenham “manipulado” a mensagem que gostariam de passar acerca dos índios fotografados e em consequência contribuem para a formação de identidades congeladas e descontextualizadas sobre os personagens que foram captados, no caso, os índios.

Na mesma ideia da presença ausente ao utilizar fotografias de escolas indígenas sem nenhum comentário sobre as mesmas, os autores encerram o livro didático destinado ao 2º ano com o Capítulo 6 – “Direitos: uma questão de cidadania” (p. 93-105). Nesse capítulo eles escrevem sobre os direitos humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas os direitos dos indígenas não são mencionados pelos autores em nenhum momento. Essa é uma tentativa, que pode ser consciente ou não, de descaracterizar os direitos adquiridos pelos indígenas, já que ao não mencioná-los, pode-se entender que os mesmos não existem.

Se os indígenas não têm seus direitos mencionados fica difícil esperar que a população respeite esses direitos adquiridos pelos indígenas depois de muita luta e, além disso, a não apresentação dos direitos dos indígenas, legitima a dominação, em diversos aspectos, do branco sobre o índio.

## **2.8 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 3º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.**

O livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental possui 6 capítulos no total sendo que em 3 deles a figura do indígena é representada. O primeiro capítulo no qual o indígena aparece, é o Capítulo 2 – “Viver e aprender” (p.22-35) no qual os autores escrevem sobre o ambiente escolar e apresentam logo na primeira página do capítulo uma fotografia de um jovem indígena katukina, Ilustração 26, dando aula em uma escola de aldeia no Acre.



Jovem indígena Katukina dando aula em escola de aldeia no Acre (2004).

**Ilustração 26 – Jovem indígena katukina**

Como no caso das imagens de escolas do livro do 2º ano que só aparecem desconectadas de qualquer explicação, aqui também foi utilizada a mesma lógica sendo apresentada a foto do professor sem nenhuma explicação ou comentário. No final da página 30 e na página 31 desse mesmo capítulo, os autores do livro criaram o subitem “Como as crianças indígenas aprendem” no qual os autores explicam ao leitor que os indígenas aprendem através da observação dos mais velhos e das brincadeiras que fazem diariamente e também com as histórias contadas de geração a geração.

Após esses breves comentários acerca da maneira como as crianças indígenas aprendem, os autores selecionaram uma poesia, Ilustração 27, tirada de um livro do CIMI<sup>17</sup> que fala sobre o aprendizado na aldeia e apresentam também duas ilustrações sobre o tema do capítulo e da poesia.

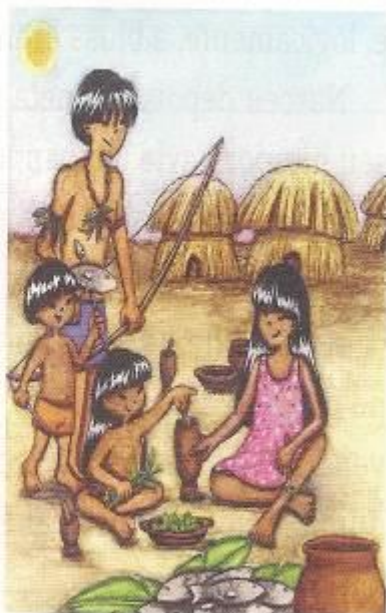
<sup>17</sup> Conselho Indigenista Missionário.



## O nosso jeito de ensinar é assim

É o pessoal todo da aldeia  
que vai ensinando para as crianças.  
O vovô faz para o neto flecha pequena,  
faz arco pequeno.  
O vovô faz para a neta pilão pequeno.  
A vovó faz para a neta panela pequena.  
Nosso jeito de ensinar é assim:  
Gente grande trabalha.  
Criança espia e aprende.  
É assim que a gente ensina:  
Ensina o menino a matar peixinho.  
Ensina a menina a socar no pilão.  
Ensina o menino a flechar passarinho.  
Ensina a menina a fiar algodão.  
O pessoal todo da aldeia ensina para as crianças.  
Ensina todos os costumes do nosso povo.

Conselho Indigenista Missionário. História dos povos indígenas —  
500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1993.

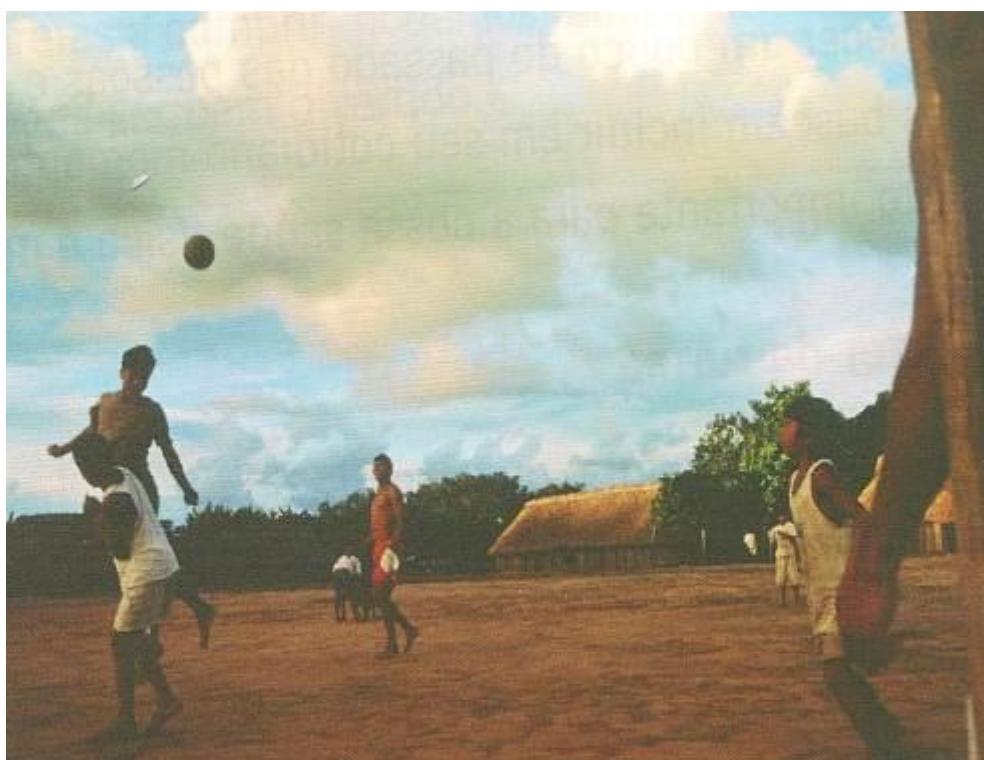


**Ilustração 27 – O nosso jeito de ensinar é assim**

Nesse caso, o indígena é retratado como um estereótipo que fixa ao local geográfico da aldeia e não o apresenta dentro da lógica de uma aldeia urbana e de um indígena que vive fora da configuração de uma aldeia enquanto espaço físico, ao enfatizar a existência apenas desse índio. Ao apresentar o indígena, aquele ser exótico e diferente, fixado no espaço geográfico da aldeia cria-se a ideia de que o índio “legítimo” é aquele que está na aldeia e que se porta e veste como o índio apresentado nas imagens dos livros. Além disso, podemos retomar a ideia de Silva (2000) se levarmos em consideração que ao relacionar a figura do indígena ao mato, os autores acabam por reforçar a concepção de que a diferença está conectada à distância espacial e temporal.

No Capítulo 4 – Tempo de brincar (p.52-69), os autores escrevem sobre as brincadeiras e suas mudanças ao longo do passar dos anos. Na página 59 é apresentado o subtítulo “O direito de brincar” no qual os autores escrevem que mesmo com as diferenças existentes entre as crianças, todas elas têm o direito de ir à escola para aprender e o direito de brincar.

Para ilustrar o pequeno texto que trata sobre a temática do item da página 59 do livro, foi escolhida e apresentada a foto, Ilustração 28, de crianças indígenas jogando futebol em uma aldeia do Parque Nacional do Xingu. Aqui os indígenas aparecem quando o assunto é direito, mas isso só é percebido porque ao lado do texto que comenta o direito que a criança, de maneira geral, tem de brincar e, além disso, o direito de brincar não põe em risco a relação colonizador/colonizado e por isso ele aparece e não o direito às terras indígenas que implicaria na dissolução do “falso equilíbrio”, que está favorável ao branco, da relação entre colonizar e colonizado.



Crianças jogam futebol no Posto Diauarum, no Parque Nacional do Xingu, no estado de Mato Grosso.

**Ilustração 28 – Crianças jogam futebol**

O texto não diz que o direito de brincar é estendido a todas as crianças, independentemente de sua etnia, e um leitor desatento e sem a orientação do professor, talvez não pudesse perceber que o fato da foto mostrar indígenas brincando quer dizer que os mesmos também têm esse direito. Essa é uma maneira sutil de explicar que

mesmo sendo tão diferentes, os indígenas têm direitos e que esses direitos devem ser respeitados já que apesar de estarem brincando de coisas que não fazem parte de suas tradições, eles ainda vivem a ludicidade que o cotidiano lhes permite por meio de caminhadas, coletas, banhos no rio e etc.

A utilização apenas do recurso iconográfico para dar a entender que os indígenas também têm direitos, não soa como mero esquecimento ou falta de necessidade já que segundo os Estudos Culturais as representações são formuladas por grupos que tem poder de fazê-las e que o mesmo as criam segundo interesses específicos. Para Santos (1997) as representações culturais estão a serviço do processo de manutenção e criação de identidades sociais e a representação do outro/ índio como desprovido de direitos o condena ao papel de subalterno e legitima a dominação, principalmente no setor judiciário, por parte da alta cultura sobre as populações indígenas.

Ainda no capítulo 4, os autores apresentam o subitem “Os jogos de cada povo” (p. 66 e 67) e escrevem que todos os povos têm jogos e brincadeiras e que através da observação das imagens apresentadas no livro e dos textos que as acompanham, os alunos poderão conhecer um pouco mais sobre esse assunto. Na página 67, é apresentada a foto, Ilustração 29, de dois índios tarahumara<sup>18</sup> praticando um jogo muito comum entre esse povo.



Dois jovens indígenas de equipes adversárias disputam o final de uma partida.

**Ilustração 29 – Dois jovens indígenas**

<sup>18</sup> Povo que vive em cavernas no norte do México cujo significado do nome é: pés rápidos.



O jogo representado na foto é uma mistura entre futebol e corrida e os autores explicam que muito antes da chegada dos europeus à América, os jogos envolvendo bolas eram bem populares e tradicionais entre os povos indígenas. Ao utilizar tal texto e tal fotografia, os autores podem, ao mesmo tempo, colaborar para que o leitor possa entender que os costumes dos indígenas permanecem congelados no tempo, reforçando a ideia de primitivismo e atraso, como também pode levar o leitor a pensar que há algo em comum entre o eu e o outro/índigena.

No Capítulo 5 – “Tempo e trabalho” (p.70-97), os autores apresentam o tema a ser estudado nesse capítulo e explicam que ao longo da história, muita coisa mudou no que se refere ao mundo do trabalho. No subitem “As pessoas e o trabalho” (p.72) os autores escrevem que o trabalho é fundamental para a continuidade da vida e da sociedade e na página 73 apresentam, em meio a outras fotografias, a fotografia de uma professora indígena dando aula a crianças kayapó da aldeia Gorotire, em Redenção, Ilustração 30.



Professora dá aula para crianças Kayapó  
em escola da aldeia Gorotire, em Redenção,  
no estado do Pará.

**Ilustração 30 – Professor dá aula para crianças kayapó**

A foto na qual a professora indígena é captada dando aula a um menino indígena merece destaque nessa análise porque apesar dos autores proporem o estudo do trabalho e apresentarem várias fotos que mostram diversas profissões, foi escolhida uma foto que apresenta um indígena desempenhando uma função que é tradicionalmente da sociedade

branca, mas é interessante a utilização desta imagem, pois mesmo que não tenha sido a intenção de quem selecionou esta imagem para fazer parte do livro, apresenta uma imagem que é muito pouco utilizada nas duas coleções analisadas neste trabalho.

No subtítulo “O trabalho nas comunidades indígenas” (p.85-88), os autores se dedicaram ao exercício de explicar, sem taxar de melhor ou pior, ao aluno que diferentemente da nossa sociedade as comunidades indígenas têm uma lógica de trabalho que não é a de acumular bens ou riquezas. Através de várias imagens, Ilustração 31, e de textos, os autores conseguem explicar a maneira como o trabalho é realizado nas aldeias indígenas.

Aqui os autores conseguiram explicar a diferença de pensamento econômico que move o trabalho nas aldeias e nas cidades sem que fosse necessário classificar nem um nem outro como o modo mais correto ou o menos correto de se pensar no trabalho. A perspectiva utilizada aqui se aproxima muito do interculturalismo proposto por Tedeschi (2008) já que promove uma relação democrática e dialógica entre esses dois modos diferentes de se conceber a economia.

O cuidado apresentado pelos autores em explicar com detalhes como funciona o pensamento indígena quanto ao que se refere ao trabalho, é, até o momento, a abordagem que mais se distancia, mesmo que momentaneamente, do discurso monoculturalista que tende a classificar o outro como degenerado ou atrasado e mais se aproxima da proposta interculturalista de respeito às diferenças. Porém, se num primeiro momento os autores lidam bem com a diferenciação entre a concepção de trabalho na sociedade indígena e na sociedade branca, num outro momento a abordagem sobre a mesma temática acaba caindo na mesmice da maioria das narrativas hegemônicas tratando da divisão do trabalho entre os indígenas como aquela encontrada há séculos atrás por Cabral quando chegou ao Brasil.



Família indígena trabalha na confecção artesanal de cestos, em Curitiba, no estado do Paraná (1990).



Índigena Kayapó torra mandioca em Redenção, no estado do Pará (anos 1990).

Índigenas Kayapó colhem mandioca, protegidas pelo cacique da aldeia Gorotire, em Redenção, no estado do Pará (anos 1990).



Índigena Kaiowá na companhia dos filhos, em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (anos 1990).



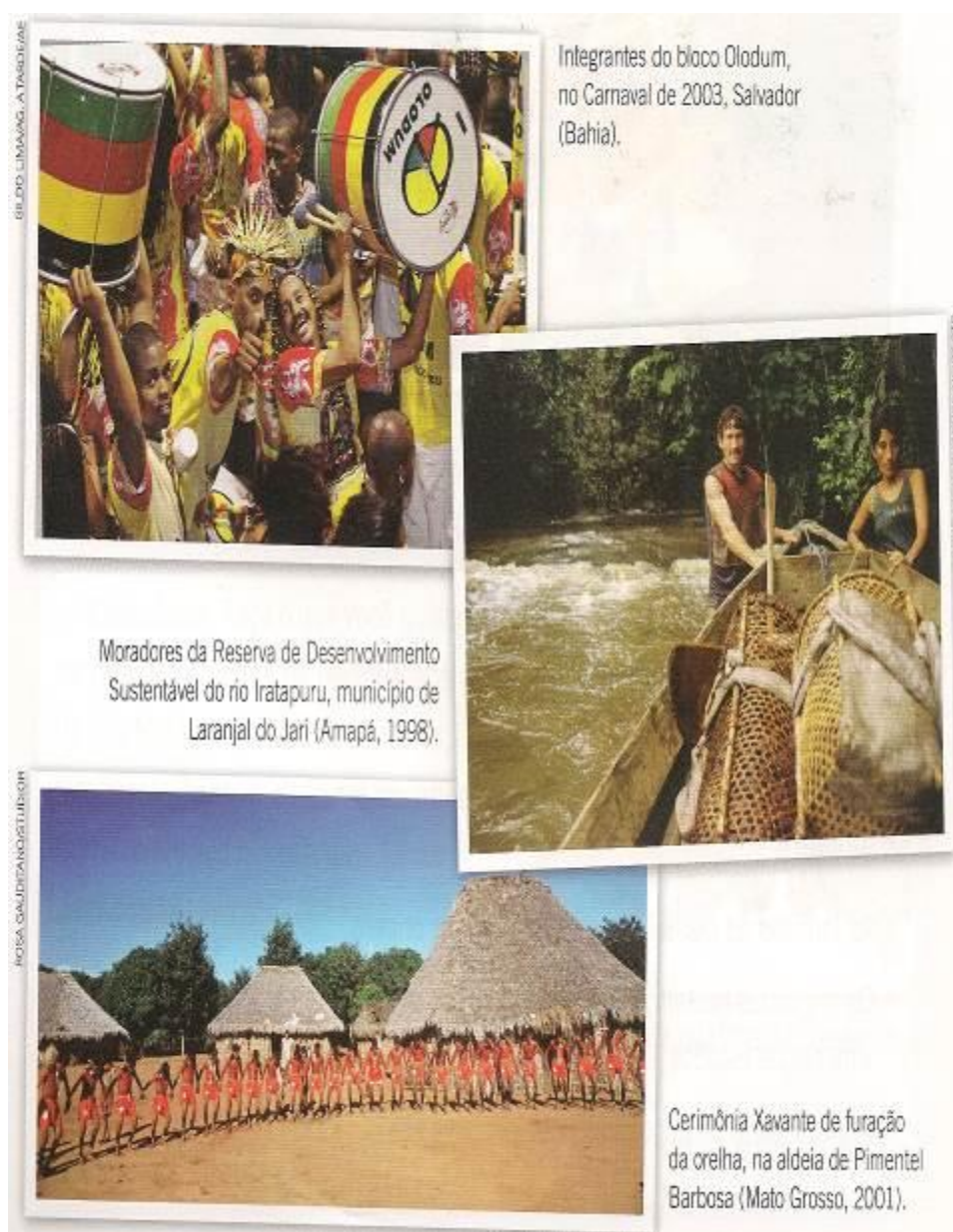
Índigenas se pintam para o ritual conhecido como Quarup, celebrado no Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso (anos 1990).

**Ilustração 31 – Índios em diversas atividades**



**2.9 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 4º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.**

O livro destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental apresenta 7 capítulos e desses 7 capítulos os indígenas são mencionados em 3. O primeiro capítulo no qual os autores inserem o indígena na temática a ser estudada é o Capítulo 4 – A formação do povo brasileiro (p.50-65), no qual eles escrevem sobre o povo brasileiro ser o resultado da mistura de diferentes povos ao longo dos anos. Logo na primeira página do capítulo, depois dos autores apresentarem o tema, há uma foto, Ilustração 32, de índios xavante realizando uma cerimônia.



**Ilustração 32 – Diferentes manifestações culturais**

Na página 51 do livro encontra-se uma tabela que demonstra a quantidade de pessoas que se auto declaram como brancas, pretas, amarelas, pardas, indígenas e sem declaração. A tabela, Ilustração 33 foi produzida com base em dados do IBGE<sup>19</sup> referentes ao ano de 2000 período no qual a quantidade de pessoas que se auto declaravam indígenas era de 734.127, número que representava menos de 1% da população total do Brasil.

BRASIL: POPULAÇÃO TOTAL POR "COR OU RAÇA" (2000)						
"Cor ou raça"						
Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração	Total
91 298 042	10 544 336	761 583	65 318 092	734 127	1 206 675	169 872 856

**Ilustração 33 – Brasil: população total por “cor ou raça” (2000)**

Uma questão que deve ser levada em consideração para a análise da tabela apresentada pelos autores, é que o IBGE trabalha com a ideia de que a pessoa entrevistada tem a liberdade de se auto declarar pertencente a uma das raças apresentadas pelo entrevistador. Isso significa que na realidade o número de indígenas poderia ser bem maior do que o anunciado pelas pesquisas, já que pode haver um grande número de pessoas que têm as características fenotípicas de indígena, mas que se auto declaram em pesquisas como sendo pertencentes a alguma outra raça.

Sobre a auto definição Munaga (2003) explica que esse critério tem sido adotado por diversos pesquisadores dos mais variados temas para a identificação de grupos raciais no Brasil. A lógica pensada por ele é escrita para a temática negra, mas acredito que possa ser usada para a temática indígena sem nenhum dano pois o autor escreve:

[...] a identificação é uma simples questão de auto definição, combinando os critérios de ascendência politicamente assumida com os critérios de classe social. Isto tem sido o critério ultimamente utilizado até pelos pesquisadores e técnicos no último recenseamento do IBGE. Ele vale tanto para brancos quanto para negros e para os chamados amarelos. Não vejo necessidade em recorrer seja ao exame da árvore genealógica dos auto declarados negros, seja ao exame científico através do teste de DNA.[...] Também muitos dos que se dizem brancos podem ser portadores dos marcadores genéticos

<sup>19</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



africanos. O que conta no nosso cotidiano ou que faz parte de nossas representações coletivas do negro, do branco, do índio, do amarelo e do mestiço não se coloca no plano do genótipo, mas sim do fenótipo, num país onde segundo Oracy Nogueira o preconceito é de marca e não de origem. (MUNANGA, 2003, p.07)

Esse fenômeno pode estar ligado a diversos fatores e dentre esses fatores que podem levar uma pessoa que tem o fenótipo de um indígena a se auto declarar como branco, pardo ou de qualquer outra raça, posso destacar em primeiro lugar o preconceito. Ao se auto declarar indígena, uma pessoa pode pensar que passará a ser vítima da ação da perspectiva monocultural que irá estereotipá-la e reduzi-la ao papel de subalterno.

Em outra perspectiva, permitir que cada indivíduo se auto declare como pertencente a determinada raça contribui para que o número de indígenas, pelo menos no sentido gráfico quantitativo, seja menor do que realmente é e influencia as políticas monoculturais fazendo com que as reivindicações indígenas percam força e importância quando comparadas às demandas de outros grupos raciais que compõem o Brasil e que apresentam um número bem maior de membros. É a lógica do discurso ao longo dos séculos.

Ainda no capítulo 4, os autores tratam sobre o povoamento do Brasil no subtítulo “Os primeiros habitantes” (p.52 e 53). Nessa parte do capítulo, os autores explicam que por volta de 13 mil a. C. grupos vindos da Ásia através do Estreito de Bering povoaram o continente americano e por volta de 9 mil a. C. esses grupos chegaram ao extremo sul da América.

Há algumas observações dos autores nesse capítulo sendo que em uma delas os autores escrevem que o professor pode falar também sobre a existência de outra teoria para explicar como os primeiros habitantes da América chegaram aqui. Para eles, seria interessante que o professor explicasse também a teoria que propõe que o povoamento da América ocorreu quando povos vindos da Polinésia atravessaram o oceano Pacífico navegando até chegarem à América do Sul.

Em outra observação os autores explicam o objetivo do subitem: “O foco deste bloco é o estudo dos povos indígenas, que viviam no Brasil muitos séculos antes da chegada dos europeus e dos descendentes desses povos”. Apesar dos autores terem escrito que o objetivo desta parte do capítulo era o estudo dos povos indígenas na pré-história do Brasil, o único momento em que os autores utilizam as palavras índio ou

indígena, é para dizer que esse foi o nome dado aos habitantes da América pelos europeus.

Os autores não explicam que esses povos que atravessaram o Estreito de Bering e se espalharam pela América, eram, conforme Funari (2002), *Homo sapiens sapiens*<sup>20</sup> e que esses grupos humanos migraram para a América durante o período da Pré-História chamado de Paleolítico Superior, período compreendido entre 35 a 12 mil AP<sup>21</sup>. Essa tendência apresentada pelos autores desse livro e por grande parte dos autores que não são de livros didáticos, é explicada por Funari (2002) com uma ideia bem parecida com a do determinismo ambiental:

Em parte, a ideia de “inferno verde” decorreu do etnocentrismo europeu em relação aos diferentes meios de vida nos ambientes tropicais. Por muito tempo os cientistas guiaram-se pelo senso comum, considerando as economias indígenas como pobres ou atrasadas, em vez de considerá-las apenas diferentes da sua economia capitalista e urbana. (FUNARI, 2002, p. 31)

Dessa forma, parece ser mais conveniente falar nos livros, científicos ou não, o menos possível ou falar de maneira etnocêntrica sempre atribuindo ao outro/índio o papel de pobre e atrasado. O foco central que os autores disseram ser nos indígenas parece não ter ocorrido na verdade, já que os autores falam sobre a migração dos *Homo sapiens sapiens* para a América mas não fazem nenhum tipo de ligação entre os hoje chamados indígenas e seus antepassados, os paeloíndios.

Ainda nesse capítulo, os autores criaram o subtítulo “Diferentes povos indígenas” (p.54 e 55) no qual eles explicam que pensar que todos os povos indígenas são iguais é um erro. Escrevem também que os grupos indígenas não podem ser considerados iguais porque possuem línguas, culturas, costumes, habilidades e organização social diferentes. Para comprovar a diversidade existente entre os povos indígenas do Brasil, são apresentadas três fotos, Ilustração 34, nas quais aparecem três grupos indígenas diferentes.

---

<sup>20</sup> Grupo que viveu durante o Paleolítico Superior, de 35 a 10 mil anos passados (antes da época recente). Ocupou a Europa, a Ásia e a África, chegando mais tarde à América e Austrália.

<sup>21</sup> Antes do Presente.

## Diferentes povos indígenas

É um erro pensar que todos os indígenas são iguais. Um Kayapó é diferente de um Bororo ou de um Guarani.

Os grupos indígenas falam línguas diferentes, possuem culturas diferentes, cada um tem uma maneira de enfrentar os obstáculos do cotidiano. Os costumes, as habilidades e a organização social também diferem de um povo para outro.

Observar, descrever e analisar imagens são procedimentos que precisam ser estimulados. Cabe ao professor propor questionamentos que ajudem os alunos a adquirir, gradativamente, autonomia no manuseio das diferentes fontes de informação. Faça perguntas como: "O que o pajé do povo Tariana está fazendo?"; "Os enfeites usados pelos indígenas Kuikuro são iguais aos usados pelos indígenas mostrados nas outras fotos?"

### 1 Observe as fotos e leia as legendas.



Indígenas Kuikuro participam de dança ritual durante a comemoração do Dia do Índio, em Juquitiba, no estado de São Paulo.

Pajé do povo Tariana realiza ritual de cura em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.



Indígenas Kaiabi passam urucum umas nas outras para espantar mosquitos na aldeia Ilha Grande, no Parque Nacional do Xingu, no estado de Mato Grosso.



2 Com base na observação das fotos e das legendas, elabore no caderno um quadro como o do modelo abaixo e preencha-o. Depois confira com a professora e com os colegas.

POVO INDÍGENA	ESTADO ONDE VIVE	O QUE A PESSOA OU GRUPO ESTÁ FAZENDO

Ilustração 34 - Diferentes povos indígenas

Na primeira foto apresentada no livro do 4º ano, há um grupo de indígenas kuikuro realizando uma dança ritual em comemoração ao dia do índio na aldeia que fica em Juititaba-SP. Já a segunda fotografia, capturou um pajé do povo tariana realizando um ritual de cura em São Gabriel da Cachoeira-AM. A última foto é de indígenas kaiabi passando urucum em seus corpos para espantar mosquitos e ela foi tirada na aldeia Ilha Grande que fica no Parque Nacional do Xingu-MT.

As fotografias selecionadas para comporem esse tema, são fotografias que retratam o indígena parado no tempo sempre representado de forma que essas fotos contribuem para a legitimação do discurso etnocêntrico da superioridade branca e do atraso, ingenuidade e estranheza do outro/índio. Nesse sentido podemos lembrar que Manguel (2001) explica que toda fotografia apresenta a realidade de maneira deturpada, e é isso que as fotografias da ilustração 34 acabam por fazer.

Essas fotos analisadas anteriormente são parte dos exercícios propostos pelos autores. E no exercício 1 os autores propõem que os alunos observem as fotos e as legendas atentamente e nas orientações ao professor, os autores escrevem que o exercício de observar, descrever e analisar imagens não é uma tarefa fácil e que para tanto, o professor deveria estimular os alunos a realizar a análise através de perguntas que estimulem a percepção das características importantes para uma análise.

No exercício 2, é pedido ao aluno que após a observação das fotos e das legendas, seja elaborado no caderno um quadro, conforme o modelo apresentado no livro, no qual os alunos irão sintetizar de forma escrita as diferenças observadas por eles na análise proposta no exercício anterior. A elaboração do quadro proposto pelo exercício permitirá que o aluno perceba apenas diferenciações quanto ao local onde o povo vive, ao nome do povo e a ação desempenhada por cada indivíduo em cada uma das fotografias.

O exercício 2 reflete a perspectiva multiculturalista, pois apresenta, de maneira bem genérica, as diferenças existentes entre os diferentes povos indígenas e indiretamente também mostra a diferença entre esses grupos e a cultura hegemônica, não propondo e nem mesmo mostrando o interculturalismo. Nesse sentido, podemos citar Tedeschi (2008) que explica a condição fundamental da interculturalidade:

Ou seja, na perspectiva da educação há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, os seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença, então, esse reconhecimento me parece já um grande avanço. Agora, numa perspectiva intercultural

não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2002, p. 15)

É importante, e pode ser tido como um primeiro passo, que o livro didático traga em seu conteúdo o reconhecimento da diversidade através do exercício de cada grupo para a explicitação de suas diferentes culturas, mas para a perspectiva intercultural o reconhecimento da diferença não é o suficiente e que seria preciso estabelecer uma inter-relação ente as diferentes culturas de modo que haja um entendimento recíproco entre elas.

Já no subitem intitulado “De geração em geração” (p.55-57), os autores escrevem sobre a tradição oral dos indígenas brasileiros. Os autores explicam aqui que o contato com o “homem branco”<sup>22</sup> modificou os hábitos indígenas, mas que em geral, o respeito pela natureza e pelas pessoas mais velhas permaneceu. Além disso, há uma orientação ao professor que diz: “Se julgar conveniente, explique aos alunos que o contato com o ‘homem branco’ promoveu massacres físicos e culturais”.

Quando se trata de falar sobre os massacres físicos e culturais sofridos pelos indígenas que foram promovidos pelos colonizadores europeus, os autores propõem que o assunto seja tratado se o professor considerar que essa é uma informação importante. Segundo Silva (2000) aquele que tem o poder de representar o outro também tem o poder de definir e de determinar a identidade do outro e nesse sentido, não parece ser interessante àqueles que elaboraram esse livro didático que o indígena seja retratado como aquele que sofreu com o massacre cultural e físico empreendido pelo colonizador. Lidar com o outro lado da versão do discurso colonial implicaria em atribuir ao colonizador o papel de bandido e isso faria com que o discurso de dominação e de superioridade do branco sobre o índio tivesse de ser revisto.

Ainda no subitem “De geração em geração”, os autores propõem uma atividade na qual os alunos deverão formar uma roda e ler o texto no qual é explicada a tradição indígena de contar histórias no fim do dia em volta de uma fogueira. O texto selecionado pelos autores, é uma adaptação do texto do indígena Daniel Munduruku e é acompanhado de um desenho que mostra crianças indígenas em volta de uma fogueira enquanto uma idosa conta histórias.

---

<sup>22</sup> Escrito entre aspas pelos autores da coleção analisada.



Na nossa aldeia, quando anoitece, as crianças chamam o cantor para animar as pessoas e contar histórias, que chamamos de *wanta îyaujausu*. Em geral, são os velhos que contam histórias, mas os avós e tios também podem contá-las, e isso é feito com uma fogueira acesa e as crianças sentadas ao seu redor. [...] Quando os pequenos não entendem alguma palavra, perguntam. As mulheres e as meninas também vão, toda a aldeia vai escutar as histórias.

Se houver trabalho no dia seguinte, o velho conta uma história mais curta e todos vão dormir mais cedo. Mas, se não houver nada, ficamos até tarde, as crianças em silêncio, ouvindo as histórias em volta da fogueira que ilumina a noite. Tem comida, carne, peixe; é pouco, mas a festa é muito animada e as crianças se divertem bastante.

[...]

Adaptado de: Daniel Munduruku. *Irakisu, o menino criador*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.



**Ilustração 35 – Texto de Daniel Munduruku**

Observando a imagem apresentada na ilustração35, podemos enfatizar a importância de se familiarizar com os códigos culturais dos indígenas que o observador teria de ter para interpretar, nesse caso, não só a imagem, mas também as informações sobre os personagens ilustrados. Sobre isso Burke (2004) cita Panofsky escrevendo:

Por seu lado, Panofsky insistia na ideia de que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura, de tal forma que, citando seu próprio e expressivo exemplo, um nativo australiano “não poderia reconhecer o tema da Última Ceia; para ele essa cena apenas evocaria a ideia de um alegre jantar.” [...] Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais. (BURKE, 2004, p. 46)

Após a leitura do texto da página 56, é proposto um segundo exercício no qual os alunos deveriam explicar porque as histórias dos indígenas são contadas e não escritas e pensar se há alguma história em sua família que seja passada de geração para geração. Para os autores o objetivo destas atividades é entender o modo de vida indígena, refletir sobre as manifestações culturais, sociais e artísticas dos indígenas e identificar as diferenças entre o modo de vida dos alunos e da comunidade indígena.

A maneira como os autores orientam os objetivos que devem ser alcançados com a resolução do exercício 2, deixa evidente que este livro não foi pensado para ser usado por alunos indígenas porque sempre se pressupõe que quem vai usar o livro, deverá perceber alguma diferença entre sua cultura e a do índio, o que acredito que não ocorreria com os alunos indígenas que estudam na rede pública. Além disso, pode-se perceber que a abordagem dos autores traduz a ação da cultura hegemônica, pois ao tratar do outro/índio, há sempre um exagero nos estereótipos, uma visão monocultural e um eurocentrismo latente.

Tais características observadas através da abordagem dos autores podem ser percebidas ainda no que se refere ao tratamento dado pelos autores à tradição oral dos indígenas que é apresentada, mesmo que veladamente, como atrasada se comparada à tradição ocidental de registrar tudo.

Além disso, faltou explicar que as histórias orais indígenas vêm aos poucos sendo transcritas pelos próprios indígenas até porque, o texto selecionado por eles é de autoria de um indígena. Essa omissão de fatos está ligada ao que Melià (2003) chama de vício colonial que é a tendência que a visão monocultural tem de pensar que a história da América nasce apenas no momento da conquista, no momento em que a conquista é documentada pelo branco. Para ele a escrita é a primeira globalização na modernidade e é percebida por ele como uma arma tão poderosa quanto às armas de fogo. Salienta ainda, que as sociedades indígenas passaram a dominar a escrita e a utilizá-la a seu favor conforme descrito a seguir:

El dominio de la escritura por los reductores y el uso por los reducidos alcanzó, en el caso de la lengua guaraní, por ejemplo, niveles considerables, no solo por la cantidad de páginas escritas y

hasta publicadas, sino por la temática abordada em esos escritos que abarcan la crônica, la historia, la representación diplomática, los asienos de contabilidad, los procesos judiciales junto con las expresiones de los testigos, entre otros asuntos. (MELIÀ, 2003, p. 17)

Parece haver sempre o manuseio daquilo que será dito e daquilo que não será dito sobre o indígena no livro didático de forma que o conteúdo converge para os interesses da alta cultura e o indígena é apresentado como “degenerado”, como explica Bhabha (2007), para que a dominação, com base no atraso, seja legitimada. Há uma necessidade grande de representar o outro/índio como estranho, termo usado por Bauman (1998), para afastá-lo cada vez mais da identidade tida como a “ideal”:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo [...]

[...] – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo em que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua própria vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável.

[...] E, uma vez que a humanidade tolera mal todo tempo de reclusão, os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos [...]. (BAUMAN, 1998, p. 27)

Há ainda nesse capítulo um outro subitem intitulado “Brincando com as palavras” (p.57) no qual os autores apresentam as palavras abacaxi, caju, capim, buriti, gambá, ipê, arara, jabuticaba, jacaré, beiju, jurema, jiboia, lambari, Niterói, jequitibá, Paraíba, perereca, mutirão, piranha, Pará, sabiá, pipoca, siri, pitanga, quati, tiririca, saúva, mandioca, sucuri, tatu, maracujá e urubu como sendo de origem indígena e em seguida pedem que os alunos consultem um dicionário o significado das palavras que eles não conhecem.

Os autores poderiam se aprofundar nas explicações sobre a influência da cultura indígena na nossa língua e outros aspectos sobre os quais nossa cultura foi influenciada pela cultura indígena, como no hábito de tomar banho todos os dias, a culinária, o hábito de depilação, o uso do *piercing* e de tatuagem, não são nem mesmo mencionados. São sempre visões fragmentadas que ao invés de trabalharem a favor da compreensão de que não há cultura pura, ainda mais a essa altura da história da humanidade, a abordagem dos autores não propõe a relação entre essas diferenças.

A pureza é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou da que precisa ser diligentemente protegida contra as



disparidades genuínas ou imaginadas. Sem essa visão, tampouco o conceito de pureza faz sentido, nem a distinção entre pureza e impureza pode ser sensivelmente delineada. [...]

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. [...] (BAUMAN, 1998, p. 13 e 14)

No subtítulo deste capítulo intitulado “Encontro entre dois mundos” (p. 57-60) o objetivo dos autores é possibilitar reflexões e debates sobre como foi e qual o significado do encontro entre europeus e nativos. Na primeira parte deste bloco de estudo, os autores explicam como era o comércio de especiarias com as Índias e a necessidade de encontrar uma nova rota para chegar às Índias. Para explicar a expansão marítima promovida principalmente por Portugal e Espanha, os autores apresentam um mapa no qual aparecem as principais rotas empreendidas pelos europeus para traçarem novos caminhos para as Índias. Dentre essas rotas é apresentada também a rota feita por Cabral para chegar ao Brasil.

No subtítulo “A chegada dos portugueses” (p. 61-65) os autores explicam que a chegada dos portugueses causou mudanças profundas nos povos nativos da América. Para introduzir o assunto os autores selecionaram um texto que explica que outro termo usado pelos europeus para falar sobre os nativos, é o termo “negros da terra”. Esse termo, segundo os autores, foi usado durante os primeiros séculos de colonização porque os colonizadores acharam os nativos da América muito parecidos com os africanos, velhos conhecidos dos europeus.

Mas os autores não falam muito sobre as mudanças ocorridas nas sociedades indígenas quando da chegada dos portugueses ao Brasil e também não explicam que apesar de realmente terem ocorrido mudanças nessas sociedades, os povos indígenas não assistiram a essa dominação sem nenhuma reação. Monteiro (1994) relata que apesar das diferenças existentes entre os primeiros relatos coloniais, são observados três elementos que aparecem com certa frequência em diversos relatos, sendo eles a trama da vingança, as práticas de sacrifício e antropofagia e a elaboração de alianças. Para ele, esse três elementos tiveram grande importância nas relações intertribais e euroindígenas e que a postura dos índios por diversas vezes colocou em risco os planos dos portugueses.

É importante ressaltar que não foi apresentada uma explicação sobre a vinda de Cabral para o Brasil, o que reforça o mito eurocêntrico do “descobrimento” como

acontecimento do acaso. Seria interessante que os autores, ou o próprio professor, trabalhasse a questão de que o “descobrimento” do Brasil não ocorreu ao acaso, mas que é muito provável que os europeus já desconfiassem da existência de outro continente, já que em 1494, ou seja, 6 anos antes da chegada dos portugueses ao Brasil, portugueses e espanhóis já haviam dividido o “oceano Atlântico” entre eles por meio da assinatura do Tratado de Tordesilhas. Além disso, Colombo já havia chegado à parte central da América em 1492. Esses são dois fatores que podem ser levados em consideração para reforçar o argumento de que o “achamento” do Brasil não ocorreu por conta de uma tempestade que, segundo a história oficial, desviou Cabral de sua rota para as Índias.

Faltou também lembrar ao leitor que antes da chegada dos europeus à América, já havia habitantes na América e que nessa perspectiva os paleoíndios é quem teriam o direito de serem tidos como “descobridores” do Brasil e não os portugueses. Essa visão histórica que atribui aos portugueses o descobrimento do Brasil é resultado de uma perspectiva monocultural e etnocêntrica que tem como função atribuir ao colonizador o papel de redentor e ao indígena o papel de selvagem e degenerado, conforme explicado por Bhabha (2007), o que mais uma vez legitima o discurso colonial e reforça a ideia de dominação através da subalternização de uns e da elevação de outros.

Sobre os “Índigenas e portugueses: primeiros contatos” (p.61-63) os autores explicam que nesse subitem eles irão falar sobre o que mudou no modo de vida, nos costumes e nas tradições dos indígenas brasileiros após a chegada dos portugueses ao Brasil. Segundo eles, essa verificação das mudanças ocorridas será feita por meio da análise de obras que mostram cenas comuns no Brasil dos séculos XVI e XVII.

Na página 62 do livro do 4º ano é apresentado o exercício 1 cuja proposta é que os alunos observem as imagens, Ilustração 36, que são apresentadas e que leia as legendas e o texto que é colocado após as pinturas. Nas orientações ao professor, os autores escrevem que a proposta da atividade era “estimular os alunos a interrogar as obras de arte e refletir sobre o que elas nos dizem a respeito da época e dos acontecimentos”.



**Ilustração 36 – Índios em diferentes épocas e acontecimentos**

O problema desse exercício começa no fato de os autores terem anunciado que as obras que seriam analisadas nesse tópico mostrariam cenas comuns no Brasil durante os séculos XVI e XVII, portanto de 1501-1700 e as pinturas e gravuras apresentadas no exercício 1 são referentes apenas ao século XVI, se levadas em consideração a gravura de André Thevet, de 1558 e o mapa de Jean Rotz, de 1541. Agora se levarmos em consideração a pintura de Oscar Pereira da Silva, de 1922 e a aquarela de Hercule Florence, de 1828 verificaremos que essas pinturas foram feitas, respectivamente, nos séculos XX e XIX, mas retratam o Brasil dos séculos propostos na atividade.

Todas as pinturas apresentadas realmente apresentam cenas comuns no Brasil seiscentista e setecentista, mas as duas imagens que foram feitas durante os séculos XIX e XX refletem a visão de artistas que não viveram o momento histórico por eles representado. É difícil acreditar que essas artistas tenham conseguido capturar fielmente

esses acontecimentos passados quatro e cinco séculos entre o acontecimento e o trabalho do pintor.

Se as pinturas realizadas no século XVI são a representação da ótica do dominador e do discurso colonial, as pinturas realizadas nos séculos XIX e XX, traduzem a ótica monocultural e etnocêntrica da sociedade moderna e são a comprovação de que os estereótipos que fixam a imagem do indígena ao passado colonial permanecem presentes apesar de passado tanto tempo e do surgimento de diversos discursos que pregam o multiculturalismo e o respeito à diversidade.

A pintura de Oscar Pereira e a aquarela de Hercule Florence retratam a dominação do colonizador sobre o colonizado, desde o primeiro contato entre ambos, e reforçam a ideia de superioridade do português sobre o indígena legitimando o discurso hegemônico colonial e justificando a dominação empreendida pelo colonizador/português sobre o colonizado indígena/brasileiro. Já as imagens que foram feitas no século XVII além de reforçar o discurso de dominação, apresentam o indígena como “bom selvagem” atribuindo-lhe as características de bondoso e ingênuo ao realizar a retirada do pau-brasil e o escambo da madeira com os portugueses.

E essa ideia do “bom selvagem” é percebida também na explicação dada pelos autores desse livro didático para que os indígenas aceitassem a troca da madeira do pau-brasil por objetos que nos parecem tão comuns e sem muito valor hoje como eram os chapéus, facas, machados e espelhos pelos quais essa riqueza natural do Brasil foi trocada. Para explicar por qual razão os indígenas brasileiros entravam nas matas, cortavam as árvores e transportavam a madeira até os navios portugueses, os autores escreveram que os produtos que faziam parte do sistema de escambo empreendido no Brasil Colonial era baseado na troca de objetos que não tinham o menor valor para os portugueses, mas que se configuravam em objetos muito valiosos sob o olhar indígena.

Essa abordagem contribui para que o mito do “bom selvagem” seja reforçado e difundido por meio da educação e não é de considerar estranho que possibilite o surgimento de questionamentos por parte dos alunos quanto à “inteligência” do indígena ao trocar um produto tão valorizado na Europa no início da Idade Moderna por meras “bugigangas”, usando o termo utilizado pelos autores do livro analisado. Aqui a abordagem eurocêntrica e monoculturalista reforça ainda o mito de que o índio é preguiçoso já que os autores escrevem que após conseguirem as “bugigangas”, os indígenas abandonavam o trabalho e voltavam às suas aldeias onde podiam retomar seu “modo de vida diferente”.

Fechando esse subitem, os autores escrevem que como os indígenas abandonavam o trabalho na retirada do pau-brasil após conseguirem o que desejavam dos portugueses, os colonizadores passaram a escravizar os indígenas e que em contrapartida, os indígenas entraram em guerra contra os portugueses e milhares de nativos foram mortos e que nesse momento teve início à dizimação dos povos indígenas. Além de falarem acerca da dizimação dos indígenas brasileiros, os autores apresentam uma pintura e uma gravura, Ilustração 37, para ilustrar o assunto por eles debatido.



**Ilustração 37 – Soldados índios e franceses e índios**

Aqui os autores parecem ter achado desnecessário aprofundar a discussão sobre a ação dos colonizadores e o consequente genocídio de diversas populações indígenas brasileiras. Ao ignorar a importância da abordagem intercultural sobre a dizimação do indígena brasileiro, os autores reforçam o discurso monoculturalista no qual apenas a versão que for mais conveniente para a alta cultura, será apresentada como “verdade absoluta”.

Já no Capítulo 6 – A terra e o trabalho (p. 90-103), os autores explicam que o objetivo deste capítulo é “estimular o aluno a conhecer a relação do ser humano com a

terra e a refletir sobre como ela afeta grupos sociais de diferentes tempos e lugares”. Além disso, os autores escrevem nas orientações ao professor que a maneira como os conteúdos foram organizados favorece o trabalho com a realidade presente e permite que se faça uma análise comparativa com os momentos significativos do passado. Segundo eles, “de forma didática, a comparação entre presente e passado permite ao aluno compreender a realidade em sua dimensão histórica”.

Os autores iniciam esse capítulo dizendo que uma das atividades humanas mais antigas é o trabalho na terra e explicam, de maneira bem genérica, isso é feito em uma frase, que nossos antepassados eram nômades e que antes de começarem a plantar, eles já retiravam da terra o que era necessário para sua sobrevivência. Explicam ainda que o relacionamento com a terra é um traço comum a todas as culturas, mas que esse relacionamento ocorre de maneiras diferentes dependendo do lugar, da época e do modo de vida das pessoas. Após tais explicações iniciais, os autores apresentam um poema e um desenho para ilustrar o poema, Ilustração 38.

Ao observar atentamente o poema e o desenho apresentado juntamente a ele, pode-se perceber mais uma faceta do monoculturalismo, pois a vontade de que haja uma relação harmoniosa entre o índio e o branco, parte do indígena e não do branco. Ao ler o poema tem-se a impressão de que o indígena parece ter vontade de fazer parte da chamada identidade, mas o que deve ser lembrado é que a construção da identidade nacional brasileira, como escreve Hall (1997), é uma construção, uma comunidade simbólica que prevê a padronização da língua, da cultura e da educação, características chave da industrialização, e nessa perspectiva esse relacionamento almejado pelo indígena no poema apresentado no livro, prevê a necessidade de que o indígena se afaste cada vez mais de sua identidade indígena para se aproximar mais da identidade nacional.



## De curumim para filho de caraíba

Desde antes de eu nascer  
de meu pai nascer  
de nascer o pai de meu pai  
e o pai do pai do pai  
de meu pai  
o caraíba vem roubando  
a terra e a vida e a dignidade  
dos índios.

Tomara que o filho dele  
aceite minha amizade  
e o filho do filho do filho  
do filho do filho dele  
tenha uma história melhor  
para contar.

Da paz mensageiros,  
mais que brancos ou índios  
somos é brasileiros.



Ulisses Tavares. Aritana, o índio que foi à Lua.

São Paulo: DCL, 2003.

Ilustração 38 – De curumim para filho de caraíba



Já a análise do desenho que acompanha o poema, pode suscitar diversas interpretações dentre elas podemos citar o estereótipo de que o índio é um ser com capacidades que lembram os poderes do famoso personagem hollywoodiano Dr. Dolittle que tem o poder de se comunicar com os animais. O desenho é uma alusão muito caricata à relação de respeito estabelecida, tradicionalmente, entre os indígenas e o meio ambiente e pode colaborar para a criação daquilo que Manguel (2001) chama de abismo de incompreensão que leva a interpretações descontextualizadas e estereotipadas. Além disso, uma análise mais crítica pode levar à percepção de que o indígena e o macaco, que aparece em cima do menino indígena, foram desenhados de maneira que se parecem muito um com outro. É a tendência de retratar o outro como um tipo degenerado e selvagem (Bhabha, 2007) presente mais uma vez na abordagem da temática indígena em livros didáticos de história adotados pela Rede Municipal de ensino de Campo Grande – MS.

Na página 91 do mesmo capítulo, é apresentada uma fotografia, Ilustração 39, de mulheres e crianças indígenas do povo kamayurá colhendo frutos silvestres numa aldeia situada no Parque do Xingu, no município de Canarana – MT.



**Ilustração 39 – Mulheres e crianças kamayurá**

Essa é a foto selecionada pelos autores para estabelecer a comparação entre a forma de trabalhar a terra no passado e no presente e de acordo com a maneira como os autores conduzam a discussão, fica evidente que eles consideram que a forma de trabalhar a terra que será considerada como pertencente ao tempo pretérito, é a maneira que o indígena trabalhava a terra. Além de atribuir a ideia de atrasado à cultura indígena, por ligá-la ao pretérito no que se refere às técnicas de agricultura, a utilização de uma fotografia tirada em 2001 confere ao povo indígena a identidade de estagnação porque ao usar uma foto tirada no século XXI é reforçada a representação de que as comunidades indígenas permaneceram paradas no tempo enquanto as outras culturas seguiram o curso da história aprimorando suas técnicas de trabalho na terra, além disso, podemos perceber aqui a adaptação da imagem, conforme explicado por Burke (2004) para ser usada em um local diferente e com um propósito diferente para a qual provavelmente foi pensada.

A sensação de que ao indígena é atribuído o papel de figura parada no tempo só se reforça e confirma quando os autores passam a falar sobre o trabalho na terra na atualidade no subitem do capítulo 6 intitulado “Trabalhando a terra” (p. 97-103). Nesse momento do capítulo, os autores explicam que a terra não é importante apenas para os indígenas e que na sociedade ocidental a terra também é importante porque é dela que tiramos nosso sustento.

Nesse sentido, podemos afirmar que se de um lado estão os atrasados indígenas, de outro estão as avançadas técnicas de cultivo adotadas pelo branco. Para justificar essa linha de pensamento podemos analisar as fotografias apresentadas pelos autores dessa coleção na página 99 do livro, Ilustração 40, para estabelecer a relação entre passado e presente que foi anunciada pelos autores nas sugestões ao professor no início do capítulo.



**Ilustração 40 – Trabalho com a terra**

Nas fotos atribuídas ao momento atual do trabalho com a terra, os autores destacaram o trabalho realizado pelo homem ocidental e ao analisá-las é possível estabelecer uma diferença muito grande entre as técnicas, obsoletas, usadas pelos indígenas e as técnicas de última geração utilizadas pelos brancos. Para Hall (1997) as identidades e as diferenças são produzidas pelas representações e a maneira como os autores desse livro representam o indígena, o estereótipo do ser parado no tempo e ultrapassado representa o indígena como um indivíduo que está preso à visão estereotipada criada pelo colonizador no momento da conquista. É a lógica colonial fazendo todo o sentido na sociedade moderna que continua a percorrer os caminhos da monocultura, do etnocentrismo, do eurocentrismo e da subalternização do outro/índio para a consequente elevação do eu/branco.

No capítulo 7 – “Direitos humanos”, direitos de todos (p. 104-115) os autores escrevem sobre as leis que defendem a igualdade de direitos entre os afrodescendentes, os indígenas e outros grupos sociais que ainda sofrem discriminação. Além disso, eles explicam que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que foi proclamada pela

ONU em 1948 declara por meio de lei que independentemente da raça, da cor, da nacionalidade, do sexo, da religião ou dos ideais políticos, do dinheiro ou dos bens que possuam, todos os seres humanos têm o mesmo direito.

Há apenas um momento em que o indígena é apresentado na discussão do tema desse capítulo e esse momento é no subtítulo “Criança também tem direitos” (p. 111-113) onde os direitos assegurados pela Declaração dos Direitos da Criança são apresentados aos alunos e o indígena aparece na discussão no exercício 1, Ilustração 41 proposto pelos autores na página 112 do livro.

O único momento em que se fala de direitos e em que os indígenas aparecem atrelados à discussão do assunto, sua participação no capítulo ficou limitada a uma mera fotografia na qual aparecem uma mãe e uma criança indígena do povo yanomami. E não há mais nenhuma explicação ou referência de que assim como as crianças não indígenas, as crianças indígenas também têm direitos e que esses direitos, inclusive o direito às suas terras tradicionais, assunto que em nenhum momento aparece nas discussões, deveriam ser respeitados a qualquer custo.

**1** Junto com um colega, observe as fotos e leia as legendas.



Mulher indígena Yanomami com o filho nos braços.



Crianças comem merenda em escola estadual de Goiânia, no estado de Goiás.



Grupo de crianças brinca em uma escola de São Paulo, capital.



Alunos têm aula na escola aberta de Calabar, em Salvador, no estado da Bahia.

**Ilustração 41 – Criança também tem direito**



**2.10 – VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Coleção Aprendendo Sempre: História, 5º ano. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.**

O livro destinado ao 5º ano é composto por 16 capítulos e o indígena é apresentado em 7 desses capítulos. O primeiro capítulo no qual os indígenas deveriam aparecer é no Capítulo 1 – “A gente que veio pelo gelo” (p. 08-12) já que é o capítulo deste livro que trabalha sobre o povoamento da América. Os autores explicam que provavelmente o território do continente americano já tenha sido desabitado e que os primeiros seres humanos teriam surgido aqui após algumas ondas migratórias.

Os autores escrevem que a teoria mais aceita para explicar como os primeiros habitantes da América chegaram aqui, é a do Estreito de Bering e falam ainda que como esses grupos eram nômades, foram se espalhando por todo o continente americano, domesticando animais, cultivando a terra e formando pequenas aldeias. Além disso, os autores desse livro escrevem que algumas civilizações que se desenvolveram na América tornaram-se bastante complexas e como exemplo eles citam os maias, os incas e os astecas.

Mas a questão aqui, é que os autores não explicam que esses grupos que migraram para a América eram os grupos que mais tarde seriam chamados de indígenas pelos colonizadores europeus e de paleoíndios por diversos grupos de pesquisadores. Porém se por um lado os autores não usam o termo indígena e nem o termo paleoíndio, eles dizem aos leitores que as civilizações inca, maia e asteca se desenvolveram como as civilizações mais complexas da América, segundo os autores.

De maneira geral, quando os autores desse livro escrevem sobre os índios do Brasil, é possível verificar que os mesmos são tratados como povos indígenas enquanto que quando os autores falam sobre os incas, maias e astecas, que também são populações indígenas, é usada a palavra civilização. Essa diferenciação estabelecida entre esses povos da área andina e do Brasil pode estar ligada às teorias do determinismo ambiental e do difusionismo ambiental que já estiveram em voga entre os intelectuais europeus dos anos 1920.

Segundo tais teorias o “estágio de evolução” das populações indígenas localizadas no centro e no norte da América teriam se desenvolvido mais do que as que se localizavam na parte sul do continente devido às condições climáticas e que se por algum motivo fosse encontrada qualquer vestígio de algo mais elaborado na parte sul do continente deveria ser atribuído a possíveis trocas estabelecidas entre a América do Sul

e as parte Central e Norte do continente. Essas ideias que já basearam diversos estudos, eram fruto do momento histórico em que:

[...] vários estudiosos estavam imbuídos de um ponto de vista neocolonial sobre a vida nos trópicos, então considerados debilitadores biológicos e culturais, improdutivos em termos econômicos. Por isso tudo, do ponto de vista europeu e norte-americano, os trópicos seriam um hábitat inadequado para o desenvolvimento cultural. A floresta tropical sul-americana, também conhecida como floresta amazônica, foi considerada pobre em recursos naturais, com solos impróprios para o cultivo, bem como inadequada para pesca e caça intensivas. Como conclusão, apesar da falta de dados, propôs-se que a floresta tropical teria impedido ocupações substanciais e duradouras, assim como o desenvolvimento de culturas complexas nas chamadas Terras Baixas (áreas não andinas) da América do Sul. Assim, da mesma forma que na teoria degeneracionista, partia-se do pressuposto de que todas as inovações tecnológicas e de subsistência ter-se-iam originado nos Andes centrais, nas zonas mais frias onde teria surgido, por exemplo, a agricultura intensiva. Qualquer característica cultural valorizada pelos estudiosos, como a prática da agricultura ou da cerâmica encontrada nas terras baixas, era atribuída, portanto, ao influxo externo proveniente das áreas temperadas – como a área andina – ou a alguma influência das grandes civilizações da América Central. (FUNARI, 2002, p. 48 e 49)

Dessa forma, a abordagem utilizada pelos autores está atravessada pelo discurso monoculturalista etnocêntrico que atribui aos índios do Brasil, e do restante da América do Sul, a identidade de atrasados e aos índios da América Central e do Norte a identidade de evoluídos e a utilização do termo civilização para falar sobre os mesmos. Ao trabalhar esse tema com essa perspectiva, os autores do livro analisado colaboram para que os estereótipos sobre o indígena brasileiro sejam, cada vez mais, reforçados. Outro ponto a ser observado, é que mesmo em comparação a outros grupos indígenas, os índios brasileiros parecem estar em desvantagem, pois ainda assim, são classificados como mais atrasados se comparados aos incas, mais, astecas e ainda mais quando comparados ao branco.

Já no capítulo 2 – A gente que veio pelo mar (p. 13-18), os autores escrevem nas orientações ao professor que nesse capítulo serão trabalhados a chegada dos europeus à América, as dificuldades enfrentadas pelos colonizadores durante a travessia do Atlântico e como ocorreu o processo de dominação cultural na América.

Os autores explicam que após a vinda das primeiras correntes migratórias para a América, povos vindos da Europa passaram organizar viagens com o intuito de encontrar novas rotas para chegar às Índias e que Cristóvão Colombo, navegador



italiano a serviço da coroa espanhola, ao invés de chegar às Índias chegou à América em 1492 e por pensar ter chegado às Índias, deu aos habitantes do local o nome de índios.

No subitem “Chegaram novos povoadores” (p. 14-15) os autores do livro escrevem que após Colombo, os portugueses também chegaram à América, porém em 1500 e no território brasileiro. Após fazer essa breve introdução ao assunto da chegada dos portugueses ao Brasil, é apresentada uma pintura de Oscar Pereira da Silva, Ilustração 42, que representa o momento do desembarque dos portugueses no Brasil.

Essa é a pintura que aparece mais vezes nas coleções analisadas. Ela foi usada uma vez na coleção do Projeto Prosa e duas vezes na Coleção Aprendendo Sempre e sempre dentro do mesmo contexto e criando as mesmas visões etnocêntricas e reforçando estereótipos. Portanto, como essa pintura já foi analisada anteriormente, não é necessário fazê-la novamente<sup>23</sup>.



*O desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500, tela pintada por Oscar Pereira da Silva (1867-1939).*

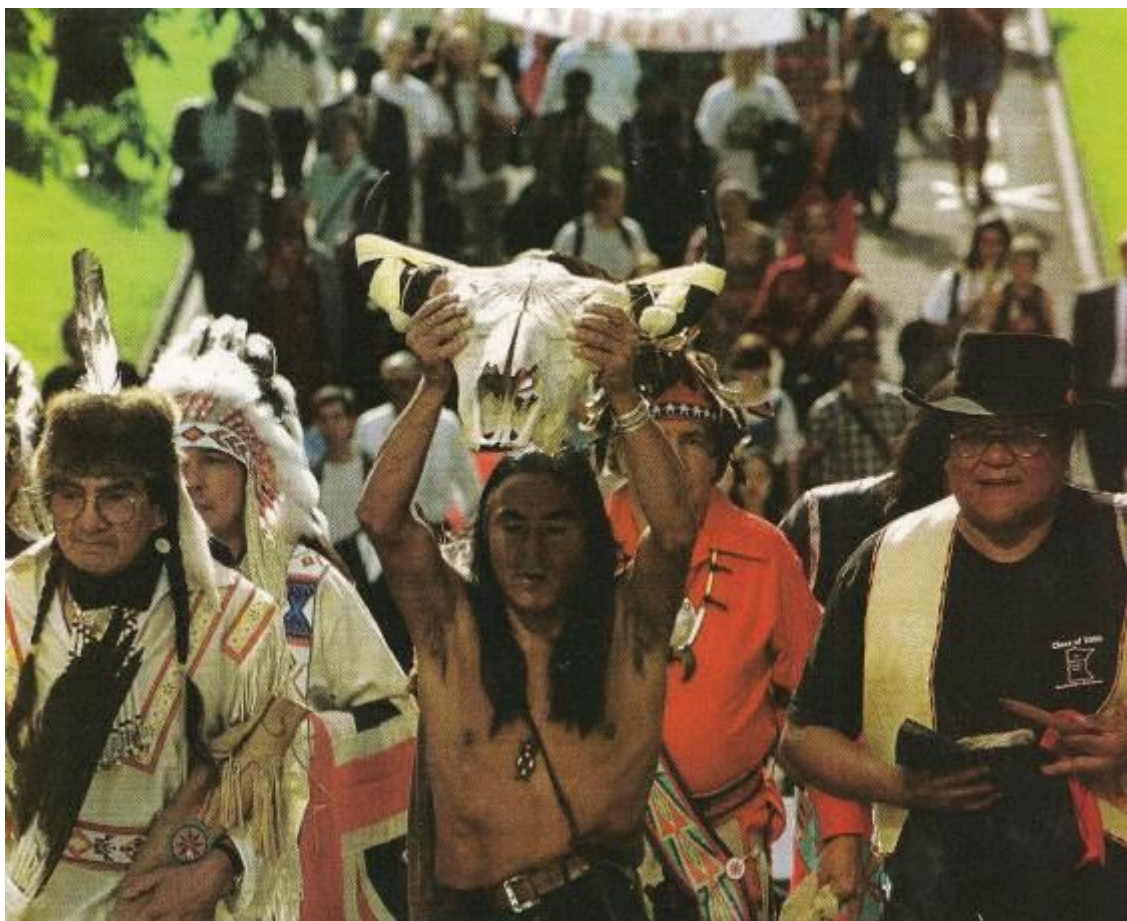
#### **Ilustração 42 - O desembarque de Cabral em Porto Seguro**

Já no subtítulo “Na América” (p.15-17) os autores explicam que enquanto o Brasil era colonizado pelos portugueses, grande parte da América estava sendo colonizada pelos espanhóis, que se interessavam pelos metais preciosos. Além disso, os autores escrevem que os povos encontrados pelos espanhóis tinham cultura e religião

<sup>23</sup> Ver a análise da pintura realizada na página 60.

próprias e que os maias, incas e astecas foram quase dizimados pelos espanhóis. Falam ainda sobre a América do Norte e explicam que os colonizadores dessa região, os ingleses e os franceses, também mataram milhares de nativos.

Além dessas informações, os autores escrevem que os povos que passaram por um processo de colonização, tendem a ter a língua do colonizador como a língua oficial e podem ter seus costumes, sua religião e suas tradições influenciadas pelo colonizador. Os autores também apresentam algumas sugestões ao professor pedindo que seja lido o texto que foi sintetizado aqui nessa análise para que as diferenças culturais existentes hoje na América sejam entendidas. Para encerrar este tópico é apresentada uma fotografia, Ilustração 43, em que um grupo de indígenas norte-americanos aparece em uma manifestação contra a discriminação aos povos indígenas.



**Ilustração 43 – Índios norte-americanos em marcha**

Analisando o texto e a fotografia apresentada anteriormente, o mito do determinismo ambiental é reforçado porque novamente a abordagem dos autores coloca os grupos indígenas que se encontram acima da linha do Equador na classificação de mais importantes quando comparados aos grupos indígenas que se encontram abaixo da linha do Equador. Quando os autores escreveram sobre a chegada dos europeus à

América, nada foi comentado sobre a cultura dos povos encontrados pelos portugueses no Brasil, porém ao falarem sobre as civilizações colonizadas pelos espanhóis, ingleses e franceses, os autores explicam, de maneira geral, como foi o momento da conquista e suas implicações para esses povos.

Além do texto, a fotografia colabora para que o mito do determinismo ambiental ganhe força já que essa é a única fotografia apresentada nas duas coleções analisadas que apresenta um grupo de indígenas em um movimento a favor da luta por seus direitos e pelo fim da discriminação contra os povos indígenas. O que deve ser observado aqui, é que o único momento no qual a luta dos indígenas é apresentada é nessa manifestação, na qual o foco é um grupo de indígenas norte-americanos e não um grupo de índios brasileiros.

Ao selecionar a fotografia, os autores do livro poderiam ter escolhido a foto de qualquer outro grupo indígena, mas a escolha de uma fotografia que apresente um grupo indígena pertencente aos Estados Unidos da América reforça a ideia de que os povos indígenas da região sul do continente Americano seriam menos evoluídos e até mesmo menos politizados do que os demais grupos da América, já que os mesmos não aparecem em nenhum momento reivindicando seus direitos. Ao que parece, a ideia de que os povos que se encontram nas regiões que ficam acima da Linha do Equador são mais “evoluídos” dos que os povos que ficam ao Sul dessa linha, não se aplica somente aos brancos, mas também aos indígenas.

No Capítulo 3 – “A gente que trouxe nossa língua” (p. 19-28), os autores apresentam a colonização do Brasil inserida no contexto da Expansão Marítima e explicam ao professor que nesse capítulo serão apresentadas informações sobre o imaginário dos navegadores dessa época e como foi o primeiro contato entre portugueses e indígenas brasileiros. Para tanto, os autores apresentam a contextualização histórica do mundo e da Europa durante o fim do século XV e início do século XVI.

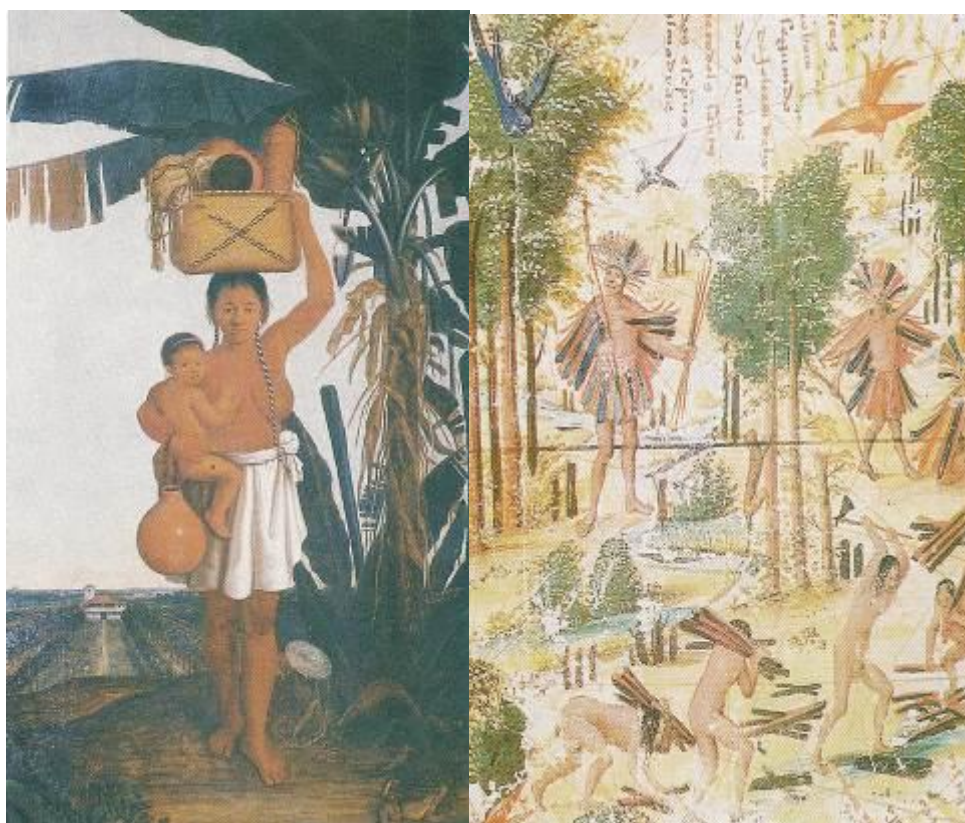
Após contextualizar o momento da chegada dos portugueses ao Brasil, os autores escrevem sobre “A chegada da frota de Cabral” (p.21-24) e explicam nesse subitem que as informações que temos sobre esse acontecimento histórico, são encontradas em registros escritos pelos portugueses. Na sequência os autores propõem dois exercícios e em um deles os alunos deverão criar hipóteses de como teria sido o encontro entre os portugueses e os indígenas e no segundo os autores pedem para que os



alunos pensem no que indígenas e portugueses poderiam ter aprendido uns com os outros.

É apresentado ainda um terceiro exercício no qual os alunos deverão observar alguns fragmentos retirados da Carta de Caminha para verificarem como os europeus descreviam os indígenas que aqui encontraram. Mas o uso da carta de Caminha sem que haja uma reflexão mais aprofundada das razões que levaram os portugueses a representarem o indígena brasileiro da maneira que é percebida nesse documento, não contribui em nada para a desmitificação do estereótipo colonial ainda muito forte na atualidade.

No exercício seis do subitem, são apresentadas duas figuras que deverão ser analisadas pelos alunos que utilizarão essa coleção. A análise proposta pelos autores recomenda que sejam percebidas as diferenças existentes entre os indígenas retratados nas pinturas, Ilustração 44, e os que o aluno costuma ver em documentários e noticiários de televisão.



**Ilustração 44 - Mulher tupinambá e fragmento do mapa Terra Brasilis**

Apesar de haver uma orientação ao professor que diz que “Com o processo de aculturação sofrido pelos povos indígenas, muitos deles hoje usam roupas industrializadas, telefones celulares, relógios e falam português. Alguns deles

frequentam universidade e há comunidades indígenas que gerenciam sua economia como se fossem empresas. Possuem veículos e equipamentos como caminhonetes e aviões, por exemplo”; é difícil esperar que os alunos percebam muitas diferenças entre as imagens apresentadas no exercício e as imagens às quais eles têm acesso, porque se levarmos em consideração o próprio livro didático ao qual os alunos têm acesso, é impossível que o aluno possa perceber o que é proposto pelos autores nas orientações dessa questão.

Se nem mesmo o livro no qual esse exercício é proposto o indígena é apresentado fora do estereótipo que o fixa ao passado colonial, conforme explica Bhabha (2007), é muita pretensão e até mesmo ilusão dos autores, pensar que os alunos farão uma análise das imagens que consiga ligar o indígena das pinturas ao passado já que as referências apresentadas como referentes ao presente das populações indígenas nos livros didáticos e na mídia são o resultado da ação hegemônica da monocultura que fixa a imagem do índio de hoje a seu passado colonial.

Tanto a mídia quanto os livros didáticos apresentam o indígena de hoje de tanga, arco e flecha, em sintonia com a natureza e tão inocentes quanto a descrição dos indígenas feita por Caminha há mais de 500 anos. Além disso, as orientações dos autores nesse exercício, não explicam que a aculturação não supõe a perda de cultura e que o fato de os indígenas frequentarem universidades e terem aderido à utilização de artefatos da tecnologia ocidental não lhes faz mais ou menos indígenas do que os índios encontrados por Cabral.

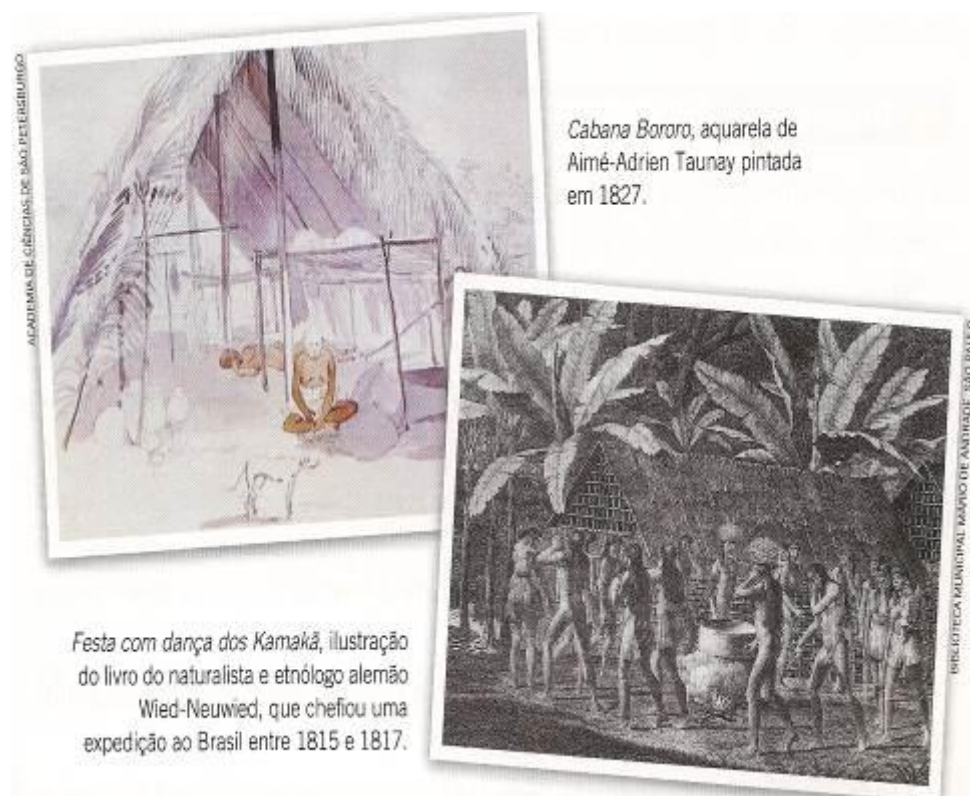
Ainda nesse capítulo, os autores escrevem no subtítulo “As riquezas das novas terras” (p.24- 25) que não encontrando metais preciosos logo no início da colonização, os portugueses passaram a explorar a mão-de-obra indígena para a retirada do pau-brasil e que esse trabalho era realizado através de escambo, relação explicada pelos autores no subitem “O que levavam daqui” (p. 26-27) no qual é apresentado o relato do missionário francês Jean de Léry que utiliza o termo selvagem ao falar sobre os indígenas quando explicava como era feita a retirada e o transporte do pau-brasil.

No primeiro exercício do item “O que levavam daqui”, os autores pedem para que o aluno tente explicar porque motivo Jean de Léry, e outros tantos escritores, chama o indígena de selvagem. A proposta da atividade é interessante e as orientações feitas pelos autores para a realização dessa atividade é diferente porque os autores consideram importante que os alunos percebam que os europeus julgavam os índios e sua cultura como inferiores tendo como base eles mesmos e seus valores.

Apesar das orientações dos autores serem um primeiro passo rumo a uma educação mais intercultural, há ainda a necessidade de que os alunos entendam que mesmo com o passar de cinco séculos entre o relato de Jean de Léry e a modernidade, ainda são encontrados discursos etnocêntricos, preconceituosos, fixados no passado e monoculturais sobre o indígena brasileiro. Nesse sentido, Bauman (2003) explica que os estranhos que não podem ser eliminados fisicamente, são eliminados culturalmente e que o estilo de vida hegemônico não pode ser copiado pelos nativos que acabam sendo invisibilizados e taxados de selvagens.

[...] os estranhos que não podem ser *fisicamente* removidos por causa do teor indispensável dos serviços que prestam ao isolamento e autocontenção ilusória das ilhas cosmopolitas são *culturalmente* eliminados – jogados para o fundo do “invisível” e “tido como certo”. (BAUMAN, 2003, p. 55.)

No Capítulo 4 – A gente que habitava estas terras (p. 29-38) os autores escrevem sobre as diferenças entre a maneira de viver dos colonizadores portugueses e dos indígenas brasileiros. Porém as diferenças apresentadas pelos autores são referentes ao fato de os indígenas conhecerem bem a mata e retirarem dela tudo o que lhes era necessário para sobreviver. Para o estudo deste tema, é proposto um exercício de análise de duas imagens, Ilustração 45, que retratam comunidades indígenas.



**Ilustração 45 – Cabana bororo e dança kamakã**



Apesar das duas imagens serem de povos diferentes e de artistas diferentes, é possível verificar algumas similaridades entre elas. Ambas as figuras apresentam o indígena com uma postura e com uma fisionomia que lembram bastante as características dos primatas. Além disso, mesmo se tratando de povos distintos, a estrutura da habitação dos bororo e dos kamakã é bem parecida. A forma como os autores dessas obras de arte retratam o indígena, deixa evidente que a necessidade de retratar o outro como degenerado (Bhabha, 2007), viscoso (Bauman, 2001) e etc., ainda era muito forte mesmo no século XIX, quando essas obras foram feitas.

No subtítulo “E hoje?” (p.31-34) os autores explicam que antes da chegada dos portugueses ao Brasil, esse território já era habitado por cerca de 5 milhões de nativos e que depois da chegada do colonizador, muitos povos foram expulsos de suas terras e que essas terras passaram a ser usadas pelos colonizadores portugueses para atividades de agropecuária e garimpo. Escrevem ainda que hoje existem cerca de 358 mil indígenas no Brasil e que suas terras continuam a ser disputadas e invadidas.

Para os autores dessa coleção, o desaparecimento de tantos grupos indígenas é resultado de perseguições aos índios, sua escravização e a violência por eles sofrida. Explicam ainda que os indígenas podem ser encontrados hoje em florestas, no litoral, no cerrado e na cidade e que o povo indígena também adquire novos conhecimentos e hábitos em contato com outras culturas. Na sequência, os autores apresentam duas fotos sobre a cultura indígena, Ilustração 46.



**Ilustração 46 – Enfeite kazinawa e ritual quarup**

Todo o discurso de respeito às diferenças e sobre a riqueza e diversidade da cultura indígena, parecem perder sentido quando se observa as duas fotos selecionadas pelos autores do livro do 5º ano. Apesar de os autores falarem da possibilidade de encontrarmos indígenas na cidade, trajados como os brancos em nenhum momento eles selecionam imagens que demonstrem isso.

Ainda no capítulo 4, os autores criaram o subitem “Em defesa dos povos indígenas” (p. 34 e 35) no qual, eles apresentam uma reportagem, Ilustração 47, que fala sobre um “Crime ambiental em terras indígenas”. A reportagem não explica muito bem o que está acontecendo e não fala se o crime ambiental foi cometido por brancos ou índios da própria aldeia. Pela falta de informação sobre o assunto, o leitor pode formular diversas interpretações sobre o acontecimento.



**Ilustração 47 - Crime ambiental em terras indígenas**

Observando a maneira como a reportagem foi escrita, ou parte da reportagem que foi selecionada pelos autores do livro para compor o livro didático, podemos perceber que não houve muito cuidado em fazer com que o leitor compreendesse claramente as informações sobre o crime ambiental cometido em terras indígenas. Não há clareza na apresentação dos fatos e isso colabora para que haja dúvida em relação a quem seriam os autores de tal crime, se seriam os índios ou os brancos. Além disso, fica difícil atribuir ou ao autor da reportagem ou aos autores do livro a responsabilidade por apresentar informações que não explicam bem o fato e que podem reforçar os estereótipos sobre o indígena.

Como a autoria do crime não é bem explicada há possibilidade de se entender que o crime ambiental foi cometido pelos indígenas e nessa linha de interpretação a ideia de que o indígena não é capaz de gerir suas terras e sendo assim, o mesmo não deveria ter o direito à posse da mesma. Nessa perspectiva, a luta pela posse das terras tradicionalmente indígenas, acaba por perder força dentro da perspectiva monocultural que atribui ao índio o papel de incapaz e ingênuo.

Há nesse mesmo subitem um outro box, Ilustração 48 no qual é apresentado um texto que fala sobre a FUNAI. Nesse texto os autores explicam quando a Fundação Nacional do Índio foi criada, quais as suas responsabilidades e suas atribuições. O texto foi retirado do site da própria FUNAI e é interessante que os autores tenham escolhido usá-lo porque a leitura dele possibilita ao aluno ter uma noção, mesmo que geral, sobre o importante papel desempenhado pela FUNAI junto aos povos indígenas do Brasil.

### SOBRE O ASSUNTO

A Funai (Fundação Nacional do Índio) foi criada pelo governo federal em 1967 e é o órgão responsável por promover a educação básica dos indígenas, demarcar, assegurar e proteger as terras tradicionalmente ocupadas por eles, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre grupos indígenas. A fundação tem ainda a responsabilidade de defender as comunidades indígenas, despertar o interesse da sociedade brasileira pelos indígenas e suas causas, gerenciar o seu patrimônio e fiscalizar suas terras, impedindo ações destruidoras de garimpeiros, **posseiros**, **madeireiros** e quaisquer outras que ocorram dentro de seus limites e que representem um risco à vida e à preservação desses povos.

Adaptado de: <[www.funai.gov.br/](http://www.funai.gov.br/)>.  
Acesso em 10/9/2007.

Aldeia Kalapalo no Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso, 2006).



MARCOS BERGAMASCO/OLHA IMAGEM

**Ilustração 48 – Sobre o assunto - FUNAI**

No subtítulo “Brincando nas comunidades indígenas” (p. 35 e 36), os autores do livro analisado escrevem que assim como o aluno que vai usar esse livro, os indígenas também brincam e gostam de se divertir. Mas aqui é possível observar que os autores não esperam que o livro formulado por eles seja usado por alunos indígenas porque, ao escrever “Com a sua cultura e costumes próprios, as crianças indígenas gostam de brincar e de se divertir como você”, os autores parecem pensar que não há possibilidade de que esse livro seja usado por um aluno que não seja branco. Se os autores pensassem que o livro que eles criaram pudesse ser usado por alunos indígenas, eles não teriam escrito “como você” e sim apenas apresentado as informações sobre as brincadeiras dos indígenas sem pressupor que o livro só será usado por brancos ou qualquer outro grupo.

Numa perspectiva intercultural de educação, teria sido mais coerente que os autores tivessem escrito esse tópico do livro de uma maneira que, independentemente da etnia todos os alunos pudessem compreender o assunto por eles tratado. Essa abordagem intercultural seria importante, porque Campo Grande é uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul cuja população indígena é a segunda maior do Brasil e sendo este um livro adotado pelas escolas municipais desta cidade, seria mais coerente que se esperasse que alunos indígenas teriam acesso a tal material.

É o discurso multiculturalista que Tedeschi (2008) explica presente mais uma vez no livro didático de história, pois ao mesmo tempo em que os autores apresentam a diversidade, ao trabalhar as brincadeiras dos indígenas, eles excluem os indígenas ao supor que esse livro não irá ser utilizado por indígenas. Além disso, essa é uma abordagem que torna a presença do índio no livro didático uma presença ausente (Apple, 2001) já que o índio aparece no livro, mas o livro não é voltado para ele.

No subtítulo “Um depoimento” (p. 36 e 37) os autores apresentam um texto, Ilustração 49, no qual um indígena fala sobre a versão dos povos indígenas sobre o convívio entre o branco e o índio. O texto apresentado pelos autores é intitulado “Futuro da tribo” e foi retirado da sessão “Folhinha” que faz parte do jornal “Folha de São Paulo”.



## Futuro da tribo

Tacumã é o pajé kamaiurá. Ele conhece as plantas que curam doenças do Xingu. “Doenças de branco os médicos é que curam”, disse Kotok, cacique da aldeia e filho de Tacumã. O pajé contou que pegou sarampo quando foi pela primeira vez à cidade.

Tacumã disse que seus avós lhe falaram dos “brancos” – os outros brasileiros e os estrangeiros. “Meus avós viam o contato como mau sinal”, disse Tacumã.

O pajé acha que conviver com os outros brasileiros “é uma consequência do prosseguimento da vida”.

RIBECA KRITSCHIAE



Homem pertencente ao povo Kaiabi, que vive em reserva no Xingu, trabalha na confecção de um cocar.

Ele deseja que os Kamaiurá continuem a preservar seus costumes. O maior problema do contato com o “branco”, para Tacumã, “é a necessidade de ter alguma coisa aqui, se isso for problema, tipo barco, caminhão, fósforos, ferramentas. Na época que não conheciam isso, os índios se viravam como podiam, mas agora que já sabem...”.

Tacumã e Kotok esperam que a escola e a Associação Mavutsinin protejam as tradições e os ajudem a ganhar dinheiro só para o necessário.

Os caciques, os pajés e os homens experientes querem proteger seus costumes e dizem que as escolas indígenas podem ajudar.

Adaptado de Folha de S.Paulo, 19 jul. 2003. (Folhinha)

No texto do jornal, que é destinado às crianças, o autor da reportagem escreve o que o índio Tacumã pensa sobre o contato entre índios e brancos. Ele relata que os avós dele viam o contato entre brancos e índios como um mau sinal e além do relato dele, o autor da reportagem apresenta ainda a fala do pajé Kotok que considera que a convivência entre brancos e índios é uma consequência do prosseguimento da vida. Tanto para Tacumã quanto para Kotok seria importante que a escola permitisse que suas tradições fossem mantidas, que o dinheiro seja suficiente para o necessário e consideram ainda, que esse contato tornou as comunidades indígenas muito dependentes da tecnologia do branco.

Para encerrar o capítulo 4 e o tópico que traz o depoimento dos indígenas, os autores propõem que os alunos reflitam sobre o posicionamento dos indígenas do texto “Futuro da tribo” e que pensem sobre a realidade indígena. Para orientar a resolução do exercício proposto, os autores escreveram as seguintes ideias: “Tivemos como objetivo, aqui, fechar o capítulo com uma reflexão sobre o futuro dos povos indígenas brasileiros, levando em conta todo o seu histórico, desde a chegada dos portugueses a estas terras. Incentive os alunos a refletir sobre as consequências do processo de colonização relativamente à situação dos indígenas no Brasil hoje, não perdendo de vista a realidade em que eles estão inseridos”.

A proposta da atividade é interessante, mas colocar em prática se configura num grande problema porque as fontes as quais os alunos têm acesso apresentam informações que congelam o índio no passado colonial ou o mostram como aculturado quando o mesmo aderiu a algumas práticas ou alguns costumes do branco. Sendo assim, fica difícil que o aluno faça uma reflexão que leve em conta o passado e o presente desses povos já que o discurso colonial (Bhabha, 2007) foi tão bem pensado que ainda hoje faz sentido na análise e discussão da questão indígena.

No Capítulo 5 – “A gente da metrópole” (p. 39-47), os autores do livro apresentam como objetivo do capítulo “estimular os alunos a refletir sobre os primórdios da colonização realizada pelos portugueses, reforçando a ideia de dominação das comunidades indígenas pelos europeus e também mostrando a proposta portuguesa de exploração dos povos e das riquezas brasileiras como um grande e lucrativo negócio”. No início deste capítulo é explicado que em 1494 o papa Alexandre VI propôs a assinatura do Tratado de Tordesilhas que dividia o mundo entre Portugal e Espanha e é apresentada uma questão na página 39 que pergunta se o aluno acredita que quando o Tratado de Tordesilhas foi assinado, os portugueses e espanhóis levaram em



consideração os habitantes das terras em que eles ainda não haviam “descoberto”, mas que já estavam dividindo. A resposta proposta pelos autores a essa pergunta é: “O Tratado foi assinado em 1494 e em 1500 Cabral aportou no território hoje pertencente ao Brasil. Logo, ele não tinha ideia do que encontraria aqui. Já ciente da existência de terras ocidentais, Cabral teria empreendido a viagem com ordens para oficializar a posse das terras determinadas pelo Tratado de Tordesilhas”.

Com base na resposta sugerida pelos autores, é possível perceber que eles adotam uma abordagem bem ingênua da história porque os autores trabalham com a ideia de que os portugueses e os espanhóis quando assinaram o Tratado de Tordesilhas, não tinham ideia de que a América do Sul existia. Essa perspectiva parece não levar em conta que se em 1492 Colombo já havia chegado a uma parte da América e que pela lógica os europeus já desconfiavam de que ainda havia uma porção desse território que não tinha sido colonizada pelos europeus e que a assinatura desse tratado garantiria que a posse do território que ainda seria “descoberto” fosse dividida entre Portugal e Espanha.

No subitem “O povoamento das terras brasileiras” (p. 40-41), os autores iniciam o tópico apresentando uma pintura de Benedito Calixto, Ilustração 50, feita em 1900 que retrata o momento da fundação de São Vicente, o encontro de Martim Afonso de Sousa, chefe da primeira expedição colonizadora, João Ramalho, bandeirante, e os três líderes tupiniquim Tibiriça, Caiubi e Piquerobi.



**Ilustração 50 – Fundação de São Vicente**

Ao analisar o quadro selecionado pelos autores do livro, é possível observar que o autor da obra de arte utiliza cores mais fortes no lado no qual os indígenas são apresentados e cores mais claras no lado em que os portugueses foram pintados. Além disso, a mata do lado em que os indígenas foram pintados é muito densa, já a parte da pintura em que os portugueses aparecem, tem bem menos vegetação. É possível observar também, que o grupo de indígenas retratado na figura parece estar bem curioso quanto ao que acontece e parecem se embrenhar pela mata enquanto que os portugueses são apresentados como figuras altivas e imponentes. Outra característica interessante é que há dois homens brancos que parecem observar a ação dos indígenas prontos para agir, com violência, se necessário.

Como em outras pinturas apresentadas nos livros didáticos de história, a cena pintada ocorreu em 1530 e o pintor fez o quadro no final do século XIX, portanto são três séculos separando o fato histórico da pintura de Benedito Calixto. Mas mesmo com tanto tempo separando o fato do momento no qual a pintura realizada, pode-se perceber que o discurso do momento da conquista que legou ao índio o papel de selvagem, atrasado e ingênuo (Bhabha, 2007) permaneceu forte e fazendo o mesmo sentido que fez quando foi criado. Essa pintura ainda reforça o discurso de dominação, legitima a ação colonizadora e os estereótipos também são reforçados graças à maneira como o artista retratou o índio, principalmente quando em comparação ao europeu.

Após a pintura da fundação de São Vicente, os autores explicam que após a chegada dos portugueses ao Brasil, várias expedições foram enviadas ao território brasileiro para explorar o pau-brasil e que para evitar invasões de outros povos europeus, o governo português decidiu incentivar a ocupação e o povoamento do Brasil, dando início à colonização. Os autores explicam ainda, no subtítulo “A criação das capitanias hereditárias” (p. 41-43), que a colonização portuguesa ocorreu, inicialmente, ao longo do litoral do território e que por volta de 1530 o rei de Portugal, D. João III, decidiu dividir o Brasil em capitanias hereditárias.

No subitem “A aliança entre portugueses e indígenas” (p. 43), os autores escrevem que das quinze capitanias hereditárias, apenas duas prosperaram e que isso ocorreu graças aos acordos e alianças estabelecidos entre os donatários e os grupos indígenas. Além disso, os autores desse livro explicam que através dessa relação, muitos conhecimentos acerca das plantas e dos animais foram transmitidos aos donatários. Mas a questão aqui, é que em poucos momentos os autores, em geral, falam sobre as trocas

culturais estabelecidas entre o branco e o índio e nos poucos momentos em que isso ocorreu, a impressão que se tem é que quando o branco é influenciado pelo índio, é sempre com relação à natureza e nada mais.

Os autores escrevem também que muitos colonos se casaram com mulheres indígenas e que os filhos nascidos dessas uniões, eram chamados de mestiços ou mamelucos. O que não é mencionado pelos autores é que esses descendentes de europeus com indígenas não eram bem vistos e não eram considerados nem de um grupo e nem de outro. Sobre as uniões entre indígenas e europeus Romano escreve:

[...] esta fraternidade das raças só se manifestou ao nível das relações sexuais. Quanto ao resto, um rigoroso sistema de profilaxia social foi instalado por toda a América a fim de estabelecer um verdadeiro cordão sanitário entre as diferentes etnias [...]

Esta qualidade dos conquistadores de mostrar uma abertura tão larga no que diz respeito às relações sexuais, mas uma impermeabilidade tão absoluta quanto às relações sociais, não deve nos espantar. É apenas uma das inumeráveis contradições que o mundo ibérico revela a todos que dele se aproximam com atenção. (ROMANO, 1995, p. 50 e 51)

Nesse sentido, esse relacionamento descrito pelos autores do livro didático analisado como uma relação de respeito entre os diferentes, na verdade não passou de mera atração sexual já que, como explica em outro momento Romano (1995), os casamentos entre indígenas e europeus eram muito curtos e os filhos de tais uniões eram impedidos de realizar atividades que eram normalmente realizadas pelos descendentes “puros” de europeus.

Nesse mesmo tópico os autores explicam que a mão-de-obra usada pelos colonizadores nas lavouras de cana-de-açúcar no Brasil colonial era a dos indígenas e que o processo de escravização dos nativos transformou a cultura indígena e impôs os valores e a religião a esses povos. Sobre esse assunto, os autores fazem a seguinte orientação: “Lembre os alunos que para os indígenas não fazia sentido plantar um só produto e visar o lucro com isso”. Se essa foi a maneira encontrada pelos autores para justificar a escravidão indígena não é possível afirmar com certeza, mas o problema tanto para índios quanto para africanos, era o fato de os europeus se considerarem superiores ao ponto de julgarem justo escravizá-los tendo como justificativa sua suposta superioridade cultural.

Para encerrar esse tópico, é proposta a seguinte questão: “Analisando o que levou as capitanias de São Vicente e de Pernambuco a darem certo, reflita sobre a seguinte questão: O que fez com que as outras capitanias não dessem certo? Apresente

suas hipóteses aos colegas e ouça as hipóteses deles”. Quanto à resposta que os autores esperam dos alunos, pode-se resumir que esperam que o aluno chegue à conclusão de que como os donatários não fizeram alianças com os indígenas, como o clima das outras capitanias não era adequado para o cultivo da cana e pela falta de interesse e recursos para investir, teriam colaborado para o fracasso das treze capitanias que não deram certo. A dúvida é como os autores esperam que o aluno chegue a tais conclusões se os autores não forneceram no livro informações que levem os alunos a formular tais pensamentos. Além disso, ao alegar que a falta de alianças entre índios e portugueses levou ao fracasso das capitanias é atribuir ao índio uma culpa que tem mais a ver com questões de administração do que com o fato de terem sido estabelecidas alianças ou não entre os portugueses e os índios.

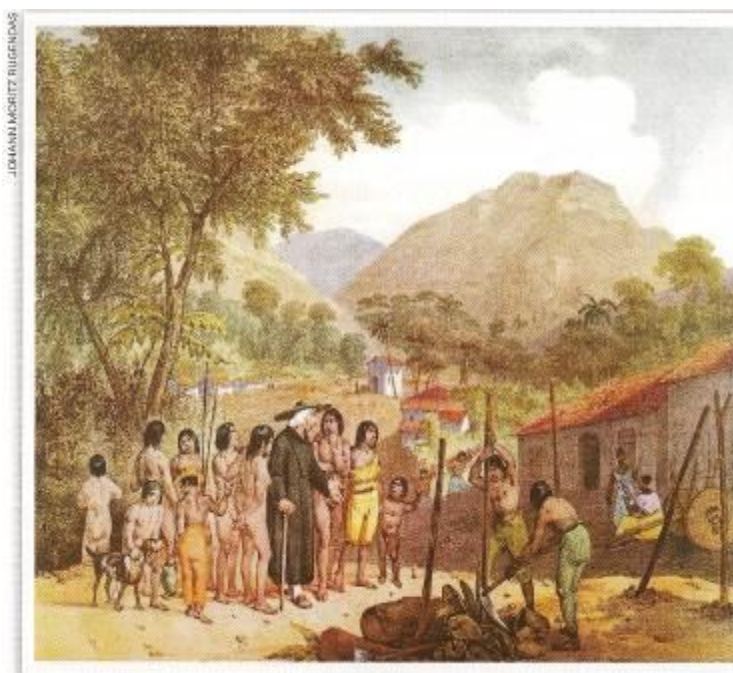
Já no tópico “Mudando a forma de controlar” (p.44) os autores escrevem que após o fracasso das capitanias, o governo português nomeou um governador para governar a colônia portuguesa e no subtítulo “Os indígenas e a chegada dos jesuítas” (p. 44-46), eles explicam, através de um trecho de texto que diz que o principal motivo que levou o rei de Portugal a povoar o Brasil, foi a necessidade de conversão dos índios à “Santa Fé Católica”. Coube a Tomé de Souza, primeiro governador-geral, trazer os missionários jesuítas para a colônia a mando de D. João III e sob a coordenação do padre Manuel de Nóbrega e tinham a missão, segundo os autores do livro, de “converter os indígenas à fé cristã, protegê-los em sua liberdade, educá-los e organizar suas vidas dentro das aldeias”.

Para realizar a conversão, explicam os autores, os jesuítas “fundavam colégios para moldar o espírito das crianças das mais diversas comunidades”. Nessas comunidades que foram idealizadas pelos jesuítas, os índios não seriam nem escravos nem totalmente livres e deveriam obedecer aos padres, além de seguir uma moral rígida e abandonar seus costumes e tradições. Os autores escrevem que pouco tempo depois da chegada dos jesuítas já haviam sido construídas escolas, igrejas e orfanatos e para que a “conversão dos gentios” ocorresse, o governo de Portugal auxiliava o trabalho missionário dos jesuítas e os padres aprendiam as línguas faladas pelos nativos. Segundo os autores, os jesuítas protegiam os índios da escravidão e em troca os nativos deveriam abandonar os hábitos que fossem considerados “inaceitáveis” pelos padres. Eles explicam ainda que nas missões os indígenas eram obrigados a realizar tarefas que não levavam em consideração suas tradições.

Há neste tópico duas imagens, Ilustração 51, bem interessantes e que merecem ser analisadas com cuidado e atenção. A primeira delas é a obra cujo autor é desconhecido e que retrata a chegada de Tomé de Sousa, já a segunda é uma pintura feita por Rugendas no século XIX e que apresenta um padre jesuíta entre os indígenas.



BIBLIOTECA MUNICIPAL MARIO DE ANDRADE, SÃO PAULO



*Aldeia dos Tapuia,*  
pintura feita por  
Rugendas por volta  
de 1821-1825,  
em que um padre  
jesuíta aparece entre  
os indígenas.

**Ilustração 51 – Chegada de São Tomé e aldeia tapuia**

É possível perceber que a primeira imagem representa o momento anterior à catequização dos índios, pois retrata a chegada de Tomé de Sousa ao Brasil e porque os indígenas foram pintados com posturas e fisionomias que lembram mais macacos do que humanos. Observando bem, podemos ver que os indígenas foram pintados curvados e o rosto de alguns até lembra o de um macaco ou de um antigo antepassado do homem. Além disso, a postura dos colonizadores é ativa e superior e o semblante do padre jesuíta Manuel de Nóbrega parece transmitir serenidade e calma. Já a segunda pintura, que mostra uma aldeia Tapuia, já apresenta o indígena com uma “aparência mais humana”, alguns já aparecem vestidos e outros estão trabalhando. O que deve ser percebido na pintura de Rugendas, é que esses “progressos” observados em sua pintura parecem estar ligados à ação dos jesuítas.

Comparando as duas pinturas pode-se verificar que há uma ideia de progresso com a “civilização” do índio atrelada à figura dos padres jesuítas e sua ação nas missões. O fato dos índios começarem a usar roupas e praticarem o trabalho segundo a lógica do colonizador parece dar a sensação de que o indígena estava deixando de ser selvagem e que sua cultura estava sendo elevada. O que os autores não explicam é que a ação jesuíta, que tinha a salvação do gentio como justificativa, trabalhava a favor da dominação do colonizador português sobre o índio. Sobre as condições de vida dos índios nas missões jesuítas, Moisés escreve:

A liberdade é violada, o prazo estipulado desobedecido e os salários não são pagos; há vários indícios de que os índios nas aldeias acabavam ficando em situação pior do que os escravos: sobrecarregados, mandados de um lado para outro sem que sua “vontade”, exigida pelas leis, fosse considerada. (MOISÉS, 1992, p.121.

No Capítulo 8 – “A gente do sertão” (p. 69-77), os autores trazem alguns aspectos da sociedade brasileira durante o período da ocupação do interior do território. Nesse capítulo o indígena é mencionado no tópico “Enquanto isso, na vila de São Paulo...” (p.71-72) quando os autores explicam que no século XVI a região nordeste concentrava a maior parte dos engenhos de açúcar, o que garantiu seu desenvolvimento econômico. Já a região de São Paulo ficava numa área pobre e isolada e que não recebia muita atenção do governo português. Os autores escrevem que as moradias em São Paulo eram muito simples e que o modo de vida adotado pelos paulistas era muito parecido com o dos índios e que isso ocorria graças à sua “relação bastante estreita” com os índios que podia ocorrer, até mesmo, por meio de casamentos feitos entre os



mesmos. Segundo os autores do livro, o fato da região de São Paulo não ser propícia para o cultivo da cana-de-açúcar, fez com que os paulistas buscassem outras maneiras de ganhar a vida e a saída encontrada por eles, foi a captura de índios para o comércio de escravos, atividade que se tornou muito lucrativa.

Para encerrar o tópico os autores propuseram duas atividades sendo a segunda: “Que hábitos indígenas fazem parte de nosso dia-a-dia, confirmando a influência dessa cultura sobre o povo brasileiro? Converse com as pessoas de sua casa”. Como a coleção analisada é a versão do professor, é apresentada a resposta esperada pelos autores do livro a essa pergunta e eles esperam que o aluno responda: “alguns tipos de comida, a rede, lendas e mitos são exemplos da presença da cultura dos povos indígenas entre nós. Outro sinal da cultura indígena em nosso dia-a-dia é o grande número de palavras de origem indígena que foram incorporados ao português”. Novamente, a influência da cultura indígena sobre a cultura do branco, apresentada pelos autores, se resume à comida, ao hábito de dormir em rede, aos mitos e ao vocabulário e qualquer outra influência nem é citada.

Já no subitem “O negócio da captura de indígenas” (p. 75 e 76), os autores explicam que desde o início da colonização o aprisionamento de índios era feito e que mesmo com a proibição da escravidão indígena, os índios continuavam a ser presos e vendidos porque os indígenas eram tidos como necessários nos trabalhos da lavoura. Eles escrevem ainda que cada índio valia 1/5 do valor de um escravo africano e que por isso, aqueles que tinham menos dinheiro optavam pela compra de escravos índios. Para complementar o assunto, os autores apresentam um box, Ilustração 52, com um texto que explica como eram as bandeiras.

Observando o desenho apresentado no box sobre as bandeiras, é possível verificar que o autor do desenho considera que o capitão-mor era uma figura imponente dentro dessas expedições. A maneira como os autores escrevem sobre as bandeiras e a utilização dessa figura parece ter a função de apagar ou camuflar a realidade de que os bandeirantes foram importantes por terem expandido as fronteiras do Brasil, mas que o preço pago por tal desenvolvimento foi a morte e a escravização de cerca de 500 mil indígenas. Os autores fizeram uma anotação nesse box explicando que apesar da morte e da escravização de tantos indígenas, os bandeirantes são considerados os principais responsáveis pela expansão territorial do Brasil.

## SOBRE O ASSUNTO

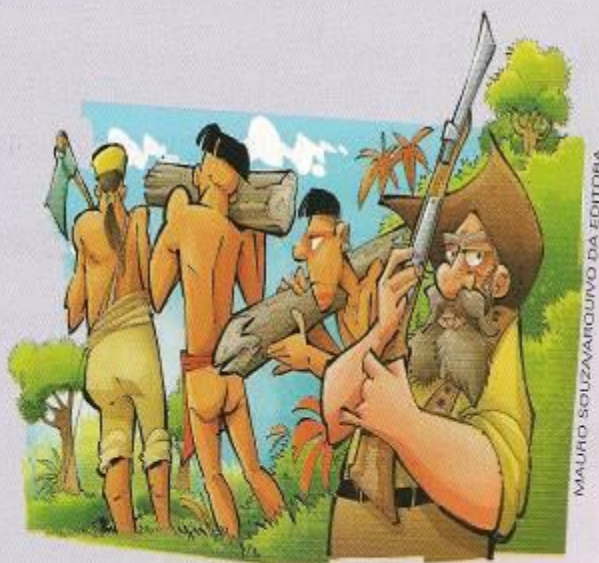
Os registros da época das bandeiras indicam que essas expedições eram geralmente compostas de um capitão-mor, que comandava o grupo, cerca de vinte a sessenta homens brancos, milhares de índios escravizados e duzentos a quatrocentos mamelucos, como eram chamados os filhos de mães indígenas e pais brancos. Em algumas expedições havia também mulheres e crianças.

Enquanto os índios e os mamelucos utilizavam como arma apenas arcos e flechas, os homens brancos utilizavam **mosquetes**, pistolas e facas.

Os índios e os mamelucos marchavam nus ou de tanga. Os brancos iam de chapéu, calças largas e um colete acolchoado.

As expedições, que costumavam avançar de 10 a 12 quilômetros por dia, podiam durar de seis meses a três anos. A alimentação do grupo era composta de farinha, mel, palmito, caça e pesca.

Adaptado de César Coll e Ana Teberosky.  
*Aprendendo História e Geografia.*  
São Paulo: Ática, 2000.



Ao terminar a leitura do texto do box, comente com os alunos que nas três primeiras décadas do século XVII os bandeirantes paulistas e seus mamelucos mataram ou escravizaram perto de 500 mil indígenas. Apesar de seus métodos cruéis, os bandeirantes são considerados os principais responsáveis pela expansão territorial do Brasil.

**Ilustração 52 - Sobre o assunto: bandeiras**

Na página final do capítulo há alguns exercícios que deverão ser respondidos após a observação da pintura de Jean-Baptiste Debret “Soldados índios de Curitiba”, Ilustração 53. A gravura de Debret é a visão de um artista francês, do século XIX sobre o aprisionamento de indígenas para a escravidão na qual aparecem soldados indígenas capturando outros índios.



**Ilustração 53 – Soldados índios de Curitiba**

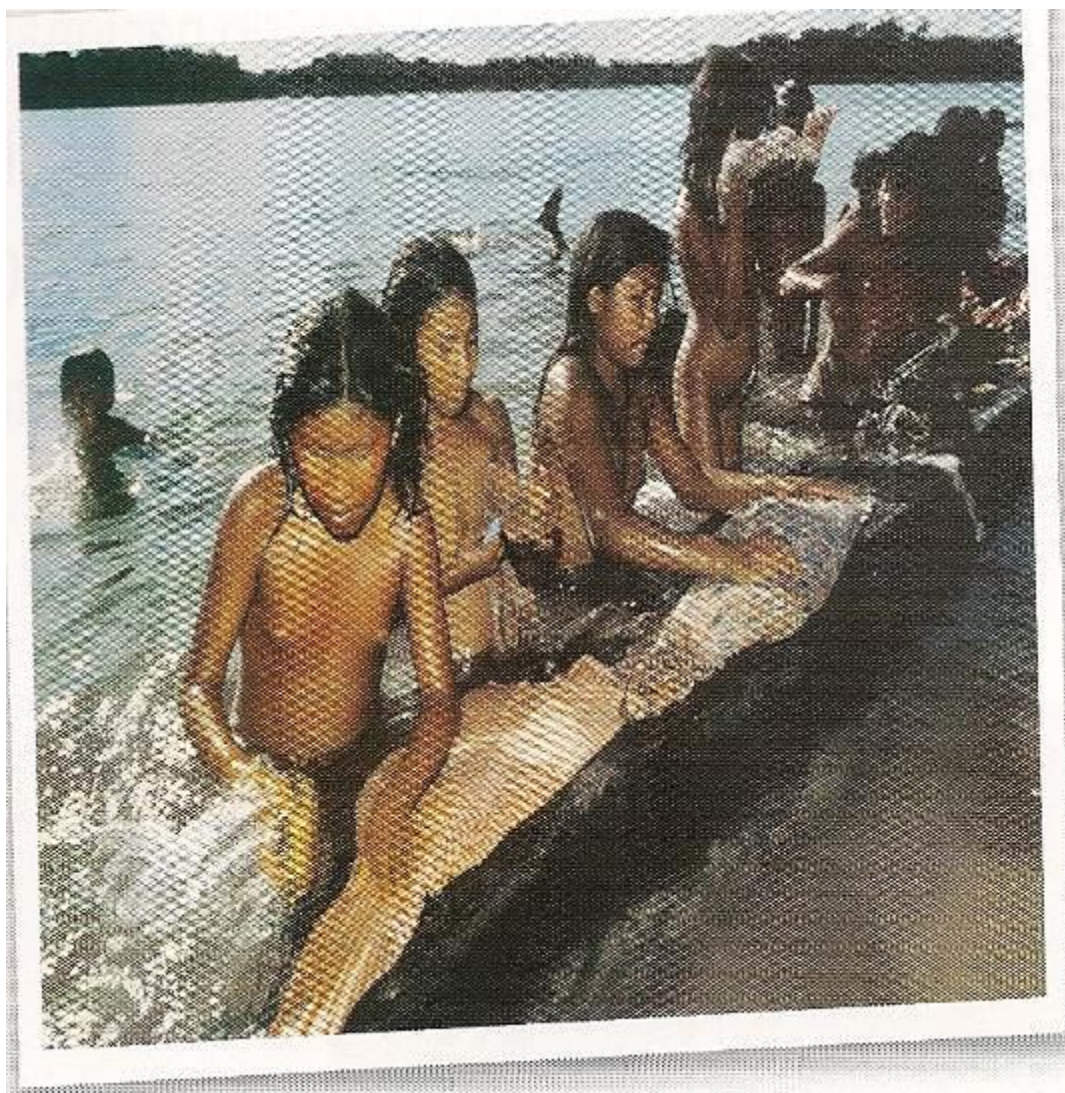
Ao observar o quadro pintado por Debret, é possível perceber que os indígenas que foram aprisionados e estão sendo conduzidos para a posterior venda como escravos e a diferença na maneira de retratar os índios prisioneiros e os índios que são soldados é bem grande. Enquanto os prisioneiros são apresentados com posturas curvadas e as crianças com fisionomias que lembram os homens das cavernas, os índios que são soldados são o contraste e o oposto porque além de usarem roupas e terem uma postura ereta, ainda foram pintados de uma forma que os faz parecerem mais com chineses do que com índios. Podemos explicar a forma como os índios aprisionados são apresentados na pintura através da ideia de Bhabha (2007) de que o discurso colonial foi construído de tal maneira que a dominação fosse justificada e retratar o índio com uma fisionomia geralmente atribuída aos homens pré-históricos reforça não só a dominação política, mas também a necessidade de catequizar e converter o “gentio”.

No Capítulo 16 – O Brasil de toda essa gente” (p. 145-153), que é o último capítulo do livro, os autores do livro escrevem que “neste capítulo faremos um breve balanço da nossa trajetória desde a colonização até hoje: os problemas que ainda persistem, os avanços na sociedade brasileira, a necessidade de respeitar a presença e a cultura dos indígenas (os primeiros habitantes desta terra) e de aprender, sempre, com a nossa diversidade cultural”. Aqui os autores explicam que desde 1500 muitas coisas mudaram no Brasil e descrevem mudanças sobre o modo de produção, nas famílias, na educação e etc.

Há nesse capítulo um tópico destinado aos indígenas e esse tópico é intitulado “E os indígenas?” (p. 150-155) no qual os autores escrevem que quando Cabral chegou ao Brasil viviam aqui cerca de 5 milhões de indígenas e que após os primeiros contatos



esses povos foram escravizados, ocorreram guerras, muita violência e doenças levaram ao desaparecimento de povos e à morte de milhares indígenas. Os autores explicam que para sobreviver, alguns povos indígenas viveram pacificamente com os europeus e misturaram suas culturas, mas tentando manter sua identidade. Além disso, os autores escrevem que felizmente o número de indígenas no Brasil vem aumentando e que “a afirmação de sua identidade cultural, o respeito às diferenças e a defesa de seus direitos à cidadania são cada dia mais presentes em nossa sociedade”. Para confirmar que o número de indígenas cresce a cada ano, os autores apresentam a fotografia de algumas crianças indígenas da tribo kaiabi, Ilustração 54.



**Ilustração 54 – Crianças kaiabi**

Os autores apresentam os dados da FUNAI que dizem que hoje há cerca de 345 mil indígenas no Brasil, o que representa 0,2% da população brasileira e que apesar dessa quantidade parecer pequena, reflete o vigor desses povos que “fazem de tudo para

sobreviver”. Explicam ainda que as terras sob a posse de índios no Brasil somam aproximadamente 11,04% do território nacional e que essas terras são alvo constante da ação do homem branco e que como o processo de demarcação das terras indígenas é muito lento, as invasões são frequentes. Além disso, eles escrevem que a escola indígena é uma recente conquista desses povos e que elas são fundamentais para a preservação das tradições culturais e de sua cultura. Como exemplo de escola indígena os autores apresentam a foto da escola indígena Tapirará, Ilustração 55.



Escola indígena da aldeia Tapirapé, em Mato Grosso.

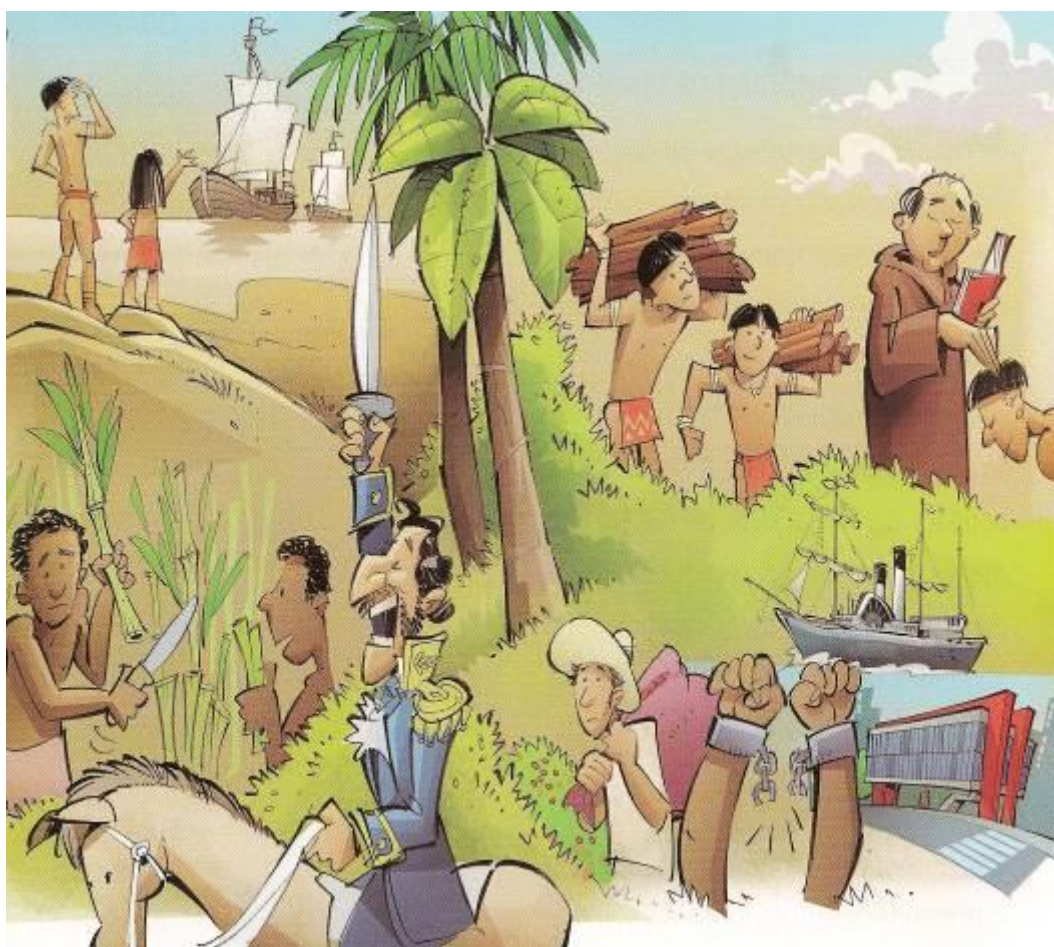
**Ilustração 55 – Escola tapirabé**

Sobre a maneira que os autores escrevem sobre o índio nesse capítulo e também sobre a perspectiva sob a qual as imagens selecionadas foram criadas, podemos citar Silva (1990/91) que explica que os primeiros cronistas, assim como Colombo que é o objeto de sua pesquisa, não tinham compromisso de aproximar seus trabalhos com a realidade. Nesse sentido, é possível compreender porque os índios são retratados como inferiores/subalternos e os europeus como superiores tanto nas obras de arte quanto na literatura colonial e contemporânea. Sobre isso Silva escreve:



Frequentemente a historiografia busca caracterizar, nestes primeiros documentos que contam a história da América, a destruição dos indígenas e de sua cultura. Isto é parte da história. A história da América, em seu período colonial, é marcada pela presença de uma população com ascendência índia, espanhola e negra. Os primeiros cronistas das Índias, ao narrarem a conquista, estão profundamente marcados por uma epopeia heroica medieval. Nela a aproximação com a realidade não se constituía na questão mais importante. O elemento central destas narrativas era tornar a história vivida por Colombo expressão do ideal cavaleiresco e este processo envolve a montagem de um caráter fictício para o herói e para as ações por ele desenvolvidas. (SILVA, 1990/91, p. 41)

As informações apresentadas no último capítulo do livro do 5º ano são importantes para que os alunos possam perceber que mesmo após séculos de dominação, genocídio, guerras e criação de discursos monoculturais que tendem a criar estereótipos negativos sobre o índio, sua cultura tem se mostrado mais forte do que os teóricos da linha que defendia a tendência à extinção do índio brasileiro. Para encerrar o livro há um desenho que tenta resumir em algumas imagens como nosso país foi formado, Ilustração 56.



**Ilustração 56 – Grupos sociais da história do Brasil**



Na figura é possível ver que a imagem final do índio nesse livro é a do “bom selvagem” preso à imagem criada sobre o mesmo ainda no período colonial. Além disso, foi possível verificar que essa coleção reforça o não lugar do indígena ao afastá-lo, através das imagens e da abordagem adotada pelos autores para tratar sobre o indígena, da identidade tida como a identidade da nação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da temática indígena pelos livros didáticos de história até agora analisados, parece reforçar a metáfora do turista e do vagabundo onde os não índios são os turistas bem sucedidos e os índios são os vagabundos e viscosos que quanto mais longe ficarem dos turistas, melhor será.

Através da análise dessas duas coleções de livro, podemos afirmar que as abordagens escolhidas pelos autores para representar o indígena brasileiro, são na verdade fruto de uma educação monocultural que atribui àqueles que são tidos como diferentes, no caso o indígena, o papel de exótico e atrasado. De maneira geral, o indígena foi representado de forma generalizante, fragmentada, estereotipada, baseada nas representações feitas acerca do indígena ainda no período colonial e sob a ótica e lógica eurocêntrica.

Além disso, foi possível verificar que nenhum dos textos ou das imagens selecionadas para compor as duas coleções analisadas, fala ou retrata o indígena de Mato Grosso do Sul, que é o estado que possui a segunda maior população indígena do Brasil. São citados, iconograficamente ou textualmente os indígenas que se encontram basicamente nos estados da região norte do Brasil e do estado de Mato Grosso.

Ainda sobre as imagens selecionadas pelos autores para compor esses livros, podemos afirmar que foram escolhidas imagens que retratam os indígenas sempre na perspectiva do índio congelado no período do descobrimento criado pelos conquistadores além de ser possível perceber que as imagens apresentadas nesses livros dão a entender o seguinte pensamento: já que temos de falar sobre o indígena no livro didático, vamos selecionar imagens “bonitinhas” e que não causem muito problema.

É notório e cada vez mais preocupante que a educação brasileira, através do livro didático de história, tem reforçado o discurso etnocêntrico e eurocêntrico, que como bem lembra Bhabha (1998), baseia-se no estereótipo que é sempre apresentado em excesso e não apresenta explicação lógica, ao evidenciar o indígena brasileiro como um ser imutável, retratado sempre no passado, dominado pelo europeu, um ser alienígena, primitivo e sem cultura.

Observa-se ainda que os autores das duas coleções analisadas são de campos do conhecimento bem diversos, o que pode ter contribuído para que os indígenas fossem representados sob a lógica monoculturalista. No caso das autoras do Projeto Prosa, apenas uma possui pós-graduação na área de História; sendo a autora Leylah

Carvalhães formada em Pedagogia, a autora Regina Nogueira Borella, formada em Psicologia e a autora Letícia Fagundes de Oliveira é mestre em História Social. Já no caso dos autores da Coleção Aprendendo Sempre, apenas um é formado em História; o autor J. William Vesentini é Dr. em Geografia, a autora Dora Martins é Mestre e licenciada em Geografia e a autora Marlene Pécora é a única licenciada em História, mas sem pós-graduação.

Um livro didático de história deveria ser formulado por uma equipe que fosse composta em sua maioria, por profissionais da educação que fossem formadas na área de História, não que isso garantisse que a abordagem dos autores da área de História fosse uma abordagem mais interculturalista, mas talvez garantisse uma perspectiva mais coerente dentro da perspectiva histórica. A formação acadêmica monocultural pode ser citada como um dos fatores que colaboram para que os autores representem o indígena fixado nesses estereótipos que são reforçados não só pela maneira como o indígena é descrito nos textos analisados, como também pelas imagens que são selecionadas pelos autores para fazer parte dos livros.

Percebemos também que o lugar do índio nos livros é o não lugar ou uma presença ausente, já que ao mesmo tempo em que o índio é representado no livro didático, o mesmo aparece numa perspectiva que repete os velhos e cristalizados estereótipos sobre o índio brasileiro. Além disso, a ideia de que o lugar do indígena é o não lugar é reforçada pelo fato de o índio brasileiro parecer não se encaixar nem na História do Brasil, já que o mesmo se distancia da “identidade nacional”, nem se encaixa na História da América, já que a história privilegia os incas, maias e astecas, e muito menos na História Geral, que é contada sob a perspectiva europeia.

Ao que parece, o indígena brasileiro é subalterno até mesmo quando comparado a outros grupos indígenas que se encontram espalhados por outras regiões do mundo. Quando em comparação com os índios da América Espanhola e da América Inglesa, os índios do Brasil são sempre retratados como detentores de uma cultura “menos evoluída” e menos engajados na política do que os demais grupos indígenas.

Outra tendência observada a partir da análise desses livros, é que o desejo de que haja uma relação harmoniosa entre os índios e os brancos, parece partir sempre dos indígenas e não dos brancos o que reforça a ideia de que a cultura indígena é subalterna e a cultura do branco é superior.

Além disso, é possível observar uma negação da presença do índio nas escolas já que os autores demonstram, por meio da abordagem por eles escolhida, que os livros

didáticos por eles criados não foram idealizados pensando na possibilidade de que os mesmos pudessem ser utilizados por indígenas em escolas ocidentais ou escolas indígenas.

A aprovação da lei 11.645/08 que garante, e mais, obriga o ensino da história africana e indígena nas escolas espalhadas pelo Brasil, não pode ser colocada em prática de forma eficaz, sem que haja uma reformulação do livro didático e sem que os profissionais de educação passem por uma capacitação sobre o tema. A reformulação do material didático e a capacitação dos professores que deveriam trabalhar em sala de aula as temáticas indígena e africana, faz parte da lei aprovada em 2008, sendo assim é fundamental que chegue o mais rápido possível às mãos dos professores e alunos, manuais didáticos, reformulados, que tratem dessas questões de forma mais ampla e democrática.

É preocupante pensar que, muitas vezes, uma importante fonte de informação a que um aluno pode ter acesso é justamente o livro didático; e as informações difundidas por esse livro, como bem salienta o pesquisador Grupioni (1996), são deficientes, empobrecedoras, generalizantes, desatualizadas e muitas vezes, marcadas por erros conceituais, estereótipos e preconceitos.

Considero, através de minha experiência como docente e pela análise efetuada nessa pesquisa, que ao invés de criar condições de respeito à diferença, o livro didático de história parece criar um abismo maior entre os índios e seus direitos. A reformulação do material didático de história e um melhor preparo do profissional que irá trabalhá-lo, a meu ver, permitirão a formação de uma sociedade mais intercultural e menos monocultural e quiçá a garantia do atendimento aos direitos e necessidades dos povos indígenas do Brasil já que a educação, como defende Kreutz (1998): “... é o lugar-chave porque é essencial na produção e reprodução da cultura, elemento distintivo daquilo que entra em jogo nas relações étnicas” (KREUTZ, 1998, p.93).

Mas apesar de tudo, devemos levar em consideração que mesmo apresentando essas imagens fragmentadas, monoculturais e cristalizadas no passado colonial, já é um avanço que os livros didáticos de história estejam trabalhando, mesmo que de maneira notadamente etnocêntrica, a temática indígena. Devemos levar isso em consideração já que, não faz muito tempo, os índios nem mesmo eram citados nos livros didáticos de história usados pelas escolas públicas de nosso país.

Há um caminho muito longo a ser percorrido em direção a uma educação mais intercultural e os desafios são grandes. Acredito que as análises aqui estabelecidas

podem colaborar para que a abordagem sobre os indígenas possa ser finalmente atrelada ao seu presente e afastada daquele estereótipo cristalizado que vem sendo repetido século após século como algo que deveria fazer sentido num mundo totalmente diferente daquele encontrado pelos “descobridores”. Mesmo que a abordagem sobre o indígena ainda privilegie a lógica europeia, o primeiro passo rumo a uma educação menos monocultural já foi dado, isso graças ao fato de o indígena fazer parte do currículo escolar.



## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº16, p.61-67, jan./fev./mar./abr.2001.
- BACKES, José Licínio. [et al.] *Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 6)
- BARTH, F. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. IN: POUTIGNAT, P; STREIFF – BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- CANCLINI, Nestor García. *O porvir do passado*. In: CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 159-204.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. *O/a educador/a como agente cultural*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.; ALVES, M. P. C.; (orgs) *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.
- CASTILHO, Maria Augusta de. (org) *Carta de Caminha: o documento ímpar do descobrimento do Brasil*. Campo Grande: UCDB, 2004.
- CORTESÃO, Luiza. *Será a educação a “culpada”?* ECCOS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 23-40, jun. 2005.
- CUNHA, M. C. da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. p. 9-24.
- EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. A história indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas. *Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, 2001. p. 115-124.

- FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.
- FERRE, Núria Pérez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos(orgs) In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo e NOELLI, Francisco. *Pré-História do Brasil; As origens do homem brasileiro; O Brasil antes de Cabral; Descobertas arqueológicas recentes*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GIORDANI, Mario Curtis. *História da Antiguidade Oriental*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIROUX, Henry A. A., MACLAREN, Peter L. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5ª edição, Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira (org.), Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.144-158.
- GOMES, Nilma Lino. *Escola e Diversidade Étnico-Cultural: um diálogo possível*. In *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Juarez Dayrell (org), Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 85-91.
- GRUPIONI; Luis Donisete Benzi. *Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HOBSBAWN, Eric J. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político. Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- KREUTZ, Lucio. *Etnia e Educação. Perspectivas para uma análise histórica*. In CATANI, Denise Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Babilônicos somos: a modo de apresentação*. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-30.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública*. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2008.

- MEDINA, Silval Freitas. *Dicionário de História da Civilização*. Porto Alegre: Editora Globo, 1968.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- MOISÉS, Beatriz Perrone. *Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)*. In: *História dos Índios do Brasil*. Organização Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- MONIOT, H. 1976. *A história dos povos sem história*. In LE GOFF, Jaques & NORA, Pierre (Org). *História: novos problemas*. Traducción de Theo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis*. In: SOIHEL, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (org.) *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. pp. 433-452.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, John Manuel. *O desafio da história indígena no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, 1995: MEC/MARI/UNESCO.
- MOREIRA, A.F.B. *Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo*. In: GARCIA, Regina Elite (org.) *Petrópolis, RJ: Dpet Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 47-66*.
- MUNANGA, Kabengele. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas*. Revista Espaço Acadêmico. Ano II. Nº 22 – março de 2003. ISSN 1519.6186.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- ONÇAY, Solange Todero Von. *Desenvolvimento e educação no campo em construção: referenciais teórico-metodológicos*. In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marina de Fátima Lomba de. (org)

*Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: um diálogo necessário.* Dourados: UFGD, 2009. p. 43-63.

PAIVA, José Maria. *Colonização e Catequese.* São Paulo: Arké, 2006.

PETITAT, André. *As teorias gerais.* Parte 1 A escola e a produção/reprodução da sociedade. IN: \_\_\_\_\_. *Produção da escola, produção da sociedade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, PP. 9-41.

PINAR, W.F. *Curriculum theory since 1950: crises, reconceptualization, internationalization.* Vancouver, 2005. (Mimeo)

QUIJANO, Aníbal. “*Colonialidade del poder, eurocentrismo y América Latina*”, em Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

ROMANO, Ruggiero. *Os mecanismos da conquista colonial.* 3. ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1995.

SANTOS, Gilton Mendes dos; DIAS JR., Carlos Machado. *Por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada.* In: *Ciência da floresta*, Revista de Antropologia de São Paulo, 2009.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “*Um preto mais clarinho...*” ou dos discursos que dobram os corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.81-115, jul./dez. 1997.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina.* Buenos Aires: Abril, 1999.

SEMPRINI, Andrea. *O nó górdio epistemológico.* In: **multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 81-96.

SILVA, Janice Theodora de. “*Colombo: entre a experiência e a imaginação*”. In: *América Américas (Revista Brasileira de História*, n. 21, CNPq, 1990/91)

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

TEDESCHI, Losandro Antonio. *Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate.* In: TEDESCHI, L.A.; RAMOS, A.; DARI; SILVA e outros (orgs.) Porto Alegre: Martins Livreiro – Editor, 2008. p. 11-22.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Paradigmas? Cuidado com eles*. In: In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 35-48.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial*: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org) – Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. RJ: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? Educação e sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. set/dez. 2007.

ZIZEK, Slavoy. “Multiculturalismo la lógica cultural del capitalismo multinacional”, em *Estúdios culturales. Relfexiones sobre el multiculturalismo*. F. Jameson y S. Zizek. Barcelona: Padós, 1998.

**REFERÊNCIAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS**

- ALVES, Alexandre. [et al.] *Projeto Prosa: história, 4º ano*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. *Projeto Prosa: História, 5º ano*. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. *Projeto Prosa: História, 3º ano*. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.
- CARVALHARES, Leylah; BORELLA, Regina Nogueira. *Projeto Prosa: História, 2º ano*. 1ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.
- RAMA, Angela; PAULA, Marcelo Moraes; BORELLA, Regina Nogueira; CARVALHARES, Leylah de. *Projeto Prosa: Ciências, história e geografia, 1º ano*. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 2011.
- VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. *Coleção Aprendendo Sempre: História, 1º ano*. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.
- VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. *Coleção Aprendendo Sempre: História, 2º ano*. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.
- VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. *Coleção Aprendendo Sempre: História, 3º ano*. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.
- VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. *Coleção Aprendendo Sempre: História, 4º ano*. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.
- VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. *Coleção Aprendendo Sempre: História, 5º ano*. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2010.