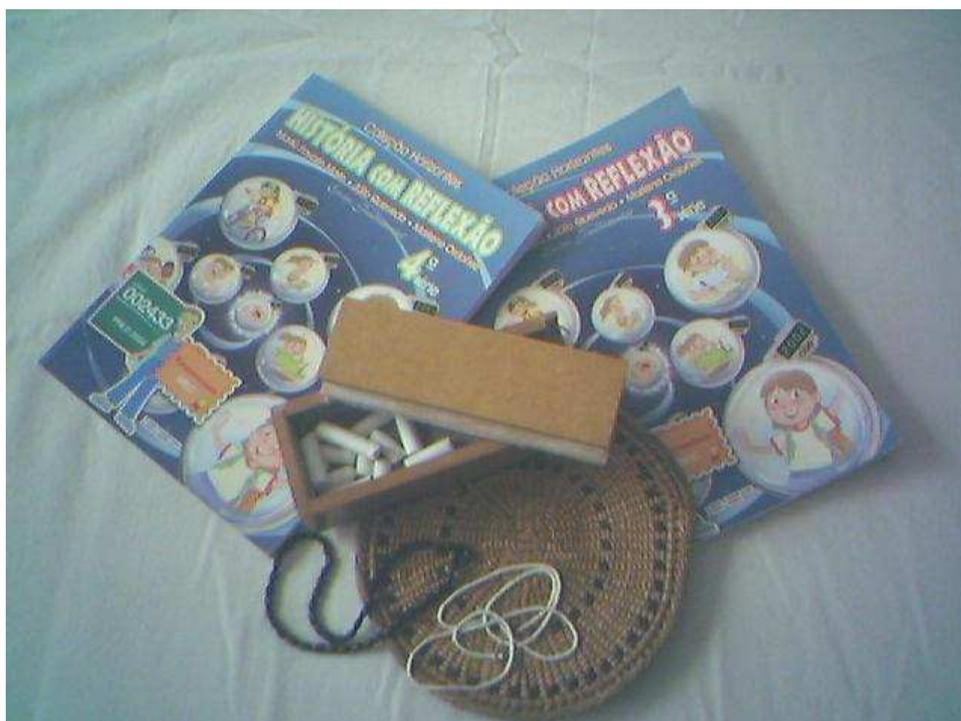


LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO

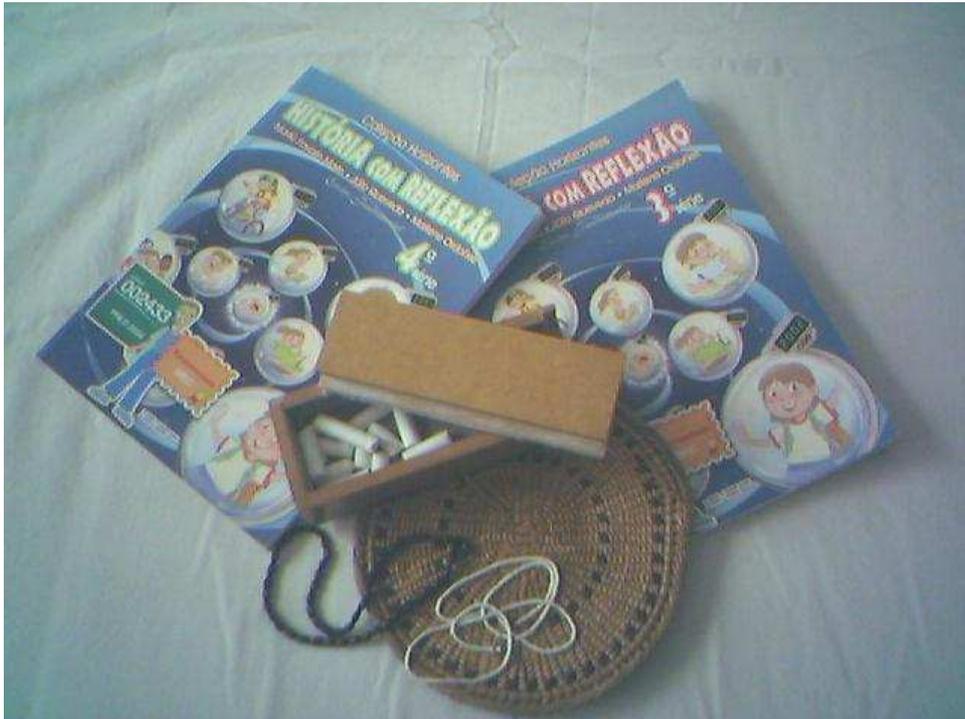
AS SOCIEDADES INDÍGENAS NO ENTRECRUZAMENTO  
DO PRESCRITO E DO VIVIDO NA CULTURA ESCOLAR



FLORIANÓPOLIS  
2007

LÉIA ADRIANA DA SILVA SANTIAGO

AS SOCIEDADES INDÍGENAS NO ENTRECruzAMENTO  
DO PRESCRITO E DO VIVIDO NA CULTURA ESCOLAR



Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação: História, Política e Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

FLORIANÓPOLIS  
2007

*Para o meu amado filho Josino Neto.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me permitido chegar até o final deste trabalho com alegria, paz e tranqüilidade no coração.

À minha família, primeira e grande incentivadora de meus empreendimentos em busca do conhecimento; pela paciência e compreensão.

À professora Dra. Maria de Fátima Sabino Dias, orientadora e conselheira. Pela sua confiança em meu trabalho e por aceitar o desafio de orientar uma historiadora que queria trabalhar com as sociedades indígenas na cultura escolar. Pelo incentivo nos momentos de angústia, comuns nesta caminhada.

À professora Dra. Maria José Reis pela seriedade, pelas dicas preciosas de bibliografia no campo dos estudos antropológicos e por pacientemente ler meu texto e fazer as devidas correções.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC: Alexandre Fernandez Vaz e Marlene de Souza Dozol que, juntamente com a professora Maria de Fátima Sabino Dias, fizeram parte da banca de entrevista que me aprovou para cursar o mestrado.

A Alexandre Fernandez Vaz, Marlene de Souza Dozol, Olinda Evangelista, Maria de Fátima Sabino Dias, Maria José Reis e Antonella Maria Imperatriz Tassinari, meus professores das disciplinas cursadas durante o mestrado na UFSC.

À professora Eneida Oto Shiroma, coordenadora do PPGE; à equipe da secretaria do PPGE, especialmente à Sonia e à Patrícia.

Aos professores Dr. Norberto Dallabrida e Dra. Maria José Reis pelas contribuições na qualificação do meu projeto de pesquisa.

Agradeço a professora Dra Maria das Dores Darós por participar como suplente tanto em minha banca de qualificação como na banca de defesa.

Aos colegas do NIPEH: José, Fátima, Ivonete, Marise, Maria José, Silvia.

Ao Colégio Municipal da Lagoa da Conceição, na pessoa de seu diretor e de suas professoras, por me possibilitarem o acesso à escola e às duas entrevistas que fizeram parte desta pesquisa.

A Santiago Llorens por me ajudar na coleta de material bibliográfico, pelo carinho, pelas forças e pelo incentivo a mim dedicado nestes dois anos.

A Elizabeth Bardach por suas orações nos meus momentos de intenso trabalho.

À família Moreira, pelo carinho, incentivo e por suas orações.

Às minhas grandes amigas Anytha, Ana, Livim, Luciana e Amanda por todo o incentivo que me deram durante meus momentos de extremo cansaço.

Às minhas amigas Silvana e Luciana pelas correções do meu texto.

Ao casal Diógenes e Silvana por serem meus companheiros, incentivadores e amigos.

Por fim, meu agradecimento ao CNPq, pelo apoio financeiro sem o qual teria sido impossível a plena realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de reflexão o livro didático e as práticas dos professores, com o objetivo de analisar e compreender as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões, os estereótipos, os preconceitos, a visão etnocêntrica, as imagens, e os conteúdos que são veiculados sobre a temática indígena na cultura escolar, ou seja, quais representações e significados são veiculados nos livros didáticos e nas práticas dos professores, no sentido de perceber se estas questões levantadas contribuem para a ressignificação de um ensino de História que estimule a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados textos e imagens iconográficas contidos nos livros didáticos **História com Reflexão** para 3ª e 4ª séries, por terem sido analisados e recomendados sem restrição pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foram realizadas ainda, em 2006, entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que fizeram uso dos livros didáticos, para perceber os sentidos que são dados por estes docentes em sala de aula.

Esta pesquisa se conclui com a constatação de que o que é veiculado na cultura escolar a respeito da temática indígena, ainda necessita de ser melhor conhecido para que, efetivamente, haja uma superação das desigualdades afim de que se reconheça a verdadeira diversidade cultural existente no Brasil.

Palavras-chave: Cultura escolar, ensino de História, livro didático, práticas, sociedades indígenas.

## ABSTRACT

This essay has the pedagogical book and the practices of teachers as objects of reflection, in order to analyze and comprehend the changes and stayings, the inclusions and exclusions, the stereotypes, prejudice, the ethnocentric view, the images, and the contents that are shown about the Indian thematic in the school culture. It means, any representation or meanings are in the pedagogical books and in the practices of the teachers, in order to realize if those raised questions contribute to the “remeaning” of a History teaching that stimulates the formation of a citizen and historical conscious.

To the realization of this research the texts and iconographic images had been selected in the pedagogical books **História com Reflexão** for third and fourth grades were selected because they have been analyzed and recommended without restriction by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In 2006, interviews with teachers who work for the city of Florianópolis who used the pedagogical books were interviewed, in order to realize the senses that are given by these professionals in class.

It is concluded in this essay that what is shown at school about the Indian thematic should be better known in order to exist an equality about the true cultural diversity in Brazil.

Key words: school culture, History teaching, pedagogical book, practices, Indian societies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Sumário do livro <b>História com Reflexão</b> , destinado à terceira série.....	50-51
Ilustração 2 – Sumário do livro <b>História com Reflexão</b> , destinado à quarta série.....	52-53
Ilustração 3 – Gravura que especifica a pesca como trabalho indígena.....	55
Ilustração 4 – Grupo de indígenas fazendo o trabalho da colheita.....	57
Ilustração 5 – Gravura representando a coleta de pau-brasil.....	60
Ilustração 6 – Gravura representando o escambo.....	60
Ilustração 7 – Gravura representando a mão de obra indígena nos canaviais.....	61
Ilustração 8 – Gravura representando a aldeia do povo Karajá.....	65
Ilustração 9 – Ritual de pajelança.....	67
Ilustração 10 – Gravura do calendário do povo Pataxó.....	68
Ilustração 11 – Gravura de uma urna de cerâmica corrugada do Museu Paulista – USP/SP.....	72
Ilustração 12 – Gravura representando os indígenas que viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses.....	74
Ilustração 13 – Uma leitura cartográfica da distribuição das sociedades indígenas em 1500.....	76
Ilustração 14 - Gravura representando a tomada das terras indígenas pelos colonos portugueses para o plantio da cana-de-açúcar.....	80
Ilustração 15 – Gravura representando a chegada dos portugueses na região Norte do Brasil.....	83
Ilustração 16 – O apresamento dos indígenas na região do Amazonas.....	84
Ilustração 17 – As missões Jesuítas na região Norte e Nordeste do Brasil.....	85
Ilustração 18 – Pintura de Jean Baptiste Debret representando o conflito e a luta armada entre indígenas e portugueses.....	88
Ilustração 19 – Professores preparam um mapa da região onde vivem.....	91
Ilustração 20 – Curso de Formação de Professores.....	92
Ilustração 21 – Crianças Kaiowá-Guarani diante da escola na reserva.....	92

## **LISTA DE ABREVIÇÕES**

(ABE) Associação Brasileira de Educação

(FUNAI) Fundação Nacional do Índio

(MEC) Ministério da Educação e Cultura

(NIPEH) Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História

(PNLD) Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....</b>	<b>32</b>
1.1 A PRODUÇÃO MAIS ANTIGA – DÉCADA DE 80.....	36
1.2 OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – DÉCADA DE 90...	39
<b>CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA COM REFLEXÃO: ENTRE OS TEXTOS E AS IMAGENS DA TEMÁTICA INDÍGENA.....</b>	<b>48</b>
2.1 <i>HISTÓRIA COM REFLEXÃO</i> PARA A TERCEIRA E QUARTA SÉRIES.....	50
2.1.1 O trabalho dos indígenas.....	54
2.1.2 As tradições culturais indígenas.....	62
2.1.3 O passado das sociedades indígenas do Brasil.....	73
2.1.4 Os indígenas no Brasil de hoje.....	89
<b>CAPÍTULO 3 – COMO OS PROFESSORES UTILIZAM O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA.....</b>	<b>95</b>
3.1 SOBRE O OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICO DO LIVRO DIDÁTICO.....	102
3.2 SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS <i>HISTÓRIA COM REFLEXÃO</i> E NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Trabalhar com a questão da cultura escolar e o ensino de História, especificando-me na temática indígena, foi para mim um desafio e um desejo que se manifestou desde as primeiras fases do curso de História. Já durante a graduação, mais especificamente, desde a segunda fase, tive a percepção de desenvolver minhas pesquisas no que se referia ao ensino de História nas séries iniciais.

Por meio desta percepção, ainda na segunda fase do curso de História, fiz o tópico “História e Ensino”, quando tive meus primeiros contatos com professoras<sup>1</sup> de História vinculadas às pesquisas no campo histórico-educacional. Através deste contato, expus meu desejo de desenvolver o trabalho de conclusão de curso na área do ensino de História nas séries iniciais, por entender, semelhantemente ao pensamento de Moreira, que as condições pelas quais está sendo realizado o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental é bastante desanimador, devido à sua desvalorização, ao desconhecimento ou despreparo dos professores,

[...] fato que quando não leva ao seu completo abandono por estes, embora conste nos planos escolares, é realizado de forma aleatória e descomprometida com um projeto com o qual o professor se encontre envolvido por ter participado efetivamente de sua colaboração. (MOREIRA, 1995, p.12)

A escolha da temática indígena também não foi por acaso, esta se deu pelas minhas próprias subjetividades, pois passei um período da minha vida trabalhando com uma comunidade de São Bernardo do Campo (SP) que auxiliava, juntamente com a

---

<sup>1</sup> A professora Maria de Fátima Sabino Dias é doutora em História da Educação, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História - NIPEH. A professora Ivonete da Silva Souza é mestre em Educação, professora de História do Colégio de Aplicação e pesquisadora do NIPEH.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a duas sociedades indígenas - os Maku e os Yanomami – residentes no Estado do Amazonas.

Desta minha experiência e do desejo de desenvolver uma pesquisa com o tema do ensino de História, eu, juntamente com a professora Maria de Fátima – por meio do Núcleo Interdisciplinar Pesquisas em Ensino de História (NIPEH) – começamos a realizar encontros de estudos sobre a cultura escolar. Neste mesmo período, frequentei uma disciplina do curso de Pedagogia intitulada “Metodologias de Ensino de História” que tratava, especificamente, sobre o tema do ensino de História para as séries iniciais e o uso das fontes históricas como possíveis recursos a serem desenvolvidos no contexto da sala de aula.

Numa série de estudos, leituras e observações em sala de aula, fui compreendendo a importância de estudar o livro didático por ser ele, o acervo impresso que é lido pela maioria da população brasileira com menos de quinze anos e também por ser um importante, e muitas vezes único, instrumento didático utilizado pelo professor.

Por fim, delimito o desenvolvimento de minhas pesquisas no estudo da temática indígena inserida nos manuais didáticos do segundo ciclo<sup>2</sup>. Desta minha delimitação, escrevi meu Trabalho de Conclusão do Curso de História intitulado: “Identidade étnica e livro didático no contexto das políticas públicas”.

Após realizar este trabalho, entrei para o programa de Pós-Graduação em Educação objetivando dar continuidade a este tema, ampliando meu foco para os professores que se utilizam dos livros didáticos, a fim de compreender os sentidos dados pelos professores aos conteúdos dos livros que se referiam aos indígenas.

Portanto, no transcorrer desta pesquisa, abordarei o ensino de História na

---

<sup>2</sup> Refere-se às 3ª e 4ª séries iniciais.

perspectiva dos grupos étnicos e da construção da identidade nacional no Brasil. Neste sentido, focalizarei a inclusão e a exclusão da temática indígena nos livros didáticos de História, do segundo ciclo das séries iniciais, e as práticas pedagógicas efetuadas pelos professores, na medida em que estabeleço uma relação entre o prescrito e o vivido, no campo da cultura escolar, ou seja, entre o que é veiculado nos livros didáticos sobre a questão indígena e o que é realizado no contexto da sala de aula, através das escolhas didático-pedagógicas realizadas pelos professores.

O livro didático tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos. Este, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido na cultura escolar. Como cultura escolar Dominique Júlia define:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente a socialização). (JÚLIA, 2001, p. 10)

Para melhor compreender essa cultura escolar, utilizamos o conceito de cultura de Geertz, que a define como sendo uma teia de significados – a qual o homem se encontra amarrado e ele mesmo teceu – portanto, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência a procura de significados.”(GEERTZ, 1989, p. 15)

Dentro da perspectiva de Júlia (2001) e Geertz (1989), entendemos o livro didático como um dos componentes da cultura escolar, na medida em que ele exerce o papel de canal de transmissão de ideologias, de valores, de mitos e estereótipos, e é também portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade.

Como objeto cultural, o livro didático é resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais. Este não pode ser compreendido fora do contexto escolar e social mais amplo, ele possui especificidades e é adaptado segundo a lógica da sociedade, do mercado e da escola nos quais se encontra inserido. Portanto, sendo então os livros didáticos repletos de significados, esta pesquisa inclui uma análise sobre os conteúdos veiculados pelo livro didático em relação à questão indígena, e também sobre as formas como os professores se utilizam destes conhecimentos, ou seja, os sentidos ou significados que os professores atribuem a estes conteúdos históricos pois, como afirma Júlia (2001, p. 10), para entendermos a cultura escolar através de suas normas e práticas é importante levar em conta “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”.

É necessário, portanto, compreender a relação entre os saberes veiculados pelos livros didáticos e os sentidos que são dados pelos professores. Se, por um lado, o livro didático segmenta, articula, estabelece cortes e progressões de conteúdos, cria situações de aprendizagem, de avaliação, constrói e seleciona recursos informativos e atividades práticas de ensino e aprendizagem, por outro, desde o século XV, o professor tem sido visto como o mediador entre o saber que está contido nos livros didáticos e o aluno. Por intermédio do professor, as dimensões culturais e políticas ganham visibilidade. O professor não somente expõe o conteúdo, ele transpõe, “é ele que do interior de um espaço institucionalizado, planejado e com finalidade específica, a escola, será multiplicador ou criador de representações das quais o livro é veiculador” (SOUZA, 2001, p. 22). Nesse aspecto, as representações sociais devem ser analisadas, de acordo com Minayo (1999), a partir dos comportamentos sociais, desvios de mundo, das

concepções de classe, das resistências, contradições, conflitos, das relações coletivas e dos grupos sociais. Segundo esta autora, as representações sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas; as representações sociais têm como mediação privilegiada a linguagem do senso comum, tomada como forma de conhecimento e interação social; elas possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade; algumas são mais abrangentes em termos de sociedade como um todo, revelando a visão do mundo de determinada época, são concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade; elas não são necessariamente conscientes, mas podem perpassar um grupo social ou o conjunto da sociedade como algo habitual e anterior, que se reproduz e modifica a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos; nelas estão presentes elementos tanto de dominação como de resistência, de contradições e conflitos, assim como de conformismo.

Chartier (1991) analisa as representações a partir de aspectos ligados ao estudo crítico dos livros e das múltiplas formas de comunicação mediante o escrito. O autor entende que a leitura de um texto impresso é geradora de sentido, e esse sentido se relaciona com as formas por meio das quais é recebido pelos leitores e ouvintes. Os sentidos ou as significações múltiplas e móveis, que são dados aos textos pelos leitores, advêm de seu sistema de representação que é recorrente da sua cultura. Para Chartier (1991), as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a fabricam. As lutas de representações têm grande importância de serem investigadas, pois elas tornam possível a compreensão dos mecanismos que um grupo impõe ou tenta impor, sua concepção do mundo social, seu domínio e os valores que são os seus. O autor então propõe que se tome o conceito de representação em um sentido mais particular e historicamente mais determinado. Ao afirmar que a noção de

representação não é estranha às sociedades do Antigo Regime<sup>3</sup>, o autor sinaliza que as definições antigas do termo expressam uma situação conflituosa entre duas famílias de sentido: uma sendo a representação como dando a ver uma coisa ausente, e, a outra, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém. Detendo-se na primeira família de sentido, Chartier (1991) observa que a representação, como dando a ver uma coisa ausente, faz enxergar um objeto que não está presente, através de sua substituição por uma imagem que seja capaz de reconstituir este objeto em memória, e de o figurar como ele é.

A relação de representação compreendida deste modo, ou seja, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, traça toda a teoria do signo que comanda o pensamento clássico. De acordo com Chartier (1991, p. 187, 185), a teoria do signo encontra sua elaboração mais complexa com os lógicos de Port-Royal e são “essas modalidades variáveis que permitem discriminar diferentes categorias de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes ou separados daquilo que é representado, etc.) e caracterizar o símbolo por sua diferenciação com outros signos.” Assim, ao identificar o conhecimento do signo como signo e a existência de convenções que regulam a relação do signo com as coisas, Chartier (1988) mostra que a “*Logique* de Port-Royal coloca os termos de uma questão histórica fundamental: a da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos antigos.” (CHARTIER, 1988, p. 21).

Isso nos remete a pensar nas finalidades do ensino de História relacionadas à questão da identidade nacional e das representações sobre a temática indígena

---

<sup>3</sup> Nome dado, na [historiografia](#) da [Revolução Francesa](#), ao regime político vigente na [França](#) até aquele momento histórico: uma [monarquia absolutista](#), na qual o soberano concentrava em suas mãos os modernos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Antigo Regime também é chamado de Sistema Colonial isto porque as nações principais deste período, que foi do final do século XV até o século XVIII dependiam exclusivamente dos produtos extraídos de suas colônias na África e na América, sobretudo esta última.

veiculadas na cultura escolar.

Sobre a primeira questão, vale ressaltar que, ao ser iniciado o processo de construção de uma identidade nacional brasileira – no século XIX – procurou-se, primeiramente, pensar a sociedade e a cultura em sintonia com o progresso, a ciência e a arte. Este pensamento advinha da Europa, que construía como paradigma predominante o progresso e a civilização sendo ditados pelas leis da natureza e pelas diferenças “raciais” que dividiram a humanidade, segundo este modelo científico, em povos superiores e inferiores, com o predomínio do branco europeu sobre as demais “raças”. Nesta tentativa de construir e visualizar uma nação em sintonia com o progresso, a ciência e a arte, o Brasil era visto

[...] como um país despossuído de povo, ao qual faltava identidade para constituir e formar uma nação moderna. Tinha uma população mestiça, sem características próprias, que fossem definidas e homogêneas, não possuía face, não possuía identidade. De um lado, um caudatário de povos e raças diferentes que não formavam um corpo social; de outro, uma elite que não se identificava com as tradições de seu povo, distinguindo-se, e não o reconhecendo como tal. (NAXARA, 2002, p. 39)

Segundo Guibernau (1997, p. 56), a idéia de nação é a mais significativa das diversas identidades categóricas que se intercalam entre forças individuais autônomas mas, relativamente fracas, e, em sentido global, complexas e poderosas. A nação se refere a um grupo humano consciente de formar uma comunidade e de “partilhar uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns e a exigência do direito de se governar”. Para o autor, o caráter imutável da nação é distinguido como uma das abordagens de explicação para o nacionalismo. O nacionalismo se refere “ao sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida, e têm a vontade de decidir sobre seu destino político comum.” (GUIBERNAU, 1997, p.

56).

No caso do Brasil, com o advento da República, se acentua a necessidade de discutir a questão do nacionalismo. Dias (1997) descreve que, nas primeiras décadas do século XX, intensificam-se as discussões em torno da formação de uma identidade nacional dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado. Entretanto, o projeto de formar uma nação moderna e civilizada esbarrava nas representações de atraso que era falsamente outorgada pela presença negra e indígena no Brasil. Segundo Naxara:

O povo brasileiro, visto por suas elites, aproximava-se do atraso e da barbárie, enquanto que o que se tinha em vista era alcançar o progresso e a civilização. Tal questionamento acabou levando a uma identificação do brasileiro pela ausência do que se esperava ele pudesse ser, ou seja, por aquilo que lhe faltava. (NAXARA, 2002, p. 18).

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, Freire (1966), em seu texto **Casa-Grande & Senzala**, buscou contemplar um ideal de Brasil mestiço, sinalizando que o processo de colonização do Brasil se fez possível devido à miscigenação das “raças” aqui ocorrida. Para Sansone, o Brasil de Freire “[...] seria definido hoje por muitos pesquisadores do mundo caribenho como um país créolo... com uma sociedade caracterizada pela miscigenação e pelo sincretismo, apta a englobar e a transformar símbolos e influências que provêm de outros lugares.” (SANSONE, 1996, p. 108).

Neste contexto de construção de uma identidade nacional, a educação foi fundamental na configuração da mesma. Segundo Guibernau, “[...] onde a nação e o estado coexistem, a educação e a generalização da alfabetização não só reforçam as possibilidades de comunicação entre as pessoas, como as ajudam a desenvolver um forte senso de comunidade.” (GUIBERNAU, 1997, p. 79). Para este autor, a tarefa da educação moderna não incluía somente sentimentos nacionais e patrióticos, mas

também firmava a unidade numa nação.

No Brasil, a República, desencadeada no final do século XIX, acrescentou, ao processo de educação advindo do Império, a obrigatoriedade do ensino para todos os cidadãos. Reznik (1992) observa que a educação foi centralizada como instrumento para a criação da sociedade moderna. Segundo este autor, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, tinha como ideal transformar os habitantes do Brasil em povo. Neste sentido, o ensino de História, juntamente com os manuais didáticos, não deixou de ser veículo portador da ideologia de construção de uma identidade nacional, “a existência da História escolar deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental cristão”. (BITTENCOURT, 1997, p. 17)

Dias também pontua que a disciplina de História, criada e ensinada no século XIX, trazia, em seus conteúdos, ainda em meados do século XX, os elementos nacionalistas:

A disciplina de História e os livros didáticos deveriam ser transmissores desse nacionalismo, que desde a reforma Francisco Campos, em 1931, caminhou no sentido de estimular o fortalecimento da unidade nacional, garantindo os laços com o mundo civilizado, e o compromisso de viabilizar a construção de um país moderno. (DIAS, 2004, p. 52)

No entanto, o contexto do diálogo sobre a identidade Nacional do Brasil se modificou, a partir de 1950, à medida que o surgimento da moderna ciência social criava uma nova e importante força intelectual no Brasil. Skidmore (2001) aponta que, neste período, surgiram estudiosos que se prontificaram a ir além das pesquisas de campo sobre os indígenas para generalizar sobre os fundamentos da civilização brasileira. Este autor destaca, entre estes pesquisadores, Darcy Ribeiro e Roberto da

Matta. Skidmore (2001) expõe que Darcy Ribeiro colocou os brasileiros entre os “povos novos” produzidos pela união de matrizes étnicas muito distintas, como a indígena, a africana e a européia. De acordo com Skidmore, Darcy Ribeiro via

[...] configurações histórico-culturais, especialmente a dominação colonial-escravista, tão crucial em desumanizar o negro e o índio e em produzir teorias de elite que se baseavam em literatura paracientífica européia sobre raça e clima para criar uma justificação erudita do atraso e da pobreza nacional. (SKIDMORE, 2001, p. 92).

Roberto da Matta foi outro pesquisador que saiu dos estudos indígenas para, de maneira mais ampla, estudar a sociedade brasileira. Skidmore (2001) verifica que, para Da Matta, a essência do caráter brasileiro residia nas relações estruturais e nos valores deixados pela sociedade portuguesa no início da Idade Moderna e na sua colônia escravagista americana. De acordo com este autor, Da Matta aponta o passado colonial como elemento crucial na formação da moderna identidade brasileira, enfatizando o sistema de valores e a estrutura social “antiindividualista e antiigualitária” como legados deixados pela Coroa portuguesa e pela Igreja. Segundo Skidmore (2001), para Da Matta o ponto crítico de todo o sistema brasileiro era a sua profunda desigualdade que, neste sentido, não precisava segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguravam a superioridade do branco como grupo dominante.

Para Skidmore, Darcy Ribeiro e Roberto da Matta

[...] partilham a rejeição por parte do cientista social das premissas racistas tão comuns no diálogo elitista sobre a identidade nacional. Ao final dos anos 70, brasileiros ponderados tinham crescentemente em suas mãos evidências (baseadas em dados do censo oficial) de que os não brancos se situavam sistematicamente em desvantagem social (com relação à renda, emprego, educação, expectativa de vida, mortalidade infantil, etc). (SKIDMORE, 2001, p. 94),

Desse modo, percebemos que o processo de construção de uma identidade

nacional é produto de uma série de fatores associados a aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que a moldam e a estruturam. Nas palavras de Reis:

[...] os Estados modernos se constituíram todos sobre a diversidade étnica preexistente, num processo de unificação territorial marcado pela violência. A comunidade nacional foi criada posteriormente pela opressão; a cultura foi imposta pela repressão às manifestações étnicas minoritárias e a tradição coletiva foi gerada na história da dominação de um povo sobre outro. (REIS, 1999, p. 103).

É importante lembrar que a identidade nacional possui, como elementos fundamentais a continuidade no tempo e a diferenciação dos outros. Esta continuidade resulta do fato de se conceber a nação como uma entidade historicamente enraizada, que se projeta para o futuro, “os indivíduos percebem essa continuidade mediante um conjunto de experiências que se desdobram ao longo do tempo e se unem por um significado comum, algo que só os incluídos podem entender” (GUIBERNAU, 1997, p. 83). Já a diferenciação provém da consciência de formar uma comunidade ligada a um território determinado, com uma cultura partilhada, que são “elementos que levam à distinção entre membros e estrangeiros, o resto e os diferentes” (GUIBERNAU, 1997, p. 83). O mesmo autor também sinaliza que a comunidade de cultura é uma das fontes que permite a construção e a experiência da identidade nacional. Essa cultura comum favorece a criação de laços de solidariedade entre os membros de uma dada comunidade e lhes permite imaginar a comunidade à qual pertencem como distinta e separada das outras, sendo os estranhos considerados estrangeiros e inimigos em potencial. Neste sentido, o processo de construção da identidade nacional brasileira, ao apontar aspectos de dominação colonial escravista - crucial em desumanizar o negro e o índio - e um sistema de valores de estrutura social “antiindividualista e antiigualitária” - legados do período colonial - parece ter ofuscado, no passado, a percepção da realidade étnica

nacional constituída pela heterogeneidade e identidade<sup>4</sup> mescla do brasileiro permitindo, assim, que se criassem representações, estereótipos, preconceitos e etnocentrismo sobre os grupos minoritários.

Preconceitos e estereótipos são “conceitos” interligados à visão etnocêntrica. O etnocentrismo é um dos fenômenos que dá origem e sustentação ao preconceito, assim como os estereótipos são matéria-prima e expressão do preconceito. Os preconceitos são juízos pré-estabelecidos, baseados em crenças ou opiniões que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Queiroz (1997) observa que, em geral, as várias modalidades de preconceito geram suspeita, desprezo, intolerância e aversão a outras “raças”, etnias, religiões e nacionalidades. Assim, o preconceito “[...] é uma manifestação irracional que envolve emocionalmente, impedindo que possamos examinar a complexidade dos fatos de forma honesta e objetiva”. (QUEIROZ, 1997, p.16)

O etnocentrismo é apontado por Rocha (1985) como uma visão do mundo na qual o “nosso” grupo é tomado como centro de tudo e todos os demais grupos são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. O etnocentrismo resulta dos processos que promovem a integração de indivíduos num determinado grupo social, levando à criação de uma identidade própria a cada grupo, por meio do contraste estabelecido com outros grupos e sociedades. Segundo Rocha (1985), na chamada “civilização ocidental”, nas sociedades contemporâneas, existe vários mecanismos de reforço para o seu estilo de vida, através de representações negativas do “outro”. Estas representações podem ser geradas por

---

<sup>4</sup> Guibernau (1997, p. 82) assim define identidade: “A identidade é uma definição, uma interpretação do que eu estabeleço o que é, e onde está sob os aspectos tanto social como psicológico. Quando uma pessoa tem identidade, está situada, isto é, disposta na forma de um objeto social pelo conhecimento de [sua] participação ou filiação nas relações sociais. As identidades só existem nas sociedades que as definem e organizam. Como Baumeister o exprime: ‘a procura da identidade inclui a questão do que é a própria relação do indivíduo com a sociedade como um todo’. Essa procura também é evidente no plano individual, através da necessidade de pertencer a uma comunidade. Na era atual, a nação representa uma dessas identidades: a identidade nacional é seu produto.”

meio de estereótipos que são criados sobre este “outro”.

Os estereótipos são, para Queiroz (1997, p. 25), “[...] rótulos usados para qualificar superficial e genericamente, grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão”. De acordo com Queiroz (1997), costuma-se dizer que um estereótipo é um conceito mais simples que complexo, mais falso que verdadeiro, adquirido freqüentemente de segunda mão e não por experiência direta que supostamente representa e é bastante resistente à mudança diante de novas experiências.

Todavia, se no passado a construção da identidade nacional parece ter ofuscado a percepção da realidade étnica nacional, constituída pela heterogeneidade e identidade mescla do brasileiro, e, o ensino de história, juntamente com os manuais didáticos, não deixou de ser veículo portador de representações acerca da construção dessa identidade nacional, a década de 1980 trouxe sinais de mudanças no foco das pesquisas historiográficas dos centros acadêmicos brasileiros.

Numa série de produções historiográficas<sup>5</sup>, outros atores, inseridos em uma comunidade e distribuídos em diversos papéis, posições sociais valores e crenças, passaram a ser estudados. No entanto, mesmo sendo evidenciados sinais de mudanças nos focos das pesquisas historiográficas, Dias (1997) verifica que a avaliação de livros didáticos, proposta pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), tem sinalizado a presença de erros, incorreções conceituais, desatualização nas informações, etnocentrismo e visão estereotipada dos acontecimentos históricos. Registrou-se a

---

<sup>5</sup> A História social trouxe novas formas de compreensão relacionadas à sociedade, às aspirações coletivas, à vida cotidiana e à luta pela sobrevivência. Ela estabeleceu a possibilidade de confronto de várias visões com o olhar do vencedor e as novas investigações que procuram recuperar a voz dos vencidos. Com isso, procurou-se alargar a análise sobre as relações de poder e dominação sobre os grupos sociais dentro e fora do coletivo. (SILVA, 1999, p. 232)

permanência, ainda hoje, de grande parte dos problemas já apontados por estudiosos na década de 1950.

Araújo (1999) também sinaliza a existência de lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e aquilo que se vincula enquanto conteúdos dos livros didáticos de História. Segundo esta autora,

[...] ainda são marcantes as lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e o que se vincula enquanto conteúdo dos manuais de História. O livro continua com um forte caráter alienador, já que se constitui em canal de mitos e estereótipos que povoam a história ensinada. (ARAÚJO, 1999, p. 237)

Deste modo, ao serem ampliadas as pesquisas historiográficas, através da inclusão de outros focos e representações, Reis sinaliza para a atualidade da problemática da construção de uma identidade nacional e lança uma pergunta: como justificar, a partir de uma postura crítica e democrática, a proposta de incentivar sua adoção, tendo em vista ter sido reiterado historicamente seu caráter monocultural, totalizador e ideológico?

Para tanto, parece ser indispensável, dispor-se a aceitar um duplo desafio. Por um lado, o de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas (Falteri, 1998), evitando, ao mesmo tempo, a guetização e a impermeabilidade de grupos culturalmente diferenciados, que possam alimentar posturas discriminatórias. Por outro, o de colocar em pauta, conhecer, reconhecer e lutar para a superação das desigualdades sociais, sem a qual não há verdadeira diversidade cultural. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o sentimento de pertença, através da criação de uma identidade nacional que privilegie a unidade pelo respeito à diversidade, aponta na direção de um projeto de sociedade mais democrático, a solidariedade e a identificação com aqueles que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno, tornam-se condição indispensável para sua concretização. (REIS, 1999, p. 107).

Para podermos, então, compreender a relação entre os saberes veiculados pelos livros didáticos e os sentidos que são dados pelos professores, na perspectiva dos

grupos étnicos e da construção da identidade nacional no Brasil, é necessário entender que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual é possível compreender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária.

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica de que o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim, interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p.59)

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o trabalho intelectual que o homem realiza para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências no tempo. Rüsen (2001) diz ainda que o ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo, pode ser descrito como transformação do tempo natural<sup>6</sup> e do tempo humano<sup>7</sup>. Nesse processo de transformação, trata-se de evitar que o homem “[...] se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo e de, justamente encontrar-se no ‘tratamento’ das mudanças experimentadas (sofridas) do mundo e de si próprio.” (RÜSEN, 2001, p. 60).

A operação constitutiva da consciência história é a narração, “narrando historias se puede constituir la historia como dotada de sentido a través de la interpretación de experiencias em el tiempo.” (GARCIA, s/d, p. 281). Assim, para Rüsen (2001), a narrativa constitui a consciência da história ao representar as mudanças temporais no passado, que são rememoradas no presente como processos contínuos nos

---

<sup>6</sup> Segundo Rüsen (2001, p. 60), o tempo é experimentado “[...] como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem que pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente.”

<sup>7</sup> “[...] é aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática.” (RÜSEN, 2001, p. 60).

quais a experiência do tempo presente pode ser colocada interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. O impulso para que a consciência histórica penetre no passado é sempre dado pelo tempo presente.

Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão de falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 63)

Tendo, portanto, o entendimento de que a finalidade do ensino de história é o estímulo à formação de uma consciência histórica, o que intenciono neste projeto é refletir e compreender o que tem sido veiculado na cultura escolar sobre a temática indígena, e se esses conteúdos, idéias, representações, imagens têm contribuído para uma ressignificação do ensino de História, estimulando uma consciência histórica e cidadã. O que justifica, então, o desenvolvimento deste projeto de pesquisa está na possibilidade de revermos as representações acerca das nossas próprias identidades, que se encontram transmitidas na cultura e postas no ensino da História, a fim de atentarmos para as atuais necessidades e desafios.

Neste momento, chamo a atenção para alguns desafios e algumas questões que tentarei refletir e compreender ao longo da pesquisa. Tentarei refletir sobre estas questões buscando interpretar as representações que são concebidas nos livros didáticos e nas entrevistas das professoras sobre as possíveis inclusões e exclusões, permanências e mudanças da temática indígena na construção da identidade nacional brasileira no ensino de História. Assim, tendo como pressupostos a relação intrínseca entre consciência histórica, ensino de História, identidade e representação social, faço as seguintes perguntas que tentarei responder no decorrer deste trabalho: quais as mudanças e as permanências relativas à inclusão ou exclusão da temática indígena que

foram veiculadas no passado e estão presentes nos livros didáticos e nas práticas efetuadas pelos professores? Quais as imagens iconográficas do indígena que se encontram inseridas no livro didático e que são veiculadas pelo professor? Encontra-se presente, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas efetuadas pelos professores, uma visão etnocêntrica e preconceituosa sobre a temática indígena? Que percepções e estereótipos são e estão formados no livro didático e emanam na transmissão do conteúdo que o professor efetiva? É possível estimular, através dos livros didáticos e da transmissão que os professores efetivam destes conteúdos, uma cultura que privilegie o respeito à diversidade cultural?

Como corpus documental, que se funda na produção destas análises, estou sistematizando leituras de textos, artigos, anais de encontros e congressos, dissertações sobre a temática selecionada e analisando fontes primárias, constituídas pelos guias didáticos, manuais didáticos publicados e a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Para a viabilização deste projeto, faço a pesquisa documental, através da análise de textos e imagens iconográficas contidos em dois manuais didáticos de História, do segundo ciclo do ensino fundamental, produzidos no ano de 2001 e utilizados por dois professores das escolas da rede pública de Florianópolis, os quais são listados a seguir:

- 3ª série: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. **História com Reflexão**. São Paulo: IBEP, 2001.
- 4ª série: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. **História com Reflexão**. São Paulo: IBEP, 2001.

Destaco que a inserção da análise das imagens iconográficas se dá devido ao fato de que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) impõe, como um dos critérios de classificação do livro didático, o aspecto visual. De acordo com o **Guia Nacional do Livro Didático** (2003), o PNLD exige os seguintes critérios de classificação do livro didático quanto às ilustrações contidas nos mesmos: as ilustrações devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira; devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas; devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, mas podem também intrigar, problematizar; as ilustrações de caráter científico devem indicar a proporção dos objetos a serem representados; os mapas devem conter legendas e as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos.

Bittencourt (1998) ressalta a importância das imagens como recurso pedagógico nos livros escolares de História. Para esta autora, a transformação das ilustrações dos livros didáticos em materiais didáticos específicos pode facilitar a difícil tarefa do professor na constituição de um leitor de textos históricos autônomos e críticos.

Dorra (s/d) também observa que a imagem iconográfica nos livros didáticos está, em última instância, sempre apoiada no texto verbal, porque este a explica e lhe outorga função.

Assim, a partir das considerações feitas até então, do ponto de vista metodológico, optei por desenvolver a pesquisa qualitativa compreendendo, assim como verbaliza Minayo (1999), que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, sendo que a realidade social, que só se apreende por aproximação, é mais rica do que qualquer teoria e de qualquer pensamento que possamos ter sobre ela, pois, o pensamento tende a dividir, a separar, a fazer distinção sobre os momentos e objetos que

nos são apresentados. Minayo afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa trabalha “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, p.21), enquanto que, a pesquisa quantitativa se fundamenta em princípios positivistas clássicos segundo os quais: “(a) o mundo social opera de acordo com as leis causais; (b) o alicerce da ciência é a observação sensorial; (c) a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado, crenças e valores por outro. Estas duas são correlacionadas para fornecer generalizações e regularidades; (d) o que é real são os dados brutos considerados dados objetivos.” (MINAYO, 1999, p.30)

Tratando-se da escolha pela pesquisa qualitativa, Deslandes (2004) indica que, freqüentemente, as atividades que compõem a fase exploratória deste tipo de pesquisa compreendem várias etapas da construção de uma trajetória de investigação. Estas etapas se dividem na escolha do tópico e dos objetivos, na construção do marco teórico conceitual, na escolha dos instrumentos de coleta de dados e na exploração de campo. Com base nesta trajetória de investigação, busco trazer dois dos quatro itens indicados por Deslandes (2004), ou seja, os itens três e quatro que se referem à escolha dos instrumentos de coleta de dados e à exploração de campo.

Como forma de abordagem técnica do trabalho de campo, escolhi como instrumento de coleta de dados a entrevista do tipo semi-estruturada. Esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema que lhe é proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Minayo (1999) discorre sobre algumas análises da entrevista como técnica de coleta de informações. Para esta autora, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, a fala transmite, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Cruz Neto (2004) observa que a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador procura obter informações contidas na fala dos atores sociais. Isto não significa uma conversa neutra e despreziosa uma vez que “[...] se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.” (CRUZ NETO, 2004, p. 57).

No que se refere à pesquisa documental, busco me ater no período após 1996, por ser neste período que se institucionalizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais e também a implantação da política de escolha do livro didático pelo professor, tendo em seu auxílio a publicação de guias, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O trabalho será, assim, estruturado em três capítulos e as considerações finais. Como título de cada um dos capítulos teremos: A Questão Indígena nos Livros Didáticos no Brasil (primeiro capítulo), O Livro Didático de História nas Séries Iniciais nas Escolas de Santa Catarina (segundo capítulo), Como os Professores Utilizam o Livro Didático na Sala de Aula (terceiro capítulo).

No primeiro capítulo, abordarei o que tem sido debatido e pesquisado por estudiosos sobre a temática indígena nos livros didáticos do Brasil. Procurarei delimitar estas abordagens a partir da década de 1995, por ter sido neste período que se

institucionalizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático.

Já no segundo capítulo, levantarei os dados das temáticas indígenas nos dois manuais didáticos selecionados nesta pesquisa. Estes dados estarão divididos em quatro subtemas intitulados: O trabalho dos indígenas; As tradições culturais indígenas; O passado das sociedades indígenas do Brasil e Os indígenas no Brasil de hoje.

No terceiro capítulo, levantarei os dados das práticas pedagógicas, efetivadas pelos professores, em relação aos conteúdos que o livro didático traz sobre os quatro subtemas relacionados no segundo capítulo.

Nas considerações finais, analisarei se esses conteúdos, idéias, imagens têm contribuído para uma ressignificação do ensino de História, estimulando uma consciência histórica e cidadã e atentando para as atuais necessidades e desafios desse novo século XXI.

## CAPÍTULO 1

### A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Em 1995, os antropólogos Luis Donisete Benzi Grupioni e Aracy Lopes da Silva organizaram, junto ao Ministério da Educação e do Desporto<sup>8</sup>, a publicação do livro **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, cuja produção foi resultado do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras.

Chamou-me a atenção, além dos vários artigos inseridos no livro, as palavras escritas em seu prefácio pelo então Secretário Executivo do Ministério da Educação e do Desporto - Antônio José Barbosa - quando este assim se refere à questão da temática indígena na escola:

A constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, assegura aos índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui, como dever do Estado, a tarefa de proteger estes grupos. Recentemente o Ministério da Educação e do Desporto recebeu a atribuição de oferecer aos índios uma educação específica e de qualidade. E, pela primeira vez na história da educação de nosso país, eles são objeto de uma política educacional que tem como princípios o respeito à diversidade étnica e cultural destes grupos e o reconhecimento dos seus saberes tradicionais, transmitidos ao longo de muitas gerações.

Abriu-se, assim, caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e da importância de gerarmos modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro. Este é um dos compromissos que o Estado brasileiro assumiu ao elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Trata-se, portanto, de oferecer um programa adequado à realidade das minorias étnicas do País e, também, de reverter a imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre as sociedades indígenas.

É este o objetivo maior deste livro: fornecer um conjunto de informações confiáveis sobre as mais de 200 sociedades indígenas que

---

<sup>8</sup> Nome designado durante o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

habitam o território brasileiro, questionando algumas idéias equivocadas e amplamente difundidas no senso comum. A leitura dos artigos que integram esta coletânea levará o leitor a repensar o lugar do índio na sociedade brasileira: a perceber a contemporaneidade e a diversidade destas sociedades e a legitimidade de seus projetos de futuro.

O livro é composto por vários artigos, escritos por especialistas de diferentes universidades, que procuram estimular a reflexão crítica de professores e estudantes quanto ao lugar e à imagem dos índios nos currículos e nos manuais escolares, ao mesmo tempo em que buscam oferecer sugestões pedagógicas e de postura para o tratamento da questão indígena na escola.

É, assim, com grande satisfação, que o Ministério da Educação e do Desporto acolhe a iniciativa, do Comitê de Educação Escolar Indígena, de editar esta coletânea. Uma obra que recoloca os índios no curso da nossa história, mas que também mostra a atualidade destas sociedades e suas perspectivas de futuro. (SILVA & GRUPIONI, 1995, p. 14).

As palavras proferidas pelo Secretário da Educação e Desporto parecem asseverar a abertura de um “novo” caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, para a importância de se gerar modelos educativos e práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades básicas de educação da população no Brasil. De acordo com o Secretário Antônio José Barbosa, o Estado Brasileiro assumiu o compromisso de gerar esses modelos educativos e essas práticas pedagógicas por meio da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Este programa, instituído de 1993 até 2003, foi concebido para ser instrumento-guia da recuperação da educação básica do país, através de propostas de estratégias de ação para a universalização do ensino fundamental de qualidade. Este “novo” caminho parece entender a necessidade de se oferecer um programa adequado à realidade das minorias étnicas revertendo, assim, a imagem preconceituosa ainda existente a respeito das sociedades indígenas.

Neste “novo” caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais, institucionalizados em 1996, também reconhecem os grupos minoritários que compõem o Brasil e definem o papel da História como disciplina que permite ao aluno refletir

sobre seus valores e suas práticas cotidianas, as problemáticas inerentes ao seu grupo de convívio, sua localidade, sua região e a sociedade nacional e mundial. Para o ensino de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que um dos seus objetivos mais importantes se relaciona à construção da noção da identidade. Esta identidade, configurada no ensino de História, deve situar a relação entre o particular e o geral, construir noções de diferenças e semelhanças, continuidade e permanência e a percepção do “eu”, do “nós” e do “outro”, comparando situações e estabelecendo relações. Desse modo, os Parâmetros Curriculares observam a importância da utilização de diversas fontes documentais, no ensino de História, por serem estas, fontes de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Neste sentido, sendo o livro didático um instrumento inserido na cultura escolar, o principal veiculador do conhecimento sistematizado e uma fonte documental utilizada pelo professor em sala de aula, entendo a importância de se estabelecer, no transcorrer desta pesquisa, um diálogo com o que tem sido produzido pelos pesquisadores, no Brasil, que tenham refletido sobre a veiculação da temática indígena contida nos livros didáticos de história a partir de 1995, visto que, neste período, institucionalizaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Decenal de Educação para Todos e a política de escolha dos livros didáticos pelos professores<sup>9</sup>.

No caso desta presente investigação, a pesquisa bibliográfica efetuada inicialmente, e que tem continuado até agora - quer através da consulta de anais de Encontros de Pesquisadores do Ensino de História, quer através de índices

---

<sup>9</sup> A partir de 1996 foi implantada a política de escolha do livro didático pelo professor, tendo em seu auxílio a publicação de guias, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, que continham a análise de pareceristas que classificavam os livros em categorias como: recomendado, recomendado com restrições, não recomendado e excluído. Segundo Villalta (1999), foram definidos como critérios comuns para a exclusão dos livros, primeiramente, a expressão de “preconceitos” de origem, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Um outro fator, que torna os livros objetos de exclusão, é: os erros conceituais ou a indução de erros graves relativos ao conteúdo da área.

bibliográficos de teses - surpreendeu-me pela escassez de trabalhos que, especificamente, tematizam sobre a questão indígena nos manuais didáticos de História.

Dentre os anais consultados, apenas dois apresentaram relatórios de grupos de trabalho sobre a produção historiográfica e o livro didático. Destes dois relatórios apenas o relatório coordenado por Luiz Carlos Villalta - que se encontra inserido nos anais do **III Encontro Perspectivas do Ensino de História** (1999) - suscitou interrogações e apontou possibilidades de novos rumos para as pesquisas sobre os livros didáticos de História. No entanto, entre as onze interrogações e sugestões neste campo de pesquisa, não houve qualquer apontamento que direcionasse o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática indígena nos livros didáticos.

Mediante esta constatação, dá-se a importância de fazer, neste capítulo, o que tem sido denominado, por alguns autores, de estado da arte, intencionando levantar, nos diferentes estudos, os aspectos que os pesquisadores têm refletido sobre esta temática, na medida em que busco delinear sinais importantes acerca das imagens, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica que tem sido veiculada na cultura escolar através dos livros didáticos de História.

Divido essa investigação em dois subtemas intitulados “A produção mais antiga – Década de 80” e “Os indígenas nos livros didáticos de História – Década de 90”. O primeiro subtema fará uma breve explanação de dois estudos que foram escritos antes de 1995 e, no segundo subtema, farei a explanação das pesquisas referentes à temática indígena, que foram publicadas a partir de 1995.

## 1.1 A PRODUÇÃO MAIS ANTIGA – DÉCADA DE 80

Durante todo o período em que procedi ao levantamento de referências bibliográficas que tematizam o indígena nos livros didáticos e que foram produzidas a partir do ano de 1995, percebi a necessidade de refletir sobre dois trabalhos desenvolvidos anteriormente ao recorte temporal que eu havia delimitado.

Constatei dois aspectos recorrentes que sinalizaram para a inclusão destes trabalhos. O primeiro aspecto decorreu do fato de que um deles, especificamente o trabalho de Silva (1987), encontrava-se citado, como referência bibliográfica, em todas as pesquisas aqui apresentadas. Já no segundo aspecto, interessei-me por acrescentar a dissertação de mestrado de Nosella, produzida em 1979, como um recurso que, juntamente com o trabalho de Silva (1987), permitirá ao leitor esclarecer dúvidas que possam surgir quanto ao teor de mudanças e permanências contidas nos livros didáticos. Esta dissertação, muito embora não seja especificamente na área de História<sup>10</sup>, dedicou um capítulo para retratar a temática indígena inserida nos manuais didáticos de Comunicação e Expressão.

A obra organizada por Silva (1987) encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, a autora faz uma crítica aos livros didáticos e às obras que versam sobre a temática indígena e, na segunda parte, estão contidos textos com informações sobre as organizações das sociedades indígenas hoje e o processo de contato entre índios e brancos. Detendo-me apenas na primeira parte da obra, sinalizo que a autora faz referência aos manuais didáticos de História do Brasil como fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do “outro”, porque estes mostram como as coisas e as sociedades chegaram a ser o que são, como se

---

<sup>10</sup> A autora trabalha com livros didáticos na área de Comunicação e Expressão, por considerá-los aparentemente, menos comprometidos com a ideologia da classe dominante.

formaram e o que é a cultura. No entanto, Silva (1987) percebe a existência de algumas lacunas da história que se encontram posta nos livros didáticos. Para esta autora, os manuais possuem a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica; de uma ótica na qual a destruição das culturas ameríndias aparece como fatal, inevitável e desejável; de um modelo de evolucionismo cultural e social; de um índio com um conceito vago, com imagem empalidecida e fantasmagórica; de um índio como um ser inferior, que não sabe construir bem sua moradia, não tem moral e é supersticioso. Já no que se refere à contribuição dos indígenas à sociedade brasileira, Silva (1987) observa que os livros didáticos a resumem a uma série de vocábulos que, de sua língua, foram inseridos na nossa. Na perspectiva desta autora, “a simplificação dos manuais didáticos não ajuda a conhecer o processo de formação da sociedade nacional”. (SILVA, 1987, p.80).

O trabalho de Nosella (1979) foi fruto de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 1977, através da análise dos textos de leitura contidos nos livros adotados nas primeiras séries do Primeiro Grau, na área de Comunicação e Expressão. A escolha da área de Comunicação e Expressão se deu como fator significativo para o objetivo da pesquisa, por serem eles aparentemente menos comprometidos com a ideologia da classe dominante, exigindo-se, portanto, um esforço maior para explicitar a ideologia dominante neles subjacente. As questões referentes à temática indígena são levantadas por Nosella (1979) em todo o capítulo dez de seu livro. Nele, a autora narra e descreve as imagens dos indígenas que se encontram veiculadas nos textos de leitura das salas de aula. De modo sintetizado, trago aqui as descrições destas imagens que são narradas pela pesquisadora:

- a) as narrações sobre o índio e seu modo de vida são frequentes nos textos, porém, são apresentadas com caráter impessoal, como descrições de uma cultura diferente;
- b) as descrições trazem elementos que demonstram a inferioridade do índio e de sua cultura. São “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado;
- c) o índio é citado como um elemento importante na História do Brasil, entretanto, esta “importância” é salientada quando o mesmo se coloca a serviço do branco. Estes foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, e são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos;
- d) o índio e a igreja também mantêm boas relações. A igreja, como portadora da verdadeira cultura e da salvação eterna, preocupava-se em catequizar e ensinar aos índios os rudimentos da cultura branca;
- e) sempre que se descreve sobre o índio como corajoso ou ridículo, o enfoque está em lhe considerar como o “animal mais interessante que se encontrou na América.” (NOSELLA, 1979, p. 185);
- f) a vida do índio é narrada de forma idílica, na qual tudo é belo e harmonioso. Eles vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria;
- g) por fim, destacando-se das demais descrições, a autora verbaliza que os textos de leitura “descrevem os relacionamentos verticais entre brancos e índios, onde os primeiros são os doadores da verdadeira cultura e, os segundos, os receptores ignorantes; civilizados à medida que vão assimilando a verdadeira e superior civilização – a branca.”(NOSELLA, 1979, p.187) .

## 1.2 OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – DÉCADA DE 90

Das pesquisas produzidas a partir de 1995, sobre a temática indígena, começo pelo artigo de Grupioni (1995) - artigo este que se encontra no mesmo livro prefaciado pelo Secretário do Ministério da Educação e do Desporto. Este autor, embora analise pesquisas de antropólogos e historiadores da década de 1980 sobre os manuais didáticos, tem como ponto de partida a constatação de que uma grande parte da produção de pesquisas a respeito das sociedades indígenas brasileiras não ultrapassa os muros das academias e o círculo restrito dos especialistas, propiciando, assim, que a questão das sociedades indígenas seja mal trabalhada nas escolas. Assim sendo, Grupioni (1995) observa que os livros didáticos, em sua grande maioria, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. O autor expõe essas “deficiências” encontradas nos livros didáticos por meio de três subtemas cujos títulos são: Principais críticas ao livro didático; O Índio na história do Brasil; Bons e maus selvagens. No subtema “Principais críticas ao livro didático”, Grupioni (1995) aponta como principais críticas o fato dos índios e os negros serem sempre enfocados no passado, a historiografia ser basicamente européia – marcada por eventos – o que resulta no aparecimento do índio como um ator coadjuvante da história ou em função do colonizador, a negação de seus traços culturais significativos através da apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que a eles se referem e, como última crítica, relacionada aos livros didáticos, está a noção de índio genérico, tratado como se formasse um todo homogêneo, ignorando-se, assim, a rica diversidade sócio-cultural existente

No subtema “O Índio na história do Brasil”, a passagem do índio na história do Brasil se dá, nos livros didáticos, segundo Grupioni (1995), dentro de uma seqüência de

momentos históricos distintos. Num primeiro momento, quando da chegada dos europeus, estes são amigáveis, cordiais e ensinam os brancos a sobreviver e conhecer a nova terra. Logo em seguida, de cordiais os índios passam a ser traiçoeiros, aliando-se aos franceses e promovendo ataques aos núcleos dos brancos. Posterior a este momento, a figura do indígena aparece ligada à figura do bandeirante, na expansão do território e como mão-de-obra utilizada na colônia. Segue-se, então, o desaparecimento da figura indígena. Entretanto, os indígenas não desaparecem sem legar uma herança cultural generalizada pois, agora, eles são Tupis, adoram Jaci e Tupã, moram em ocas e tabas, ensinam a fabricação de redes, esteiras e deixam suas lendas à nossa sociedade.

A apresentação do “Bom e mau selvagem” , presentes em muitos livros didáticos, é verificada por Grupioni (1995) como imagens opostas que parecem catalizar o imaginário sobre os índios em nossa sociedade. Neste sentido, os livros didáticos são apontados como criativos em mesclar estas figuras diferentes e contraditórias, dando a elas uma sensação de unicidade. A solução apresentada em vários livros didáticos, na História do Brasil, é a de que este índio “bom” contribuiu para a colonização, deixou traços culturais e acabou por desaparecer. Já o índio “mau” é o que ainda ocupa espaços e atrapalha o desenvolvimento. Para Grupioni (1995, p.491) “os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do “outro”, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existentes no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais.”

Um outro texto importante a ser acrescentado nesta pesquisa é o trabalho de Bittencourt (1998), que focaliza a produção iconográfica inserida nos livros didáticos. Este texto reflete e argumenta sobre as deficiências de pesquisas no Brasil, especialmente as dedicadas à produção iconográfica na área da História e destaca o uso

das imagens como recurso pedagógico utilizado há mais de um século. Chamando a atenção para situar o professor como leitor crítico da obra e para a utilização cuidadosa dos livros didáticos, Bittencourt (1998) exhibe algumas características peculiares ao conjunto de imagens do livro didático. Em primeiro lugar está a existência da marca francesa nas ilustrações dos livros de História, por serem estas retiradas de obras francesas. Segue-se, para o caso da produção de história do Brasil, a organização de um acervo próprio de ilustrações e gravuras sendo, no conjunto destas variáveis, o “Sete de Setembro”, de Pedro Américo, e “A Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles, as mais reproduzidas. Na história política, houve o cuidado de se pesquisar retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, como Tomé de Souza e Pedro Álvares Cabral. Ao se concentrar nas ilustrações sobre os indígenas, a pesquisadora constata a sua presença, nos livros didáticos, ao longo da história escolar, desde 1860. Neste caso, ao acompanhar a literatura didática, a autora verifica que, nas representações dos indígenas, percebe-se uma variação significativa entre os autores e as obras. As obras<sup>11</sup> escritas nos anos 70 e 80 do século XIX representavam os indígenas como “selvagens”, ressaltando a importância histórica da obra missionária e civilizatória da catequese. Na primeira década do século XX, as imagens iconográficas das obras evidenciavam as características culturais específicas dos índios, destacando a importância de se entender as culturas indígenas em suas peculiaridades, evitando considerações genéricas como, por exemplo, classificá-los como “povos selvagens”. Já em 1916, dada a importância do embranquecimento da população brasileira para que ela pudesse chegar ao estágio civilizatório, nas imagens contidas nos livros didáticos, os indígenas reaparecem como “selvagens” e ainda responsáveis pela mestiçagem, preguiça e aversão ao trabalho produtivo da maior parte da população brasileira. Mais

---

<sup>11</sup> Estas primeiras obras foram: **Pequena História do Brasil**, escrita por Cônego Fernandes e Joaquim Maria Lacerda, publicado ao final de 1870 e **História do Brasil das escolas primárias**, escrita e publicada por João Ribeiro em 1900.

recentemente, ao acompanhar a literatura didática analisando as várias versões sobre as populações indígenas, Bittencourt (1998) sinaliza, nas publicações, as mudanças e as permanências<sup>12</sup> das ilustrações e seu contexto. Entretanto, a pesquisadora ainda alerta para a permanência, nas obras atuais, de ilustrações escolhidas ainda no século XIX.

Uma outra pesquisa que traz reflexões sobre os livros didáticos é o trabalho de Araújo (1999). Preocupando-se com os paradigmas historiográficos que norteiam a escrita dos manuais didáticos de História, a autora realiza suas pesquisas partindo de uma amostragem de oito livros didáticos, com maior índice de adoção nos anos de 1995 a 1998, nas séries do primeiro e segundo graus da Grande Fortaleza. A incursão nestas amostragens tem como pretensão identificar as teorias e filosofias da História subjacentes a esses manuais. Nas reflexões realizadas em cada um destes manuais, a autora destacou no livro **História, Moderna e Contemporânea**, destinado ao segundo grau, o europocentrismo e o elitismo da história dominante como tônica da explicação histórica. Segundo Araújo (1999), a história que se impõe está permeada pela visão do vencedor, explicitando os interesses dominantes e reforçando a incapacidade do dominado. No caso específico deste manual didático, segundo a autora, este evidencia a proposta de trabalhar com o processo histórico das Sociedades Ocidentais, buscando “reconstruir” a história em uma perspectiva que se aproxima mais da vertente marxista. No entanto, o livro nada mais faz do que reduzir o conhecimento histórico, reforçando uma posição de inferioridade do indígena em relação ao colonizador, colocando a postura dos dominados – em especial a do indígena – como de total passividade e fragilidade.

Lemos (1999) traz uma proposta que examina a imagética de sentidos na produção do conhecimento histórico e, por conseguinte, do ensino de História, focando

---

<sup>12</sup> A autora apenas faz referência a estas mudanças e permanências, mas não cita quais seriam elas.

ausências ou esquecimentos ao que pode ser chamado da construção de uma etno-história<sup>13</sup>. O autor, baseando-se na abordagem de como o ensino de História sem etnicidade<sup>14</sup> participa da construção dos índios invisíveis, considera que este compromete a formação do conhecimento e do reconhecimento da pluralidade que nortearam o povo brasileiro. Neste sentido, Lemos (1999) qualifica a produção histórica, os livros didáticos e os cursos de formação de História como agentes merecedores de novas dinâmicas de conhecimento, atualização, abordagem e socialização. Considerando estes fatores importantes e um grande desafio para tornar visível a etnicidade da história, Lemos (1999) expõe alguns aspectos, presentes nos livros didáticos, que viabilizam esta ausência de etnicidade. Segundo as reflexões deste pesquisador, é difícil não ser encontrada, nos livros, a categoria generalizadora de “índios” para falar dos povos e das nações que primeiro habitaram o território Americano. Para Lemos (1999) o índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos, quase sempre conjugado no singular. Quando estes são “classificados” genericamente nunca se encontram identificados etnicamente, com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura.

Em 2005, este mesmo pesquisador, em um outro trabalho, problematizou como o tema da contribuição das etnias indígenas permanece quase ausente dos estudos historiográficos e, conseqüentemente, dos livros didáticos e para-didáticos. Sob esta

---

<sup>13</sup> Significa o estudo histórico de qualquer povo não-europeu. Estes estudos tentam reconstruir a história das sociedades pré-letradas, antes e depois do contato com o europeu, utilizando fontes escritas, orais e arqueológicas, além dos conceitos e critérios da antropologia cultural e social. PROGRAMA DE ESTUDOS DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/proh.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2007.

<sup>14</sup> Poutignat e Streiff-ferart (1998), ao citar Connor e Gellner, traz duas definições de etnicidade: na primeira definição etnicidade se refere aos povos, que são nações potenciais, situadas em um estágio preliminar da formação da consciência nacional. Na segunda definição, a etnicidade é concebida como forma instrumental, servindo como suporte para distinguir os estatutos e as classes, permitindo que se reduzam as ambigüidades e fundamentando a legitimidade dos grupos dominantes ou, ao contrário, servindo para estigmatizar e neutralizar os grupos sociais encarregados de tarefas que os tornam potencialmente perigosos para a ordem pública.

vertente reflexiva, o autor tanto retoma os aspectos já citados anteriormente e inclui, sobre a temática indígena, os estudos da modernidade capitalista, retirando deste período a conclusão de que os povos indígenas testemunharam um desaparecimento étnico e lingüístico proporcionalmente mais acentuado do que nos quase quatrocentos anos de escravidão, e, ainda assim, com pouquíssimas exceções, nos livros didáticos, nenhum capítulo é dedicado a essa questão como parte da história contemporânea do Brasil.

Desenvolvido na mesma época de Lemos (2005), o trabalho de Rodrigues (2005) tem, em sua introdução, uma avaliação sobre a questão indígena da década de noventa e apontamentos que indicam que há, nos livros didáticos, algumas informações incorretas sobre os povos indígenas, carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa. A autora ainda argumenta que essa situação pode ser derivada, por um lado, pela questão da política do livro didático no Brasil e, por outro, dada a limitação com que são concebidas as questões específicas e genéricas pelos autores dos livros didáticos. Como questões genéricas estão envolvidas aquelas que afetam a maneira como os autores concebem os conteúdos a serem ensinados e a forma de como devem ser ensinados. O que significa, de acordo com a pesquisadora, “explicitar que concepções de educação, de história e de ensino de história permeiam os conteúdos apresentados” (RODRIGUES, 2005, p. 287). Derivadas das questões genéricas são as questões específicas. Nisto se inclui o tratamento da temática indígena que Rodrigues (2005) apresenta, nos manuais, como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permitem a exposição dos povos indígenas de forma generalizada. Partindo destas considerações e da premissa de que os livros didáticos de História também são responsáveis por aquilo que é ensinado nas aulas, a autora coleta

dados de seis livros de História, entre os anos de 1989 a 1999, e expõe os conteúdos recorrentes nos mesmos para o ensino dos povos indígenas:

- a) a Pré – história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana;
- b) a demografia dos povos indígenas na chegada dos europeus;
- c) aspectos das sociedades indígenas no Brasil:
  - “elementos” da organização social;
  - as “crenças”; as “religiões”; e a “religiosidade”;
  - a relação com a natureza.
- d) a diversidade lingüística;
- e) a participação dos povos indígenas na construção do Brasil;
- f) a situação atual dos povos indígenas do Brasil,
  - a dizimação como consequência irreversível;
  - os povos indígenas e a questão fundiária.

No quadro das análises realizadas com base nos conteúdos acima citados, vejamos quais as constatações delineadas pela pesquisadora:

- a) nesses manuais didáticos, a arqueologia é utilizada apenas para revelar ao público que os elementos arqueológicos aparecem somente em relação à Pré-história;
- b) o enfoque antropológico se distancia das discussões e dos estudos mais recentes. A "visão de índio" que é ensinada ainda permanece a mesma de anos atrás;
- c) os povos indígenas não fazem parte do Brasil atual - eles aparecem apenas nas descrições sobre a Pré-história brasileira, à época do contato, na abordagem do bandeirantismo, no momento da abertura política na primeira metade da década de oitenta;

- d) os povos indígenas desaparecem do cenário de constituição do Estado Nacional brasileiro. As diferenças entre etnias formadoras da “nação brasileira” foram suplantadas em favor de um projeto que lutou para diluir os povos indígenas na sociedade geral, através da omissão, negação da identidade, dos direitos e expropriação territorial;
- e) a imagem das sociedades indígenas comuns ao público em geral continua sendo estática, vivendo em aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva do homo-sapiens.

Perante estas constatações, Rodrigues (2005) conclui com a afirmativa de que a prática escolar até hoje tem sido a da negação e da exclusão social desses povos e que os livros didáticos contribuem para reforçar o preconceito e a exclusão, na medida em que colocam as populações indígenas no nível do exótico e como elemento do folclore nacional.

A apreciação bibliográfica aqui apresentada não teve a pretensão de ter abrangido todo o conjunto de produção científica que, direta ou indiretamente, tenha se dedicado à temática indígena nos manuais didáticos de História. Há, inclusive, um pequeno número de referências já localizadas ao qual ainda não tive acesso. De qualquer modo, tendo em conta as fontes disponíveis e retomando o que foi dito anteriormente quanto à escassez de trabalhos que tematizam esta abordagem, creio ter feito um levantamento elucidativo e rigoroso acerca dos aspectos sobre os quais os pesquisadores têm refletido.

A partir deste levantamento foram vistos sinais importantes que evidenciam, ainda em 1999, os preconceitos, os estereótipos, a visão etnocêntrica e a permanência de

conteúdos que privilegiam a manutenção de um ensino de História que não estimula o respeito à diversidade cultural. A presença de preconceitos, etnocentrismo, estereótipos que já haviam sido apontados por Dias (1997), na década de 1950 e que permanecem até 1999, como sinalizado nesta apreciação bibliográfica, remete-me a adentrar o segundo capítulo analisando se estes sinais, apontados nesta apreciação bibliográfica, apresentam continuidade em 2001, especialmente nos livros destinados às séries iniciais, visto que, o quadro das condições em que está sendo realizado o ensino de História nestas séries, como já citado na introdução, é bastante desanimador, devido à sua desvalorização, desconhecimento ou despreparo dos professores.

## **CAPÍTULO 2**

### **HISTÓRIA COM REFLEXÃO: ENTRE OS TEXTOS E AS IMAGENS DA TEMÁTICA INDÍGENA**

Neste capítulo, farei uma análise dos livros didáticos que compõem a seleção que realizei nesta pesquisa, a fim de buscar mais indícios, permanências e mudanças, inclusões e exclusões, estereótipos, incorreções, desarticulações entre texto e imagens, acerca da temática indígena na cultura escolar. Assim, ao partir para este capítulo, meu olhar será em direção às imagens estereotipadas, eurocêntricas, etnocêntricas, preconceituosas e as mudanças e permanências contidas nos livros didáticos analisados, buscando aprofundar questões que já foram sinalizadas na introdução do trabalho e se tornaram mais visíveis no transcorrer do primeiro capítulo, quais sejam: Os índios continuam sendo enfocados no passado como seres fossilizados e destribalizados? Os índios continuam sendo tematizados como atores coadjuvantes na história do Brasil? Estes ainda permanecem sendo “classificados” genericamente, sem se levar em consideração suas diferentes etnias, línguas, espaços, formas sociais de organização e cultura? Os livros ainda apresentam um repertório etnocêntrico que classifica os indígenas como “atrasados”, “selvagens”, “primitivos”, “bárbaros”, “infantilizados”, “supersticiosos”?

Ao delimitar, então, esta pesquisa, no processo da inserção da temática indígena nos livros didáticos de História, do segundo ciclo das séries iniciais e nas práticas efetivadas pelos professores, coube-me nortear alguns critérios de seleção e avaliação destes livros didáticos inseridos nesta pesquisa. Em primeiro lugar, destaco que me preocupei em constatar que os livros selecionados são obras recomendadas pelo

MEC, que foram submetidas ao exame dos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático. Como segundo critério de seleção e avaliação destes manuais, ressalto a importância de que estes tivessem sido utilizados e manuseados pelos alunos, no contexto da sala de aula das escolas, para que fosse possível observar a sua utilização pelos professores.

Seguindo estes dois critérios, procedi à escolha da coleção Horizontes, que contém livros destinados às quatro séries iniciais, intitulados: **História com Reflexão** (2001), produzidos por Marilú Favarin Marin<sup>15</sup>, Júlio Quevedo<sup>16</sup> e Marlene Ordoñez<sup>17</sup>. A Coleção se encontra como obra recomendada pelo MEC e foi submetida ao exame dos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático. As obras têm circularidade em treze escolas da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Destas treze escolas, destaco que nove fazem parte da rede municipal de ensino e quatro pertencem à rede estadual de ensino.

A obra é recomendada sem ressalvas a partir do exame dos pareceristas do PNLD, e o parecer apresentado sobre os livros indica que suas propostas metodológicas são claramente expostas, as fontes são trabalhadas adequadamente, suas ilustrações se reportam diretamente ao conteúdo transmitido, a construção da cidadania se dá de modo contínuo – estimulando o convívio social, a tolerância e a liberdade – e a editoração é bem cuidada.

---

<sup>15</sup> Licenciada em História, especialista em História do Brasil e mestra em Educação pelo CE – UFSM.

<sup>16</sup> Mestre em História Ibero-Americana e Doutor em História Social pela USP - SP.

<sup>17</sup> Licenciada em Ciências Sociais e Pós-graduada pela PUC - SP

## 2.1 HISTÓRIA COM REFLEXÃO PARA A TERCEIRA E QUARTA SÉRIES

No livro **História com Reflexão** para a terceira série, os autores dividem os conteúdos a serem estudados em três unidades temáticas. Estas unidades são subdivididas em alguns capítulos, como indicado no sumário (Ilustração 1):

### SUMÁRIO



#### A pluralidade cultural

Capítulo 1	
As origens de cada um.....	<b>8</b>
Capítulo 2	
Os povos indígenas .....	<b>20</b>
Capítulo 3	
O povo português .....	<b>36</b>
Capítulo 4	
A presença africana no Brasil .....	<b>50</b>



#### Movimentos populacionais

Capítulo 1	
Os que vieram de fora .....	<b>70</b>

**SUMÁRIO**

Capítulo 2  
Os migrantes ..... **90**

Capítulo 3  
O lugar onde moramos..... **106**



**A organização  
do espaço urbano**

Capítulo 1  
As cidades e suas origens..... **118**

Capítulo 2  
As cidades se transformam ..... **134**

Capítulo 3  
O dia-a-dia de uma cidade ..... **146**

Ilustração 1 – Sumário do Livro **História com Reflexão**, destinado à terceira série.  
Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 4,5)

A temática indígena se encontra inserida no livro na primeira e na segunda unidades. Há, na primeira unidade, um capítulo exclusivamente dedicado aos estudos da temática indígena, contendo sete páginas que apresentam os temas seguintes: “Os povos indígenas: primeiros habitantes do Brasil”; “A diversidade étnica e cultural”; “A terra”; “A divisão de tarefas”; “Os índios mantêm vivas as suas tradições” e “Os índios nos

dias de hoje”. Na segunda unidade do livro, também está contida a temática indígena no capítulo dois, que retrata o tema das migrações. Nele há uma única referência aos indígenas que se encontra inserida no subtema “A mineração desloca as pessoas”.

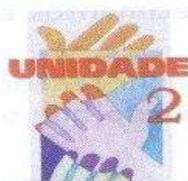
O livro destinado à quarta série divide-se em quatro unidades intituladas: “Tempo Histórico”; “O Brasil Português”; “Sociedade e Cultura”; e “O Brasil Brasileiro”. Cada unidade também é composta por capítulos que são indicados no sumário (Ilustração 2) do livro.

## SUMÁRIO



### Tempo histórico

Capítulo 1	
O homem e o tempo .....	<b>8</b>
Capítulo 2	
Medindo o tempo .....	<b>22</b>



### O Brasil português

Capítulo 1	
No tempo do pau-brasil.....	<b>40</b>
Capítulo 2	
A economia canavieira .....	<b>52</b>
Capítulo 3	
A economia mineradora.....	<b>66</b>
Capítulo 4	
A formação territorial.....	<b>76</b>



### Sociedade e cultura

Capítulo 1	
A vida privada no Brasil colônia .....	<b>96</b>
Capítulo 2	
Sociedade colonial em movimento .....	<b>112</b>
Capítulo 3	
A produção artístico-cultural brasileira .....	<b>126</b>



### O Brasil brasileiro

Capítulo 1	
No tempo dos cafeicultores.....	<b>134</b>
Capítulo 2	
A fábrica e o operário.....	<b>148</b>

Ilustração 2 – Sumário do livro **História com Reflexão**, destinado a quarta série.  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 4,5)

Não há uma unidade ou capítulos exclusivamente dedicados à temática indígena. Constatei que a presença do indígena se dá de modo bastante diluído e esporádico entre as três primeiras unidades do livro. Já a quarta unidade desenvolve o estudo do Brasil Brasileiro. Esta traz os séculos XIX e XX através da história política do Brasil, com o seu processo de independência, com a história do cultivo do café – no período monárquico e republicano, incluindo a história da entrada do café no Brasil, sua produção, a mão-de-obra escrava e imigrante, o modo de vida nas fazendas de café e o

desenvolvimento e crescimento das regiões do Vale do Paraíba, São Paulo e a Zona da Mata mineira. Ainda nesta mesma unidade, prosseguem os estudos das primeiras fábricas instaladas no Brasil, seu desenvolvimento no decorrer do século XX brasileiro, o cotidiano dos trabalhadores das fábricas e os direitos adquiridos por estes trabalhadores sobre as condições de trabalho. No entanto, dentre todos estes temas estudados nas doze páginas que compõem os dois capítulos desta unidade, os indígenas não estão presentes em nenhuma página.

Diante do exposto, a análise dos livros didáticos no trabalho de pesquisa que desenvolverei neste capítulo está organizada de acordo com os seguintes temas: Tema 1 – O trabalho dos indígenas; Tema 2 - As tradições culturais indígenas; Tema 3 - O passado das sociedades indígenas do Brasil; Tema 4 – Os indígenas no Brasil de hoje.

### **2.1.1 O trabalho dos indígenas**

O tema do trabalho dos indígenas é trazido pelo livro destinado à terceira série, no segundo capítulo da unidade que estuda a pluralidade cultural, apresentado dentro do contexto do passado histórico dos indígenas e diz respeito a sua própria organização social do trabalho.

Inserido no tema da “Diversidade étnica e cultural” está um pequeno texto que identifica a caça, a pesca e a coleta de plantas silvestres praticadas pelos indígenas, que diz: “Os povos indígenas retiravam tudo o que precisavam da natureza. Praticavam a caça, a pesca e a coleta de plantas silvestres. Alguns povos plantavam mandioca, batata-doce, milho, abóbora, entre outros produtos” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 25).

Há, junto a este texto, uma ilustração (Ilustração 3) sob a forma de desenho, retratando um indígena adulto e uma criança indígena pescando um peixe com suas

lanças. A imagem tem como autoria o Estúdio Lápis Mágico e a mesma nos parece retratar uma etapa do processo educativo da criança indígena. A criança aparece sentada na parte da frente da canoa e segura uma lança em tamanho menor. Já o adulto aparece representado por um corpo musculoso, que está em pé, na parte central da canoa, e tem a sua lança enfiada sobre o peixe.

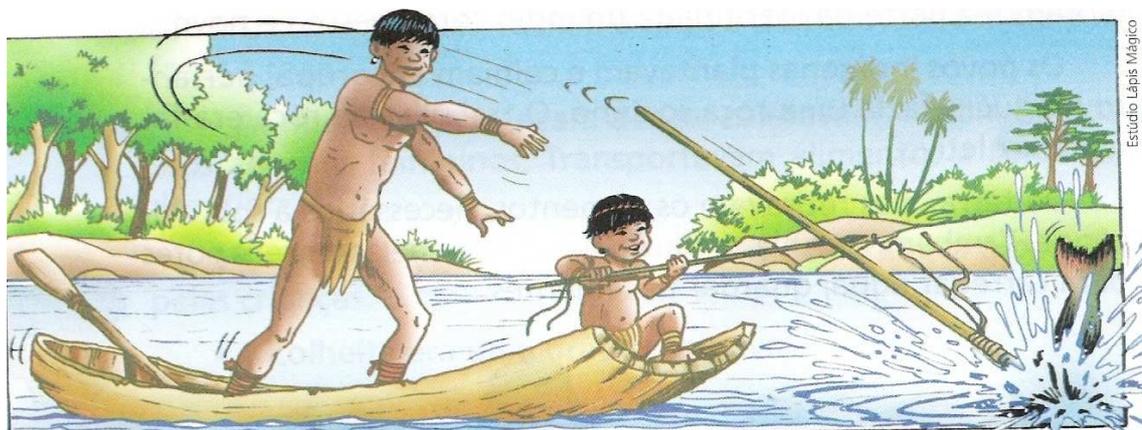


Ilustração 3 – Gravura que especifica a pesca como trabalho indígena.  
Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 25)

Com o subtema intitulado “A terra” o livro expõe um pequeno poema de Eunice D. de Paula, que assim se apresenta: “É na terra que a gente planta a roça. A gente planta mandioca. Tem muito tipo de mandioca. Tem mandioca de fazer farinha e de fazer beiju. Tem mandioca de fazer bebida. Tem mandioca de comer cozida, de comer assada. Os índios têm roça grande de mandioca” ( D. PAULA apud MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 26).

Através deste poema, os autores do livro inserem um texto explicativo identificando a relação especial que os povos indígenas têm com a terra. Por meio dela, eles plantavam e colhiam em grupo, retiravam os alimentos necessários para a sobrevivência, produziam suas panelas e potes para carregar água e guardar sementes. Abaixo deste texto, a questão do trabalho dos indígenas aparece novamente através do

tema “A divisão das tarefas”. Num texto, contendo cinco parágrafos, está qualificada, como costume que ainda se mantém entre os diversos povos indígenas, a divisão social do trabalho que tem por critério o sexo.

Era costume e ainda se mantém entre diversos povos indígenas a divisão social de trabalho, que tem por critério o sexo.

- As tarefas eram divididas entre todos. Os homens chefiavam a tribo, guerreavam com outras tribos, caçavam, pescavam, construíam suas casas, faziam o fogo e derrubavam a mata para fazer a roça.
- As mulheres plantavam a roça, coletavam, faziam bebidas e os adornos femininos. Transportavam alimentos e cuidavam dos filhos.
- Os idosos faziam cestos e objetos de cerâmica auxiliados pelas crianças.
- A colheita era uma prática coletiva (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 27).

Falando a respeito do trabalho indígena, da economia de subsistência e os projetos de desenvolvimento econômico nas áreas indígenas, Silva (1995) observa que os índios, quando em condições ideais, trabalham poucas horas por dia, assegurando para as suas sociedades boas condições de saúde, de alimentação e de sobrevivência, através do sistema coletivo de trabalho na terra e do não acúmulo de excedentes, o que não permite a exploração do trabalho. No entanto, apesar do texto identificar corretamente uma forma social de organização de trabalho, ele não se deteve a retratar o fato de que a agricultura estava presente nas sociedades indígenas sedentárias e semi-sedentárias, que se fixavam permanentemente ou temporariamente em um local, permitindo, assim, o cultivo da terra. De acordo com Lockhart e Schwartz (2002), entre os povos não sedentários praticamente não havia nenhum cultivo de variedades domésticas e nenhuma povoação permanente. A maioria de seus habitats – desertos, costas rochosas, pântanos, áreas florestadas pouco férteis, distantes de grandes rios, e planícies – era pouco apropriada à exploração agrícola. Desde modo, a organização social de trabalho se dava através da caça e da coleta de alimentos, sendo a caça uma

atividade exclusivamente masculina. Unida ao texto que o livro traz sobre a divisão das tarefas está uma ilustração (Ilustração 4) sob a forma de desenho, na qual homens e mulheres parecem estar trabalhando na colheita da mandioca. Há, na imagem, mulheres com cestos cheios de uma espécie de raiz, que deduzi ser a mandioca, devido a uma figura inserida na imagem, na qual um homem indígena está com uma planta em suas mãos dando sinais de que acabava de retirá-la da terra. As folhas da raiz, que se encontram nas mãos deste indígena, se assemelham às folhas da raiz da mandioca.

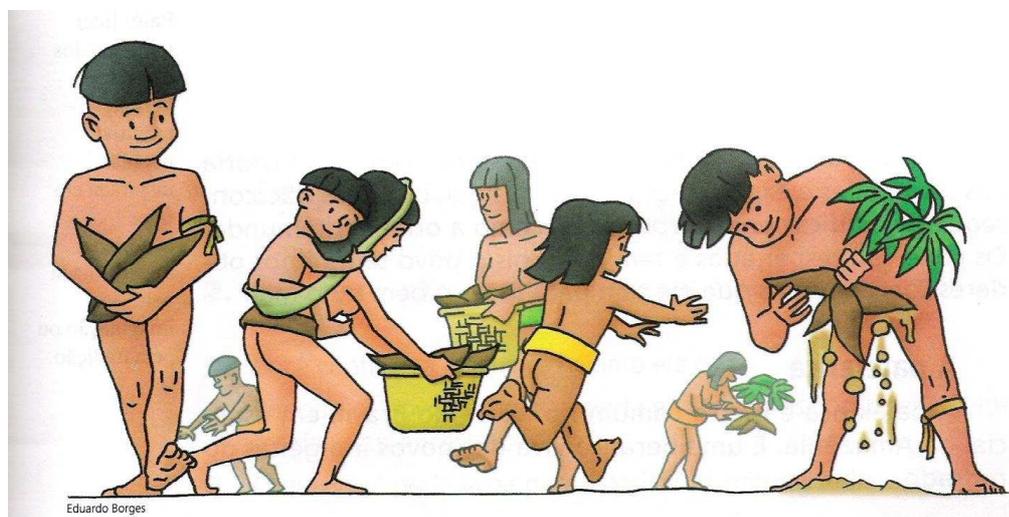


Ilustração 4 – Grupo de indígenas fazendo o trabalho da colheita.  
Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 27)

Muito embora a ilustração 4 indique a prática coletiva da colheita, a mesma não pode ser classificada por uma imagem de fácil compreensão, pois não há qualquer descrição ou legenda que qualifique o produto que está sendo colhido e o material que está sendo utilizado para a colheita.

Já a unidade que estuda os movimentos populacionais, ao tratar a questão das migrações, fala a respeito do trabalho indígena como mão-de-obra para o colonizador do Brasil. Neste sentido, a temática indígena retratada neste texto é veiculada como

aporte de um conteúdo mais abrangente. Deste modo, o subtema intitulado “A mineração desloca as pessoas” apresenta um único parágrafo (MARIN; QUEVEDO; ORDÓÑEZ, 2001, p.98) que retrata os indígenas como mão-de-obra a serviço dos colonos paulistas, que diz: “[...] cada ano vêm nas frotas quantidades de portugueses e de estrangeiros para passarem às minas. Das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil vão brancos, pardos e pretos, e muitos índios de que os paulistas se servem”.

O tema do trabalho dos indígenas retratado no livro da quarta série, também se especifica pela mão-de-obra dos índios a serviço do colonizador do Brasil. Sobre o tema do trabalho, o livro traz esta referência na unidade dois, nos capítulos intitulados “No tempo do pau-brasil” e “A economia canavieira”.

O capítulo intitulado “No tempo do pau-brasil” identifica a árvore denominada de pau-brasil como o único produto da terra que os portugueses acabavam de conquistar, e que lhes despertou o interesse. Para o corte, a retirada e o transporte deste produto, o livro descreve as etapas do processamento e registra que o trabalho era realizado pelos indígenas que habitavam as regiões litorâneas.

Os indígenas que habitavam as regiões litorâneas cortavam as árvores de pau-brasil, tiravam as folhas, carregavam as toras por mais de vinte quilômetros, até as feitorias e depois levavam até os navios.

Em troca do trabalho realizado, os portugueses davam aos indígenas produtos de pouco valor: colares de miçangas, roupas coloridas, contas, pentes, espelhos, facas e, para facilitar a tarefa, também serras e machados.

Esse tipo de troca recebe o nome de escambo.

De início, o relacionamento entre os habitantes da terra e os portugueses era amistoso.

Os indígenas gostavam das mercadorias que recebiam e até se ofereciam para ir buscar o pau-brasil.

Contudo, na medida em que aumentou o interesse do europeu por essa madeira, o trabalho indígena tornou-se fundamental, e os portugueses passaram a obrigar os índios a realizá-lo.

A notícia da existência de pau-brasil na América logo se espalhou pela Europa. Os franceses, particularmente interessados nele, passaram a freqüentar o litoral brasileiro. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 48)

De acordo com Lockhart e Schwartz (2002), nos primeiros anos de contatos entre os europeus e o Tupi, não havia muitos problemas causados pela grande distância entre os conceitos de economia de ambos. Durante os trinta primeiros anos, as relações eram basicamente de escambo, portugueses e franceses necessitavam dos índios para levar os troncos para as feitorias e postos na costa e, em troca deste trabalho, os europeus ofereciam mercadorias baratas, enfeites, tecidos e às vezes machados e ferro. Isto não era considerado muito destrutivo para a vida dos índios, porque a própria derrubada das árvores era uma atividade masculina tradicional que podia ser organizada com base na aldeia.

Inseridas junto ao texto intitulado “O escambo” estão duas ilustrações do Estúdio Lápis Mágico. Na primeira imagem (Ilustração 5), os indígenas estão carregando toras do pau-brasil, encaminhando-as para os navios. Vê-se, nesta imagem, a estrutura física dos indígenas sendo representada pela força, por músculos bem formados, por traços anatômicos e corpo atlético. Na segunda imagem (Ilustração 6), são retratados os indígenas recebendo as mercadorias dos portugueses. Nela as figuras não se encontram tão distintas, o tratamento dado à imagem não distingue traços faciais, vê-se um indígena “raqúitico” e se mantém uma única cor em todo o corpo da imagem.

Ilustração 5 – Gravura representando a coleta do pau-brasil.  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 48)

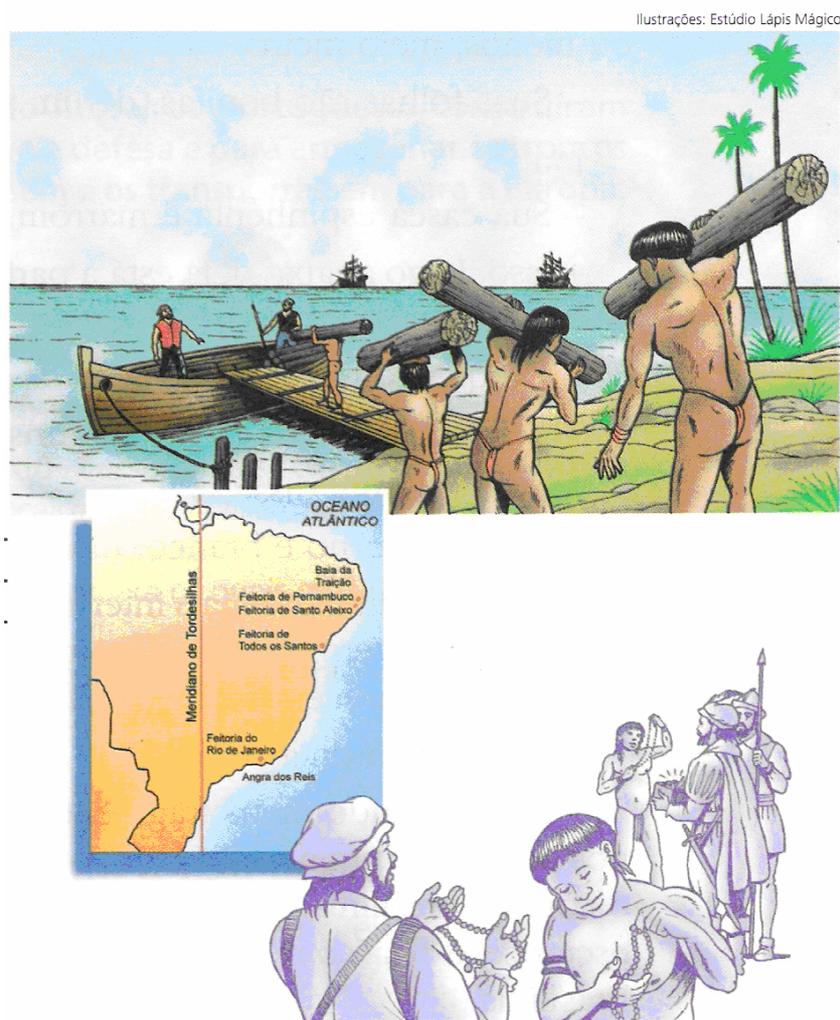


Ilustração 6 – Gravura representando o escambo  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 48)

O autor procurou articular as imagens com o texto verbal, no entanto, as ilustrações parecem constatar a presença de um índio genérico, estereotipado fisicamente por um porte atlético (Ilustração 5) ou por um corpo “raquítico” (Ilustração 6), não distinguindo, em ambas, os traços faciais.

O tema da mão-de-obra do indígena se encontra também no capítulo que estuda a economia canavieira. Em uma imagem pertencente ao Estúdio Lápis Mágico são retratados indígenas trabalhando nos canaviais, sob a vigilância de um colono. A imagem é toda pintada na cor azul e, por causa da palidez da cor, só foi possível definir

quem são os indígenas e quem é o colono devido a alguns itens que os caracterizam como cabelo, trajes e objetos que carregam.



Ilustração 7 – Gravura representando a mão-de-obra indígena nos canaviais.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 59)

Esta imagem (Ilustração 7) está relacionada apenas com a legenda contida ao lado da mesma, não há nenhuma conexão entre a imagem e o texto verbal junto ao qual ela está inserida. O texto contido abaixo da imagem tem como título “A grande propriedade canavieira” e fala a respeito das instalações de um engenho:

No engenho havia:

- a **casa-grande**: residência do senhor de engenho, sua família e agregados;
- a **senzala**: habitação dos escravos;
- a **capela**: anexa à casa-grande, congregava os habitantes do engenho nas cerimônias religiosas;
- as instalações do engenho propriamente dito: oficinas, estrebarias, casas de cobre, etc.;
- áreas de plantio de cana, pomar, plantações de produtos destinados à alimentação dos moradores da fazenda e matas para o fornecimento de madeira. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 59),

A questão da mão-de-obra e a busca por trabalhadores se tornaram o tema principal do Brasil no século XVI, tendo implicações sociais de longo alcance para o posterior desenvolvimento da colônia.

Lockhart e Schwartz (2002) observam que, para os colonos, o Brasil representava a mobilidade social por meio da aquisição de terra e da oportunidade de viver “nobrememente”, mas esse sucesso dependia da integração à estrutura comercial da Europa, que poderia ser conseguida pela exportação do pau-brasil e do açúcar. Para tanto, os colonos recorreram ao trabalho escravo dos indígenas, justificado pela antiga interpretação do fracasso no sistema de escambo. “A antiga interpretação do fracasso do escambo na década de 1530 se baseia na suposição de que tanto os portugueses quanto os índios agiam como ‘homens econômicos’, que tomavam decisões racionais em resposta a condições objetivas de mercado. Sustenta que, não satisfeitos com quinquilharias, os índios exigiam cada vez mais mercadorias caras e armas de fogo, aumentando assim o custo do trabalho” (LOCKHART e SCHWARTZ, 2002, p. 233). Segundo Lockhart e Schwartz (2002) esta interpretação superestima o efeito do mercado sobre as reações dos índios. A economia dos índios era baseada numa economia de uso e não de troca e subordinada a outras condições como a responsabilidade familiar. Os Tupi, que eram semi-sedentários, e os Tapuia – não agricultores – tinham pouco interesse em acumular bens materiais, pois, o excesso de posses dificultava o movimento da aldeia. Isto significaria a mudança para uma vida mais sedentária, o que possivelmente não seria compatível especialmente com a agricultura Tupi.

### **2.1.2 As tradições culturais indígenas**

O tema das tradições culturais indígenas é encontrado, num primeiro momento, no livro destinado à terceira série sob o título “A diversidade étnica e cultural”. No texto, está citado um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha identificando os traços físicos dos indígenas e suas vestimentas. Na seqüência do texto, os autores sinalizam a

presença de muitas tribos indígenas que ainda existem no Brasil, embora grande número tenha sido dizimado pelos portugueses ou por doenças.

Segundo os autores, pode-se afirmar que a maioria destas tribos descende de quatro grandes troncos<sup>18</sup>: Tupi, Jê, Caraíba e Aruaque. Esses povos indígenas se organizavam geralmente em tribos, subdivididas em aldeias ou tabas. Cada aldeia tinha um chefe e em suas ocas viviam famílias extensas. Estes índios retiravam tudo o que precisam da natureza, praticavam a caça, a pesca e a coleta de plantas silvestres. Alguns povos plantavam mandioca, batata-doce, milho, abóbora; fabricavam canoas e deixaram como contribuição, à nossa cultura, os diversos usos da mandioca.

Observa-se que o texto apresenta formas sociais de organização mas, assim como afirma Lemos (1999) no que se refere aos conteúdos dos livros didáticos, ele classifica os indígenas genericamente, por não identificá-los etnicamente, não apresentar suas diferentes características culturais, resumindo seu legado cultural apenas aos diversos usos da mandioca. Ribeiro (1995, p. 214) observa que a mandioca é a principal planta herdada do aborígene brasileiro, “representando 80 a 85% da ração alimentar da maioria dos grupos indígenas amazônicos.” O cultivo da mandioca apresenta algumas vantagens como: ser pouco suscetível a pragas, ter maior rendimento por unidade de área, crescer em qualquer tipo de solo tropical, produzir cerca de 6 a 8 meses depois de plantada, sua raiz poder ser estocada na própria roça, por dois a três anos, e produzir inúmeros alimentos. Segundo Ribeiro (1995, p. 214), “a mandioca continua sustentando – em proporção maior que qualquer outro alimento – a população brasileira.” Entretanto, esta mesma autora sinaliza que a contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira não se resume apenas aos diversos usos da mandioca, nos

---

<sup>18</sup> O texto traz esta palavra grifada e lhe dá como significado, expressão usada para se referir à origem de uma família ou de uma etnia. Não há qualquer referência ao termo troncos lingüísticos.

ramos entre a etnologia e a biologia, sua contribuição se estende ao saber etnobotânico, ao saber etnozoológico, à fauna fluvial, à fauna terrestre e a outras práticas agrícolas.

Ainda sobre os quatro grandes troncos, os autores trouxeram um parágrafo sobre os Tupi, identificando sua forma de organização social – através do número de famílias, do número de seus moradores e da forma de organização das habitações. Junto a este parágrafo, está inserida a imagem da aldeia do povo Karajá (Ilustração 8) e a organização de suas habitações. Entretanto, segundo o texto escrito por Darcy Ribeiro (1977) sobre os Índios e a Civilização, ao trazer algumas tabelas e mapas referentes às sociedades indígenas brasileiras separadas por seus troncos, este não identifica os Karajá no tronco Tupi. Ribeiro (1977) não qualifica o nome do tronco Karajá, mas se refere a ele como uma sociedade que foi encontrada ilhada entre os povos de língua Jê, concentrando-se principalmente nas praias do rio Araguaia, no centro geográfico do Brasil, alimentando-se de peixes, tartarugas e cultivando roças. Isto nos remete a pensar nas palavras de Grupioni (1995), quando este observa que, nos livros didáticos, os indígenas aparecem com uma herança cultural generalizada, pois agora eles são Tupis, adoram Jaci e Tupã e moram em ocas ou tabas.

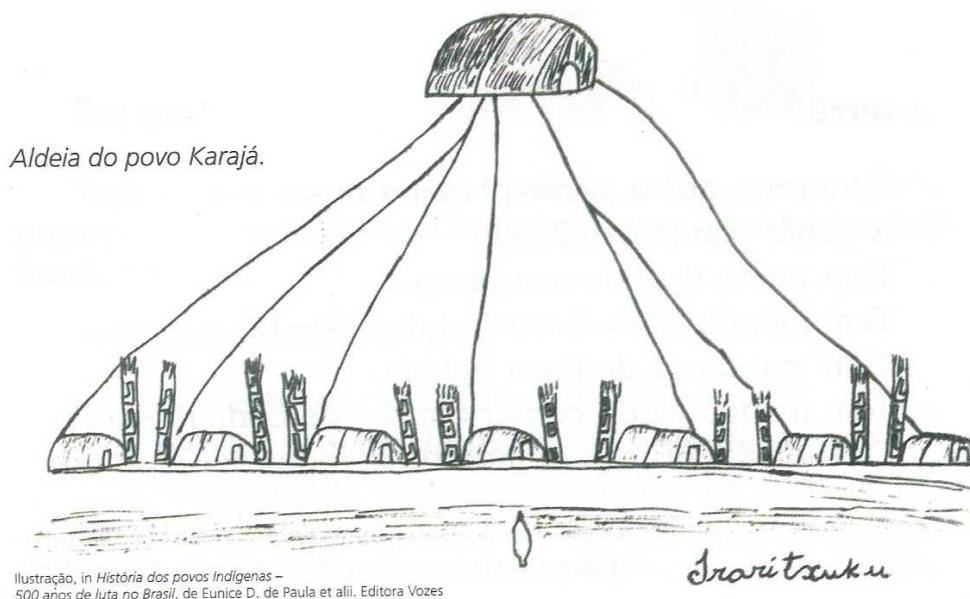


Ilustração 8 – Gravura representando a aldeia do povo Karajá.  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 25)

Ainda sobre as tradições culturais, o livro dedica mais duas páginas ao estudo desta temática. A primeira página contém um texto com três parágrafos que descreve, no primeiro parágrafo, a forma de escolha dos chefes das tribos e as características que este chefe deveria ter. No segundo parágrafo, está caracterizado o “conselho dos anciãos”. Este conselho era formado pelos chefes das famílias, pelos pajés e pelos guerreiros. O conselho decidia sobre as mudanças de local, sobre a guerra ou a paz e sobre a execução dos prisioneiros de guerra. O terceiro parágrafo retrata a religiosidade dos indígenas. Os autores do livro apontam que os indígenas adoravam muitas divindades e suas lendas contavam a história das divindades e explicavam os fenômenos que os índios não conseguiam justificar por outros meios. Na continuidade deste parágrafo, os autores falam sobre os pajés como homens respeitados e temidos pelo povo, que tem fé nos poderes sobrenaturais que eles têm para fazer o bem ou o mal.

Observamos que a religiosidade dos indígenas, descrita no texto, parece revelar uma forma de preconceito que o classifica como um ser inferior. Embora o texto não

expresse isto claramente, está contido no mesmo a idéia dos indígenas como seres supersticiosos, que se utilizam da religião para explicar fenômenos que lhes são desconhecidos. Sobre esta questão, tanto Nosella (1979) como Silva (1987) descrevem que os livros didáticos apresentam elementos que demonstram a inferioridade dos indígenas e de sua cultura. Dentre estes elementos, é destacado pelas autoras, a classificação dos indígenas como seres supersticiosos.

Na segunda página da descrição das tradições indígenas, os autores descrevem, em três pequenos parágrafos o ritual da pajelança. Sinalizado como um ritual comum no norte do Brasil e uma herança dos povos indígenas do passado, o ritual é descrito no livro como uma cerimônia na qual o pajé dança e canta com o Maracá<sup>19</sup> na mão, enquanto puxa o cigarro de tauari<sup>20</sup>. Ele se comunica com o sobrenatural e é escolhido para ser pajé por sua sensibilidade e sabedoria em lidar com as ervas.

A pajelança é muito comum no Norte do Brasil, em especial na Amazônia. É uma herança viva dos povos indígenas do passado.

A pajelança é um ritual realizado pelo pajé, o qual acredita que se comunica com o mundo sobrenatural. Por meio dessa comunicação, as pessoas acreditam que ele cura os males do corpo e da alma.

Durante o ritual, o pajé dança e canta com o maracá na mão, enquanto puxa o cigarro de tauari. Só assim, ele se comunica com o sobrenatural. O pajé é escolhido por sua sensibilidade e sabedoria em lidar com as ervas. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 29).

Sobre o ritual de pajelança, presente em algumas sociedades indígenas como os Mehinaku e os Kalapálo, Costa (1987), ao descrever a multiplicidade de sobrenaturais

---

<sup>19</sup> Maracá é um chocalho que é feito, às vezes, de cabaça oca. É um pequeno globo, cheio de pedrinhas esféricas, também de bolas de terra-cota ou tentos vegetais, tem um penacho no alto e, em baixo, o cabo de madeira, osso, chifre, palha ou fibras. Agitado pelo pajé, curandeiro da tribo, na hora das invocações, dos sacrifícios e das mandingas, enxotava do corpo da vítima os espíritos malignos. O Maracá, portanto, sinaliza o poder espiritual, que pode atrair bons espíritos e se defender dos maus. Disponível em: <<http://www.inventabrasilnet.t5.com.br>>. Acesso em: 08 abr. 2006.

<sup>20</sup> Árvore originária das matas de terra firme nos Estados do Amazonas, Pará, Roraima e Amapá.

presentes no pensamento alto-xinguano, verifica que há, neste ritual, algumas distinções entre as sociedades indígenas que o praticam. Neste sentido, a autora cita os exemplos do pajé Yatamá que cura através do fumo e do emprego de remédios vegetais, e o pajé Yakapá, vidente que diagnostica as razões da doença.

Inserida junto a este pequeno texto intitulado “A Pajelança”, está uma grande imagem (Ilustração 9), com a inscrição do Estúdio Lápiz Mágico. Não há qualquer descrição ou legenda no corpo da imagem que denote a sua representatividade como um ritual de pajelança. Entretanto, pode-se deduzir que a imagem (Ilustração 9) caracterize um ritual de pajelança devido às semelhanças existentes entre o que a imagem expressa e o texto descrito no parágrafo anterior. Assim sendo, a relação entre o texto e a imagem torna-se comprometida pela falta de informações claras e precisas quanto à sua função junto ao texto

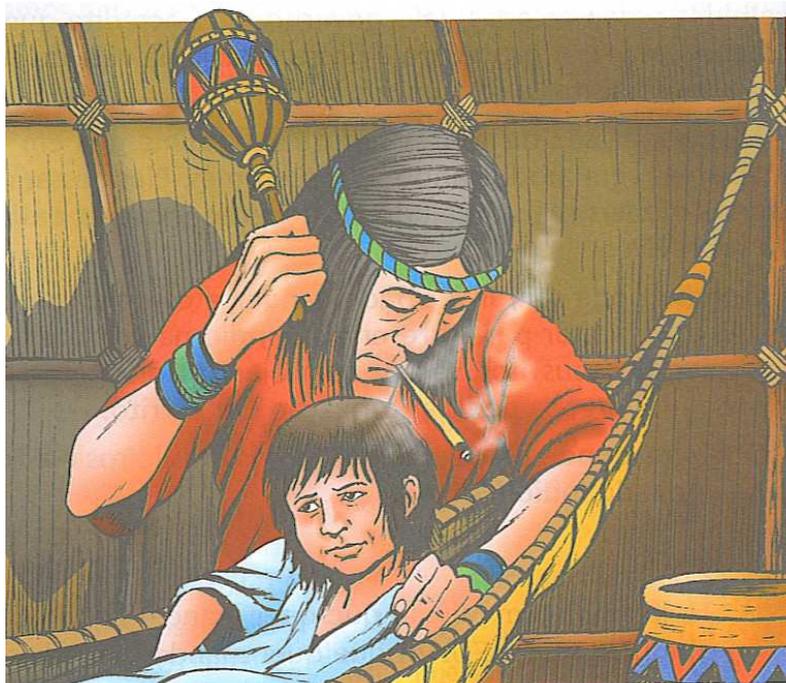


Ilustração 9 – Ritual de pajelança.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 29)

O livro destinado à quarta série não traz, em seu conteúdo, referências concretas sobre as tradições culturais indígenas. No entanto, há, no livro, traços das tradições culturais indígenas inseridas em três temas distintos. A unidade que estuda o tempo histórico desenvolve um capítulo sobre a medição do tempo e inclui a imagem de um calendário Pataxó. A imagem se encontra junto a um pequeno texto intitulado “Outros calendários no Brasil” e nele os autores descrevem que “os povos indígenas que habitam o Brasil possuem seus próprios calendários para marcar os acontecimentos da vida diária.” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 28).

A imagem, em forma circular, contém desenhos que fazem referência aos meses do ano.

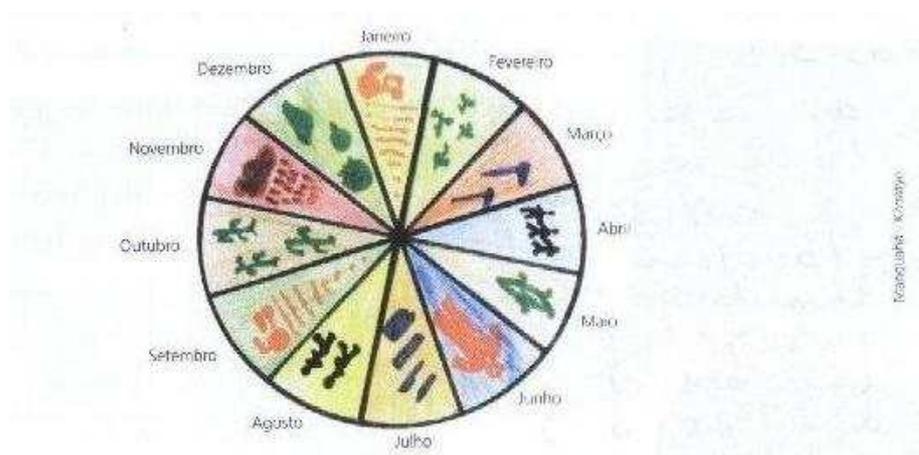


Ilustração 10 – Gravura do calendário do povo Pataxó.  
Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 28)

Abaixo da imagem, está transcrito o que cada dos símbolos significa relacionados aos meses do ano:

Janeiro – Mês do preparo do solo para o feijão;

Fevereiro – Mês da planta do feijão;

Março – Mês da capina;

Abril – Mês da Festa do Awê;

Maio – Colheita do milho;

Junho – Mês do Frio;

Julho – Mês do curso dos professores indígenas;

Agosto – Mês de volta às aulas;

Setembro – Mês do preparo do solo para o milho;

Outubro – Mês da planta do milho;

Novembro – Mês das águas;

Dezembro – Mês de manga, jambo e sapata.

Na inscrição ao lado da imagem, está a referência “Manguahã – Kanátyo”.

A imagem do calendário Pataxó, inserida nas páginas do manual, foi retirada do livro **O Povo Pataxó e suas histórias**. A imagem compõe a capa do livro, que foi escrito e produzido em 1999 pelos professores indígenas Pataxó – Angthichay, Arariby, Jassanã, Manguahã Kanátyo II, Araiby Pataxó, Manguahã Pataxó e Kanátyo Pataxó, tendo em vista a proposta de escrever um livro que trouxesse os desenhos e a história da cultura Pataxó, que foram oralmente transmitidos e reelaborados para a cultura escrita<sup>21</sup>. Observei que o texto colocado junto à ilustração 10, que tematiza o calendário Pataxó, parece ter sido incluído na temática dos estudos dos calendários apenas como forma de ilustração, pois, enquanto os demais calendários são descritos e explicados através de textos verbais, ocorre uma exclusão, um silenciamento nas explicações e descrições do calendário Pataxó.

Ainda neste mesmo capítulo, está contida uma análise sobre as mudanças e as permanências nas vivências humanas e a Arqueologia e o conhecimento histórico. Segundo os autores do livro, no processo histórico, as mudanças e as permanências nas vivências humanas podem se dar em um tempo de curta duração, média duração ou

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[http:// www.fnly.org.br](http://www.fnly.org.br)>. Acesso em: 26mar. 2006.

longa duração. Para cada uma destas durações há um parágrafo trazendo seus significados.

Os autores afirmam que a longa duração se refere “[...] às permanências que se estendem por muito tempo, como alguns de seus hábitos e costumes” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 30). Como exemplo citado sobre a longa duração, está um texto intitulado “O povo Ticuna e a duração do tempo”. O texto inicia com um parágrafo afirmando que a noção de longa duração está presente entre vários povos do Brasil, como os indígenas Ticuna. Com este pequeno parágrafo, os autores propõem aos alunos a leitura do relato de um Ticuna:

Cada um de nós Ticuna pertence a uma nação, nacuã, que em português também pode se chamar clã. Assim as pessoas sabem com quem devem e com quem não devem se casar.

As pessoas que pertencem às nações do avai, jenipapo, saúva, buriti ou onça só podem se casar com pessoas que tenham nação “de penas” ãtchiü, como maguari, mutum, arara, japó ou galinha. Os filhos herdam a nação do pai. Desde o princípio foi assim.

A história conta que antigamente o povo de Yo’i estava todo misturado.

Ninguém tinha nome e ninguém podia se casar. Então Yo’i preparou um caldo de jacarerana e deu um pouco para cada pessoa. Provando o caldo, a pessoa descobria a sua nação. Depois disso, as pessoas começaram a se casar. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p.32).

Embora a proposta deste relato do Ticuna evidencie a noção de longa duração, no texto, os autores do livro não identificam e nem relacionam esta “longa duração” com a tradição cultural dos Ticuna. Há, portanto, neste caso, a ausência das características étnicas da sociedade Ticuna<sup>22</sup> que, segundo os autores do livro, tem presente, em suas tradições culturais, a noção do tempo de longa duração.

---

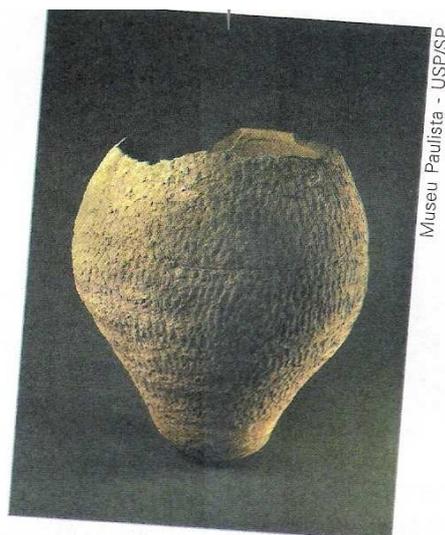
<sup>22</sup> Segundo Laraia (1995), os Ticuna são índios que vivem ao Norte da rodovia Transamazônica e ao Sul do rio Solimões. São cerca de 23.000 índios que, por longos anos viveram no cativeiro, nos seringais do

Em relação à arqueologia e ao conhecimento histórico, o livro define o sentido da palavra arqueologia e identifica os diferentes materiais que podem ser considerados vestígios deixados pelos que não utilizavam a escrita, que permitem que se conheça aspectos do modo de viver de grupos que habitaram a terra deste os tempos mais remotos. Junto a este texto está a imagem de uma peça de cerâmica cuja legenda a identifica apenas como uma peça de cerâmica corrugada (Ilustração 11) de aproximadamente 1000 anos, encontrada no sítio Fonseca Itapeva, São Paulo. Não há, nesta peça, nenhum tipo de explicação sobre os “aspectos do modo de viver” das sociedades que fabricavam esta cerâmica e também não há descrições que caracterizem o que é uma cerâmica corrugada. André Prous, em seu livro **Arqueologia Brasileira** (PROUS, 1992), ao falar sobre a cerâmica indígena brasileira, verifica a existência de algumas formas de tratamento complementar à superfície da cerâmica para evitar que a peça, deixada bruta, fique com a superfície áspera. Entre estas formas de tratamento, está a decoração corrugada, na qual “os roletes são pinçados transversalmente pelos dedos, formando-se pequenas ondas sucessivas” (PROUS, 1992, p. 94). Ainda segundo Prous (1992), a cerâmica corrugada é um elemento da cultura tupiguarani<sup>23</sup>. Esta cultura fazia uso da decoração corrugada e suas variações, basicamente para a produção de recipientes para cozer alimentos e armazenar líquido.

---

rio Solimões. Foram famosos pela confecção de máscaras cerimoniais e pela utilização de zarabatanas com dardos envenenados pelo curare. A organização social tradicional consistia em vários clãs aglutinados em metades exogâmicas.

<sup>23</sup> Prous (1992) descreve no texto que alguns pesquisadores evitam a palavra tupiguarani (sem hífen) devido ao fato de que vários grupos históricos da família Tupi-guarani (com hífen) não possuem cerâmica (por exemplo os Tapirapé, os Guayaki e os Muduruku).



*Urna de cerâmica corrugada.  
Essa peça tem aproximadamente  
1000 anos e foi encontrada no  
sítio Fonseca Itapeva, São Paulo*

Ilustração 11 – Gravura de uma urna de cerâmica corrugada do Museu Paulista – USP/SP

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 33)

Ainda no livro destinado à quarta série, a unidade que desenvolve os estudos da sociedade e da cultura no período colonial, tem entre seus temas o espaço urbano colonial. Os autores descrevem que os portugueses procuraram transportar para o Brasil os modelos arquitetônicos e urbanísticos de Portugal, porém, observa-se que, na arquitetura das cidades de origem colonial, há alguns padrões portugueses com influência indígena: “Os colonos portugueses procuraram transplantar de Portugal para o Brasil os modelos arquitetônicos e urbanísticos. No entanto, quando observamos a arquitetura brasileira e as cidades de origem colonial, notamos que existem alguns padrões portugueses com influência indígena” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 104).

Logo abaixo deste parágrafo, há um texto intitulado “Modelo arquitetônico” e junto a ele estão cinco imagens que retratam as residências e as cidades do período

colonial. As imagens, ao retratar as residências típicas de famílias abastadas, a Bahia do século XIX e a cidade de Olinda em 1647, não trazem nenhuma referência ou nota explicativa sobre o modo como se deu a influência da cultura indígena nos modelos arquitetônicos e urbanísticos nas cidades de origem colonial. Neste sentido, é possível observar que o tratamento da temática indígena foi derivado apenas de um conteúdo mais abrangente, servindo como uma referência ou um aporte para este conteúdo maior, que foi concebido pelos autores para ser transmitido junto aos alunos.

Há, entre estes três temas distintos, retratados no livro destinado à quarta série, um dado que os assemelha no que se refere às tradições culturais indígenas: em todos estes temas os traços das tradições culturais indígenas foram incluídos apenas como aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas que, assim como afirma Rodrigues (2005), permitem que os indígenas sejam representados e expostos de forma generalizada.

### **2.1.3 O passado das sociedades indígenas do Brasil**

O livro **História com Reflexão**, para a terceira série, inclui o passado das sociedades indígenas do Brasil no tema que retrata o período da chegada dos portugueses e a colonização brasileira.

Inserido na unidade que estuda a “Pluralidade cultural”, o capítulo que trabalha com o passado das sociedades indígenas apresenta subtemas que retratam as tradições culturais, o trabalho e os indígenas como os primeiros habitantes do Brasil. Deter-me-ei neste tópico para coletar os dados dos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil. Em um pequeno texto intitulado: “Os povos indígenas: primeiros habitantes”, está a descrição dos povos indígenas antes da chegada dos portugueses no Brasil. Estes já

viviam e conheciam a terra bem antes da chegada dos portugueses, no ano de 1500. Viviam nas matas, nos campos, nas montanhas e nas planícies. Conheciam os animais que viviam na terra, no ar e nas águas. Alimentavam-se de alguns deles e dos frutos, raízes e sementes que esta terra dava. Junto a este texto está inserida uma outra gravura de Theodor de Bry – 1592, de acordo com a ilustração 12.



Ilustração 12 - Gravura representando os indígenas que viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 23)

As figuras humanas não se encontram distinguidas por traços faciais. Há, na imagem, corpos nus e atléticos que aparecem associados a uma expressão de movimentos como se estivessem num ritual de dança. Sevckenko (1996), ao analisar as alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo, verifica que os europeus, quando entraram em contato com as formas estéticas de exuberância corporal como plumagem, colares, cintos, pinturas e tinturas corporais, não as incorporaram nem as interpretaram, mas as recolocaram na lógica da representação alegórica. As

representações da América eram bastante homogêneas e revelavam o código de base da cultura européia renascentista. Traços como a pele sem marcas, a beleza imaculada, o corpo proporcional, são algumas das convenções de alegorias que vão incidir sobre os povos da América. Ao inserir, no livro didático, uma imagem de Theodor de Bry ao lado de um texto que fala dos primeiros habitantes do Brasil, embora haja uma proximidade de temporalidades, esta imagem parece estar desassociada da descrição trazida no texto sobre os povos indígenas. Enquanto o texto escrito descreve onde os índios viviam, do que se alimentavam, os animais que conheciam, a imagem parece representar, através dos movimentos corporais, um ritual de festas ou de dança.

Um outro tema do livro, que fala sobre a diversidade étnica e cultural, assevera que a informação mais antiga sobre os “nativos” brasileiros é a que consta na carta de Pero Vaz de Caminha. Por meio de um pequeno fragmento da carta, os autores descrevem as formas físicas dos “nativos” e incluem, junto a este pequeno fragmento, um mapa (Ilustração 13), que tem como título “Brasil – Distribuição primitiva dos grupos indígenas”. Segundo a descrição contida na parte inferior do mapa, este mostra a distribuição dos grupos indígenas, em 1500, pelo território do Brasil atual.

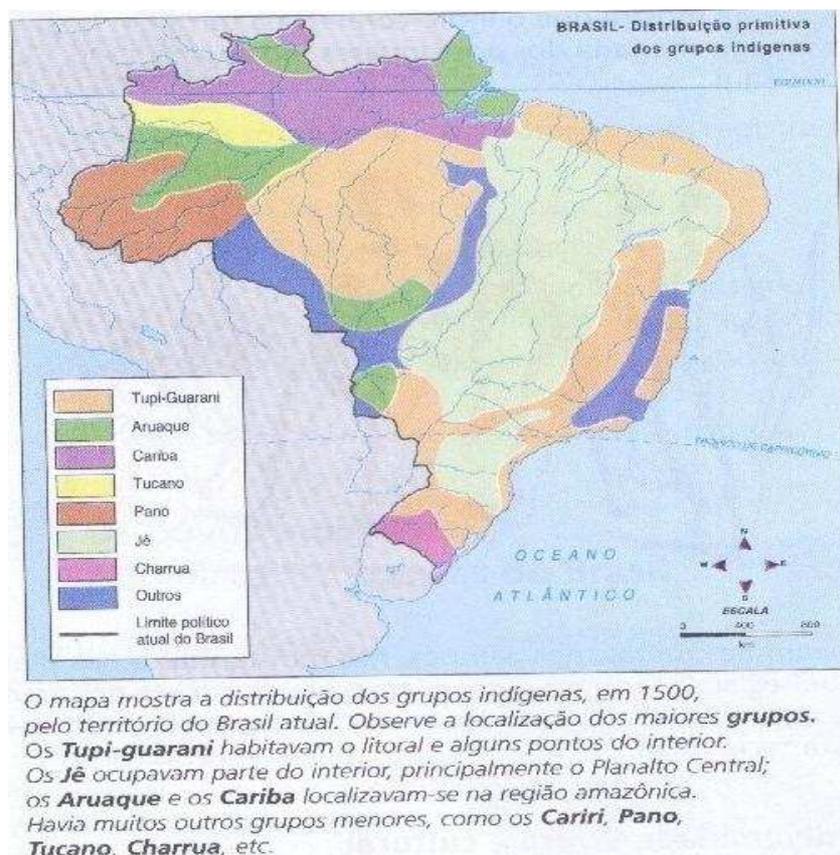


Ilustração 13 - Uma leitura cartográfica da distribuição das sociedades indígenas em 1500.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 24)

Parece não haver um vínculo entre a ilustração e o fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha, porém, observando o mapa enquanto recurso pedagógico, notei que ele possibilita ao aluno identificar os grupos indígenas que habitavam o território brasileiro em 1500. Entretanto, Monteiro (1995), em suas pesquisas, refere-se aos cuidados que se deve ter a respeito das informações incorretas sobre as sociedades indígenas. Para Monteiro (1995), é necessário reformular alguns pressupostos vigentes no estudo das sociedades indígenas, pois qualquer estimativa na época do contato tem que levar em conta os efeitos diferenciados das doenças sobre os povos distintos e os movimentos espaciais de grupos indígenas em decorrência do contato.

Observei que os temas dos conteúdos inseridos no livro destinado à terceira série permanecem os mesmos que foram citados por Rodrigues (2005), nas análises que esta realizou a partir dos livros didáticos, entre os anos de 1989 a 1999. De acordo com esta autora, entre os conteúdos recorrentes nos manuais didáticos, estão: a pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana e a demografia dos povos indígenas na chegada dos europeus. Neste sentido, ao observar que, entre 1989/2001, os conteúdos recorrentes permanecem os mesmos, concordo com a própria Rodrigues (2005) que a “visão de índio” que é ensinada permanece a mesma de anos atrás.

O livro didático destinado à quarta série tem a presença dos indígenas apenas no tempo passado. Neste sentido, são encontrados alguns dados do trabalho dos indígenas, das tradições culturais indígenas e dos indígenas no período da colonização no Brasil. Minha incursão neste tópico será coletando os dados dos indígenas no período da colonização no Brasil. A unidade que estuda o “Brasil português” tem, no capítulo intitulado “No tempo do pau-brasil”, o relato da visita dos franceses ao litoral brasileiro, em 1504, em busca do pau-brasil e as alianças que foram feitas com os povos locais:

A riqueza sempre desperta cobiça! Logo que se espalhou a notícia sobre a existência de uma terra fantástica e promissora, apareceram concorrentes aos portugueses. Os primeiros foram navegadores franceses. Em 1504, já visitaram o litoral brasileiro em busca de pau-brasil. Conforme era de esperar, surgiram conflitos e foram feitas alianças com os povos locais. Os Tupiniquim e os Tamoio, que havia muito guerreavam entre si, tomaram partidos diferentes: os Tupiniquim uniram-se aos portugueses e os Tamoio, aos franceses.

Houve conflitos na terra e no mar até 1516. Depois dessa data, o rei de Portugal tomou medidas mais enérgicas e encarregou Cristóvão Jacques de expulsar os franceses. Ele conseguiu evitar que se instalassem. Mais tarde, o rei da França resolveu tentar de novo a sorte e enviou, então, 600 colonos para fundarem a França Antártica. Esse grupo fixou-se na Ilha de Serecipe, mais tarde chamada Villegaignon, atualmente sede da Escola Naval, na cidade do Rio de Janeiro. Ficaram ali alguns anos, mas acabaram sendo expulsos pelos portugueses. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 49)

Logo abaixo deste texto, está também um diálogo entre o francês<sup>24</sup> Jean de Léry e um tupinambá, intitulado “Sabedoria Indígena”. Em alguns dados biográficos, contidos no texto sobre Léry, está afirmado que este era um missionário calvinista que viveu entre os tupinambás, no século XVI.

Jean de Léry, missionário calvinista que viveu entre os Tupinambá, no Rio de Janeiro, no século XVI, deixou-nos um interessante relato de tudo o que se viu e ouviu, mostrando que aquele povo, longe de ser selvagem, tinha uma grande sabedoria moldada através do tempo.

Uma vez um velho índio perguntou:

- Por que vocês, mair<sup>25</sup> e però<sup>26</sup> vêm buscar lenha de tão longe para se aquecer? Vocês não têm madeira em sua terra?

Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele pensava, mas que dela tirávamos tinta para tingir.

- E vocês precisam de muita? Perguntou o velho imediatamente.

- Sim, contestei-lhe, pois em nosso país existem negociantes que possuem panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias que vocês nem imaginam e um só deles compra todo o pau-brasil que vocês têm, voltando com muitos navios carregados.

- Ah! Retrucou o selvagem, mas esse tão rico, de que me fala, não morre?

- Sim, disse eu, como os outros.

- E quando morre, para quem fica o que deixa?

- Para seus filhos, se ele tem, ou para seus irmãos ou parentes próximos, respondi.

- Na verdade, continuou o velho - que como se vê não era nenhum ignorante -, vejo que vocês, mair, são uns grandes loucos, pois atravessam o mar e sofrem grandes problemas, como dizem quando aqui chegam. E no fim trabalham tanto para amontoar riquezas para seus filhos e parentes. A terra que alimenta não será capaz de alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos. Mas estamos certos de que, depois de nossa morte, a terra que nos sustentou os sustentará também, e para isso descansamos sem maiores preocupações (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 51).

Estes dois textos se encontram incluídos na mesma temática e expostos um após o outro no livro didático. Vêm-se aqui os autores fazendo referências a três

<sup>24</sup> Segundo Sevcenko, em “As alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo” texto integrante do livro **Raça e Diversidade** (1996).

<sup>25</sup> Livro didático informa que esta denominação era dada pelos Tupinambá aos franceses.

<sup>26</sup> Livro didático informa que esta denominação era dada pelos Tupinambá aos portugueses.

grupos indígenas: os Tamoio, os Tupinambá e os Tupiniquim. Pela descrição destes dois textos, os franceses, ao adentrarem no território brasileiro, fizeram contato com os Tamoio e os Tupinambás, porém, em nenhum dos textos há indícios que caracterizem os Tamoio e os Tupinambá, no que se refere a serem uma mesma sociedade ou duas sociedades indígenas diferentes. Alguns pesquisadores como Darci Ribeiro, André Prous e Moreira Neto evidenciam que os franceses, ao chegarem no litoral brasileiro, fizeram alianças com os Tupinambás, que também eram denominados de Tamoio ou Tamuya. Os tupinambás constituem o povo Tupi por excelência. Prous (1992) e Ribeiro (1977), em suas análises sobre os Tupi, utilizavam os termos Tupi e Tupinambá, simultaneamente.

No capítulo no qual se desenvolve o estudo da cana-de-açúcar, destaca-se que a região de maior desenvolvimento deste produto, nos séculos XVI e XVII, foi o litoral do nordeste da Bahia e de Pernambuco. Neste capítulo, a presença dos indígenas está junto à etapa que retrata as mudanças ocorridas nos locais onde se desenvolveu esta economia. Em um texto com oito parágrafos, a presença dos indígenas se encontra no terceiro parágrafo. O texto se refere à instalação da propriedade açucareira que se chamava engenho. Este era o local onde se reuniam todas as instalações para a fabricação do açúcar. Para formar estas grandes propriedades, os colonos portugueses ocupavam as terras indígenas. Os índios reagiam, mas acabavam sendo mortos ou derrotados. Notei, neste pequeno parágrafo<sup>27</sup>, que o termo “indígenas” está colocado de modo genérico. Como indicado anteriormente, a principal região de desenvolvimento da cana-de-açúcar, nos séculos XVI e XVII, foi a região litorânea do nordeste da Bahia e de Pernambuco, porém, este parágrafo, que traz referências aos indígenas, não fez

---

<sup>27</sup> Assim é descrito o parágrafo no texto: “Para formar essas grandes propriedades, os colonos portugueses ocupavam terras indígenas. Os indígenas reagiam, mas acabavam sendo derrotados ou mortos.” (MARIN; QUEVEDO; ORDÓÑEZ, 2001, p. 58)

qualquer elucidação sobre as sociedades indígenas que ocupavam estas terras, que foram tomadas para o plantio da cana-de-açúcar.

Ao lado deste parágrafo, está uma imagem do Estúdio Lápis Mágico retratando a fuga e a morte de indígenas (Ilustração 14). Nela se encontram figurados três indígenas: um estando morto, o outro recebendo um tiro e o terceiro fugindo. Aparece também a figura do português em duas circunstâncias. Na primeira, ele está no corpo da imagem atirando em um dos índios. Assim como as figuras dos indígenas, este português não possui traços faciais distintos. Entretanto, por sobre esta imagem, há uma segunda imagem, que destaca de modo bem distinto a expressão facial do português empunhando uma arma engatilhada.

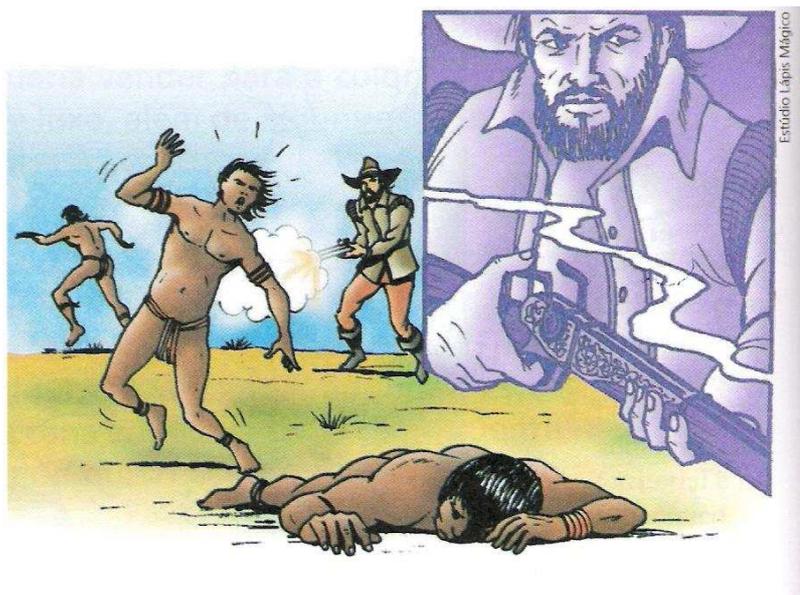


Ilustração 14 - Gravura representando a tomada das terras indígenas pelos colonos portugueses para o plantio da cana-de-açúcar.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 58)

Chamou-me a atenção a expressão facial deste português e o modo como impõe sua arma. O ar de gravidade, de seriedade do indivíduo, a barba e o bigode bem aparados, como se expressasse virilidade, solidez, o seu poder sobre os indígenas, que

ele perseguia e matava, parece denotar a presença de um europocentrismo, com a superioridade no domínio do português “branco” sobre os indígenas.

No estudo do capítulo que se refere à formação territorial, ainda na unidade do Brasil português, no primeiro texto deste capítulo, com o título “O Brasil foi território português”, os autores do livro descrevem que os portugueses, quando chegaram aqui, encontraram o Brasil habitado por diversos povos indígenas que tinham domínio apenas sobre um pequeno território. Cada aldeia ocupava uma determinada área, com chefias políticas que exerciam poderes locais. Dessa forma, a noção de território dos povos indígenas se limitava apenas à área ocupada, que era local. Não havia qualquer princípio de extraterritorialidade.

Quando os portugueses aqui chegaram, em 22 de abril de 1500, o Brasil era habitado por diversos povos indígenas que tinham domínio apenas sobre um pequeno território. Cada aldeia ocupava uma determinada área, com chefias políticas que exerciam poderes locais.

Dessa forma, a noção de território dos povos indígenas se limitava apenas à área ocupada, que era local. Não havia qualquer princípio de extraterritorialidade. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 78).

Melatti (1987) verifica que, desde os primeiros contatos com os brancos, os índios se dão conta das diferenças existentes entre eles, diferenças de tradições e do modo de ver o mundo. Melatti (1987) assevera que a noção de propriedade não se aplica da mesma maneira entre os índios, como o é entre nós. A terra é um bem coletivo e o que dela se produz e é retirado se destina ao consumo individual ou é de propriedade coletiva.

Ainda nos estudos da formação territorial, os índios são citados em mais três distintos momentos, quando é exposto o conteúdo da expansão territorial pelas diversas áreas do Brasil. A primeira citação está contida num texto que tem como título “Os

portugueses transformam o Brasil num território colonial”. Ao discorrer sobre a história de como o Brasil foi encontrado e de como se deu a formação dos pequenos núcleos de povoamentos, os autores do livro afirmam que, com a colonização portuguesa, desenvolveu-se pela primeira vez a noção e a prática de território enquanto grande extensão de terra sobre o domínio de um único governante. “Foi o Estado português que deu unidade ao território brasileiro, porém dizimou as populações indígenas que aqui viviam, tomando suas terras e muitas vezes escravizando-as” (MARIN; QUEVEDO; ORDONEZ, 2001, p. 83). Partindo do que foi afirmado neste parágrafo sobre a unidade do território brasileiro ter dizimado as populações indígenas que aqui viviam, tanto é possível supor que não existem mais sociedades indígenas no Brasil, como também é possível supor que as sociedades existentes não descendem dos primeiros habitantes que viviam na América. Segundo Melatti (1987), desde a chegada dos portugueses até a atualidade, tem havido luta entre brancos e índios, uma luta em que estes últimos sempre saem perdendo. Por todos os lados por onde avançaram os “civilizados”, a maior parte das sociedades indígenas desapareceu, as que restam hoje estão, em sua grande maioria, em lugares que os civilizados ainda não alcançaram. Para Ribeiro (1977), agora, como no passado, entre índios e “civilizados”, são sempre as mesmas entidades que se defrontam, ou seja, uma etnia nacional em expansão e múltiplas etnias tribais a barrar seu caminho. Ribeiro (1977) assevera que, neste confronto, as maiorias das etnias tribais foram extintas e nas que sobreviveram permanecem índios que se auto-identificam como povos distintos dos brasileiros e vítimas de sua dominação.

A segunda citação sobre os indígenas, dentro dos estudos da formação territorial, está contida no texto que desenvolve os estudos da expansão rumo ao norte.

A conquista do Norte teve como principal fator a defesa do território colonial brasileiro. Os portugueses ocuparam a região amazônica,

incorporando os domínios de Portugal a uma vasta área que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertencia à Espanha.

Os colonos dedicaram-se à exploração das chamadas drogas do sertão, que eram produtos naturais colhidos na floresta (cacau, anil-bravo, cravo, baunilha, castanha-do-pará, ervas medicinais e aromáticas).

Também fizeram o apresamento de indígenas e usaram na extração dos produtos ou vendidos para o Maranhão, onde havia se instalado a agro-indústria do açúcar.

A colonização efetiva da Amazônia foi obra dos missionários jesuítas, que através dos aldeamentos fixaram os povos indígenas às terras, ensinando-lhes a religião católica e a submissão ao Estado português. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 87-88).

Junto a este texto, estão contidas três imagens que retratam os indígenas. Na primeira imagem (Ilustração 15), que contém a inscrição do Estúdio Lápis Mágico, encontram-se seis indígenas observando três embarcações que se aproximam. As imagens dos indígenas permanecem figurando um porte físico atlético, porém, sem expressão facial.

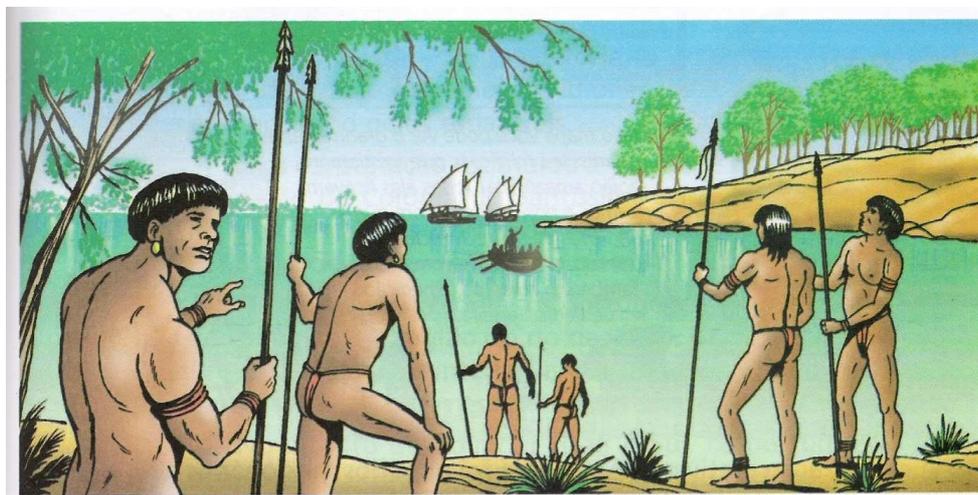
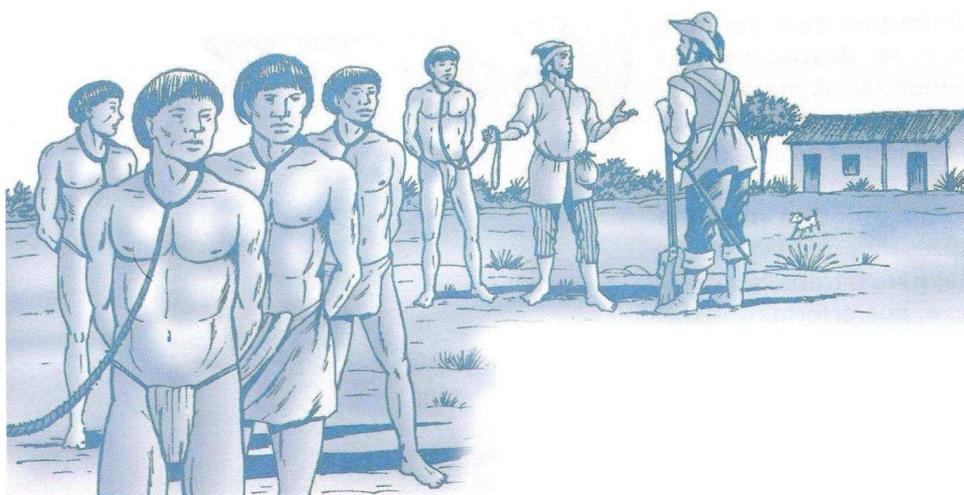


Ilustração 15 - Gravura representando a chegada dos portugueses à região Norte do Brasil.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 87)

A segunda imagem (ilustração 16), também do Estúdio Lápis Mágico, retrata o apresamento dos indígenas, realizado pelos portugueses, na conquista das terras da região amazônica. A imagem aparenta trazer uma unicidade nas partes que a compõem. Há uma única cor em toda a imagem, uma única expressão facial dos indígenas, um único corte de cabelo e um único porte físico caracterizando cada um deles.



Estúdio Lápis Mágico

Ilustração 16 - O apresamento dos indígenas na região do Amazonas.  
Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 87)

A terceira imagem (Ilustração 17) também é caracterizada por uma única cor e pertencente ao Estúdio Lápis Mágico. Nela está retratado um aldeamento jesuítico com as figuras dos padres jesuítas e as figuras de homens, mulheres e crianças indígenas. Por sobre esta imagem está um mapa indicando a conquista do Norte e do Nordeste e o número de missões jesuítas fixadas nesta região.

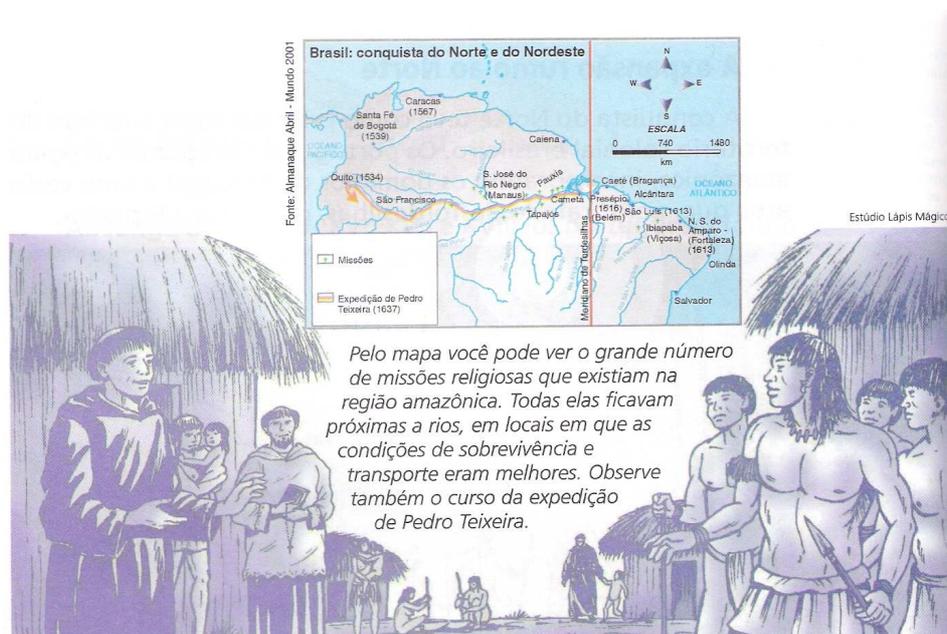


Ilustração 17 - As missões Jesuítas na região Norte e Nordeste do Brasil.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 88)

Os autores do livro sinalizam que o trabalho dos jesuítas foi fixar os indígenas nas terras ensinando-lhes a religião católica e a submissão ao rei. Schwartz e Lockhart (2002) verificam que o esforço jesuíta de penetração no Brasil teve o estímulo e o apoio financeiro de funcionários reais. O governo e a ordem tiveram uma relação íntima, sobretudo nos primórdios da colonização. A ordem dedicou seus esforços na conversão dos indígenas, em lhes ensinar ofícios europeus e em fornecer homens livres para trabalhar para os colonos na forma de mão-de-obra assalariada, mas Lockhart e Schwartz (2002) também verificam que os jesuítas, ao contrário dos franciscanos, não faziam voto de pobreza e, rapidamente, passaram a se dedicar à agricultura e à criação de animais para sustentar suas atividades no Brasil. Seus engenhos e ranchos eram quase sempre os maiores e mais bem administrados. Neste sentido, ao fixar os indígenas em aldeias, os jesuítas feriram alguns aspectos fundamentais das sociedades indígenas ao proibirem a guerra, o canibalismo ritual, a poligamia e o casamento entre primos. Segundo Lockhart e Schwartz (2002), “de certo modo, as aldeias jesuítas foram uma

tentativa de criar uma população fixa onde não existia, para fornecer mercadorias e a mão-de-obra necessárias”. (LOCKHART E SCHWARTZ, 2002, p. 236)

Observei que as três imagens (Ilustrações 17, 18 e 19) encontram-se relacionadas ao texto verbal, porém, os indígenas da região amazônica são focalizados como seres destribalizados, genéricos, possuidores de uma mesma constituição física, corte de cabelo e expressão facial semelhantes. Darcy Ribeiro (1977) expõe que a região do Amazonas é uma das áreas mais antigas da ocupação européia no Brasil, onde primeiramente se instalaram soldados e colonos portugueses e, posteriormente, os núcleos de ocupação permanente. Era uma região constituída por diversas sociedades indígenas caracterizadas por línguas e culturas diferentes, que se defrontaram com os colonos que marcaram o desenvolvimento da colonização dentro dos estreitos limites da economia mercantil extrativista. Estes núcleos de colonos exploravam produtos florestais tais como o cacau, o cravo, a canela, a salsaparrilha, a baunilha, a copaíba, que podiam ser colhidos, elaborados e transportados - pela mão-de-obra farta e acessível dos indígenas, naqueles primeiros tempos – para os mercados europeus.

A terceira e última citação dos indígenas, neste capítulo da formação territorial, está contida no estudo do papel das bandeiras. No livro, as bandeiras são caracterizadas como expedições armadas que desbravaram o Brasil, partindo, na sua grande maioria, da capitania de São Vicente.

Em uma única linha, das dezesseis linhas que compõem o parágrafo que retrata o papel dos bandeirantes, é citado, como um dos objetivos dessas expedições armadas, o apresamento dos indígenas: “Essas expedições armadas tiveram como objetivo inicial o apresamento de indígenas para o trabalho escravo” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p.88).

O movimento das bandeiras e o papel dos bandeirantes tornam a ser descrito na unidade que estuda a sociedade e a cultura. Veiculado no capítulo que estuda a sociedade colonial em movimento, tendo como título “O dia-a-dia de quem corria o mundo colonial”, o tema dos movimentos das bandeiras e o papel dos bandeirantes inclui o apresamento dos indígenas para servirem como mão-de-obra escrava:

Os paulistas praticavam a economia de subsistência, através das lavouras de milho, algodão e frutas. Também faziam o comércio interno. Porém, não possuíam braços suficientes para a lavoura, nem condições de comprar escravos da África.

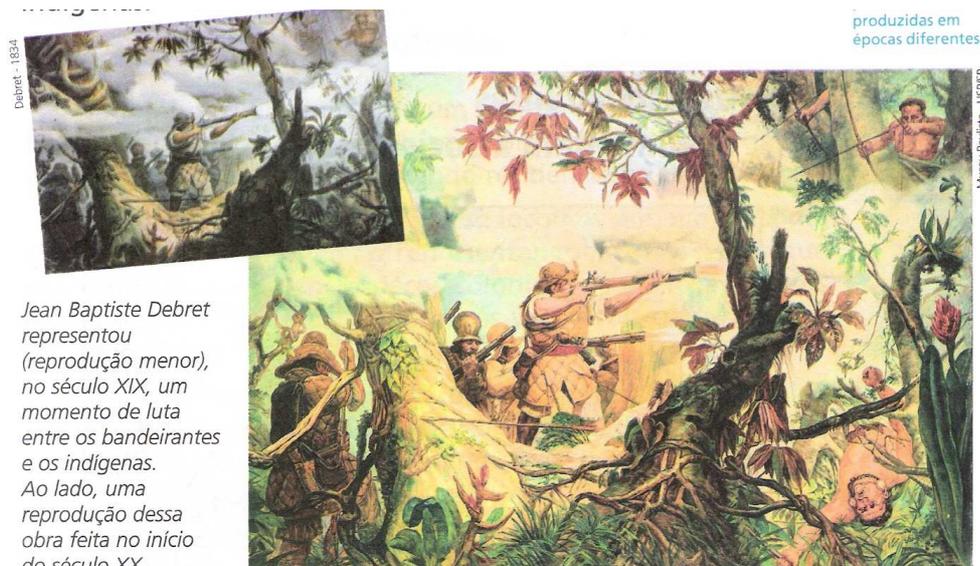
Para resolver o problema da falta de mão-de-obra, desde 1560 aprisionavam os indígenas, que serviam de mão-de-obra escrava nas fazendas.

Assim surgiu o bandeirantismo, movimento que partiu da capitania de São Vicente, particularmente da vila de São Paulo, cujo objetivo inicial era aprisionar indígenas. (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 116).

Entretanto, em relação ao texto da formação territorial, descrito na segunda unidade do livro, os autores acrescentam, neste texto do dia-a-dia de quem corria o mundo colonial, uma ilustração de Jean Baptiste Debret (Ilustração 18) representando um momento de luta entre bandeirantes e indígenas, em reduções jesuíticas<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Dados retirados de CRUZEIRONET. Disponível em: < <http://www.cruzeironet.com.br/Sorocaba>>. Acesso em: 08 abr. 2006.



*Jean Baptiste Debret representou (reprodução menor), no século XIX, um momento de luta entre os bandeirantes e os indígenas. Ao lado, uma reprodução dessa obra feita no início do século XX.*

**Ilustração 18 - Pintura de Jean Baptiste Debret representando o conflito e a luta armada entre indígenas e bandeirantes.**

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4ª série, 2001, p. 116)

A imagem, ao representar os bandeirantes e os indígenas, traz a figura de cinco bandeirantes e três indígenas, sendo que de um destes indígenas é possível ver apenas o braço. Percebe-se, na ilustração, a presença viva e imponente do bandeirante. Já o indígena não é mais representado do mesmo modo que as imagens anteriores o ilustravam. Nesta imagem, os indígenas permanecem sem traços faciais, e o corpo atlético, heróico e guerreiro não se configura mais. Embora a imagem pareça desconfigurar os indígenas, Debret não pôde deixar de ilustrar que os indígenas se mantiveram em luta contra os bandeirantes. Por outro lado, chamou-me a atenção a caracterização de um destes bandeirantes. Ele está em pé, em perfeito equilíbrio, representado por seus trajes típicos, as botas de cano alto, o chapéu e o colete de couro, que parecem ser as “marcas registradas” dos bandeirantes retratados nos manuais didáticos. Cerri (1998), ao analisar as imagens dos bandeirantes utilizadas como material didático, verifica que as epopéias dos descobrimentos e desbravamentos do sertão colocam o bandeirante no papel de um ser que é mais que um aventureiro, ele é

um ser que domina, que é poderoso e, nesta posição, ele estabelece uma relação com outros mitos: os navegadores portugueses. Neste sentido apontado por Cerri (1998), ao observarmos a ilustração 15 e a ilustração 20, notamos que, em ambas, o português e o bandeirante se assemelham na imponência, na solidez e na superioridade de domínio do homem “branco” sobre os indígenas.

Destes dados coletados no livro destinado à quarta série, para além de ter percebido e citado que os indígenas aparecem classificados genericamente nos conteúdos, tive algumas percepções que se assemelham aos apontamentos levantados por Grupioni (1995), Araújo (1999) e Rodrigues (2005). A primeira percepção foi o fato de que a passagem dos indígenas pela História do Brasil aparece numa seqüência de eventos: na época da chegada dos portugueses, aliando-se aos franceses, na expansão territorial e no bandeirantismo. A segunda percepção se refere ao fato de que, na tônica da explicação histórica, há indícios de um europocentrismo. A história presente nos textos está permeada pelos feitos dos portugueses dando, assim, a imagem de sua superioridade em relação aos indígenas.

A terceira percepção se dá pela imagem do índio como um ator coadjuvante da história, ou seja, como simples aporte de um conteúdo mais abrangente.

#### **2.1.4 Os indígenas no Brasil de hoje**

O tema dos índios no Brasil de hoje é contextualizado no livro destinado à terceira série, em dois textos com os títulos “Os índios no Brasil de hoje” e “Conhecendo a vida e os costumes dos Pai Tavyterã ou Kaiowá-Guarani”.

No primeiro texto acima citado, os autores descrevem em quatro parágrafos a situação atual dos indígenas:

Hoje, muitos dos povos indígenas vivem em reservas. São áreas escolhidas e demarcadas pelo governo que acredita que ali o indígena deva ficar protegido e possa levar uma vida de acordo com seus hábitos e costumes.

Mas a escassez de fontes naturais de alimentos em várias destas áreas vem modificando seus costumes. Eles passam a depender cada vez mais da ajuda do governo e outras entidades para sobreviver.

O índio pode sair, ir à cidade vender e comprar produtos, mas ele deve voltar para a reserva. O índio não é considerado responsável por seus atos. Se ele quer viajar de Goiás para a Bahia, precisa pedir autorização por escrito.

Quem responde pelos atos dos índios brasileiros é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 30)

Santos (1995) descreve que, desde a década de 1980, com o processo de democratização do país, foi elaborada a constituição e promulgada uma nova Constituição Federal na qual, em seu capítulo VIII, delineou as bases políticas em que se devem efetivar as relações entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro, reconhecendo aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Ao assegurar estes direitos aos indígenas, Cunha (1995) sinaliza que ainda na década de 80, constata-se, por um lado, uma retomada demográfica geral das populações indígenas, mas, em matéria de demarcação territorial, o Brasil, ocupado por grandes latifúndios, mantém as sociedades indígenas em locais onde a predação e a espoliação permitiu que ficassem.

Ao observar este pequeno texto trazido pelos autores, que descreve os índios nos dias de hoje, notei que eles tiveram a preocupação de retratar, de modo bastante simplificado, a realidade vivenciada pelas sociedades indígenas nos dias atuais, porém, esta “simplificação” nas palavras permitiu que a noção de um índio genérico, passivo e

desprovido de um discernimento crítico de sua própria situação, também estivessem presentes no texto.

Um outro texto do livro didático, intitulado “Conhecendo a vida e os costumes dos Pai Tavyterã ou Kaiowá- Guarani”, descreve, em duas páginas, dados comparativos entre o passado e o presente desta sociedade. Nestes dados, está incluído o local onde vivem, o trabalho na agricultura, seu tipo de moradia, a constituição familiar, o nome do chefe religioso e a crença religiosa e, por último, está incluído o papel da escola indígena, onde eles aprendem a ler e escrever em guarani e português.

Junto a este texto, estão quatro imagens, sendo que três delas (Ilustração 19, Ilustração 20 e Ilustração 21) retratam o trabalho da escola na reserva dos Kaiowá-Guarani.

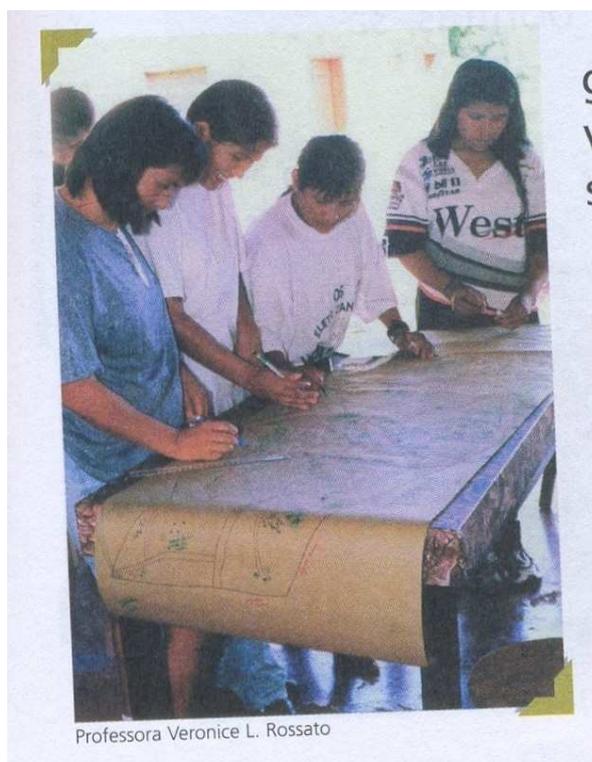


Ilustração 19 – Professores preparam um mapa da região onde vivem.

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 33)

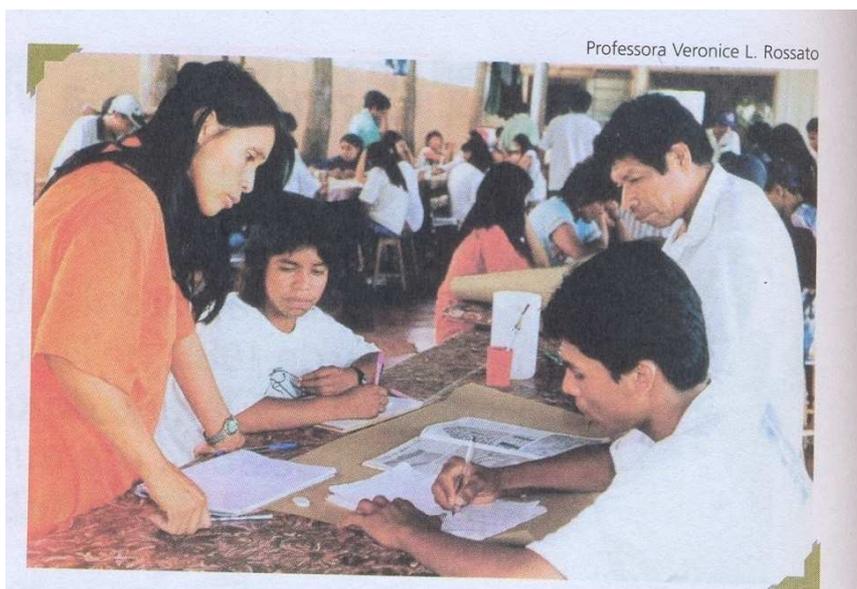


Ilustração 20 – Curso de Formação de professores.  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 34)



Ilustração 21 – Crianças Kaiowá-Guarani diante da escola na reserva.  
 Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 34)

As imagens são fotografias tiradas pela professora Veronice L. Rossato e estão bem visíveis nas páginas do livro. Ao lado de cada uma delas, há uma tarjeta com as inscrições da fotografia. Entre a imagem e o texto escrito parece não haver uma

unicidade na composição, pois, enquanto as imagens retratam o trabalho para o qual a escola se destina, o texto se dedica, em treze parágrafos a fornecer os dados gerais da sociedade Kaiowá-Guarani. Apenas dois parágrafos fazem referência sobre a escola. Percebi que as imagens buscaram valorizar a presença da escola na reserva. Silva e Ferreira (2001) verificam que a escolarização das sociedades indígenas é um processo antigo na história do país, entretanto, a problematização e o debate sobre ela são bem atuais. Segundo Silva e Ferreira (2001), o Brasil vive, neste momento, o ápice de um movimento que tem como objetivo a transformação das escolas das aldeias em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia. A justificativa deste movimento se dá pelas reivindicações indígenas no direito à manutenção de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão que estão assegurados pela Constituição de 1988. Neste sentido, as imagens inseridas junto ao texto “Conhecendo a vida e os costumes dos Pai Tavyterã ou Kaiowá- Guarani”, ao focalizarem as atividades da escola, parecem ter tido mais cuidado em apresentar “uma escola indígena diferenciada”, com educação intercultural, bilíngüe, comunitária e voltada aos interesses de seu próprio povo do que realmente descrever aos alunos as diferentes características sócio-econômicas-culturais que possuem as diversas sociedades indígenas no Brasil.

Quanto ao livro destinado aos alunos da quarta série, este não faz nenhuma referência aos indígenas no Brasil de Hoje. Embora o livro tenha uma unidade específica, que estuda o “Brasil brasileiro”, torno a afirmar que nem mesmo nesta unidade os autores fizeram referências à atual situação dos indígenas no Brasil.

Encerram-se aqui as análises da temática indígena inseridas no livro didático **História com Reflexão**, destinado a terceira e quarta séries do segundo ciclo das séries iniciais. Sumariamente dialogando com a apreciação bibliográfica realizada no primeiro

capítulo, vemos ainda, nestes dois livros didáticos, a permanência de representações sobre a temática indígena que foram elucidadas na apreciação. Estas representações perpassam os livros didáticos por meio de estereótipos, preconceito e etnocentrismo que são encontrados nos mesmos, através das categorias de índio genérico, com traços culturais genéricos, como ator coadjuvante da história, como supersticiosos, como seres inferiores.

Por outro lado, tenho que destacar que o livro destinado à terceira série evidenciou um aspecto que não foi constatado na apreciação bibliográfica. Ao incluir dados dos indígenas nos dias atuais e se especificar na história dos Kaiowá-Guarani, o livro trouxe como mudanças a identificação étnica de uma sociedade, caracterizando-a em suas formas sociais de organização e cultura. Ao perceber que o livro didático sinaliza a presença de mudanças e permanências, estereótipos, preconceitos e visão etnocêntrica, parto para o próximo capítulo, procurando compreender os sentidos dados pelos professores destas respectivas séries, para com os conteúdos destes dois livros didáticos.

## **CAPÍTULO 3**

### **COMO OS PROFESSORES UTILIZAM O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, tratarei sobre a questão das práticas que os professores efetivam com o livro didático sobre a temática indígena.

Ao me propor, na introdução deste trabalho, focalizar a inclusão e a exclusão da temática indígena nos livros didáticos de História, do segundo ciclo das séries iniciais e as práticas pedagógicas efetuadas pelos professores, intencionei estabelecer uma relação entre o prescrito e o vivido, no campo da cultura escolar, ou seja, entre o que é veiculado nos livros didáticos sobre a questão indígena e o que é realizado no contexto da sala de aula, através das práticas pedagógicas efetuadas pelos professores sobre o conteúdo do livro. Esbocei, no segundo capítulo, o que é o “prescrito” nesta pesquisa, trazendo indícios sobre as representações acerca da temática indígena na cultura escolar. Para isto, meu olhar foi em direção às imagens estereotipadas, eurocêntricas, etnocêntricas, preconceituosas e as mudanças e permanências contidas nestes livros didáticos, buscando aprofundar questões que já foram sinalizadas na introdução do trabalho e se tornaram mais visíveis no transcorrer do primeiro capítulo, ou seja, os índios continuam sendo enfocados no passado como seres fossilizados e destribalizados? O índio continua sendo tematizado como ator coadjuvante na História do Brasil? Estes ainda permanecem sendo “classificados” genericamente, sem levar em consideração suas diferentes etnias, línguas, seus espaços, suas formas sociais de organização e cultura? Os livros ainda apresentam um repertório etnocêntrico que

classifica os indígenas como “atrasados”, “selvagens”, “primitivos”, “bárbaros”, “infantilizados”, “supersticiosos”?

No que se refere ao “vivido” no campo da cultura escolar, ou seja, ao que é realizado no contexto da sala de aula, Souza (2001) verifica que, desde o século XV, o professor tem sido visto como o mediador entre o saber que está contido nos livros didáticos e o aluno. O livro didático foi percebido, desde seus primórdios, como não tendo existência significativa isolada da ação do professor. Dando continuidade, Souza (2001) ainda expõe que é por intermédio do professor que as dimensões culturais e políticas ganham visibilidade. O professor não somente expõe o conteúdo, ele transpõe, ele será o multiplicador ou criador de representações que são veiculadas pelo livro didático no interior de um espaço institucionalizado, planejado e com finalidade específica. Coelho (2005) também argumenta sobre o professor e o livro didático. Segundo esta autora, o livro didático não lista simplesmente os conteúdos e prescreve orientações metodológicas gerais, ele também constrói um programa curricular, mas, é por meio do professor, com sua voz, seu giz ou outros mediadores que se dá a escolarização dos conhecimentos.

Montés (S/d) aponta para a existência de um consenso cada vez mais amplo entre a comunidade científica dedicada à análise, à revisão e à melhoria dos livros didáticos, de que o desenvolvimento de pesquisas sobre os livros didáticos não pode se limitar apenas aos conteúdos dos próprios livros, mas tais investigações devem ser ampliadas ao seu uso no contexto das salas de aula. Em suas conclusões, Montés (S/d) observa que já não é suficiente abordar o estudo dos livros didáticos como se fossem objetos autônomos ou quase independentes. Dos estudos dos livros escolares, exige-se ser considerada sua relação com os alunos, com os professores, devido ao fato de que estas relações são profundamente complexas, diversificadas e possuem a especificidade

de se tratar de disciplinas escolares diferenciadas. Assim sendo, este autor verifica a necessidade de contextualizar as investigações dos livros didáticos, num sentido amplo, não somente conectadas com as necessidades emergenciais do presente, senão também com o passado, com as experiências e práticas que perduram através das tradições e das inércias que caracterizam o conjunto do mundo escolar e configuram as representações que tanto os professores como os alunos têm a respeito das características e funções dos livros didáticos. Para tanto, Montés (S/d) sinaliza algumas questões que considera importante como “tarefas” que aprofundem esta forma de investigação: o conhecimento do grau de aceitação – nos centros escolares – dos livros didáticos investigados; o prestígio profissional dos autores destes livros e suas participações dentro dos meios acadêmicos e administrativos; a complexidade crescente que os livros didáticos têm adquirido nos últimos tempos; averiguar o grau de eficácia alcançada pelos conteúdos dos manuais a respeito de preconceitos, estereótipos ou convenções presentes nos alunos.

Mediante o entendimento de ser o objetivo do ensino de História o estímulo à formação de uma consciência histórica que possibilite ao homem desenvolver a noção de que o presente tem sua origem no passado, e de que ele só pode viver no mundo, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, busco refletir e compreender, através das questões levantadas na introdução deste trabalho, sobre o que tem sido veiculado na cultura escolar a respeito da identidade étnica indígena. Para isto, optei por desenvolver, como já citado na introdução deste trabalho, do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa, compreendendo, assim, como verbaliza Minayo (1999), que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, sendo que, a realidade social, que só se

apreende por aproximação, é mais rica do que qualquer teoria e que qualquer pensamento que possamos ter sobre ela, pois, o pensamento tende a dividir, a separar, a fazer distinção sobre os momentos e objetos que nos são apresentados.

Uma vez definida a metodologia, escolhi como instrumento de coleta de dados a entrevista do tipo semi-estruturada, partindo, então, para a seleção do campo e dos atores como sujeitos-objeto desta pesquisa. Desta forma, percorremos as escolas da rede municipal procurando encontrar um professor que tivesse lecionado na terceira e quarta séries do segundo ciclo, e tivesse feito uso do livro didático nestas séries. Este caminho percorrido nos levou a ter um contato com uma escola da rede municipal - de educação infantil e séries iniciais, na Lagoa da Conceição, em Florianópolis, Santa Catarina - que possuía em seu corpo docente uma professora que havia lecionado nestas duas séries.

A professora Vera<sup>29</sup> leciona na terceira série desta escola, porém, em 2005, lecionou também na quarta série. Em contato com a professora Vera, esta aceitou o convite para participar de nosso trabalho de campo. No entanto, em virtude de considerar sua pouca experiência com a quarta série, nos solicitou uma entrevista conjunta com a professora Marli<sup>30</sup>, por esta última professora fazer um trabalho, por anos consecutivos, com a quarta série desta mesma escola. Esta entrevista conjunta não se tornou realidade por motivos pessoais da professora Marli. Isto gerou a alteração do objetivo inicial, que era entrevistar um mesmo professor que tivesse feito uso do livro didático nas duas séries, levando-me, então, à realização de duas entrevistas sobre o uso que fizeram as professoras do livro didático em uma das séries correspondentes.

A primeira entrevista foi com a professora Vera, no dia 27 de julho de 2006, às 17h00minh, e se restringiu ao uso do livro didático destinado à terceira série. A referida professora leciona há vinte e três anos na rede municipal de ensino de Florianópolis. É

---

<sup>29</sup> Colocamos um nome fictício para preservar a identidade da professora.

<sup>30</sup> Nome fictício que preserva a identidade da professora.

graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, e pós-graduada em Psicopedagogia. Iniciou sua formação acadêmica no curso de História e depois de cursar seis fases deste curso, pediu transferência para o curso de Pedagogia. Leciona há alguns anos nas terceiras séries do ensino fundamental e atualmente também faz um trabalho junto aos alunos da segunda série.

A entrevista com a professora Marli foi realizada no dia 01 de outubro de 2006, às 10h00minh, e se deteve especificamente ao uso do livro didático destinado aos alunos da quarta série. A professora em questão é graduada em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Santa Catarina, também em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina e atualmente cursa a pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco. Trabalha há vinte e quatro anos na rede municipal de ensino de Florianópolis, estando no cargo de diretora por dezessete anos e atuando no ensino da quarta série do ensino fundamental, por aproximadamente quinze anos.

Na escola em que ambas trabalham o livro didático **História com Reflexão** tem sido utilizado há oito anos nas salas de aula. Isto se deve a duas indicações consecutivas da coleção onde estão inseridos estes livros. No relato colhido junto à professora Vera está apontado, como um dos pontos elencados para o processo de seleção deste livro, o tema da diversidade cultural:

Ah, quando nós escolhemos esse aí, as editoras mandam para as escolas alguns exemplares. Então a gente deu uma olhada bem, bem por cima, deu uma olhada e viu. Até então a gente estava trabalhando na formação sobre como trabalhar com os negros e, como a gente fez um curso no núcleo de estudos negros, o núcleo de estudos negros também fez uma formação com a gente, ele falou que era interessante a gente trabalhar com a diversidade cultural que é muita coisa para a gente trabalhar e não pode deixar isto, aí esse livro é que a gente viu que realmente trabalhava este contexto maior. (VERA, 2006)

Depreende-se da análise do conteúdo discursivo presente no relato da professora Vera que a atuação dos cursos de formação foi um elemento importante a ser considerado no processo de seleção deste livro didático na escola:

A gente faz formação por área na prefeitura. Então a gente vai fazer formação, por exemplo, em língua portuguesa, história, geografia, ciências, matemática. Então nessa formação a gente já vê o que é importante trabalhar. O que tem de importante para trabalhar na língua portuguesa, na área de história na área de geografia. A gente faz os cursos por área. [...] Até então os livros de história estudavam as datas comemorativas, né?. Então era sempre data comemorativa. Por isto estes livros tão sendo remodificados por causa destes pontos, porque não é mais possível os livros virem dessa forma, sem estar trabalhando a questão indígena, a questão cultural de todos os povos que formaram o nosso Brasil [...] alemão, italiano, até a questão açoriana de Santa Catarina, de Florianópolis, este livro que eu te falei de Santa Catarina traz a questão açoriana. Então estes pontos que a gente vai debatendo na nossa formação que leva a gente a ir pensando nos livros de outra maneira, porque tem gente que ainda trabalha em história e geografia pensando só em data comemorativa. Você sabe que ainda tem pessoas que trabalham desta maneira? (VERA, 2006)

Vale, ainda, destacar o interesse pela história estadual e local, que não pode ser satisfeito levando-se em conta a edição do livro **História com Reflexão**, visto que este não contempla os indígenas localizados no Estado de Santa Catarina.

Para a professora Marli, o procedimento de escolha deste livro didático se deu devido ao fato de que este vinha ao encontro dos conteúdos que ela propunha para a quarta série. Segundo ela:

Na época, nós não tínhamos a bibliotecária para escolher o livro, aí a gente olhou, eu e a Vera, olhamos a coleção e achamos que o livro estava mais de encontro com os nossos conteúdos, porque assim, oh! Antigamente os livros didáticos não vinham com a questão do que é a história? O que é que estuda a história, as fontes históricas, a linha do tempo, o que é que é o tempo, o calendário, então não vinha. Então esse já trouxe essa proposta. A gente só conseguia esses conteúdos no livro do Gilberto Cotrim. Então quando apareceu este livro, então eu gostei. Ele trabalha muito com a realidade do aluno, ele faz uma relação entre o passado e o presente, para o aluno entender que ele é sujeito dessa transformação, dessa história, então ele trabalha com as fontes, com as fotos, até eu achei bem interessante, até o exercício que

ele traz também, né? Na primeira parte do livro. Então foi o que levou a escolher esta coleção. (MARLI, 2006).

Os conteúdos aos quais a professora Marli se refere fizeram parte de um trabalho por ela realizado no colégio que anteriormente havia lecionado, o qual propunha fazer um planejamento conjunto com o professor da 5ª série, a fim de atender alguns conteúdos necessários no processo de aprendizagem do aluno:

Então eu fui na 5ª série, o diretor na época propôs uma reunião, chamou todos os professores de todas as disciplinas da 4ª e da 5ª série e fez isto. Aí o que se iria estudar em História, em Português, em todas elas. Aí elas disseram que em História muitos alunos chegam e não sabem o que é história, por que a história tem vários significados, mas a História como disciplina, por que estudar essa disciplina de História, o que é que é a palavra história, para que é que serve. Aí eu peguei e trouxe para 4ª série. Então eu começo o meu conteúdo programático com isto. O que é que é história, para que é que ela serve, por que é que existe essa disciplina, por que é que é importante estudar. (MARLI, 2006).

Sobre a questão da diversidade étnica como um dos pontos elencados no processo de escolha do livro didático destinado à quarta série, a professora Marli, ao ser perguntada sobre este tema, não fez referências concretas a este respeito, apenas sinalizou que por ele não dar um aprofundamento maior, é necessário usar outras fontes: “Ele fala mais sobre os negros, mas ele não dá um aprofundamento maior, mas não é assim que vais ficar só no livro. Tens que procurar outras fontes.”

A respeito do uso do guia didático para auxiliar no processo de seleção do livro, a professora Vera observa, em seu depoimento, que o Guia não dispõe de informações suficientes que auxiliem na escolha do livro. Assim ela se expressa:

“No guia a gente não tem muita noção de como é o livro. É muito pouca coisa, são as aulas que comentam dos livros, os objetivos e mais alguma coisa, e, no exemplar, a gente folheando dá para ter uma noção, são as atividades que tem no livro.” (VERA, 2006).

Já a professora Marli não faz qualquer referência ao uso do guia didático no processo de seleção do livro **História com Reflexão**, apenas sinaliza que, atualmente, há na escola uma bibliotecária que faz esta seleção.

### 3.1 SOBRE O OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático **História com Reflexão** para a terceira e quarta séries tem como objetivo ajudar o aluno a descobrir, refletir e ampliar sua capacidade de participar do mundo que o cerca e contribuir para a sua formação como cidadão do terceiro milênio, mais consciente, mais participativo, capaz de escrever a própria história e a história do seu tempo. Para a professora Vera, o objetivo a que o livro se propõe é bastante amplo, muito importante e que vai sendo alcançado aos poucos:

É uma coisa muito ampla que a gente vai aos pouquinhos, na conversa, nos textos, nas reflexões, nas atividades, a gente vai tentando possibilitar isto aí. Nem sempre a gente consegue, vou conseguir chegar em uma criança, duas crianças, mas nem sempre todo mundo consegue atingir. Às vezes eu fico me perguntando: Meu Deus será que realmente [...] será que a gente vai ver tudo o que a gente está fazendo? Será que vale a pena? Será que é por aí mesmo? Eu acredito que sim, mas a gente tem meio pé atrás, é que parece que a coisa não é imediata. É que para nós era tudo muito tradicional, falávamos muito pouco, questionávamos muito pouco, criticávamos muito pouco, pouco se falava, né! Então hoje as crianças falam muito, participam muito, sempre tem que ter vez, tem que ter voz. Eu já vejo que alguma coisa já mudou. Então não sei... Claro que o objetivo dos autores é maravilhoso! Eu acho que eles já pensam nesta amplitude, nesse objetivo para ti conseguir assim, oh! Porque se fecha muito daqui a pouco não se dá nada, não se faz nada, então acho que ele abre bastante, dá essa amplitude para se conseguir o mínimo. (VERA, 2006).

A fala da professora Vera é significativa, não somente por revelar a dimensão, a amplitude do objetivo geral proposto pelo livro, mas também por apontar a

preocupação e a dificuldade de se atingir este objetivo em curto prazo. Na continuidade deste raciocínio, a professora Vera expôs:

É um objetivo amplo, mas que é demais importante, é muito importante se a gente conseguir dar conta disto. Eu acho que, às vezes, é uma sementinha bem pequenina que vai brotando aos poucos. Eu, às vezes, não vejo grandes mudanças, mas claro, a gente vai colocando isso na participação, eles contextualizando, eles refletindo. No futuro, eu penso que eles vão conseguir questionar, se eles estão numa sala de aula, ou numa fila de ônibus, em qualquer lugar, para que eles estejam em qualquer lugar, eles vão até questionar porque aquela pessoa furou uma fila, seus direitos, seus deveres. Então eu acho que, no futuro, eles vão poder questionar quanto a isso. Mas eu acho que é assim uma coisa muito pequena, mas eu acredito que a gente vai ter frutos no futuro. Eu não vejo muito isso hoje, eu vejo que as coisas são muito pequenas. Quando eles dizem: aí, professora, uma coisa assim mínima, quando eles dizem de ser respeitado como cidadão, aí minha mãe estava na fila e fulano não sei quê, então minha mãe disse não sei quê. Então isto, então isto vai vendo que o cidadão tem direito. Então são pequenas coisinhas. A questão do preconceito, a questão do preconceito que é uma coisa séria. Eles dizem: aí, professora, um amigo viu uma pessoa chamando seu nego, macaco e fazendo até uma piadinha e fulano reclamou e chamou a polícia, realmente é por aí. Então a gente vê pequenas coisas, pequenos exemplos que eles dão e que a gente vê que eles estão refletindo. Mas não é que eles conseguiram perceber aquele objetivo, é uma coisa muito pequena. O objetivo é que o livro deixa bem claro. (VERA, 2006).

Ao sinalizar a amplitude do objetivo, a importância do mesmo e a possibilidade de alcançá-lo junto aos alunos, mediante as conversas, os textos, as reflexões e as atividades, a professora Vera reafirma que as práticas didáticas vão além do prescrito nos livros didáticos e que constituem, assim, uma das fontes e instrumentos do conhecimento histórico utilizado pelos professores visto que a mesma não trabalha somente com o livro didático: “A gente não trabalha um livro direto, do começo ao fim, eu pego algum tema interessante do livro e a gente trabalha, né. Eu não trabalho só livro didático. Eu pego outros textos, revistas, né”. (VERA, 2006).

Entretanto, as idéias principais deste objetivo geral do livro são encontradas como uma das preocupações sinalizadas pelo próprio PNLD que podem servir como um

indicador precioso para os professores no momento da escolha do livro didático. Segundo o Guia Nacional do Livro Didático (2004, p. 35): Já que o livro didático é um elemento importante na construção do saber e no processo educacional, é de se esperar que ele contribua para a reflexão sobre a ética, imprescindível ao convívio social, e para a construção da cidadania.

Nesse sentido, observei que para a professora Vera o objetivo geral proposto pelo livro é um projeto a ser alcançado, para além do próprio livro, pois parece que o mesmo, como afirma Júlia (2001), já está vinculado à cultura escolar, para ser transmitido por meio de um conjunto de conhecimentos.

A professora Marli, afirma que, por intermédio deste objetivo, os autores querem que os alunos observem e participem da realidade que os cerca, fazendo deles sujeitos críticos e participativos, como também querem que o professor reflita sobre a capacidade de formar cidadãos capazes de participar do mundo ao seu redor:

Ele coloca essa coisa do terceiro milênio e é muito ampla, né? Mas ele coloca esse objetivo, porque ele quer que o aluno observe a realidade que o cerca, para que o aluno participe e observe o seu entorno e a realidade que o cerca, fazendo dele um sujeito crítico e participativo. Nessa parte tudo bem, mas sobre a questão do terceiro milênio, parece que a coleção vai estar até lá. Não sei se este livro chega até lá. Mas ele faz com que o professor reflita, quando ele coloca que quer formar cidadãos capazes de participar do mundo que o cerca. Isso o livro traz, ele traz um pouco. Ele traz a questão da História, vê que ele começa com a questão da história, o que é que é a História, saber de onde é que veio, que o presente está ligado ao passado, que a gente tem vínculo com o passado, isto ele traz. Só que eu acho que ele foi muito audacioso com esta questão do terceiro milênio, pode ser uma utopia dele. (MARLI, 2006).

Os sentidos dados ao objetivo geral do livro, na fala da professora Marli, parecem refletir os mesmos sentidos dados pela Proposta<sup>31</sup> Curricular para o município de Florianópolis. No texto, Brinhosa descreve que: “[...] um ensino de história que

---

<sup>31</sup> O texto foi produzido no ano 2000, pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, e tem como título: “Subsídios para a Reorganização Didática no ensino Fundamental.”

esteja preocupado com a formação de cidadãos críticos deve possibilitar aos alunos a leitura crítica do mundo que os cerca e também que possam se entender como sujeitos da história. Para tanto faz-se necessário entender a história como uma produção humana”. (BRINHOSA, 2000, p.120).

Ao mesmo tempo, sua fala sinaliza uma dúvida quanto ao objetivo proposto pelos autores relativo a refletir sobre o terceiro milênio. Ao que parece, a entrevistada interpreta esta afirmação em uma perspectiva macro, sem considerar que, ao fazer os alunos refletirem sobre sua própria realidade atual, já se está levando em conta o contexto histórico do atual milênio.

Em se tratando do objetivo específico do livro **História com Reflexão**, destinado a terceira série das escolas no município de Florianópolis, a professora Vera afirma que o mesmo se reserva ao estudo das culturas de maior ênfase no Brasil como, por exemplo, os indígenas, os afrodescendentes, excluindo, assim, algumas culturas como a dos açorianos que colonizaram Florianópolis. Para ela:

Não sei se é como ele fala, não sei se ele consegue abranger toda essa diversidade cultural. Ele trata muito, muito a questão do indígena e do negro. Então eu não sei se ele consegue esta abrangência como diz que pretende, não sei se ele consegue não. Ele foca muito o negro e o índio. Tanto é que tem muito disso no livro. Então eu não sei se ele consegue atingir também as outras culturas. Eu acho que tem aí a questão dos alemães. É na imigração que fala alguma coisa, mas eu acho que o açoriano nem é citado. Mas é claro que ele elencou as principais dessa diversidade cultural. Essa diversidade cultural do Brasil ele não colocou o açoriano, porque ele deu ênfase às culturas que têm maior abrangência no Brasil. (VERA, 2006).

Observando a resposta dada pela professora Vera, constata-se novamente a afirmação de que o livro não abrange toda a diversidade cultural, tratando muito da questão indígena e do afrodescendente, em contraposição à razão da seleção deste livro didático, devido à diversidade cultural que ele expõe. No entanto, no transcorrer de toda

a entrevista, percebemos que o tema proposto para a terceira série era o estudo histórico do município de Florianópolis. Assim sendo, notamos que há a preocupação de se ter em mãos fontes que evidenciem os estudos sobre o município de Florianópolis e o Estado de Santa Catarina. Esta afirmativa já é encontrada na primeira resposta da entrevista, quando a professora Vera expõe a respeito do novo livro didático, que foi selecionado para o ano de 2007:

A gente então selecionou aquele de Santa Catarina, porque, na terceira série, estuda, a gente trabalha município que é Florianópolis e a quarta série a gente trabalha Santa Catarina, mas a gente não deixa de dar uma pincelada no Brasil, nenhum momento a gente deixa. (VERA, 2006).

Portanto, a justificativa para a escolha do livro **História com Reflexão** se deve ao interesse pela referida diversidade em relação ao contexto brasileiro de um modo geral. Por outro lado, o fato do livro não trazer a cultura açoriana e enfatizar as culturas que têm maior abrangência no Brasil, como os afrodescendentes e os indígenas, não excluem a possibilidade de que estas culturas possam estar sendo identificadas genericamente, através da omissão de suas identidades étnicas, suas línguas, seus diferentes espaços, suas formas sociais de organização e cultura. A própria professora Vera percebe que, no livro, também não há conteúdos que tematizam, por exemplo, a sociedade indígena Guarani do Sul do Brasil, visto que, ao promover os estudos históricos da cidade de Florianópolis - onde se tem que contextualizar a presença do açoriano no processo de colonização e a herança indígena, legada especialmente pela sociedade Guarani que habitou o litoral catarinense - nem os açorianos e nem tão pouco os Guarani são encontrados no livro:

Porque, no livro didático, até custei achar algo dos guaranis. Eu pedi para eles pesquisarem alguma coisa e eles trouxeram até da internet. O

livro não tem. Estes livros de história não têm sobre os guaranis. Até cita alguma coisa, mas que fale alguma coisa sobre os costumes e tudo, não! (VERA, 2006).

No livro destinado à quarta série, a professora Marli verifica que não se encontra explicitado o objetivo específico, mas ela aponta que ele pode ser a questão da História do Brasil, fazendo uma ponte com a interdisciplinaridade e o trabalho com a realidade que o aluno vive. Nas palavras da professora Marli, ao ser sinalizado este objetivo específico, ela também expõe a necessidade de outros conteúdos que foram excluídos e que considera importantes aos estudos da quarta série:

O objetivo específico não aparece no livro didático, o da terceira aparece, a questão indígena é um pouquinho mais. Neste livro ele traz a diferença do que foi antes e do que é hoje, essa questão de resgatar, retomar, isto ele faz. A questão da História do Brasil, ele faz uma ponte, ele faz uma linha do tempo, mais ou menos é isto o que ele faz. Eu acredito que seja isto. Ele poderia ser mais produtivo na questão da cultura dos povos, que isto ele não faz. Ele poderia ter trazido a questão do Estreito de Bering, os continentes que se congelou, os índios, os índios americanos em geral. Ele não traz. O Vesentini faz esta ponte do índio americano com o índio brasileiro, da América Latina. Esse já não faz nada! Fala muito pouco do índio aqui! Fala pouquíssimo, pouquíssimo, fala coisa bem primária do índio, os modos de sobrevivência, só isso. Enquanto que o *Terra Brasileira* já traz uma abordagem melhor dos índios, a questão da herança dos afrodescendentes, do indígena, ele já traz essa abordagem. Esse não! Eu achei que esse já traz, logo nas primeiras páginas, a questão aqui, oh! Do calendário. Essa parte é interessante, essa abordagem o aluno tem que saber. A noção da linha do tempo, eles precisavam fazer isto para não se perder a noção de tempo, para não se perder o controle da história. Essa parte ele aborda muito bem, quase metade do livro ele aborda esta parte. Ele é interdisciplinar também, ele tem o objetivo de casar com outras disciplinas, trabalhar com os autores da época como o Érico Veríssimo e outros autores por exemplo, mas o objetivo dele é trabalhar com a realidade em que o aluno vive, em cima das questões do livro. Ele já difere da terceira série porque a terceira já fica bem com a cultura dos povos, até a Vera dizia que o livro tinha a cultura dos índios! Só que o nosso índio nem aparece, aí tens que ir em busca de livros da região. Se o professor de terceira e quarta for trabalhar sobre os índios nesse livro, ele não traz a questão do índio catarinense. Ele fala do índio do Mato Grosso e do índio do Amazonas, e ele tem que saber que o nosso índio Guarani não é daqui, eles são nômades e por causa da sobrevivência eles foram vindo para o Sul. Você vê que eles vieram do Paraguai, do Norte da Argentina. (MARLI, 2006).

### 3.2 SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS **HISTÓRIA COM REFLEXÃO** E NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Em uma primeira análise sobre a entrevista com a professora Vera, observei que a temática indígena é veiculada no contexto da sala de aula, como aporte de um conteúdo mais abrangente ou como questões específicas que são derivadas de questões genéricas. No caso específico da terceira série, para além destes conteúdos do livro, a proposta pedagógica para os alunos das terceiras séries do município de Florianópolis é justamente o estudo histórico deste município, incluindo as populações que fizeram e fazem parte de sua história. A professora Vera, dentro do conteúdo programático para a terceira série, antes mesmo de iniciar o trabalho sobre o município de Florianópolis, também apresenta questões que se referem ao mundo e aos povos que imigraram para Santa Catarina:

Tanto é que eu trabalhei assim antes de entrar em Florianópolis. Falei um pouquinho do mundo, da geografia, até entrei na questão de povos de Santa Catarina. Falei um pouquinho do italiano, dos alemães, dos açorianos, então eles ficaram bem interessados nisso, porque eles não sabiam, não tinham estudado isto, não sei. Então eles não pensaram que era uma miscigenação de povos que fundou Santa Catarina. Até no mapa a gente viu certinho de onde que eles vieram, mostrando onde eles se localizavam, de onde vieram. Até os gaúchos que se localizaram no interior de Lages, naquela região. (VERA, 2006).

A questão indígena aparece como um conteúdo incluído nesta temática de estudos do município de Florianópolis em diversas falas da professora Vera. Em temas específicos como trabalho, legado cultural e o período anterior e posterior ao processo de colonização portuguesa, é possível ver registrada, na fala da professora Vera, a inclusão da temática indígena.

Vale lembrar que o livro didático em pauta não trata dos indígenas localizados em Santa Catarina. Entretanto, essa ausência é justificável uma vez a edição do livro foi

realizada em outro Estado, valendo-se, mesmo assim, de exemplos de populações indígenas de outras regiões, o que forneceu pistas para tratar da diversidade cultural dessas populações. Do mesmo modo, é necessário reconhecer que a professora entrevistada foi capaz de beber em outras fontes, completando suas vivências didáticas com informações provenientes de outros autores. Ou seja, como reafirma Souza (2001), é por intermédio do professor, na instituição escolar e seus desdobramentos sobre a condição docente, que as dimensões culturais e políticas ganham visibilidade. O professor não somente expõe o conteúdo, ele transpõe, ele põe em outro lugar, outro patamar. Ele instiga os alunos, busca as palavras mais impactantes, provoca e cerca os alunos por meio de inúmeras táticas propiciadoras de apropriação do saber.

Pelo que me foi possível perceber, o tratamento da temática indígena começou a ser trabalhado junto aos alunos da terceira série a partir do mês de abril, com a comemoração do Descobrimento do Brasil e do Dia do Índio. A professora Vera, questionada sobre o conteúdo do livro didático, que se referia à época do contato dos indígenas com os portugueses que aportaram no Brasil, assim se expressou:

A gente não trabalha assim. Até porque quando chega no mês de abril, por causa da data comemorativa e a mídia trabalha muito com isto, eles trazem tudo isto de casa. Ah! Eu vi sobre o Descobrimento do Brasil, vamos supor o dia 22, ah! O Dia do Índio! Tem esta questão! Então a gente aproveita para questionar será, por que é que tem o Dia do Índio? É questionada a questão do Dia do Índio e trazemos a questão: será que o Brasil foi descoberto? Eu tento colocar muito para eles que antes dos portugueses aportarem aqui, até mesmo na questão de Florianópolis, os índios já viviam aqui. Ah! Professora, então é, então é errado? É, não deveria dizer que a terra foi descoberta porque já os índios já haviam descoberto, os índios já viviam aqui. Até quando os portugueses aportaram tudo, mas a questão do descobrimento não é assim. A gente conversa muito sobre isto, e se tu fores na sala, eles vão logo te dizer, eles sabem que os portugueses que chegaram aqui não foram eles que descobriram a terra e tudo mais. A gente conversa nesse sentido para refletir. Eu não trabalhei a questão indígena neste livro com eles, eu não trabalhei. Nós trabalhamos com outro texto de uma coleção que tem na escola e que tem poema. Esse daí também tem poema tem tudo. Até porque a gente começa assim: e nos dias de hoje como é que está o índio? Até a gente

conversou sobre aqueles que vendem artesanato lá no centro. Aí, por que será? Então por que é que o índio vem para a cidade? Para levá-los a pensarem por que será? Que ele tinha lá o canto dele, o lugar dele e ele ficava lá. Que aconteceu que agora ele vem para a cidade e vem vender o artesanato? Aí eles começam, aí nesse ponto eles começam a questionar o porquê. Alguma coisa aconteceu. Então a gente começa por este ponto. Então eu não trabalhei neste livro, mas trabalhei neste sentido. (VERA, 2006).

Percebi que, embora uma das preocupações do processo de seleção do livro didático **História com Reflexão** tenha sido o fato do mesmo não expor uma história factual, que se reflete no estudo das datas comemorativas, foi por meio delas, ou mais especificamente, por meio de um signo instituído que se iniciou o estudo da temática indígena na sala de aula da professora Vera. O relato da professora também aponta para o fato de que esta fez uso, apenas parcial do livro didático **História com Reflexão** para trabalhar a questão indígena. Nesse sentido, a fala da professora sobre a época do descobrimento veio ao encontro do livro didático – no tema intitulado “Os povos indígenas: primeiros habitantes” – no qual se afirma que os índios já viviam nas terras brasileiras antes mesmo da chegada dos portugueses neste território. Nesta mesma fala, é possível evidenciar a aproximação do passado com o presente, através da referência, embora não explícita, da presença indígena no município de Florianópolis. No relato, embora não esteja citado o nome da cidade ou da sociedade indígena que vende o artesanato na cidade, é de conhecimento geral da população que reside em Florianópolis, que os índios Guarani vendem artesanato na parte central da cidade.

Ao rigor, em quase toda a entrevista com a professora Vera, encontra-se em suas respostas um relativo distanciamento das perguntas referentes aos conteúdos expostos no livro, e, uma aproximação com o tema do município de Florianópolis e a sociedade Guarani, que reside nas proximidades deste município. Deste relativo distanciamento dos conteúdos inseridos no livro didático pudemos fazer duas constatações. A primeira foi apontada pela própria professora, que diz não ter feito uso

do livro didático, que ele serviu de ponto de partida para a reflexão sobre esta problemática. A segunda constatação é a de que a professora Vera realizou uma aproximação com a proposta de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são reproduzidos na própria proposta curricular do município. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre as propostas de estudos para o ensino de História, no segundo ciclo estão: as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a localidade do aluno estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais; as medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linha de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais e a identificação das populações nativas locais (indígena), seu modo de vida e confrontos com as sociedades européias.

Considerando estas primeiras constatações, formulei à professora Vera uma série de perguntas que foram organizadas de modo a focalizar os quatro temas abordados no segundo capítulo desta pesquisa, que buscaram coletar dados do livro didático sobre o trabalho dos indígenas, as tradições culturais indígenas, o passado das sociedades indígenas do Brasil e os indígenas no Brasil de hoje.

A questão do trabalho dos indígenas, embora transmitido aos alunos da terceira série como um conteúdo incluído em outros temas que foram trabalhados simultaneamente, a professora Vera pontuou aos alunos as funções do homem, da mulher e dos filhos, fazendo uma relação com o ambiente familiar do próprio aluno:

A gente viu a questão indígena de um modo geral, como te falei. Qual era a obrigação da mulher, a gente trabalhou. O que o homem fazia. De um modo geral, o homem caçava. Ao homem era caçar, os filhos plantavam e cuidavam dos animais ali próximos, então a gente viu algumas funções assim, assim bem de um modo bem geral. Até eles pesquisaram algumas coisas e a gente montou um tipo de álbum. De atividades assim: qual era obrigação dos pais, da mãe? Mas, assim, foi um texto que eu lhes dei e eles fizeram. Aí trazendo para os dias de hoje. A gente já relaciona em casa, como é em casa. Aí, hoje em dia,

como é que é? Antigamente, eu relacionei que na minha época, a época que eu era criança a minha mãe também já trabalhava, mas as mulheres eram mais para ficar em casa, ajudando na casa e cuidar dos filhos, mas a minha mãe saía para trabalhar, saía cedo para trabalhar e nós ficávamos em casa ajudando nas tarefas domésticas. E hoje em dia? A mãe e o pai têm que trabalhar para dar conta! Aí já vem um monte de questões, assim a questão da mulher, a questão do homem. (VERA, 2006).

Observei que há representações presentes no depoimento da professora Vera e no livro didático que associam a organização do trabalho indígena ao critério do sexo. Em ambos, são apontadas, semelhantemente, as funções do homem, da mulher e das crianças indígenas e, em parte, a geracional. Vale lembrar, com base em autores como Ramos (1986), que, apesar da enorme diversidade das culturas indígenas brasileiras, é possível generalizar sobre a divisão social do trabalho com base nos gêneros e nas gerações. Por outro lado, apesar da referida generalização, o fato dos alunos pesquisarem, provavelmente, permitiu que percebessem determinadas especificidades a esse respeito em relação aos grupos indígenas pesquisados. Notei, no entanto, que o trabalho indígena é caracterizado e conjugado, no relato da professora Vera, no tempo passado. No que se refere aos dias atuais, sua fala não está relacionada às atividades que os indígenas realizam como meio de subsistência, mas sim relaciona-se às atividades cotidianas das pessoas que cercam os alunos, como seu pai ou sua mãe. Pode-se supor que haja aqui um desconhecimento sobre o assunto, visto que, se pegarmos como exemplo o próprio livro didático **História com Reflexão**, como instrumento auxiliar em sala de aula, este também conjuga o trabalho indígena no tempo passado. Contudo, num outro relato da professora Vera, percebi que o fato dela trabalhar o tema do município de Florianópolis, residir neste município e por ser nascida no mesmo, há um conhecimento sobre a atual atividade de subsistência dos índios Guarani, adquirido, possivelmente, em função da própria presença destes no município:

A gente conversou sobre aqueles que vendem artesanato lá no centro. Aí, por que será? Eu vi uma vez uma palestra de uma menina falando sobre os guaranis e ela falou que é uma questão bem cultural deles que a mãe não deixa os filhos de jeito nenhum, onde ela vai ela leva o filho e daí porque as pessoas, às vezes, eu comentei isto com eles, ai pobrezinho daquele fica mamando, dando mamá, a índia está dando de mamá, né, olha só ela leva para o trabalho. Gente, eu expliquei para eles que é uma questão cultural deles. Eu expliquei para eles que a mãe não deixa em hipótese nenhuma o filho em casa, aonde ela for ela leva. Então é uma questão cultural deles e tudo, então por que é que o índio vem para cidade? Para levar eles a pensarem por que será. Que ele tinha lá o canto dele, o lugar dele e ele ficava lá. Que aconteceu que agora ele vem para a cidade e vem vender o artesanato? (VERA, 2006).

Observa-se, também, neste relato da professora Vera, que a mesma cita uma característica cultural das índias Guarani. Esta citação é a única referência encontrada no relato que ela faz da cultura indígena, que não se encontra como aporte do conteúdo da história do município. Ao ser retratado o tema das tradições culturais indígenas, num outro relato, a professora descreve como se deu o tratamento desta temática na sala de aula:

Quando a gente fala sobre a questão indígena tem muita coisa que eles já trazem, muita coisa que eles já sabem, que eles já ouviram nas séries anteriores. Ah! Do cacique, vem a questão do pajé, vários pontos assim. Mas a questão cultural, não é que a gente tenta só a questão cultural indígena. Como eu te falei, a gente fala muito do açoriano, que é muito forte aqui, muito forte. Até a questão cultural eu faço um paralelo com a questão açoriana E a questão indígena dos guaranis. Por quê? Porque muito dos nossos costumes, da nossa cultura, é herança indígena, e o índio teve que mostrar para o açoriano a questão da mandioca, alguns palavreados [...] aqui a influência indígena foi muito forte para o açoriano. Imagina, vieram para uma terra, aqui que não tinha nada a ver com os Açores, então eles tiveram que reaprender e aprenderam com o índio! (VERA, 2006).

Semelhantemente ao que está exposto pelo livro didático, os diversos usos da mandioca também aparecem aqui como uma contribuição legada pelos indígenas. Num outro fragmento da entrevista, ela torna a citar a mandioca como contribuição que os indígenas deixaram aos açorianos:

Tem muita coisa presente hoje e que a gente vê que a presença do indígena é bem forte. A questão de cada dia é uma coisa simples. Nos nossos alunos, a farinha de mandioca, que eles estão na Lagoa, na Ilha é muita farinha, e nossos alunos, eu falo para o meu marido, que todos os dias eles querem colocar por cima da comida, da merenda, no lanche! Então essa coisa é forte! É forte! Então, na alimentação, olha só, se for buscar por aí, já começa na alimentação! Na mandioca, que foi os índios que ensinaram, os engenhos de farinha, tudo, como fazia. Porque lá nos Açores, os açorianos quando chegaram aqui não plantavam mandioca. Eles não sabiam como lidar com aquilo. O clima, o sol era diferente, totalmente diferente. (VERA, 2006).

Grupioni (1995) e Silva (1987) observam que a passagem dos índios na História do Brasil – descrita nos livros didáticos - lega à nossa sociedade uma herança cultural resumida e generalizada. Nesse sentido, a mandioca e o vocabulário legado pelos indígenas têm se constituído como exemplo deste tipo de herança cultural citada por estes autores. Tanto o livro didático como o relato da professora Vera parecem apontar para a afirmativa de Chartier (1991) de que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos grupos de interesses que as fabricam. Neste caso, a herança cultural resumida e generalizada, sobre o legado cultural deixado pelos indígenas, parece ter se tornado uma representação fabricada ou ditada pela própria cultura escolar.

Cabe, no entanto, questionar, até que ponto os professores de ensino fundamental têm acesso ao conhecimento específico sobre a contribuição das populações indígenas à sociedade brasileira, via de regra, como tantos outros temas, de circulação exclusiva entre os especialistas como aqueles dedicados à etnologia indígena? Mais uma vez, portanto, é necessário destacar a importância dos cursos de formação extra-curriculares sobre temas específicos, como os relativos às populações indígenas brasileiras, destinados aos professores de séries iniciais. Seguindo ainda nesta linha de pensamento de Chartier (1991), o tema dos indígenas no passado versa, no

relato da professora Vera, os conteúdos da arqueologia do município de Florianópolis, retratando os sambaquis e as inscrições rupestres:

Eu tenho um xérox que eu dei para eles dos sambaquis. Tem um livro que fala [...] Florianópolis você conhece? Aí tinha, aí eu mostrei porque eles ficaram, eles não conseguiam entender e até então eu queria levá-los, eu queria levá-los no museu do homem do sambaqui, mas não consegui levá-los. Fiquei com uma pena porque não consegui agendar para levá-los lá. Depois eu falando assim né, porque na época a alimentação era berbigão, marisco né, daí eles aproveitavam para fazer os túmulos. Ah! eles acharam muito interessante [...] até porque aqui na Joaquina, onde tem o hotel tinha, fizeram as construções em cima dos sambaquis. Imagina aqui pertinho [...] pegava eles aqui e levava ali [...] eles interessam, eles se interessam demais por este assunto, tanto é que eu nem ia me alongar tanto, não sei como surgiu né, e ficamos acho que umas duas semanas nas aulas de História falando sobre isto. Inscrições rupestres eles têm muito interesse, por aqui a gente tem muito, a gente tem na Mole, nas pedras aqui na Joaquina, daí eles se interessaram muito, foi sobre as inscrições rupestres, sobre os sambaquis, até nós pesquisamos, fizemos um vocabulário desses nomes né, até porque o nome [...] nós temos um bairro aqui que se chama Sambaqui, né. Sim, aí eles se interessam muito... eles gostam bastante. (VERA, 2006).

Encontrando-se novamente como aporte de um conteúdo mais abrangente e distanciado das propostas trazidas pelo livro didático sobre os indígenas no passado, o tema dos sambaquis e das inscrições rupestres, trazidos pela professora Vera, parecem também revelar as formas de representação do mundo social determinadas pelo interesse de grupos que a fabricaram, como citado por Chartier (1991). No caso específico de Florianópolis, as representações dos sambaquis e das inscrições rupestres, sem desconsiderar o interesse específico da entrevistada, podem ter sido construídas, explicadas ou justificadas em favor de um projeto maior que diz respeito ao turismo no município. Os sambaquis e as inscrições rupestres encontram-se veiculados nos guias turísticos virtuais, digitais, produzidos pela prefeitura do município ou por agências de turismo e nos guias turísticos editados por restaurantes, hotéis e bares de Florianópolis, como pontos atrativos para os turistas residentes em outros municípios, estados ou

países. Portanto, estas representações sobre os sambaquis e as inscrições rupestres, por já se constituírem como algo habitual, que foi assimilado, em parte, pelas pessoas que compõem a sociedade florianopolitana, possivelmente adentram a sala de aula, não somente por serem temas inseridos no conteúdo programático da terceira série, mas também por serem um signo ou um ícone do turismo da cidade e do interesse da própria entrevistada.

Num outro relato sobre os indígenas no passado, a mesma professora cita que procura trazer aos alunos o tema dos Guarani como os primeiros habitantes de Florianópolis e os índios, de um modo geral. Assim ela diz: “A gente fala assim, do guarani que se instalou primeiro na ilha, antes dos açorianos, a gente sempre fala do homem primitivo, depois a gente fala de um modo geral assim do índio.” (VERA, 2006).

Não há indícios, neste relato, a respeito da maneira como a professora tratou o tema dos Guarani que primeiro se instalaram em Florianópolis. No entanto, observei que a professora usou o termo “homem primitivo” para qualificar os primeiros habitantes de Florianópolis. Haveria, assim, antes dos guarani, a presença de “homens primitivos”, sem que haja a explicitação de quem seriam eles. De qualquer modo, utilizar esta categoria “primitivo” poderia ser, embora não pareça ser o caso aqui, a reprodução do estereótipo sobre os indígenas como tal, segundo o que foi constatado em outros manuais por Nosella (1979).

Sobre o tema do indígena no passado, estes foram os dados coletados junto à professora Vera. Já sobre os índios no Brasil de hoje, o relato da professora revela uma proximidade com as propostas trazidas pelo livro didático, no que se refere ao espaço territorial e às mudanças dos costumes:

Não vou dizer para você que eu trabalhei especificamente com as sociedades indígenas hoje, mas estas nossas conversas sempre vem à questão. Mas por que é que o índio hoje não anda mais nu? Por que é que ele está vindo para cidade vender artesanato? E daí nessas conversas, nessas reflexões eles começam a perceber e eu vou dando corda e eles perguntam, mas por quê? Mas por quê? Porque eles vão percebendo que essa sociedade, o jeito que eles estão organizados mudou muito de como era antigamente. Então eles começam a perceber que a questão indígena mudou muito devido a quê? A questão do espaço que eles viviam. Não é que eu vou separar e estudar só a questão indígena, mas então tu conversa sobre como as coisas estão organizadas hoje, até a estrutura das tribos, eles perguntam. Nós fomos, fomos para Laguna o ano passado e nós passamos, olha aqui os guaranis, olha! Que tem ali na Palhoça, Paulo Lopes por ali né? Aí, oh! Pois é! Casas normais, casa de madeira, então as crianças pensavam, claro que agora eles já sabem que os índios mudaram, teve toda uma mudança na sociedade e a sociedade indígena também mudou! Então eles começam a questionar o porquê? Por que é que houve essa mudança? Então na cabeça deles, na cabecinha deles o índio também mudou, a sociedade indígena de hoje, como eles estão estruturados também é outra. Então não é que a gente vai estudar com eles, eles mesmos começam a perceber isto, nos costumes, em tudo! Até no vestuário! né? Tudo, tudo, a aldeia como é estruturada, as casas! Não é mais oca! Na alimentação, eles não têm mais espaço nem para plantar. Tudo isto foi modificando devido a uma questão social! O espaço, eles foram tirados do espaço! Ficou mais reduzido, não tem mais como eles plantarem, e ele vai para a cidade para fazer alguma coisa! (VERA, 2006).

Percebi que, entre o livro didático e o que foi contextualizado na sala de aula pela professora sobre os indígenas hoje, há uma diferença que merece ser mencionada. No livro didático - assim como descreve Lemos (1999), Grupioni (1995), Nosella (1979), citados na apreciação bibliográfica do primeiro capítulo desta pesquisa – os indígenas aparecem conjugados no singular, com caráter impessoal e como seres genéricos. Já na fala da professora Vera, observei que ela procurou se especificar na sociedade Guarani que habita a região do município de Florianópolis, aproximando-se, assim, da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, sobre a temática indígena, propõe que sejam identificadas as populações nativas locais (indígena), seu modo de vida e confrontos com as sociedades européias.

Além de refletir sobre as mudanças que ocorreram entre os Guarani, possibilitando pensar sobre o passado e o presente de outros grupos indígenas, chama a

atenção o fato de ser tratada a importante questão da redução do espaço territorial indígena, inviabilizando ou dificultando, como aponta Giannini (1993), no caso de parte considerável de outros grupos indígenas brasileiros, a reprodução de suas práticas tradicionais.

Nota-se, portanto, nesta fala da professora Vera, um reconhecimento das mudanças ocorridas nas sociedades indígenas de hoje. Sua concepção vai de encontro ao próprio texto da proposta curricular do município, para os estudos da história no ensino fundamental, no qual se afirma de que à História interessam as transformações e os significados das relações sociais na sociedade humana. Quintamar (S/d) também afirma que o ensino de História tem como objetivo o estímulo à formação de uma consciência histórica que possibilite ao homem desenvolver a noção de que as sociedades não são estáticas, transformando-se constantemente. Entretanto, como observa Minayo (1999), algumas formas de representação social possuem núcleos de resistência na forma de conceber a realidade. Nesse sentido, a fala da professora Vera superou esta resistência, ao conceber a atual realidade dos indígenas como reflexo de mudanças causadas, inclusive, pela expansão da economia nacional sobre seus territórios. Esta concepção, que parece estar presente no relato da professora, contraria o que foi constatado por Silva (1987), Nosella (1979), e Rodrigues (2005), nos livros didáticos que, ao narrarem a vida do índio, o fazem de forma idílica, vivendo na floresta, felizes e conservando sua própria cultura. Observei, no entanto, que o depoimento da professora Marli concebe, de certo modo, essa forma de resistência. Assim ela diz: “Quando eu falei para os alunos que o índio usa relógio, um índio chegou a deputado, é uma pena, porque eles perdem a cultura. [...]. Mas eu acho que eles também têm direito de usar um relógio, por que não? Eles não podem deixar de ter sua cultura!” (MARLI, 2006).

Se neste aspecto a professora Marli se distanciou da professora Vera, na forma de construção de pensamento, há outros em que ela se aproxima tanto na forma de pensar como na exposição dos conteúdos em sala de aula. Mas, não somente com a professora Vera existem aproximações e distanciamentos, há também com o próprio livro didático **História com Reflexão** destinado aos alunos da quarta série. Como já citado anteriormente, o trabalho da professora Marli junto aos alunos da 4ª série envolve os conteúdos sobre o conceito de história, o tempo histórico, as primeiras navegações, a América do Sul, o Brasil, as capitanias hereditárias e a capitania de Santa Catarina. Neste sentido, a inclusão dos indígenas se faz seguindo este conteúdo programático e, ao mesmo tempo, a professora faz aproximações com as populações nativas locais (indígenas). Percebi que os temas do conteúdo programático da professora Marli, para os alunos da quarta série muito embora não estejam abrangendo todos os conteúdos expostos no sumário do livro **História com Reflexão**, tem bastante proximidade com ele. Observando, assim, o que foi exposto no segundo capítulo deste trabalho e o que está relatado pela professora Marli, no que se refere à escolha de seu conteúdo programático, a questão indígena aparece como aporte destes conteúdos mais abrangentes. Assim sendo, numa primeira análise, é possível dizer que há, entre o livro e o conteúdo programático, sobre a temática indígena, o que Minayo (1999) aponta sobre as representações sociais, quando afirma que estas são concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Este sentido se dá pelo fato de percebermos, tanto no livro como no relato da professora, a presença de uma historiografia basicamente européia, resultando no aparecimento do índio como ator coadjuvante da história, marcado pela passagem do índio dentro de uma seqüência de momentos históricos distintos: na chegada dos europeus na América, na expansão do

território, ligado à figura do bandeirante e das missões jesuíticas ou como mão-de-obra utilizada na colônia.

Percorrendo os mesmos temas abordados no segundo capítulo desta pesquisa, as perguntas formuladas para a entrevista com a professora Marli também buscaram coletar dados sobre o trabalho dos indígenas, o passado das sociedades indígenas, as tradições culturais desses segmentos sociais e os indígenas no Brasil de hoje. O tema do trabalho indígena foi transmitido, em sala, para os alunos, de acordo com o relato da professora Marli no conteúdo que se referia ao tempo histórico e no período da colonização no Brasil. O trabalho indígena é identificado no tema do tempo histórico, por meio da imagem do calendário Pataxó, inserida no livro **História com Reflexão**. A respeito deste tema, assim relata a professora Marli:

Quando eu comecei a trabalhar o calendário, eu falei que existia diversas formas e tipos de calendário. Aí a gente falou de quem criou o primeiro calendário e agora eles sabem que a questão do calendário indígena veio para ajudar os agricultores, agora tem várias técnicas, mas o índio plantava em função da natureza, do clima, de acordo com o clima, se era quente, se era frio, o índio tinha essa noção, olha a inteligência do índio, porque a gente precisa de um monte de técnica, mas olha, ele sabe que em janeiro só se podia plantar feijão, e agora a gente trabalha com isso, apesar que hoje as estações não estão bem definidas, acho que na época dos índios elas eram mais definidas, naquela época o nosso clima era bem diferente, então o índio vai tudo pela natureza, então ele escuta a natureza, então o calendário do índio é bem interessante, aí tem o calendário cristão, o calendário dos egípcios, mas é interessante porque ele fala que o calendário é do povo Pataxó, então isso aqui chamou bem a atenção deles. (MARLI, 2006).

No livro didático, a ilustração do calendário Pataxó parece ter sido inserida apenas como forma de ilustração ou como aporte de um conteúdo mais abrangente que, neste caso, seria o tema do tempo histórico. Com a professora Marli, fazendo uso da afirmativa “agora eles sabem que a questão do calendário indígena veio para ajudar os agricultores”, embora indiretamente, o trabalho indígena – veiculado através da

ilustração do calendário Pataxó – contribui para ressaltar um tipo de saber indígena que foi, como tantos outros, apropriado e útil para os “brancos”, como destaca Gray (1995). Assim ela diz: “[...] olha a inteligência do índio, porque a gente precisa de um monte de técnica, mas olha, ele sabe que em janeiro só se podia plantar feijão, e agora a gente trabalha com isso.” (MARLI, 2006).

É indispensável destacar, portanto, que, embora haja indicações da presença de um parâmetro de comparação com o homem “civilizado”, no relato da professora Marli, a idéia de um etnocentrismo como uma visão do mundo na qual o “nosso” grupo é tomado como o centro de tudo, não expôs uma representação negativa do “outro”. Numa outra fala da professora, relatando o trabalho dos indígenas enquanto mão-de-obra escrava dos colonos portugueses, a construção de uma representação não negativa do “outro” também está presente:

A questão do trabalho indígena, eu comecei a dizer a eles que a primeira mão-de-obra escrava foi nesse início do pau-brasil, que os feitores colocavam lá eles para carregarem e os indígenas não gostavam daquilo, eles estavam vendo que estava desmatando e eles tinham o culto à natureza, então eles não gostavam daquilo. No início, eles recebiam colar, brincos, né, coitados, eles não tinham noção daquilo. [...] Então a gente trabalhou no pau-brasil primeiro o nome, a questão da mão-de-obra escrava, que eram os indígenas, a primeira mão-de-obra escrava no Brasil foi a dos indígenas, interessante que na época eles lançaram um chiclete, aonde vinha você sabia? E lá tinha e eu guardei e trouxe para eles e disse, vocês estão vendo? Eu disse para vocês que a primeira mão-de-obra escrava no Brasil foi a indígena, porque a criança pensa que é o negro, só o negro, nunca apareceu nos livros, nunca apareceu na televisão que os índios foram os primeiros escravos no Brasil, interessante isto! Eles já fazem a relação do escravo com a população negra, não lembram que o índio foi. Depois eles começaram a se refugiar na mata, porque eles não queriam mais trabalhar, estavam sendo judiados, por isso que o índio é chamado de preguiçoso, alguns livros trazem, não é que o índio é preguiçoso, ele tem a cultura dele, ele não era ganancioso, ambicioso, ele trabalhava para a subsistência dele, né, quando tem que comer, vai lá, pega o peixe e come. (MARLI, 2006).

Neste depoimento, além de chamar a atenção para o papel desempenhado pelos indígenas na economia brasileira na condição de escravos, chamam a atenção as observações da entrevistada sobre a não passividade dos indígenas diante da exploração de seu trabalho pelos colonizadores. Sua perspectiva crítica a esse respeito vai mais além. Em primeiro lugar, ao destacar que a não subordinação a esta forma de exploração de sua força de trabalho é uma das razões para o estereótipo relativo à sua suposta “preguiça”. Em segundo lugar, que as concepções indígenas tradicionais sobre a finalidade do trabalho são diferentes das representações veiculadas pelas sociedades modernas. Ou seja, que ele era destinado a garantir sua sobrevivência, em uma perspectiva a curto prazo, e não para acumulação de bens.

Semelhantemente ao livro **História com Reflexão** e ao relato da professora Vera, o tema do trabalho indígena também se encontra, no relato da professora Marli, conjugado no tempo passado. Contudo, isto não significa que não seja conjugado no presente. Ao fazer aproximações com o estado de Santa Catarina, a professora cita o trabalho dos índios Guarani em um outro fragmento da entrevista:

Ali em Tijucas, embaixo da ponte, tinha um grupo de indígenas que morava ali. Quando eu viajei para lá, eu fui mostrando para os alunos. Aí, quando a gente viu os cestos pendurados ali, que eles colocam na estrada, eu disse: tu vê que eles colocam! Olha! Tem cestos pendurados ali! Podem notar que aqui tem população indígena que vimos nos textos! Você vê, o índio se afastou de sua realidade, não quer mais trabalhar na pesca, na colheita, ele achou que trabalhar com os cestos era mais fácil! (MARLI, 2006).

Ao contrário, todavia, da postura crítica da outra professora entrevistada, a professora Marli não leva em consideração que foram contingências históricas, decorrentes do contato com nossa sociedade, como a ocupação e expropriação de suas terras, que os levaram a abandonar parcialmente suas práticas econômicas tradicionais, buscando sobreviver através da venda de seu artesanato.

Por outro lado, destes dados coletados sobre o tema do trabalho indígena, percebi que, em um dos relatos já citado anteriormente, a professora Marli vincula o tema do desmatamento à mão-de-obra escrava indígena, na coleta do pau-brasil:

[...] eu comecei a dizer a eles que a primeira mão-de-obra escrava foi nesse início do pau-brasil, que os feitores colocavam lá eles para carregarem e os indígenas não gostavam daquilo, eles estavam vendo que estava desmatando e eles tinham o culto à natureza, então eles não gostavam daquilo. (MARLI, 2006).

A questão do desmatamento e do meio ambiente tem sido atualmente veiculado na imprensa, na televisão, no rádio e na internet com uma frequência cada vez maior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, institucionalizados em 1996, trouxeram a questão do meio ambiente como um de seus temas transversais, devido ao fato de que este tema se tornou conhecido do grande público, a partir da Segunda Guerra Mundial, pela percepção de que a humanidade pode caminhar aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua sobrevivência. Nesse sentido, ao observar a referência trazida pela professora Marli sobre a questão do desmatamento, foi possível perceber a sua apropriação das representações atualmente construídas sobre a preservação do meio ambiente. Essa conduta de preservação, veiculada pela professora dentro de um tema que remonta um período da História no qual não eram pensadas ainda as questões ambientalistas, pode sinalizar para a imagem de um índio estático, que vive em aldeias isoladas na floresta – onde tudo é belo e harmonioso – é feliz e conserva a sua cultura e a natureza. Mas também pode sinalizar a imagem do índio como modelo de uma conduta de preservação a ser seguida.

Esta representação, construída sobre uma conduta de preservação do meio ambiente, pode ser vista num outro fragmento da entrevista da professora Marli, quando esta expõe o conteúdo do bandeirantismo e das missões jesuítas, fazendo alusão ao fato de que o bandeirante prejudicou a natureza naquela época:

Eu também trabalhei com eles a questão da parte negativa dos bandeirantes. Eu tenho um livro em casa, pequeno assim, que eu deixo lá para a história, e também tem o livro *Terra Brasileira*, que os bandeirantes foram bem maus, eles não foram bonzinhos, porque além de raptar os índios eles massacravam, a questão de matar, eles não tinham piedade. Alguns contribuíram para a história, mas alguns contribuíram de forma negativa. Então eu tinha o nome de todos eles que eu pesquisei, qual a contribuição deles na época do ouro e das pedras preciosas, mas com os índios eles não tinham piedade, que eles caçavam para vender e aqui o livro coloca isto. Que ele fala aqui na questão dos índios, eu vou ser bem sincera, eu não trabalhei só com esse livro, tá? Que surgiu o movimento bandeirismo, mas aí eles iam a busca de mais índios, porque na realidade eles vendiam os índios. Quando se vê os bandeirantes, todo mundo fala assim dos bandeirantes mas, os bandeirantes começaram pela caça dos índios, eles foram à caça dos índios! O Raposo Tavares, por exemplo, foi o pior de todos! A questão da economia, eles tinham interesse de vender para os grandes fazendeiros, principalmente os índios mais jovens, porque os mais velhos, eles matavam todos, mas os índios novos eles traziam presos e vendiam, então não tem só a contribuição do desbravador dos sertões. Quem desbravou os sertões? O bandeirante da época do ouro e do minério, que também já prejudicou a natureza naquela época. Esse lado o aluno tem que saber, e nisso o *Terra Brasileira* trouxe, ele tem uma página que ele faz isto! A questão dos bandeirantes, da natureza, né? Lógico nós conhecemos vários Estados brasileiros decorrentes destas viagens dos bandeirantes, mas tem o lado negativo de que os bandeirantes foram uns perversos. Na época das missões, tem as fotos, deles pegando os índios invadindo as companhias, mas dizem que os jesuítas facilitavam a morte dos indígenas também. Os jesuítas não foram uns anjinhos, essa história não é bem assim. Aí eu sempre trabalho com o lado positivo e negativo. (MARLI, 2006).

Sobre este aspecto, fica evidente, na formulação acima, a perspectiva crítica da professora Marli e sua capacidade de relativizar o próprio conteúdo do livro didático referido. Ou seja, para além das representações sobre a contribuição dos bandeirantes e jesuítas à sociedade e à cultura brasileira, são apontados aspectos negativos tanto em termos da dominação e do extermínio das populações indígenas, quanto das agressões ao meio ambiente. Para além do fato da professora Marli trazer as questões do meio ambiente junto ao conteúdo do bandeirantismo, ao observar o seu relato sobre o passado das sociedades indígenas no Brasil, vê-se, portanto, um apontamento que se diferencia do relato contido no livro **História com Reflexão**. No livro, não há uma representação negativa sobre o papel dos jesuítas e o trabalho dos bandeirantes junto aos índios no

período colonial. Silva (1987) descreve que os livros didáticos possuem uma ótica na qual a destruição das culturas ameríndias aparece como fatal, inevitável e desejável. Embora se utilizando de uma adjetivação um tanto quanto maniqueísta, ao afirmar que os bandeirantes foram “maus” e “perversos” e os jesuítas – de que estes não foram uns “anjinhos” – percebi que a professora tinha a intenção de que, entre os alunos, não fosse criada a imagem de que a destruição das culturas ameríndias foi inevitável ou natural. Ainda sobre o passado das sociedades indígenas no Brasil, no tema da chegada dos portugueses ao Brasil, a professora Marli manifesta uma perspectiva crítica e relativizadora, como na formulação abaixo:

Eu não fico só nesse livro, também conto o outro lado da verdade, porque de repente, ele vai trazer aqui uma verdade que não é absoluta, será que é isto que aconteceu mesmo? Será que quando os portugueses chegaram aqui eles passaram a mão na cabecinha dos indígenas? Não é isso! Os índios, quando os portugueses chegaram achavam que eles eram deuses que estavam chegando do oceano, e o conflito chegou porque eles vieram com outra mentalidade, eles chegaram com aquela ganância. A questão do pau-brasil, o desmatamento vem daquela época, quando fala da corrupção, já começa naquela época, e nessa história toda o índio está! (MARLI, 2006).

Nestas observações, a professora Marli, para além do que traz sobre a imagem negativa e positiva do contato entre portugueses e índios, questiona a veracidade do conteúdo inserido no livro **História com Reflexão**, sobre este tema. Isto me remete a pensar nas análises de Souza (2001) sobre o conceito de representação entendido por Chartier, quando este expressa que a leitura de um texto impresso é geradora de sentido e esse sentido se relaciona com as formas por meio das quais é recebida por seus leitores. Assim sendo, foi possível constatar que o sentido dado pela professora sobre o livro, especificamente no contato entre portugueses e indígena, é que ele se exime de trazer as imagens negativas presentes neste contato, privilegiando os feitos ocidentais. Ao mesmo tempo, é possível constatar que a entrevistada se referiu novamente ao meio

ambiente e acrescentou a corrupção como um elemento da história na qual os índios estão envolvidos.

Assim como o tema do meio ambiente, o tema da ética<sup>32</sup> – na qual a questão da corrupção está inserida – tem estado em pauta na televisão, no rádio, nos jornais e na internet. Sendo também um dos temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para ser trabalhado em todas as disciplinas, o discurso da ética pressupõe o respeito ao agir humano, consideradas as suas possibilidades genéricas do bem e do mal. O discurso da ética, em geral é marcado por coisas que “deveriam” ser. Para as séries iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem quatro pontos de destaque a este respeito: a justiça, o diálogo e a solidariedade e o respeito mútuo.

Dando continuidade ao tema do passado das sociedades indígenas no Brasil, a professora Marli faz aproximações com a história do município de Florianópolis, trazendo referências sobre o período do contato entre portugueses e indígenas, como também sobre os sambaquis:

[...] quando eu trabalhei com as fontes históricas aqui da Lagoa, quando eu falei dos índios, a questão das dunas tinham ostras, a minha mãe contava, eu estou contando, te contando o que me falaram, eu me lembro que quando eu era criança, que nós morávamos aqui em baixo, eu me lembro que os índios vinham, eles tinham umas tábuas que eles desenhavam, eles faziam o artesanato deles, e eles vendiam , os Guaranis. A questão também dos sambaquis, lá no catarinense o cara explicou muito bem a questão dos sambaquis, porque lá no catarinense tem uns cofres lá e até tinha uma criança deitada em cima do pai e eles perguntaram o que era aquilo, então ele explicou direitinho como é que enterravam os mortos, a questão da comida que eles comiam. Então ele fez uma abordagem muito interessante do índios, e eu percebi que os alunos tiveram uma outra visão da questão indígena. A contribuição dos indígenas também para nós. Muita coisa hoje em dia é contribuição indígena, até a questão do nome. Aí eu trabalhei o nome Meimbipe. Nós temos um livro da universidade que é *Uma cidade numa Ilha* , a Célia que fez, é de um centro de estudos na universidade e é muito bom. Ele fala toda a história daqui da região

---

<sup>32</sup> Dados retirados dos sites: NOVA ESCOLA, Disponível em: <[www.novaescola.abril.com.br](http://www.novaescola.abril.com.br)>. Acesso em: 16 jan. 2007, e PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

e a questão indígena e ele começa a trabalhar com o vocabulário Meimbipe. Por que é que os portugueses quando chegaram aqui os índios tinham o nome de Meimbipe, por que tinha o nome de Sambaqui, nome indígena, né? Então a gente foi procurar no dicionário para ver o que significava Meimbipe. Então começou com essa história, para tu veres que a gente tem toda uma contribuição indígena, né? Até a discussão das nossas origens, né, dizem que a gente tem o sangue do negro e do índio. (MARLI, 2006).

Semelhantemente ao relato da professora Vera, a professora Marli traz, nesta fala, a aproximação feita com os conteúdos que se referem ao município de Florianópolis, neste caso, mais especificamente, com as fontes históricas do bairro onde a escola se encontra localizada. Observei que a temática indígena foi inserida como aporte de um conteúdo mais abrangente, assemelhando-se também neste dado ao relato da professora Vera. Neste sentido, sendo, portanto, aporte de um conteúdo mais abrangente, percebi que está contida, neste relato, a representação do índio genérico. No decorrer do mesmo, há apenas uma frase que especifica os Guarani como a etnia que fazia o artesanato e vendia no bairro e, nas demais frases onde se encontram relatados os sambaquis, a contribuição indígena e o nome Meimbipe, permanece a representação do índio genérico.

Há ainda, na fala da professora Marli, referências da contribuição deixada pelos indígenas para nós, exemplificada pelo vocabulário. Entretanto, num outro fragmento da entrevista, ao ser questionada sobre o uso das ilustrações contidas no livro didático, assim ela relata sobre a contribuição cultural legada pelos indígenas:

Eu trouxe para as fontes históricas dos índios, os balaios, os cestos. Aí quando fizemos a exposição os próprios alunos trouxeram cestos, e eu disse para eles que isso não era idéia dos açorianos, eram os índios que tinham feito. Eles trouxeram coisas do engenho também e eu disse para eles que não era coisa do açoriano, era do índio também. Eles não sabiam, eles nem sabiam que o hábito de tomar banho todos os dias vinha dos índios! A questão é que a gente não tem esses hábitos porque tem, né? É porque nós adquirimos dos indígenas e foi uma influência que os açorianos deixaram para a gente também. Então foi estas as questões que a gente trabalhou. Mas em relação às imagens

como fonte histórica sim, porque eles fizeram uma relação com o que eles vêem na Praça XV, com os indígenas Guarani, com o nosso índio, o que foi feito relação com esse pote aqui [cerâmica corrugada contida no livro]. (MARLI, 2006).

Verifica-se, no relato da professora Marli, que, das ilustrações contidas no livro didático, apenas a urna de cerâmica corrugada foi caracterizada como fonte histórica que levou os alunos a relacioná-la com os índios Guarani que trabalham no centro da cidade de Florianópolis. Não está explicitado, na fala da professora, o sentido dado para a aproximação destes dois conteúdos. Porém, Brinhosa descreve, na proposta curricular do município de Florianópolis, que o ensino de História deve considerar que os alunos:

[...] possuem idéias sobre as relações homem/homem, homem/meio e sobre o próprio meio que habitam. O seu pensar sobre si mesmos, sobre a realidade à sua volta e sobre as relações estabelecidas entre o homem/meio lhes possibilita observar, analisar, refletir, comparar, ou seja, faz com que eles utilizem suas funções mentais, para apropriarem-se de conceitos. (BRINHOSA, 2000, p. 124)

Assim sendo, segundo minhas percepções, vejo que é possível que tenha ocorrido a aproximação destes dois conteúdos porque a sociedade Guarani reside nas proximidades do município e faz parte do cotidiano do aluno, ou também, pelo fato do índio Guarani ser representado como um bem simbólico do município, pertencente a ele e, portanto, podendo ser classificado como “nosso índio”.

Presente também neste relato da professora Marli, está o tratamento com o tema das tradições culturais indígenas. Sobre o tema, há um distanciamento do livro **História com Reflexão**, que se dá através da exposição de outros componentes da cultura material indígena, como um legado deixado para a sociedade brasileira. Enquanto o livro cita o legado cultural presente nos modelos arquitetônicos do Brasil colônia, a professora fala a respeito dos cestos, dos engenhos e do hábito de tomar banho diariamente. No que diz respeito aos cestos, ao engenho e ao hábito de se banhar,

ocorre uma aproximação com a história do município de Florianópolis, porque, no relato se encontra citado, por duas vezes, o açoriano<sup>33</sup>. Se, por um lado, é possível deduzir que existe uma aproximação com a história do município, por intermédio da citação do açoriano, por outro, não é possível definir o grupo étnico indígena que deixou como legado cultural os cestos, os instrumentos do engenho e o hábito de tomar banho diariamente. Nesse sentido, pode-se dizer que o relato sinaliza a presença de um índio genérico, conjugado no singular e destribalizado.

No relato da professora Marli, o tempo passado e o tempo presente dos indígenas se misturam. Esta associação da categoria passado/presente é encontrada novamente em outro fragmento da entrevista, que dá continuidade ao questionamento sobre a situação do indígena no Brasil de hoje:

Uma outra coisa que nós conseguimos trabalhar foi a questão da diferença de fisionomia dos índios, como é que a gente consegue identificar quem são os Káingang, os Guaranis, o tipo de cabelo. Trabalhei que os índios têm outras regras, que uma aldeia não é igual à outra, isso nós trabalhamos no livro *Terra Brasileira*. Trabalhamos também com a raça Tupi, que eles comem os próprios humanos, tem índio que admitia a poligamia, tem outro que tem uma própria mulher. Então depende da nação indígena, do grupo indígena, eles têm suas próprias regras. E os alunos achavam que o índio é tudo igual, e o índio não é tudo igual, cada um tem seu jeito de se organizar, tem as suas moradias, a sua própria fisionomia, a questão da genética mesmo, tudo é diferente. A criança na pré-escola pinta o índio com arco e flecha e um peixinho na lança. Olha a idéia que eles trazem, né! Então o aluno já tem internalizado na idéia dele de que o índio é isso! Que usa aquela coisinha, que planta e pesca, tem arco e flecha, que são todos iguais, igual o japonês! Então o índio tem sua forma de organização social diferente, depende do grupo que ele está, depende [...] o grupo Tupi tem um jeito, o Guarani tem outro, tem o grupo Jê. Quando, na época do descobrimento, não sei quantos grupos indígenas nós pesquisamos, porque nós íamos pesquisar no livro, que eu não me lembro o nome, e aí a gente foi ver quantos grupos indígenas tinha na época do descobrimento do Brasil, que tinham nomes diferentes. Então eu fiz toda esta retomada dos índios, por isso a minha aula demorou bastante. A questão indígena tem que ser trabalhada com os alunos, porque eles têm essa visão de que o índio é selvagem, de que o

---

<sup>33</sup> Na entrevista com a professora da 3ª série, a professora Vera, esta cita o açoriano como o grupo europeu que colonizou o município de Florianópolis.

índio não presta, é perigoso e de que ele pode matar, e o índio não é isso, quem fez isto foi os europeus. (MARLI, 2006).

Este relato da professora Marli marca, pela primeira vez, e de modo bastante claro, a presença da diversidade étnica que existe entre as sociedades indígenas. Neste sentido, sua fala parece retratar as palavras de Souza (2001), ao expor que é por intermédio do professor que as questões culturais e políticas ganham visibilidade. Assim sendo, nesta fala, a professora Marli visibilidade às características fisionômicas, às características culturais, às diferentes formas sociais de organização e aos diferentes espaços dos indígenas, não necessariamente por intermédio dos sentidos dados pelo livro **História com Reflexão** sobre o assunto, pois o mesmo não expôs isto, mas utilizando-se de outro livro didático, como ela mesma afirma em seu relato.

Vimos, neste capítulo, que as professoras têm demonstrado ter à mão a capacidade criadora de dar novos significados ao prescrito. Segundo Chartier (1991), os que lêem os textos não os lêem de maneira semelhante, porque os leitores não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e não entretêm uma mesma relação com o escrito. Ao ler e produzir outros significados, elas parecem ter compreendido que as limitações do prescrito podem ser “transgredidas” por intermédio da invenção, da aquisição de novos conhecimentos e da inclusão de outros recursos e referenciais de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, me foi possível diagnosticar o que tem sido veiculado, na cultura escolar, sobre a temática indígena, abordando o ensino de História na perspectiva dos grupos étnicos e da construção da identidade Nacional no Brasil. Neste sentido, busquei focalizar a inclusão e a exclusão da temática indígena nos livros didáticos de História, do segundo ciclo das séries iniciais, e as práticas pedagógicas efetuadas pelos professores, na medida em que fui estabelecendo uma relação entre o prescrito e o vivido, ou seja, entre o que é veiculado nos livros didáticos sobre a temática e o que é realizado efetivamente no contexto da sala de aula, através das escolhas didático-pedagógicas realizadas pelos professores.

Tendo como desafio o entendimento de que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica, minha intenção foi de refletir e procurar compreender o que tem sido veiculado na cultura escolar sobre a temática indígena, observando se esses conteúdos, idéias, representações, imagens têm contribuído para uma resignificação do ensino de História que estimule uma consciência histórica e cidadã em nossas crianças. Então, nesta perspectiva, tomei como ponto de partida o livro didático e o relato dos professores, por serem estes últimos que atribuem os sentidos e os significados aos conteúdos inseridos nos livros. Nesse sentido, vale lembrar que o livro didático é resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais. Ele é portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma determinada sociedade. Assim, por ser portador de um saber articulado às finalidades sócio-políticas e culturais, ele traz, em seu corpus, dispositivo que vêm sendo legislados pela educação e pelo ensino de História no Brasil. Por essa razão, o caminho percorrido na introdução deste trabalho e

na revisão bibliográfica, levou-me a perceber que o estudo da temática indígena, concebido nos livros didáticos produzidos até 1999, legitimava a construção de uma identidade nacional brasileira, constituída por valores culturais que se pretendiam homogêneos e universais. Portanto, se no passado o ensino de História, juntamente com os livros didáticos, ofuscou a percepção da realidade étnica nacional, constituída pela heterogeneidade e identidade mescla do brasileiro, são baseadas neste tempo passado que as experiências do tempo presente são interpretadas como experiências e o futuro apropriado como perspectiva de ação. Por esta razão, ao refletir, no primeiro capítulo, sobre as pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990, sobre a temática indígena contida nos livros didáticos, tive a intenção de revelar a veiculação das imagens, das representações, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica sobre a temática indígena para, posteriormente, rever as representações acerca das nossas próprias identidades, que se encontram transmitidas na cultura escolar e postas no ensino de História, a fim de atentar para as atuais necessidades e desafios do século XXI.

Entre estes desafios atuais, meu olhar foi em direção aos livros didáticos produzidos em 2001. Fiz este recorte porque, em primeiro lugar, a partir de 1996, se institucionalizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta sinaliza que a identidade a ser configurada no ensino de História deve situar a relação entre o particular e o geral, construir noções de diferenças e semelhanças, continuidade e permanência e, a percepção do “eu”, do “nós” e do “outro”, comparando situações e estabelecendo relações. Em segundo lugar, o que me chamou a atenção foi o fato de ter sido neste período que o Estado brasileiro assumiu o compromisso de uma educação para todos, elaborando o Plano Decenal de Educação para Todos, que propõe reverter a imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre as sociedades indígenas. E,

em terceiro lugar, porque os professores já tinham acesso aos guias didáticos que auxiliavam na escolha dos livros didáticos.

A partir destes desafios e, de acordo com as análises dos livros utilizados como fonte dessa pesquisa, observei que houve a continuidade e a permanência dos mesmos aspectos apontados pelos pesquisadores, na pesquisa bibliográfica realizada no primeiro capítulo, a respeito das imagens, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica que tem sido veiculada na cultura escolar através dos livros didáticos de História.

De um modo geral, a imagem dos índios, apresentada nos livros didáticos analisados, permanece com uma narrativa que os representa como supersticiosos, inferiores, com caráter impessoal, destribalizados, genéricos, enfocados no passado e como atores coadjuvantes da história do Brasil. Em outras palavras, a imagem dos índios, inserida nos livros didáticos, permite a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica.

Entretanto, é importante destacar que, no livro **História com Reflexão**, destinado à terceira série, já é possível perceber a inclusão de conteúdos que apresentam a história e a cultura das diferentes sociedades indígenas que habitam o Brasil. Destaca-se, neste livro, a inclusão do texto que se refere à sociedade Kaiowá-Guarani, com os dados do local onde vivem, o trabalho na agricultura, seu tipo de moradia, a constituição familiar e a crença religiosa. Por outro lado, ao voltar meu olhar para os sentidos que foram dados pelas professoras sobre o livro didático percebi, assim como afirma Chartier (1998, p. 77), que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.” Segundo este autor, “toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.” Assim sendo, como observa Souza (2001), quando um professor escolhe um livro didático

como seu referente, nessa opção interfere a relação que tal obra tem com o currículo, a reputação do autor, a acessibilidade e a afinidade que o professor tem com a forma que a obra está estruturada. Nesse sentido, os livros didáticos **História com Reflexão** foram selecionados pelas professoras porque os mesmos vinham ao encontro das necessidades previstas para o planejamento de conteúdos a serem estudados na terceira e na quarta séries. Isto, no entanto, não subestima o fato de que, em determinados temas, os livros didáticos abrem pouquíssimas possibilidades de reflexões ou explicações sobre o processo histórico dos acontecimentos. Conforme observa Souza (2001), isto faz com que o professor preencha lacunas do conteúdo, imaginando outras tramas, conjecturando, tendo em suas mãos o poder de inventar. Portanto, ao percorrer o conhecimento que está contido nos livros didáticos sobre os indígenas, observei que a leitura feita pelas entrevistadas reflete sinais de apropriação, invenção, produção de outros significados, preenchimento de lacunas e a imaginação de outras tramas que geraram tanto avanços e ressignificações positivas como também permanências pouco expressivas. Com relação à temática indígena contida nos livros didáticos, o que mais chama a atenção é a impressão de ações pedagógicas que foram além do prescrito, por meio da adição de outros recursos como: objetos, revistas, imagens iconográficas, dicionários, poemas. Ao emitir determinadas ações neste processo de aprendizagem da temática indígena, as professoras criaram espaços de possibilidade de ressignificação de determinados conteúdos. Podemos destacar entre eles:

- a) a aproximação com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à identificação das populações nativas (indígena) locais. Enfatizando, no caso da professora Vera, o seu modo de vida e o reflexo das mudanças causadas pela expansão da economia nacional sobre seus territórios;

- b) a valorização do saber indígena como legado cultural. No caso da professora Vera, este legado cultural se entrecruza com o livro didático, por intermédio da exemplificação da mandioca, mas há avanços nos sentidos que são dados pela entrevistada, ao fazer aproximações deste legado cultural com o cotidiano de seus alunos. No que se refere à professora Marli, a valorização do saber indígena se distancia do livro didático, mas se aproxima do aluno através dos exemplos sobre o vocabulário, o hábito de tomar banho, os cestos e os engenhos;
- c) os conteúdos da história ocidental são, em parte, ressignificados através da inclusão da história local, do legado cultural indígena, de uma postura crítica sobre a visão etnocêntrica contida nos livros.

Outro fato que observei é que a ministração dos conteúdos da temática indígena mantém vínculos com a formação do cidadão. Ouso dizer que, no conjunto das entrevistas analisadas, podemos observar a preservação do meio ambiente, a ética e o respeito às diferenças, a solidariedade com os mais fracos e oprimidos.

Vimos que as professoras criaram situações de aprendizagem que propiciaram ressignificações e outros sentidos aos conteúdos que se encontram fechados e organizados nos livros didáticos. No entanto, como observa Souza (2001), o professor, em seu fazer didático, transpõe o melhor e o pior de seu conhecimento histórico. Nesse sentido, o engessamento contido no livro didático, que classifica o índio como genérico e como ator coadjuvante da história do Brasil, entrecruza-se com o saber que, por vezes, é ensinado pelas professoras no contexto da sala de aula. Assim sendo, penso que, de fato, este entrecruzamento se dá porque, embora haja uma enorme diversidade de

culturas indígenas brasileiras, existe um grande abismo cultural na comunicação entre indígenas e brancos. Esta constatação é apontada por Silva, por intermédio da afirmação de que:

Não há canais regulares e institucionalizados de comunicação e o conhecimento até agora acumulado sobre as populações indígenas pelo não-índios é fragmentado e parcial... Junte-se a isto o fato de que boa parte da bibliografia existente não está publicada, permanecendo restrita ao uso de especialistas e estudiosos nas universidades. (SILVA, 1995, p. 17,18)

Portanto, se ao final desta pesquisa, me foi possível responder a algumas questões sinalizadas na problematização, no que se refere às mudanças e permanências, às inclusões e exclusões, às percepções e aos estereótipos, aos preconceitos, à visão etnocêntrica que são e estão formados nos livros e emanam ou não na transmissão do conteúdo que o professor efetiva, por outro lado, ainda restam algumas dúvidas sobre o que é veiculado na cultura escolar referente à temática indígena e se esses conteúdos, idéias e imagens privilegiam o respeito à diversidade cultural. Para tanto, creio que ainda é necessário colocar em pauta,

[...] conhecer, reconhecer e lutar para a superação das desigualdades sociais, sem a qual não há verdadeira diversidade cultural. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o sentimento de pertença, através da criação de uma identidade nacional que privilegie a unidade pelo respeito à diversidade, aponta na direção de um projeto de sociedade mais democrático, a solidariedade e a identificação com aqueles que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno, tornam-se condição indispensável para sua concretização. (REIS, 1999, p. 107)

Embora a necessidade de mudança, aparentemente, pareça ter sido dissipada a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando esta buscou oferecer base para que as políticas de igualdade passassem a vigorar como pauta das políticas públicas, ao

ressaltar a defesa ampla dos direitos do indivíduo, sem qualquer forma de discriminação de origem, cor, raça, sexo e idade, o campo da educação apresenta pouca visibilidade de mudanças concretas. Apesar dos PCNs terem se constituído, a partir de 1996, como um importante instrumento de referência para a atuação dos professores, na sala de aula, poucas escolas incorporaram os mesmos na prática. Para Viana & Unbehaum (2006, p. 421) “a ambigüidade que caracterizou a implantação dos PCNs , é, em parte responsável por esse tipo de resultado, uma vez que está fundado em uma formação docente a distância, em temas que não constam do currículo de formação docente.” É nesse sentido que espero, num futuro bem próximo, que possamos contribuir para que a cultura escolar, as políticas públicas sociais e educacionais, juntamente com os especialistas e estudiosos das universidades, no campo do ensino de História, veiculem um conhecimento que potencialize nos alunos a contínua construção da identidade mescla e heterogênea do brasileiro, a formação de uma consciência histórica e cidadã e o respeito às diferenças por meio da concepção de uma cultura voltada para a paz.

## FONTES

### **Livro didático:**

MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. **História com Reflexão.** São Paulo: IBEP, 2001.

### **Entrevistas:**

VERA [Nome fictício]. Florianópolis/SC: 27 jul. 2006. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

MARLI [Nome fictício]. Florianópolis/SC: 01 ago. 2006. Entrevista realizada por Léia Adriana da Silva Santiago.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. A(s) História(s) Produzida(s) nos Livro(s) Didático(s). In: SCHIMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene R. (org). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo, Editora Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: \_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

BRINHOSA, Mario César. História: estudo da possibilidade de trabalho singular na educação básica. In: \_\_\_\_\_. **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental**. Florianópolis: Prefeitura Municipal. 2000.

CERRI, Luis Fernando. Imagens da Paulistanidade: As ilustrações e o ensino do regionalismo Paulista. In: **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, p. 34-59, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados 11(5), 1991.

\_\_\_\_\_. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COELHO, Araci Rodrigues. Escolarização: Uma Perspectiva de Análise dos Livros Didáticos da História. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

COSTA, Maria Heloísa F. O Sobrenatural, o Humano e o Vegetal na Iconografia Mehinaku. In: RIBEIRO, Berta G. (org) **Suma Etnológica Brasileira: Arte índia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CRUZ NETO, Otávio, O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília S (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro. O Futuro da Questão Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília S (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DIAS, Maria de Fátima S. **A Invenção da América na Cultura Escolar**. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo e Estereótipos: A Imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil. In: DIAS, Maria de Fátima S. (Org). **História da América: ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004.

DORRA, Raúl. La Interacción de Três Sujetos en el Discurso del Pasado. In: SILLER, Javier Pérez Garcia; RADKAU, Verena (Coord). **Identidad em el imaginário nacional: reescritura y enseñanza de la história**. México (mimeo).

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: J. Olimpyo, 1966.15<sup>a</sup> ed.

GARCÍA, Verena Radkau. Aprendizaje Histórico: Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde la óptica alemana. In: SILLER, Javier Pérez Garcia; RADKAU, Verena (coord). **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia**. México (mimeo).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GIANINI, Isabelle V. Sociedade e Meio Ambiente: um estudo de caso. In: MAGALHÃES, A. C. (Org). **Sociedades Indígenas e Transformações Ambientais**. Belém: UFPA/NUMA, 1993.

GRAY, Andrew. O Impacto da Conservação da Biodiversidade sobre os Povos Indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

**GUIA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2004**. Brasília: MEC, 2003.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**: O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação**, Campinas, Autores Associados, nº 1, janeiro/junho 2001.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LEMOS, César de Miranda. Os Índios Invisíveis: O ensino de História sem etnicidade. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - Anais**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. A presença e saberes indígenas e o Ensino de História. In: \_\_ NETO, José Miguel Arias (org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, AtritoArt, 2005.

LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B. **A América Latina na Época Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. São Paulo/Brasília: Editora Hucitec/Ed. Universidade de Brasília, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

\_\_\_\_\_. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília S (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MONTÉS, Rafael Valls. **Los Nuevos Retos de las Investigaciones Sobre los Manuales Escolares de História: entre textos y contextos**. Universidad de Valencia (mimeo).

MOREIRA, Maria De Fátima S. A Criança e a História: quem ensina o quê? In: **II Encontro de Pesquisadores no Ensino de História**. Niterói: Eduff, 1995.

NAXARA, Márcia Regina C. **Estrangeiros em sua Própria Terra: representações do brasileiro 1870/1920**. São Paulo: Anna Blume. 2002.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: O fenômeno do preconceito**. Campinas: Editora Moderna/Editora Unicamp, 1997.

QUINTANAR, Andrea Sanchez. Identidad y conciencia em la enseñanza de la história. In: SILLER, Javier Pérez Garcia; RADKAU, Verena (Coord). **Identidad em el imaginário nacional: reescritura y enseñanza de la história**. México (mimeo).

RAMOS, Alcides. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 1986.

REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? In: DIAS, Maria de Fátima Sabino et al (Org). **Interfaces do Ensino de História**, Perspectiva, Florianópolis, ano 17 – nº. ESPECIAL, 1999.

REZNIK, Luis. **Tecendo o Amanhã** (A História do Brasil no Ensino Secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945). Niterói: Instituto de Ciências e Filosofia, 1992.

RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

ROCHA, Everardo P.G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, AtritoArt, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SANTOS, Silvio Coelho. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SANSONE, Lívio. As Relações Raciais em Casagrande & Senzala Revistadas à Luz do Processo de Internacionalização e Globalização. In: MAIO, Marcos C., SANTOS, Ricardo V. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SEVCENKO, Nicolau. As alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo. In: SCHWARCZ, Lilia; QUEIROZ, Renato (Orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: 1987.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: FAPESP/Global/Mari, 2000.

SILVA, Joana, A. F. Economia de subsistência e projetos de desenvolvimento econômico em áreas indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Lúcia H. O. Do Ideal ao Real: Da Adoção de Novas Matrizes Teóricas à Aplicação na Prática Educativa. In: SCHIMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene R. (Org). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2001.

VIANA, Cláudia. UNBEHAUM Sandra. **Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VILLALTA, Luiz Carlos. Avaliando livros didáticos de Estudos Sociais para o MEC: relato de uma experiência. In: SCHIMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene R. (Org). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

#### **Sites pesquisados:**

CRUZEIRONET. Disponível em: <<http://www.cruzeironet.com.br/Sorocaba>>. Acesso em: 08 abr. 2006.

NOVA ESCOLA. Disponível em: <[www.novaescola.abril.com.br](http://www.novaescola.abril.com.br)>. Acesso em: 16 jan. 2007.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
<<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

PROGRAMA DE ESTUDOS DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em:  
<<http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/proh.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2007.

Disponível em: <<http://www.inventabrasilnet.t5.com.br>>. Acesso em: 08 abr. 2006.

Disponível em: <<http://www.fnly.org.br>>. Acesso em: 26 mar. 2006.