

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em História



Dissertação

Nos meandros do (re)conhecimento:

a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da

Lei 11.645/08 (2008-2014)

Felipe Nunes Nobre

Pelotas, 2017

Felipe Nunes Nobre

Nos meandros do (re)conhecimento:

a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da
Lei 11.645/08 (2008-2014)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

N754n Nobre, Felipe Nunes

Nos meandros do (re)conhecimento : a temática indígena em livros didáticos de história no contexto de implementação da lei 11.645/08 (2008-2014) / Felipe Nunes Nobre ; Edgar Ávila Gandra, orientador. — Pelotas, 2017.

217 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Temática indígena. 2. Livro didático. 3. Lei 11.645/08. I. Gandra, Edgar Ávila, orient. II. Título.

CDD : 980.1

Felipe Nunes Nobre

Nos meandros do (re)conhecimento:
a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da
Lei 11.645/08 (2008-2014)

Dissertação aprovada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História,
Programa de Pós-graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade
Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 27 de abril de 2017.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra (Orientador)
Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Tatyana de Amaral Maia
Doutora em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Prof.^a Dr.^a Lori Altmann
Doutora em Teologia pela Faculdades EST.

Prof.^a Dr.^a Lisiane Sias Manke
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Agradecimentos

Aos meus pais, Pedro e Vera, e meus irmãos, Tomás e Thaís, por propiciar a base sólida de minha formação pessoal e profissional.

À Andressa, pelo amor, companheirismo e constante motivação.

Ao meu orientador, Edgar Gandra, por toda a confiança e atenção.

Ao professor Sebastião Peres, por suas contribuições na banca de qualificação.

Às professoras Tatyana Maia, Lori Altmann e Lisiane Manke, pela disponibilidade em contribuir na banca de defesa.

Às equipes da E.E.E.F. Dr. Francisco Simões e do Colégio Estadual Félix da Cunha, por disponibilizarem os acervos de suas bibliotecas para a pesquisa.

Aos professores e colegas com os quais tive a oportunidade de conviver nos últimos dois anos.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que através da bolsa de mestrado propiciou os meios materiais para a realização desta pesquisa.

Resumo

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento**: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. 217f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Esta pesquisa visa contribuir para as discussões sobre a temática indígena no Ensino de História através da análise das repercussões da Lei 11.645/08 em livros didáticos. Para tanto, toma como objeto de estudo duas coleções didáticas, História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História, em suas edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático antes e depois da promulgação dessa Lei. Analisando em que momentos e de que formas os povos indígenas ganham visibilidade nessas edições, tanto em textos quanto em imagens, discute as estratégias utilizadas por cada coleção para contemplar a demanda legal, bem como, delinea as possibilidades e os limites dessas mudanças. Para discutir as representações construídas sobre os indígenas, propõe categorias de análise para os textos e imagens veiculados pelas coleções. Conclui que a Lei teve significativas repercussões em ambas as coleções, que passaram a dar maior visibilidade aos indígenas em suas narrativas, em diferentes contextos da história nacional. Entretanto, as formas como esses povos são representados sofreram mudanças menos significativas. Permanece uma abordagem superficial no tratamento à diversidade cultural e o silenciamento sobre as experiências históricas dos diferentes povos originários do Brasil.

Palavras-Chave: temática indígena; livro didático; lei 11.645/08.

Abstract

NOBRE, Felipe Nunes. **In the meanderings of recognition:** the indigenous theme in History textbooks in the context of law enforcement 11.645/08 (2008-2014). 2017. 217f. Dissertation (Master Degree in History) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

This research aims to contribute to the discussions on the indigenous theme in History Teaching, through the analysis of the repercussions of Law 11.645/08 on textbooks. To do this, it takes as object of study two didactic collections, History: Society & Citizenship and Araribá Project: History, in its editions distributed by the Textbook National Program, before and after the promulgation of this Law. Analyzing at what moments and in what ways indigenous peoples gain visibility in these editions, both in texts and in images, discusses the strategies used by each collection to contemplate the legal demand and outlines the possibilities and limits of changes. To discuss the representations built on the indigenous, it proposes categories of analysis for the texts and images conveyed by the collections. It concludes that the Law had significant repercussions in both collections, which began to give greater visibility to the indigenous in their narratives, in different contexts of national history. However, the forms like these are represented have undergone less significant changes. There remains a superficial approach in the treatment of cultural diversity and silencing of the historical experiences of the different originaries peoples in Brazil.

Keywords: indigenous theme; textbook; Brazillian Law 11.645/08

Lista de Figuras

Figura 1 Quadro Síntese da avaliação das coleções didáticas de História no PNLD 2014.	49
Figura 2 História: Sociedade & Cidadania: capítulos em que os povos indígenas ganham visibilidade, por edição e volume.	90
Figura 3 História: Sociedade & Cidadania: referências bibliográficas sobre indígenas no Brasil.	92
Figura 4 Projeto Araribá: História - capítulos em que os povos indígenas ganham visibilidade, por edição e volume.	121
Figura 5 Projeto Araribá: História - referências bibliográficas sobre indígenas no Brasil.	123
Figura 6 Levantamento quantitativo das imagens relacionadas a indígenas nas coleções pesquisadas, de acordo com a edição.	142
Figura 7 Levantamento quantitativo das imagens em cada coleção, ao longo das três edições, de acordo com os tipos.	142
Figura 8 Acima, ilustração da produção de farinha de mandioca presente nas duas primeiras edições da coleção Projeto Araribá. Abaixo, ilustração que a substitui na terceira edição (PAH 2014, 6º ano, p.63).	149
Figura 9 Ilustração sobre a Guerra de Itapuã (HSC 2014, 7º ano, p.276).	151
Figura 10 “Ilustração recriando um aspecto da resistência indígena aos bandeirantes no Sul” (HSC 2014, 8º ano, p.32).	151
Figura 11 Gravura de Theodore de Bry, na coleção História: Sociedade e Cidadania (HSC 2008, 8º ano, p.12).	154
Figura 12 Gravura de Theodore de Bry, baseada em original de Hans Staden, representando combate entre os portugueses e os Tupinambá (HSC 2008, 8º ano, p.30).	154
Figura 13 À esquerda, uma gravura do original de Hans Staden (HSC 2014, 7º ano, p.229). À direita, uma releitura retirada da obra de Theodore de Bry (PAH 2014, 7º ano, p.174).	156
Figura 14 “Tupinambá desmembrando e cozinhando o inimigo, durante um ritual antropofágico” (PAH 2014, 7º ano, p.175).	158
Figura 15 Gravura de Jean Baptiste Debret (HSC 2008, 7ª série, p.74).	162
Figura 16 Gravura "Guerrilhas", de J. M. Rugendas (HSC 2011, 8º ano, p.37).	162
Figura 17 Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto (HSC 2014, 7º ano, p.261).	163
Figura 18 Quantidade de fotografias em cada coleção, de acordo com as categorias, considerando as três edições.	169
Figura 19 Indígenas participam de audiência pública no Senado... Uma imagem da categoria manifestação política (HSC 2011, 7º ano, p.211).	175
Figura 20 Atividade sobre a aparência dos indígenas (HSC 2014, 6º ano, p.93).	177
Figura 21 Páginas de abertura do capítulo “12 Os Tupi e os portugueses”, com imagens categorizadas como cotidiano (HSC 2014, 7º ano, p.226-227).	177
Figura 22 Davi Kopenawa, liderança Yanomami (PAH 2008, 6ª série, p.182)	181
Figura 23 Indígenas reivindicando a demarcação de terras (PAH 2008, 6ª série, p.179).	181
Figura 24 Abertura da Unidade 1 “Expansão da América portuguesa” (PAH 2014, 8º ano, p.10-11).	185
Figura 25 “Índios Kalapalo da aldeia Aiha se preparando para o Jawari” (PAH 2014, 8º ano, p.167).	192
Figura 26 Imagens da aldeia Aiha.	192

Lista de Abreviaturas e Siglas

CIMI	Conselho Indigenista Missionário
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HSC 2008	Coleção didática História: Sociedade & Cidadania (PNLD 2008)
HSC 2011	Coleção didática História: Sociedade & Cidadania (PNLD 2011)
HSC 2014	Coleção didática História: Sociedade & Cidadania (PNLD 2014)
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAH 2008	Coleção didática Projeto Araribá: História (PNLD 2008)
PAH 2011	Coleção didática Projeto Araribá: História (PNLD 2011)
PAH 2014	Coleção didática Projeto Araribá: História (PNLD 2014)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental/ INL
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UNI	União das Nações Indígenas.

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - Livro didático: reflexões sobre uma construção social	29
1.1 Prescrições curriculares e demandas sociais: a Lei 11.645/2008	30
1.2 Um objeto entre múltiplas expectativas	43
1.3 As coleções História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História no contexto do PNLD 53	53
Capítulo 2 - Perspectivas de visibilidade: a Lei 11.645/08 e os indígenas na história do Brasil	65
2.1 Coleção História: Sociedade & Cidadania	66
2.1.1 Introdução aos estudos históricos.....	66
2.1.2 Período colonial.....	70
2.1.3 Império e República	87
2.1.4 Repercussões da Lei 11.645/08: visibilidade e representação.....	89
2.2 Coleção Projeto Araribá: História	98
2.2.1 Introdução aos estudos históricos.....	98
2.2.2 Período colonial.....	99
2.2.3 Império e República	114
2.2.4 Repercussões da Lei 11.645/08: visibilidade e representação.....	120
2.3 O que dizem os <i>best sellers</i>	128
Capítulo 3 - Entre o ver e o conhecer: imagens sobre os povos indígenas	140
3.1 Indígenas cartografados: o uso de mapas	144
3.2 Indígenas desenhados – imagens produzidas nos séculos XVI, XIX e XXI.....	147
3.3 Indígenas fotografados – imagens da atualidade.....	167
3.4 Os reflexos da Lei 11.645/08 nas representações imagéticas sobre os povos indígenas.....	193
Considerações finais.....	199
Referências	202
Anexos.....	214

Introdução

Neste trabalho, buscamos contribuir para as discussões sobre a temática indígena no ensino de história através da análise das repercussões da Lei 11.645/2008 em livros didáticos. Para tanto, tomamos como objeto de estudo as coleções didáticas História: Sociedade & Cidadania (Editora FTD) e Projeto Araribá: História (Editora Moderna), visando analisar as representações sobre os povos indígenas construídas nessas coleções antes e depois da promulgação dessa Lei.

Existem atualmente no Brasil 253 povos indígenas, que formam uma população de cerca de novecentas mil pessoas, falantes de mais de 150 línguas e dialetos¹. Essa diversidade não é apenas cultural e linguística, mas também de experiências históricas. Quando os europeus chegaram ao território que viria a se tornar o Brasil, entraram em contato primeiramente com os povos Tupi do litoral, que por essa razão são representados em textos e imagens desde o século XVI. Por outro lado, muitos povos vivenciaram o contato com os não indígenas apenas no século XX. E existem, ainda hoje, grupos que, por opção, não entraram em contato com a sociedade envolvente.

Não obstante essa imensa diversidade cultural, presente ao longo de toda a história nacional, “mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é mais contundente, visível ‘à flor da pele’, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu” (BERGAMASCHI, 2010, p.152). A autora ressalta que este desconhecimento passa pela forma como esses povos foram historicamente representados no ensino. “Em geral, as questões que envolvem a história dos povos indígenas na escola passam por silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, deformações” (BERGAMASCHI, 2010, p.155).

Visando modificar esse cenário, em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei 11.645, alterou “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008), estabelecendo que:

¹ De acordo com o Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org>> Acesso em 29 out. 2016.

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

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Como podemos observar, essa Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em um artigo que já havia sido modificado pela Lei 10.639/03, que incluía nos currículos o estudo da história e cultura afro-brasileira. Merece destaque o fato de o dispositivo incluir essa obrigatoriedade em todas as escolas do país, de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e no âmbito de todo o currículo. Ou seja, embora sejam destacadas as áreas de artes, literatura e história, abordar a história e cultura afro-brasileira e indígena é um dever de todas as disciplinas. Destacamos, desde já, que esta pesquisa discutirá apenas o aspecto da Lei relacionado à temática indígena.

A promulgação dessa Lei veio impulsionar as discussões referentes à temática indígena no Ensino de História, tornando este um tema de grande pertinência na atualidade. Para que essa Lei se efetive, se faz necessária a produção de reflexões críticas sobre as formas como essa questão tem sido abordada. Além disso, demanda também a capacitação de professoras e professores (tanto dos que estão atuando quanto dos que estão em formação) para que possam abordar o assunto em sala de aula satisfatoriamente, e adequação de materiais didáticos (SILVA, E., 2013).

Refletindo sobre os movimentos necessários para que se contemple efetivamente essa demanda legal, Maria Aparecida Bergamaschi destaca, primeiramente, a perspectiva de um indígena sobre o tema. A autora traz as considerações do “professor guarani Vherá Poty, ao ser perguntado sobre as possibilidades de implantação da lei 11.645/2008” (BERGAMASCHI, 2010, p.163). Na visão deste professor, três pontos são fundamentais: a sensibilização dos professores não indígenas sobre o tema; a necessidade destes conhecerem a história e cultura indígena com profundidade; e, por fim, para que se ensine a “verdadeira

história”, cabe “reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história” (BERGAMASCHI, 2010, p.163).

Após apresentar a perspectiva do professor indígena sobre o tema, a autora faz suas próprias considerações, apontando quatro aspectos a serem observados para um tratamento adequado à história e cultura dos povos nativos nas escolas convencionais (BERGAMASCHI, 2010, p.164-165). O primeiro deles diz respeito à necessidade de “estudar suas histórias inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade”. Ou seja, trata-se de valorizar as histórias dos povos originários, e não apenas inseri-los pontualmente em uma história que só leva em conta a perspectiva do colonizador. Um segundo aspecto elencado é “considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade”. Nesse caso, a autora refere-se à tarefa de superar os estereótipos de que os indígenas vivem seminus no meio da floresta e que qualquer situação diferente dessa os desclassifica enquanto tal. Os indígenas podem viver na cidade, estudar na universidade, exercer diferentes profissões, sem que isso anule sua identidade e sua cultura.

Outro movimento destacado pela autora consiste em “ter presente a diversidade etnocultural, aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território, entre outros” (BERGAMASCHI, 2010, p.164). Com isso, chama a atenção que, para além da diversidade cultural, também existem grandes diferenças entre povos. Alguns têm milhares de indivíduos, outros apenas algumas dezenas; alguns vivem em grandes áreas demarcadas, enquanto outros ainda não tiveram acesso a esse direito; alguns que têm cerca de 500 anos de contato com não indígenas, enquanto outros têm esse contato há poucas décadas ou ainda não o realizaram. Em suma, não existe “a história e cultura indígena”, no singular, mas sim muitas culturas e histórias distintas, sendo a tarefa de contemplá-las um dos maiores desafios a ser enfrentado. Por fim, o quarto e último ponto elencado pela autora, em consonância com o que pensa o professor Vherá Poty, é “um dos aspectos mais importantes: a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida” (BERGAMASCHI, 2010, p.164). Para isso, a autora menciona a proliferação de publicações com autoria de intelectuais e professores indígenas na atualidade, mencionando os autores Daniel Munduruku e Kaka Wera Jekupé.

Em texto sobre a Lei 11.645/08, escrito pelo professor indígena Edson Kayapó em parceria com Tamires Brito, estes defendem que “a escola tem o dever de se adequar aos

‘tempos de direitos’ e abrir o diálogo com as histórias indígenas silenciadas por séculos” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p.63). Como caminho para a efetivação da Lei, elencam algumas ações como: empenho na produção de pesquisas e fontes sobre o tema, cursos de formação de professores contando com formadores indígenas, e reformulação dos currículos de licenciatura, para contemplar a história e cultura indígena (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p.63-64).

Essas são algumas reflexões pertinentes ao horizonte de possibilidades aberto pela Lei 11.645/08, ao incluir a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos. Estes, segundo Katia Abud (2009, p.29), “são, em grande parte, responsáveis pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”. Sendo os livros didáticos, por sua vez, os principais intermediadores entre as propostas curriculares oficiais e as práticas docentes no ensino básico, estes se tornam “um importante veículo para discursos capazes de contribuir para a construção de significados sobre as relações étnico-raciais e, dessa forma, impactar a constituição de identidades” (SILVA, M., 2012, p. 156). Nesse contexto, nossa contribuição a essa discussão se dará através do estudo sobre as repercussões da Lei 11.645/08 em livros didáticos de História destinados aos anos finais do ensino fundamental. Para situar nosso campo de pesquisa no debate acadêmico, faremos um apanhado do que outros pesquisadores já falaram sobre a temática indígena em materiais didáticos.

Analisando as representações sobre indígenas em livros didáticos da primeira metade do século XX, Bergamaschi e Zamboni identificam que há, nesse tema, a predominância das seguintes ideias:

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

A autora destaca que essas concepções baseiam-se majoritariamente em um padrão eurocêntrico. De todas essas formas como os indígenas são apresentados, apenas a última se afasta de estereótipos.

Em 1979 o antropólogo Mauro Almeida empreendeu uma pesquisa sobre o racismo nos livros didáticos de 1º grau da década de 1970. Para tanto, este autor analisou, dentre os livros constantes no programa da Fundação Nacional de Material Escolar, duas coleções de Estudos Sociais e Moral e Civismo, destinadas ao público das quatro primeiras séries, e todas as coleções de Estudos Sociais destinados à 5ª e 6ª séries, num total de 20 obras (ALMEIDA, Mauro, 1987). Neste estudo o autor percebeu que “textos aparentemente tolerantes podem, de fato, acobertar uma visão racista da sociedade. Essa visão é afirmada não através de afirmações depreciativas contra ‘índios’ e ‘negros’, mas através do *quando* e *como* eles entram na nossa sociedade e na nossa história” (ALMEIDA, Mauro, 1987, p.35. Grifos originais).

Nos livros de Estudo Sociais e Moral e Civismo das séries iniciais, Almeida verifica que estes veiculam uma representação da sociedade sendo idealmente “branca”. Nas imagens, os indígenas aparecem majoritariamente em segundo plano (sendo o primeiro plano ocupado pelo colonizador). O lugar ocupado por indígenas e negros nessas obras é no passado – ou seja, negando a contemporaneidade de tais grupos – e no folclore – como única área de contribuição cultural (ALMEIDA, Mauro, 1987, p.15-36).

Já para os livros de Estudos Sociais destinados à 5ª e 6ª séries, constataram-se abordagens um pouco mais variadas, das quais, no entanto, o autor percebe dois estilos básicos adotados em relação aos indígenas: um desses estilos é o dos livros que demonstram certa simpatia pelos “vencidos”, e outro, o daqueles em que não existe qualquer crítica em relação ao destino dos não-brancos. O principal a se destacar, no entanto, é que em ambos os estilos predomina “a mesma visão global da história como processo de expansão territorial, integração e desenvolvimento econômico, sob condições específicas: capitalismo e classes sociais. É aí que ‘entram’ os outros” (ALMEIDA, Mauro, 1987, p.37). Ou seja, os povos indígenas sempre aparecem sob a perspectiva do colonizador.

As considerações gerais sobre a questão indígena nesses livros didáticos são de que os povos indígenas são tratados sempre no passado e de forma genérica, tomando alguns hábitos e crenças como comuns a todos os povos, sem mencionar diferenças culturais entre eles. Para Almeida, trata-se de “uma espécie de colcha de retalhos de estereótipos do ‘índio’: caça e pesca, morubixaba, ‘Tupã’, oca, etc” (ALMEIDA, Mauro, 1987, p.64). Logo, por um lado se nega a contemporaneidade desses grupos, como se estivessem perdidos nos domínios do passado, sem existência no presente. Por outro, reduz-se a imensa diversidade sociocultural

das centenas de povos que sobreviveram ao contato a uma imagem cristalizada do que seja “o índio”, tão coerente quanto idealizada.

Outro importante estudo sobre a temática foi realizado por Luís Grupioni (1995), que escreveu sobre a forma como as populações indígenas apareciam, de maneira geral, nos livros didáticos de meados da década de 1990. Esse autor ressalta algumas características gerais, como o fato de os indígenas aparecerem sempre no passado, em função do colonizador, e da história indígena não ser vista como dinâmica, mas sim estanque e marcada apenas por eventos significativos sob a perspectiva europeia. Além disso, os povos indígenas são considerados um todo homogêneo e, portanto, como se a generalização fosse a melhor maneira de estudá-los. O autor conclui seu texto dizendo que,

[...] 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 existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados desse quadro (GRUPIONI, 1995, p.491. Grifos originais).

Os livros didáticos, ao homogeneizarem o que é plural, remetem a uma postura que, além de negligenciar a enorme variedade sociocultural existente, esvazia sobremaneira as possibilidades de aprendizagem abertas pelo tema, quais sejam, as de conhecer, respeitar e aprender com a diversidade.

Apesar da relevância interpretativa do texto de Grupioni, este se caracteriza como uma revisão bibliográfica, de modo que falta aprofundamento sobre fontes específicas. Por isso, é importante ressaltar o estudo de caso realizado por Mota e Rodrigues (1999) sobre o livro didático *Toda História*, de Arruda e Piletti. Nesse artigo, os autores buscaram analisar como as populações indígenas são representadas no referido livro, que teve ampla penetração na rede escolar do Paraná, chegando a ser utilizado em todas as escolas de ensino médio de Maringá.

A conclusão de seu estudo é de que há uma “superficialidade dos autores na abordagem da questão, ignorando dados recentes e desprezando um tratamento mais refinado e cuidadoso com as populações indígenas” (MOTA; RODRIGUES, 1999, p.48). Nesse sentido, os autores apontam falhas verificadas no livro em relação a informações sobre os principais troncos linguísticos indígenas no Brasil e nos dados da demografia indígena no período colonial. Além disso, foi verificada a falta de relevância dada à questão da

escravização e exploração da mão-de-obra indígena. Segundo os autores, no livro didático *Toda História*,

O índio é apresentado apenas como um ser dócil que trabalha em troca de quinquilharias, não havendo referência alguma a qualquer tipo de resistência empreendida por eles nesses primeiros tempos de ocupação e exploração. [...] muito menos apontam as populações indígenas como sujeitos que estabelecem negociações com os europeus (MOTA; RODRIGUES, 1999, p.53).

Ou seja, de acordo com a narrativa deste livro, os povos indígenas agiram apenas passivamente ante o colonizador europeu. Numa história dos europeus, sobre as conquistas europeias, os nativos não passam de figurantes.

Um dos trabalhos de maior fôlego sobre o assunto é a dissertação de mestrado de Isabel Rodrigues (2001), onde a autora analisou os principais livros didáticos editados entre 1990 e 1998 e que foram mais utilizados no estado do Paraná nesse período. Desse modo, a autora pôde comparar como a questão indígena era tratada em seis coleções diferentes. Suas conclusões são de que os povos indígenas ganham visibilidade apenas quando se trata da pré-história do Brasil; da chegada dos europeus; no período colonial, quando se aborda as bandeiras e as missões religiosas; e no processo de abertura política dos anos 1980 (RODRIGUES, I., 2001, p. 136). Nesses casos, invariavelmente, essas populações são apresentadas sob um viés fortemente etnocêntrico.

A autora identifica um avanço nos materiais didáticos analisados ao perceber que os autores vinham reconhecendo a importância e tentando dialogar com disciplinas como antropologia e arqueologia. Mas ressalta que “no entanto, a utilização que fazem delas ainda é muito restrita, pois continuam desconhecendo os resultados de pesquisas mais recentes nessas áreas” (RODRIGUES, I., 2001, p. 139). Logo adiante a autora reafirma sua hipótese, ao afirmar que “se outras posturas e outros entendimentos não estão presentes nos livros didáticos é porque, fatalisticamente, os autores desses mesmos livros desconhecem aquilo que vem sendo produzido e divulgado” (RODRIGUES, 2001, I., p. 140). Com isso, a autora chama a atenção para um importante aspecto a que devemos estar atentos – o diálogo existente entre a produção acadêmica e as obras didáticas.

Chegando a pesquisas mais recentes e próximas a que propomos, temos o estudo de Maria de Fátima Silva sobre a aplicação da Lei 11.645/08 na coleção *História: Sociedade & Cidadania*, em sua edição distribuída pelo PNLD 2011. Segundo a autora, embora a coleção traga uma narrativa tradicional – organizada de forma cronológica e linear – mostrou ser possível inserir nesse tipo de narrativa “uma visão crítica, longe de estereótipos e de uma

visão eurocêntrica, aproveitando-se também de outras temporalidades” (SILVA, M., 2012, p. 156). A coleção dedica capítulos específicos sobre os povos indígenas no primeiro volume, ao tratar “A pré-história brasileira”, e no segundo volume, em “Povos indígenas no Brasil”.

A autora aponta algumas falhas e contradições na obra analisada, mas também destaca que, no texto, o autor levanta questões para instigar os alunos a refletir sobre o tema, e que “apresenta uma ruptura com a visão da história tradicional ao afirmar que os nativos do Brasil foram utilizados nos engenhos da cana-de-açúcar” (SILVA, M., 2012, p. 162) e “não deixa de retratar a participação de indígenas e africanos nos movimentos clássicos de reivindicações e resistências, tais como as guerras guaraníticas e a conjuração baiana” (SILVA, M., 2012, p. 163). Consideramos válidas e importantes essas colocações, mas o que nos preocupa é discutir até que ponto elas podem efetivamente ser consideradas como rupturas, e se de fato isso é suficiente para constituir “uma visão crítica, longe de estereótipos e de uma visão eurocêntrica”. Ou seja, cabe discutir se essas colocações repercutem na orientação geral da narrativa, nas representações por ela criadas.

Essa mesma edição da coleção História: Sociedade & Cidadania foi estudada por Érika Frazão e Adriana Ralejo, que buscaram analisar como a coleção aborda tanto a temática afro-brasileira quanto a indígena. Sobre a última, essas autoras destacam elementos diferentes daqueles elencados pela anterior. Ressaltam que os povos nativos ganham destaque principalmente no livro de 7º ano, diminuindo sua visibilidade nos volumes que abordam temas mais recentes. As autoras concluem que “a cultura indígena ainda precisa ser tratada de forma mais problematizada e ativa. Dos poucos capítulos em que os índios são citados (...) nenhum deles se dedicou a falar com [sic] essa cultura, como foi feito para a cultura africana e afro-brasileira” (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p.185). Destacam ainda que “as narrativas sobre os indígenas ainda precisam ser desenvolvidas e problematizadas. O sentido gerado desses personagens foi muito mais de figurantes e coadjuvantes do que de atores com um papel importante na formação do país” (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p.186).

Nesse caso, verifica-se que não há um consenso entre as pesquisadoras, pois na mesma coleção onde uma vê uma ruptura com uma visão eurocêntrica (SILVA, M., 2012), outras acreditam que a temática precisa ser mais trabalhada e problematizada, pois não é dado protagonismo aos indígenas (FRAZÃO; RALEJO, 2014). Essas interpretações contrastantes chamam a atenção para a existência de diferentes perspectivas sobre o que seja uma narrativa que contemple a demanda da Lei 11.645/08.

Após apresentar os principais estudos realizados sobre a temática indígena em livros didáticos de História podemos explicitar os objetivos que tornam esta pesquisa singular. Nosso objetivo geral é discutir as repercussões da Lei 11.645/08 nas coleções didáticas História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História, através da análise de suas edições distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos ciclos 2008, 2011 e 2014. Os objetivos específicos, por sua vez, são: discutir as demandas sociais relacionadas à Lei 11.645/08 e os mecanismos que possibilitaram sua repercussão nos livros didáticos no âmbito do PNLD; analisar as representações textuais sobre os povos indígenas na história do Brasil, discutindo as mudanças e permanências ao longo das edições; e discutir as representações visuais sobre esses povos reproduzidas nas coleções em foco.

A escolha por estudar a questão indígena em livros didáticos surgiu da trajetória acadêmica do autor. Durante a graduação em Licenciatura em História, na Universidade Federal de Pelotas, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde desenvolveu projetos disciplinares e interdisciplinares em escolas da rede pública, desenvolvendo maior interesse por questões do ensino de História. Os estudos sobre a temática indígena, por sua vez, que já era um interesse prévio, foram desenvolvidos através da participação no Núcleo de Etnologia Ameríndia (NETA), vinculado ao departamento de Antropologia e Arqueologia da Universidade. Assim, abordar a temática indígena em livros didáticos de História foi uma forma de conciliar essas duas frentes de atuação acadêmica.

O objetivo central que orienta a pesquisa remete, primeiramente, ao recorte temporal estabelecido, que está relacionado ao regime de distribuição de livros didáticos pelo PNLD. Gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o PNLD se destina a prover as escolas públicas de todo o país com livros didáticos. Seu funcionamento se dá em ciclos trienais alternados, o que significa que a cada três anos ocorre a distribuição integral de livros didáticos para uma etapa do ensino (séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental e ensino médio).

Para os anos finais do ensino fundamental, os últimos ciclos foram realizados em 2008, 2011 e 2014. Logo, as edições distribuídas pelo PNLD 2008 (e utilizadas nas escolas até 2010) são as últimas anteriores à Lei. As edições distribuídas no ciclo 2011 são imediatamente posteriores a ela (que é de março de 2008, sendo que essas coleções foram submetidas para avaliação no início de 2009, conforme veremos no próximo capítulo). E as edições distribuídas no ciclo 2014 são aquelas em que a exigência legal em questão já não era

uma novidade, devendo apresentar as possíveis alterações de modo mais sedimentado. Dessa forma, fica estabelecido um recorte temporal que possibilita discutir as estratégias utilizadas pelas coleções para contemplar a exigência legal no que diz respeito ao tratamento da questão indígena. Em um sentido mais amplo, analisando as coleções ao longo de três edições, poderemos perceber as dinâmicas de adaptação dos livros didáticos ante determinadas demandas e expectativas. Acreditamos, portanto, ser este um recorte temporal pertinente e rico em possibilidades de problematização.

Esclarecidos os critérios que orientaram o recorte temporal adotado na pesquisa, cabe justificar as fontes escolhidas para realizá-la. Durante muito tempo os manuais escolares foram negligenciados enquanto objeto de pesquisa. De acordo com Alain Choppin (2002), foi somente a partir dos anos 1960 que surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos. Essa produção, que se consolidou na década de 1970, se caracterizou pelo foco na análise dos conteúdos dos manuais, estando implícita a ideia de que o livro didático seria um importante elemento na formação da mentalidade (CHOPPIN, 2002, p.18). A partir dos anos 1980 surgem novas abordagens, no que Choppin chama de concepção ecológica, que visa

apreender o manual no contexto global, e, especialmente, dar novo contexto ao seu 'discurso': o livro de classe não é mais então considerado, em um processo escandalosamente redutor, como resultado de um processo intelectual (ou editorial), como depositário de um conteúdo, mas como um instrumento de ensino indissociável do emprego para o qual foi criado (ou do emprego que dele tenha sido feito) (CHOPPIN, 2002, p.18).

As pesquisas passaram, então, a dar maior atenção aos usos desses materiais, já que seu conteúdo não é necessariamente transmitido em sala de aula tal qual está escrito, podendo mesmo nem ser utilizado. Choppin ainda ressalta que foi apenas na última década do século XX que surgiram estudos preocupados com a produção e circulação dos livros didáticos, ressaltando a imperatividade de se conhecer as condições técnicas e os circuitos econômicos e comerciais em que se insere a produção e circulação desses objetos. Pois, para além das preocupações pedagógicas, a redação de um livro didático também é perpassada por preocupações de ordem "técnica, financeira, estética, comercial..." (CHOPPIN, 2002, p.21).

No Brasil o desenvolvimento de estudos sobre os livros didáticos foi semelhante ao apontado por Choppin para a Europa e América do Norte. Os trabalhos acadêmicos sobre o tema surgem na década de 1970, havendo até o final dos anos 1980 cerca de 50 títulos sobre o assunto. Nesse período, o foco da maioria dos trabalhos era denunciar a ideologia burguesa presente nos manuais. Nas décadas posteriores os estudos sobre livros didáticos passaram a

aumentar constantemente, sendo que entre 2001 e 2011 foram produzidos cerca de 800 trabalhos sobre o tema (MUNAKATA, 2012, p.181).

Nesse contexto mais recente surgiram abordagens variadas sobre esses materiais, sendo algumas das temáticas elencadas por Munakata: o estudo dos sujeitos envolvidos na produção dos livros; as editoras; a relação entre o Estado e o mercado dos livros didáticos; a legislação referente ao assunto; o processo de escolha dos livros pelos professores, entre outros. Passou-se, assim, a se considerar o livro didático em sua materialidade. Conforme o autor, “apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade” (MUNAKATA, 2012, p.184). A relevância de se considerar esses fatores se dá na medida em que “estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto” (CASSIANO, 2004, p.34).

Atentos a essas perspectivas contemporâneas, embora nosso estudo foque centralmente na análise de conteúdo dos livros didáticos, buscamos fugir do reducionismo, apontado por Alain Choppin, de considerá-lo como produto exclusivo de um processo intelectual de autores/editores. Ao discutir a demanda social que resulta na Lei 11.645/08, os mecanismos do Estado para garantir sua implementação nos materiais didáticos e as diferentes estratégias utilizadas pelas coleções para fazê-lo, destacamos o livro didático como uma construção social que precisa corresponder a uma série de expectativas.

A importância do livro didático no ensino de História, por sua vez, se dá na medida em que este serve como “mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2009, p.72-73). Livros didáticos são interpretações possíveis sobre as propostas curriculares oficiais, indicando conteúdos e abordagens. Assim sendo, a pesquisa sobre livros didáticos se mostra como um meio privilegiado para se refletir sobre as formas e temas do ensino de História em determinados períodos. Como salienta MUNAKATA (2012, p.190), “na impossibilidade de observação direta das situações de ensino de outrora, o livro didático pode conter elementos que mais se aproximam dos programas curriculares então efetivados”.

Não assumimos uma postura ingênua que crê que o que está enunciado nesse material seja diretamente transposto para os alunos e alunas em sala de aula. Ao contrário, estamos cientes de que “os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem

transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 2009, p.73). Se o livro didático é o mediador entre os programas oficiais e os professores e professoras, estes são os mediadores entre o conteúdo do livro didático e os alunos e alunas. Não obstante, o estudo do livro didático em seu conteúdo não deixa de ser pertinente, pois ele continua sendo o principal recurso didático comum aos profissionais do ensino nas mais variadas realidades.

O critério utilizado para a seleção das coleções didáticas utilizadas como fonte de pesquisa foi o da representatividade em termos quantitativos. A coleção Projeto Araribá: História é apresentada como uma “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”, tendo por editora responsável Maria Raquel Apolinário. Já a coleção História: Sociedade & Cidadania, da Editora FTD, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Ambas foram, entre as coleções destinadas aos anos finais do ensino fundamental, as distribuídas em maior quantidade pelo PNLD no período do recorte. Nos ciclos do PNLD 2008 e 2011 a obra da Editora Moderna foi a primeira em volume de exemplares distribuídos, seguida da coleção da Editora FTD. No PNLD 2014 as duas permanecem na liderança de vendas, havendo apenas uma inversão entre a primeira e segunda colocada. Estes aspectos referentes ao desempenho das obras no PNLD serão detalhados no primeiro capítulo, mas para termos um parâmetro, no PNLD 2014 apenas essas duas coleções concentraram 54,45% do total de exemplares distribuídos em sua categoria, em um universo de 20 coleções (PNLD, 2014a).

Assim, a expressividade dessas coleções se dá na medida em que elas atingiram, em todo o país, um número de estudantes e professores muito maior do que quaisquer outras. Além disso, na classificação do PNLD referente à “perspectiva quanto à História da África e História Indígena” a coleção Projeto Araribá aparece como de perfil “informativo”, enquanto a História: Sociedade & Cidadania é classificada como de perfil “crítico-reflexivo” (GUIA DE LIVROS, 2010). Assim, será possível comparar essas duas coleções que têm, a princípio, abordagens contrastantes.

O acesso a essas obras se deu em quatro acervos diferentes. O arquivo pessoal do autor, que foi constituído a partir de livros disponibilizados para doação na Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/RS, conta com as duas primeiras edições da coleção Projeto Araribá: História, completas. Entre esses volumes, os de 8ª série da primeira edição (PNLD 2008), e 7º ano da segunda edição (PNLD 2011) contam com Manual do

Professor. Já os volumes da terceira edição (PNLD 2014) desta coleção foram acessados e fotografados no acervo da biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões (Pelotas/RS). O contato nessa escola foi facilitado pelo fato de ter sido lá que o autor realizou um de seus estágios docentes, durante sua formação no curso de Licenciatura em História.

Quanto à coleção História: Sociedade & Cidadania, fazem parte do arquivo do autor os volumes de 5ª e 8ª série (PNLD 2008) e 6º e 7º ano, com Manual do Professor (PNLD 2011). Os volumes faltantes da primeira e segunda edição foram fotografados no acervo do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal de Pelotas (LEH-UFPel). Os volumes terceira edição, por sua vez, todos com Manual do Professor, foram fotografados no acervo da biblioteca do Colégio Estadual Félix da Cunha (Pelotas/RS). Nessa escola, o contato foi facilitado porque o autor conviveu nela enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse percurso de busca pelas fontes, percebemos na prática o significado do que afirma Alain Choppin, que os livros didáticos são vítimas de seu próprio sucesso. Segundo o autor, “a banalização, a abundância e a ampla difusão das produções escolares dissuadiram, evidentemente, conservadores e amadores de livros de toda veleidade patrimonial” (CHOPPIN, 2002, p.8). Desse modo, aponta o acesso às coleções, sua incompletude e dispersão como dificuldades encontradas na busca por esse tipo de fonte. Conforme exposto, foram essas as mesmas dificuldades que experimentamos, tendo de recorrer a diferentes acervos para conseguir acessar todos os volumes necessários à pesquisa.

Para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa também foram utilizados textos e dados estatísticos produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação², e os Guia de Livros Didáticos do PNLD, que são publicações que contém os resultados da avaliação do PNLD, resenhas das coleções aprovadas e variadas análises sobre o conjunto das coleções. Para contextualizar as diretrizes para a História do Brasil no ensino fundamental foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e seus Temas Transversais (BRASIL, 1998b).

A análise do conteúdo dos livros didáticos pesquisados foi realizada de acordo com a metodologia de análise textual qualitativa, entendida a partir das considerações de Roque Moraes (2003). Segundo esse autor, o processo de análise qualitativa de um corpus documental se dá em três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação. A

² <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico>>

unitarização é a desmontagem dos textos em pequenas unidades de análise. Nesse movimento, que coloca o foco nas partes componentes e nos detalhes, “pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores” (MORAES, 2003, p.195).

A segunda etapa no ciclo da análise qualitativa é a categorização, considerada como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p.197). Do estabelecimento de relações entre as diferentes categorias e da criação de pontes entre elas chega-se à terceira etapa do processo: a comunicação através de um metatexto “constituído de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p.202). Desse modo, ressaltamos que o objetivo da análise textual qualitativa é “a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos” (MORAES, 2003, p.201).

Tomar livros didáticos como objeto de estudo requer algumas considerações teóricas que permitam uma compreensão aprofundada sobre os mesmos. Circe Bittencourt (2009, p.71-72) considera o livro didático como um objeto de múltiplas facetas. Segundo essa autora, o livro didático tem basicamente quatro aspectos distintos e inter-relacionados. É uma *mercadoria*, que obedece à evoluções técnicas, sofrendo a interferência de vários profissionais que participam de seu processo de fabricação e comercialização. Também é um *depositário dos conteúdos escolares*, de forma que “realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2009, p.72).

O livro didático configura-se, ainda, como um *instrumento pedagógico*, na medida em que “elabora as condições de ensino para o professor”, com exercícios, questionários, etc., apresentando como seu conteúdo deve ser ensinado (BITTENCOURT, 2009, p.72). E é também um *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*, aspecto sob o qual “transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2009, p.72). Sobre essa característica, Choppin realiza uma síntese da questão, dizendo que,

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os

historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores (CHOPPIN, 2004, p. 557).

O autor destaca que as narrativas didáticas não são de forma alguma neutras, mas vinculadas à posição social de seus produtores (que não se resumem apenas aos autores). Nesse sentido, “o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção” (CHOPPIN, 2002, p.14). Destaca também a importância de se questionar os silenciamentos presentes nessas narrativas, pois não é só a partir do que se fala, mas também do que se silencia, que se evidenciam as classificações do mundo social operadas nessas obras.

Esse ponto nos leva ao conceito central em nosso estudo, o de representação. Segundo Roger Chartier, as representações dizem respeito “às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 17). Dessa forma, pensamos as narrativas didáticas como construtoras de significados, de determinadas percepções sobre a sociedade, que ao organizar a apreensão do mundo social privilegiam determinados sujeitos e grupos em detrimento de outros.

Chartier busca explicitar as relações entre as representações e a produção/reprodução do mundo social ao considerar que as percepções deste, suas representações, produzem práticas e estratégias que constituem um campo de concorrências e competições que visam o poder de dominação. Daí que as “lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p.17.). Assim, destaca a importância de se compreender esses “esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 1990, p.18). O autor não considera o mundo social e as representações sobre o mesmo como duas esferas separadas, mas sim como instâncias inextrincáveis, já que a organização social é apreendida, se torna inteligível por meio das representações e essas, por sua vez, orientam a ação dos indivíduos nessa sociedade. A proposta, então, é de uma história que considere ao mesmo tempo a realidade social e a percepção que se tem dela, pois ambas são inseparáveis, construindo-se mutuamente.

Outro importante autor que teceu considerações sobre as representações foi o sociólogo Pierre Bourdieu. Para ele, a ciência precisa ir além da pré-noção da oposição entre a realidade e a representação, devendo “incluir no real a representação do real ou, mais exactamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais” (BOURDIEU, 1989, p.113). Nessa perspectiva, ressalta que a lógica específica do mundo social é exactamente ser a realidade um campo permanente de luta para defini-la. Para uma compreensão mais complexa da realidade, para os sociólogos, ou, em nosso caso, historiadores,

Aprender ao mesmo tempo *o que é instituído*, sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou ‘inexistir’ o que existe, e as *representações*, enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam, restituir ao mesmo tempo as estruturas objetivas e a relação com essas estruturas, a começar pela pretensão de transformá-las, é munir-se de um meio de explicar mais completamente a ‘realidade’, logo, de compreender e de prever mais exactamente as potencialidades que ela encerra ou, mais precisamente, as possibilidades que ela oferece às diferentes pretensões subjectivistas (BOURDIEU, 1989, p.118. Grifos originais).

Nesse sentido, devemos considerar as representações sobre os povos indígenas, ou a invisibilidade desses povos ao longo da história, como o instituído pelas lutas de representação do passado. A pretensão de modificar esse quadro, com uma lei que obrigue uma maior visibilidade e conhecimento – logo, outra representação – dos povos indígenas, permite compreender o posicionamento e organização desses agentes na atualidade. Por isso, em nosso estudo, consideradas as devidas proporções, podemos entender como lutas de representações o que se enuncia com a promulgação da Lei 11.645/08. Conforme Bourdieu,

a luta colectiva pela subversão das relações de forças simbólicas (...) que procura impor senão novos princípios de di-visão, pelo menos uma inversão dos sinais atribuídos às classes produzidas segundo os antigos princípios, é um esforço pela autonomia, entendida como poder de definir os princípios de definição do mundo social em conformidade com os seus próprios interesses (BOURDIEU, 1989, p.124-125).

Falamos em proporções porque é improvável que essa Lei tenha o resultado de impor novos princípios de divisão do mundo social segundo a perspectiva indígena. Ainda assim, manifesta a exigência de se dar maior visibilidade à história e cultura desses povos nos currículos escolares. Cabe-nos questionar quais os agentes sociais envolvidos na demanda dessa Lei, e de que forma ela irá (ou não) repercutir nas representações sobre os povos indígenas e a história nacional.

Para alcançar os objetivos a que nos propomos nessa pesquisa, organizamos sua apresentação em três capítulos, relacionados aos objetivos específicos elencados. No primeiro capítulo, discutiremos o lugar dos povos indígenas no ensino de história antes de 2008, através de uma análise da forma como essa temática aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, bem como, as demandas sociais e agentes mobilizados que levaram à promulgação da Lei 11.645. Para entender as possíveis reverberações dessa demanda legal nos livros didáticos, discutiremos as diferentes expectativas que os cercam e deixam marcas em sua produção. Desvelando o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abordaremos o papel regulador do Estado em relação a esses materiais, e os mecanismos nele contidos para garantir a efetivação da Lei. Por fim, antes de entrar na análise de conteúdo, apresentaremos as duas coleções objeto da pesquisa, suas editoras e seu desempenho no PNLD.

No segundo capítulo nos deteremos na análise das representações textuais sobre os indígenas construídas em ambas as coleções. Discutiremos minuciosamente em que momentos e de que formas os povos originários ganham visibilidade nas narrativas didáticas sobre a história do Brasil, atentos para as mudanças e continuidades verificadas ao longo das três edições de cada coleção. Através da comparação entre as duas coleções, poderemos discutir como cada uma interpretou e adaptou-se à exigência legal. Dessa forma, será possível delinear as possibilidades e os limites relacionados ao seu alcance.

O terceiro capítulo, por sua vez, é dedicado à discussão sobre as representações visuais sobre os povos indígenas. Ambas as coleções reproduzem em suas páginas uma profusão de representações iconográficas, obras produzidas em diferentes contextos históricos e com diferentes finalidades. Cabe, portanto, analisar a forma como são utilizadas pelas coleções, se como ilustração ou fonte histórica, de que forma dialogam com os textos, etc. Apresentando e problematizando as quantidades, tipos, temas e disposição das imagens reproduzidas, poderemos discutir em que medida essas coleções reproduzem ou desconstruem estereótipos sobre os povos indígenas.

Antes de passarmos ao primeiro capítulo, gostaríamos de esclarecer uma convenção que será utilizada ao longo deste trabalho. As duas coleções utilizadas como fonte serão citadas inúmeras vezes ao longo do texto. São três edições diferentes de cada coleção, tendo cada edição, por sua vez, quatro volumes. Dessa forma, a primeira edição da coleção Projeto Araribá: História, distribuída pelo PNLD 2008, tem como referência (APOLINÁRIO, 2006); a segunda edição, do PNLD 2011, (APOLINÁRIO, 2007); e a terceira edição, do PNLD

2014, (APOLINÁRIO, 2010). Da mesma forma, para a coleção História: Sociedade & Cidadania, temos respectivamente (BOULOS JÚNIOR, 2006), (BOULOS JÚNIOR, 2009), e (BOULOS JÚNIOR, 2012).

Visando facilitar a identificação da coleção e edição que estivermos citando, convencionamos utilizar, no sistema autor-data, a sigla com as iniciais do título da coleção, acompanhado do ano do PNLD a que se refere a edição. Desse modo, temos a seguinte relação, para a coleção Projeto Araribá: História: (APOLINÁRIO, 2006) = (PAH 2008); (APOLINÁRIO, 2007) = (PAH 2011); e (APOLINÁRIO, 2010) = (PAH 2014). E para a coleção História: Sociedade & Cidadania: (BOULOS JÚNIOR, 2006) = (HSC 2008); (BOULOS JÚNIOR, 2009) = (HSC 2011); e (BOULOS JÚNIOR, 2012) = (HSC 2014).

Capítulo 1 - Livro didático: reflexões sobre uma construção social

O livro didático, conforme enunciamos na Introdução, é um objeto “multifacetado”. Em que pese nossa análise centrar-se na parte de conteúdo, para nos aproximarmos de compreendê-lo em sua totalidade é preciso também discutir a complexa rede que envolve sua produção e circulação³. Ao se analisar esse processo fica evidente que o conteúdo do livro didático não pode de forma alguma ser encarado como o resultado exclusivo da vontade de seus autores. Longe disso, mostra-se como um objeto que precisa condensar uma série de expectativas, entre elas a dos professores, de ter um material atualizado e adequado a seus métodos de trabalho; a das editoras, de produzir mercadorias que propiciem um retorno econômico; e a do Estado, de garantir materiais com certo nível de qualidade física e pedagógica, e que respeitem as prescrições oficiais em vigor. O livro didático revela-se, assim, enquanto um objeto socialmente construído, em uma trama que envolve diferentes agentes sociais.

Nosso modelo de apresentação segue uma estrutura interligada, que busca uma dinâmica de exposição facilitadora da compreensão do leitor frente ao objeto que nos propomos analisar. Desta forma, nesse capítulo discutiremos o lugar dos povos indígenas no Ensino de História antes da Lei 11.645/2008, e as demandas sociais que culminaram em sua promulgação. Para entender quais os possíveis impactos dessa legislação nos livros didáticos de História, discutiremos as diferentes expectativas que os cercam e deixam marcas em sua produção, bem como, o processo de regulação desses materiais pelo Estado, desvelando o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os mecanismos nele contidos para garantir a efetivação da Lei. Por fim, apresentamos as duas coleções escolhidas como objeto de pesquisa, suas editoras e seu desempenho no PNLD.

É digno de nota que alguns itens terão um debate mais aprofundado devido ao volume das fontes e literatura disponíveis. Em outros momentos dependemos mais de fragmentos e de indicações indiretas, o que, no nosso entender, não desmerece o conjunto dos debates no capítulo. Trata-se de momentos em que o historiador utiliza a sua formação para dar os conectivos necessários na estruturação da pesquisa.

³ Há, também, outro aspecto importante sobre o livro didático, que não será abordado nessa pesquisa, que é o referente ao seu uso em sala de aula. Tal tema foi tratado em TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar** (Ceará, 2007-2009). 2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

1.1 Prescrições curriculares e demandas sociais: a Lei 11.645/2008

Nesse tópico realizaremos um panorama sobre as prescrições oficiais para o ensino da história e cultura indígena, anteriores à Lei 11.645/08, e discutiremos as demandas sociais relacionadas a ela. O objetivo é cercar nosso objeto de pesquisa, sem esgotar essas questões, tendo em vista que a temática indígena nos currículos e a implementação da referida Lei de maneira mais ampla são temas para dissertações completas, e aprofundar demasiadamente essas problemáticas iria desviar-nos de nosso objetivo principal.

Para compreendermos a importância e os impactos da Lei 11.645/08, precisamos entender qual era o lugar dos povos indígenas no ensino da história do Brasil antes de sua promulgação. O parágrafo primeiro do artigo 242 da Constituição Federal de 1988, afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Na redação original da Lei 9.394/1996, conhecida por LDB, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as orientações quanto ao estudo da temática indígena se resumem ao parágrafo 4º do artigo 26, onde consta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Essa indicação, por si só, não leva necessariamente a um olhar positivo sobre a história indígena, e não é de forma alguma novidade. Ao contrário, remete aos princípios da historiografia nacional.

Quando, na década de 1840, o recém-criado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) lançou o concurso “Como escrever a história do Brasil”, a proposta vencedora foi do médico e naturalista bávaro Karl von Martius, que propunha que a particularidade da história nacional seria a de sua população ser formada da “mescla” de três raças (conforme os conceitos da época) – branca, negra e indígena. A contribuição de cada uma delas seria, no entanto, desigual, já que nessa história foi “o português que, como descobridor, conquistador e senhor, deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” (MARTIUS, apud RODRIGUES, N., 2007, p.3). Assim, “se, por um lado, a concepção do Brasil como um país mestiço – positiva ou negativamente – qualificava o país e o distinguia dos demais, mantinha-se a idéia dos brasileiros como, antes de tudo, herdeiros diretos do mundo luso e, portanto, das luzes da civilização europeia” (RODRIGUES, N., 2007, p.5). Nessa concepção, presente em manuais de História tanto do século XIX quanto do XX, ainda que o Brasil tenha se formado a partir de três “raças”, o europeu aparece como elemento civilizador, enquanto negros e

indígenas são considerados primitivos e atrasados. Desse modo, a orientação original presente na LDB permanece bastante vaga, ainda que sua presença seja muito significativa, na medida em que definir temáticas de estudo não seja o objetivo dessa Lei.

Dois anos após a promulgação da LDB, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sendo uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, os PCN são apresentados não como uma imposição, mas sim como “mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar” (BRASIL, 1998a, p.15). O documento traz, em sua primeira parte, reflexões sobre o Ensino de História, concepções curriculares, teóricas, metodológicas, etc. Enquanto isso,

Na segunda parte são apresentadas propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries do ensino fundamental, os objetivos para os ciclos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Traz também orientações didáticas nas quais se destacam alguns pontos importantes da prática de ensino, sem esgotá-los. São sugeridos métodos e recursos à reflexão de professores e alunos, sobre o conhecimento histórico e suas relações com a realidade social (BRASIL, 1998a, p.15).

Assim, os PCN trazem sugestões de conteúdos através de eixos temáticos, dentro dos quais são apresentados temas, e dentro desses, tópicos. Para o terceiro ciclo do ensino fundamental (5ª e 6ª séries, atualmente 6º e 7º anos) os PCN de História sugerem que o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. Entre os temas desse eixo encontra-se “As relações sociais, a natureza e a terra”, onde se indicam, entre os tópicos de estudo, “primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas”; e “natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais” (BRASIL, 1998a, p.58).

Para o terceiro ciclo ainda é proposto o tema “Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira”, onde os indígenas são mencionados nos tópicos “o trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas”, e “escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial” (BRASIL, 1998a, p.60). Além desses, há itens de conteúdo semelhante referindo-se aos “povos americanos”.

O eixo temático proposto nos PCN para o quarto ciclo do ensino fundamental (7ª e 8ª séries, atualmente 8º e 9º ano) é “História das representações e das relações de poder”. A

questão indígena é explicitada apenas no tema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, em que o tópico “Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções” traz, entre seus itens, “confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.)”. Além disso, a questão indígena fica implícita no item seguinte, que indica o estudo dos “mitos da confraternização étnica e cultural” (BRASIL, 1998, p.69), uma nítida indicação para problematizar as interpretações sobre a mestiçagem mencionadas acima.

Junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais também foram publicados os “Temas Transversais”, que abordam “questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998b, p.17). A proposta é que “os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade” (BRASIL, 1998b, p.17). Trata-se, portanto, de objetos de estudos para serem abordados em diferentes disciplinas. Cada tema apresenta uma primeira parte com subsídios sobre o assunto, e uma segunda parte com blocos de conteúdos a serem trabalhados, dentro dos quais são destacados diferentes tópicos. Os temas escolhidos para compor o documento são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, e orientação sexual. Dentre esses seis temas, em três a questão ameríndia é abordada, com maior ou menor ênfase.

No tema “Meio ambiente”, as principais referências aos povos nativos se dão quando trata de questões alimentares, havendo a sugestão de que “como os alimentos atuais têm uma história, é possível estudar quais eram consumidos pelas populações indígenas, na época da chegada dos europeus no Brasil” (BRASIL, 1998b, p.209); e no tópico “Conhecimento de outras interpretações das transformações na natureza”, em que se explica que,

Para alguns povos, no entanto, até mesmo a leitura, ou seja, o entendimento dos ciclos [da natureza] é completamente diferente. Assim, para algumas tribos indígenas brasileiras, as relações alimentares, por exemplo, são mais do que simples obtenção de alimentos. Interações na natureza interpretadas pela ciência ocidental contemporânea apenas como relação alimentar incluem intenção, gosto, explicações míticas e interações com o próprio ser humano. A flora e a fauna adquirem alma, pensam e reagem às intervenções humanas. Essa outra forma de se relacionar com a natureza acontece das mais variadas formas nas diferentes culturas, associadas à organização social, a valores, representação social e imaginário sobre o ser humano e sobre todo o universo (BRASIL, 1998b, p.212).

Trata-se de uma passagem bastante acurada, que chama a atenção para o fato de haver entre diferentes culturas múltiplas formas de se compreender e se relacionar com o ambiente,

remetendo a uma discussão fundamental para o estudo dos povos indígenas, qual seja, aquela sobre a distinção natureza/cultura⁴.

No tema transversal “Trabalho e consumo” existem duas menções. No bloco de conteúdos “Relações de trabalho”, tópico “Conhecimento do caráter histórico das diferentes formas de organização do trabalho e de suas transformações”, destaca-se que,

A organização do trabalho nas populações indígenas coletoras e caçadoras, o impacto causado pelo contato com os colonizadores, o assentamento destas populações, a escravização indígena, o papel das missões e dos religiosos, são importantes conteúdos a serem trabalhados com os alunos para que possam compreender a situação atual dos povos indígenas, suas formas de organização, os conflitos e impasses na luta pela demarcação de suas terras e pela manutenção de sua cultura (BRASIL, 1998b, p.379-380).

Temos aqui, novamente, uma colocação bastante pertinente, pois para se compreender muitos dos conflitos entre indígenas e não indígenas, tanto no passado quanto no presente, é imprescindível conhecer a organização do trabalho e a relação que diferentes povos estabelecem com o território. Em outro momento nesse tema é destacado que, no campo das lutas pelos direitos dos trabalhadores, “embora, por momentos, o foco poderá estar na organização dos operários urbanos, é importante conhecer as reivindicações dos trabalhadores rurais por direitos e pela reforma agrária e, no caso das populações indígenas, a luta pela demarcação de suas terras” (BRASIL, 1998b, p.397).

O tema transversal em que a temática indígena mais aparece é o da “Pluralidade Cultural”. Segundo o texto,

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998b, p.121).

⁴ Cf. DESCOLA, Philippe. Genealogia de objetos e antropologia da objetivação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.8, n.18, p.93-112, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19057.pdf>> Acesso em: 17 out. 2016. _____. Além de natureza e cultura. **Tessituras**. Pelotas, v.3, n.1, jan.-jun., 2015, p.7-33. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/5620>> Acesso em: 02 mar. 2016. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**. Rio de Janeiro, v.2, n.2, oct. 1996, p.115-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005> Acesso em: 02 mar. 2016.

O documento faz um panorama da questão étnica no país, informando a presença de 210 povos nativos neste território, além de apresentar conhecimentos de diferentes áreas pertinentes ao tema, como história, geografia, sociologia, antropologia, entre outros. As questões de nosso interesse estão presentes nos quatro blocos de conteúdos apresentados.

Entre os diferentes blocos e temas propostos, encontramos sugestões como “explorar a riqueza da relação dos povos indígenas com o meio ambiente” (BRASIL, 1998b, p.151); “estudar dados sobre a presença e diferentes formas de organização social dos indígenas, em sua diversidade, no continente e em território nacional anterior a chegada dos europeus” (BRASIL, 1998b, p.153); “há perguntas que podem direcionar o trabalho na escola para uma atitude de atenção ao ponto de vista dos grupos sociais. Assim, por exemplo, o que significou a experiência da escravidão para a população de índios e negros?” (BRASIL, 1998b, p.155); “é possível trabalhar esses aspectos [bilinguismo e multilinguismo], por exemplo, ao tratar da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil” (BRASIL, 1998b, p. 158); “contatos linguísticos (...) no contexto da conquista, entre o índio, o português e o africano” (BRASIL, 1998b, p.159); “entrar em contato com os direitos culturais, os direitos dos povos indígenas” (BRASIL, 1998b, p.163).

Na introdução ao bloco de conteúdos “Pluralidade cultural na formação do Brasil”, explicita-se que,

Todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são distintas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram (BRASIL, 1998b, p.153).

Esse trecho destaca a importância de não se homogeneizar a história nacional. No tocante aos povos indígenas não é possível, rigorosamente, se falar em “história e cultura”, no singular. No tocante à cultura, são mais de 200 povos distintos, com seus próprios mitos, ritos, cosmovisão, etc. Ainda que muitos povos possam apresentar semelhanças entre si, por pertencerem a determinados grupos linguísticos⁵, devem sempre ter sua particularidade

⁵ De acordo com o Instituto Socioambiental, os dois principais troncos linguísticos indígenas no Brasil são o Tupi e o Macro-Jê. No primeiro encontram-se as famílias linguísticas Tupi-Guarani, Mondé, Mawé, Munduruku, entre outras; e no segundo, as famílias Bororo, Jê, Karajá, Krenak, entre outras. Fonte: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>> Acesso em: 12 fev. 2017. Segundo o antropólogo Julio Melatti, “Se dois povos falam línguas da mesma família, isto indica uma conexão histórica no passado. Se têm uma origem comum e uma conexão histórica, tais povos podem dispor também de algumas instituições sociais em comum” (MELATTI, 2014, p.61).

respeitada e evidenciada. Diferentes povos também têm experiências históricas variadas. Enquanto alguns entraram em contato com os europeus já no século XVI, como os Tupinambá, outros, a exemplo dos Yanomami, vivenciaram o contato com os não indígenas apenas em meados do século XX. E existem, ainda hoje, grupos que por opção não entraram em relações com outros povos. Trazer a tona essas diferentes narrativas é de grande importância para se valorizar as diferentes culturas e não se criar uma visão excessivamente linear do processo histórico.

No bloco de conteúdos “O ser humano como agente social e produtor de cultura”, tópico “Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural”, encontramos uma pertinente orientação metodológica,

Este bloco oferece muitas oportunidades de transversalidade em Arte, quando por exemplo o adolescente poderá aprender sobre a cerâmica artesanal de certa população, ou músicas e danças de certos grupos étnicos, como formas de linguagem. É muito importante que, ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que o assunto não seja tratado como folclore, mas como elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo (BRASIL, 1998b. p. 156).

Essa observação deveria ser premissa para qualquer atividade educativa que trate de outras culturas, como as indígenas. Apresentar, por exemplo, uma dança indígena (o que acontece bastante nas fotografias reproduzidas pelos livros didáticos, como veremos no terceiro capítulo) sem contextualizá-la, serve apenas para alimentar o antigo estereótipo de que “índio gosta de dançar”, sem que isso se torne uma forma de conhecer mais profundamente determinada cultura. Portanto, para que a experiência educativa seja significativa, a contextualização dos artefatos ou práticas de outros grupos étnicos objetos de estudo é fundamental.

Após essa breve explanação das principais prescrições curriculares oficiais sobre a questão indígena, anteriores à Lei 11.645/08, percebemos que este não era um tema de todo negligenciado. Os elementos étnicos são destacados na LDB, e uma leitura atenta dos PCN revela que temas como a organização social, as diferentes formas de compreender e se relacionar com a natureza, bem como os impactos do contato com os europeus, a escravidão, etc., estão presentes como sugestões de conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. E essas propostas tiveram certa repercussão na seleção de temas relativos à

questão indígena presentes nas coleções didáticas estudadas, como veremos no próximo capítulo. Não obstante, considerando-se que,

A área de História, diferentemente de outras, não contempla um documento que determine itens de conteúdos históricos prévios para a realização dos programas escolares. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, tanto os do Ensino Fundamental como os do Médio, orientarem sobre a escolha e os procedimentos ao se trabalhar com os temas nesta disciplina, não há indicação de conteúdos mínimos obrigatórios (GUIA DE LIVROS, 2007, p.11)⁶.

Com isso, essas prescrições curriculares, com seus limites, não foram suficientes para contemplar as demandas relativas ao tratamento das questões étnicas no Ensino, e esse tema passou a ser pautado no campo legislativo.

No ano seguinte ao de publicação dos PCN foi apresentado na Câmara dos Deputados um projeto de lei que versava sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial. Na justificativa do projeto de lei 259/1999, apresentado pela educadora e então deputada federal Esther Grossi e pelo deputado Ben-Hur Ferreira, os livros didáticos são atacados como veiculadores de preconceitos.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, nesse momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino (PL 259, 1999).

Os parlamentares argumentavam que os sistema de ensino oficial seria um dos principais “veículos de sustentação do racismo”, de modo que a lei proposta viria a chamar o Estado ao “compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população” (PROJETO DE LEI 259/1999). Esse projeto foi promulgado como Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que criou o artigo 26-A na LDB, obrigando o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do país, e instituindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Nesse contexto, a Lei 11.645/2008 está diretamente relacionada à anterior, tanto no que diz respeito a seus fundamentos quanto aos resultados na legislação. Apresentado em

⁶ Enquanto escrevemos estas linhas está em discussão o texto da Base Nacional Comum Curricular, que deverá trazer esses conteúdos mínimos.

março de 2003 pela deputada Mariângela Duarte, o Projeto de Lei 433 tinha o seguinte conteúdo:

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

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e à Cultura serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (PL 433-B, 2003, p.2).

Observe-se que esse projeto é apresentado apenas dois meses após a promulgação da Lei 10.639, visando modificar o artigo por ela inserido na LDB incluindo, ao lado da temática afro-brasileira, a questão indígena. Dessa forma a motivação para esse projeto aparece diretamente vinculada à lei anterior. Sua justificativa inicia afirmando que “a sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira”, com a observação de que a “referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País” (PL 433-B, 2003, p.2). O mais interessante para nós nesse tópico seria descobrir quais as organizações indígenas ou afins envolvidas nesse projeto. Esse permanece, no entanto, com uma referência vaga, sem mencionar em nenhum momento outros agentes envolvidos no mesmo.

A justificativa do projeto prossegue com uma breve fundamentação sobre a importância do fator indígena na cultura brasileira,

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL):

“Cultura Brasileira: A África e a Índia Dentro de Nós. Quando Adonias Filho representa o complexo cultural brasileiro, seu olhar incide sobre a cidade americana iletrada¹, seu patrimônio de oralidade e manifestações de um sagrado voltado para a natureza, “o teísmo silvestre” apontado por Bernardo Bernardi (op.cit.: 396), na antiga cultura oral grega. De forma subsidiária, aparecem manifestações laicas, no cenário urbano, quando o autor representa elementos da cultura popular brasileira. O autor escolhe as representações africanas² e indígenas como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade européia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que essas culturas integrariam o interior de nosso complexo cultural, mediadas,

sobretudo, pelo sagrado e pela oralidade.” in, Espéculo, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País (PL 433-B, 2003, p.2-3. Grifos originais).

Por fim, a justificativa do projeto de lei traz considerações sobre a cultura indígena:

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões [sic], de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura.

Cumprir destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva à preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira (PL 433-B, 2003, p.3).

Essa fundamentação, em termos antropológicos, mostra-se bastante deficiente. As afirmações são genéricas, como “manifestação de povos indígenas do Estado do Acre”, sendo que de acordo com o Instituto Socioambiental há nesse estado 13 povos distintos; fala em 80% da prática cultural ameaçada, como se essas práticas pudessem ser inventariadas e mensuradas. O terceiro parágrafo fala em “comunidades indígenas antigas”, e é todo construído no tempo verbal pretérito, como algo que não mais existe. Além disso, menciona etapas de uma “formação curricular” para sociedades sem instituição escolar, e sem mencionar que cultura toma como parâmetro. Em linhas gerais esse trecho da justificativa do projeto, além de tratar a cultura indígena no singular (como sendo apenas uma, e não centenas, como de fato são) apresenta uma visão fatalista, de que as culturas indígenas estariam rumando à extinção, sendo necessário dar conhecimento dessas culturas para

preservá-las. Apesar dessas críticas, é preciso considerar que o documento em questão não é um trabalho acadêmico nem obra de especialistas da área. Seja como for, atingiu seu objetivo de sensibilizar os parlamentares para a importância de se valorizar a temática ameríndia no currículo, de modo que o projeto foi sancionado como Lei 11.645, em 10 de março de 2008, com redação praticamente inalterada.

No intuito de compreender a participação de organizações indígenas ou indigenistas no projeto em questão, recorreremos ao periódico *Porantim*. Este é um jornal com periodicidade mensal, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁷, desde 1978. Trata-se de uma das, senão a mais longeva publicação dedicada à questão indígena no país. Em suas páginas encontramos uma ampla cobertura de demandas dos povos indígenas, suas organizações, violências sofridas, pautas políticas, etc. Destarte, é muito provável que mobilizações em torno do projeto para incluir a temática indígena no currículo fossem noticiadas nesse veículo.

Conforme a justificativa do projeto de lei, a proposta surgiu a partir de uma crítica da “comunidade indígena” à Lei 10.639, por não incluir essa temática. Analisando as edições de janeiro/fevereiro, março e abril de 2003, período que compreende a promulgação da Lei 10.639 e a apresentação do PL 433, não se encontra nenhuma referência nem à Lei nem ao projeto. Inclusive na edição de maio há a matéria “Câmara dos deputados homenageia povos indígenas”, onde se menciona que na Câmara tramitavam então mais de 100 projetos sobre questões indígenas, mas não o PL 433 não ganha evidência (*PORANTIM*, maio 2003, p.4). Nas edições posteriores a outubro de 2006, quando o projeto tramitou para o senado, também não há qualquer comentário sobre o mesmo.

A Lei 11.645 só aparece no *Porantim* após sua promulgação, na edição de abril de 2008. Em uma coluna à esquerda da última página da edição temos,

História dos povos indígenas será ensinada nas escolas

Agora é Lei. Publicada em 11 de março, a Lei nº 11.465/08 [sic] inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A medida vale para todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, no Brasil.

⁷ O CIMI foi criado em 1972, como organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de coordenar e apoiar a pastoral indigenista, “defender os grupos indígenas, particularmente na sua luta pela terra e autodeterminação; e conscientizar a sociedade nacional em torno da causa indígena” (VIEIRA, 2000, p.42).

O conteúdo programático deverá incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos de afro-descendentes e dos povos indígenas. Temáticas como a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional irão pautar os debates em sala de aula.

A iniciativa é uma forma de resgatar as contribuições dos afro-descendentes e dos indígenas em todas as esferas da vida social, seja ela de ordem econômica, política, organizativa, cultural. A lei entrou em vigor na data de sua publicação (PORANTIM, abr. 2008, p.15).

A notícia limita-se a reproduzir o conteúdo da Lei, reproduzindo inclusive com o número publicado equivocadamente do Diário Oficial, 11.465 ao invés de 11.645, retificado na edição do dia seguinte (DIÁRIO OFICIAL, 12/03/2008, seção 1, p.1). Disso, interpretamos que os editores do jornal tinham pouco ou mesmo nenhum conhecimento sobre a tramitação desse projeto, ainda mais se considerarmos que as conquistas frutos de mobilização de organizações indígenas ou indigenistas costumam ser bastante celebradas no periódico, o que não aconteceu com a Lei em questão. Nas edições seguintes o assunto não é mais mencionado.

Tomando essas ausências por indícios, podemos constatar que a Lei 11.645/08 foi mais uma iniciativa de parlamentares sensíveis ao tema do que propriamente de organizações indígenas ou indigenistas, tendo em vista que até o momento não encontramos evidências empíricas para sustentar o contrário. Tal interpretação é reforçada pelas palavras de um importante intelectual indígena, Gersem dos Santos Luciano, conhecido como Gersem Baniwa. Em entrevista a Maria Aparecida Bergamaschi, ao ser indagado sobre essa Lei, Gersem considera que,

A escola é a instituição e o lugar privilegiado e estratégico para reduzir ou eliminar a intolerância, o preconceito, a discriminação e o racismo entre pessoas e povos. A Lei 11.645 é, portanto, uma excelente oportunidade e possibilidade para isso. Agora, nós temos alguns desafios. Embora seja um instrumento importante, nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. Veio mais como possibilidade. “Nós” quem? Tanto nós indígenas, quanto a sociedade não indígena. Isso foi uma luta aproveitada do movimento negro, pela articulação afrodescendente, e a gente conquistou esse direito muito importante (LUCIANO, 2012, p.141-142).

Por essa fala entende-se que houve pouca participação indígena na construção da Lei, e mesmo um sentimento de surpresa com sua publicação. Entretanto isso não diminui sua importância, nem mesmo as possibilidades que propicia. Uma questão que deve ser levantada

nesse ponto é: será que o movimento indígena realmente não teve nenhuma importância nesse processo?

A Lei 10.639/2003 é celebrada como uma importante conquista dos movimentos negros. Diferentes estudos (PEREIRA, M.; SILVA, M., 2012; SANTOS, 2005; PEREIRA, A., 2011), realizam um histórico de lutas desses movimentos em prol de uma educação anti-racista, mas não apontam objetivamente as articulações relacionadas à Lei 10.639/2003. Sales dos Santos (2005) mostra como a demanda pelo ensino de história da África e da história dos negros no Brasil era uma demanda dos movimentos organizados desde o fim da década de 1970, e como foram sendo contempladas em alguns locais a nível estadual e municipal (SANTOS, 2005).

Amílcar Pereira (2011) traça um histórico do movimento negro no Brasil ao longo do século XX, mostrando como a questão da valorização da imagem dos negros na educação era uma pauta histórica. Menciona a criação do Grupo Palmares, em Porto Alegre, em 1971, tendo como “primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura” (PEREIRA, A., 2011, p.39). Essa foi uma das demandas contempladas pela Lei 10.639/2003, ao incluir essa data no calendário escolar. O autor não demonstra aquilo que buscamos, ou seja, a identificação de organizações ou indivíduos engajados atuando diretamente no projeto em questão. Entretanto, chama a atenção para um aspecto importante, ao afirmar que,

A contínua luta dos militantes negros ao longo do século passado, tanto no que diz respeito à importância da educação quanto à luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, tornou possível a construção de resultados visíveis para o conjunto da população brasileira nos anos recentes, como por exemplo a criação e aprovação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003 (PEREIRA, A., 2011, p.43).

Essa afirmação leva a refletir se esse elo empírico entre os propositores das leis e os movimentos sociais organizados é realmente o ponto crucial da discussão. No mesmo sentido dos trabalhos citados, Ana Cláudia da Silva afirma que a Lei 11.645/08 surge “como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações de povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa” (SILVA, A., 2013, p.125). A autora destaca que no I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, em 1989, e no I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia, em 1990, por exemplo, já se expressava a demanda pela valorização dos povos originários em escolas de não-indígenas (SILVA, A., 2013).

A luta política dos povos indígenas no Brasil ganhou proeminência principalmente a partir da década de 1980, quando “o movimento indígena tomou forma pelas mesmas bandeiras do movimento indigenista, isto é, a defesa dos territórios indígenas, a atenção assistencial à saúde e à educação e a autodeterminação dos povos indígenas” (GOMES, 2012, p.272-273). Em 1980 foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), que teve papel de destaque por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte que formulou a Constituição Federal de 1988. Naquele contexto, os movimentos indígenas e indigenistas lançaram mão de diferentes estratégias para garantir que suas demandas fossem contempladas no documento final. Nesse processo foi determinante tanto a articulação política promovida pela UNI com auxílio de entidades como o CIMI, com elaboração e encaminhamento de propostas, quanto a presença de indígenas de diferentes etnias fazendo uma mobilização corpo a corpo durante todo o trabalho da Constituinte (GANDRA; NOBRE, 2016).

De toda essa atuação resultaram importantes conquistas, como o direito à educação bilíngue (artigo 210) e, principalmente, o artigo 231, que postula que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Por reconhecer as culturas indígenas e o direito às terras “necessárias a sua reprodução física e cultural”, a Constituição de 1988 é considerada um marco para os direitos indígenas no país⁸.

Desde então tem sido crescente a organização e protagonismo assumido pelos indígenas. Segundo o antropólogo Mércio Pereira Gomes, em 1989 foi criada a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e, reunindo diferentes articulações regionais, em 2005 formou-se a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). “No ano de 2006, calculava-se que estavam em funcionamento mais de 300 associações indígenas, espalhadas por todo Brasil, representando aldeias e conjuntos de aldeias, muito poucas representando os povos ou etnias a que as aldeias pertencem” (GOMES, 2012, p.274).

Nesse contexto, o fator da “luta contínua” dos movimentos sociais passa a ser esclarecedor. A Lei 11.645/08 não foi uma dádiva concedida a um grupo inerte, pois seu histórico de lutas e mobilizações lhes deu a visibilidade que propiciou a atenção a suas

⁸ Faz-se necessário ressaltar que nos últimos anos esses direitos têm estado sob forte ataque, com destaque para a Proposta de Emenda Constitucional nº 215, que tramita desde o ano 2000, e visa passar para o Congresso a aprovação da demarcação de terras indígenas e a ratificação daquelas já homologadas. Em um Congresso Nacional com uma forte bancada ruralista, a aprovação desse projeto representaria um enorme revés para os direitos indígenas.

demandas, ainda que a partir da iniciativa de não-indígenas. Nesse sentido, a Lei não deixa de ser, também, uma conquista de sua mobilização.

Esclarecido nosso entendimento sobre esse ponto, voltemos à fala de Gersem Luciano sobre a legislação em questão. Ainda que visualizando resultados em médio prazo, ele considera essa Lei fundamental “porque vai ajudar ou já está ajudando a oferecer mais informações e conhecimentos sobre os povos indígenas de forma mais correta. No campo da educação, em termos de material didático, isso é fundamental e deve ser muito trabalhado” (LUCIANO, 2012, p.142). Ainda que enumere uma série de dificuldades para a elaboração de materiais de qualidade, afirma que “é só com bons materiais didáticos na mão das escolas dos não índios, de fato, que os alunos não indígenas poderão ter acesso a esse material, com maior qualidade e, aí esperar impactos e resultados mais positivos” (LUCIANO, 2012, p.143). Para ele, oferecer aos jovens informações qualificadas sobre os povos indígenas é “a forma mais prática de desmistificar e desconstruir alguns estereótipos que foram criados, inclusive na escola, por meio de livros didáticos pensados do ponto de vista dos colonizadores e dominadores” (LUCIANO, 2012, p.143).

Para Gersem, portanto, se os materiais didáticos criaram estereótipos e reproduziram preconceitos, a partir da Lei 11.645/08 uma reformulação, com a inserção de novas perspectivas, aliada a uma formação adequada para professores, contribuiria para mudar esse cenário. Isso nos leva a discussão sobre algumas questões como: os fatores que influenciam na produção dos livros didáticos; o papel regulador do Estado; o espaço para mudanças na abordagem da questão indígena; e os mecanismos que poderiam garantir a aplicação da Lei nesses materiais.

1.2 Um objeto entre múltiplas expectativas

Esse tópico será dedicado a refletir sobre diferentes expectativas que perpassam a produção de livros didáticos. A expectativa do Estado pode ser visualizada no funcionamento do PNLD, através de sua função reguladora das obras distribuídas para as escolas públicas de todo país. É no contexto do PNLD, no que ele representa para o mercado editorial brasileiro, que podemos entender as estratégias usadas pelas editoras na elaboração e divulgação de suas obras, na expectativa de alcançar altas vendas dentro do Programa. Essas estratégias visam

alcançar as expectativas tanto do Estado quanto dos professores, responsáveis pela decisão de quais obras serão adotadas em suas escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, “tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal” (CASSIANO, 2004, p.35)⁹. As principais alterações do novo Programa em relação ao anterior, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) (PERES; VAHL, 2014), foram: “o governo passou a comprar somente livros não-consumíveis”, ou seja, aqueles em que não se poderia realizar as atividades no próprio livro, podendo ser utilizados por diferentes alunos por três anos consecutivos; a escolha passa a ser feita pelo professor; a distribuição gratuita com recursos do governo federal; e a universalização do atendimento de 1 a 8 série. (CASSIANO, 2005, p.284-5). Esse último objetivo só se concretizou em 1996, quando o PNLD passa a ser conduzido e financiado pelo FNDE.

Seria papel do PNLD, também, assegurar a qualidade física e de conteúdos dos livros didáticos. Em 1993 o Ministério da Educação constituiu uma comissão para avaliar a qualidade dos livros que vinham sendo distribuídos, e o relatório dessa comissão “demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos” (CASSIANO, 2004, p.38). Em decorrência disso, a partir de 1996 os livros passaram a ser submetidos a uma avaliação, cujos resultados são apresentados nos Guias de Livros Didáticos, que trazem a avaliação e resenhas das coleções aprovadas, buscando auxiliar os professores no processo de escolha.

Outra modificação importante nos procedimentos do PNLD foi que devido a ambiguidades nos processos de avaliação e escolha de diferentes volumes de uma mesma coleção, a partir de 2002 foi estabelecido que a unidade de avaliação e escolha seria a coleção. Ou seja, as coleções completas seriam aprovadas ou reprovadas, e os professores só poderiam escolher coleções completas, e não títulos diferentes para cada série/ano (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

O funcionamento do PNLD se dá em ciclos trienais alternados. Anualmente ocorre a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de todo país. A cada ano a

⁹ Para a produção e circulação de livros didáticos de História no século XIX e início do XX, ver BITTENCOURT (2008). Para as políticas de Estado para o livro didático entre os anos 1930 e 1980, ver MATOS; SENNA (2013) e PERES; VAHL (2014).

distribuição integral de livros é voltada para determinado ciclo (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), de modo que para cada ciclo o processo se repete a cada três anos, período em que cada exemplar deve ser utilizado, havendo uma complementação nos períodos intermediários. Assim, em 2008 houve distribuição integral de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, com uma distribuição complementar nos dois anos seguintes e uma nova distribuição integral, com todo o processo de avaliação e escolha de coleções, em 2011. Em linhas gerais, atualmente o processo se dá da seguinte forma: lançamento de edital de convocação; inscrição das coleções pelas editoras; avaliação das coleções; elaboração do Guia de Livros Didáticos; escolha das coleções em primeira e segunda opção pelos professores de cada escola; aquisição e distribuição dos livros para as escolas (com a negociação realizada entre o FNDE e as editoras).

Os editais de convocação PNLD, no período de nossa pesquisa foram publicados no final do ano da realização da edição anterior¹⁰, configurando um processo praticamente contínuo. É o edital do PNLD que “estabelece todos os critérios que serão utilizados nas avaliações (técnica e acadêmica) que determinam se os livros poderão ou não estar à disposição por meio do Guia do PNLD para escolha pelos professores e compra pelo Governo Federal” (OLIVEIRA, 2013, p.360). Pode-se dizer, portanto, que esse edital apresenta as expectativas do Estado em relação aos livros didáticos.

Nesses editais são apresentados, além das especificações técnicas referentes à apresentação física dos livros, “princípios e critérios para a avaliação” de seu conteúdo. Existem os princípios e critérios gerais, aplicados aos livros de todas as disciplinas, e os específicos, para cada componente curricular. Destacam-se os “critérios eliminatórios”, aqueles que, se não contemplados pelas coleções, implicam em sua exclusão do PNLD. Para o PNLD 2008 esses critérios são três: correção dos conceitos e informações básicas; coerência e adequação metodológica; e observância aos preceitos legais e jurídicos. Neste item, além da Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB, são listados “Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2005, p.30).

Para o PNLD 2011 os critérios eliminatórios aparecem um pouco mais elaborados:

¹⁰ O edital do PNLD 2008 foi publicado em 29 de dezembro de 2005, o do PNLD 2011 no final de 2008, e o do PNLD 2014 em novembro de 2011.

(i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2008, p.37).

No PNLD 2014 os critérios permanecem os mesmos (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2011, p.55). O que mais nos interessa nesse ponto é a constatação de que nesses dois últimos editais, quando se explicita a legislação e normas que devem ser observadas, passa a figurar a Lei 11.645/2008. Assim, os editais do PNLD se mostram como importantes mecanismos para a garantia de que a Lei seja contemplada pelos livros didáticos e, ao menos por esse meio, chegue efetivamente às salas de aula. Importante destacar também que essa orientação se encontra nos critérios gerais, válidos para todos os componentes curriculares.

Outro elemento presente nos critérios gerais, comum aos dois últimos editais, e que não consta no do PNLD 2008, é a sugestão de que, para contribuir para a construção da cidadania,

... as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:
(...)

- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2008, p.36).

Esse é mais um elemento que demonstra como a questão indígena passou a ter mais destaque, dentro do próprio edital do PNLD, após a Lei 11.645/2008. Nos critérios de avaliação específicos para a área de História, que já foram objeto de estudo de GATTI JR (2007) e OLIVEIRA (2013), os três editais trazem critérios de avaliação gerais sobre a forma como as obras devem se apresentar. São elencados pontos como: atualização em relação à produção de conhecimentos nas áreas de História e Pedagogia; explicitação das opções teórico-metodológicas; apresentação de ilustrações variadas; entre outros, sem mencionar conteúdos ou temáticas específicas.

A partir dos critérios especificados no edital de convocação, é realizada a avaliação das coleções inscritas. Pela análise dos Guias de Livros Didáticos é possível entender como se estrutura esse processo (GUIA DE LIVROS, 2007; GUIA DE LIVROS, 2010; GUIA DE LIVROS, 2013)¹¹. Ele é realizado por meio de uma comissão técnica formada pelas seguintes instâncias: coordenação de área, coordenação adjunta, assessoria de área, coordenação institucional e avaliadores. Estes últimos foram em número de 29 em 2008, 25 em 2011 e 31 em 2014. O Guia do PNLD 2011 ainda traz como parte da equipe avaliadora dois “leitores críticos”, equipe de revisão e apoio técnico. Essas equipes permanecem em 2014, com o acréscimo de uma equipe de avaliação de recursos. Os avaliadores são professores da área vinculados a diferentes universidades federais e à educação básica, havendo uma instituição responsável, sendo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no PNLD 2008, Universidade Federal de Juiz de Fora, no PNLD 2011, e novamente UFRN em 2014.

O resultado dessa avaliação é publicado no Guia de Livros Didáticos, que traz uma resenha para cada uma das coleções aprovadas e algumas análises sobre o conjunto das obras, além das fichas utilizadas para avaliação. Quanto às coleções reprovadas, apenas o Guia do PNLD 2011 indica estatísticas. Nesta edição, das 25 coleções inscritas, 9 foram reprovadas nas avaliações, o que significa que 36% das coleções inscritas não entraram no Guia (GUIA DE LIVROS, 2010, p.12).

O processo de avaliação do PNLD não é objeto de consenso, tendo recebido críticas. Um dos casos de destaque é o do o biólogo, autor e dono da editora Sarandi, Francisco de Arruda Sampaio. Após ter quatro coleções recusadas pelo MEC em 2009 (duas de português e duas de ciências), Sampaio escreveu, em parceria com sua sócia e também autora de livros didáticos, Aloma Carvalho, um livro em que questionam os motivos da reprovação de suas obras e os métodos de avaliação do PNLD¹² (PINHO, 2011). Questiona-se, por exemplo, um parecer negativo que diz que “nas fotos de índios, eles aparecem paramentados de penas para as festas, acentuando o caráter ‘exótico’ dessas pessoas” (PINHO, 2011), argumentando-se que muitos indígenas, de fato, usam adereços¹³. Posteriormente os dois autores também divulgaram um documento intitulado “As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções” (SAMPAIO; CARVALHO, 2012).

¹¹ Como são destinados a subsidiar a escolha dos professores, os Guias são publicados no ano anterior ao da distribuição dos livros.

¹² SAMPAIO, Francisco de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes. **Com a palavra, o autor**. São Paulo: Sarandi, 2010.

¹³ Destaque-se que essa reportagem foi publicada na revista *Época*, de circulação nacional. Sobre polêmicas acerca de livros didáticos de História na imprensa, ver MIRANDA; ALVIM (2013).

Nesse caso, observa-se em alguns casos um descompasso entre as expectativas do Estado, concretizadas por meio da comissão avaliadora, e de editoras. Por isso, cabe situar o impacto do PNLD no mercado editorial brasileiro e o fator econômico relacionado à produção de livros didáticos. A produção desse tipo de livros representa uma grande fatia do mercado editorial brasileiro. Como explicita Kazumi Munakata,

De fato, segundo os dados da Câmara Brasileira do Livro para 2009, produziram-se no Brasil 386.367.136 exemplares de livros (incluindo primeira edição e reedições), dos quais 183.723.605 exemplares (47,55%) correspondiam a 19.721 títulos de obras didáticas da Educação Básica. No mesmo ano, do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais) (Câmara Brasileira do Livro, [2010?]) (MUNAKATA, 2012, p.59)

Tendo em vista que mais de 80% dos alunos brasileiros estudam em escolas públicas, segundo o Censo Escolar 2010, o principal montante de livros didáticos adquiridos no país são por meio do PNLD. Para termos um parâmetro, no PNLD 2011, o investimento para a distribuição integral de livros para os anos finais do ensino fundamental foi de 893 milhões de reais¹⁴. Entendendo-se o livro didático como uma mercadoria, percebe-se que em sua produção, conforme afirmam Miranda e Luca (2004, p.131), “há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica”. Como bem resumem essas autoras,

A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131-132).

O livro didático, assim, para além de sua função pedagógica, enquanto objeto fabricado é destinado a um determinado mercado, tendo de atender ao mesmo tempo às exigências normativas do Estado e às expectativas de venda. Chega-se a considerar que “para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de

¹⁴ Informações disponíveis em <<http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>> Acesso em: 14 ago. 2015.

“venda e aceitação no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.126). Em certa medida essas expectativas acabam limitando a renovação do perfil das obras, já que a tendência é a aposta nas fórmulas que obtêm maior sucesso.

Se o objetivo final das editoras ao produzir uma obra didática para o PNLD é o sucesso de vendas, quais elementos cooperam para que isso se concretize? A escolha dos títulos que serão adotados é realizada em cada escola, pelos professores de cada área, com o auxílio do Guia de Livros Didáticos. Cabe aos professores, portanto, o poder de escolha, que é intermediado pela coordenação da escola por meio de acesso a um sistema digital do MEC. O Guia, elaborado por componentes curriculares, traz resenhas de todas as coleções aprovadas, bem como, tabelas que indicam o desempenho das coleções em determinados quesitos. No Guia do PNLD 2014, por exemplo, esses quesitos são: manual do professor; componente curricular História; proposta pedagógica; formação cidadã; e projeto gráfico (GUIA DE LIVROS, 2013). Com isso, é possível classificar as diferentes coleções de acordo com um melhor ou pior desempenho nessas avaliações pontuais (Figura 1).

Quadro síntese - Avaliação das coleções de História - PNLD 2014

Coleção	1	2	3	4	5
Encontros com a história	+	+	+	+	+
Estudar história: das origens do homem à era digital	+	+	+	+	+
História - Coleção Link	+	+	+	+	+
História e vida integrada	+	+	+	+	+
História em documentos: imagem e texto	+	+	+	+	+
História nos dias de hoje	+	+	+	+	+
História, sociedade & cidadania: ed. reformulada	+	+	+	+	+
Jornadas.hist - história	+	+	+	+	+
Leituras da história	+	+	+	+	+
Novo história - conceitos e procedimentos	+	+	+	+	+
Para entender a história	+	+	+	+	+
Para viver juntos: história	+	+	+	+	+
Perspectiva história	+	+	+	+	+
Por dentro da história	+	+	+	+	+
Projeto Araribá - história	+	+	+	+	+
Projeto Radix - história	+	+	+	+	+
Projeto Telâris - história	+	+	+	+	+
Projeto Velejar - história	+	+	+	+	+
Saber e fazer história	+	+	+	+	+
Vontade de saber história	+	+	+	+	+

Legenda (-) (+)

Figura 1 Quadro Síntese da avaliação das coleções didáticas de História no PNLD 2014.

Ao analisar o Guia dos livros de História do PNLD 2012 (Ensino Médio), MATOS (2012, p.183) defende que “observamos certo direcionamento para alguns títulos melhor

qualificados dentro das análises apresentadas pelo guia”, de modo que este “seria um instrumento não apenas no auxílio para os docentes da educação básica, mas também de influência direta em seus critérios de escolha”. Certamente que o Guia, com suas avaliações, e mesmo para evidenciar as diferenças entre as coleções, dá elementos para que se julguem algumas como melhores que outras. Entretanto, percebe-se um esforço do PNLD no sentido de eliminar julgamentos comparativos de valor das obras apresentadas.

Na primeira edição do Guia de Livros Didáticos, em 1997, os livros foram agrupados em “não recomendados”, “recomendados” e “recomendados com ressalvas”. No PNLD 1998 surge a categoria “recomendado com distinção”, e em 1999 as obras não aprovadas deixam de ser apresentadas (CASSIANO, 2007, p.68-69). A partir de 1998, ainda, passou a ser utilizada uma representação gráfica baseada em estrelas, sendo atribuída uma estrela aos livros recomendados com ressalva, duas para os recomendados e três para os recomendados com distinção, sendo tal atribuição utilizada até a edição de 2004 (CASSIANO, 2007, p.78). O abandono desses critérios, passando-se “de um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas” (MIRANDA, LUCA, 2004, p.126), pode ser interpretado como a intenção do Programa de apresentá-las com a maior imparcialidade possível.

A hipótese apresentada por MATOS (2012), nos leva a refletir sobre a real influência do Guia na escolha dos professores. Para validar seus argumentos, seria necessário que a autora relacionasse as avaliações do Guia com a lista das obras distribuídas em maior quantidade, para se verificar se aquelas melhor avaliadas são realmente as preferidas. Observe-se, por exemplo, o caso da obra “Viver e aprender história”, que “apesar de ter sido a mais mal-avaliada entre as coleções recomendadas pelo PNLD 2004, foi a segunda mais adotada nas escolas do Brasil e a primeira adotada em vários municípios de Minas Gerais e outros estados” (FRANCO, 2014, p.151). Esse fato parece bastante peculiar, mas de fato não o é, considerando-se que nas edições do PNLD de 1997 e 1998, em que os Guias traziam as coleções “não recomendadas”, estas foram as escolhidas em maior quantidade: 71,9% do total em 1997, e 41,3% em 1998, ano em que as coleções “recomendadas com ressalvas” totalizaram 22,15% das escolhas, segundo CASSIANO (2007, p.72)¹⁵.

¹⁵ A autora destaca que a explicação do MEC para esses dados recaiu em argumentos como a má formação dos docentes ou condições inadequadas no processo de escolha nas escolas, ressaltando que “o que, realmente, os professores quiserem dizer com suas escolhas, ao nosso ver, não chegou a ter um tratamento adequado pelo governo” (CASSIANO, 2007, p.74).

Realizando o exercício sugerido para o PNLD 2014, anos finais do ensino fundamental, percebemos pelo Quadro de avaliação (Figura 1), que a coleção com a avaliação mais positiva foi “História em documento: imagem e texto” (Editora FTD). No entanto, essa coleção aparece ocupando apenas a 11ª colocação em volume de aquisição naquela edição do PNLD (307.584 exemplares), que contou com 20 títulos de História (PNLD, 2014a). A mais distribuída foi História: Sociedade & Cidadania (3.330.040 exemplares), que teve resultados intermediários, seguida de Projeto Araribá (2.900.006 exemplares), que está entre as melhor avaliadas. Já a terceira colocação (1.031.273 exemplares) ficou com “Estudar História: das origens do homem à era digital” (Editora Moderna), que na avaliação do Guia tem apenas uma nota máxima e duas mínimas, o que leva a considerá-la entre as pior avaliadas. Por fim, a coleção com o menor volume de exemplares distribuídos (54.943) foi “Projeto Velar: História” (Editora Scipione), que teve uma boa avaliação, equivalente à Projeto Araribá (PNLD, 2014a). Tal situação evidencia que não há uma lógica na relação entre avaliação do PNLD e sucesso de vendas, chamando a atenção para a existência de outros fatores que pesam no momento da escolha dos professores. Um deles é a divulgação realizada pelas editoras.

As grandes editoras de livros didáticos contam com a atuação de divulgadores, profissionais especializados em visitar instituições educacionais para divulgar suas obras, mediante doação de exemplares. Em entrevista a pesquisadora Célia Cristina Cassiano, um ex-divulgador explicou que o procedimento, na rede particular de ensino, consistia em visitas para mostrar o material e conversar com professores, tornando a presença dos divulgadores nessas instituições bastante incisiva (CASSIANO, 2005). No caso das escolas públicas o procedimento é diferenciado, devido à enorme quantidade de escolas e o período relativamente curto disponível para a tarefa. Assim, o trabalho do divulgador consiste em remeter o material de divulgação para as escolas, para que essas disponham fisicamente dos livros para avaliação, havendo pouca intervenção diretamente com os professores. Segundo a autora, “no discurso dos docentes de escolas públicas, a figura do divulgador sequer aparece como significativa no processo de escolha (...) o que os professores apontam como elementos principais de sua escolha é sua prática e o livro em mãos” (CASSIANO, 2005, p.306). A autora defende que,

Outro indicador que parece confirmar a escolha dos docentes ser feita em razão deles possuírem os livros é a inexpressiva venda das editoras menores que, apesar de participarem do PNLD, não contam com a equipe de divulgação nos moldes das grandes editoras, assim como, muito provavelmente, não contam com recursos para divulgarem gratuitamente seus livros para um número elevado de escolas (CASSIANO, 2005, p.306).

Assim, de acordo com esse estudo, entende-se que um fator determinante para a escolha dos professores é poder manusear os exemplares, o que dá vantagem às grandes editoras que têm recursos para fazer uma larga distribuição de amostras.

Em outro estudo neste sentido, Luciana Zambon e Eduardo Terrazzan realizaram pesquisa para compreender “como as equipes gestoras de escolas públicas de educação básica organizam e desenvolvem ações para a escolha de livros didáticos no âmbito do PNLD 2012 Ensino Médio” (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p.591). A pesquisa envolveu membros de equipes pedagógicas de 15 escolas da cidade de Santa Maria (RS). No que tange ao início da mobilização nas escolas para a escolha dos livros, os autores perceberam que o envio de exemplares pelas editoras é mais eficiente do que a divulgação do Guia de Livros Didáticos, e que o fato dele “estar disponível na internet não teve efeito, pois não há nenhum indicador de que professores ou equipe gestora o consultaram antes de as editoras enviarem as obras” (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p.592). O próprio Guia impresso, em alguns casos, chega às escolas poucos dias antes do final do prazo para escolha.

Embora a divulgação pessoal nas escolas seja proibida pela Portaria Normativa nº7 de 2007, que trata das normas de conduta no PNLD, essas práticas foram constatadas durante a pesquisa (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p.592). Em sessenta por cento das escolas os professores consideraram para sua escolha exclusivamente as coleções que receberam de amostra. Em outros casos, as resenhas do Guia são consultadas, mas dificilmente os professores escolhem aquelas coleções de que não dispõe um exemplar. “Tudo isso indica o peso que as editoras tiveram nesse processo de seleção dos livros no contexto investigado, chegando ao limite de o livro didático que não foi recebido na escola ter uma chance reduzida de ser escolhido” (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p.595). Nesse sentido, destaca-se também a influência de um tratamento “personalizado”, como no caso do envio de exemplares destinados nominalmente a cada professor (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p.593). Outra consideração importante é a de que nem todas as escolas recebem a mesma atenção dos divulgadores, havendo maior interesse pelas escolas com maior número de alunos e uma menor atenção para as instituições de pequeno porte.

Dadas as convergências entre as pesquisas de CASSIANO (2005) e ZAMBON e TERRAZZAN (2013), podemos concluir que as estratégias de divulgação das editoras têm um grande peso na escolha dos professores, sendo que o conteúdo do Guia de Livros Didáticos não é decisivo nesse processo, onde o que mais importa é ter o livro em mãos. Com

isso, como afirma CASSIANO (2005), nas compras de livros didáticos realizadas pelo PNLD ocorre a prevalência dos grandes grupos editoriais com poder de realizar uma ampla divulgação de suas obras, enquanto as editores menores ficam com uma ínfima parcela desse mercado, independentemente da qualidade de suas obras.

Na escolha dos livros didáticos a serem adotados nas escolas há ainda outro fator fundamental. Conforme salientado por CASSINO (2005, p.306), na escolha os professores consideram o exemplar em mãos e “sua prática”. Os professores optam por aquelas obras que vão ao encontro de sua prática docente. Em depoimento a pesquisadora Aléxia Franco, um membro da equipe editorial da Saraiva (do mencionado “Viver e aprender história”) explicou que,

Costuma-se utilizar, como parâmetro de que conteúdos e outros aspectos selecionar, o que o mercado pratica, entendendo que o livro que é mais adotado é aquele que melhor responde aos anseios do professor real, na sala de aula real, na situação histórica real, de pressões, de cobranças.[...] O livro, a seleção e a sequência dos conteúdos não podem se distanciar demasiadamente da zona de conforto do professor. É preciso colocar elementos de inovação em aspectos que o professor possa ensaiar uma inovação na sala de aula, mas sem perder a segurança de que o livro não vai “atrapalhar” a aula (FRANCO, 2014, p.156).

Considerando que existe uma infinidade de “situações histórias reais” em termos de formação de professores, condições de trabalho, etc., existe uma miríade de situações a que os livros didáticos devem corresponder. Segundo esclareceu Lisâneas Lima, editor da FTD, em entrevista a Kazumi Munakata em 1996, seria esse um dos motivos das editoras terem mais de uma coleção para cada disciplina, para corresponder a essas diferentes expectativas vinculadas à metodologia de trabalho dos professores (MUNAKATA, 2007, p.279).

1.3 As coleções História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História no contexto do PNLD

Neste tópico apresentaremos mais detalhadamente as editoras e coleções em foco, no contexto do PNLD. Em primeiro lugar, é preciso considerar que as editoras Moderna e FTD não têm um notável desempenho apenas na área de História. A partir das tabelas estatísticas disponíveis no site do FNDE, referentes às aquisições para ensino fundamental e médio, constata-se que no PNLD 2011 Moderna e FTD ocupam as primeiras colocações quanto à tiragem total de exemplares distribuídos, sendo 27.466.376 (R\$ 161.366.197,83) da Moderna,

e 26.028.717 (R\$ 162.933.319,18) da FTD. As concorrentes mais próximas nesse ano foram Ática (25.728.190), Saraiva (21.085.672) e Scipione (19.555.764). As demais editoras tiveram tiragem inferior a quatro milhões de exemplares (PNLD, 2011a).

No PNLD 2014 a situação permanece semelhante, sendo a tiragem total, entre ensino fundamental e médio, de 27.139.732 de exemplares da Moderna (R\$ 211.607.432,76), e 26.495.053 de exemplares da FTD (R\$ 188.839.312,07), de modo que essas duas editoras concentraram 38,9% do total de exemplares distribuídos naquele ano. As concorrentes mais próximas, de acordo com a tiragem, foram Ática (23.545.213) e Saraiva (21.896.498), ficando as demais editoras com tiragem inferior a oito milhões de exemplares (PNLD, 2014a). Por esses dados, conclui-se que as coleções abordadas em nosso estudo são publicadas pelas editoras de maior destaque no PNLD no período de recorte. Logo, de acordo com o que vimos no tópico anterior, não é por acaso que as coleções pesquisadas são as duas mais distribuídas. Isso se dá, ao menos em parte, como vimos, por serem títulos de editoras com grande poder de divulgação.

História: Sociedade & Cidadania é uma publicação da editora FTD, que pertence ao Grupo Marista. Fundado pelo religioso francês Marcellin Champagnat em 1817, o Instituto Marista “se dedica à educação de crianças e jovens com a missão declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado”, apresentado como sua missão “formar cidadãos éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista” (GRUPO MARISTA, 2015). O Grupo é uma das unidades administrativas de atuação do Instituto, atuando nas áreas de educação, solidariedade, saúde e comunicação, sendo a editora FTD uma das duas editoras vinculadas ao Grupo.

O nome desta editora, que publica livros no país desde 1902, é composto pelas iniciais de Frère Théophane Durand, diretor do Instituto Marista de 1883 a 1907. Foi nesse período que os Irmão Maristas se estabeleceram no país, em 1897. Estes logo passaram a traduzir e adaptar as obras utilizadas em suas escolas francesas, e também a produzir novos livros didáticos para diferentes disciplinas no Brasil. Esses livros foram publicados a partir da primeira década do século XX, sob a alcunha de “Coleção FTD” (FTD, 2015; CASSIANO, 2007, p.158-159; BITTENCOURT, 2008, p.68). Essa Coleção era inicialmente impressa na França e distribuída por editoras nacionais. Entre 1956 e 1963 impressão e distribuição ficaram a cargo da Editora do Brasil. Neste ano se estabelece a Editora FTD, que atualmente conta com um parque gráfico próprio (CASSIANO, 2007, p.158-159).

A coleção História: Sociedade & Cidadania é de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Suas credenciais acadêmicas e profissionais são apresentadas da seguinte maneira, na folha de rosto das três edições pesquisadas,

Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pela PUC-SP. Lecionou no Ensino Fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor das coleções *Construindo Nossa Memória* e *O Sabor da História*. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo (HSC, 2014).

A editora Moderna, por sua vez, de acordo com CASSIANO (2007), foi fundada em 1968, em São Paulo, por Ricardo Feltre, Carlos Marmo e Setsuo Yoshinaga, sendo as primeiras publicações na área de Química e Desenho Geométrico, especialidades dos fundadores da editora. Passando por uma reestruturação nos anos 1970, ficando sob o comando exclusivo de Feltre, teve um expressivo crescimento nos anos 1990, contando com filiais em Porto Alegre, Recife, Salvador, Ribeirão Preto e Rio de Janeiro.

Em 2001 a editora foi comprada pelo Grupo Santillana, braço editorial do Grupo Prisa, maior conglomerado midiático da Espanha. A estratégia do Grupo Santillana, cuja expansão internacional é articulada com o governo e empresários espanhóis, é de entrar nos mercados locais por meio de aquisição ou sociedade com empresas já estabelecidas, sendo que a Moderna teve um notório crescimento logo após a aquisição (CASSIANO, 2007). “Ao adquirir a Moderna, a Santillana também adquiriu a cultura local da empresa, responsável em grande parte pelo sucesso dessa empresa no espaço nacional, sendo estratégico conservar algumas dessas práticas locais que dão a sustentação para a empresa no país” (CASSIANO, 2007, p.176).

O capital estrangeiro, não obstante, também traz sua lógica global de atuação, sendo uma delas a elaboração de obras coletivas. Segundo Célia Cassiano, esse tipo de obra caracteriza-se como “o livro didático escrito a muitas mãos, sem que o nome do autor seja um valor agregado ao livro. Ou seja, na *obra coletiva*, os autores passam a ter posição diferente no processo produtivo desses livros, que tem a estrutura predeterminada” (CASSIANO, 2007, p.177. Grifos originais).

É esse processo que se dá na coleção Projeto Araribá: História, que é apresentada como “Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”, tendo Maria Raquel Apolinário como editora responsável. Apolinário é apresentada nas folhas de rosto como “Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora da

rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.” (PAH, 2014). Assim como no caso da outra coleção, destaca-se a experiência docente do autor/editora, o que entendemos como uma indicação de que não se trata de acadêmicos sem experiência no ensino básico, mas sim de conhecedores da realidade das salas de aula, o que agregaria um valor positivo no sentido de legitimar sua competência para produzir um livro didático.

Fica evidente o que foi exposto por CASSIANO (2007) quanto ao papel dos autores nesse tipo de obra, pois o nome de Maria Apolinário, tanto na capa quanto na folha de rosto dos livros, vem sempre abaixo de “Organizadora: Editora Moderna”, o que se manifesta inclusive na ficha catalográfica. Logo, o que se destaca é que a coleção é da Editora Moderna, e não de um autor.

Tomando como exemplo a segunda edição da obra, distribuída pelo PNLD 2011, temos os seguintes números. Para o livro de 6º ano, a “elaboração dos originais” coube a dez autores; para o 7º ano, onze; para o 8º ano, nove; e para o nono ano, dez. Considerando-se o restante da equipe, como assistência editorial, preparação de texto, coordenação de arte, pesquisa iconográfica, etc., a equipe de elaboração de cada volume passa a ter entre 25 e 30 nomes. Nesse aspecto, o livro didático se mostra no auge de sua característica de produto da indústria cultural (MUNAKATA, 2012). Entre os autores, alguns estão presentes em todos os volumes, outros aparecem esporadicamente. Em uma visão geral, percebe-se que estes são majoritariamente egressos da Universidade de São Paulo (USP) (PAH, 2011).

Apresentadas as editoras e coleções em tela, passamos a situá-las quanto a distribuição e avaliação das mesmas em cada edição do PNLD. Não foi possível acessar os dados estatísticos referentes ao PNLD 2008, mas podemos inferir com convicção que as duas coleções em questão foram as de distribuição naquele ano. Para isso, nos baseamos em informações do PNLD 2010, que se destinou à complementação de obras para os anos finais do ensino fundamental, cuja distribuição integral ocorreu em 2008. Naquele ano foram distribuídos, entre livros didáticos e manuais do professor, 1.432.484 exemplares de Projeto Araribá: História, e 392.069 exemplares de História: Sociedade & Cidadania, ambas com valores superiores a quaisquer outras coleções (PNLD, 2010).

No Guia do PNLD 2008 a coleção História: Sociedade & Cidadania, em sua primeira edição (2006), é classificada, de acordo com seu conteúdo, como uma obra de “História Intercalada”, entendida como aquela que “ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos não são

relacionados entre estas histórias, apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorreram (...) conforme a seqüência temporal” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.12).

A coleção Projeto Araribá: História, por sua vez, é classificada como “História Integrada”, onde se aborda a história do Brasil, da América e Geral concomitantemente, sendo que “para que haja integração destas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.12).

Nessa edição do Guia foram considerados dez critérios de avaliação, (1) Concepção de História, (2) Conhecimentos históricos, (3) Fontes históricas / documentos, (4) Imagens, (5) Metodologia de ensino-aprendizagem, (6) Capacidades e habilidades (7) Atividades e exercícios, (8) Construção da cidadania, (9) Manual do Professor, (10) Editoração e Aspectos Visuais. Para cada um desses itens, se atribuíram conceitos “não”, “suficiente”, “bom”, e “ótimo”. A coleção da FTD, nesses aspectos, teve sete conceitos “bom” (1,2,3,4,7,8 e 9), um “suficiente” (5), um ótimo (6) e um “não” (10), indicando que este item não atendeu ao mínimo esperado (GUIA DE LIVROS, 2007, p.17). Podemos considerar, portanto, que a coleção teve um desempenho apenas razoável na avaliação apresentada pelo Guia.

Interessante notar que, mesmo anteriormente à Lei 11.645/2008, a resenha destaca que a coleção “trata a cidadania de forma abrangente, evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como mulheres, crianças, afro-descendentes e indígenas” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.84).

A estrutura do livro, que se repete em todos os capítulos, é formada por “página de abertura, texto principal; seção de atividades; leitura de imagens e textos; leituras para o aluno. Para pesquisa, existem as seções *Texto complementar; Debates da História e Sites; Sugestões de filmes, sinopse e comentários.*” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.98. Grifos originais). Acrescente-se, ainda, a existência de boxes intitulados “para saber mais”, com informações complementares ao texto. As seções de leitura de imagens e textos, bem como os textos complementares, são acompanhados de atividades. Os boxes “debates da história”, por sua vez, trazem pequenos textos, acompanhados de atividades, mostrando diferentes perspectivas historiográficas sobre determinado assunto.

A coleção Projeto Araribá: História aparece como a segunda coleção melhor avaliada pelo Guia do PNLD 2008¹⁶. No quadro síntese, ganhou conceito ótimo nos quesitos 1 a 8

¹⁶ A coleção com melhor avaliação foi “História em Projetos”, que ganhou conceito ótimo em todos os quesitos.

(GUIA DE LIVROS, 2007, p.17). Quanto aos conceitos 9 e 10 verificamos uma inconsistência, pois no quadro síntese que traz todas as coleções estes itens estão como “suficiente”. Enquanto isso, em outro quadro, que traz apenas as coleções de História Integrada, e deveria ser uma reprodução do primeiro, os itens 9 e 10 aparecem como “bom” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.19).

No PNLD 2011, a coleção Projeto Araribá: História, em sua segunda edição, de 2007, foi a distribuída em maior quantidade, com 3.961.988 livros didáticos e 74.888 manuais do professor. Enquanto a isso, a coleção da FTD, em “nova edição” de 2009, ocupa a segunda posição, pela aquisição de 3.319.103 livros didáticos e 63.765 manuais do professor. As outras 14 coleções foram distribuídas em números bem menos expressivos (PNLD, 2011b).

O Guia do PNLD 2011 traz uma avaliação do conjunto das obras de uma maneira diferente da edição anterior. Ao invés de atribuir um *status* (entre “não” e “ótimo”) a cada item avaliado, nesse ano a tabela comparativa das coleções tem um caráter mais técnico. Assim, o item Manual do Professor pode ser “formal”, “contextualizado” ou “reflexivo”. A Metodologia da História pode ter o perfil curricular de “História Integrada” ou “História Temática”, apresentando um tratamento temporal de “linearidade” ou “complexificação”. A proposta pedagógica das obras é encaixada nos perfis “informativo”, “procedimental” ou “complexificação do conhecimento”, tanto para a apresentação do texto base quanto das atividades (GUIA DE LIVROS, 2010).

O quarto e último critério de análise do Guia é a forma que as coleções tratam a temática indígena e africana. Afirma-se que “como um fato novo no edital e nas coleções didáticas brasileiras, a temática africana e indígena tem se projetado num plano de desafio e vem responder a uma demanda histórica com forte apelo contemporâneo” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.23). Visando mapear o que se passava nesse contexto de desafio e inovação, o Guia classifica as abordagens dessas temáticas e as orientações ao professor nos perfis “informativo” e “crítico-reflexivo”. Quanto ao primeiro,

É visível nas coleções que, atendendo e respeitando as exigências do Edital do PNLD 2011, o fazem de modo vinculado, sobretudo, à abordagem dos conteúdos históricos previstos, sem que tal tratamento seja, necessariamente, vinculado a uma reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil (GUIA DE LIVROS, 2010, p.24).

Esse perfil foi encontrado em 62,5% das obras aprovadas, demonstrando que a maioria das coleções inseriu essas temáticas e em uma série de conteúdos pré-existentes e baseados em uma cronologia eurocêntrica. Já a perspectiva crítico-reflexiva, encontrada em 37,5% das obras, “envolve a abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significa imprimir uma problematização complexa entre passado e presente no tocante aos assuntos envolvidos nas exigências e prescrições legais” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.24). Quando se passa para as orientações ao professor, esses percentuais mudam para 75% de perfil informativo e 25% de perfil crítico-reflexivo.

A presença dessas informações no Guia chama a atenção para dois pontos. Por um lado, para o caráter poliforme dos livros didáticos, que podem passar a abordar a temática indígena de diferentes formas, mais ou menos críticas e problematizadoras, havendo naquele momento a prevalência de um tratamento mais informativo. Por outro lado, percebe-se que a exigência relativa à Lei 11.645/2008 presente no edital do PNLD 2011 desdobrou-se em uma grande atenção dispensada a esse tema no Guia de Livros Didáticos, demonstrando um empenho concretizado nos mecanismos do Estado para a efetiva implementação dessa Lei.

No quadro de análise, a coleção História: Sociedade & Cidadania é classificada da seguinte maneira: o Manual do Professor é do tipo contextualizado; a Metodologia da História apresenta uma perspectiva curricular de História Integrada e o tratamento da temporalidade é de linearidade; a Metodologia de Ensino/Aprendizagem tanto no texto base quanto nas atividades é considerada de tipo informativa; e sobre as implicações da Lei 11.645/2008, tanto a perspectiva sobre a história indígena quanto as orientações ao professor são de tipo crítico-reflexivo (GUIA DE LIVROS, 2010, p.25). Nesse último item, portanto, a coleção está entre aquelas, em menor quantidade (6 entre 16), que abordam a temática indígena com maior profundidade, no que tange à reflexão.

Nesses itens a avaliação da coleção Projeto Araribá se diferencia da anterior quanto ao Manual do Professor, considerado reflexivo¹⁷, e no tratamento das temáticas afro e indígena, que tanto a perspectiva da obra quanto as orientações ao professor são de tipo informativo (GUIA DE LIVROS, 2010, p.25). Desse modo, na análise das coleções poderemos perceber de que forma se dão essas diferentes abordagens.

¹⁷ Enquanto o Manual de tipo “Contextualizado é aquele que se caracteriza pela presença de uma apresentação efetiva dos princípios norteadores centrais da obra e é pautado por orientações claras quanto ao uso do livro do aluno por parte do professor”, o de tipo “Reflexivo é aquele caracterizado por densa explicitação de princípios conceituais, teóricos e curriculares, bem como por uma consistente reflexão acerca do campo da História e seu ensino hoje”(GUIA DE LIVROS, 2010, p.15).

A resenha do Guia sobre a coleção História: Sociedade & Cidadania, ressalta a qualidade do projeto gráfico e do uso de imagens na coleção, tema que na avaliação anterior havia sido considerado insuficiente. Quanto às questões étnicas, destaca que o uso de imagens “revelam a pluralidade e a variedade étnico-cultural brasileira e contribuem para a desmistificação de preconceitos e estereótipos e para a valorização da população afrodescendente, fato que efetivamente singulariza a coleção”. Além disso, “as referências aos indígenas e afrodescendentes auxiliam na promoção positiva de sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.54).

Em que pese um tratamento aprofundado à questão afro no Manual do Professor, a temática indígena é secundarizada e “não vai além da apresentação de uma lista denominada *Livros, sites e filmes – temática indígena*, sem informações adicionais” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.55). A mesma relação se dá no livro dos alunos, em que,

Já a discussão em torno da temática indígena é reduzida e aparece no volume do 7º ano, no qual são abordados os povos indígenas até seu encontro com os portugueses. No mesmo volume, é apresentada sua participação nos dias atuais, com a discussão das lutas por direitos a terra, saúde, educação e preservação da cultura. De modo tópico, essa discussão reaparece no livro do 9º ano (GUIA DE LIVROS, 2010, p.58).

Quanto à estrutura da obra, permanece bastante semelhante à edição anterior, com os capítulos contendo as seções “Para saber mais” e “Para refletir”, com o aprofundamento de alguns temas, em uma ou duas páginas. Além disso, há em pequenos boxes no meio do texto, “Dialogando”, que trazem questões visando instigar a reflexão sobre os temas em apreço. As atividades, ao final dos capítulos, se dividem em “Atividades”, “Atividades de aprofundamento”, “A imagem como fonte” e “O texto como fonte”. Ao final dos capítulos há indicações de “Livros, Sites e Filmes” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.55).

Já a coleção Projeto Araribá se apresenta em unidades divididas em capítulos denominados “Estudos dos temas”, que trazem os textos principais. A seção “Em foco”, que se destaca dos Temas de Estudo pela cor diferente das páginas, tem em média seis páginas, traz “textos que se apresentam como monografias para abordar, com mais detalhes, temas relevantes para o estudo da unidade. Nessa seção, são propostas atividades destinadas à análise de fontes históricas”. Dentro dela ainda há a subseção “Compreender um texto”, que apresenta “diferentes tipologias textuais (lendas, artigos de jornal, trechos de obras historiográficas, poemas, etc), com o objetivo de estimular a competência leitora” (GUIA DE

LIVROS, 2010, p.85). A cada dois ou três temas de estudos há uma parte de atividades que engloba os conteúdos ali trabalhados.

Na resenha dessa coleção o avaliador destaca que no texto principal dos temas de estudo a “narrativa é construída a partir de uma visão de História descritiva, sem contradições, com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais”, de modo que “a potencialidade da coleção é encontrada, portanto, nas seções complementares e é somente a partir da utilização efetiva delas que se consolidam as inovações propostas para o ensino de História” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.84).

No que se refere às questões étnicas, percebeu-se que na coleção “há uma tentativa de apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial que conformam as sociedades contemporâneas, em especial o Brasil” (GUIA DE LIVROS, 2010, p.87). Nesse sentido,

Já a História Indígena Brasileira é tratada no volume de 6º ano, sob o enfoque cultural, associada ao povoamento da América. No 7º ano, a temática é retomada no contexto da colonização portuguesa e no tratamento da diversidade cultural, lutas por terras, rede de relações, cotidiano e tradições.

A valorização da imagem dos afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras é item pouco denso na coleção, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. Embora o tema seja abordado, na maioria das vezes, aparece vinculado mais à historicização das situações que conduziram tais grupos a uma condição social de dificuldades no mundo contemporâneo do que, propriamente, à promoção positiva das representações referentes a tais grupos (GUIA DE LIVROS, 2010, p.87).

Pelo que foi exposto, principalmente no tocante à temática em que nos concentramos, mas não apenas nela, percebe-se que a coleção História: Sociedade & Cidadania tem uma avaliação mais positiva do que a Projeto Araribá, que apresenta maiores fragilidades em seu conteúdo. Ainda que se considere que diferentes avaliadores possam ter diferentes perspectivas, mais ou menos exigentes, pelo que se entende essa coleção dispensa à questão indígena um tratamento mais superficial em relação a outra.

Pela análise do Guia do PNLD 2011, verificamos um grande destaque dado à Lei 11.645/2008, já que a forma como as coleções abordam a temática afro-brasileira e indígena tem papel central nas resenhas, indicando uma orientação para a comissão avaliadora no sentido de ressaltar essa questão. Assim, mais do que uma mera exigência entre tantas outras, evidencia-se que a Lei 11.645/2008 aparece como um dos principais temas da avaliação, o que não ocorre com nenhum outro tipo conteúdo além de aspectos teórico-metodológicos.

No PNLD 2014 as duas coleções em foco permanecem sendo as distribuídas em maior quantidade, havendo nesse ano uma inversão. História: Sociedade & Cidadania passa a ser a

primeira colocada, com 3.330.040 exemplares distribuídos (R\$ 27.061.875,52), seguida de Projeto Araribá: História, com 2.900.006 exemplares (R\$ 19.934.107,94). Isso significa que apenas essas duas coleções concentraram 49,2% do total de 12.653.934 livros didáticos de História, entre 20 coleções, distribuídos nessa edição do Programa¹⁸ (PNLD, 2014a; PNLD, 2014c).

Nesta edição do Programa, o Guia de Livros Didáticos trouxe a avaliação dos seguintes itens: (1) manual do professor, (2) componente curricular História, (3) proposta pedagógica, (4) formação cidadã, e (5) projeto gráfico (GUIA DE LIVROS, 2013, p.16-19). O resultado da avaliação foi organizado em um quadro em que o desempenho das coleções em cada item é representado por cores, em um gradiente em que os tons ficam mais escuros conforme o conceito vai de (-) a (+) (Figura 1). Considerando que nas fichas de avaliação, disponíveis no final do Guia, atribuem-se os conceitos “insuficiente”, “regular”, “bom” e “ótimo”, admitimos que as cores do quadro correspondem a esses conceitos.

A coleção História: Sociedade & Cidadania teve um “ótimo” (5), dois “bom” (2 e 3), e dois “regular” (1 e 4). Note-se que o item do projeto gráfico, que havia sido considerado insuficiente em 2008, foi elogiado em 2011 e recebeu o melhor conceito em 2014, podendo esse fato ser compreendido como uma reposta da coleção em relação aquela primeira avaliação, passando a dar maior atenção a este quesito. A coleção da editora Moderna, por sua vez, três conceitos “ótimo” (2, 4 e 5) e dois “bom” (1 e 3), situando-se entre as oito coleções melhor avaliadas (GUIA DE LIVROS, 2013, p.19).

Nessa edição do Guia a coleção Projeto Araribá, em sua terceira edição (2010), é apresentada sem maiores ressalvas, como ocorreu na edição anterior. Quanto à temática em apreço, afirma que,

As relações entre passado e presente também são levantadas pela coleção para conectar experiências pretéritas às problemáticas contemporâneas dos grupos indígenas, promovendo seu conhecimento, a percepção e o respeito à diversidade. Isso é destacado principalmente a partir da chegada dos europeus à América, apontando as relações travadas, as representações sociais construídas, a experiência da escravidão e as formas de resistência. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento do direito à posse da terra e da preservação da identidade é posta como principal desafio dos grupos indígenas (GUIA DE LIVROS, 2013, p.106).

¹⁸ Enquanto concluímos esta dissertação, ao verificar as estatísticas do PNLD 2017 encontramos novamente as duas coleções na liderança, havendo uma larga vantagem de História: Sociedade & Cidadania, com 3.387.161 de exemplares, contra 1.781.362 de Projeto Araribá. Dados disponíveis em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 20 fev. 2017.

Quanto à estrutura dos livros, mantém-se semelhante à edição anterior, havendo eventualmente boxes intitulados “Um problema”, que traz “algumas polêmicas na história”. Na parte das atividades há uma seção de “Atividades de ampliação”, que podem ser relacionadas a “Personagem; Edifícios daquele tempo; Arte e história; Ontem e hoje; Ciência e tecnologia”. Ainda as seções “Em foco”, “Compreender um texto” e “Ampliando conhecimentos”. Ao final dos livros há a seção “Vocabulário em contexto” e “Sugestões de trabalho com filmes” (PAH, 2014, 6º ano, p.4-5).

A coleção História: Sociedade & Cidadania, que no PNLD 2014 apresenta uma edição reformulada (2012), estrutura-se de modo semelhante à edição anterior, trazendo nos capítulos os boxes “Para saber mais”, “Para refletir”, e “Dialogando”. Ao final de cada capítulo, atividades, e as seções “A imagem como fonte”, “O texto como fonte”, e a indicação de “Livros, sites e filmes” (HSC, 2014).

No Guia, destaca-se que ela apresenta uma perspectiva problematizadora da historiografia, mas que trata de alguns temas sociais e das relações raciais de modo muito superficial (GUIA DE LIVROS, 2013, p.59).

Especificamente sobre as culturas indígenas, há a inclusão dessa temática em imagens alusivas aos grupos mencionados bem como em textos e atividades que tratam de aspectos sociais, culturais e históricos de alguns povos indígenas brasileiros. Apesar de não problematizar a ideia do reconhecimento da diversidade desses povos, enfoca conteúdos relativos à diversidade cultural e identitária, história do confronto colonial, práticas culturais no passado e no presente e suas lutas contemporâneas pelo direito à terra e à educação (GUIA DE LIVROS, 2013, p.60).

Desse modo, no Guia do PNLD 2014 a Lei 11.645/2008 permanece tendo uma atenção especial, sendo evidenciada nas resenhas de todas as coleções. Podemos concluir, portanto, que houve uma efetiva consolidação da exigência de um tratamento mais adequado às questões afro e indígena nos livros didáticos, através da importância conferida ao tema nas avaliações do PNLD.

Ao final deste capítulo podemos elencar alguns aspectos importantes desenvolvidos até esse momento de nossa escrita. Em primeiro lugar, de que havia prescrições oficiais para o ensino de história e cultura indígena na disciplina de História, anteriores à Lei 11.645/2008. Entretanto, essas eram dispersas e não obrigatórias, apresentando-se mais como sugestões de temas dentro dos PCN. Essa situação não se dava apenas para a questão indígena, mas também da história da África e das populações afro-brasileiras, configurando-se um descaso para as questões étnicas de modo mais amplo.

Partindo da inspiração da Lei 10.639, de janeiro de 2003, foi apresentado na Câmara dos Deputados um projeto para contemplar também a obrigatoriedade do estudo da temática indígena no ensino básico, que foi promulgado como Lei 11.645/2003. Ainda que não tenhamos identificado uma participação direta de movimentos indígenas ou indigenistas nesse projeto (o que não significa que não houve), essa conquista só foi possível, no nosso entender, devido ao histórico de lutas e mobilizações indígenas, principalmente a partir do fim do século XX, o que deu maior visibilidade a esses grupos e suas demandas.

Para passarmos à análise do conteúdo das coleções didáticas em questão, no próximo capítulo, com clareza sobre o que significa elas serem as mais distribuídas pelo PNLD nos últimos anos, percebemos que esse sucesso de vendas não tem a ver exclusivamente com a qualidade de seu conteúdo, apresentação gráfica ou proposta pedagógica. Refere-se, também, à capacidade das editoras de fazer ampla divulgação de suas obras durante o período de escolha dos livros nas escolas.

Nos editais do PNLD posteriores à Lei 11.645/08, fica explícita a obrigatoriedade das coleções inscritas, de todas as disciplinas, atenderem a seus requisitos para serem aprovadas e integrarem o Guia de Livros Didáticos. Estes, por sua vez, passaram a dar grande ênfase a essa questão em suas análises, mostrando-se como um importante mecanismo para efetivar a implementação da demanda legal e não deixa-la, na medida do possível, tornar-se letra morta.

Considerando que os livros didáticos têm não só múltiplas facetas, mas também múltiplas formas no que diz respeito a sua seleção e apresentação de conteúdos, cabe analisar como cada uma das coleções em foco adaptou-se a essa nova demanda, de que forma inseriram ou destacaram a temática indígena em suas narrativas. É este o propósito do próximo capítulo.

Capítulo 2 - Perspectivas de visibilidade: a Lei 11.645/08 e os indígenas na história do Brasil

Nesse capítulo analisaremos como os povos indígenas aparecem nas narrativas textuais sobre a história do Brasil nas coleções sobre as quais nos debruçamos. Para tanto, nos valem da metodologia de análise textual qualitativa, conforme proposta por Roque Moraes (2003). O procedimento metodológico preliminar consistiu na leitura de todos os volumes das coleções História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História, em suas três edições distribuídas pelo PNLD nos ciclos 2008, 2011 e 2014, e o preenchimento de uma tabela para registrar a página, capítulo, tópico, tamanho e conteúdo de todas as referências aos povos indígenas. Com isso, foi possível visualizar com clareza em que momentos e de que forma esses povos são tratados nas referidas coleções.

Em um primeiro momento as coleções serão analisadas individualmente. A exposição foi estruturada de modo a facilitar a percepção das mudanças ocorridas nas diferentes coleções como forma de se adequarem à demanda da Lei 11.645/08 que, como vimos, foi incorporada no processo de avaliação das obras pelo PNLD. Para tanto, optamos por ordenar a análise comparativa das três edições de cada coleção tendo como eixo principal as edições do PNLD 2008. Desse modo, apresentaremos as referências aos indígenas conforme aparecem nessa primeira edição, apontando as continuidades e mudanças verificadas nas edições seguintes. Com isso, ficarão evidentes as mudanças textuais ocorridas após a promulgação dessa Lei que obriga o estudo da história e cultura indígena.

Como essa análise mais fragmentada das unidades pode gerar lacunas na compreensão do que cada edição traz no seu conjunto de volumes, em um segundo momento discutiremos, a partir de um olhar mais abrangente, as representações sobre os indígenas construídas em cada edição, interpretando os locais e significados atribuídos aos indígenas em cada uma delas. Após destinar um tópico para a análise de cada coleção, destinaremos um terceiro para discutir o que ambas as coleções nos permitem compreender sobre a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08, as estratégias utilizadas por cada coleção para contemplá-la e os impactos na forma como os povos originários são representados nas narrativas sobre a história do Brasil.

2.1 Coleção História: Sociedade & Cidadania

Ao longo deste tópico iremos apresentar detalhadamente os momentos em que os povos indígenas ganham visibilidade na coleção História: Sociedade & Cidadania. Consideramos, em um primeiro momento, a visibilidade como um aspecto quantitativo, ou seja, quando os indígenas são mencionados, sendo que os aspectos qualitativos dessa visibilidade serão discutidos adiante. Apresentaremos esses momentos conforme aparecem nos volumes da primeira edição (PNLD 2008), discutindo as continuidades e mudanças verificadas nas edições posteriores. Para organizar a leitura, dividiremos o tópico em outros quatro. Os três primeiros servem para agrupar as referências aos indígenas em três blocos, conforme aparecem nos livros: na introdução aos estudos históricos, no período colonial (séculos XVI-XIX), e no período do Brasil enquanto Estado independente (séculos XIX-XXI). Essa divisão serve tão somente para termos clareza sobre os momentos da narrativa em que os nativos ganham maior destaque. O último subitem, por sua vez, será destinado a uma análise geral sobre como a temática é apresentada, problematizando as questões sobre a visibilidade conferida a ela ao longo das três edições. Para uma análise qualitativa desta visibilidade, faremos uma categorização das unidades textuais elencadas, para discutir as representações sobre os povos indígenas construídas pela coleção.

2.1.1 Introdução aos estudos históricos

Na primeira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania, datada de 2006, distribuída pelo PNLD 2008, a questão indígena aparece pela primeira vez no livro de 5ª série/6º ano, logo no segundo capítulo, que versa sobre “A noção de tempo”¹⁹. No tópico “O tempo histórico”, essa noção é exemplificada através de três textos, de cerca de meia página cada, que trazem um pouco do cotidiano de três crianças, Andréia Yumi, de 11 anos, Cristiano, da mesma idade, e Jorge Xavante, de 10 anos (HSC 2008, 5ª série, p.19-21)²⁰.

¹⁹ A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de 9 anos, dando como prazo para a implementação da mesma o ano de 2010. Com essa mudança, os anos finais do ensino fundamental passam a ter a seguinte correspondência: 5ª série/6º ano; 6ª série/7º ano; 7ª série/8º ano; 8ª série/9º ano. Como o PNLD 2008 se deu no contexto de adaptação, a coleção História: Sociedade & Cidadania traz a dupla designação, enquanto a Projeto Araribá ainda usa somente a designação de séries. Para ficarem bem demarcadas estas primeiras edições, iremos referenciá-las sempre usando o termo “série”.

²⁰ Ressaltamos, novamente, que para facilitar a compreensão da coleção e edição a que estamos nos referindo, convencionamos utilizar a sigla do título da coleção acompanhado do ano do PNLD em que foi distribuída.

O objetivo desses textos é mostrar crianças, na faixa etária daquelas a que o livro se destina, com vivências diferentes, a partir das suas atividades cotidianas. Andréia Yumi “mora numa casa bem grande na região do ABC paulista”, enquanto Cristiano “mora no bairro Livreiro, em São Paulo (...) com o pai, a mãe, duas irmãs e um irmão numa casa alugada com três cômodos” (HSC 2008, 5ª série, p.20-21). Enquanto o texto dessas crianças é acompanhado por suas respectivas fotografias, creditadas como “Acervo de Família/Arquivo do Autor”, o texto sobre o indígena é acompanhado de uma ilustração representando um menino xavante, sem créditos, a qual deve, portanto, ser de autoria de Mozart Couto, responsável pela ilustração do volume. O texto traz o seguinte,

Jorge Xavante tem 10 anos. Vive numa aldeia em forma de meia-lua, no Mato Grosso. Sua casa é feita de madeira, taquara e palha, coberta com folhas de palmeira.

Enquanto sua irmã Juçara, de 8 anos, brinca ou ajuda as mulheres mais velhas a cozinhar, tecer e cuidar das crianças menores, Jorge ajuda os adultos nas plantações de milho, batata-doce, mandioca e abóbora. Mas o que ele mais gosta é de caçar e pescar. Já pescou peixes pequenos, como o tucunaré. Seu sonho é pescar um peixe grande, como o jaú. Jorge frequenta a escola há dois anos. No ano que vem ele não vai mais poder ir para a escola todos os dias. É que ele vai morar no Ho, isto é, na “casa dos meninos”.

Os xavantes constroem esse casa um pouco longe da aldeia. Lá eles moram por cinco anos, tempo em que aprendem a lutar e passam por provas de coragem e de resistência. Ao final desse longo período de isolamento, há uma grande festa, que dura um mês (HSC 2008, 5ª série, p.19).

Em seguida, traz trechos extraídos do livro “Brasil indígena: 500 anos de resistência”, de Benedito Prezia e Eduardo Hoonart, onde se descreve parte dos ritos de iniciação das classes de idade dos Xavante, como bater a água no rio (o que antropólogo David Maybury-Lewis (1984, p.164-166) chamou de “exercícios de imersão”) e a perfuração da orelha. O objetivo dos textos é mostrar que as outras duas crianças “vivem num tempo histórico diferente daquele do menino indígena, embora os três tenham quase a mesma idade. Isso acontece porque o modo de vida de cada um tem características do grupo e/ou povo a que pertence. Tem um ritmo e um tempo próprios” (HSC 2008, p.21).

É interessante notar a valorização da cultura indígena nesse tópico, ao se falar sobre a forma de moradia, alimentação, cotidiano e aspectos da cultura Xavante. No entanto, não deixamos de notar o fato de o menino indígena ser, tanto na imagem quanto no texto, muito provavelmente, um personagem fictício ao lado de duas crianças “reais”. Talvez isso se dê pela maior dificuldade de se acessar uma criança indígena. Além disso, a informação de que

Assim, “HSC 2008” refere-se à coleção História: Sociedade & Cidadania em sua edição distribuída pelo PNLD 2008, e assim por diante.

ele ajuda os adultos nas plantações vai de encontro ao que é informado no volume de 6ª série da própria coleção, de que entre os indígenas o trabalho é dividido por sexo e idade, cabendo aos homens a derrubada da mata e preparação do solo, e às mulheres os cuidados com a plantação (HSC 2008, 6ª série, p.207). Pela forma como é exposta sua atividade se dá a entender que ele e os homens adultos estariam realizando tarefas que cabem às mulheres.

Outro ponto que fica em aberto é a relação entre cultura indígena e escola. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, garantiu o direito ao uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas (BRASIL, 1988). O direito à educação bilíngue e intercultural é ainda reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desse modo, a tensão presente na afirmação de que em determinado momento Jorge “não vai mais poder ir para a escola todos os dias” passa despercebida²¹.

No terceiro capítulo, intitulado “Nós e os outros”, que também se destina a discutir conceitos preliminares ao estudo da História, o volume traz um *box* “Para saber mais”, de meia página, com trechos de um texto do antropólogo Darcy Ribeiro sobre cultura. Diz ele que “*chama-se cultura o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos*”, e no caso da cultura imaterial, dá o exemplo da fala, afirmando que “*aprende-se, geralmente, a da mãe. Se ela é uma índia, aprende-se a falar a fala dos índios, dos Xavante, por exemplo*” (HSC 2008, 5ª série, p.32. Grifos originais). Nesse caso, a menção a um povo indígena se dá de passagem, apenas como um exemplo. Não obstante, é interessante que a obra explicita seu conceito de cultura e o discuta antes do estudo das sociedades e culturas do passado.

A questão cultural ainda aparece em um tópico que discute o etnocentrismo. Em meia página, o livro aborda o tema tomando como exemplo ser comum, na Copa do Mundo, “ver pessoas rindo da torcida da Escócia porque entre os torcedores daquele país há homens vestindo saias [...] Rir disso é cometer etnocentrismo, isto é, julgar o diferente, o ‘outro’, a partir de nossos valores e princípios” (HSC 2008, 5ª série, p.35). Nesse ponto é explicitado o diálogo com a Antropologia, apresentada como “uma ciência que estuda as culturas e sociedades, ou seja, seus modos de viver, pensar e agir. Ela nos ensina que cada cultura tem seu valor e que **não há cultura superior a outra**” (HSC 2008, 5ª série, p.35. Grifos originais). A obra ainda é bastante enfática ao afirmar que “quase sempre, o que leva uma

²¹ Sobre esse tema ver BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, Ana; ROSA, Helena; BRINGMANN, Sandor. (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

pessoa a ter atitudes etnocêntricas é a ignorância e o desconhecimento da cultura das pessoas que ela ridiculariza” (HSC 2008, 5ª série, p.35. Grifos originais). Consideremos muito relevante a coleção destinar algumas páginas à discussão sobre cultura e etnocentrismo, que são conceitos fundamentais para poder se tratar profundamente a questão indígena.

Nas duas edições seguintes, essas discussões introdutórias apresentam algumas continuidades e algumas mudanças. Nelas, as discussões sobre tempo histórico, cultura e etnocentrismo estão reunidas em um único capítulo, o segundo, intitulado “Cultura e Tempo”. Percebemos pequenas reformulações nos textos, podendo ser devidas à própria diagramação e espaço da página. Quanto ao texto de Darcy Ribeiro, na edição do PNLD 2011 passa a figurar em um *box* “O texto como fonte” (HSC 2011, 6º ano, p.35), e na edição do PNLD 2014 passa para o corpo principal do capítulo, tendo sido diminuído, excluindo-se também o exemplo que mencionava os Xavante (HSC 2014, 6º ano, p.28).

As mudanças nas edições do PNLD 2011 e 2014 em relação à primeira, nesses pontos, são verificadas com a supressão dos textos sobre as crianças para exemplificar o que é tempo histórico. Essa supressão, no entanto, não apagou a presença indígena nesse item, pois nas duas edições seguintes o exemplo dos diferentes ritmos de tempo é dado através de um quadro do “Calendário do povo Kayabi”. Esse quadro ocupa pouco mais de meia página na edição de 2011 e uma página inteira na de 2014, e apresenta os doze meses do ano, com as atividades realizadas e uma fotografia que a representa. Assim, temos por exemplo, “Outubro – Mês das crianças, colheita do mel; Novembro – Desbroto das roças, coleta de castanha, frutas silvestres; Dezembro – Milho verde, melancia, coleta de castanha”. O objetivo é demonstrar, como consta na legenda do quadro, que “os habitantes das grandes cidades brasileiras e o povo Kayabi vivem no mesmo tempo cronológico (século XXI), mas não no mesmo tempo histórico, pois têm um jeito e um ritmo que lhe são próprios” (HSC 2011, 6º ano, p.30; HSC 2014, 6º ano, p.36).

Esse quadro é uma reprodução, devidamente creditada, do caderno “Semana dos Povos Indígenas 2006”, editado pelo Conselho de Missão entre Índios (COMIN), órgão criado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil em 1982. Quanto ao povo em questão, o livro didático se limita a informar que os Kayabi são “indígenas do Rio dos Peixes, no norte do Mato Grosso” (HSC 2011, 6º ano, p.30; HSC 2014, 6º ano, p.35).

Outra inovação em relação à primeira edição se dá no capítulo “História e fontes históricas”, que no tópico sobre “As fontes da História”, traz um *box* com a seguinte redação: “Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. ‘Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino

fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena”. A legenda explica que “o texto de uma lei é um exemplo de fonte histórica escrita” (HSC 2011, 6º ano, p.14). Esse exemplo permanece na terceira edição, com maior destaque. Desta vez, no mesmo capítulo, a seção “O texto como fonte” traz uma imagem que ocupa quase toda a página, representando uma página com o brasão da República, como os documentos oficiais, trazendo o texto da Lei na íntegra. Além de citar o caput do artigo, traz também os 2 parágrafos, com algumas supressões.

§1º O conteúdo [...] a que se refere este artigo incluirá [...] o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (HSC 2014, 6º ano, p.24. Grifos originais).

São propostas quatro questões sobre o texto, sendo três interpretativas e a última mais reflexiva. “4 (em grupo) Depois de debater o assunto sob a orientação do(a) professor(a), reflitam e respondam: qual a importância da Lei nº 11.645 para nós brasileiros?” (HSC 2014, 6º ano, p.25). Com isso, a coleção dá visibilidade à Lei, tomando-a como objeto de reflexão sobre a sociedade brasileira e as desigualdades historicamente constituídas em nosso país.

Pelo que foi exposto até aqui, percebemos que nos capítulos introdutórios ao estudo da História, desde sua primeira edição a coleção História: Sociedade & Cidadania aborda temas importantes para se tratar a questão indígena, como os conceitos de cultura e etnocentrismo. Além disso, os povos nativos ganham visibilidade como exemplo de diferentes ritmos de vida e tempos históricos. A partir da edição do PNL 211 a própria Lei 11.645 é destacada como um exemplo de fonte escrita e na edição de 2014 são propostas reflexões sobre a mesma. Dessa forma, a coleção busca conscientizar alunos e professores sobre a importância de se tratar desse tema. Veremos, no decorrer deste capítulo, como a própria coleção lidou com isso.

2.1.2 Período colonial

Na primeira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania, o livro de 6ª série, em seu capítulo 9, aborda o tema das Grandes Navegações e da chegada dos europeus à América

e ao Brasil. Nesse contexto, traz um *box* “Para refletir”, com o tema “descoberta, encontro ou invasão da América?”, onde levanta diferentes pontos de vista sobre esse tema (HSC 2008, 6ª série, p.122). No tópico “Cabral toma posse das terras brasileiras”, explica como se constituiu esta expedição e sua chegada ao litoral brasileiro.

Os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia de índios Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. Lá fincaram uma cruz de madeira com as armas do rei de Portugal. Era a forma de os portugueses dizerem que a partir daquela data aquelas terras eram deles.

Depois de tomar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta levando a carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua armada.

A carta de Caminha é um importante documento histórico. Leia a seguir um trecho que fala da nossa terra:

Nesta terra, até agora, não pudemos saber se existe ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, a terra em si é de bons ares, assim frios e temperados. As águas são muitas e infinitas. A terra é tão grandiosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

Porém, o melhor fruto que podemos tirar dela, me parece, será salvar esta gente, tornando-a cristã.

E, desta maneira, aqui conto a Vossa Alteza o que vi nesta Vossa terra (HSC 2008, 6ª série, p.123. Grifos originais).

As atividades do capítulo retomam esse tema em duas questões. Uma delas questiona “o que se pode deduzir da leitura do trecho da carta de Caminha citado no capítulo?”, e outra “é correto dizer que o Brasil foi descoberto pelos portugueses? Se a resposta for não, então o que foi o dia 22 de abril de 1500?” (HSC 2008, 6ª série, p.125). Não temos o Manual do Professor desta primeira edição para verificar a orientação da resposta. Quanto a esta última, que permanece semelhante na edição seguinte, a resposta seria de que as terras do Brasil foram “achadas” pelos portugueses e que o 22 de abril foi o dia em que eles “tomaram posse” dessas terras (HSC 2011, 7º ano, Manual do Professor, p.92).

Na segunda edição a parte textual deste tópico permanece semelhante, mudando apenas os termos “desembarcaram junto a uma aldeia de índios Tupiniquim” por “aldeia do povo Tupiniquim”, usando, portanto, um vocabulário mais adequado (HSC 2011, 7º ano, p.173). E a questão sobre o trecho da carta de Caminha passa a dirigir mais a interpretação, dividindo a atividade em três pontos: “a) O que se pode concluir lendo a primeira frase do trecho da carta aqui reproduzido? b) Em que trecho da carta se percebe a intenção dos portugueses de expandir sua religião? c) Em que trecho o escrivão diz que considera a nova terra propriedade do rei de Portugal?” (HSC 2011, 7º ano, p.173). Na terceira edição a única diferença é que não há mais a atividade sobre o que ocorreu no 22 de abril, de resto permanecendo tudo conforme a edição anterior (HSC 2014, 7º ano, p. 195).

Após tratar da chegada dos europeus ao território que viria a se tornar o Brasil, no livro de 6ª série, primeira edição, os capítulos seguintes abordam contextos da África e da Europa, retornando ao estudo da América, tratando de Astecas, Maias e Incas e a conquista espanhola. A seguir, aprofunda o estudo sobre os povos nativos no capítulo 15, “Povos indígenas no Brasil” (HSC 2008, 6ª série, p.202-2017). Nessas 16 páginas são tratados diversos aspectos das culturas indígenas. O texto de abertura do capítulo, presente em sua primeira página, traz as seguintes reflexões,

Os indígenas já viviam nas terras onde hoje é o Brasil milhares de anos antes da chegada dos portugueses. Apesar disso, com poucas exceções, aparecem pouco nos livros escolares. E, muitas vezes, são mostrados apenas como vítimas, e não como sujeitos da História.

Além disso, diferentes povos indígenas são muitas vezes chamados pelo nome índio, como se fossem todos iguais. Mas, afinal, o que os povos indígenas têm em comum? Em que são diferentes uns dos outros? Qual o significado da terra para eles? Quais os principais problemas enfrentados por eles no passado? Quais enfrentam hoje? (HSC 2008, 6ª série, p.202).

A obra em questão aponta para a invisibilização dos indígenas nos próprios livros didáticos, colocando-se como diferenciada nesse aspecto, por levantar a questão. O capítulo se organiza em três tópicos: “Diferenças e semelhanças entre os indígenas”, “Uma catástrofe” e “Povos indígenas hoje”. No primeiro tópico, sobre as diferenças, diz que as estimativas para a população em 1500 apontam para “seis milhões de indígenas, agrupados em mais de mil povos”, destacando que “cada povo indígena tinha sua língua, suas crenças, e um jeito próprio de trabalhar, pensar, agir, celebrar, construir casas, relacionar-se. Cada um desses povos tinha, portanto, uma cultura própria” (HSC 2008, 6ª série, p.203). A seguir, explica e apresenta, em um quadro, os dois principais troncos linguísticos indígenas, o Tupi e o Macro-Jê, e suas principais famílias (HSC 2008, 6ª série, p.205).

Em outro momento deste primeiro tópico, o texto destaca que, embora os diferentes povos tenham diferenças entre si, “os povos indígenas possuem um conjunto de características comuns que os diferenciam dos povos formados por pessoas que não são índias” (HSC 2008, 6ª série, p.206). Três dessas características comuns são destacadas. A primeira, de que “a terra para os indígenas é de quem trabalha nela”, diferencia a ideia da propriedade da terra entre indígenas e na sociedade capitalista. Além disso, trata do valor sagrado da terra, citando falas de dois indígenas. A primeira, de Davi Kopenawa Yanomami, que diz que,

Nossa terra tem muitas serras. Dentro das serras moram os Xapori, Hekura, os espíritos da natureza. As serras são lugares sagrados [...] onde os espíritos dos

mortos retornam para viver. Os nossos velhos deixaram seus espíritos nesses lugares. Nós, os Yanomami, queremos que as serras sejam respeitadas, não queremos que sejam destruídas. Queremos que esses lugares sejam preservados para não acabar com a nossa história e com nossos espíritos (HSC 2008, 6ª série, p.207. Grifos originais).

A segunda fala citada é do Xavante Hipãridi Top Tiro, que afirma que “*O cerrado depende do Xavante assim como o Xavante depende do cerrado. Os animais dependem do cerrado, assim como o cerrado depende dos animais. Os homens, animais e espíritos forma o Ró, o nosso mundo*” (HSC 2008, 6ª série, p.207. Grifos originais).

A segunda característica semelhante aos indígenas, apresentada pela edição, é que “a divisão do trabalho é feita por sexo e idade”, explicando como se dá essa divisão (HSC 2008, 6ª série, p.207). A terceira semelhança é que “todos os membros do grupo têm acesso ao conhecimento necessário à sobrevivência física e cultural”. Diz o texto que “basta pertencer ao grupo para aprender como obter alimentos, fazer utensílios e armas, construir moradias e ter direito a conhecer os rituais, festas e tradições do grupo” (HSC 2008, 6ª série, p.208). Esse item cita um texto obtido de um Caderno da TV Escola que fala sobre os conhecimentos indígenas na relação com o meio ambiente, cultivo de alimentos, caça, pesca e coleta. E, por fim, fala sobre conhecimentos apropriados no campo da medicina. “O *curare*, por exemplo, cujo veneno colocado na ponta da flecha mata por paralisia, é usado hoje para produzir anestésicos empregados em cirurgias complexas, como as do coração” (HSC 2008, 6ª série, p.209).

O segundo tópico apresentado no capítulo é “Uma catástrofe”, onde trata dos “principais motivos da dizimação dos índios, após 1500”. São apresentados cinco motivos, com uma breve explicação sobre cada um: “a) doenças trazidas pelos europeus (...) b) a superioridade do armamento europeu (...) c) a escravidão dos indígenas (...) d) o incentivo da guerra entre os indígenas (...) e) as crises de fome que geralmente acompanham as guerras” (HSC 2008, 6ª série, p.209-210).

O último tópico do capítulo é “Povos indígenas hoje”, que fala sobre a reversão da ideia de que os indígenas estariam destinados ao desaparecimento, mostrando um quadro com dados demográficos de 1971, 1985, 1999 e 2002, que indicam um constante crescimento populacional (HSC 2008, 6ª série, p.210). No item “Luta pela terra”, traz dados sobre as demarcações, ressaltando que este é um tema de disputas: “de um lado, estão as lideranças indígenas e seus aliados, de outro, empresários, fazendeiros e investidores. Um argumento muito comum usado por esses últimos é de que no Brasil há ‘muita terra para pouco índio’”

(HSC 2008, 6ª série, p.211). Menciona também as frequentes invasões das terras demarcadas por madeireiros, garimpeiros, etc.

“A força indígena” é o último item do capítulo, onde se fala sobre o crescimento da força e organização dos indígenas nas últimas décadas. Cita a União das Nações Indígenas (UNI) fundada em 1980, a “Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (Coiab)”, (esquecendo-se que é da “Amazônia Brasileira”) como “a mais respeitada e influente organização indígena no Brasil de hoje”. Menciona também organizações indigenistas (“organizações de não-índios favoráveis à causa indígena”) como “o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ligado à Igreja católica” (HSC 2008, 6ª série, p.211). Como resultado dessa organização, dá exemplo do artigo 231 da Constituição Federal, que lhes garantiu as terras tradicionalmente ocupadas.

As páginas 214 e 215 trazem atividades sobre os temas discutidos no capítulo, que é encerrado com um “Texto complementar” de Marcos Terena, indígena deste povo do Mato Grosso do Sul, intitulado “Uma palavra indígena, 500 anos depois”. No texto, sobre o qual são propostas quatro questões interpretativas, Marcos fala sobre a dificuldade do homem branco de compreender o mundo indígena e dos problemas decorrentes disso. Dessa forma, temos mais uma vez a valorização da voz indígena no livro didático.

Pelo que foi exposto, consideramos que o capítulo sobre os povos indígenas nessa primeira edição trata a questão de forma bastante significativa. O fato de destinar um capítulo com 16 páginas, antes da Lei 11.645/08, já merece destaque. Ao apontar diferenças, mostra que “o ‘índio’ genérico não existe” (HSC 2008, 6ª série, p.204), indicando a diversidade de culturas existentes. Por outro lado, aponta as semelhanças para mostrar como os indígenas se diferenciam dos que não o são. Por fim, traz informações pertinentes sobre esses povos na atualidade, ressaltando sua contemporaneidade e o protagonismo na luta por seus direitos. Os conflitos sociais, principalmente sobre a demarcação de terras, também vêm à tona. Um dos maiores méritos do capítulo, a nosso ver, é o de valorizar a perspectiva dos indígenas. Ao trazer narrativas de indígenas em três momentos, permite, ainda que por pequenos fragmentos, que o leitor tenha contato com a forma de pensar e o ponto de vista desses agentes sociais. Com isso, podemos considerar que, ao menos nesse volume de 6ª série, a temática indígena é trabalhada de maneira satisfatória.

Na segunda edição da coleção, o capítulo “Povos indígenas no Brasil” é o décimo segundo do livro de 7º ano, ocupando o mesmo espaço de 16 páginas (HSC 2011, 7º ano, p.202-217). Apresenta algumas modificações em relação à edição anterior, onde se destaca a

mudança no projeto gráfico da coleção, que passa a privilegiar o uso de imagens (ver Anexos). A página inicial do capítulo traz duas fotografias de “indígenas da etnia Waurá, durante o quarup, na região do Xingu”, e um pequeno texto levanta questões para instigar a curiosidade dos alunos sobre as imagens. O livro que contém o Manual do Professor traz nessa página um texto em pequenas letras cor de rosa, explicando que “buscamos aqui estimular o interesse pelas histórias e culturas dos povos indígenas com base em imagens do quarup, a mais importante cerimônia do Alto Xingu”, e explica o que é esse ritual (HSC 2011, 7º ano, p.202).

A parte sobre as “diferenças e semelhanças” entre os indígenas permanece quase inalterada, com a ressalva de que a explicação dos itens listados sobre as semelhanças tornou-se mais sucinta, excluindo-se, por exemplo, a fala dos indígenas sobre a terra. A inovação em relação à edição anterior se dá com o acréscimo do tópico “A infância entre os indígenas”, que ocupa uma página e meia. Inicialmente, se explica que “apesar de cada povo indígena ter hábitos e costumes próprios, em todos eles as crianças têm um modo bem parecido de viver. Geralmente, elas não moram apenas com o pai e a mãe, mas com a família extensa”, trazendo um pequeno *box* que explica esse conceito (HSC 2011, 7º ano, p.206). Após isso, traz citações do livro “Índios”, de Aracy Silva, que fala sobre o cotidiano das crianças, ao redor da ideia de que “vivendo no mundo dos adultos, as crianças vão se apropriando dele na medida de suas forças e de sua capacidade” (HSC 2011, 7º ano, p.207. Grifos originais). A escolha por incluir o tema da infância no capítulo visa aproximar seu conteúdo da vivência dos alunos não indígenas, que no 7º ano se encontram entrando na adolescência. Isso é evidenciado na atividade 5, que pede que o aluno, com base no texto, “produza um texto no caderno comparando sua infância à de um indígena” (HSC 2011, 7º ano, p.214).

Essa segunda edição incluiu no capítulo em questão o tópico “A presença tupi”, que traz um mapa que ocupa quase toda a página, mostrando o atual território brasileiro com cores indicando os povos (por grupos linguísticos) que ocupavam cada região em 1500 (HSC 2011, 7º ano, p.208). Na página seguinte, no lugar do tópico “Uma catástrofe”, há um novo, “A chegada dos portugueses”, que fala sobre o impacto demográfico causado por esse encontro, destacando as doenças trazidas pelos europeus (HSC 2011, 7º ano, p.209).

O tópico “Povos indígenas hoje” traz dados atualizados sobre a demografia indígena, indicando uma população de 940 mil pessoas, divididas 227 povos falantes de 180 línguas, em 2008 (HSC 2011, 7º ano, p.209-210). Já o tópico “As lutas indígenas” acrescenta, no texto anterior sobre a mobilização desses povos, que “há atualmente mais de 180 organizações

indígenas, isto é, organizações lideradas pelos próprios índios” (HSC 2011, 7º ano, p.210). A fala de Davi Kopenawa presente na edição anterior passa a ser alocada neste tópico. No tema “Luta pela terra” além do que já era tratado anteriormente, fala também do descumprimento do artigo 67 da Constituição de 1988, que previa a demarcação de todas as terras indígenas até 1993 (HSC 2011, 7º ano, p.211).

Outra inovação dessa edição, dentro do tópico das lutas, é o tema da “luta pela cultura”, que mostra como uma conquista dos indígenas, “com ajuda de seus aliados”, a Lei 11.645/08. “Os indígenas, por sua vez, vêm se esforçando também para manter sua língua, tradições e costumes; enfim, sua cultura. Exemplo disso é o empenho de professores indígenas em ensinar sua língua às crianças matriculadas nas escolas indígenas” (HSC 2011, 7º ano, p.213). Por fim, a seção “O texto como fonte”, que na edição anterior trazia um texto de Marcos Terena, dessa vez traz um extraído do livro “A temática indígena na escola” (SILVA; GRUPIONI, 1995) sobre o processamento da mandioca pelos Wayana-Apalai, povo indígena habitante do Pará (HSC 2011, 7º ano, p.215-217).

A terceira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania, distribuída pelo PNL D 2014, apresenta consideráveis diferenças em relação às duas anteriores. Se nelas a temática indígena aparece concentrada em um capítulo específico, “Povos indígenas no Brasil”, na edição mais recente ele foi desmembrado, aparecendo parte no livro de 6º ano e parte no volume do 9º ano. Vejamos como isso se apresenta.

A primeira parte encontra-se no capítulo 5, “Indígenas: diferenças e semelhanças”, no livro de 6º ano, logo após o capítulo sobre a Pré-História brasileira (HSC 2014, 6º ano, p.85-97). O capítulo apresenta um mapa dos “Povos da América no início do século XVI”, sendo que na região onde hoje é o Brasil é possível notar, de acordo com a legenda, a presença de grupos Tupi-Guarani, Jê, Aruak e Karib (HSC 2014, 6º ano, p.86). Um box “Para saber mais”, parecido com o presente nas edições anteriores, explica o erro histórico de que nasceu o termo “índio” para os povos da América. Salienta “que o ‘índio’ genérico não existe. Existem os Tupiniquim, os Caeté, os Kaiapó, os Yanomami e muitos outros. Cada povo se vê como um todo diferente de outros grupos” (HSC 2014, 6º ano, p.87).

O capítulo também fala sobre a demografia indígena na época da chegada dos europeus e atualmente. Junto a um conjunto de três imagens que mostram indígenas dançando em uma aldeia, outros vendendo artesanato em um parque na cidade, e outros que parecem estar em uma votação em uma Câmara, encontramos a seguinte legenda: “Parte dos indígenas vive em áreas indígenas; outra parte vive em cidades. Além disso, há 53 povos indígenas

vivendo isolados na floresta, sem contato com outras pessoas” (HSC 2014, 6º ano, p.87). Essas informações são importantes para se evitar a imagem de que todos os indígenas vivem em grandes aldeias no meio da floresta, como muitas vezes o conjunto de imagens apresentadas sobre eles pode levar a concluir.

Na parte em que explica que cada povo tem sua própria cultura, encontramos a explicação de que “as histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso jeito de ser, nossos hábitos, nossa língua, etc. Apesar disso, sabemos pouco sobre sua contribuição para a história e a cultura brasileira” (HSC 2014, 6º ano, p.88). Essa afirmação, embora singela, pode ajudar a desconstruir uma das ideias equivocadas sobre os indígenas, apontadas por José Ribamar Bessa Freira, a de que “o brasileiro não é índio” (FREIRE, 2002).

As considerações sobre as diferenças focam na questão linguística, como anteriormente, acrescentando a questão dos “traços físicos”, referindo-se a “desenho [pintura] do rosto, corte do cabelo e adereços” (HSC 2014, 6º ano, p.88). Sobre as semelhanças, permanecem os tópicos sobre a posse coletiva da terra e da divisão do trabalho, assim como “a infância entre os indígenas”, presente na edição anterior (HSC 2014, 6º ano, p.90-91). Dessa vez aparecem também os tópicos “a adolescência”, que fala sobre o processo de passagem dos jovens Xavante, e “ser adulto”, indicando suas possíveis atribuições (HSC 2014, 6º ano, p.91-92). Esses dois temas também são apresentados através de citações do livro “Índios”, de Aracy Lopes da Silva.

O depoimento de Davi Kopenawa, presente nas duas edições anteriores, também está nessa, dessa vez na parte das atividades. Sobre ela são levantadas duas questões: “a) O modo de o pajé ver as serras é diferente do que predomina em nossa sociedade? b) (Em dupla) reflitam e comentem sobre o modo como esse líder indígena vê a natureza” (HSC 2014, 6º ano, p.94). No encerramento do capítulo há a seção “O texto como fonte”, onde mais uma vez se dá voz aos indígenas, com trechos de uma entrevista com o cacique Aritana Yawalapiti, “a liderança mais respeitada do Alto Xingu atualmente” (HSC 2014, 6º ano, p.96). Nos trechos selecionados da entrevista ele fala sobre as tensões entre a cultura indígena e não-indígena, principalmente entre os jovens, e da representatividade indígena nos órgãos governamentais (HSC 2014, 6º ano, p.96).

A segunda parte do que nas edições anteriores era o capítulo “Povos indígenas no Brasil”, na edição do PNLD 2014 se encontra como o tópico “Povos indígenas hoje”, no capítulo “O Brasil na nova ordem mundial”, do livro de 9º ano. A página de abertura desse capítulo traz a imagem da estátua A Justiça, na Praça dos Três Poderes em Brasília (DF), com

um cocar de penas na cabeça, e algumas reflexões para instigar a curiosidade dos alunos. No volume que conta com o Manual do Professor, há a explicação de que a fotografia registra um aspecto de um protesto pela demarcação de terras, ocorrido em 1996 (HSC 2014, 9º ano, p.301). Com isso, chama a atenção para a questão indígena na atualidade.

O tópico que trata da questão indígena, em três páginas, contém os mesmos elementos das edições anteriores – dados demográficos das últimas décadas, a luta pela terra e a luta pela cultura (HSC 2014, 9º ano, p.315-317). O texto, entretanto, acrescenta novas informações. Sobre o crescimento populacional nas duas últimas décadas, esse fato é atribuído “às lutas indígenas em defesa de seus territórios e seus direitos; à apropriação pelos indígenas de vacinas e remédios (...) ao aumento do número de pessoas que se autodeclaram índias; às políticas públicas de defesa e promoção das populações indígenas” (HSC 2014, 9º ano, p.315). Podemos considerar que se trata de uma explicação bastante elaborada.

O item “luta pela terra” cita os direitos conquistados na Constituição Federal, a existência de 488 Terras Indígenas demarcadas, homologadas e registradas, e outras 180 que aguardam providências do Estado. Alguns grupos que são contra as terras indígenas e as invasões nas mesmas permanecem mencionados. Em uma imagem que ocupa quase meia página se vê indígenas em um protesto em Brasília, com uma faixa onde se lê “T.I. Raposa Serra do Sol integral e constitucional” (HSC 2014, 9º ano, p.316). Um ponto que ficou de fora foi o trecho sobre as organizações indígenas e indigenistas. Na parte da “luta pela cultura”, além da Lei 11.645, usa um parágrafo para tratar do “estabelecimento, pelo MEC, em 1999, das normas de funcionamento das escolas indígenas e das diretrizes curriculares destinadas ao ensino bilíngue da história e ciência indígenas” (HSC 2014, 9º ano, p.317).

Se o capítulo “Povos indígenas no Brasil” foi dividido em dois e distribuído em diferentes volumes, o que ficou em seu lugar no livro de 7º ano? No mesmo local ocupado por aquele capítulo nas duas primeiras edições, ou seja, entre a chegada de Cabral e o capítulo sobre a administração colonial, há nessa terceira edição um novo capítulo, intitulado “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros”, que ocupa exatamente as mesmas 16 páginas destinadas àquele capítulo nas outras edições (HSC 2014, 7º ano, p.226-241). Esse capítulo é realmente uma inovação na obra, pois, traz um conteúdo que não se encontra nas anteriores.

A abertura do capítulo se dá com duas páginas trazendo duas grandes imagens da “cerimônia do Kuarup” (desta vez grafado corretamente), com questões semelhantes para instigar os alunos, conforme na edição anterior. A diferença é que desta vez o Manual do Professor não traz informações sobre o assunto (HSC 2014, 7º ano, p.226-227). O primeiro

tópico, “Os Tupi-Guarani”, explica que “acredita-se que o berço desses povos tenha sido a atual Floresta Amazônica e que, por volta de 500 a.C., eles começaram a se expandir”, trazendo um mapa, retirado do livro “História dos Índios no Brasil”, que demonstra essa expansão (HSC 2014, 7º ano, p.228).

O modo de vida e o poder entre os povos Tupi são dois itens abordados, o primeiro falando sobre o tamanho das aldeias e forma de moradia, e o segundo sobre a descentralização do poder e a figura do “morubixaba”. Esse tópico traz imagens de Hans Staden, André Thevét e Theodore de Bry (HSC 2014, 7º ano, p.229-31), que serão objeto de atenção no próximo capítulo. Já o tópico “O encontro” fala sobre os estranhamentos mútuos que devem ter ocorrido nos primeiros contatos entre os portugueses e os Tupiniquim, trazendo um trecho da carta de Caminha onde este descreve os nativos (HSC 2014, 7º ano, p.231-32). O texto destaca que houveram tanto relações amistosas quanto guerras. Quanto às primeiras elenca três: o escambo (troca de produtos), o “casamento de portugueses com mulheres tupis”, e a aliança, mostrando o exemplo da que ocorreu dos portugueses com os Tupiniquim para guerrear contra os Tupinambá (HSC 2014, 7º ano, p.232). O lado violento dessa relação é tratado em uma página no tópico “O desencontro”, que fala sobre as mortes causadas nesse encontro por doenças, armas de fogo e escravidão. “Basta ver que, 200 anos depois da chegada de Cabral, os Tupinambá já tinham sido varridos do litoral. Os sobreviventes fugiram para o sertão” (HSC 2014, 7º ano, p.233).

O último tópico do capítulo é “Contribuições indígenas”, com os itens “plantas alimentícias”, com imagens de batata-doce, amendoim, tomate, milho, feijão, mandioca (HSC 2014, 7º ano, p.234); e “plantas medicinais”, fala sobre Jaborandi, Copaíba, Quinina e Curare, e as estimulantes erva-mate e guaraná (HSC 2014, 7º ano, p.236). O capítulo conta ainda com uma seção “Para saber mais”, sobre o processamento e usos culinários da mandioca (HSC 2014, 7º ano, p.235), e uma “O texto como fonte”, com trecho de uma obra de Orlando Villas Bôas que explica o mito que deu origem ao ritual do Kuarup (HSC 2014, 7º ano, p.240).

Com este capítulo a coleção aumenta o espaço destinado aos povos indígenas em suas páginas, além de abordar um aspecto até então negligenciado, o dos aspectos culturais daqueles povos que tiveram os primeiros contatos com os europeus quando de sua chegada. Ao trazer o mito do Kuarup, também abre a possibilidade de explorar essa forma narrativa que traz intrínseca a visão de mundo de determinado povo, o que não acontece muito em nas outras edições. Falamos em possibilidade por que nesse caso não há nenhuma atividade ou proposta de reflexão sobre o texto.

Após nos determos nas partes em que a questão é tratada com maior atenção nos volumes da terceira edição, voltamos a analisar os momentos em que os indígenas ganham visibilidade na história do Brasil, acompanhando os conteúdos conforme se apresentam na primeira edição e fazendo a comparação com as edições posteriores. Após o capítulo que destinado inteiramente aos povos indígenas, a coleção passa a abordar a história colonial. Na primeira edição esse conteúdo começa a ser trabalhado no início do livro de 7ª série/8º ano. Veremos que, a partir de agora, os povos nativos aparecem na maior parte das vezes em referências breves. Cabe analisar de que forma essas referências situam os indígenas na constituição da sociedade nacional.

No período anterior à instalação de uma administração portuguesa nesse território, na exploração do pau-brasil, o texto destina um parágrafo a explicar que o trabalho de cortar e transportar as toras de madeira era feito pelos autóctones, e que “em troca do pau-brasil, os indígenas recebiam machados, facas, navalhas, colares, espelhos e outras coisas” (HSC 2008, 7ª série, p.10). Os franceses também exploravam essa madeira, “extraída pelos índios com os quais conseguiam aliar-se” (HSC 2008, 7ª série, p.10). No tópico “Produto, capital e mão-de-obra”, que fala na instalação dos engenhos de açúcar, a narrativa diz que inicialmente se usou a mão-de-obra dos índios, “conseguidos por meio das chamadas ‘guerras de conquista’. Durante todo o século XVI, a maioria dos trabalhadores dos engenhos eram índios, e não africanos”. Apresenta uma tabela dos “trabalhadores no engenho Sergipe, em 1572”, onde se vê que predominavam os indígenas. Uma maior explicitação das condições desse trabalho se dá na legenda dessa tabela, que diz que “a escravização do indígena permitiu o enriquecimento e fortalecimento de uma elite colonial”; e na legenda de uma imagem de Theodore de Bry, na mesma página, que afirma que chamar os indígenas de “bárbaros” justificava a guerra contra eles, através das quais os colonizadores “conseguiam a terra e os próprios indígenas, na condição de escravos” (HSC 2008, 7ª série, p.12).

No que diz respeito à substituição dessa mão-de-obra pela dos africanos escravizados (forma como essa edição se refere a eles, sempre), a explicação é de que isso se deu no início do século XVII, pois “o alto índice de mortalidade e as fugas constantes dos indígenas contribuíram para que os senhores de engenho se desinteressassem por eles. Mas o motivo principal de preferirem o africano ao índio foi a **alta lucratividade do tráfico negreiro**” (HSC 2008, 7ª série, p.13. Grifos originais). Podemos considerar “alto índice de mortalidade” um eufemismo para massacre. Permanece, no entanto, a relevância do texto em destacar o uso da força de trabalho nos engenhos, o que é muitas vezes silenciado nas narrativas históricas.

No capítulo 3, “A administração no Brasil colônia”, ao falar sobre as capitanias hereditárias, lemos que entre os direitos dos donatários estava o de “escravizar e mandar vender em Portugal 24 índios por ano”. Quanto a esses donatários, muitos nem vieram para o Brasil, e “a maioria dos que vieram fracassou, chegando mesmo a perder a vida. Esse foi o caso do donatário da Bahia, morto num levante dos índios Tupinambá” (HSC 2008, 7ª série, p.29). No tópico seguinte, sobre a instalação do governo-geral, a resistência indígena é novamente evidenciada.

No governo de Duarte da Costa [1553-1558], travou-se no litoral baiano uma verdadeira guerra entre os Tupinambá e os portugueses. A vitória nessa guerra, conhecida como guerra de Itapuã, foi dos portugueses. Conta-nos um historiador o que ocorreu no ano de 1555:

Em pouco mais de uma semana, os lusitanos destruíram treze aldeias, próximas a Salvador, matando, escravizando, ou expulsando uma população de umas três mil pessoas. (...)

(MAESTRI, Mário. *Terra do Brasil: a conquista lusitana e o genocídio tupinambá*. p.61)

Vitoriosos, os colonizadores portugueses apoderaram-se das terras onde viviam os Tupinambá e os escravizaram. E nelas foram erguendo engenhos de produção de açúcar que exploravam o trabalho indígena.

Mem de Sá (1558-1572), o terceiro governador-geral, tinha grande experiência administrativa. Para firmar a presença portuguesa no Brasil, combateu a Confederação dos Tamoios, uma aliança de vários grupos Tupinambá revoltados contra a dominação portuguesa. O governador contou com a ajuda de outros indígenas inimigos dos Tupinambá, como os Guaianá e os Teminó. Os Tupinambá chegaram a tomar a capitania do Espírito Santo e ameaçaram seriamente conquistar São Paulo. Mas, depois de vários anos de conflito, acabaram sendo vencidos pelas armas de fogo dos portugueses e por seus aliados indígenas (HSC 2008, 7ª série, p.30. Grifos originais).

O texto ainda explica que esse governador combateu, com aliados Tupiniquim, os franceses que fundaram a França Antártica na baía de Guanabara em 1555, aliando-se aos Tupinambá (HSC 2008, 7ª série, p.31). O que temos aqui, portanto, é um grande destaque à resistência indígena ao estabelecimento dos portugueses nesse território, processo que pelo que sabemos de outros estudos e de outras coleções conhecidas, é geralmente narrado como um estabelecimento em uma terra vazia. Além disso, ao falar sobre as alianças estabelecidas entre diferentes povos, mostra os nativos como agentes do processo histórico, agindo de acordo com seus próprios interesses. Chama a atenção, também, a utilização de uma citação direta, recurso que não é muito utilizado no corpo do texto principal dos capítulos.

O capítulo ainda traz mais referências rápidas aos indígenas, quando diz que às câmaras municipais cabia decidir sobre “o relacionamento com os povos indígenas” (HSC 2008, 7ª série, p.31); que “a Igreja colaborou na conquista estimulando a obediência às autoridades e a difusão dos hábitos europeus de trabalho e de comportamento entre indígenas

e africanos” (HSC 2008, 7ª série, p.32); que “os jesuítas deram especial atenção à formação e à conversão das crianças indígenas; através delas, buscavam atingir os adultos” (HSC 2008, 7ª série, p.32). São citações breves, sem aprofundamento, mas que servem para demarcar a presença indígena em diferentes contextos.

Na segunda edição da coleção esses conteúdos são tratados ainda no livro de 7º ano, ou seja, no volume anterior em relação à primeira. Nele, podemos verificar algumas diferenças. Uma delas é que, após listar os objetos que os indígenas recebiam em troca do trabalho de extração do pau-brasil, o texto diz “(...) foices, espelhos, colares, objetos úteis a eles” (HSC 2011, 7º ano, p.234). Trata-se de um acréscimo muito sutil, que no entanto é importante porque muitas vezes a troca do pau-brasil por esses objetos é interpretado como um mal negócio para os índios, por serem objetos de pouco valor, sem considerar o valor que os indígenas atribuíam a eles. Outra diferença é que quando fala da fundação da vila de São Vicente, menciona que era uma “área habitada por guaianases e carijós” (HSC 2011, 7º ano, p.235), o que não era informado anteriormente.

No tópico sobre o governo-geral os episódios de resistência indígena são tratados de forma muito mais sucinta. De todo o trecho que citamos acima, o que restou foi o seguinte.

Enquanto isso, no litoral baiano, ocorria uma guerra entre os Tupinambá e os portugueses, chamada de **Guerra de Itapuã**. A vitória coube aos portugueses, que escravizaram milhares de Tupinambá e apoderaram-se de suas terras para erguer engenhos de produção de açúcar.

Mem de Sá (1558-1572), o terceiro governador-geral, também venceu vários grupos indígenas revoltados com a dominação portuguesa (HSC 2011, 7º ano, p.239).

Com isso, a resistência continua mencionada, mas com um destaque muito menor e menos impactante. Isso pode se dever ao fato do novo projeto gráfico da coleção, que privilegia o uso de imagens, ter requerido uma redução de alguns trechos do texto. Outra pequena modificação ocorreu na parte sobre o uso da mão-de-obra indígena. Um texto que estava na legenda de uma imagem de Theodore de Bry passou para o texto principal. “Os colonizadores chamavam os povos indígenas de ‘bárbaros’. Com isso, justificavam a guerra contra eles. Com ela, conseguiam a terra e os próprios indígenas, na condição de escravos. Durante todo o século XVI, eles foram maioria nos engenhos nordestinos” (HSC 2011, 7º ano, p.249). Por fim, a explicação sobre a substituição pelos escravizados africanos também passou por uma reformulação: “No início do século XVII, o uso da mão de obra indígena entrou em declínio. Com as guerras contra os colonizadores e as fugas para o sertão, o número

de indígenas no litoral diminuiu muito” (HSC 2011, 7º ano, p.235). Ou seja, o “índice de mortalidade”, um tanto vago, foi substituído pela ação de resistência dos próprios indígenas contra a ocupação colonial como fator para a diminuição da escravização. As demais menções permanecem semelhantes nas duas edições.

Na edição distribuída em 2014, por sua vez, o conteúdo segue em linhas gerais o que se apresenta na segunda edição. Não obstante, os episódios de resistência indígena, que haviam perdido destaque, são retomados na parte das atividades do capítulo 14, “Colonização portuguesa: administração”. A questão 4 traz uma citação extraída da obra “O livro de ouro da História do Brasil”, de Mary del Priori e Renato Venâncio, que ocupa o espaço de meia página e fala sobre a política de violência levada a cabo com a instalação do governo-geral, citando um relato do próprio Mem de Sá sobre destruição de aldeias. As questões são duas, uma interpretativa e outra que pede para o aluno comparar com um relato de Hernan Cortez sobre a conquista do México (HSC 2014, 7º ano, p.272-273).

A resistência indígena volta a ser destacada na seção “O texto como fonte”, em uma página uma citação de Mário Maestri sobre a Guerra de Itapuã, mesma referência citada na primeira edição, mas dessa vez de forma mais extensa. O texto fala que o conflito começou quando um grupo Tupinambá atacou um engenho exigindo a devolução de suas terras que haviam sido invadidas, e sobre o revide português, que com superioridade bélica e uma pequena cavalaria acabou destruído diversas aldeias, matando e escravizando seus habitantes (HSC 2014, 7º ano, p.276-277). Na sequência são apresentadas quatro questões interpretativas.

O livro de 7ª série da primeira edição traz o capítulo 7, “A marcha da colonização na América portuguesa”, que aparece como o capítulo 2 nos volumes de 8º ano das duas edições seguintes. Esse capítulo trata basicamente da questão dos bandeirantes, dos jesuítas e da criação de gado, nos séculos XVII e XVIII. Excetuando-se o os capítulo específicos sobre a questão indígena, este é o que dá maior visibilidade a esses povos, em quantidade de menções. Vejamos como elas se apresentam.

A introdução do capítulo explica que até o fim do século XVI os colonizadores concentravam-se apenas no litoral, pois a locomoção pelo interior era difícil e “além disso, os indígenas ofereciam dura resistência à ocupação de suas terras” (HSC 2008, 7ª série, p.71). Esse trecho permanece igual nas edições seguintes. A seguir fala sobre o combate português à ação de “piratas e corsários de outros países europeus que se aliavam aos índios em vários pontos do litoral para obter pau-brasil e outras riquezas da terra” (HSC 2008, 7ª série, p.71).

Nas duas edições seguintes há uma mudança sutil: “muitas vezes esses piratas se aliavam a grupos indígenas (revoltados contra o domínio português)” (HSC 2011, 8º ano, p.32; HSC 2014, 8º ano, p.29). Essa pequena mudança se torna significativa na medida em que novamente chama a atenção para o fato dos diferentes grupos se posicionarem e agirem de acordo com os seus interesses.

O próximo tema abordado no capítulo é sobre os bandeirantes. Nesse tópico, que ocupa cinco páginas (HSC 2008, 7ª série, p.73-77), a narrativa explicita que o objetivo das expedições era “capturar indígenas e descobrir ouro e pedras preciosas”, e que as de grande porte contavam com “centenas de índios escravizados (...) usados como guias, cozinheiros, guerreiros e carregadores” (HSC 2008, 7ª série, p.73). São elencados três tipos de “bandeirantismo”: o de “caça ao índio”, cujo objetivo era a escravização, sendo as missões jesuíticas os principais alvos; “a busca de ouro e diamantes”; e o “sertanismo de contrato”, quando “nos séculos XVII e XVIII, os bandeirantes costumavam ser contratados por senhores de engenho, criadores de gado e autoridades para combater índios e negros rebelados contra a escravidão” (HSC 2008, 7ª série, p.77).

O destaque deste tópico fica por conta do box “Para saber mais”, que ocupa pouco mais de uma página, e trata do destino dos indígenas escravizados. O texto tem como referência explícita o livro “Negros da terra”, de John Manuel Monteiro (1994). Esse autor demonstrou ser equivocada a ideia de que os escravizados eram vendidos para o Rio de Janeiro ou Bahia, mostrando que a grande maioria deles era destinada ao trabalho nas lavouras paulistas. Traz inclusive uma tabela mostrando oito fazendas e o número de seus indígenas escravizados, dividido em homens, mulheres e crianças, somando 987 pessoas. O box é finalizado com um parágrafo que fala sobre a resistência indígena como fator para o declínio da ação dos bandeirantes (HSC, 7ª série, p.75).

O tópico seguinte trata brevemente, em três parágrafos, do tema dos jesuítas. Explica o que eram as missões, e que nelas os “indígenas dedicavam-se a diferentes atividades, como o trabalho na lavoura e nas oficinas, o estudo, o lazer e a oração” (HSC 2008, 7ª série, p.78). No parágrafo final fala na luta dos jesuítas contra a escravização dos indígenas, mencionando o padre Antônio Vieira. Essa questão é o mote para se falar na Revolta de Beckman, quando na década de 1680 colonos da região norte, então Estado do Grão-Pará e Maranhão, se revoltaram com a proibição da escravização pelo rei de Portugal, já que “todo o trabalho da agricultura e da extração de drogas do sertão, bem como o transporte de mercadorias, era feito pelos indígenas” (HSC 2008, 7ª série, p.78).

A criação de gado no período colonial é o tema do tópico seguinte, onde se explica que a expansão dessa atividade se deu para o interior, o sertão do nordeste. Nesse ponto a resistência nativa é novamente destacada.

O avanço do gado pelo sertão não foi pacífico. Os criadores de gado travaram guerras sangrentas e longas com os indígenas e os venceram com a ajuda dos bandeirantes paulistas. O principal desses conflitos foi a **Guerra dos Bárbaros**, ocorrida no sertão do Nordeste entre 1687 e 1720, na qual diversos povos indígenas lutaram contra o avanço dos criadores de gado luso-brasileiros. A resistência indígena foi vencida e as terras do sertão foram ocupadas por grandes fazendas de gado (HSC 2008, 7ª série, p.80).

A questão das fronteiras no período colonial é o tema do último tópico do capítulo, em que se apresentam os diferentes tratados celebrados entre Portugal e Espanha para delimitar suas possessões americanas. Após explicar o Tratado de Madri, que em 1750, que determinou a troca da Colônia do Sacramento pelas terras dos Sete Povos das Missões, para os lusitanos, a narrativa destina um parágrafo para a Guerra Guaranítica.

Sete Povos das Missões eram sete grandes aldeamentos organizados pelos jesuítas espanhóis, onde viviam cerca de trinta mil índios da nação guarani. Os Guarani não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam, conforme determinava o Tratado de Madri. Por isso pegaram em armas contra soldados portugueses e espanhóis, dando início à **Guerra Guaranítica**. Os indígenas resistiram dezessete anos – período em que ganhou fama a atuação do cacique Sepé Tiaraju -, o que obrigou Portugal e Espanha a fazer novos acordos (HSC 2008, 7ª série, p.82).

Nesse ponto podemos perceber que a intenção da coleção em enfatizar a resistência indígena acaba sendo até mesmo excessiva, pois encontramos ao menos dois equívocos nesta exposição. O primeiro, de que a resistência durou dezessete anos. Segundo o historiador Tau Golin, os primeiros encontros e desentendimentos entre os missionários e a comissão demarcadora dos novos limites, formada por portugueses e espanhóis, se deu em 1753, e os primeiros ataques indígenas ocorreram em 1754. Após vitórias militares dos exércitos ibéricos coligados, efetivou-se a ocupação das missões em 1756. Segundo o historiador, “A guerra, o traslado das famílias indígenas e as divergências dos comissários demarcadores sobre diversos trechos da fronteira contribuíram para a anulação do Tratado de Madri, em 12 de fevereiro de 1761” (GOLIN, 2014, p.166). Ou seja, a guerra durou três anos, e foi um dos fatores que gerou a anulação do Tratado, mas não o único, tanto que isso ocorreu cinco anos após a derrota das forças indígenas.

Pelo que foi exposto podemos perceber que neste capítulo os indígenas ganham visibilidade em vários momentos, quase sempre sendo ressaltado o fator de sua resistência à ação colonizadora. O único ponto em que isso não é muito problematizado é quando se aborda a questão das missões jesuíticas, o que se dá de forma bastante sucinta. Dentre as atividades do capítulo, a única que merece algum destaque está relacionada a essa relação Igreja/indígenas. “8 **Discutindo o presente.** No Brasil de hoje, várias organizações cristãs (católicas e protestantes) trabalham e defesa dos povos indígenas. Pesquise e descubra uma dessas organizações e escreva um pequeno texto com o resultado de sua pesquisa” (HSC 2008, 7ª série, p.84).

Para a segunda edição da coleção as diferenças verificadas neste capítulo são poucas (HSC 2011, 8º ano, p.30-50). A Guerra dos Bárbaros não é mais mencionada no tópico sobre a criação de gado, mas sim na parte que explica o sertanismo de contrato. “Os bandeirantes paulistas, por exemplo, foram contratados para reprimir os indígenas, que resistiam ao avanço dos criadores de gado luso-brasileiros no Nordeste. O conflito entre eles foi chamado de **Guerra dos Bárbaros**, entre 1687 e 1720” (HSC 2011, 8º ano, p.39). A seção “Para saber mais”, que antes trazia dois tópicos no texto, permanece semelhante, mas com o título “Indígenas: dominação e resistência”, direcionando a leitura para esse tema, e a tabela com o número de escravos nas fazendas foi excluída (HSC 2011, 8º ano, p.36-37). De resto, não há grandes diferenças em relação à edição anterior.

A terceira edição, por sua vez, mantém as linhas gerais da segunda. A maior diferença se dá sobre o tema da Guerra dos Bárbaros, que passa a ser tratada em um box “Para saber mais”, intitulado “Guerra dos Bárbaros ou Bárbaras Guerras?”. O início do texto diz que “os povos indígenas do sertão nordestino, como os Cariri, Janduí, Paicu, Canindé, Surucu, Icó, Tocaruba reagiram ao avanço dos criadores de gado sobre suas terras”, o que resultou em sangrentos conflitos entre 1650 e 1720. Na sequência traz uma citação do historiador Ronaldo Vainfas sobre o assunto, explicando que a historiografia divide a Guerra em dois conflitos, a Guerra do Recôncavo e a Guerra do Açu (HSC 2014, 8º ano, p.36-37).

Na parte das atividades também se percebe um aprofundamento na questão indígena. A questão 4 traz um trecho de um texto da historiadora Maria Rezende sobre as violentas entradas no sertão de Minas Gerais. “*Os povos nativos – Coroados, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Panhame, Maxakali, entre outros – encontram-se, no fim, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e reduzidos a uma pequena área geográfica*” (HSC 2014, 8º ano, p.41. Grifos originais). As três primeiras questões sobre o texto são interpretativas. Já a

quarta, sugere o seguinte: “d) Em grupo. Cada grupo orientado pelo professor(a) deve pesquisar a situação atual de um dos grupos indígenas citados no texto e, a seguir, apresentar o resultado da pesquisa à classe”. São sugeridos para a pesquisa os sites da FUNAI, do CIMI e do Instituto Socioambiental (HSC 2014, 8º ano, p.42). Com esses elementos novos na terceira edição, a coleção conseguiu dar maior destaque à questão indígena.

2.1.3 Império e República

Após o capítulo sobre a “marcha da colonização” a questão indígena perde muita visibilidade na primeira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania. O próximo contexto em que os povos originários²² são mencionados, e de forma muito superficial, é quando se trata das revoltas ocorridas no período regencial (1831-1840), portanto, já no período do Brasil enquanto país independente. O texto diz que nessas revoltas “Pobres e ricos, peões e fazendeiros, indígenas, mestiços, negros e brancos chegaram a se unir para combater o governo central, sediado no Rio de Janeiro” (HSC 2008, 7ª série, p.206). Na exposição sobre as diferentes revoltas, entretanto, essa presença não indígena não é explicitada. A única referência é um gráfico sobre a população do Grão-Pará em 1835, que indica 12,5% de brancos, 25% de negros, 27,5% de índios, e 35% de mestiços (HSC 2008, 7ª série, p.207). Com isso, fica subentendido que a revolta da Cabanagem, de caráter popular, envolveu essa população. Depois disso a presença nativa no século XIX desaparece.

Na segunda edição da obra a única referência nesse período é no tópico sobre a Balaiada, ocorrida no Maranhão entre 1838 e 1841. Diz-se que “nesse contexto, bandos formados por desempregados, vaqueiros, quilombolas e indígenas passaram a atacar fazendas, atemorizando seus proprietários” (HSC 2011, 8º ano, p.224). Isso é tudo. A terceira edição, por sua vez, traz tanto as informações da primeira quanto da segunda edição (HSC 2014, 8º ano, p.205;206;211).

Finalmente chegamos ao último volume da coleção, livro de 8ª série/9º ano da primeira edição. Esse volume aborda temas da história do Brasil desde a proclamação da República até a atualidade. Abarca, portanto, do final do século XIX ao início do XXI. Em

²² Sobre o termo “povos originários”, destaca-se que “esta denominação, além de registrar um aspecto importante e, às vezes, esquecido na história, também contempla uma prática bastante difundida em outros países da América Latina, em que os povos indígenas são denominados povos originários da América” (BERGAMASCHI; ZAMBONI, 2013, p.288).

tudo esse período histórico tratado os indígenas são mencionados em três frases. No capítulo 7, “República Velha: resistência”, no tópico sobre o Cangaço, fala-se que “desde o século XVIII, bandos armados a serviço de grandes fazendeiros adentravam o sertão para tomar as terras dos índios e instalar fazendas de gado” (HSC 2008, 8ª série, p.74). E no tópico sobre a Guerra do Contestado, explica que na região deste conflito (hoje região central de Santa Catarina), “reinava um clima de forte tensão social. É que, para expandir suas lucrativas fazendas de gado e de erva-mate, os grandes fazendeiros tomavam as terras dos índios e dos posseiros à força” (HSC 2008, 8ª série, p.74). A derradeira referência aos indígenas na coleção se dá no capítulo 21, “Brasil contemporâneo: de Sarney a Lula”, no tópico “A Constituição Federal de 1988”. Entre os pontos destacados da Constituição, está o que diz “povos indígenas: obtiveram direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarca-la” (HSC 2008, 8ª série, p.248).

No livro de 9º ano da segunda edição se mantém essas mesmas referências, mas há dois novos elementos. O primeiro deles está ao final do capítulo que fala sobre a Constituição, uma seção “O texto como fonte”, que “expõe o debate em torno da Reserva da Raposa Serra do Sol, grande terra indígena localizada em Roraima (Amazônia), que foi homologada pelo governo do presidente Lula em 2005, mas continua sendo alvo de disputa (HSC 2011, 9º ano, p.256). Em uma tabela, apresenta os favoráveis e os contrários à demarcação da reserva em área contínua, com os itens “quem são; o que produzem; a quanto tempo estão na área; o que querem” (HSC 2011, 9º ano, p.256). Entre as atividades, uma sugere que a turma seja dividida em grupos para debater os argumentos contrários e favoráveis à reserva. Com isso, o livro aprofunda e problematiza a questão da demarcação de terras, dando maior visibilidade para as tensões que perpassam a questão indígena na atualidade. A segunda inovação em relação à primeira edição se dá com uma tabela com os desafios para o segundo mandato do governo Lula, onde consta “demarcação de terras indígenas – Um número grande de terras indígenas aguarda demarcação e titulação, embora a Constituição de 1988 tenha garantido aos indígenas o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (HSC 2011, 9º ano, p.304).

Na terceira edição da obra, o livro traz os mesmos textos nos tópicos sobre o cangaço e a guerra do Contestado (HSC 2014, 9º ano, p.80;82). Sobre a Constituição Federal, mantém a mesma frase das edições anteriores, desta vez adicionando uma citação do artigo 210, que determina que “*serão fixados conteúdos mínimos [...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*” (HSC 2014, 9º ano, p.251. Grifos originais), sem no entanto citar o parágrafo 2, que fala sobre a

educação bilíngue, e que tornaria a citação mais coerente com seu contexto. Também é citado o artigo 231, que afirma serem “*reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*” (HSC 2014, 9º ano, p.251. Grifos originais).

Além da inclusão do tópico “Povos indígenas hoje” que, como já explicamos, era parte do capítulo original sobre os indígenas e foi realocado neste volume de 9º ano, no capítulo “O Brasil na nova ordem mundial” (HSC 2014, 9º ano, p.315-317), existe mais uma inovação nesta edição. Trata-se da seção “O texto como fonte”, no capítulo 5 “República Velha: resistência”, tendo como título “Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon” (HSC, 9º ano, p.92-93). O texto fala sobre a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, que teve como primeiro diretor o Marechal Cândido Rondon. “Sob a direção de Rondon, o SPI visava, sobretudo, à integração do indígena à Nação e, para tal, propunha os seguintes passos: atração, pacificação, civilização e a obtenção (...) de um território para o grupo viver” (HSC 2014, 9º ano, p.92). Fala também que pelo Código Civil de 1916 os indígenas eram considerados incapazes perante a lei, por isso deveriam ser tutelados.

Entre as quatro atividades propostas sobre o texto, uma se destaca. “4 Em dupla. Debatam, reflitam e respondam: o tutor (no caso, o Estado brasileiro), existe para proteger o indígena ou para defender os interesses da sociedade nacional junto aos indígenas?” O Manual do Professor traz a seguinte orientação: “Resposta pessoal. **Professor**, esta ambiguidade é própria da tutela; ao mesmo tempo em que se baseia em princípios humanitários, éticos e jurídicos destinados a garantir a sobrevivência das sociedades indígenas, é um instrumento de dominação dessas sociedades” (HSC 2014, 9º ano, p.93). Trata-se de um tema interessante e inovador dentro da coleção, pois pela primeira vez aborda a política indigenista do Estado no início do período republicano.

2.1.4 Repercussões da Lei 11.645/08: visibilidade e representação

Com a exposição que fizemos até aqui, procuramos mostrar onde e como os povos indígenas ganham visibilidade, destacando as diferenças entre as edições, desde pequenas nuances até mudanças mais significativas. Agora, voltaremos a um olhar mais distanciado, para discutir o que este conjunto de informações nos permite compreender sobre a visibilidade conferida e o conhecimento elaborado sobre grupos nativos. Começamos pelo aspecto

quantitativo. A tabela abaixo (Figura 2) mostra, de forma genérica, os capítulos em que os indígenas ganham visibilidade em cada volume de cada edição. Trata-se de um mapeamento grosseiro, pois não diferencia menções de uma página ou capítulos inteiros.

O primeiro ponto que percebemos é que a cada edição há um capítulo a mais mencionando os indígenas, sendo dez na primeira, onze na segunda e doze na terceira. O destaque fica por conta do capítulo “Os Tupi e os portugueses”, que aparece com ineditismo na última edição. A temática em apreço tem uma atenção especial, nas duas primeiras edições, em um capítulo de dezesseis páginas. Na terceira edição esse capítulo foi dividido e alocado em diferentes volumes, mas mantendo o número total de páginas, enquanto foi adicionado o capítulo inédito, também com dezesseis páginas. Verifica-se, assim, que o espaço destinado a tratar especificamente dos indígenas, nessa terceira edição, dobrou. Outro fator é que, principalmente na terceira edição, foram acrescentados trechos, tópicos ou seções nos capítulos que já figuravam anteriormente, como os “Para saber mais” sobre a Guerra dos Bárbaros (segundo capítulo do 8º ano) e sobre Rondon e o SPI (quinto capítulo do 9º ano).

HSC	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014
6º ano	2. A noção de tempo; 3. Nós e os outros.	1. História e fontes históricas; 2. Cultura e tempo.	1. História e fontes históricas; 2. Cultura e tempo. 5. Indígenas: diferenças e semelhanças.
7º ano	9. As Grandes Navegações; 15. Povos indígenas no Brasil.	10. As Grandes Navegações; 12. Povos indígenas no Brasil; 14. Colonização portuguesa: administração; 15. Economia e sociedade colonial.	10. As Grandes Navegações; 12. Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros; 14. Colonização portuguesa: administração; 15. Economia e sociedade colonial.
8º ano	1. Economia no Brasil colonial; 3. Administração no Brasil colônia; 7. A marcha da colonização na América portuguesa; 18. Regências: a unidade ameaçada.	2. A marcha da colonização na América portuguesa; 13. Regências: a unidade ameaçada.	2. A marcha da colonização na América portuguesa; 12. Regências: a unidade ameaçada.
9º ano	7. República Velha: resistência; 21. Brasil contemporâneo: de Sarney a Lula	5. República Velha: resistência; 16. Regime militar: de Geisel a Sarney; 19. Brasil contemporâneo: de Collor a Lula.	5. República Velha: resistência; 14. A distensão do Regime Militar: de Geisel a Sarney; 17. O Brasil na nova ordem mundial.

Figura 2 História: Sociedade & Cidadania: capítulos em que os povos indígenas ganham visibilidade, por edição e volume.

Com esses elementos podemos afirmar, sem dúvidas, que a Lei 11.645/08 contribuiu para um aumento quantitativo na visibilidade dada aos povos indígenas na referida coleção didática. A atribuição disso à Lei é inegável tendo em vista que a própria coleção faz menções a ela em diferentes momentos nas edições posteriores, refletindo também no Manual do Professor, como veremos logo.

Esse aumento quantitativo também foi caracterizado por uma maior distribuição do tema entre os diferentes volumes. Nas duas primeiras edições o tratamento à questão foi de caráter temático, ou seja, no momento julgado oportuno o tema era abordado, em seus diferentes aspectos, em um único capítulo. Enquanto isso, na terceira edição a questão é tratada de acordo com a cronologia. Após o capítulo da pré-história falar sobre “os primeiros habitantes do Brasil”, no livro de 6º ano, são apresentados aspectos culturais dos povos indígenas, descendentes daqueles. Já no livro de 7º ano a chegada dos europeus nesse território é o mote para se falar dos povos Tupi daquele tempo. Por fim, as demandas sociais da atualidade, como a luta pela terra e pela cultura, foram deslocadas para um tópico no capítulo sobre o Brasil contemporâneo, no 9º ano. Assim, se por qualquer razão, nas duas primeiras edições, aquele capítulo não fosse trabalhado em aula, o aluno passaria os outros anos sem contato com o tema. Já na última edição ele está presente em três volumes, possibilitando uma continuidade no estudo dessa temática ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Visando perceber em que bases se deram essas mudanças ao longo das edições, elaboramos uma tabela contendo as referências bibliográficas listadas pela obra, que tratam especificamente da questão indígena (Figura 3). Nela, encontramos as obras referenciadas ao final dos volumes, bem como, em separado, aquelas encontradas como “Sugestões de leitura” ao final dos capítulos.

	História: Sociedade & Cidadania – Referências bibliográficas sobre indígenas no Brasil.
PNLD 2008	ÍNDIOS NO BRASIL 2. Caderno da TV Escola . Ministério da Educação, 2001.
Referências bibliográficas	KOSHIBA, Luís. O índio e a conquista portuguesa . São Paulo: Atual, 1994.
-	MAESTRI, Mário. Terra do Brasil: a conquista e o genocídio tupinambá . 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.
-	MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
-	PORANTIM: em defesa da causa indígena. Ano XXIII, número 243, março de 2002.
-	SILVA, Aracy Lopes da. Índios . São Paulo: Ática, 1988.
-	SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus . São Paulo: Globo; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.
-	-
-	BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Bandeirantes e índios em São Paulo de Piratininga . São

Leituras sugeridas	Paulo: FTD, 1999. _____. Os indígenas antes e depois de Cabral . São Paulo: FTD, 2000. PREZIA, Benedito. A saga Tupinambá: uma vida de luta . São Paulo: FTD, 1991. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Esta terra tinha dono . 2 ed. São Paulo: FTD, 1991. QUEVEDO, Júlio. A Guerra Guaranítica . São Paulo: Ática, 1996. SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. O encontro entre duas culturas: europeus e indígenas no Brasil . São Paulo: Atual, 1994.
PNLD 2011 Referências bibliográficas - Leituras sugeridas	CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. KOSHIBA, Luís. O índio e a conquista portuguesa . São Paulo: Atual, 1994. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil indígena 500 anos de resistência . São Paulo: FTD, 2000. RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos indígenas no Brasil: 1996-2000 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus . São Paulo: Globo; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998. - BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Bandeirantes e índios em São Paulo de Piratininga . São Paulo: FTD, 1999 HECK, Egon; PREZIA, Benedito. Povos indígenas: terra é vida . São Paulo: Atual, 1999. RICARDO, Beto; RICARDO, Fani (Orgs.). Povos indígenas no Brasil (2001-2005) . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
PNLD 2014 Referências bibliográficas - Leituras sugeridas	CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Índios no Brasil . Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994. KOSHIBA, Luís. O índio e a conquista portuguesa . São Paulo: Atual, 1994. MAESTRI, Mário. Terra do Brasil: a conquista e o genocídio tupinambá . 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índios no Brasil 2 . Brasília: MEC, SEED SEF, 2001. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994. OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil . Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil indígena 500 anos de resistência . São Paulo: FTD, 2000. PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão do Nordeste (1670-1720) . São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus . São Paulo: Globo; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998. - BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Os indígenas antes e depois de Cabral . São Paulo: FTD, 2000. JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio . São Paulo: Peirópolis, 1998. PREZIA, Benedito. A saga Tupinambá: uma vida de luta . São Paulo: FTD, 1991. SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. O encontro entre duas culturas: europeus e indígenas no Brasil . São Paulo: Atual, 1994. SILVA, Aracy Lopes da. Índios . São Paulo: Ática, 1988.

Figura 3 História: Sociedade & Cidadania: referências bibliográficas sobre indígenas no Brasil.

Por essa tabela, podemos perceber algumas obras como constantes na fundamentação da narrativa desenvolvida pela coleção, como as de Luís Koshiba, John Manuel Monteiro, e “A temática indígena na escola”, organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Grupioni. Outros títulos variam de acordo com as edições, percebendo-se um aumento no número de obras referenciadas na edição mais recente. Verifica-se na edição de 2014, também, a presença de obras naquele momento bastante atuais, como a organizada por João Pacheco de Oliveira e Carlos Freire. Com isso, fica claro que as mudanças ocorridas nos textos didáticos correspondem a esta atualização e busca por novos títulos. Cabe ressaltar, ainda, a existência de certo diálogo com a antropologia, através das obras de Manuela Carneiro da Cunha, Aracy Silva, Luís Grupioni, João Pacheco de Oliveira. Sobre as sugestões de leitura, destacamos três pontos: a presença de obras do mesmo autor da coleção, Alfredo Boulos Júnior (o que merecerá atenção adiante); uma quantidade considerável de obras que podem possibilitar um aprofundamento por parte de professores e alunos, mas que não foram apropriadas para a elaboração dos textos principais da coleção; e, na edição de 2014, a indicação de um texto de autoria indígena, de Kaká Werá Jecupé, em que este trata da história do Brasil sob uma perspectiva indígena.

Outro elemento importante no sentido visualizar os reflexos da Lei 11.645/08 na coleção em questão é o Manual do Professor. Nessa pesquisa conseguimos ter acesso a volumes contendo o Manual do Professor para a segunda e a terceira edição. O Manual do Professor desta coleção é dividido em duas partes, uma parte geral, presente em todos os volumes, e uma parte específica, que se estrutura com os subsídios específicos para cada volume. Essa parte geral traz tópicos que tratam de temas como a visão de história da coleção, proposta didático-pedagógica, etc. Na segunda edição, há o tópico “4 – Assessoria África” (HSC 2011, 7º ano, Manual do Professor, p.17-29), que traz diversos textos em torno dos temas “Movimento Negro na República” e “Movimento Negro e educação”. Traz, também, três páginas com indicações de “Livros, *sites* e filmes – África e afro-brasileiros” (HSC 2011, 7º ano, Manual do Professor, p.25-27). Após isso, o Manual traz, uma lista de “Livros, *sites*, e filmes – Temática indígena” (HSC 2011, 7º ano, Manual do Professor, p.28-29). Dessa forma, ao apresentar essas indicações sem qualquer outra discussão, parece que a coleção realizou uma espécie de enxerto junto à temática afro, para não deixar de contemplar a Lei 11.645/08.

Para o Manual do Professor da edição do PNLD 2014 essa situação é bem diferente. A parte geral do Manual passou a contar com um tópico “3 – Cidadania e movimentos sociais” (HSC 2014, 6º ano, Manual do Professor, p.28-57), em que traz subsídios sobre a temática

afro e indígena, através do item “3.4 – Textos para a implementação da Lei n. 11.645/2008 - temática indígena” (HSC 2014, 6º ano, Manual do Professor, p.45-57). Neste item, o Manual traz nove textos sobre a questão indígena, de diferentes autores, que versam sobre: “a diversidade das sociedades indígenas”; “as semelhanças entre os indígenas”; “a Revolta de Ajuricaba”; trechos de uma entrevista de Almir Suruí, “um dos principais líderes da Amazônia”; “os indígenas no início da República”; sobre a escola indígena; “a participação das mulheres indígenas na conquista da terra em Roraima”; “o caleidoscópio da culturas”; e “da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural”. Por fim, traz ainda as indicações de livros, filmes e *sites* (HSC 2014, 6º ano, Manual do Professor, p.45-57). Na edição de 2014, portanto, a coleção traz uma grande quantidade de subsídios sobre a temática, abordando-a sob diferentes aspectos. Com isso, percebe-se a consolidação do atendimento à demanda legal na terceira edição da obra, através de uma atenção especial a esse tema no Manual do Professor.

Aproveitamos esse momento para adiantar que, para a coleção Projeto Araribá: História, tivemos acesso a poucos volumes com Manual do Professor: 8ª série do PNLD 2008 e 7º ano do PNLD 2011. O Manual do Professor desta coleção traz uma apresentação geral, com a visão de história e os pressupostos metodológicos da coleção, e em seguida parte para as “orientações específicas” do volume. O único ponto que poderia nos interessar é que o Manual que temos de 2011 abarca a seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil”. Este, no entanto, limita-se a reforçar a importância do tema, em três pequenos parágrafos, sem trazer outros subsídios. Dessa forma, não temos fontes suficientes para analisar o impacto da Lei 11.645/08 no Manual desta coleção, tampouco para elaborar uma comparação entre as duas coleções neste quesito.

Feitas as considerações sobre os aspectos quantitativos da presença indígena nas narrativas didáticas e os subsídios oferecidos aos professores, passamos a discutir os aspectos qualitativos dessa presença. Considerando, conforme Roger Chartier, que as representações dizem respeito “às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 17), cabe-nos refletir sobre como os indígenas são representados na coleção em questão, discutindo os papéis que lhes são atribuídos na história nacional. Tendo em vista que já realizamos o procedimento metodológico da unitarização, cujos resultados foram apresentados nas últimas páginas, passamos à etapa de categorização, analisando os significados que emergem desse conjunto de fragmentos.

Analisando detidamente as passagens que dão visibilidade aos indígenas, construímos as seguintes categorias: menções passageiras, diversidade cultural, resistência, indígenas como objeto da ação colonizadora e indígenas como agentes sociais contemporâneos. A categoria *menções passageiras* refere-se àqueles trechos em que a existência dos indígenas é mencionada de passagem, geralmente em apenas uma frase, sem que se aprofunde qualquer reflexão sobre eles. Um exemplo disso é quando o texto diz que “os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia de índios Tupiniquim, no lugar onde hoje é Porto Seguro, na Bahia (...) Depois de tomar posse, estabelecer o contato com os indígena e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral...” (HSC 2008, 6ª série, p.123). Podemos tomar como outro exemplo a referência ao cangaço, que diz que “bandos armados (...) adentravam o sertão para tomar as terras dos índios e instalar fazenda de gado” (HSC 2014, 9º ano, p.82). Ou seja, a existência dos indígenas em determinado tempo e local é evidenciada, mas, ao menos nesse momento, não se constrói qualquer outro tipo de conhecimento sobre os mesmos. As menções passageiras não deixam de ter seu valor, pois evidenciar a presença indígena em determinados contextos é importante, principalmente para períodos que não o colonial, onde tende a se concentrar a maior parte das informações sobre os nativos.

Em outros momentos os indígenas aparecem na narrativa como *objeto da ação colonizadora*. Ou seja, ganham visibilidade, mas não como sujeitos ativos. Enquadramos nessa categoria aquelas passagens que falam que eles trabalhavam na extração do pau-brasil, como escravos no engenho, etc. Os principais tópicos que concentram essa categoria são aqueles que tratam da ação dos bandeirantes paulistas e dos bandeirantes. Os nativos ganham visibilidade por ser escravizados por aqueles ou cristianizados por estes, aparecendo, portanto, como objetos e não sujeitos desse processo. Nessa categoria que se enquadrariam aquelas representações dos indígenas como vítimas desse contexto. Não obstante, seria equivocado afirmar que a coleção consolida essa imagem, já que em grande parte, senão na maioria das vezes em que são mencionados, os indígenas aparecem resistindo à ocupação estrangeira. Além disso, mesmo nos momentos em que aparecem como objeto a agência indígena pode ser vislumbrada, como quando se fala que eles extraíam e transportavam o pau-brasil para os portugueses, mas em troca de “objetos úteis a eles”.

A categoria *resistência* engloba todos aqueles momentos em que os indígenas aparecem resistindo às pressões dos colonizadores. Conforme expusemos acima, episódios como a Guerra de Itapuã, a Guerra dos Bárbaros, a Guerra Guaranítica, a resistência à ação dos bandeirantes, entre outros, ganham destaque na narrativa da coleção, tanto antes quanto

depois da Lei 11.645/08. Nesse sentido, acabam equilibrando, ou até mesmo superando a categoria de objetos da ação colonizadora, pois são tratadas em grande quantidade e com destaque. Assim, se eles foram vítimas de um processo que gerou milhares de mortes e diversos outros danos, isso não se deu sobre uma massa passiva, mas contou com luta de resistência de diversos povos.

Uma quarta categoria construída a partir da análise dos conteúdos disponíveis é *diversidade cultural*. Essa categoria contempla aqueles momentos em que a coleção dedica-se a abordar aspectos culturais dos povos originários, permitindo que o leitor os conheça melhor em suas particularidades e diferenças em relação aos não-indígenas, que constituem o público majoritário desse material. Ela aparece uma quantidade menor de vezes, porém caracteriza-se por geralmente conferir um tratamento mais aprofundado, ocupando várias páginas. Como vimos, nas três edições essa categoria aparece nos estudos introdutórios, ao trazer elementos da cultura indígena para a reflexão sobre tempo histórico, com o texto sobre o personagem Jorge Xavante, na primeira edição, e o calendário do povo Kayabi, nas edições seguintes. Quanto a este último, é interessante dar visibilidade ao modo de vida desse povo, mas não há maior aprofundamento.

Nas duas primeiras edições, do PNLD 2008 e 2011, essa categoria se encontra também na primeira parte do capítulo “Povos indígenas no Brasil”, onde são abordados aspectos gerais sobre a demografia, as línguas, concepções de terra e trabalho para esses povos. O mesmo vale para o capítulo “Indígenas: diferenças e semelhanças”, no livro de 6º ano da terceira edição, que é uma reelaboração do que acabamos de mencionar. A característica da coleção nesse ponto fica por conta de sua abordagem panorâmica. Ela fornece elementos para conhecer as semelhanças e diferenças entre os povos, o que é muito importante, já que a ideia de que existe “o índio”, genérico e no singular, é um dos principais estereótipos que precisam ser combatidos nessa questão. No entanto, não aprofunda o conhecimento sobre nenhum povo específico. Entendemos isso como uma escolha, na medida em que, querendo ou não, o espaço a ser destinado a esse tema dentro da proposta da coleção é restrito. O único momento em que se trata de uma cultura específica é no capítulo “Os Tupi e os portugueses”, incluído na terceira edição, mas que trata dos povos Tupi no século XVI, trazendo como contribuição para a contemporaneidade apenas a narrativa do mito de origem do Kuarup, sem maiores discussões.

Por fim, construímos a categoria dos indígenas como *agentes sociais contemporâneos* para compreender os trechos em que eles aparecem manifestando-se, organizando-se e

lutando por seus direitos. Isso se dá, nas duas primeiras edições, na segunda parte do capítulo “Povos indígenas no Brasil”, quando trata da demografia contemporânea, da luta pela terra, pela valorização das culturas e da organização política dos indígenas, destacando conquistas como as da Constituição de 1988, o que passa para o tópico “Povos indígenas hoje” no livro de 9º ano da terceira edição. Também consideramos que a coleção mostra os indígenas como agentes sociais contemporâneos quando traz suas falas para a narrativa. Isso se dá com falas Hipãridi Top Tiro (Xavante) e Marcos Terena, na primeira edição, e de Davi Kopenawa (Yanomami), que aparece em todas as edições. Acreditamos que esse seja um recurso muito importante para dar voz aos indígenas, conhecer suas culturas e legitimá-los enquanto agentes sociais ao expor suas demandas atuais. Infelizmente é um recurso que passou a ser menos utilizado após a primeira edição.

Percebemos que essas categorias permanecem constantes ao longo das três edições pesquisadas, havendo mudanças, acréscimo ou exclusão de alguns elementos, mas as linhas gerais permanecem as mesmas. Desse modo, conclui-se que se a Lei 11.645/08 aumentou a visibilidade dada aos indígenas, mas por outro lado não gerou alterações significativas na forma como eles são representados nesta coleção. Podemos dizer que os indígenas são claramente apresentados como Outro, no sentido de culturalmente diferenciados do público a que a obra se destina. Essas diferenças são marcadas pela aparência física, mas também pelas línguas, concepções sobre a terra, trabalho, infância e espiritualidade, em menor medida. Ao mesmo tempo, é reafirmada a diversidade existente entre os povos, visando desconstruir a ideia de indígena genérico. São representados como povos do passado, pela grande concentração de referências no período colonial, mas também como contemporâneos e socialmente engajados por suas demandas. Consideramos que a principal característica da obra é grande ênfase na resistência promovida pelos indígenas desde a chegada dos primeiros colonizadores.

História: Sociedade & Cidadania é uma coleção entre tantas outras distribuídas pelo PNLD, com a diferença de estar entre as mais distribuídas em todo o país. Visando matizar um pouco essa questão mais ampla que é a temática indígena em livros didáticos de História, passamos a análise da coleção Projeto Araribá: História, outro *best seller* do Programa Nacional do Livro Didático.

2.2 Coleção Projeto Araribá: História

Neste tópico analisaremos a coleção didática Projeto Araribá: História (PAH), seguindo a mesma lógica de exposição da coleção anterior. Conforme explicamos no capítulo anterior, esta coleção não apresenta capítulos contínuos, sendo organizada em Unidades que contém Temas, sequencialmente numerados.

2.2.1 Introdução aos estudos históricos

A primeira referência aos indígenas, na primeira edição, se dá na “Introdução aos estudos históricos”, no livro de 5ª série. O tópico “Novos personagens em cena” explica que com as mudanças na historiografia “em vez de estudar os acontecimentos apenas de acordo com a visão das elites, outros personagens foram valorizados: os operários, as mulheres, as crianças, os escravos africanos e os índios” (PAH 2008, 5ª série, p.15). Para a segunda edição o texto permanece semelhante, apenas trocando a palavra “índios” por “indígenas” (PAH 2011, 6º ano, p.13).

No volume da terceira edição, verifica-se o mesmo que na anterior (PAH 2014, 6º ano, p.14), havendo também uma nova referência. No tópico “O que são fontes históricas”, o texto explica os diferentes tipos de fontes, exemplificando que “por meio da leitura de uma lenda indígena sobre a criação do mundo, por exemplo, é possível saber as crenças religiosas de um povo indígena” (PAH 2014, 6º ano, p.13). Além disso, aparecem nessas páginas uma fotografia de “crianças Kayapó” e outra que mostra Cláudio e Orlando Villas Bôas “rodeados de indígenas no Parque Indígena do Xingu”. Com isso, já se percebe uma maior visibilidade aos indígenas nessa introdução da coleção. Outro elemento novo nesta terceira edição é um pequeno box intitulado “Grafia dos nomes dos povos indígenas”, que diz

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e com as resoluções da *Convenção para a grafia dos nomes tribais*, estabelecida na I Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953. A Convenção estabeleceu o uso da inicial da maiúscula para os nomes dos povos, sendo opcional quando forem usados como adjetivo, sem flexão de número ou gênero (PAH 2014, 6º ano, p.14. Grifos originais).

Esse box reaparece ao longo da coleção nesta terceira edição, todas as vezes em que a questão indígena aparece com maior destaque. De fato, nas duas primeiras edições não se

verifica uma padronização na grafia dos nomes indígenas, como veremos nas citações. Esse elemento nos permite concluir que a edição mais recente tratou com maior atenção a questão e, junto com os outros elementos introduzidos, já aponta para reflexos da Lei 11.645/08.

No volume de 5ª série a questão indígena só ganha visibilidade novamente ao final da Unidade 2, “O povoamento da América”, que traz uma seção “Em Foco: O milho, da América para o mundo” (PAH 2008, 5ª série, p.68-73). O texto principal fala da questão relacionando aos povos da América Central, como ao final de todo “Em Foco”, traz a seção “Compreender um texto”, nesse caso sobre o texto “Uma lenda do milho” (PAH 2008, 5ª série, p.72-73). Resumidamente, o texto fala que em um momento de penúria, onde não havia alimento, dois indígenas recorreram a “Nhandeyara, o grande espírito”, pedindo uma nova espécie de alimento. Para isso os dois tiveram de lutar com o emissário de Nhandeyara, e do corpo Auaty, o mais fraco dos dois, que morreu, surgiu na primavera seguinte a planta do milho, a que os Guarani deram seu nome. Informa-se que “a lenda que você vai ler faz parte da tradição oral dos grupos guaranis do sul do Brasil” (PAH 2008, 5ª série, p.72), e foi retirada da obra “Estórias e lendas do Rio Grande do Sul”, de Barbosa Lessa, publicada em 1960.

O que nos chama a atenção é o fato de tratar-se de um texto publicado a quase meio século, sendo um conhecimento datado. Esse tipo de narrativa foi registrada por Lessa em um momento que essas questões eram tratadas no campo do folclore. Na antropologia o termo “lenda” já foi há muito superado, sendo o conceito de mito o mais adequado. Apesar de ser um ponto positivo a coleção destacar uma narrativa indígena, acreditamos que seria mais adequado se o fizesse a partir de um conhecimento etnológico atualizado. Destaca-se entre as questões levantadas sobre o texto uma que traz um desenho de dois homens garimpando em um rio e, ao fundo, um trator derrubando árvores. A questão pede que o aluno “relacione o desenho com os problema que atingia os guaranis” (PAH 2008, 5ª série, p.73). Dessa forma, leva à reflexão sobre as atividades exploratórias que degradam o meio ambiente e acabam impactando o modo de vida dos indígenas na atualidade. Esse texto permanece nas duas edições seguintes (PAH 2011, 6º ano, p.70-71; PAH 2014, 6º ano, p.72-73), mas sem a questão mencionada. Com isso, esgotamos os objetos de nossa atenção nos volumes de 5ª série/6º ano.

2.2.2 Período colonial

Passando para a análise dos temas abordados pela coleção na história do Brasil temos, no livro de 6ª série da primeira edição, a Unidade 5, “O encontro entre dois mundos”. Esta

Unidade traz no Tema 3, “A expansão marítima portuguesa”, um tópico sobre a expedição de Pedro Álvares Cabral. “No dia 22 de abril de 1500 (...) a armada de Cabral ancorou em frente ao Monte Pascoal, na região do atual estado da Bahia. (...) Na manhã do dia seguinte, os portugueses desceram à terra pela primeira vez, às margens do Rio Caí, onde fizeram os primeiros contatos com os nativos” (PAH 2008, 6ª série, p.128). Nas duas edições seguintes a expedição de Cabral e sua chegada ao este território são abordados, mas sem entrar em detalhes nem mencionar esses primeiros contatos (PAH 2011, 7º ano, p.135; PAH 2014, 7º ano, p.158).

A próxima menção aos indígenas se dá por meio de uma reflexão proposta na página de abertura da Unidade 6 “A exploração dos impérios coloniais”.

Em sua classe, há alunos descendentes de índios? E entre as pessoas com as quais você convive, como vizinhos, colegas do futebol, amigos da família...? Ora, se o Brasil era povoado de índios antes da chegada dos portugueses, por que motivos a presença deles é tão reduzida em nossa sociedade? E por que muitos deles vivem confinados em terras demarcadas pelo Estado? (...) Nesta unidade, vamos refletir sobre os desdobramentos que a conquista da América pelos europeus acarretaram para as sociedades indígenas nativas (PAH 2008, 6ª série, p.156. Grifos originais).

Trata-se de uma reflexão interessante, que remete à questão da violência sofrida por esses povos ao longo do processo de colonização. Um ponto que chama a atenção é a afirmação de que muitos indígenas vivem “confinados em terras demarcadas pelo Estado”. Essa passagem dá margem para diferentes interpretações. Por um lado, se pensarmos que esses povos viviam em todo o território que hoje é o Brasil, o fato de terem de viver em espaços com limites delimitados surge como algo negativo, um confinamento. Por outro lado, permite a compreensão de que o Estado demarca terras nas quais os indígenas ficam confinados, de modo que parece que a ação demarcatória do Estado é algo ruim e violento, sendo que, ao contrário, a demarcação de terras é historicamente a principal demanda dos movimentos indígenas, e permanece problemática ainda hoje. Na segunda edição, onde essa reflexão aparece reelaborada em reduzida, não consta essa frase problemática (PAH 2011, 7º ano, p.161).

É nesta Unidade que o livro aborda o Tema “A colonização na América portuguesa”. Os indígenas são mencionados quando se diz que “a atividade de exploração do pau-brasil contava com o trabalho indígena, que extraía da mata a madeira para os portugueses”. Diz também que “assim como os portugueses, outros europeus passaram a explorar o pau-brasil, contando também com o trabalho indígena” (PAH 2008, 6ª série, p.160). No tópico seguinte, sobre a introdução da escravidão africana, a narrativa afirma que,

Para produzir o açúcar era preciso muita gente para trabalhar. Os indígenas foram largamente empregados nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, mas eles não foram suficientes. Além disso, a Igreja condenava a escravidão indígena, pois considerava que os índios possuíam alma. Por fim, os nativos eram profundos conhecedores do território, o que facilitava a fuga do cativo (PAH 2008, 6ª série, p.171).

A última referência aos indígenas no texto principal desta Unidade se dá quando ela fala sobre a vinda do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, com o qual vieram também padres jesuítas, cuja tarefa era “iniciar a evangelização dos indígenas” (PAH 2008, 6ª série, p.173). É ao final desta Unidade que se encontra uma seção específica sobre os povos indígenas, no entanto antes de abordá-la, vamos refletir sobre o conteúdo do texto principal. Nele, os nativos são apresentados sem grande atenção e como sendo completamente passivos aos desígnios colonizadores, com exceção apenas da frase que diz que eles fugiam. Portugueses e outros europeus podiam “contar com” seu trabalho na exploração do pau-brasil, feito, aparentemente, de forma voluntária. Já na produção açucareira foram “largamente empregados”, o que pode gerar certa confusão na comparação com relações capitalistas de trabalho e emprego, e se recorreu aos africanos porque eles “não foram suficientes”. A escravidão só é mencionada com algo combatido pela Igreja. A agência indígena, a resistência e os conflitos são invisibilizados. Nas atividades, nenhuma se refere à questão ameríndia.

Na segunda edição encontramos uma nova redação, que modifica consideravelmente esse quadro. O Tema da colonização portuguesa passa encontra-se na Unidade 7, “O império ultramarino português”. O tópico “O encontro entre dois mundos” fala em um pequeno parágrafo sobre as diferenças “no aspecto físico e na aparência externa” entre os povos que se encontravam, afirmando que “os primeiros contatos foram relativamente pacíficos e de reconhecimento mútuo” (PAH 2011, 7º ano, p.190). No tópico da exploração do pau-brasil lemos que

Os conflitos entre lusos e índios não demoraram a ocorrer. Interessados em explorar as riquezas da nova terra, os portugueses trataram de trocar seus produtos pelo trabalho dos nativos. (...) O pau-brasil era adquirido por meio do **escambo**, uma relação comercial simples pela qual os portugueses forneciam produtos aos indígenas em troca de seu trabalho na extração do pau-brasil. Os indígenas cortavam a madeira e a transportavam até as caravelas portuguesas (PAH 2011, 7º ano, p.190).

Um novo tópico trata das “Mudanças na relação com os indígenas”, trazendo o seguinte texto:

A exploração do pau-brasil alterou as relações entre portugueses e indígenas. Tribos indígenas se recusaram a extrair o pau-brasil para os portugueses e resistiram à ocupação de sua terra atacando povoados lusos e fugindo para regiões distantes do litoral.

A guerra entre conquistadores e nativos tornou-se uma prática frequente. Os portugueses denominavam o enfrentamento com os nativos de **guerra justa**. No século XVII, as populações nativas se encontravam dramaticamente dizimadas. As que sobreviveram foram submetidas ao domínio europeu e perderam muitas características de sua cultura tradicional (PAH 2011, 7º ano, p.191).

Os outros trechos permanecem semelhantes, como aquele do trabalho indígena na produção do açúcar. Essa segunda edição também incluiu nas atividades uma que traz um texto de Jean de Léry “que permaneceu na Baía de Guanabara, onde os franceses haviam fundado a França Antártica”, entre 1557 e 1558, onde este fala de uma conversa sua com “um velho índio”, que o indagava sobre a necessidade dos franceses cortarem e levarem tantas árvores, ao que conclui que “vós outros *maírs* sois uns grandes loucos, pois [...] trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também?”. São propostas quatro questões sobre o texto, sendo uma delas “a relação entre trabalho e riqueza é a mesma para o índio e o francês? Explique” (PAH 2011, 7º ano, p.196). Com essa atividade, o livro valoriza e dá voz, de certa forma, aos indígenas.

Fica evidente que a nova redação utilizada na segunda edição de Projeto Araribá supriu, ao menos em parte, as lacunas observadas na primeira edição. Dessa vez se evidencia que os indígenas trabalhavam em troca de produtos, mas também se recusaram ao trabalho e resistiram à presença estrangeira. A violência empregada contra esses povos também passa a ser explicitada. Na terceira edição ainda há uma mudança no texto do tópico “Mudanças na relação com os indígenas”.

As relações entre portugueses e indígenas continuaram pacíficas mesmo com a exploração do pau-brasil. Os conflitos ocasionais com os indígenas estavam relacionados às alianças que estabeleciam nas guerras entre portugueses e franceses.

Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas tribos e trabalhar em certas atividades, sobretudo na lavoura de cana-de-açúcar.

A guerra entre conquistadores e nativos, conhecida como **guerra justa**, tornou-se uma prática frequente. No século XVII, muitas populações nativas já haviam sido praticamente dizimadas. As que sobreviveram isolaram-se no interior do território ou foram submetidas ao domínio europeu (PAH 2014, 7º ano, p.167. Grifos originais).

Percebemos que houve nesse ponto uma mudança na informação contida na edição anterior. Nela, dizia-se que os conflitos começaram por causa da exploração do pau-brasil.

Aqui, se fala que não foi por isso, mas sim quando os portugueses passaram a escravizar os nativos. Destaque-se o uso, nas duas edições, do termo “tribo”, há tempos considerado conceitualmente inadequado por sua vinculação a teorias evolucionistas. Nessa terceira edição não há o tópico que fala sobre a mão-de-obra indígena nos engenhos e sua substituição pelos africanos escravizados, e permanece a atividade com o texto de Jean de Léry.

Retornando ao livro da primeira edição, é nessa Unidade sobre os impérios coloniais que se encontra a seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil”. Essa seção contém oito páginas dedicadas exclusivamente à temática indígena (PAH 2008, 6ª série, p.176-183). O primeiro tópico, “A história da colonização”, traz uma narrativa de quatro parágrafos onde um indígena expressa sua visão sobre a descoberta do Brasil. Ela orbita a ideia de que “os brancos mentem quando dizem que descobriram o Brasil. Isso porque todas as terras, a dos brancos e a dos yanomamis, foram criadas ao mesmo tempo. Um yanomami nunca diz ‘esta terra é minha’, porque ela sempre esteve ali, no mesmo lugar” (PAH 2008, 6ª série, p.176). Nessa página o texto não referencia a origem da citação, mas sabemos que se trata de uma fala de Davi Kopenawa, que será retomada ao fim da seção.

As páginas seguintes trazem os tópicos “Os índios hoje: Quantos são? Onde estão?”, que fala sobre a demografia atual, de 700 mil pessoas (IBGE 2000), enquanto em 1500 seriam entre 3 e 5 milhões. Destaca que são “216 culturas diferentes espalhadas pelo território brasileiro. A maior parte vive na Amazônia, em pequenos grupos que, em geral, não ultrapassam 200 pessoas” (PAH 2008, 6ª série, p.178). Já o tópico “Diversidade cultural” diz que são faladas mais de 180 línguas, sendo os dois principais troncos linguísticos “o tupi e o macro-jê. Existem, porém, algumas línguas que não pertencem a nenhum desses dois troncos, como a dos ticunas. Há povos ainda que perderam sua língua de origem e falam o português, como os pankararus” (PAH 2008, 6ª série, p.178). Fala também que os indígenas “dominam um conhecimento único da natureza” (apropriado por empresas farmacêuticas internacionais), que sua forma de conhecimento auxilia na preservação da natureza, e que o saber é transmitido oralmente (PAH 2008, 6ª série, p.178).

O tópico “Um mundo de problemas” fala sobre o declínio demográfico após 1500, e da reversão desse quadro nas últimas décadas, devido a “uma legislação que reconhece os direitos dos índios e possibilita maior acesso aos serviços públicos, reflexo da organização e das lutas dos povos indígenas. Quem ainda não soube de índios em Brasília reivindicando terras, condições para preservar sua cultura ou simplesmente vacinas para prevenir doenças?” (PAH 2008, 6ª série, p.179). A Constituição garante o direito às terras, “entretanto, quase

metade deles ainda não tem esse direito na prática” (PAH 2008, 6ª série, p.179). Diz também que a maior parte das terras indígenas está na Amazônia e “sofrem com a exploração predatória da floresta (...) empreendida por mineradores, madeireiros, fazendeiros, entre outros” (PAH 2008, 6ª série, p.179).

As duas páginas seguintes tratam da sociedade dos Tupi no século XVI. O tópico “A sociedade dos tupis” fala que “os tupis dividiam-se em tupinambás, caetés, potiguares e outros”, sobre a centralidade da guerra em sua cultura, e sobre os rituais de antropofagia. O tópico “Redes de relações” fala sobre a organização das aldeias, os laços de parentesco, o poder descentralizado, e as alianças. Já o tópico “O cotidiano” trata temas como as atividades femininas, os enfeites, que “a generosidade era um traço cultural importante”, alimentação, entre outros. Encerra falando das consequências do contato. “Mas eles resistiram! Hoje, espalhados pelo território brasileiro, dividem-se em waiãpis, uru-eu-wau-waus, xetás, zoés, suruis, entre outros grupos” (PAH 2008, 6ª série, p.180-181). Note-se que até a terceira edição não se usavam as convenções para grafia dos nomes indígenas.

A seção ainda traz atividades de interpretação de textos e imagens, entre estas encontra-se um mapa das terras indígenas no Brasil, gravuras de Theodore de Bry, Hans Staden, e algumas fotografias. Também é citando um texto deste último, sobre um conflito ocorrido entre portugueses e indígenas na região de Igarapu, mostrando como se deram os combates (PAH 2008, 6ª série, p.177). O encerramento da seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil” se dá com a seção “Compreender um texto”, que traz trechos de uma narrativa de Davi Kopenawa Yanomami sobre sua experiência pessoal de primeiros contatos com não-indígenas. Esse texto foi extraído de “Povos indígenas no Brasil: 1996-2000”, uma publicação do Instituto Socioambiental²³ (PAH 2008, 6ª série, p.182-183). A apresentação diz que,

Davi Kopenawa é nasceu em 1956 e vive hoje entre os índios da aldeia yanomami Watoriki. Seu grupo de origem foi quase totalmente dizimado por duas epidemias após os primeiros contatos com culturas não-indígenas. Davi é hoje um dos mais influentes líderes na luta pela preservação das terras de seu povo, que no final da década de 1980 foi invadida por garimpeiros. O fato provocou a morte de mais de mil yanomamis (PAH 2008, 6ª série, p.182).

Dessa forma a edição valoriza o protagonismo indígena, dando voz e contextualizando a experiência do povo Yanomami. As atividades propostas são agrupadas em duplas sob os

²³ O texto completo pode ser acessado em:

<<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas/narrativa-yanomami>> Acesso em: 9 dez. 2016.

tópicos “Localize a informação”, “Interprete” e “Opine”. Esta última, de caráter mais reflexivo, indaga sobre dois pontos mencionados na narrativa: “5. Na sua opinião, por que os índios cobiçavam as ferramentas metálicas dos brancos? 6. Elabora a resposta para as seguintes perguntas de Davi Kopenawa: ‘O que os brancos vem fazer aqui? Por que abrem caminho em nossa floresta?’” (PAH 2008, 6ª série, p.183).

Na segunda edição da obra, distribuída pelo PNLD 2011, a estrutura da seção permanece semelhante (PAH 2011, 7º ano, p.198-205). A maior diferença fica por conta da página inicial, que no lugar da narrativa indígena traz a letra da música “Pindorama”, extraída do CD “Canções curiosas”, de Sandra Peres e Luiz Tatit. Como explica a própria o texto, a letra “apresenta um diálogo cantado sobre a nacionalidade e a formação do povo brasileiro. Pindorama era o nome dado ao Brasil pelos índios tupis. Os integrantes da conversa criada na canção são os nativos e os brancos portugueses”, destacando que “os indígenas, quando gritam sua miséria e seu esquecimento, quando mobilizam suas vozes na terra brasileira, estão sendo brasileiros, estão sendo de Pindorama” (PAH 2011, 7º ano, p.198).

As outras diferenças estão na parte das atividades. Uma pede que os alunos formem grupos e pesquisem um dos tópicos: “Povos indígenas mais numerosos: quais são, quantos são, onde e como vivem; Conhecimentos indígenas utilizados pelas empresas farmacêuticas; Povos indígenas que mantêm seu modo de vida tradicional e outros que estão muito próximos dos não-índios” (PAH 2011, 7º ano, p.203). Outra atividade incluída refere-se à narrativa do contato de Davi Kopenawa, que traz um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, onde este descreve a aparência dos nativos, pedindo que o aluno o compare com as impressões de Kopenawa (PAH 2011, p.205).

Na terceira edição da coleção a seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil” apresenta mudanças mais significativas. Nessa edição, ao contrário do que se poderia esperar, houve uma redução na quantidade de páginas, de oito para seis (PAH 2014, 7º ano, p.172-177). Isso se deu principalmente pela redução na quantidade de atividades propostas, como por exemplo, a que usava uma citação de Hans Staden, entre outras. Na primeira página da seção temos, conforme a edição anterior, a música Pindorama e a explicação sobre ela. Na segunda página o tópico “Os índios hoje” mantém os dados demográficos atualizados, destacando que “os índios nunca formaram um único povo. Hoje, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA) são 238 culturas diferentes espalhadas pelo território brasileiro. Aproximadamente 300 mil índios vivem em cidades e mais de 500 mil em áreas rurais” (PAH 2014, 7º ano, p.173). Interessante este destaque para a presença indígena nas cidades, que

geralmente é invisibilizada. O tópico sobre “Diversidade cultural” permanece falando sobre a questão das línguas e do conhecimento sobre a natureza.

As páginas seguintes (PAH 2014, 7º ano, p.174-175) trazem os referidos tópicos sobre a sociedade Tupi, acrescentando um novo, “A sobrevivência dos indígenas”. Este traz conteúdo semelhante ao que nas edições anteriores era o tópico “Um mundo de problemas”, onde se lê que “nos últimos quinhentos anos, os povos indígenas foram dizimados pela escravidão, pelas guerras e pelas doenças trazidas pelos colonizadores. A população sobrevivente perdeu muito de sua cultura tradicional e de suas terras de origem” (PAH 2014, 7º ano, p.175). Traz mais dois parágrafos falando sobre o direito constitucional à terra e os desafios práticos. Acreditamos que afirmação de que foi perdido muito da cultura tradicional é demasiadamente generalista, pois desconsidera as múltiplas experiências históricas vivenciadas pelos diferentes povos. As sete questões apresentadas na página são basicamente interpretativas sobre o que foi exposto nas páginas anteriores (PAH 2014, 7º ano, p.175).

No encerramento da seção, a atividade “Compreender um texto”, onde antes encontrávamos a narrativa de Davi Kopenawa sobre o contato com os não-indígenas, passa a conter o texto “A cordialidade dos Tupinambá” (PAH 2014, 7º ano, p.176-177). Nesse par de páginas temos, mais à esquerda, um box que explica quem foi Jean de Léry e sua experiência no Brasil. Jean de Léry, junto com outros protestantes, foi expulso da França Antártica (colônia francesa na Baía de Guanabara) por seu administrador, o católico Villegagnon, e precisou buscar refúgio entre os Tupinambá. O texto principal, que é um trecho devidamente referenciado do artigo “Emoções em jogo – sensibilidade e experiências de convívio intercultural (Brasil, séculos 16 e 17)”, de Eliane Fleck e Cláudio Machado Jr.²⁴, fala sobre o peso dessa experiência na representação dos indígenas construída por Léry, que lhes conferiu uma imagem mais “humana” do que seus contemporâneos. Há, ainda, a reprodução de três gravuras retiradas da obra de Léry. As quatro questões propostas são de caráter interpretativo sobre o texto e as imagens.

Na seção “Em Foco” desta terceira edição, em que se esperaria uma maior adequação à Lei 11.645/08, encontramos uma diminuição no espaço dedicado à questão indígena. Essa diminuição não comprometeu muito à questão textual, já que esta permaneceu sem grandes alterações, havendo um maior impacto com a diminuição no número de atividades. Verificamos também que o trecho que dava voz e aos indígenas, com a fala de Davi Kopenawa, foi substituída, diminuindo ao mesmo tempo a valorização da perspectiva

²⁴ Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/218>> Acesso em: 13 dez. 2017.

indígena sobre a história nacional e sua visibilidade enquanto agentes contemporâneos. Desse modo, a ênfase da seção permanece situada no século XVI.

Após essa atenção dispensada à seção “Em Foco” sobre a questão indígena, que é o momento da coleção em que ela ganha maior destaque, voltemos a acompanhar a narrativa sobre a história nacional e como os ameríndios são inseridos nela. Na primeira edição, após a referida seção se inicia a Unidade 7, “O nordeste colonial”. As únicas menções a indígenas nesta Unidade se dão no Tema 2 “Nem só de açúcar vive a colônia”. No tópico sobre a produção de fumo e algodão se menciona que este último “é um produto nativo da América e já era utilizado pelos indígenas antes da chegada dos europeus” (PAH 2008, 6ª série, p.191). E o tópico “A produção de alimentos”, afirma-se que “a maior parte dos produtos da agricultura de subsistência do Brasil colonial tinha origem na cultura indígena. Primeiramente a mandioca, o principal alimento vegetal da colônia. Depois apareciam o milho e o feijão” (PAH 2008, 6ª série, p.191). Essa afirmação aponta para a apropriação, por parte dos colonizadores, de aspectos da cultura indígena. Nas duas edições seguintes esses trechos permanecem semelhantes, e a única nova referência nesta Unidade se dá na terceira edição. No Tema 5, “A ocupação do nordeste pelos holandeses”, se afirma que naquele contexto, “seguidores do calvinismo, missionários holandeses realizaram um intenso trabalho de conversão dos índios à igreja reformada, especialmente com os potiguares” (PAH 2014, 7º ano, p.226).

Na Unidade 8, “A expansão colonial”, os povos nativos voltam a ganhar visibilidade. As páginas de abertura desta Unidade na primeira edição trazem um mapa das expedições bandeirantes, indicando através de cores as expedições de “caça ao índio”, “sertanismo de contrato” e “busca de metais preciosos” (PAH 2008, 6ª série, p.214-215). O Tema 2 trata do fim da União Ibérica, e no tópico sobre a expulsão dos holandeses do nordeste, afirma que “diversas milícias, compostas por brancos, índios e negros, foram formadas em várias partes do Nordeste” (PAH 2008, 6ª série, p.220). Essa informação permanece nas edições seguintes (PAH 2011, 7º ano, p.215; PAH 2014, 7º ano, p.227).

“A conquista do sertão” é o Tema 3 desta Unidade, e aborda a ação dos bandeirantes paulistas. Explica que na vila de São Paulo se praticava agricultura para consumo local, e em suas lavouras “O trabalho era quase todo executado por escravos indígenas, havendo pouquíssimos negros (...) O principal problema enfrentado era a constante falta de mão-de-obra. O meio mais comum de resolvê-lo era realizando expedições de apresamento de índios, chamadas **bandeiras**” (PAH 2008, 6ª série, p.226). O tópico “A captura de índios aldeados”

fala sobre a preferência dos bandeirantes pelo ataque às missões jesuíticas, citando o Sertão dos Patos e as Missões do Guairá como os principais alvos, sendo “dois importantes locais de abastecimento de indígenas. Apesar dos relatos divergentes, parece certo que as expedições de apresamento em Guairá, entre 1628 e 1630, resultaram na captura de cerca de 60 mil indígenas guaranis” (PAH 2008, 6ª série, p.227). O tópico “Avançando pelo sertão” fala sobre as expedições, como de Raposo Tavares, que foram cada vez mais longe pelo interior. E um pequeno box que fala sobre “Outras ações dos bandeirantes”, lemos que,

Por causa das experiências dos paulistas com as bandeiras de apresamento, eles foram contratados para destruir quilombos e combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colonos no Nordeste. Essas últimas, chamadas “guerras justas”, tornavam legal a escravização dos nativos. Agrupamentos inteiros foram dizimados no interior da Bahia, do Piauí, do Maranhão e do Ceará entre 1658 e 1679 (PAH 2008, 6ª série, p.227).

Percebe-se que, neste Tema, a única menção aos nativos como agentes no processo de ocupação se dá com essa referência à situação do Nordeste. Fora isso, não é mencionada nenhuma resistência às expedições dos bandeirantes, de modo que os indígenas são apresentados como vítimas passivas, apenas objetos da ação colonizadora, dos quais os paulistas “se abasteciam”.

A partir da segunda edição da coleção, a Unidade sobre “A expansão da América portuguesa”, onde encontramos o tema das bandeiras, passa a ser a primeira do livro de 8º ano. As páginas iniciais da Unidade trazem um “infográfico [que] representa como poderia ter sido o cotidiano na missão de São Miguel Arcanjo”. Um dos quadros que formam o infográfico fala sobre “**Povos guaranis**. Os guaranis eram povos nômades ou seminômades. Originários da Amazônia, expandiram-se pelo território e chegaram ao sul há cerca de 2 mil anos. Nas terras do sul, no Brasil e no Paraguai, os guaranis entraram em contato com padres jesuítas”. O texto de abertura da Unidade afirma que “como havia ocorrido no litoral, a expansão da América portuguesa para o interior foi feita sobre terras e vidas indígenas” (PAH 2011, 8º ano, p.10-11). Existe, nessas páginas de abertura, um destaque um pouco maior para a questão indígena. Mas será que os textos sofreram alterações nesse sentido?

É no Tema 2 desta Unidade, “A conquista do sertão”, que encontramos o tópico sobre as bandeiras. As linhas gerais da narrativa permanecem as mesmas, mas o Tema passa a ocupar quatro páginas, ao invés de duas, havendo a inclusão de alguns elementos. O tópico “As bandeiras partiam de São Paulo” explica a logística das expedições, cujo tamanho variava de “centenas até milhares de homens. À frente delas, seguindo um costume dos índios tupis,

erguia-se uma bandeira em sinal de guerra, e por isso seus membros ficara, conhecidos como **bandeirantes**. [...] Por terra, as bandeiras seguiam principalmente trilhas indígenas” (PAH 2011, 8º ano, p.15. Grifos originais).

Encontramos ainda mais dois novos tópicos. “Entradas e monções” explica que “as entradas eram expedições financiadas pelo governo português para explorar o interior da colônia e defender a região açucareira de ataques de indígenas e piratas europeus” (PAH 2011, 8º ano, p.17). Já o tópico “Assimilação de conhecimentos indígenas” fala, em três parágrafos, como “os exploradores paulistas garantiram sua sobrevivência colocando em prática conhecimentos indígenas” (PAH 2011, 8º ano, p.17). São mencionados conhecimentos sobre formas de localização na mata, utilização de recursos naturais, uso de arco e flecha, técnica de construção de canoas, e alimentação. O tópico é encerrado com a afirmação de que “Segundo o historiador Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Caminhos e fronteiras*, o contato entre indígenas e colonos estabeleceu entre eles uma espécie de solidariedade cultural, que marcou o modo de vida dos paulistas até os dias atuais” (PAH 2011, 8º ano, p.17).

Uma última diferença observada nessa segunda edição é a adição do box “Um problema: Os bandeirantes e a força de trabalho indígena”, que traz um parágrafo retirado da obra “Negros da terra”, de John Manuel Monteiro, onde este autor critica a interpretação dos estudiosos paulistas sobre a evolução do bandeirantismo em diferentes fases. Monteiro afirma que o objetivo dessas expedições sempre girou em torno da necessidade de mão-de-obra e captura de indígenas (PAH 2011, 8º ano, p.16).

Observando as inovações presentes na segunda edição no tópico sobre os bandeirantes, percebemos um esforço em se valorizar a cultura indígena, trazendo citação de um historiador especializado no assunto, destacando a bandeira e os caminhos indígenas utilizados, bem como a assimilação dos conhecimentos indígenas pelos colonos. No entanto, alguns aspectos continuam obscuros, como o fato da maior parte dos integrantes das bandeiras serem indígenas e os próprios bandeirantes serem, geralmente, mestiços.

Quanto à tese da solidariedade cultural apresentada, também deveria merecer problematização. Embora seja muito significativa a valorização dos elementos indígenas na cultura paulista, até que ponto podemos falar em solidariedade, se a relação estabelecida entre colonos e indígenas era a de escravização de uns por outros? Essa nos parece uma tese que mascara as tensões presentes nesse processo. Por fim, o aspecto mais marcante deste conteúdo na primeira edição permanece inalterado: a absoluta invisibilização da resistência indígena à ação dos bandeirantes e às violências sofridas.

Na terceira edição há uma diferença significativa nas páginas de abertura da Unidade 1, “A expansão da América portuguesa”. Esse par de páginas conta com três grandes fotografias de indígenas na atualidade: “(1) Índios Xerente participam da corrida com toras, no X Jogos dos Povos Indígenas, em Paragominas, Pará, 2009; (2) Índio idoso conta história para crianças Guarani da aldeia Pindo-te, em Pariquera-Açu, São Paulo, 2010; (3) Crianças Kalapalo da aldeia Aiwa brincam em um rio, Parque Indígena do Xingu, Querência, Mato Grosso, 2009” (PAH 2014, 8º ano, p.10). Essas imagens remetem para a questão indígena no presente. Além disso, há o seguinte texto:

A violência contra os povos indígenas do Brasil começou com a conquista portuguesa, em 1500, e continuou nos anos seguintes. Vítimas das doenças trazidas pelos europeus e do trabalho forçado, os índios também perderam grande parte de suas terras tradicionais e foram obrigados a se refugiar em locais mais distantes da faixa litorânea.

O que muita gente desconhece é que os índios foram a principal mão de obra utilizada pelos colonos na Amazônia e em São Paulo até o século XVIII. Na Floresta Amazônica, os escravos indígenas extraíam as chamadas drogas do sertão. Já na capitania de São Paulo, muitos colonos, conhecidos como bandeirantes, organizavam expedições para capturar índios no interior e leva-los como cativos para as plantações paulistas de trigo, cana e algodão.

A violência contra os indígenas e o avanço sobre as suas terras prosseguiram após a independência do Brasil, com a expansão da lavoura cafeeira, a construção das vias férreas, a exploração de madeira e de minérios e a ampliação da fronteira agrícola.

Mesmo assim, no século XXI, os povos indígenas ainda resistem. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente existem cerca de 815 mil índios no Brasil, distribuídos em 230 povos. Eles vivem principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, e, ainda hoje, algumas populações indígenas se mantêm isoladas do convívio com o restante da sociedade brasileira. Marcados por quinhentos anos de contato com os não índios, os povos indígenas lutam pelo direito às suas terras e para preservar suas tradições (PAH 2014, 8º ano, p.11).

Nessa terceira edição, portanto, com esse panorama sobre a questão, que toca em pontos fundamentais e muitas vezes negligenciados, a temática indígena ganha maior destaque. Resta saber se essa abordagem se concretiza no decorrer das narrativas. No que diz respeito ao tema dos bandeirantes, os textos dessa terceira edição permanecem iguais aos da anterior, mantendo-se o silêncio em relação à resistência indígena. As duas únicas diferenças observadas ficam por conta da exclusão da frase que falava sobre a tese da “solidariedade cultural” e do box que falava sobre o combate a indígenas no nordeste (PAH 2014, 8º ano, p.16-19).

Após nos determos na questão dos bandeirantes, que é um tema em que os indígenas sempre ganham certa visibilidade, de uma forma ou de outra, voltamos a acompanhar os temas que surgem na narrativa da coleção, partindo da primeira edição para compará-la com

as demais. O Tema que aparece junto com o dos bandeirantes é o das missões jesuíticas. No livro do PNLD 2008 ele ocupa duas páginas (PAH 2008, 6ª série, p.228-229). O tópico “Os jesuítas” explica o surgimento e proposta da Companhia de Jesus. Já “As missões jesuíticas” explica que os jesuítas pensavam que ao reunir os indígenas em aldeamentos seria mais fácil impor o modo de vida cristão aos nativos. Para eles, isso consistia no “abandono do politeísmo e reverência a um só Deus; desvalorização das funções dos pajés; abandono das práticas poligâmicas e do tipo de moradia onde conviviam várias famílias” (PAH 2008, 6ª série, p.228).

O tópico “A vida nas missões” diz que nesses ambientes os jesuítas impuseram aos indígenas um modo de vida que “confrontava com a cultura dos nativos”. Nas missões, os indígenas “praticavam o artesanato, a agricultura, a caça e a coleta”, além de criarem animais, e na região amazônica exploravam as drogas do sertão (PAH 2008, 6ª série, p.229). O último tópico fala sobre a posição dos jesuítas contra a escravização dos nativos. Desse modo, o texto destaca as mudanças ocorridas na cultura indígena com os aldeamentos, utilizando mais de uma vez o verbo “impor” para se referir a este processo. Na parte das atividades, há uma que propõe a interpretação de uma “Carta ao provincial”, escrita pelo padre Antônio Vieira em 1635. Nela, denuncia os sofrimentos causados aos indígenas pela perseguição dos portugueses, noticiando um ataque de paulistas a uma “aldeia de índios que já haviam sido doutrinados pelos jesuítas” (PAH 2008, 6ª série, p.232).

Na segunda edição o Tema “As missões jesuíticas” passa a contar com quatro páginas. Não obstante, esse aumento se dá com um detalhamento maior de alguns pontos, como o uso da música (PAH 2011, 8º ano, p.20-23). A inclusão mais significativa quanto ao nosso tema é um parágrafo que fala que os jesuítas aprenderam e sistematizaram uma gramática da língua tupi, como ferramenta para a catequização, com o que “foi possível preservar o patrimônio linguístico tupi, ainda que a população indígena tenha sido dizimada ao longo de nossa história” (PAH 2011, 8º ano, p.21).

Na terceira edição o Tema em questão também ocupa quatro páginas, mas houve uma redução na parte textual, pois as duas últimas páginas são destinadas ao infográfico da redução de São Miguel Arcanjo, que mencionamos anteriormente sobre a segunda edição (PAH 2014, 8º ano, p.12-15). Nas duas páginas destinadas ao texto, a composição elementos das duas edições anteriores, sendo mais resumido. “Nas missões, os jesuítas trabalhavam para que os indígenas adotassem o modo de vida cristão e deixassem de lado o politeísmo, as práticas poligâmicas e antropofágicas e outros hábitos de sua cultura” (PAH 2014, 8º ano,

p.13). No tema das missões jesuíticas, portanto, os indígenas ganham algum destaque, mas na condição de objetos da ação colonizadora.

Nas duas primeiras edições da coleção Projeto Araribá: História, ao final da Unidade que estamos tratando há a seção “Em Foco: A educação na colônia”. Esta seção aborda com mais vagar os métodos da educação jesuítica, entre outros tópicos. No tópico inicial, “O ensino fundamental no Brasil”, traz dados sobre as escolas de ensino fundamental no país, mencionando que “existem também as escolas indígenas: segundo o censo escolar do Inep/MEC de 2005, são 2.324, que contam com currículos especiais para que os índios aprendam tanto a cultura dos não-índios quanto a sua própria cultura” (PAH 2008, 6ª série, p.236). Na segunda edição há apenas a atualização dos dados: em 2006, eram 2.423 escolas (PAH 2011, 8º ano, p.28).

No livro de 6ª série da primeira edição ainda encontramos mais algumas menções aos indígenas. No Tema “Crise e rebeliões na colônia” se diz que ocorreu um “motim popular” no Rio de Janeiro, em 1640, “em consequência da decisão do papa de declarar livres todos os indígenas da América” (PAH 2008, 6ª série, p.230). Também explica que um dos motivos da Revolta de Beckman, no Maranhão (1684), foi que desde 1624 os colonos “não podiam empregar o braço indígena, protegido pelos jesuítas” (PAH 2008, 6ª série, p.231). Para as edições seguintes há uma pequena mudança na redação: “eles não podiam empregar o braço indígena, pois a escravidão dos nativos, combatida pelos jesuítas, tinha sido proibida em 1680” (PAH 2011, 8º ano, p.25; PAH 2014, 8º ano, p.25). Trata-se, como se percebe, de mais uma daquelas passagens que mencionam os indígenas, mas não aprofundam qualquer conhecimento sobre os mesmos.

Prosseguindo em nossa análise com o acompanhamento dos conteúdos conforme aparecem na primeira edição da obra, passamos agora ao volume de 7ª série. No que diz respeito à história nacional, esse volume a aborda em três, das oito Unidades que o compõe. Sendo elas sobre a época do ouro, a Independência e Primeiro Reinado, e a Regência e o Segundo Reinado. As primeiras referências aos indígenas aparecem na Unidade 2, “A época do ouro no Brasil”. O primeiro Tema, “A descoberta e a exploração do ouro”, traz um tópico sobre as “Entradas”, explicando que elas eram “expedições financiadas pelo governo português para explorar territórios no interior da colônia e defender a região açucareira de ataques de indígenas e piratas europeus, além de procurar metais e pedras preciosas” (PAH 2008, 7ª série, p.38). Na página seguinte, o tópico “Bandeiras” retoma resumidamente esse

tema, nos mesmos termos utilizados no volume anterior (PAH 2008, 7ª série, p.39). Logo, no que diz respeito à representação sobre os indígenas, trata-se apenas de uma duplicação.

As demais menções a ameríndios nesta Unidade são bastante superficiais. Ao tratar do aumento populacional gerado pela descoberta do ouro, traz um gráfico mostrando a população estimada da colônia em 1690, 1780, e 1798, indicando que neste último ano, do total de 3.250.000 habitantes, 250 mil (7,7%) eram indígenas (PAH 2008, 7ª série, p.40). Um pequeno box intitulado “O ouro em Goiás e Mato Grosso” indica que nessas localidades a vida era mais difícil do que nas vilas mineiras, pois “o alimento era escasso; tribos indígenas, constantemente molestadas pelos bandeirantes, reagiam atacando os arraiais; roubos e assassinatos ocorriam com muita frequência” (PAH 2008, 7ª série, p.41).

O trabalho indígena nas minas é mencionado de passagem em dois momentos. No tópico sobre a Guerra dos Emboabas, o texto faz uma citação do padre jesuíta Antonil, que ao falar sobre o afluxo de pessoas para as minas, afirma que “das cidades, vilas, recôncavos e sertões vão brancos, pardos e pretos, muitos índios de que os paulistas se servem” (PAH 2008, 7ª série, p.41). E na seção “Personagem: Os escravos na mineração”, afirma-se que “no início da extração aurífera, o trabalho nas minas era realizado pelos próprios descobridores, embora vários deles possuíssem escravos indígenas” (PAH 2008, 7ª série, p.45). Dessa forma, a narrativa permite entrever a presença indígena naquele contexto, mas sem maiores informações.

Na segunda edição de Projeto Araribá a única diferença na visibilidade conferida aos indígenas é que a citação do padre Antonil foi excluída, permanecendo as outras inalteradas (PAH 2011, 8º ano, p.38; p.39; p.45) A questão das bandeiras não é duplicada, como na anterior, porque como vimos esse tema já se encontra no início do livro de 8º ano. Para a terceira edição essas referências se mantêm, com a diferença que os box “O ouro em Goiás e Mato Grosso” e a seção sobre “Os escravos na mineração” passam a ser integrados como tópicos do texto principal (PAH 2014, 8º ano, p.37; p.39). Há nessa edição, entretanto, uma maior visibilidade aos povos nativos neste contexto.

A edição distribuída pelo PNLD 2014 traz nessa Unidade sobre a época do ouro, no Tema 3, “A vida urbana e o mercado interno”, um novo tópico, que ocupa toda uma página, sob o título “E os indígenas que viviam nas minas?” (PAH 2014, 8º ano, p.46). O texto afirma que antes do surgimento das vilas mineiras, “diversos grupos indígenas, como os Botocudo, os Maxakali, os Puri, os Cataguá, os Araxá e os Kayapó já habitavam a região das Minas”, destacando que “com a descoberta das primeiras minas de ouro e a fundação de vilas, muitos

grupos se deslocaram para as florestas ao leste da capitania, outros foram escravizados ou completamente dizimados por conflitos ou doenças”. Um subtítulo do tópico fala sobre “Resistência indígena”, afirmando que o resultado desses confrontos foi que,

Em muitos desses confrontos, no entanto, boa parcela de indígenas foi capturada para trabalhar nas lavras de ouro, nas atividades agrícolas ou em serviços domésticos. Muitos acabaram sendo catequizados pelos colonos, que assumiram a tarefa para burlar a lei que proibia a escravização dos nativos. Dessa forma, os indígenas que viviam sob a tutela de um colono foram incorporados à sociedade mineira, muitas vezes na condição de mestiços e perdendo quase por completo sua identidade (PAH 2014, 8º ano, p.46).

Ainda sobre a resistência, menciona-se que muitos também fugiram, chegando a formar quilombos. “Em 1726, por exemplo, foi descoberto um quilombo indígena na Zona da Mata Mineira” (PAH 2014, 8º ano, p.46). Ficamos curiosos em saber qual seria a diferença entre um quilombo de indígenas e uma aldeia. Outra informação interessante trazida neste tópico aparece em um box na lateral da página, sob o título “Recorrendo à justiça colonial”.

Em 1760, o então governador da Capitania de Minas Gerais, Luiz Diogo Lobo da Silva, criou uma medida que permitiu aos indígenas e mestiços recorrerem à justiça colonial para defender o seu direito à liberdade. A partir dessa decisão, muitos índios passaram a mover ações contra seus administradores em várias regiões de Minas Gerais. Em 1764, por exemplo, em Ouro Preto, os Carijó Leonor e seus três filhos recorreram para serem libertados da condição de escravos na qual eram mantidos (PAH 2014, 8º ano, p.46).

O tópico “E os indígenas que viviam em Minas Gerais?”, portanto, é uma inovação muito significativa verificada nesta terceira edição, pois deu visibilidade aos indígenas neste contexto histórico em que até então eram praticamente ignorados. Além disso, destaca a resistência e a agência indígena, outros elementos que não ganhavam muito destaque na coleção. Mas as inovações da terceira edição, neste livro de 8º ano, não se limitam a este tópico. A temática indígena ganha certo destaque em pontos em que as edições anteriores não abordavam-na de forma alguma.

2.2.3 Império e República

Após analisar os momentos em que os povos indígenas ganham algum destaque no recorte da história colonial do Brasil, vejamos como a coleção aborda essa temática para os períodos mais recentes. Na Unidade 6, “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”, ao

tratar do período do Marquês de Pombal (1750-1777), traz um pequeno box na lateral da página, “Projeto para os índios”. Nesse box, se afirma que “o objetivo do ministro era integrar os indígenas à sociedade colonial e tentar transformá-los em vassalos do rei como os demais colonos”, mencionando o incentivo à miscigenação e a obrigatoriedade da língua portuguesa (PAH 2014, 8º ano, p.152).

Na mesma Unidade, o Tema 5, “O Primeiro Reinado (1822-1831)”, ao tratar da Constituição de 1824, dedica uma página ao item “Os indígenas na Constituição” (PAH 2014, 8º ano, p.167). Ali, se fala sobre projetos relativos a indígenas enviados às Cortes de Lisboa, em 1821 e 1822. No mesmo período, José Bonifácio apresentou à assembleia um documento que “propunha, basicamente, assimilar e ressocializar os indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Segundo Bonifácio, o Estado deveria amparar os índios até que eles se integrassem à sociedade” (PAH 2014, 8º ano, p.167). Entretanto, verificando-se uma “falta de direcionamento para uma política geral sobre os índios na época”, a questão não entrou na primeira Constituição nacional, de 1824. “Os indígenas não eram considerados cidadãos nem brasileiros, ficando, portanto, fora dos planos sociais e políticos do país” (PAH 2014, 8º ano, p.167). A página ainda traz uma fotografia de indígenas Kalapalo da aldeia Ahia (MT), mencionando na legenda alguns direitos dos indígenas pela atual Constituição.

Com a inclusão destes tópicos na Unidade sobre o Primeiro Reinado a coleção passa a dar visibilidade aos indígenas na primeira metade do século XIX, período em que até então eram completamente invisíveis. Além disso, aborda um tema importante, mas muito negligenciado, o das políticas indigenistas levadas a cabo em diferentes momentos. A partir delas, é possível entender as orientações gerais da relação entre o Estado e os indígenas em determinados contextos, o que ajuda a inserir esses povos em nossa história e compreender sua situação atual.

Após apresentar esses textos que aparecem pela primeira vez na terceira edição, retornemos ao livro de 7ª série, do PNLD 2008. Nele, após o tema da exploração do ouro, os indígenas só voltam a aparecer na Unidade 8, “Brasil: da Regência ao Segundo Reinado”. No Tema 6, “Os imigrantes no Brasil”, o texto informa que “no sul do Brasil, mais tarde, também se formaram núcleos de povoamento em áreas cedidas pelo governo, muitas vezes em terras indígenas” (PAH 2008, 7ª série, p.202). Essa informação não aparece na segunda edição, que diz apenas que esses núcleos se formaram em terras devolutas ou do governo (PAH 2011, 8º ano, p.239), mas volta a aparecer da mesma forma na edição mais recente (PAH 2014, 8º ano,

p.231). Embora seja importante se ressaltar que a ocupação dos imigrantes não se deu em terras vazias. Temos aqui mais uma passagem que permite saber da existência de indígenas em certo tempo e local – sul do Brasil no século XIX – mas nada além disso.

A questão indígena aparece novamente no livro de 7ª série na seção “Análise de imagens e textos”, que trata sobre “O Romantismo e a identidade nacional” (PAH 2008, 7ª série, p. 208-209). No tópico sobre o Romantismo indigenista é explicado que os índios foram tomados pelos românticos “como os verdadeiros representantes da nacionalidade brasileira, os guardiões das raízes e do passado do país. (...) era um ser idealizado que se destacava pela ousadia e coragem, sempre disposto a sacrificar sua vida pela honra e pelas tradições de seu povo” (PAH 2008, 7ª série, p.209). Na segunda edição, em local semelhante, há o box “Personagem: Victor Meirelles”, que explica sucintamente que “o Romantismo procurou valorizar a natureza e os tipos humanos do país, com ênfase nos índios” (PAH 2014, 8º ano, p.241). Na terceira edição, não há referência a esse tema.

O último momento em que os indígenas ganham visibilidade no livro de 7ª série é na seção “Em Foco: A questão agrária no Brasil”. A seção traz um tópico sobre “As terras indígenas”, com o seguinte conteúdo:

A Lei de [de terras] de 1850 considerou a maior parte das terras ocupadas pelos indígenas como devolutas. Por causa disso, muitas áreas em posse deles foram tomadas e revendidas.

A regularização das terras indígenas teve início em 1967 e se acelerou na década de 1980, com a promulgação da atual Constituição. A lei reconheceu o direito dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e encarregou o governo federal de demarcá-las.

Um decreto da década de 1990 procurou assegurar a regularização das terras indígenas, ao mesmo tempo que permitiu a contestação das áreas demarcadas. O resultado foi o aumento das invasões dessas terras por fazendeiros, garimpeiros, madeireiros e posseiros, ocasionando graves conflitos entre índios e não-índios (PAH 2008, 7ª série, p.213).

Essa seção também está presente na segunda edição da obra, com a diferença de que na parte dos indígenas foi suprimido o último parágrafo (PAH 2011, 8º ano, p.246). Já na terceira edição houve uma modificação no texto, que passou a ter a seguinte redação,

A Lei de Terras de 1850 não reconheceu o direito originário dos índios sobre os territórios que ocupavam, nem mesmo para aqueles que possuíam títulos legítimos. Ela apenas considerou as terras ocupadas pelos indígenas “selvagens” como devolutas e estabeleceu que caberia ao governo reservar algum terreno a essas populações, com o objetivo de “civilizá-las”.

A lei também omitiu questões relativas aos índios considerados “civilizados”. Isso significava que as terras desses indivíduos, mesmo demarcadas e protegidas por títulos legítimos, antes de 1850, também deveriam ser revalidadas e legitimadas de

acordo com a nova lei. No Espírito Santo, por exemplo, os índios Tupiniquim das antigas missões jesuíticas tinham terras demarcadas desde o período colonial e acabaram perdendo-as.

Por causa dessas medidas, muitas terras habitadas por índios foram tomadas, vendidas e revendidas. A regularização das terras indígenas teve início em 1967 e se acelerou na década de 1980, com a promulgação da atual Constituição. A lei reconheceu o direito dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e encarregou o governo federal de demarcá-las (PAH 2014, 8º ano, p.238).

A página traz ainda uma fotografia de “Dança do *Kuarup* na festa de 50 anos do Parque Indígena do Xingu, na aldeia Kamayurá, em Querência, Mato Grosso, 2011”. O novo texto sobre a questão indígena mostra um aprofundamento na questão. Com essa atenção ao tema, destaca o projeto do Estado para os indígenas naquele momento (a busca por “civilizá-los), e a ausência de respeito aos povos nativos do país, promovendo a degradação de sua condição social ao negar-lhes ou mesmo retirar-lhes o direito à terra.

Nesse momento chegamos aos volumes de 8ª série/9º ano, que tratam a história do Brasil desde os momentos finais do Império e Proclamação da República até a atualidade. Na primeira edição, o livro que abarca todo esse período só faz três menções aos indígenas. A primeira delas se dá na Unidade 7 “Democracia e ditadura no Brasil”, que traz no Tema 6 “A redemocratização e o governo Sarney”. No tópico sobre a Constituição de 1988 afirma-se que ela, “ao reconhecer também a necessidade de leis de proteção ambiental, o fim da censura às produções culturais e o direito dos indígenas às terras que ocupam, representou um enorme avanço rumo à organização de uma sociedade democrática e menos desigual” (PAH 2008, 8ª série, p.207). Nas edições seguintes o tópico traz o mesmo conteúdo, com a única diferença que na segunda edição a frase termina na palavra “avanço” (PAH 2011, 9º ano, p.220), e na terceira edição afirma-se que foi um “avanço para a democracia no país” (PAH 2014, 9º ano, p.220). Acreditamos que essas pequenas diferenças podem se dever mesmo a uma questão de diagramação, pois na edição em que a frase termina em “avanço” está exatamente ao final da última linha da página, o mesmo ocorrendo com a edição seguinte. O importante a se ressaltar é que nas três edições os indígenas reaparecem, após mais de um século de invisibilidade, nessa menção passageira sem qualquer aprofundamento ou destaque à agência indígena nesse processo.

Outro momento em que os povos nativos são mencionados no livro de 8ª série é em um box “Um problema: o paradoxo da globalização”, que ocupa a lateral de uma página do Tema “A globalização e seus efeitos”. Seu texto aborda que mesmo no mundo globalizado, que tende a padronizar “padrões e valores da cultura norte-americana”, existe a tendência da afirmação de identidades locais, citando que no Brasil “os povos indígenas conquistaram o

direito à terra que tradicionalmente que ocupam e à instalação de escolas indígenas, com aulas ministradas na sua própria língua. Todos esses exemplos demonstram que algumas culturas locais e tradições étnicas sobrevivem ao mundo globalizado” (PAH 2008, 8ª série, p.233). Na edição seguinte esse box foi incorporado ao texto principal, ocupando uma página, mas a parte que nos diz respeito permaneceu idêntica (PAH 2011, 9º ano, p.233). Na terceira edição não há essa referência.

A última menção aos indígenas no livro de 8ª série se dá ao final da Unidade 8, “A nova ordem mundial”. Na seção “Análise de texto e imagem” sobre “Retrato do Brasil contemporâneo”, há um tópico “Raça ou cor”, que em 2004, 0,4% da população nacional era indígena, dizendo que “O total de índios cresceu de 294 mil, em 1991, para 730 mil, em 2004” (PAH 2008, 8ª série, p.246). Não há nenhuma reflexão sobre esse tópico nas atividades. O final desta Unidade na segunda edição não traz essa seção. No entanto, na parte de atividades há a seção “Conceitos históricos – A reserva de cotas nas universidades”, ocupando uma página. O texto trata sobre o projeto de reserva de cotas nas universidades, então em tramitação no Senado (posteriormente promulgado com Lei 12.711/2012). Explica que, mesmo antes de tornar-se, lei muitas instituições já haviam adotado o sistema, sendo que entre estas, “quem decide se a reserva de vagas será destinada a alunos negros, indígenas, ou que vieram de escolas públicas é a própria instituição de ensino”. Elencando argumentos daqueles favoráveis e contrários ao projeto, diz que os primeiros afirmam que ele “amplia o acesso de negros, índios e alunos de escolas públicas à educação superior. Eles lembram que o Brasil é um país com muitas diferenças sociais e que os índios e negros foram historicamente marginalizados”, enquanto os críticos afirmam que seria uma forma equivocada de compensar as desigualdades e uma reafirmação da ideia de diferença racial (PAH 2011, 9º ano, p.257). As atividades propõe que os alunos se organizem para debater o assunto. Consideramos muito significativo o fato de a obra promover esse tipo de debates, trazendo à tona o assunto das ações afirmativas.

Por fim, o volume de 9º ano da terceira edição não traz nenhum desses conteúdos, mas inova ao inserir, no Tema 5 desta Unidade, “Um balanço do Brasil contemporâneo”, o tópico “Os indígenas no Brasil atual”. Este ocupa uma página inteira, e fala inicialmente da questão demográfica, apontando os dados do IBGE de 817 mil indígenas em 2010, “um aumento de 11% em relação do Censo 2000” (PAH 2014, 9º ano, p.254). A principal explicação para esse

aumento é a “etnogênese ou reetinizacão, que ocorre quando se assume a identidade e as tradições de uma etnia”²⁵ (PAH 2014, 9º ano, p.254).

Acredita-se que a reetinizacão de muitos povos é favorecida pela existência de políticas públicas como programas sociais de transferência de renda para a população mais pobre, incluindo os índios, e a mobilizacão dos próprios indígenas, que se tornaram importantes interlocutores em debates como direitos indígenas, conservacão ambiental, desenvolvimento sustentável e demarcaçao de terras ” (PAH 2014, 9º ano, p.254).

O item seguinte trata da demarcaçao de terras, destacando a terra não é apenas um meio de sobrevivência, mas também está “ligada às crenças, aos costumes, aos hábitos, e às trocas sociais dos povos indígenas” (PAH 2014, 9º ano, p.254). Explica a importância da demarcaçao de terras indígenas, trazendo dados do Instituto Socioambiental sobre esse tema. Não deixa de destacar, também, que “agricultores, pecuaristas, madeireiras e mineradoras desrespeitam os limites das terras indígenas, muitas vezes de forma violenta, e infringem um importante direito dessas populações” (PAH 2014, 9º ano, p.254). O fim do texto remete à agência indígena na atualidade:

Para superar esses problemas, muitos movimentos indígenas vêm apresentando propostas concretas de mudanças, como a transformacão das Terras Indígenas em Distritos Especiais Indígenas, com autonomia orçamentária e administrativa. Os indígenas também reivindicam capacitaçao política e técnica para lidar com os desafios que a gestão de suas próprias terras pode trazer, como conciliar os interesses de diferentes povos indígenas e estabelecer produtivas e justas com os não índios (PAH 2014, 9º ano, p.254).

O tópico traz ainda uma fotografia de “índios Kamayurá durante a cerimônia do Kuarup”, e um pequeno box explicando o que é este ritual e o Parque Indígena do Xingu. Com este tópico, que é o último momento desta terceira edição da coleção em que os indígenas aparecem, a obra apresenta mudanças significativas a um quadro anterior, pois destaca os indígenas na atualidade, apontando para importantes processos, como o aumento populacional; trata de forma mais aprofundada a questao da terra; destaca os indígenas como agentes sociais, ao apresentar algumas de suas reivindicações; e aprofunda um pouco o tratamento da diversidade cultural ao incluir o box sobre o ritual do Kuarup.

²⁵ Para uma discussao sobre o conceito de etnogênese, ver ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses indígenas**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/etnogeneses-indigenas>> Acesso em: 6 mar. 2017.

2.2.4 Repercussões da Lei 11.645/08: visibilidade e representação

Após apresentar os momentos em que os indígenas ganham visibilidade nas três edições da coleção Projeto Araribá: História podemos avaliar as mudanças ocorridas após a promulgação da Lei 11.645/08. Tratando-se de visibilidade, a tabela abaixo (Figura 4), organiza esquematicamente as Unidades e Temas em que a questão aparece, em cada volume de cada uma das três edições distribuídas pelo PNLD. Pelo que este esquema nos mostra, a temática indígena aparece na primeira edição em 19 diferentes blocos de conteúdos; na segunda edição em 17; e na terceira edição em 19.

PAH	PNLD 2008	PNLD 2011	PNLD 2014
6º ano	Introdução aos estudos históricos: T1. O trabalho do historiador U2. Compreender um texto: Uma lenda do milho.	Introdução aos estudos históricos: T1. O trabalho do historiador U2. Compreender um texto: Uma lenda do milho.	Introdução aos estudos históricos: T1. O trabalho do historiador U2. Compreender um texto: Uma lenda do milho.
7º ano	U5 T3 A expansão marítima portuguesa; U6 A exploração dos impérios coloniais; U6 T4 A colonização portuguesa na América; U6 T5 A administração da América portuguesa; Em foco: Os povos indígenas do Brasil; U7 T2 Nem só de açúcar vive a colônia; U8 T2 O fim da União Ibérica; U8 T3 A conquista do sertão; U8 T4 As missões jesuíticas; U8 T5 Crise e rebeliões na colônia; Em foco: A educação na colônia.	U6 Espanhóis e ingleses na América; U7 T2 A colonização portuguesa na América; Em foco: Os povos indígenas do Brasil; U8 T2 A ocupação do nordeste pelos holandeses; U8 T6 Nem só de açúcar vive a colônia.	U6 T3 A colonização portuguesa na América; Em foco: Os povos indígenas do Brasil; U8 T4 Nem só de açúcar vive a colônia; U8 T5 A ocupação do nordeste pelos Holandeses;
8º ano	U2 T1 A descoberta e exploração do ouro; U8 T6 Os imigrantes no Brasil; Em foco: A questão agrária no Brasil.	U1 A expansão da América portuguesa; U1 T2 A conquista do sertão; U1 T3 As missões jesuíticas; U1 T4 Crise e rebeliões na colônia; Em foco A educação na colônia; U2 T1 A descoberta do ouro; Em foco: A questão agrária no Brasil.	U1 A expansão da América portuguesa; U1 T1 As missões jesuíticas; U1 T2 A conquista do sertão; U1 T4 Rebeliões na colônia; U2 T1 A descoberta do ouro; U2 T2 A exploração de ouro e diamante; U2 T3 A vida urbana e o mercado interno; U6 T1 O Brasil sob as regras do pacto colonial; U6 T5 O Primeiro Reinado; U8 T5 Os imigrantes no Brasil; Em foco: A questão agrária no

			Brasil
9º ano	U7 T6 A redemocratização e o governo Sarney; U8 T4 A globalização e seus efeitos; Análise de textos e imagens: Retrato do Brasil	U7 T6 A redemocratização e o governo Sarney; U8 T4 A globalização e seus efeitos; Conceitos históricos: A reserva de vagas nas universidades	U7 T4 O processo de abertura; U8 T5 Um balanço do Brasil contemporâneo;

Figura 4 Projeto Araribá: História - capítulos em que os povos indígenas ganham visibilidade, por edição e volume.

Avaliando apenas esses números não parece ter havido grandes alterações. Entretanto, esse arrolamento não distingue o aspecto qualitativo, e nem se a menção de 1 frase ou várias páginas. Ao comparar detalhadamente essas colunas, observamos que há dois pontos que existem apenas na primeira edição: no livro de 6ª série/7º ano, o item Unidade 5, Tema 3: A expansão marítima portuguesa; e Unidade 6, Tema 5: A Administração na América portuguesa. O primeiro refere-se à passagem que diz que após ancorarem na costa brasileira e descer à terra pelas primeira vez, os portugueses “fizeram os primeiros contatos com os nativos”. Já o segundo ponto diz respeito à passagem que fala da vinda do primeiro governador-geral do Brasil, com o qual vieram jesuítas cuja tarefa era evangelizar os nativos. Se excluíssemos essas dois pontos da tabela, por sua pouca relevância e serem temas retomados em tópicos seguintes, veríamos com este mínimo refinamento que as duas primeiras edições apresentam um número de tópicos semelhantes, e a primeira uma quantidade um pouco maior.

A despeito da dificuldade de avaliar estas primeiras impressões sobre nossa tabela, gerada pela organização da coleção se dar em Unidades compostas por Temas de tamanho reduzido, às vezes apenas duas páginas, lancemos um olhar mais atento para ela. Como vimos ao longo da exposição dos volumes, alguns pontos da narrativa sofreram alteração, com acréscimo de informações nos Temas em que os nativos já ganhavam certa visibilidade, já na segunda edição. É o caso da inclusão dos tópicos “Mudanças na relação com os indígenas”, no Tema sobre o início da colonização, e “Assimilação de conhecimentos indígenas” no Tema que trata dos bandeirantes.

É na terceira edição, entretanto, que se deram as maiores modificações. Embora a seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil” tenha sido reduzida em duas páginas, além de manter os textos adicionados na segunda edição, passou a abordar ou aprofundar a temática em pontos até então inéditos, concentrados principalmente no livro de 8º ano. Como foi demonstrado, a página de abertura da Unidade 1, “A expansão da América portuguesa”, passa

a trazer um texto muito significativo, abordando diferentes aspectos da questão indígena. Na Unidade que trata do período de exploração do ouro, onde só havia duas ou três menções passageiras, de uma frase cada, passa a constar um tópico de uma página inteira sobre os indígenas daquela região. Depois, na Unidade 6, sobre a Independência e o Primeiro Reinado, ao tratar da política pombalina para os indígenas e de propostas sobre esses povos no contexto da elaboração da Constituição de 1824, a coleção passa a dar considerável destaque à questão indígena nesse contexto onde era até então completamente ignorada. Por fim, houve mudança também no livro de 9º ano. Onde antes havia, além da referência à Constituição de 1988, apenas menções passageiras, passa a constar um tópico de uma página inteira, tratando de forma muito interessante aspectos da questão indígena na atualidade.

Considerando esses elementos podemos afirmar, portanto, que a Lei 11.645/08 causou um impacto positivo na coleção Projeto Araribá: História, no que diz respeito à visibilidade conferida aos povos indígenas. Essa mudança fica evidente com a verificação de um aprofundamento em alguns pontos em que a questão já era tratada, na edição distribuída em 2011, e se consolida na terceira edição, distribuída pelo PNLD 2014, com destaques para essa temática em contextos em que ela era, até então, completamente negligenciada ou tratada de forma insuficiente. Além disso, a utilização das convenções para grafia dos nomes indígenas, e a própria explicitação disso em boxes ao longo dos volumes, mostra um maior cuidado com a temática indígena na terceira edição.

Em relação à distribuição desses temas ao longo dos volumes, percebe-se que na primeira edição as referências aos indígenas estavam muito concentradas no volume de 6ª série/7º ano. A partir da edição seguinte esse quadro muda, pois os temas relativos à expansão colonial no território são deslocados para o livro de 8º ano, o que faz com que essas referências estejam presentes nos volumes de 7º e 8º ano. Considerando que esta mudança não tem relação com a Lei 11.645/08, por esse aspecto quantitativo a visibilidade conferida aos indígenas permaneceu sem grandes alterações, concentrada principalmente nesses dois volumes.

Considerando entre a primeira e a terceira edição da obra foram verificadas progressivas modificações nos textos, com acréscimo de informações sobre a questão ameríndia, cabe avaliar as referências bibliográficas que embasam essas diferentes edições. O resultado do levantamento dessas referências está esquematizado na tabela abaixo (Figura 5).

	Projeto Araribá: História – Referências bibliográficas sobre indígenas na história do Brasil.
PNLD 2008	ALMEIDA, Mauro Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). Enciclopédia da floresta . São Paulo: Companhia das Letras, 2002. CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. MINDLIN, Betty. A questão do índio . São Paulo: Ática, 2003. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Povos indígenas no Brasil: 1996-2000 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil indígena 500 anos de resistência . São Paulo: FTD, 2000. STADEN, Hans. Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes . São Paulo: Terceiro Nome, 1999.
PNLD 2011	ALMEIDA, Mauro Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). Enciclopédia da floresta . São Paulo: Companhia das Letras, 2002. CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil . Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. MINDLIN, Betty. A questão do índio . São Paulo: Ática, 2003. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Povos indígenas no Brasil: 1996-2000 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil indígena 500 anos de resistência . São Paulo: FTD, 2000. STADEN, Hans. Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes . São Paulo: Terceiro Nome, 1999.
PNLD 2014	ALMEIDA, Mauro Barbosa de; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.). Enciclopédia da floresta . São Paulo: Companhia das Letras, 2002. CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992. KODAMA, Kaori. Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860 . Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Edusp, 2009. LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil . Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. MINDLIN, Betty. A questão do índio . São Paulo: Ática, 2003. MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo . São Paulo: Companhia das Letras, 1994. PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil indígena 500 anos de resistência . São Paulo: FTD, 2000. STADEN, Hans. Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes . São Paulo: Terceiro Nome, 1999.

Figura 5 Projeto Araribá: História - referências bibliográficas sobre indígenas no Brasil

A partir dessas informações podemos considerar que houve poucas alterações na bibliografia específica relacionada aos indígenas nessas três edições. Entre a edição do PNLD 2008 e a de 2011 houve apenas o acréscimo da obra de Jean de Léry, que trata de sua experiência com os Tupinambá no século XVI. Para a terceira edição, as mudanças ficaram por conta da exclusão da publicação “Povos indígenas no Brasil”, onde se encontrava a

narrativa de Davi Kopenawa que deixou de ser utilizada nesta edição, e do acréscimo da obra da pesquisadora Kaori Kodama, de 2009, que trata de teorias e projetos para os indígenas em meados do século XIX, contexto em que na edição do PNLD 2014 os indígenas passaram a ganhar visibilidade. Com isso, percebe-se que houve uma sutil mudança na bibliografia da coleção, com a apropriação de uma obra atual que gerou um ganho significativo quanto à visibilidade dos indígenas.

Passamos, enfim, para a discussão sobre o aspecto qualitativo, ou seja, qual é a representação construída sobre os indígenas nessa coleção, e se a Lei 11.645/08 teve repercussão também nesse aspecto. Para esta análise, partimos de algumas categorias mencionadas anteriormente. Para a primeira edição, do PNLD 2008, portanto anterior à Lei, em grande parte das vezes em que os indígenas aparecem na narrativa isso acontece na forma de *menções passageiras*. São aqueles momentos em que os nativos aparecem em uma frase e voltam a desaparecer, sem maiores considerações. Alguns exemplos: em 23 de abril de 1500 os portugueses desembarcaram e fizeram contatos com os nativos; as milícias para expulsar os holandeses do nordeste eram “compostas por brancos, índios e negros”; em 1640 houve no Rio de Janeiro um motim após o papa “declarar livres todos os indígenas da América”; um dos motivos da Revolta de Beckman foi o fato de os colonos não poderem “empregar o braço indígena”; os núcleos de imigrantes no Sul se formaram “muitas vezes em terras indígenas”.

Embora rápidas e sem aprofundamento, algumas dessas menções também permitem associá-las a outras categorias. Quando as frases fazem afirmações como de que na época do ouro afluíam para as minas “muitos índios de que os paulistas se servem”, e que muitos mineradores “possuíam escravos indígenas”, são menções passageiras que remetem as indígenas na condição de objetos da ação colonizadora. Por outro lado, há também aquelas que remetem para a cultura nativa, como a afirmação de que o algodão “já era utilizado pelos indígenas” ou que a maior parte da agricultura de subsistência “tinha origem na cultura indígena”; ou para a resistência, tendo como único exemplo a frase que diz que em Goiás e Mato Grosso, os indígenas “constantemente molestados pelos bandeirantes, reagem atacando os arraís”. Merece destaque o fato de essa frase ser, em toda a primeira edição, uma das únicas em que os indígenas são o sujeito da ação enunciada. Apesar dessas variantes, permanece a constatação de que em grande parte das vezes em que os ameríndios são mencionados ao longo da narrativa didática, o são nessas menções passageiras, intermitentes e sem aprofundamento.

A próxima categoria sob a qual os indígenas ganham visibilidade, e que também é bastante recorrente na edição, é como *objetos da ação colonizadora*. Isso se dá quando se fala sobre a utilização desses povos como mão-de-obra na exploração do pau-brasil e nos engenhos de açúcar. Eles também ganham certo destaque, quando se trata dos temas dos bandeirantes e das missões jesuíticas, sempre na condição de objetos: capturados e escravizados por uns, ou aldeados e convertidos por outros. Em ambos os casos não é mencionado qualquer tipo de resistência. No tema das missões jesuíticas são mencionados alguns aspectos da cultura indígena (poligamia, politeísmo, importância dos pajés e moradias coletivas), mas na condição daquilo que os jesuítas visavam suprimir.

Podemos identificar a categoria *diversidade cultural*, ou seja, aquela em que são destacados aspectos das culturas indígenas, em dois momentos da coleção. O primeiro é na atividade “Compreender um texto” sobre “Uma lenda do milho”, no livro de 5ª série. Essa atividade tem o mérito de trazer uma narrativa indígena, do povo Guarani, como objeto de reflexão. No entanto, conforme destacamos, é um texto publicado em um contexto já ultrapassado, de um olhar para a cultura indígena como folclore. Embora permaneça o valor da narrativa, não é abordada nenhuma relação entre ela e a cultura Guarani. Ou seja, dá voz aos indígenas e sua cultura, mas a contribuição para o conhecimento dessa cultura permanece bastante limitada.

O segundo momento em que encontramos essa categoria é na seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil”, no livro de 6ª série. Nesta seção o tema da diversidade é tratado de forma panorâmica, destacando-se a demografia atual, variedade de povos e línguas, e problemas atuais, com ênfase para a questão das terras. Como características desses povos, efetivamente, são mencionadas em poucas linhas, além da diversidade linguística, um “conhecimento único da natureza”, que auxilia em sua preservação, e a tradição oral. A valorização da cultura indígena na contemporaneidade se dá de forma mais consistente com a apresentação de narrativas de Davi Kopenawa Yanomami, que trazem uma perspectiva indígena sobre o encontro com o Outro e a “descoberta do Brasil”. A seção também enfatiza a cultura Tupi no século XVI, destinando duas páginas a este tema. Assim, nessa seção são apresentados aspectos da cultura indígena tanto no passado quanto no presente.

Por fim, nesta primeira edição da coleção Projeto Araribá: História, os indígenas também aparecem como *agentes sociais contemporâneos*, mas de forma extremamente discreta. Nessa mesma seção “Em Foco”, se afirma que a legislação das últimas décadas, que “reconhece os direitos dos índios e possibilita maior acesso aos serviços públicos, [é] reflexo

da organização e das lutas dos povos indígenas” (PAH 2008, 6ª série, p.179). A outra passagem que aponta esses grupos como agentes sociais é a que se encontra no box sobre o “paradoxo da globalização”, que afirma que “no Brasil, os povos indígenas conquistaram o direito à terra que tradicionalmente ocupam e à instalação de escolas indígenas, com aulas ministradas na sua própria língua” (PAH 2008, 8ª série, p.233). Dessa forma a organização dos indígenas e sua afirmação enquanto agentes sociais passam quase despercebidas.

Pelo que foi exposto, evidencia-se que nesta primeira edição as informações sobre os indígenas concentram-se muito na parte da coleção que trata do período colonial, associando-os, portanto, a um passado mais distante. No volume de 8ª série, que trata do contexto histórico mais atual, a visibilidade conferida aos indígenas é pouca, e sem aprofundamento. A seção específica sobre essa temática trata da diversidade cultural de forma relativamente superficial, sendo mais detalhista quanto à cultura Tupi do século XVI, reforçando a questão associada àquele período. Nos textos principais dos volumes, os indígenas ganham visibilidade, majoritariamente, na condição de objetos da ação colonizadora. Em todo o processo histórico narrado, as únicas referências à resistência dos nativos se dão em menções passageiras de que alguns atacavam os arraiais em Goiás e Mato Grosso, que os bandeirantes foram ao nordeste “combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colonos”, e de que conseguiam fugir dos engenhos de açúcar. Apenas três frases para a resistência indígena em toda a história do Brasil! Quanto ao contexto da produção de açúcar, a explicação para o declínio no uso do trabalho escravo indígena foi de que “eles não foram suficientes”. Desse modo, a representação construída sobre esses povos ao longo da narrativa é marcada pela passividade ante as ações dos colonizadores.

Na segunda edição, distribuída pelo PNLD 2011, percebemos que este quadro começa a mudar. A *resistência* indígena passa a ser um pouco mais valorizada, quando se diz que no início da colonização os indígenas também “se recusaram a extrair pau-brasil e resistiram à ocupação de sua terra atacando povoados lusos” (PAH 2011, 7º ano, p.191). A simples informação de que os nativos cortavam e transportavam o pau-brasil em troca de “produtos”, também ajuda a vislumbrar a motivação indígena nesse processo, onde antes ela era completamente ignorada. O infográfico sobre as missões jesuíticas na página de abertura da Unidade1 “A expansão da América portuguesa”, no livro de 8º ano, ao trazer um pequeno box apresentando brevemente a história dos Guarani, contribui, ainda que de forma singela, para a valorização da *diversidade cultural*. O mesmo ocorre com a introdução do tópico sobre “assimilação de conhecimentos indígenas” pelos paulistas, que valoriza os conhecimentos

nativos e sua apropriação pelos não-indígenas. Essa segunda edição, portanto, ainda que não promova mudanças radicais na orientação da narrativa e da representação sobre os indígenas, já apresenta algumas modificações que amenizam as lacunas deixadas na edição anterior.

As mudanças mais consideráveis são encontradas na terceira edição, do PNLD 2014. Além de manter as modificações anteriores, ela introduz um texto sobre a questão na abertura da Unidade sobre a “expansão da América portuguesa”, no livro de 8º ano, que ressalta as violências sofridas pelos povos autóctones em diferentes contextos nossa história. Outra mudança significativa se deu com a inclusão desse tema no contexto da exploração do ouro. Com o tópico “E os indígenas que viviam em Minas Gerais?”, o volume passou a dar visibilidade aos nativos em um contexto em que eram ignorados, além de fortalecer a categorias da *resistência*, ao destacar que a ocupação colonial na região não se deu sem enfrentar o posicionamento de seus habitantes originários. Além disso, também destaca a agência indígena, ao falar sobre aqueles que buscaram na justiça defender seu direito à liberdade.

Encontramos, ainda, nessa terceira edição, elementos que nos permitem criar uma nova categoria de visibilidade à questão indígena, a de *políticas indigenistas*. Nessa categoria podemos enquadrar o trecho do livro de 8º ano que fala sobre as diretrizes da administração do Marquês de Pombal para os indígenas, que consistia, basicamente, em incentivar um processo de integração dos indígenas à sociedade colonial, na condição de mestiços. Também podemos inserir nessa categoria o trecho que fala sobre a proposta de José Bonifácio para os indígenas, apresentada no contexto de discussão da primeira Constituição nacional.

No último volume desta edição também encontramos uma significativa modificação. A inclusão do tópico “Os indígenas no Brasil atual”, no Tema sobre o Brasil contemporâneo (9º ano), destacou a questão indígena na contemporaneidade, valorizou a *diversidade cultural*, com explicação sobre processos de reetnização e o box sobre o ritual do Kuarup. Por fim, ainda que em apenas um parágrafo, apresentou os indígenas como *agentes sociais contemporâneos* de forma que ainda não havia feito, mencionando sua organização e apresentando pautas concretas que eles trazem. Não podemos deixar lembrar, entretanto, a retirada da narrativa de Davi Kopenawa desta edição, que era o único momento da coleção em que um indígena ganhava voz.

A terceira edição de Projeto Araribá: História passou a dar visibilidade à temática indígena de forma mais constante ao longo da narrativa sobre a história nacional. Em relação às edições anteriores, principalmente à primeira, passou de uma representação dos indígenas

como passivos ante o processo colonizador, para uma em que a resistência desses povos à invasão de seus territórios passa a ter destaque. Além disso, valorizou mais esses grupos como agentes sociais, que se posicionam e se mobilizam na luta por seus direitos. Com isso, podemos afirmar que a demanda da Lei 11.645/08 causou um impacto significativo na forma como essa coleção representa os povos indígenas no Brasil.

Feitas as devidas considerações sobre cada uma das coleções e a forma como elas abordavam a questão indígena em suas edições anterior e posteriores à Lei 11.645/08, passamos a uma análise comparativa entre essas duas coleções, para discutir o que elas nos permitem compreender sobre a temática indígena em livros didáticos nesse contexto.

2.3 O que dizem os *best sellers*

Nos tópicos anteriores apresentamos detalhadamente como as coleções História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História representaram os povos indígenas em três diferentes edições, uma anterior à promulgação da Lei 11.645/08 (PNLD 2008), e duas posteriores a esta ela (PNLD 2011 e 2014). Com isso, passamos agora a considerações sobre o que elas nos permitem observar sobre a temática indígena em livros didáticos e estratégias utilizadas pelas coleções para contemplar a demanda legal. É importante destacar que analisamos e chegamos a algumas conclusões sobre as coleções em sua totalidade, sem levar em conta aspectos referentes ao uso desses materiais. Estudos direcionados para essa problemática poderiam indicar de forma mais precisa algumas sutilezas como o tratamento dado por professores ao texto principal e a boxes ou seções específicas, ou o peso de um texto incluído no final do volume que, como se sabe, é usualmente um ponto inalcançável dentro do ano letivo.

Começamos pelas edições do PNLD 2008, que trazem as narrativas dos livros didáticos conforme se davam antes do estudo da temática indígena ser uma obrigatoriedade. Inicialmente consideramos interessante traçar alguns paralelos entre o conteúdo dessas coleções com o de outras, anteriores, através da pesquisa de Isabel Cristina Rodrigues (2001). Rodrigues dedicou sua dissertação de mestrado a estudar o tratamento dado à temática

indígena nas coleções didáticas mais distribuídas pelo PNLD no estado do Paraná, durante a década de 1990²⁶.

Em primeiro lugar, podemos constatar que a questão indígena, em todas as coleções estudadas, mereciam ao menos alguns parágrafos para sua apresentação, embora a autora não explicita em que locais isso se dava, se em capítulos ou seções específicas ou não. Sobre a temática em apreço, a autora considera que, “os conteúdos relativos aos povos indígenas apresentados nos manuais analisados, em uns autores mais do que outros são banalizados, simplificados. Tais abordagens não contribuem para que as diferentes sociedades indígenas sejam pensadas enquanto sociedades complexas, diferentes” (RODRIGUES, I., 2001, p.111). Pelos trechos que a autora cita em seu trabalho, percebe-se que as obras mencionavam que os povos indígenas eram variados, apresentando alguns aspectos, muitas vezes da cultura Tupi, como sendo características comuns a todos.

Quanto a isso, as edições do PNLD 2008 das obras que analisamos coincidem aspectos gerais do modo de vida indígena, sendo a coleção História: Sociedade & Cidadania de forma muito mais detalhada que a Projeto Araribá, sendo que aquela dedica quase quatro páginas ao tema, e esta, quatro pequenos parágrafos. Por outro lado, a coleção Projeto Araribá se detém mais a explicar a cultura Tupi do século XVI. Assim, temos uma coleção que detalha mais aspectos gerais, e outra que é mais atenciosa com uma cultura específica. Embora a diversidade entre os povos seja enunciada por ambas, nenhuma delas traz exemplos concretos que permitam conhecer mais, efetivamente, as diferenças culturais entre os povos. Não obstante, essas duas coleções parecem conceitualmente atualizadas, ao abandonar termos como “tribo”, por exemplo.

Quanto aos momentos em que os ameríndios aparecem na história nacional, a autora afirma que,

Em nossa análise percebemos que eles aparecem apenas nas descrições sobre a pré-história brasileira e na chegada dos povos europeus – portugueses. E são apenas citados quando da abordagem do bandeirantismo, através da descrição das bandeiras de apresamento de índios, onde são apresentadas as missões ou reduções religiosas; e também aparecem citados no momento de abertura política dos anos finais de 1970 e primeira metade da década de 1980 (RODRIGUES, I., 2001, p.136).

²⁶ As coleções pesquisadas pela autora foram: “A História de um povo”, de L. de Azevedo e Vital Darós (FTD); “História”, de José Roberto Martins Ferreira (FTD); “História & Vida”, de Nelson e Claudino Piletti; “História do Brasil”, de Milton Barbosa Filho e Maria Luiza Stockler (Scipione); “História do Brasil”, de Maria Januária Santos (Ática); e “Brasil – uma história em construção”, de José Rivair Macedo e Mariley Oliveira (Editora do Brasil) (RODRIGUES, I., 2001).

Neste quesito, as coleções por nós pesquisadas apresentam certa continuidade, apenas trocando-se o período mais recente ali mencionado pelo final dos anos 1980, quando da promulgação da Constituição de 1988. Na coleção da Editora Moderna essa continuidade é quase perfeita. Para a coleção da FTD, por outro lado, a exceção fica por menções passageiras a esses grupos no início do século XX, e pelo fato de no período colonial dar grande ênfase à resistência indígena. Ou seja, entre as edições de meados dos anos 1990 e de 2008, permanece a característica da invisibilidade dos nativos fora do contexto contato/bandeiras/missões.

Um terceiro elemento analisado por Isabel Rodrigues foi o que os livros didáticos diziam sobre os indígenas naquele momento, em sua contemporaneidade. Afirma ela que,

Os autores dão a entender que os povos indígenas foram dizimados, exterminados e as populações indígenas que ainda insistem em existir caminham para o extermínio total. Após apresentarem as principais e comuns características entre os diferentes povos, sempre acabam finalizando os capítulos sobre a temática com o raciocínio de que a extinção é um fato irreversível (RODRIGUES, I., 2001, p.123).

Após apresentar dados sobre a demografia indígena e o aumento da população, verificado nos anos 1990, a autora faz a crítica no sentido de que “os autores parecem que não se sensibilizaram para este fato. Decretam como irreversível o processo de extinção das populações indígenas” (RODRIGUES, I., 2001, p.128), apontando para uma falta de atualização dos autores. É preciso considerar, no entanto, o contexto histórico de produção das obras. De acordo com Maria Celestino de Almeida, desde o século XIX,

Até os anos 1970 do século XX, no entanto, a perspectiva pessimista do inevitável desaparecimento dos índios predominava entre os intelectuais brasileiros, incluindo os mais dedicados defensores de seus direitos. Ainda que denunciando violências e lutando por legislações favoráveis, aos índios, intelectuais, indigenistas e missionários buscavam, *grosso modo*, apenas retardar um processo visto por eles como irreversível. Os índios, não resta dúvida, iriam desaparecer (ALMEIDA, Maria, 2010, p.18. Grifos originais).

Essa autora aponta para o fato de que a crença no inevitável desaparecimento dos indígenas perdurou no pensamento acadêmico por mais de um século. As estatísticas que demonstraram o aumento da população indígena foram construídas ao longo do tempo, aparecendo nos anos 1980 e consolidando-se com os dados dos anos 1990 e 2000. Considerando que as edições pesquisadas por Rodrigues são datadas entre 1989 e 1991, apenas uma sendo de 1996, é preciso considerar que essa desatualização na forma de encarar a questão também devia estar relacionada com o tempo que os livros didáticos levam para se apropriar do conhecimento acadêmico.

Para as obras sobre as quais nos detivemos essa questão aparece de forma bastante atualizada. A coleção Projeto Araribá traz o dado do Censo 2000, do IBGE, de “mais de 700 mil índios no Brasil” (PAH 2008, 6ª série, p.178)²⁷, indicando a existência de 216 diferentes culturas. Já a coleção História: Sociedade & Cidadania traz dados do CIMI, acessados no encarte “Semana dos povos indígenas 2002”, do Jornal Porantim (PORANTIM, março 2002), que aponta para uma população de “mais de 550 mil pessoas, agrupados em 235 povos” (HSC 2008, 7º ano, p.210). Quanto à teoria do desaparecimento, essa coleção é explícita em refutá-la: “durante muito tempo, afirmou-se que o contato com o ‘civilizado’ levaria os povos indígenas ao desaparecimento. Hoje os próprios indígenas discordam disso e dizem que eles acreditam em si e na sua sobrevivência. E os números parecem dar razão a eles” (HSC 2008, 7º ano, p.210). Dessa forma, ambas as coleções trazem dados atualizados, embora de diferentes fontes, inclusive quantificando a diversidade cultural, tendo superado a ideia do “inevitável desaparecimento” dos povos nativos.

Recorremos a esta breve comparação com coleções mais antigas para termos uma percepção mais clara quanto aos impactos da Lei 11.645/08 nos livros didáticos de História. Como observamos, em relação a essas coleções da década anterior, as que pesquisamos apresentam uma melhoria principalmente na atualização conceitual. Outras características permanecem semelhantes, como a visibilidade dos ameríndios se dar principalmente nos contextos da chegada dos portugueses, bandeiras, missões jesuíticas e apenas de forma muito breve na contemporaneidade. Desse modo, reforça-se a ideia dos indígenas como pertencentes somente ao passado. Ainda que nos temas específicos sobre esse assunto se mencione dados sobre a atualidade, os próprios capítulos ou seções se encontram junto aos capítulos da história colonial, reforçando esse vínculo.

Essa situação, no entanto, principalmente para os livros didáticos dos anos 1990, estava em acordo com a própria historiografia em que, conforme afirma Maria Almeida, desde o século XIX “até um momento bastante avançado do século XX, os índios, *grosso modo*, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses” (ALMEIDA, Maria, 2010, p.13). Sendo objetos da ação colonizadora, só apareciam na narrativa didática nesse tipo de contexto. A autora nos mostra que é relativamente recentemente, principalmente nas últimas três décadas, que tanto a história quanto a própria antropologia passaram por reformulações em termos de conceitos e

²⁷ De acordo com o disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>> Acesso em: 23 jan. 2017.

perspectivas, que possibilitaram um novo olhar sobre os indígenas e seu lugar na história. Como diz a autora, para que passassem “dos bastidores ao palco” (ALMEIDA, Maria, 2010).

Ainda que os autores/editores de materiais didáticos tenham seu próprio tempo para se apropriarem dos avanços historiográficos, também é preciso considerar que estamos lidando com escolhas, realizadas em um campo de possibilidades. Na edição do PNLD 2008 a coleção História: Sociedade & Cidadania apresentava uma narrativa que dava bastante destaque à resistência dos indígenas ao avanço colonial, explicitando conflitos no sudeste, no nordeste, e episódios de resistência missionária às investidas bandeirantes. Enquanto isso, a coleção Projeto Araribá trazia uma narrativa que silenciava quase que completamente sobre esse tipo de resistência, praticamente apagando os indígenas, mesmo na história colonial. A questão que se coloca é o que essas diferentes posturas podem significar. Em um primeiro momento, que existe uma escolha, uma orientação, certa perspectiva sobre os indígenas e seu lugar na história nacional, que é o que orienta a construção narrativa de cada coleção.

Como ficou evidente ao longo da exposição, a coleção História: Sociedade & Cidadania trata a questão indígena de forma muito mais destacada que a Projeto Araribá, tanto no momento específico em que trata do tema quanto na narrativa em geral. Nesse ponto cabe uma indagação: sendo considerável essa diferença, será que uma das duas seria exceção, no conjunto das obras disponíveis? Com não analisamos todas essas coleções, não podemos afirmar com máxima certeza. No entanto, temos ao menos dois elementos que nos permitem considerar que a coleção da editora FTD, que dá maior visibilidade aos nativos, foge à regra nesse quesito. Primeiro, a julgar pelo que nos dizem os diferentes estudos elencados em nossa revisão bibliográfica. Segundo, porque a própria avaliação do PNLD ressalta que a coleção “trata a cidadania de forma abrangente, evidenciando-se a incorporação de estudos e discussões acerca da valorização dos grupos sociais por muito tempo alijados da História Oficial, tais como mulheres, crianças, afro-descendentes e indígenas” (GUIA DE LIVROS, 2007, p.84), como um diferencial desta coleção. E, apenas por fim, citar ainda que a própria coleção, em sua primeira edição, se posiciona frente a isso, ao afirmar que os indígenas “com poucas exceções, aparecem pouco nos livros escolares. E, muitas vezes, são mostrados apenas como vítimas, e não como sujeitos da História” (HSC 2008, 6ª série, p.202).

Um indício sobre o motivo da coleção se destacar nesse assunto pode ser encontrado na tabela de referências bibliográficas da obra, apresentada acima (Figura 3). Podemos encontrar nela, nas partes de “leituras sugeridas”, duas obras de Alfredo Boulos Júnior: “Bandeirantes e índios em São Paulo de Piratininga” (FTD, 1999) e “Os indígenas antes e

depois de Cabral” (FTD, 2000). Ou seja, o próprio autor da coleção já tinha uma experiência prévia de pesquisa e escrita sobre história indígena, de modo que isso acaba refletindo nas suas escolhas no momento da escrita didática. Por outro lado, uma coleção como a Projeto Araribá, elaborada por um conjunto de autores (no livro de 6ª série, por exemplo, foram seis), a menos que haja uma orientação clara, em termos editoriais, de se ressaltar a temática indígena, dificilmente ela poderia aparecer de forma consistente e coerente ao longo de toda coleção. É possível que um autor tenha ficado encarregado de elaborar a seção sobre os indígenas, sem que os demais precisassem se preocupar em inseri-las nos contextos de que tratavam.

A análise das referências bibliográficas também nos permite uma reflexão sobre a questão das escolhas narrativas. Considerando-se apenas o período colonial, notamos que a coleção da editora Moderna deixava trazia um grande silêncio em relação à questão indígena em sua primeira edição, o que começou a mudar na edição seguinte. Contudo, analisando o quadro de referências bibliográficas (Figura 5), percebe-se que não houve nenhuma reformulação ou mudanças significativas nas obras listadas. Isso indica que o que houve foi, acima de tudo, uma apropriação mais efetiva da bibliografia já utilizada. Ou seja, a Lei 11.645/08 instigou os responsáveis pela coleção a realizar novas escolhas.

Quanto ao impacto da Lei 11.645/08 nos livros didáticos, podemos afirmar que ela teve significativas repercussões em ambas as coleções pesquisadas. Em primeiro lugar, verifica-se que as duas tiveram um processo semelhante quanto ao tempo de adaptação à exigência legal: as edições do PNLD 2011 passaram a apresentar algumas modificações, enquanto no PNLD 2014 estas já estavam mais consolidadas e com impactos mais significativos. Tendo em vista o que foi discutido no capítulo anterior, podemos considerar que o fator fundamental para essa repercussão foi a inclusão da obrigatoriedade de atendimento à Lei nos editais do PNLD, como um critério eliminatório, associada ao destaque dado a essa questão no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, o que certamente fez com que os autores/editores dedicassem uma atenção especial ao tema para a edição seguinte.

Para as mudanças consolidadas, ambas as coleções apresentaram modificações em sua estrutura, com a inclusão de novos tópicos ou capítulos. Nesse sentido, ambas coincidem no fato de passar a dar maior destaque aos povos indígenas na atualidade, na parte da narrativa em que se aborda este contexto histórico, ou seja, no livro de 9º ano. Dessa forma, tiram um pouco o peso da vinculação temática de tratar a temática sempre no livro de 6ª série/7º ano, no contexto da chegada dos portugueses ao território que viria a ser o Brasil. Assim, destacam a

contemporaneidade dos povos originários, ao abordar seus problemas e suas lutas no século XXI.

Uma interessante constatação é de que a coleção que promoveu a maior mudança em sua estruturação foi exatamente a que já tratava a questão indígena com maior profundidade. Para a edição do PNL D 2014 a coleção História: Sociedade & Cidadania separou o capítulo original sobre os povos indígenas em dois, passando a parte das “diferenças e semelhanças”, com uma abordagem mais geral, para o volume de 6º ano; a parte dos “povos indígenas hoje” para o livro de 9º ano, no contexto do Brasil atual; e criou um capítulo inteiramente novo, sobre os Tupi no tempo da chegada dos portugueses e os encontros e desencontros entre esses povos. Quanto à inclusão do tema em diferentes contextos históricos, criou a seção “Para saber mais” sobre Rondon e o SPI. Com isso, a coleção aponta para uma estratégia de tornar a temática indígena mais constante ao longo de seus quatro volumes, além de ter ao menos dobrado o espaço dedicado a essa temática em suas páginas.

A coleção Projeto Araribá, por sua vez, realizou modificações comparativamente mais simples, mas bastante significativas. Além do tópico de uma página inserido no livro de 9º ano sobre o contexto atual do país, essa coleção inovou ao levantar a questão indígena no contexto da exploração do ouro, ao abordar os povos que viviam na região mineira e sua resistência, e ao tratar da política indigenista do Marquês de Pombal e das discussões sobre o tema para a Constituição de 1824. Desse modo, a coleção utilizou a estratégia de contemplar a temática em momentos onde até então era silenciada, sendo esses completamente diferentes daqueles tratados pela coleção da FTD. Conforme já ressaltamos, após a Lei a coleção Projeto Araribá também apresentou significativas mudanças na forma com representava os indígenas, passando de uma narrativa que invisibilizava quase por completo a resistência e agência indígena no processo histórico, para outra que contempla melhor estes aspectos.

Pelo que foi exposto, podemos afirmar que a Lei 11.645/08 instigou mudanças em ambas as coleções, mas cada uma se utilizou de diferentes estratégias para fazê-las. A coleção História: Sociedade & Cidadania apresentou uma resposta mais contundente a esta demanda, apresentando a Lei a seus leitores, mudando capítulos de volumes, criando capítulos novos. Enquanto a Projeto Araribá, nesse aspecto, revelou-se mais conservadora, adicionando tópicos a capítulos preexistentes. Em todo o caso, o saldo para cada uma das coleções, e para o ensino de história em geral, foi positivo, representando um importante avanço em relação à décadas de invisibilidade ou tratamento equivocado.

Evidenciados os reflexos da Lei 11.645/08 nas coleções didáticas pesquisadas, que em termos quantitativos são as mais representativas no âmbito do PNLD, é preciso problematizar a profundidade e efetivo alcance dessas mudanças. Para tanto, trazemos a contribuição de um destacado intelectual indígena, com larga experiência no campo da educação, o já mencionado Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa. Em entrevista concedida a Maria Aparecida Bergamaschi, ele afirma que,

Eu acho que a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta (LUCIANO, 2012, p.141).

O primeiro aspecto ressaltado por este autor é, portanto, que a Lei deve servir para desconstruir uma série de estereótipos arraigados na sociedade e historicamente reproduzidos pela sociedade. Aponta, também, para um horizonte ideal onde essa Lei poderia implicar em um completo repensar da educação, superando o paradigma colonial eurocêntrico. Tendo em vista esse horizonte, da Lei 11.645/08 como mote para uma consistente mudança no pensamento sobre nossa sociedade, que dê o devido espaço “para todos os povos”, Gersem também aponta as principais dificuldades para que isso se concretize. Um deles refere-se ao desafio de contemplar mais de duas centenas de culturas em materiais didáticos.

Temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E me parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento indígena mobilizado para isso. Essa é a principal dificuldade. A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”. Isso já é um enorme problema, porque teremos muitas dificuldades para os próprios índios definirem isso, diante da grande diversidade de povos, realidades locais e contextos históricos. São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional (LUCIANO, 2012, p.142).

Na perspectiva de Gersem Baniwa, “do ponto de vista pragmático, podemos dizer que somente os indígenas têm a legitimidade de decidir sobre o conteúdo da história indígena, como sujeitos, portanto, do seu ponto de vista” (LUCIANO, 2012, p.145). Essa situação, por sua vez, mostra-se extremamente complexa na medida em que se trata de centenas de povos e, mesmo dentro de um mesmo povo, de comunidade para comunidade, pode haver divergências quanto ao que e como deve ser dado a ver para os não-indígenas. Em todo caso, o autor vê como necessário para se levar às últimas consequências a proposta da Lei um tripé composto da seguinte maneira:

O primeiro elemento é o protagonismo indígena tendo como referência os estudantes e pesquisadores indígenas conectados às suas comunidades. O segundo elemento é a academia incluindo necessariamente os pesquisadores que trabalham com os povos indígenas, como parceiros, aliados e assessores no empreendimento. O terceiro elemento é o poder público, por meio do apoio técnico e financeiro, mas não só isso, com o compromisso político de garantir o cumprimento da norma em todas as escolas, por meio de formação de professores, de distribuição de materiais didáticos e, principalmente, por meio do convencimento dos sistemas de ensino no cumprimento de suas tarefas (LUCIANO, 2012, p.145).

Podemos fazer algumas considerações sobre como esses elementos se encontram dentro de nosso tema de pesquisa. Quanto ao protagonismo indígena, percebemos uma completa ausência. Nenhum indígena participou da elaboração de qualquer um dos volumes pesquisados. O máximo que se encontra, nesses aspectos, são alguns textos de autoria de indígenas, introduzidos nas edições. Esses textos são selecionados pelos autores/editores não-indígenas, de modo que a primeira proposta a que se refere Gersem não fica de modo algum. Em se tratando da academia, o diálogo se dá apenas na medida em que as coleções apresentaram uma apropriação mais consistente de pesquisas acadêmicas publicadas nas últimas décadas, que dão alguma visibilidade à questão indígena²⁸. Por fim, podemos afirmar que o poder público cumpriu o seu dever, ao menos em parte, ao exigir a contemplação da demanda legal nos livros didáticos distribuídos pelo PNL, embora a ideia de “contemplar”, na avaliação do Programa, possa estar aquém do entendimento de outros agentes sociais, como o próprio Gersem Baniwa.

Vimos até aqui que a repercussão da Lei 11.645/08 nos materiais pesquisados se deu principalmente no sentido de gerar uma maior visibilidade aos povos originários nas

²⁸ A Lei 11.645/08 instigou os debates sobre o tema no meio acadêmico, que resultaram em publicações como o dossiê “Ensino de História Indígena”, da revista História Hoje (v.2, n.1), os livros: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013; e WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, para citar alguns exemplos.

narrativas sobre a história do Brasil. No entanto, qual foi o real impacto na forma como essas coleções tratam a diversidade cultural de nosso país? Quanto a este aspecto, conforme demonstramos a coleção Projeto Araribá não apresentou mudanças significativas, pois os tópicos relativos à diversidade cultural na seção sobre os povos indígenas permaneceram praticamente inalterados ao longo das três edições, podendo ser considerado, inclusive, que houve uma perda na qualidade desse trecho. Em sua terceira edição, o que a coleção efetivamente fala sobre isso, após apresentar dados atualizados sobre a demografia indígena, o tópico “diversidade cultural” resume-se ao seguinte:

A diversidade cultural que caracteriza os povos indígenas pode ser medida pelo número de línguas faladas por eles: são mais de 180.

A maior parte das línguas indígenas tem duas origens (troncos) comuns: o tupi e o macrojê. Algumas línguas, porém, como a dos Ticuna, não pertencem a nenhum dos dois troncos. Há povos ainda que perderam sua língua de origem e falam o português, como os Pankararu. Por sua vez, a língua portuguesa, oficial no Brasil, incorporou inúmeras palavras de origem tupi.

A cultura dos índios, porém, não se resume à língua falada. Os povos indígenas desenvolveram um conhecimento único da natureza. Eles conhecem propriedades medicinais e cosméticas de raízes, sementes, folhas, frutos, cascas de árvore, etc. Além disso, muitos povos dominam técnicas eficientes de plantio e conservação de alimentos (PAH 2014, 7º ano, p.173).

Conforme mostramos, o restante da seção traz informações sobre a sociedade Tupi no século XVI. Portanto, o que essa, que é a edição mais atual pesquisada, nos diz sobre os indígenas? Muito pouco. Que há uma diversidade linguística e que eles conhecem muito bem a natureza, dominando inclusive técnicas “eficientes” de plantio. Ou seja, o que se está reproduzindo aqui é o antigo estereótipo dos indígenas como próximos à natureza. Essa imagem não é falsa. No entanto, é um tratamento muito superficial, que não problematiza minimamente a diversidade cultural e nem valoriza aspectos mais complexos de qualquer cultura.

As únicas referências mais pontuais à diferentes culturas, que não sobre os Tupi da colônia, se dão na seção “Uma lenda do milho”, que não utiliza o potencial do texto para se conhecer a cultura Guarani, e o pequeno box sobre o ritual do Kuarup no Parque do Xingu, que ali figura quase como uma curiosidade. Além disso, cabe lembrar que nessa terceira edição não está presente a interessante narrativa de Davi Kopenawa sobre seu contato com os não-índios, que permitiam perceber alguns aspectos da cosmovisão Yanomami. Portanto, podemos afirmar que no tocante ao tratamento da diversidade cultural, esta coleção permaneceu, no mínimo, estagnada ao longo das três edições.

A coleção História: Sociedade & Cidadania, por seu turno, apresenta elementos gerais da cultura indígena, mas de forma mais detalhada, falando sobre diferenças entre os povos, de forma um tanto genérica, embora trate da questão linguística de forma mais detalhada. Na primeira edição afirmava que cada povo “tinha, portanto, uma cultura própria” (HSC 2008, 6ª série, p.2003), referindo-se a eles no passado, enquanto na última edição diz que “cada povo possui uma cultura própria” (HSC 2014, 6º ano, p.88), afirmando a contemporaneidade desses povos. Depois aborda, com mais vagar, as semelhanças entre os indígenas, falando, na primeira edição, na propriedade coletiva da terra, na divisão do trabalho por sexo e idade, e o acesso aos conhecimentos do grupo. Para a questão da terra, traz a fala de dois indígenas expressando sua visão sobre o tema. A terceira edição inclui a descrição de aspectos gerais da infância, adolescência e vida adulta entre esses povos, retirado da obra de Aracy Lopes da Silva. No novo capítulo inserido no livro de 7º ano, inclui também textos sobre a sociedade Tupi no século XVI e a contribuição indígena para nossa sociedade através de plantas alimentícias, medicinais e estimulantes.

Afora esses elementos gerais sobre as diferenças e semelhanças entre os povos, e o texto mais recente sobre a sociedade Tupi, o que essa coleção nos permite conhecer sobre culturas específicas? Quais são os exemplos concretos sobre essas diferenças? Sobre isso podemos elencar apenas três passagens: na primeira edição, sobre o rito de passagem Xavante no texto sobre o personagem “Jorge Xavante”, que no entanto não é o objeto de reflexão proposto na atividade; a fala de Davi Kopenawa, presente nas três edições, sobre as serras, consideradas pelos Yanomami lugares sagrados; uma explicação sobre o ritual do Kuarup no manual do professor na segunda edição; e uma narrativa do mito de origem desse ritual, sobre o qual não existe maiores explicações nem qualquer proposta de reflexão, no livro de 7º ano da terceira edição. Desse modo, não temos o aprofundamento em nenhuma cultura específica, nem sobre diferenças concretas entre culturas, em termos de moradia, alimentação, espiritualidade, organização social, etc. Portanto, o conhecimento que esta coleção nos permite sobre as culturas indígenas brasileiras permanece bastante limitado.

Considerando as edições mais recentes, as duas coleções em foco tratam com atenção apenas a cultura Tupi da época da chegada dos europeus, cujo conhecimento é construído através de obras como as de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet. Portanto, as coleções se mostram mais confortáveis em tratar de uma cultura indígena do passado, com elementos que não se encontram mais presentes nas culturas indígenas contemporâneas, como a antropofagia e a centralidade da guerra. Trata-se de um conhecimento histórico elaborado a

partir da análise de fontes escritas e visuais, ou seja, a partir do método historiográfico. Por outro lado, verifica-se uma ausência de diálogo com a Antropologia, diálogo esse que não se pode contornar, em se tratando da construção de um conhecimento aprofundado sobre os povos indígenas na atualidade.

Conforme já mencionamos, o fato das coleções apresentarem elementos gerais da cultura indígena, e não se deterem em nenhuma em específico (com exceção dos Tupi do passado), pode ser entendido como uma opção editorial em um contexto em que se tem um número limitado de páginas a ser destinado a essa questão. Ainda que a escolha desse espaço a ser ocupado possa variar, como nos mostra a grande diferença entre as duas coleções, permanece a constatação de que sua contribuição para um efetivo conhecimento da diversidade cultural de nosso país permanece bastante limitado.

Capítulo 3 - Entre o ver e o conhecer: imagens sobre os povos indígenas

Prosseguindo em nossa análise sobre as repercussões da Lei 11.645/08 nas coleções didáticas História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá: História, passamos a nos deter em outro elemento, de grande importância nos livros didáticos e poderoso na construção de representações: o imagético. Valendo-nos da noção de iconosfera, entendida como “o conjunto de imagens que, num dado contexto, está socialmente acessível” (MENESES, 2003, p.15), objetivamos lançar um olhar sobre o conjunto das imagens reproduzidas pelas coleções didáticas, e acessíveis a todos os alunos, professores e demais pessoas que utilizem esses materiais como fonte de informação e conhecimento histórico.

Neste capítulo visamos, consoantes com a proposta dessa pesquisa, analisar a quantidade, os tipos, temas e a disposição das imagens presentes em cada edição, com o fim de refletir sobre como e em que momentos das narrativas didáticas os povos indígenas são visualmente representados. Para melhor discutir essas questões, também levaremos em conta as informações contidas nas legendas das imagens e sua relação com a parte textual dos livros didáticos. As mudanças e continuidades percebidas entre as edições nos permitirão discutir as estratégias utilizadas por cada coleção no referente ao atendimento à Lei 11.645/08, bem como se houve, e como ocorreu, alguma mudança efetiva na forma de representar os povos indígenas.

A estrutura da exposição que construímos neste capítulo se diferencia da que utilizamos no capítulo anterior. Nele, analisamos cada edição, em separado, para depois comparar as duas. Já para este capítulo consideramos mais adequado estruturar a apresentação em tópicos constituídos de acordo com as categorias de análise. Nesses tópicos, discutiremos ao mesmo tempo as duas coleções, apresentando as diferenças entre cada uma de suas edições, para posteriormente discutir o significado desse conjunto de imagens em cada uma das coleções e comparando ambas.

Parte do desafio a que nos propomos é conseguir articular três movimentos de análise e interpretação. O primeiro, apresentar as imagens encontradas a cada volume de cada edição das duas coleções. O segundo, realizar um estudo comparativo entre essas coleções, buscando semelhanças e diferenças entre elas, e como esse processo pode construir diferenciadas representações frente à temática em apreço. O terceiro desafio, por fim, é sintetizar todas essas informações, tomando as duas coleções em foco para “lançar luzes” mais abrangentes

sobre as representações de indígenas em livros didáticos no contexto da Lei 11.645/08, suas possíveis modificações e estratégias utilizadas para atender à demanda legal.

Para refletirmos sobre as imagens nos livros didáticos não podemos perder de vista o caráter coletivo da produção desses objetos. Roger Chartier, ao considerar os principais processos que devem ser objeto da história da cultura escrita, destaca o fator da “pluralidade das intervenções implicadas na publicação dos textos”, já que, segundo ele, “os autores não escrevem os livros, nem mesmo os próprios. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (CHARTIER, 2010, p.21). Nos livros didáticos, de modo geral, o caráter coletivo da produção já é evidente (a coleção Projeto Araribá, por exemplo, é definida como “obra coletiva”) e no caso das imagens ganha ainda mais destaque.

Em cada volume e a cada edição, as coleções contam com equipes de pesquisa iconográfica que variam de três a nove integrantes. Assim, o conjunto final de textos e imagens que encontramos nas páginas dos livros, longe de ser fruto de trabalho e decisões individuais, passa pela intervenção de diferentes sujeitos. Logicamente, seria ingenuidade não perceber que há um coordenador que seleciona e sistematiza no final da obra – tanto podendo ser autor ou editor chefe – cabendo a ele uma maior responsabilidade.

A metodologia utilizada nesse capítulo segue as linhas gerais utilizadas na análise textual. Realizaremos as etapas de unitarização, identificando cada imagem e suas características; categorização, através da análise de conjuntos de elementos semelhantes; e a comunicação, expressando as conclusões a que chegamos ao final do processo. No primeiro momento foi feito o levantamento das imagens relacionadas aos povos indígenas, em cada livro de cada edição, com o registro²⁹ da página e capítulo em que se encontra, bem como uma descrição sucinta de cada imagem, geralmente retirada da própria legenda que lhe acompanha. Da análise desse conjunto de imagens resultou a constituição de categorias nas quais é possível agrupá-las, permitindo uma nova compreensão sobre o significado dessas representações.

A análise preliminar dessas informações, ou seja, a verificação da quantidade de imagens reproduzidas em cada edição aponta para uma diferença significativa entre as coleções pesquisadas. Como pode ser observado no gráfico da Figura 6, a coleção História: Sociedade & Cidadania, na edição do PNLD 2008, contém 27 imagens relacionadas a indígenas. Já na edição distribuída pelo PNLD 2011 esse número passa para 42, chegando a

²⁹ Para realizar esse registro utilizamos o programa Microsoft Excel.

62 na edição do PNLD 2014. A coleção Projeto Araribá, por sua vez, permanece mais constante, com um total de 31 imagens na primeira edição, 35 na segunda, e 36 imagens em sua terceira edição.

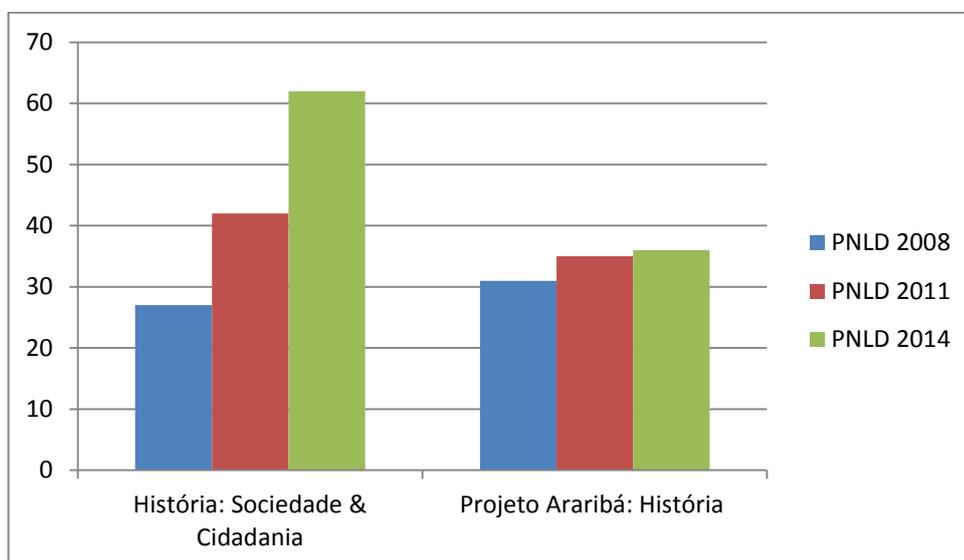


Figura 6 Levantamento quantitativo das imagens relacionadas a indígenas nas coleções pesquisadas, de acordo com a edição.

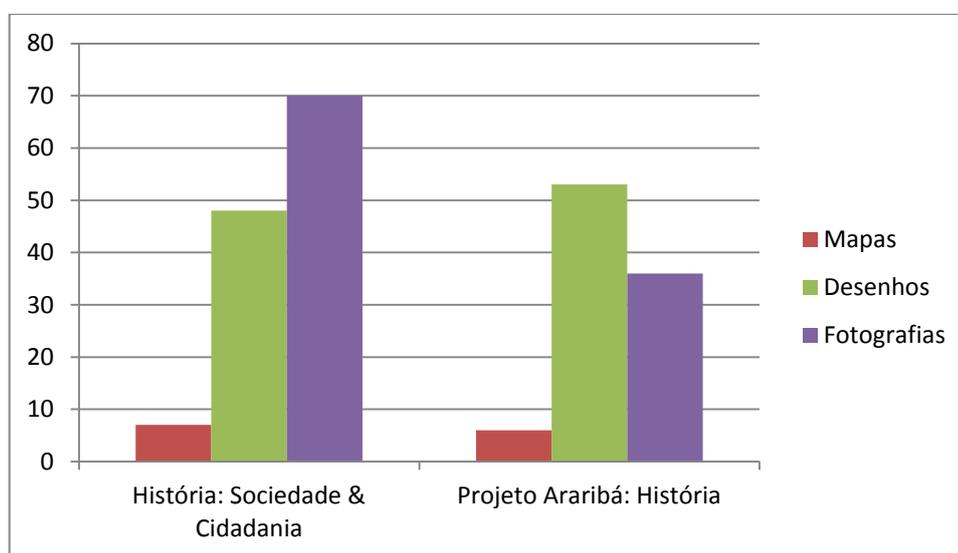


Figura 7 Levantamento quantitativo das imagens em cada coleção, ao longo das três edições, de acordo com os tipos.

Esses números são brutos, considerando tanto imagens de grande destaque quanto imagens muito pequenas, e de tipos variados. Uma primeira interpretação sobre eles aponta

para uma provável estratégia da coleção História: Sociedade e Cidadania de satisfazer as exigências da Lei 11.645/08 através do aumento do número de imagens e, logo, da visibilidade dada aos indígenas na coleção. Para a Coleção Projeto Araribá não podemos inferir o mesmo, tendo em vista que a quantidade de imagens sofre um aumento pouco significativo, considerando-se que se distribuem em quatro volumes a cada edição. Isso não significa, porém, que a coleção da Editora Moderna não tenha manifestado qualquer reação à demanda legal. Para se verificar isso é preciso compreender que imagens são essas e em que capítulos, ou seja, em que contextos narrativos se encontram.

Chegamos então à etapa da categorização, construída através do agrupamento desse total de imagens de acordo com conjuntos de semelhanças verificadas. Nesse aspecto, nos valem da reflexão de Ulpiano Bezerra de Meneses, que ao considerar a relação entre imagens e visões do passado, destaca dois pontos fundamentais,

(...) primeiro, que as imagens não contribuem apenas para representar o passado, mas também para construí-lo; em seguida, que os diferentes modos de representação visual – fotografias, pinturas, gravuras, esculturas, cinema, objetos tridimensionais etc. – deixam marcas específicas nessa produção do passado (MENESES, 2012, p.259).

Atentos a isso, mas adequando a proposição ao nosso objeto, tomamos como um primeiro fator de corte, na totalidade das imagens, seus *tipos*, havendo posteriormente a definição de *categorias* internas a cada um, como veremos adiante. Esses tipos de imagens são: mapas, desenhos e fotografias. No gráfico da Figura 7, supracitada, podemos observar o resultado do levantamento quantitativo de acordo com os tipos de imagens em cada coleção, considerando o somatório das três edições pesquisadas. Novamente percebemos uma diferença entre as duas coleções, já que na História: Sociedade e Cidadania há uma predominância de fotografias, enquanto Projeto Araribá utiliza uma quantidade maior de desenhos. Cabe, desde já, ressaltar que utilizamos o termo vulgar “desenho” tão somente designar imagens produzidas por diferentes técnicas e suportes, diferentes das imagens fotográficas, havendo um detalhamento mais refinado nas categorias internas a este tipo. Para refletir sobre o significado de cada tipo de imagem na produção do passado e quanto às alterações entre as edições e suas implicações, passaremos a analisar cada um deles detalhadamente. Começamos pela análise da forma como os mapas são utilizados pelas coleções.

3.1 Indígenas cartografados: o uso de mapas

Nas coleções em que nos detemos neste estudo os mapas relacionados a povos indígenas são utilizados em pequena quantidade. A coleção História: Sociedade e Cidadania traz em sua primeira edição, no livro de 7º ano, capítulo “Povos indígenas no Brasil”, um mapa das Terras Indígenas na Amazônia Legal (HSC 2008, 6ª série, p.212). Esse mesmo capítulo, na segunda edição, traz em seu lugar um mapa das “Terras Indígenas no Brasil atual” (HSC 2011, 7º ano, p.212); outro, intitulado “Povos indígenas em 1500”, com o mapa do Brasil atual preenchido com cores indicando famílias linguísticas (Tupi-Guarani, Jê, Aruaque, etc.) (HSC 2011, 7º ano, p.208); e um terceiro terceiro, dessa vez no capítulo destinado a tratar da colonização da América portuguesa, intitulado *Terra Brasilis*, de Lopo Homem (HSC 2011, 7º ano, p.235). Nesse mapa, elaborado no início do século XVI, é possível observar as caravelas portuguesas no mar e, no território representado, árvores, animais e indígenas – alguns com arco e flechas, outros cortando madeira.

Na terceira edição da coleção, no capítulo dedicado aos indígenas, há um mapa indicando “Povos da América no início do século XVI”, abrangendo todo o continente com a indicação dos principais grupos étnicos (HSC 2014, 6º ano, p.86). No capítulo dedicado a discutir o encontro entre os Tupi e os portugueses, no livro de 7º ano, há o mapa intitulado “A expansão dos Tupi-Guarani”. O mapa indica que esses povos teriam migrado a partir da bacia amazônica, havendo uma rota tupinambá, pelo litoral, e uma rota guarani, pelo interior (HSC 2014, 7º ano, p.228). Por fim, no capítulo sobre a colonização portuguesa há um mapa de Giovanni Battista Ramusio, de 1557 (HSC 2014, 7º ano, p.260), com conteúdo semelhante ao *Terra Brasilis*.

O esquema de utilização de mapas na coleção Projeto Araribá sofreu menos alterações ao longo de suas três edições. Na primeira edição há dois mapas, ambos no livro de 6ª série. O primeiro é um detalhe do já mencionado *Terra Brasilis*, elaborado por Lopo Homem entre 1515 e 1519, no capítulo dedicado ao tema da colonização portuguesa (PAH 2008, 6ª série, p.170). Já o segundo mapa é encontrado na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil”, e trata das Terras Indígenas no Brasil, indicando aquelas a ser identificadas, em processo de demarcação e demarcadas (PAH 2008, 6ª série, p.178). Na segunda edição da coleção, distribuída no PNLD 2011, mantém a mesma estrutura, apenas com o mapa das Terras Indígenas atualizado. Na terceira edição também se manteve o mesmo tipo de mapas nos mesmos capítulos, havendo uma troca do detalhe do mapa de Lopo Homem por um de Jean Rotz, de 1541. Esses dois mapas são esteticamente semelhantes, sendo que o de Rotz

apresenta um recorte menor do território, com maior ênfase nos indígenas que cortam a madeira e transportam-na para os barcos, dessa vez de piratas franceses, não de portugueses (PAH 2014, 7º ano, p.166).

Quanto ao uso dessas imagens pelas coleções, sua característica comum é o uso ilustrativo dos mapas do século XVI. Isso se dá na medida em que esses mapas não são acompanhados de nenhuma proposta de reflexão. Em ambas as coleções as legendas que acompanham essas imagens apenas indicam do que se trata e, no máximo, orientam sua interpretação por parte dos leitores. Os outros tipos de mapas, por sua vez, estão mais associados a propostas de atividades, podendo essas ser mais simples (como identificar a região ocupada por certo povo) ou com uma abordagem mais profunda (como refletir sobre os motivos da existência ou não de Terras Indígenas em certas regiões).

O mapa melhor explorado pela coleção História: Sociedade & Cidadania é o que trata da “Expansão dos Tupi-Guarani”, presente apenas na terceira edição. Em proposta de atividade, além de pedir aos alunos que identifiquem o local de origem desses povos e a direção de sua expansão, traz a seguinte questão: “Os indígenas foram descritos durante muito tempo como povos ‘parados no tempo’. A observação do mapa confirma ou nega essa descrição?” (HSC 2014, 7º ano, p.237). Assim, a atividade busca levar o aluno a refletir que os povos indígenas também têm história, não sendo estagnados no tempo.

Em relação aos outros mapas presentes na coleção, quando há alguma proposta relacionada a eles é algo simples, como “você saberia dizer qual povo indígena vivia na área hoje ocupada por seu estado quando Cabral chegou aqui?” (HSC 2011, 7º ano, p.208), para o mapa “Povos indígenas em 1500”. A essa questão seria interessante completar: esse povo ainda vive nesse local? No mapa “Povos da América no início do século XVI” a tarefa pede que o estudante indique “dois povos indígenas da América do Norte, um da América Central e dois da América do Sul” (HSC 2014, 6º ano, p.86). Desse modo, não existe uma maior problematização da imagem, e a atividade acaba servindo mais para interpretar corretamente as cores que formam o mapa e para reconhecer cada segmento que forma a América do que para refletir sobre dinâmicas de ocupação territorial pelos povos nativos.

A coleção Projeto Araribá utiliza os mapas de Terras Indígenas de modo a provocar maior reflexão, já que nas três edições esses mapas estão vinculados a propostas de atividades. Na primeira edição, a atividade propõe que os leitores indiquem as regiões com maior concentração de Terras Indígenas, além de sugerir que reflitam sobre os fatores históricos que expliquem a pouca quantidade de terras demarcadas na região dos primeiros

contatos entre indígenas e portugueses (PAH 2008, 6ª série, p.179). A segunda edição traz a questão para identificar as regiões e mais as seguintes:

- c) Os estados do Piauí e do Rio Grande do Norte não apresentam terras indígenas. É possível afirmar que não há índios nesses estados?
- d) Avalie se o trecho a seguir confirma ou não os dados do mapa: “Os grupos indígenas permaneceram nas terras em que viviam. A antiga posse do território garantiu aos indígenas a sua propriedade” (PAH 2011, 7º ano, p.201).

Com tal abordagem sobre o mapa, a coleção instiga o aluno a refletir historicamente a partir da imagem e das informações que ela contém. Vejamos as respostas apontadas para essas questões no Manual do Professor:

- c) Não é possível fazer essa afirmação, pois o mapa apresenta a situação jurídica das terras indígenas e não a presença indígena em cada estado do Brasil.
- d) Não. Nem todas as áreas habitadas por índios foram demarcadas. Lembrar que os indígenas ocupavam todo o território, inclusive o litoral, de onde foram expulsos ou levados a migrar para outras regiões. Alguns grupos, como os pankararus, além de não falarem mais sua língua original, vivem ainda outro drama: não se organizam mais em aldeias. Há um grupo desses indígenas morando numa favela na Grande São Paulo (PAH 2011, 7º ano, Manual do Professor, p.132)³⁰.

Pelas questões associadas ao mapa e as correspondentes respostas presentes no Manual do Professor, percebe-se que a coleção Projeto Araribá usa o mapa para propor a reflexão sobre o caráter histórico da atual situação dos povos indígenas. Os locais e quantidade de Terras Indígenas existentes são fatores relacionados à própria história das relações interétnicas e ao reconhecimento por parte do Estado, e não reflexo de uma organização “natural” e sem conflitos de interesses. A terceira edição dessa coleção mantém a atividade de identificar as regiões com mais Terras Indígenas e questão igual a “d”, supracitada (PAH 2014, 7º ano, p.175).

Comparando a presença de mapas relacionados aos povos indígenas nas duas coleções pesquisadas é possível perceber uma semelhança entre elas. À parte algumas variações na coleção História: Sociedade & Cidadania, temos o uso de mapas do século XVI nos capítulos que tratam da chegada dos portugueses ao território, e mapas das Terras Indígenas da atualidade nos capítulos que tratam especificamente desses povos. O uso desses mapas apresenta semelhança no caso daqueles do século XVI, que em ambas as coleções são apresentados de forma ilustrativa. Já os mapas sobre povos/terras indígenas estão vinculados a

³⁰ Lembramos que até sua terceira edição a coleção Projeto Araribá: História não utilizava as normas convencionadas para a grafia dos nomes indígenas.

atividades, sendo que na coleção História: Sociedade & Cidadania as atividades são simples, em termos de problematização, enquanto a coleção Projeto Araribá: História aproveita os mapas para instigar a reflexão sobre a historicidade das relações entre indígenas e colonizadores, promovendo uma maior problematização sobre os mesmos.

3.2 Indígenas desenhados – imagens produzidas nos séculos XVI, XIX e XXI

Após analisar a presença dos mapas nas coleções em foco, passamos a um segundo tipo de imagens encontradas nos livros didáticos: os desenhos. O termo “desenho” pode parecer vulgar para se referir a algumas obras alocadas nessa categoria, mas foi considerado o mais adequado para reunir representações pictóricas realizadas por diferentes métodos e em diferentes suportes (como gravuras, aquarelas, óleo sobre tela, etc.), todos não fotográficos, e que guardam semelhanças entre si devido aos contextos em que foram produzidos. Portanto, o termo “desenho” é aqui utilizado tão somente com esta finalidade prática de separar as imagens fotográficas das não fotográficas, sem qualquer pretensão de correção teórica ou conceitual no campo artístico.

Enquadramos no tipo “desenhos”, de acordo com o que encontramos nos livros didáticos, quatro categorias de imagens, de acordo com seu contexto de produção: imagens do século XXI, que englobam ilustrações feitas especificamente para as coleções didáticas; do final do século XVI, em que viajantes europeus estiveram no Brasil e produziram ou inspiraram relatos textuais e imagéticos sobre os costumes dos povos nativos; da primeira metade do século XIX, quando estrangeiros vindos em expedições científicas e artísticas retrataram povos indígenas, dessa vez através de outros olhares e técnicas; e do final do século XIX, período em que os indígenas ganham destaque em nossa iconografia com a emergência do romantismo e da busca pela construção de uma identidade nacional.

Uma primeira categoria que identificamos no tipo “desenho” engloba aquelas *ilustrações elaboradas especificamente para a edição didática*, portanto, imagens produzidas no século XXI. Trata-se de uma categoria pouco recorrente. A coleção Projeto Araribá se vale mais delas na parte da Pré-História, um período que foi excluído em nosso recorte de pesquisa. Entretanto, há duas imagens que destacaremos aqui por sua particularidade. Enquanto as imagens sobre Pré-História geralmente mostram vestígios arqueológicos – pontas de flechas, cerâmicas, pinturas rupestres – no tópico sobre o surgimento da agricultura, essa

coleção traz ilustrações que representam pessoas, para ilustrar os processos de produção de cerâmica e de farinha de mandioca.

O livro de 5ª série da primeira edição traz uma ilustração de duas mulheres (nuas, usando adornos como colares e braceletes) ralando mandioca. A legenda explica que “depois de ralar a mandioca, as índias colocavam a farinha para secar ao sol. Com isso, o veneno era eliminado” (PAH 2008, 5ª série, p.63). O a seguir, o Tema 5 “A arte da cerâmica e as moradias”, traz uma pequena ilustração representando uma mulher fazendo cerâmica, em um box que explica o significado da palavra “oleiro” (PAH 2008, 5ª série, p.64).

A segunda edição da coleção segue a mesma estrutura, repetindo as mesmas imagens. As únicas duas diferenças são, primeiro, a substituição da pequena ilustração da mulher fazendo cerâmica por uma maior, seguindo a mesma estética da ilustração das mulheres produzindo farinha. Nessa nova ilustração se vê quatro mulheres envolvidas na produção de cerâmica, com a legenda: “ilustração atual representando a produção ceramista dos antigos povos marajoaras. A cerâmica do Brasil pré-histórico ficou registrada principalmente nos utensílios domésticos e nas urnas funerárias descobertos por arqueólogos” (PAH 2011, 6º ano, p.62). Percebemos aqui um pequeno descompasso, pois é de conhecimento que normalmente a produção de cerâmica entre indígenas é realizada por mulheres, no que a ilustração demonstra correção. No entanto o texto, embora mencione que a atividade era “exercida provavelmente por mulheres”, utiliza o masculino no restante: “os oleiros preparavam o barro acrescentando grãos de areia, cascas de árvore e água. (...) [em outra técnica] os oleiros aproveitavam cacos de cerâmica usada...” (PAH 2011, 6º ano, p.62).

Na terceira edição as ilustrações das mulheres produzindo farinha e fazendo cerâmica permanecem, mas são diferentes. Ainda que sejam muito semelhantes em conteúdo aos anteriores, dessa vez os desenhos contam um jogo de luz e sombra melhor trabalhado e, de maneira geral, têm ares mais realistas (Figura 8). Enquanto as imagens da edição anterior tinham o crédito de Rodval Matias, estas são atribuídas a Orly Wanders. As legendas também sofreram ligeira modificação. Na primeira ilustração encontra-se “ilustração atual representando a fabricação de farinha de mandioca. Cores-fantasia. Depois de ralar a mandioca, as mulheres colocavam a massa resultante para escorrer. Em seguida, essa massa era colocada ao sol, processo que eliminava o veneno, e torrada, transformando-se em farinha” (PAH 2014, 6º ano, p.63). A imagem da produção de cerâmica, a legenda apenas adequou a grafia de “produção ceramista de antigos povos marajoaras” para “antigos povos Marajoara” (PAH 2014, 6º ano, p.64). Com isso, podemos perceber um refinamento na

qualidade das imagens nessa edição, o que demonstra uma maior preocupação com a parte estética na dinâmica de publicação. Embora nenhuma dessas imagens seja objeto de propostas de reflexão, sua presença valoriza os conhecimentos e técnicas desenvolvidas pelos povos nativos.

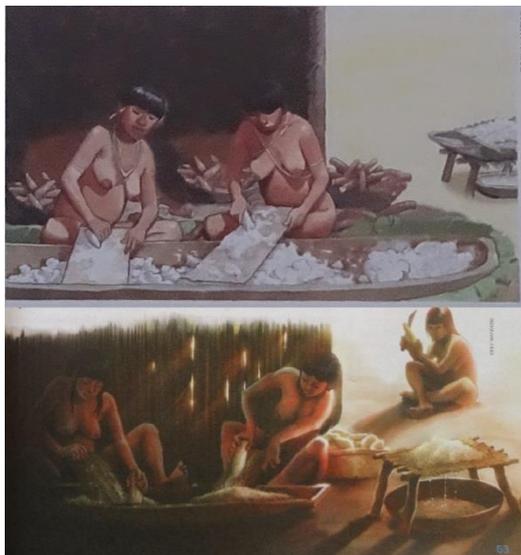


Figura 8 Acima, ilustração da produção de farinha de mandioca presente nas duas primeiras edições da coleção Projeto Araribá. Abaixo, ilustração que a substitui na terceira edição (PAH 2014, 6º ano, p.63).

Além dessas ilustrações, a coleção Projeto Araribá: História utiliza esse recurso na seção “Compreender um texto: Uma lenda do milho”, que segundo a explicação “faz parte da tradição dos guaranis do sul do Brasil” (PAH 2008, 5ª série, p.72). A ilustração, que também não traz legenda, representa uma cena descrita no texto, de dois indígenas lutando contra um terceiro (como vimos no capítulo anterior, o “emissário de Nhandeyara”), enquanto outros observam o surgimento do primeiro pé de milho, consequência da luta (PAH 2008, 5ª série, p.72-73).

Na segunda edição permanecem as imagens ilustrando “Uma lenda do milho”, mas reelaboradas, representando as mesmas cenas de modo um pouco diferente (PAH 2011, 6º ano, p.70-71). Nessa edição há ainda uma ilustração que não aparece em nenhuma outra. Ao trazer a narrativa de Davi Kopenawa Yanomami sobre os primeiros contatos com não indígenas, o livro didático apresenta uma “ilustração atual [que] representa como poderia ter sido a primeira reação dos índios yanomamis diante da cultura dos não índios” (PAH 2011, 7º ano, p.205). A ilustração mostra indígenas correndo, assustados, ao ver passar um avião sobre

a aldeia. Na terceira edição dessa coleção permanecem apenas as ilustrações sobre a lenda do milho, sendo assim perceptível o empobrecimento no uso de ilustrações nessa última edição.

A coleção História: Sociedade & Cidadania também se utiliza tipo de recurso visual. Em suas três edições encontramos, nos livros de 8º ano, quando trata do tema das bandeiras, uma ilustração representando uma expedição bandeirante na mata. Na primeira edição essa imagem não tem nenhuma legenda, mas pela relação com o texto entende-se que se trata de uma representação do que seria uma expedição bandeirante. Na ilustração os indígenas aparecem entre “homens brancos”, abrindo caminho com facões ou carregando sacos em suas cabeças, destacando a informação do texto de que faziam parte dessas expedições indígenas escravizados, usados como “guias, cozinheiros, guerreiros e carregadores” (HSC 2008, 7ª série, p.73). Na segunda edição essa ilustração é reproduzida novamente, mas dessa vez com maior destaque, ocupando quase toda a página, e trazendo a legenda “desenho de uma bandeira com base em pesquisa” (HSC 2011, 8º ano, p.35). Na terceira edição esse tema se mantém, mas a ilustração é outra. Dessa vez, os indígenas que figuravam em primeiro plano nas edições anteriores, aparecem mais ao fundo da ilustração, com menor destaque (HSC 2014, 8º ano, p.31). Não estamos discutindo a questão dos bandeirantes, mas chama atenção nessa imagem a ressignificação da figura mesma do bandeirante, agora representado de forma mais fiel aos debates historiográficos.

Duas ilustrações incluídas na terceira edição de História: Sociedade & Cidadania chamam a atenção por seu conteúdo. No livro de 7º ano, no capítulo sobre a colonização portuguesa, a seção “O texto como fonte” trata da guerra de Itapuã. Segundo o texto, o acontecimento se deu quando portugueses responderam a uma ofensiva dos Tupinambá na Bahia, que passaram a resistir à ocupação europeia na região, em 1555. Os portugueses então atacaram a aldeia de Itapuã, promovendo um massacre dos indígenas. A ilustração representa esse conflito, destacando pontos levantados no texto, como a superioridade de equipamentos dos portugueses (Figura 9). Na imagem, vemos portugueses com espadas e armas de fogo lutando contra indígenas com lanças e arco e flecha. A ilustração mostra também habitações pegando fogo e indígenas mortos (HSC 2014, 7º ano, p.276).

Outra ilustração incluída na terceira edição encontra-se no capítulo sobre “A marcha da colonização”, no livro de 8º ano. Esse capítulo traz uma seção “Para saber mais: Indígenas: dominação e resistência”, onde há uma ilustração (Figura 10) cuja legenda informa: “ilustração recriando um aspecto da resistência indígena aos bandeirantes no sul” (HSC 2014, 8º ano, p.32). Essa ilustração mostra indígenas atacando duas jangadas que seriam de

bandeirantes, em um rio, com flechas e lanças. Novamente, portanto, a coleção destaca visualmente a resistência indígena às investidas colonizadoras. Interessante notar que essas ilustrações vão perfeitamente ao acordo do sentido geral da narrativa que representam. Na ilustração sobre a Guerra de Itapuã, em que os indígenas acabaram derrotados, esses aparecem correndo, como em fuga, mortos, e com habitações incendiadas. No caso da ilustração sobre a resistência aos bandeirantes, em que os indígenas tiveram êxito, estes são representados em posição de vantagem. Ou seja, ambas as ilustrações tratam da resistência indígena, mas uma os mostra como vítimas e outra como vencedores.

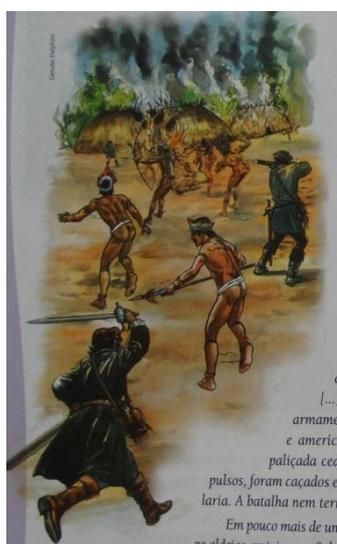


Figura 9 Ilustração sobre a Guerra de Itapuã (HSC 2014, 7º ano, p.276).

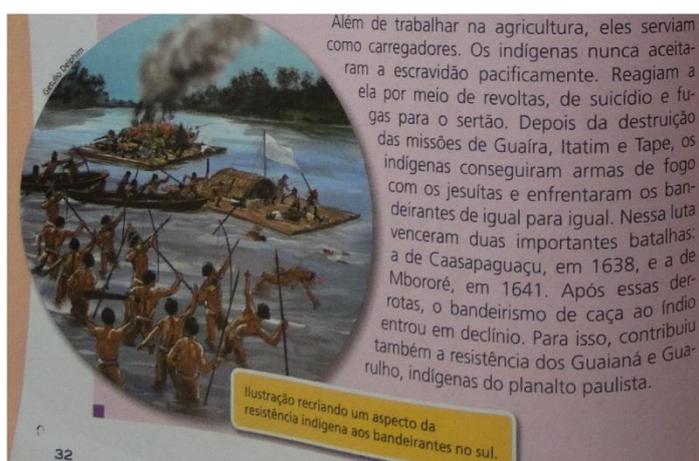


Figura 10 “Ilustração recriando um aspecto da resistência indígena aos bandeirantes no Sul” (HSC 2014, 8º ano, p.32).

Considerando as ilustrações encontradas nas duas coleções, percebemos que elas constituem um recurso para enriquecer a narrativa visualmente. Em suas diferentes edições a coleção Projeto Araribá praticamente não apresenta mudanças, prevalecendo as ilustrações sobre a produção da farinha, que valoriza o conhecimento indígena, e as que acompanham a “lenda do milho”, que não possibilitam maiores problematizações sobre a história indígena. Já a coleção História: Sociedade & Cidadania, naquela ilustração presente em todas as edições, traz um elemento que permite problematizar a questão. Ao representar indígenas participando da expedição bandeirante, reforça o uso dessa força de trabalho, mesmo nas atividades destinadas a capturar outros indígenas, o que permite trazer uma maior complexidade para as relações interétnicas naquele contexto. Percebemos também nessa coleção mudanças que, mesmo não sendo em grande quantidade, não deixam de ser bastante significativas. A presença de ilustrações sobre conflitos entre indígenas e colonos na Bahia e da resistência aos bandeirantes no sul, destaca o aspecto da resistência indígena, que como vimos no capítulo anterior é um dos pontos característicos daquela coleção. Consideramos que reforçar visualmente essa resistência é uma grande contribuição qualitativa para a representação dos indígenas como agentes ativos na história, e não apenas como sujeitos passivos ante a ação dos colonizadores.

Após estas considerações sobre o uso de ilustrações originais nos livros didáticos, passamos a outra categoria entre as imagens do tipo “desenho”: as *imagens produzidas no final do século XVI*. Considerando as duas coleções em seu conjunto, constata-se que são utilizadas imagens de Hans Staden, Jean de Léry, André Thévet e Theodore de Bry, havendo um grande predomínio das obras desse último, que constituem 13 das 27 vezes em que esse tipo de imagem aparece nos livros didáticos. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha sintetiza a relação entre esses indivíduos e sua experiência com os indígenas no Brasil,

... temos o franciscano André Thevet, cujo interesse pela mitologia o torna a melhor fonte sobre a cosmologia Tupinambá do século XVI. Contrapondo-se a Thevet, direta ou indiretamente, temos também dois autores excepcionais que estiveram entre os Tupinambá mais ou menos na mesma época, mas em posições assimétricas, um como inimigo destinado a ser comido, outro como aliado: o artilheiro do Hesse, Hans Staden, que viveu prisioneiro dos Tupinambá, e os descreve como inteligência e pragmatismo em livro publicado originalmente em 1557 que conheceu imediato sucesso - quatro edições em um ano -, e o calvinista Jean de Léry que passa alguns meses, em 1557, com os mesmos Tupinambá quando a perseguição que Villegagnon move aos huguenotes os obriga a se instalarem em terra firme. O livro de Lery só é publicado em 1578, e embora o autor afirme que o redigiu em 1563, várias passagens atestam interpolações posteriores a esta data. Seja como for, a edição em 1592, em Frankfurt, da terceira parte da Coleção de Grandes Viagens ilustrada pelo ourives, gravurista e propagandista huguenote Theodor de Bry, que reunia os livros

de Hans Staden e de Jean de Léry, publicados simultaneamente em alemão e em latim, consagra a influência desses autores fundamentais (CUNHA, 2012, p.33-34).

O que temos, então, são indivíduos que tiveram diferentes experiências com os ameríndios no Brasil em meados do século XVI, produzindo relatos destinados a um público europeu ávido por informações e imagens dos exóticos habitantes do “novo mundo”. Esses relatos ganharam maior popularidade com a obra de Theodore de Bry. O enorme sucesso gozado pela obra desse autor se deu, em parte, devido à qualidade de suas gravuras.

Para a elaboração de suas ilustrações, de Bry utilizou a técnica da gravura em cobre, que permitia uma maior riqueza de detalhes. No entanto, era mais cara e, por isso, ainda pouco presente nas coleções de crônicas, que utilizavam, em geral, a xilogravura. O emprego de uma técnica inovadora, a escolha de temas polêmicos para serem retratados (como o canibalismo e a idolatria) além de inovações no processo de reprodução e impressão geraram um grande impacto visual, chegando a influenciar as obras de outros artistas (KALIL, 2011, p.263).

Portanto, percebemos que as coleções didáticas reproduzem imagens que têm uma longa história de circulação, e representam percepções e expectativas de um momento histórico específico. Esse tipo de imagens está presente nos capítulos que tratam da chegada dos portugueses ao Brasil e os primeiros momentos da colonização, bem como, nos capítulos dedicados especificamente aos povos indígenas. Devido às experiências dos autores em foco, os Tupi são os principais representados nessas imagens. Quanto aos temas, focam principalmente nos conflitos, tanto entre europeus e indígenas quanto dos indígenas entre si, e costumes desses povos, como estrutura das aldeias e antropofagia.

A coleção História: Sociedade & Cidadania utiliza gravuras do século XVI nas edições distribuídas no PNLD 2008 e 2014. Na primeira edição são três imagens, sendo duas de Theodore de Bry e uma de Hans Staden. Ambas as imagens feitas por Theodore de Bry representam batalhas entre europeus e indígenas. A primeira (Figura 11) é colorida, e sua legenda traz informações complementares ao texto principal, dizendo que “os colonizadores chamavam os povos indígenas de ‘bárbaros’. Com isso, justificavam a guerra contra eles; através dela, conseguiam a terra e os próprios indígenas, na condição de escravos” (HSC 2008, 7ª série, p.12).

A segunda imagem de Bry, em preto e branco, representa, segundo a legenda “o combate entre os portugueses e os Tupinambá, aliados aos franceses, no litoral do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XVI” (HSC 2008, 7ª série, p.30) (Figura 12). Também tem, portanto, um caráter ilustrativo relacionado ao tema do texto principal, que é a ação do

governador-geral Mem de Sá (1558-1572) no combate aos Tupinambá, então aliados aos franceses que haviam estabelecido a França Antártica na baía de Guanabara, em 1555 (HSC 2008, 7ª série, p.30-31).

Ambas as imagens destacam o aspecto da resistência indígena aos colonizadores, sendo utilizadas de maneira ilustrativa, sem propostas de reflexão sobre as mesmas. Destacamos, ainda, algumas inconsistências verificadas quanto à descrição dessas imagens no volume em questão. A origem da primeira imagem mencionada é atribuída da seguinte maneira: “esta representação, elaborada por Théodor de Bry para a obra *Brevíssima relación da la destrucción de las Indias*, de Frei Bartolomé de las Casas, mostra a guerra entre europeus (nos barcos) e ameríndios” (HSC 2008, 7ª série, p.12). A mesma imagem também é utilizada na coleção Projeto Araribá, onde conta com a legenda: “conflito entre portugueses e índios caetés na região de Pernambuco. Gravura colorizada de Theodore de Bry, 1562” (PAH 2008, 6ª série, p.176).



Figura 11 Gravura de Theodore de Bry, na coleção História: Sociedade e Cidadania (HSC 2008, 8º ano, p.12).

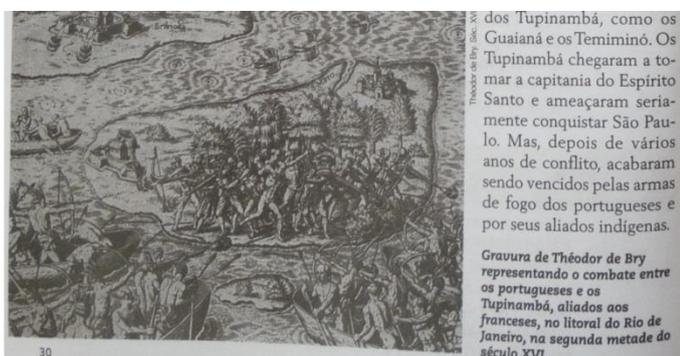


Figura 12 Gravura de Theodore de Bry, baseada em original de Hans Staden, representando combate entre os portugueses e os Tupinambá (HSC 2008, 8º ano, p.30).

Em primeiro lugar, a verificação da identificação “Tammaraka”, na ilha localizada no centro da parte inferior da imagem (Figura 11) permite concluir pela correção da descrição da coleção Araribá, pois a ilha de Itamaracá (então uma capitania) pertence atualmente ao estado de Pernambuco, embora a gravura seja provavelmente de 1592, e não 1562, como indicado.

Um segundo fator refere-se ao fato de que imagens de Theodore de Bry sobre o Brasil foram feitas a partir das xilogravuras de Hans Staden. Recorrendo-se a obra desse autor, encontramos a imagem descrita como “o sítio de Igarauçu” (STADEN, 2013, p.39). Em sua primeira viagem ao Brasil, ao aportar em Olinda, Staden relata que “por culpa dos portugueses, eclodiu um tumulto dos selvagens numa região, a dos Caetés (...) e o capitão do país nos implorou pela graça de Deus que acorrêssemos em ajuda à localidade de Igarauçu, a cinco milhas de Olinda e que os selvagens estavam prestes a tomar” (STADEN, 2013, p.37). A referida imagem corresponde ao relato desenvolvido por Staden sobre o acontecimento, de modo que podemos concluir que informação contida na coleção História: Sociedade & Cidadania, de que a imagem foi elaborada para a obra de Bartolomé de las Casas, está incorreta.

Verificamos também uma incorreção na segunda imagem, descrita como batalha entre portugueses e Tupinambá no litoral do Rio de Janeiro. É possível ler na imagem (Figura 12) a identificação do forte de Brikioka (Bertioga) e a denominação da ilha de S° Maro (Santo Amaro). Novamente recorrendo à obra de Hans Staden, encontramos a ilustração original (STADEN, 2013, p.57) com a contextualização, onde consta que o povoado de Bertioga estava a cinco milhas de São Vicente, sendo “o primeiro lugar que os inimigos dos portugueses e dos Tupiniquins alcançavam em suas expedições guerreiras a partir do norte, e dali eles continuavam, avançando por entre a ilha de Santo Amaro e o continente, até São Vicente” (STADEN, 2013, p.56). Segundo o autor foi por esse motivo que se construiu uma fortificação em Bertioga, onde o próprio Staden acabaria sendo capturado pelos Tupinambá. Por essa descrição verifica-se que o conflito representado na imagem se deu na capitania de São Vicente, hoje estado de São Paulo, e não no litoral do Rio de Janeiro, como diz a descrição no livro didático. Além disso, não se dá destaque ao fato de haver mais indígenas (Tupiniquim) do que portugueses lutando contra os Tupinambá.

A última imagem do século XVI presente na primeira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania é uma das xilogravuras originais de Hans Staden. Ela está em uma atividade de “leitura de imagem”, onde se sugere que o aluno analise a imagem em seus detalhes e crie uma legenda para ela (HSC 2008, 7ª série, p.35). O mais interessante nesse

caso é que ao final do volume há um apêndice intitulado “Elementos de pesquisa para a atividade Leitura de Imagem”, onde consta um texto com vários detalhes sobre a imagem e seu autor, permitindo ao leitor uma maior compreensão da imagem e do contexto que ela representa (HSC 2008, 7ª série, p.260).

Na terceira edição da coleção (na segunda não consta nenhuma imagem do tipo que estamos tratando) as imagens do século XVI reproduzidas tem um conteúdo diferente da primeira edição. Desta vez não há imagens de conflitos entre europeus e indígenas, e o foco incide sobre aspectos do modo de vida. Isso se dá devido a esta terceira edição incluir o capítulo “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros”, que, como vimos, passa a abordar aspectos da cultura Tupi no século XVI, algo que não fazia nas edições anteriores. Dessa forma, encontramos imagens como uma de Hans Staden onde se destaca as “malocas de uma aldeia tupi” (HSC 2014, 7º ano, p.229) (Figura 13), e uma de Theodore de Bry onde “os pajés tupinambás (ao centro) dançam durante um ritual organizado por eles com o objetivo de cura dos doentes e fortalecimento espiritual do grupo” (HSC 2014, 7º ano, p.231). Também há na edição uma imagem representando o morubixaba Cunhambebe, retirada da obra de André Thevét, que aparece duas vezes – na primeira em tamanho menor, sem nenhuma legenda (HSC 2014, 7º ano, p.196), e na segunda vez com maior destaque, com legenda que explica que ele “liderou seu povo na resistência aos portugueses. A sua fama guerreira ultrapassou muito os limites de sua aldeia, localizada onde é hoje Angra dos Reis” (HSC 2014, 7º ano, p.230).



Figura 13 À esquerda, uma gravura do original de Hans Staden (HSC 2014, 7º ano, p.229). À direita, uma releitura retirada da obra de Theodore de Bry (PAH 2014, 7º ano, p.174).

Analisando as imagens do século XVI reproduzidas na coleção Projeto Araribá: História, percebemos uma presença considerável de imagens como uma temática que não aparece na outra coleção: a antropofagia. Nas três edições é possível encontrar, no capítulo sobre a ocupação holandesa do nordeste, a obra “Mulher tapuia”, de Albert Eckhout, de 1643 (e aqui excedemos um pouco nossa delimitação do século XVI). Nessa imagem, é possível observar uma indígena, no entanto com traços mais próximos a de uma mulher europeia, em pé em baixo de uma árvore, tendo às costas um cesto do qual sai um pé humano e, em uma de suas mãos, uma mão com antebraço, também humanos (PAH 2011, 7º ano, p.217). A atividade pede: “a) Identifique uma prática cultural de muitos povos indígenas pré-colônias que o artista representou nessa pintura. b) Qual foi a intenção provável do artista ao representar esse elemento na pintura?” (PAH 2011, 7º ano, p.217). A imagem e a atividade chamam a atenção para o aspecto da antropofagia, ressaltando que foi um costume que chocou os europeus que aqui chegaram.

As outras imagens do século XVI utilizadas nessa coleção encontram-se principalmente na seção “Em foco: Os povos indígenas do Brasil”, ainda com ênfase nas representações sobre antropofagia, havendo duas sobre esse tema em cada edição. As primeiras edições contam com as gravuras de Theorode de Bry. Na primeira edição, “Hans Staden, figura de barba, observa a preparação de um corpo para um ritual antropofágico” (PAH 2008, 6ª série, p.181) e “Preparo de carne humana em episódio canibal” (PAH 2008, 6ª série, p.239). Na segunda edição, “Tupinambás e indígenas de outras aldeias festejam bebendo caíum antes de matar o prisioneiro e comer sua carne” (PAH 2011, 7º ano, p.198) e “tupinambás durante um ritual antropofágico, desmembrando e cozinhando o inimigo” (PAH 2011, 7º ano, p.203).

Essa última imagem repete-se na terceira edição (PAH 2014, 7º ano, p.175) (Figura 14), onde também se encontram gravuras de Jean de Léry, representando “combate entre Tupinambá e Maracajá” (PAH 2014, 7º ano, p.176) e o momento da execução de um prisioneiro (PAH 2014, 7º ano, p.177). A gravura descrita como “ataque tupiniquim a uma aldeia tupinambá”, de Theodore de Bry (Figura 13), está presente nas três edições, sendo sempre relacionada às imagens de antropofagia, destacando esses dois aspectos (guerra e antropofagia) presentes nas sociedades nativas então conhecidas (PAH 2011, 7º ano, p.202). Quanto a esta, observe-se através da comparação estabelecida na Figura 13, que embora as coleções utilizem imagens semelhantes em conteúdo, cada uma direciona a leitura com uma

finalidade própria: a coleção História: Sociedade & Cidadania a utiliza para demonstrar a organização das “malocas em uma aldeia Tupi”, enquanto a Projeto Araribá a utiliza para enfatizar o aspecto da guerra entre os indígenas.



Figura 14 “Tupinambá desmembrando e cozinhando o inimigo, durante um ritual antropofágico” (PAH 2014, 7º ano, p.175).

Após apresentar as imagens produzidas no século XVI e reproduzidas pelas coleções, percebemos que ambas se utilizam largamente de uma fonte comum: as gravuras de Theodore de Bry feitas a partir do relato e das ilustrações originais de Hans Staden. Nesse momento, cabe uma breve reflexão sobre o uso desse tipo de imagens em livros didáticos. De acordo com Circe Bittencourt, as representações sobre os indígenas produzidas no século XVI ilustram livros didáticos há mais de um século. A autora destaca, por exemplo, que no “livro *Pequena História do Brasil* [de Joaquim Maria de Lacerda], cuja primeira edição é provavelmente do final de 1870, existem reproduções copiadas da obra de Jean de Léry, *Viagem à terra do Brasil*, provavelmente da edição de 1878 de Gafarel” (BITTENCOURT, 2009, p.82). A forma de se reproduzir essas imagens, na época, era através de desenhos feitos a partir das gravuras originais, de modo que eles “se constituíram em veículos de divulgação e da documentação iconográfica para jovens brasileiros desde o final do século XIX, cujos originais só foram publicados no Brasil entre 1930 e 1940” (BITTENCOURT, 2009, p.82). Ainda que as imagens de Léry, citadas pela autora, em nossa pesquisa só apareçam na terceira edição de Projeto Araribá, encontramos uma profusão de imagens produzidas no mesmo contexto e com temáticas semelhantes.

Nessas primeiras obras didáticas os indígenas “eram representados como ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos” (BITTENCOURT, 2009, p.82). Mas mesmo no final do século XIX havia posturas distintas. A autora destaca o livro “História do Brasil das escolas primárias”, de João Ribeiro, publicada em 1900. Estudioso de antropologia, esse autor destacava a importância de se evitar generalizações, de modo que “as ilustrações apresentadas em seu livro didático divulgavam uma versão diferente das anteriores, destacando as características específicas dos índios” (BITTENCOURT, 2009, p.82). Traçando um paralelo entre a análise de Circe Bittencourt e as fontes sobre as quais nos debruçamos, percebemos, em primeiro lugar, uma continuidade no uso da iconografia do século XVI em livros didáticos e, em segundo lugar, que mesmo nessas edições mais antigas já se pode verificar diferentes abordagens sobre a questão indígena.

As duas coleções, ainda que utilizando um repertório semelhantes de imagens, dão ênfases diferente através do processo de seleção e significação dessas imagens. A coleção Projeto Araribá não apresenta mudanças significativas ao longo das três edições, mantendo uma estrutura semelhante. Utiliza uma quantidade maior desse tipo de imagens, predominando as que representam guerras entre indígenas, com grande destaque para a prática da antropofagia. Dessa forma, enfatiza mais aspectos da cultura nativa e seu dinamismo. Não obstante, reproduz de forma pouco crítica imagens que serviram para construir uma representação dos indígenas como selvagens, baseada nas observações de viajantes nas primeiras décadas do contato.

Enquanto isso, primeira edição da História: Sociedade & Cidadania - que no geral utiliza uma quantidade menor desse tipo de imagens - foca principalmente nos conflitos entre europeus e indígenas, o que leva a destacar que a “recepção” dos europeus pelos nativos não se deu de forma passiva, havendo resistência. Mostrando também diferentes alianças estabelecidas, ressalta o papel dos indígenas como agentes no processo histórico. Esta orientação na seleção das imagens está de acordo com a forma como a coleção representa os indígenas em seus textos, como demonstramos no capítulo anterior. Na terceira edição, não há nenhuma imagem com essa temática, destacando-se mais a figura de Cunhambebe e aspectos da cultura Tupi, já que se encontram em um capítulo destinado a discutir este tema. Mesmo nesse aspecto, a coleção privilegia outros aspectos, que não o da antropofagia, como faz a Projeto Araribá. Acreditamos que essa mudança na temática das imagens pode alterar consideravelmente a representação construída sobre os povos indígenas, valorizando aspectos da cultura que vão além da imagem exótica de devoradores de gente.

Uma terceira categoria de imagens que alocamos como “desenhos” são as *obras produzidas na primeira metade do século XIX*. Nesse período, estrangeiros vindos em expedições científicas e artísticas retrataram a geografia, a fauna, a flora, e também os habitantes do país, incluindo a diversidade de povos indígenas do interior, para além dos grupos Tupi, mais conhecidos na iconografia (SILVA, E., 2013). O olhar desses artistas buscava a diversidade, de modo que privilegiavam representar os indígenas chamados “tapuia”, ou seja, não Tupis, considerados mais “selvagens”. Os principais artistas desse período destacados nos livros didáticos são Johann Moritz Rugendas, que esteve no Brasil como integrante da expedição do barão de Langsdorff entre 1821 e 1825, e publicou sua *Viagem pitoresca através do Brasil* na França, em 1835; e Jean Baptiste Debret, integrante da Missão Artística Francesa, que viveu no Brasil entre 1816 e 1831, publicando posteriormente *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*.

Na primeira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania, no capítulo sobre os povos indígenas, há três imagens desse contexto, sendo “Índia Maxakali, retratada pelo pintor alemão Rugendas”, “Índia Apiaká, retratada pelo francês Florence” e “Índio Bororo, retratado pelo francês Taunay” (HSC 2008, 6ª série, p.203). Não há nenhuma problematização nem informações complementares sobre esses povos (que ainda existem) e o objetivo do conjunto das imagens é claramente destacar as diferenças de aparência entre diferentes povos.

Ainda na primeira edição, o livro de 7ª série traz uma gravura de Debret que mostra soldados indígenas escoltando outros indígenas, prisioneiros, na província de Curitiba (Figura 15). Essa imagem está no tópico que trata sobre os bandeirantes, e sua legenda é a seguinte:

As principais bandeiras de caça ao índio, chefiadas por Antônio Raposo Tavares, destruíram em apenas dez anos (1628-1638) as missões de Guaíra (Paraná), Itatim (Mato Grosso do Sul), e Tape (Rio Grande do Sul). Milhares de Guarani foram aprisionados, e o gado se dispersou. Nesse quadro, pintado cerca de duzentos anos depois, Debret registrou o aprisionamento de indígenas na época das bandeiras (HSC 2008, 7ª série, p.74).

Em primeiro lugar, a imagem originalmente é uma gravura, não um quadro, sendo publicada no livro “*Voyage pittoresque et historique au Brésil. Tome premier*” em 1834, com o título “*Sauvages civilisés soldats indiens de la province de la Coritiba, ramenant des sauvages prisonnières*”. Em segundo lugar, sabemos que no início do século XIX, a partir de uma carta régia de 1808, foi promovida uma ofensiva contra os índios Botocudos na região dos Campos Gerais de Curitiba e Guarapuava, de modo que aquele que capturasse esses indígenas poderia tomá-los por escravos pelo período de quinze anos (OLIVEIRA; FREIRE,

2006, p.99-100). Relacionando essas informações, fica evidente que Debret representa esse contexto de guerra aos índios na região do Paraná no início do século XIX, como evidencia em seu próprio texto (DEBRET, 1834, p.36) e não as expedições dos bandeirantes paulistas de dois séculos antes, como sugere a legenda. Assim, verifica-se um uso irresponsável da imagem, que além de estar situada anacronicamente na narrativa, é apresentada com uma contextualização histórica completamente equivocada.

A mesma imagem também aparece em uma atividade na coleção Projeto Araribá, com a legenda indicando o título e origem da obra. A atividade pede que o aluno descreva a cena e reflita sobre a intenção do autor ao criar a imagem (PAH 2014, 8º ano, p.20). Nessa coleção a imagem também se encontra no capítulo que trata de bandeirantes e jesuítas, possibilitando a compreensão (equivocada, pelo que defendemos) de que a imagem tenha a ver com o contexto das bandeiras.

Na segunda edição de História: Sociedade & Cidadania, mantém-se a utilização de retratos de três povos diferentes, visando destacar as diferenças de aparência física entre eles. Dessa vez trata-se de “indígena botocudo, representado por J. M. Rugendas em c. 1835”, “Índigena guerreiro Carajá, representado por Francis Castelnau em c. 1850-1859”, e “Índio Maué, em representação de Johann Baptist Von Spix, em c. 1823-1831” (HSC 2011, 7º ano, p.249). As imagens estão no capítulo sobre a economia colonial, logo abaixo do texto em que menciona o uso de escravos indígenas nos engenhos de açúcar. Como na primeira edição, não orienta nenhuma reflexão sobre as imagens.

Outra imagem do mesmo contexto, que aparece em duas edições de cada coleção, é “Guerrilhas”, de Johann Moritz Rugendas (Figura 16). Na coleção História: Sociedade & Cidadania, tanto na segunda quanto na terceira edição, essa imagem aparece no livro de 7º ano, no capítulo “Colonização portuguesa: administração”, e no livro de 8º ano, no capítulo “A marcha da colonização na América portuguesa”. Nos dois momentos a imagem é apresentada como ilustração da resistência indígena ao avanço dos colonizadores, sendo na segunda edição definida, erroneamente, como uma tela (HSC 2011, 7º ano, p.236; 8º ano, p.37).

É apenas no livro de 8º ano da terceira edição que essa imagem aparece com proposta de atividade. Consideramos interessante uma das questões levantadas na atividade, que após pedir que o aluno interprete alguns elementos questiona: “c) Por que será que as imagens nos livros de história geralmente mostram os indígenas dominados e quase nunca resistindo aos seus opressores?” (HSC 2014, 8º ano, p.41). No Manual do Professor, a orientação é de que a

reposta é pessoal, ressaltando que “o objetivo aqui é estimular o aluno a levantar hipóteses sobre a questão. Comentar que durante muito tempo a História foi escrita pelos vencedores e que estes negaram aos indígenas o papel de sujeitos da História” (HSC 2014, 8º ano, Manual do Professor, p.76). Destaca também que essa imagem é uma das poucas do século XIX que retrata a resistência indígena. Nesse caso temos um bom exemplo de como uma imagem pode servir para a reflexão crítica sobre a historiografia tradicional e sobre a desvalorização dos indígenas por parte dos “vencedores”.

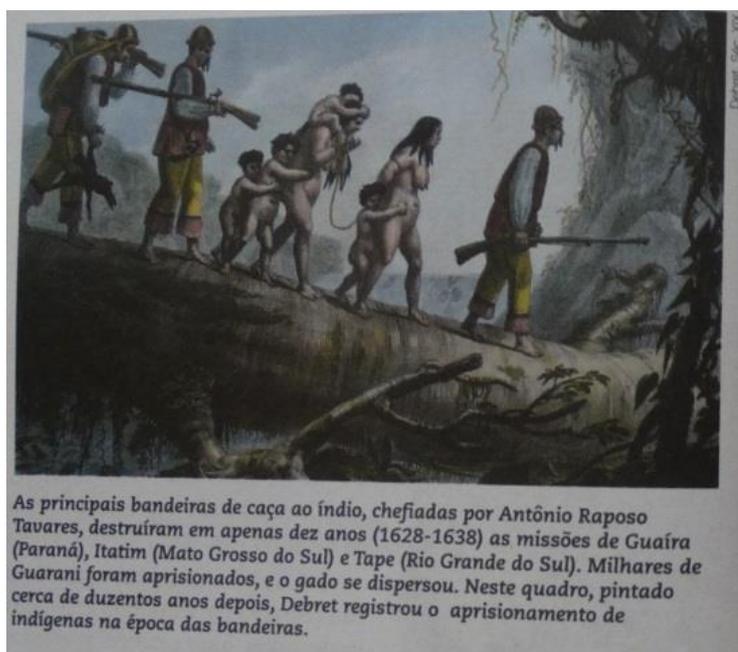


Figura 15 Gravura de Jean Baptiste Debret (HSC 2008, 7ª série, p.74).

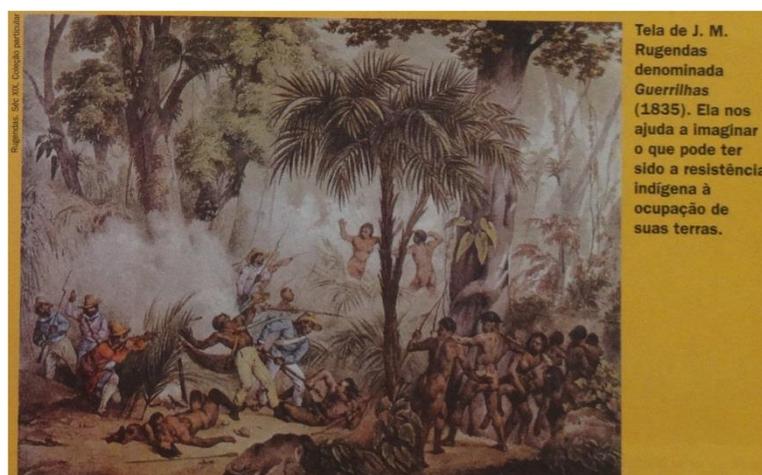


Figura 16 Gravura "Guerrilhas", de J. M. Rugendas (HSC 2011, 8º ano, p.37).

Na coleção Projeto Araribá a gravura “Guerrilhas” aparece na primeira e na segunda edição, sempre na seção “Em foco: Os povos indígenas no Brasil”. Na atividade, pede-se que relacione a imagem com um fragmento de texto de Hans Staden sobre o sítio do Igarauçu (que mencionamos acima). Na primeira edição a atividade pede que o aluno compare as duas fontes e diga quantos anos separam uma da outra e indique o que mudou e o que permaneceu igual entre uma e outra (PAH 2008, 6ª série, p.177). Na segunda edição, a questão é: “o local do conflito é o mesmo nas fontes 2 e 3? Justifique” (PAH 2011, 7º ano, p.199). Com estas propostas de relacionar fontes imagéticas e textuais, a coleção utiliza a imagem para que os alunos possam refletir sobre a continuidade dos conflitos entre indígenas e colonizadores ao longo dos séculos, bem como, sobre essa situação ocorrer em diferentes regiões do território.

Por fim, também encontramos nos livros didáticos pesquisados a reprodução de *imagens produzidas no final do século XIX*. No campo artístico brasileiro esse contexto foi marcado pelo romantismo. Sendo um movimento de cunho nacionalista, buscando construir uma identidade brasileira, seus principais artistas plásticos, como Victor Meireles, Pedro Américo, Benedito Calixto, entre outros, criaram obras representando acontecimentos históricos considerados fundantes da nacionalidade. Em algumas delas, os indígenas aparecem como um elemento importante. Segundo Edson Silva, o indígena, “embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade” (SILVA, E., 2013, p.13). As imagens produzidas nesse contexto que ganham maior destaque nas coleções pesquisadas são “A fundação de São Vicente”, de Benedito Calixto (1853-1927), e “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles (1832-1903).



Figura 17 Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto (HSC 2014, 7º ano, p.261).

A tela “Fundação de São Vicente”, pintada por Benedito Calixto em 1900 (Figura 17), é reproduzida na segunda e na terceira edição da coleção História: Sociedade & Cidadania. Na edição do PNL D 2011 tem grande destaque, ocupando as duas páginas iniciais do capítulo 14, “Colonização portuguesa: administração”. O texto que acompanha a imagem orienta a leitura da imagem, pedindo que o aluno a descreva e perguntando: “será que a relação entre índios e europeus foi sempre assim tão tranquila como a imagem mostra?” (HSC 2011, 7º ano, p.232). No texto em pequenas letras cor de rosa, na mesma página, presente nos volumes que contam com Manual do Professor, podemos encontrar a orientação de resposta oferecida pelo autor. Além de uma detalhada descrição e interpretação dos elementos que formam a imagem, o autor afirma que,

Não é exagero afirmar, portanto, que o pintor omitiu as tensões e lutas que colocaram indígenas e colonizadores em campos opostos; lutas vencidas pelos europeus, que tomaram as terras dos indígenas e os escravizaram. Isso nos leva a perguntar: a tela de Calixto serve como documento histórico? Sim, serve; não para o século XVI, quando se deu a fundação de São Vicente, mas para o final do século XIX e início do século XX, época em que o pintor viveu. Ou seja, ao representar uma história da jovem nação brasileira, livre de sua ex-metrópole e reconciliada com ela, Benedito Calixto produziu uma obra que serve como documento e espelho de sua própria época e de como pensavam os pintores de sua geração (HSC 2011, 7º ano, p.232).

Desse modo, percebemos uma orientação muito adequada para a abordagem do professor sobre a obra, ressaltando que obras de arte que buscam representar o passado falam mais sobre o modo como esse passado é pensado naquele contexto do que sobre os acontecimentos passados em si. Na edição distribuída pelo PNL D 2014 a obra aparece novamente, no mesmo capítulo, apenas sem tanto destaque. Na legenda disponível para os alunos consta a mesma problematização citada acima, de forma um pouco reduzida (HSC 2014, 7º ano, p.261).

A coleção Projeto Araribá também reproduz a “Fundação de São Vicente” em sua segunda e terceira edições. Em ambas a obra se encontra no capítulo sobre a administração colonial. Na segunda edição a imagem é reproduzida tendo apenas a identificação de título, autor e ano (PAH 2011, 7º ano, p.194). Na terceira edição, no mesmo local, a legenda também traz uma proposta de problematização, ao levantar a questão “como o artista representou a fundação da vila? Na sua opinião, o evento teria ocorrido dessa forma?” (PAH 2014, 7º ano, p.168).

Outra obra desse contexto presente em ambas as coleções é “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles (1860). Na coleção História: Sociedade & Cidadania essa pintura

se encontra no livro de 8º ano da terceira edição, na seção “a imagem como fonte” do capítulo sobre a administração do Brasil colonial. É apresentada junto a uma pintura homônima de Cândido Portinari, de 1948, onde não há indígenas. A atividade pede que o aluno compare as duas obras. Sobre a de Meirelles, pergunta o que se vê na imagem, se o aluno já a viu em outros lugares, e qual teria sido a intenção do pintor (HSC 2014, 8º ano, p.275). Sobre a última questão, a resposta presente no Manual do Professor aponta que o objetivo da obra era mostrar o “nascimento da nação brasileira a partir da união entre portugueses e indígenas”, destacando que a obra “enquadra-se no gênero pintura histórica e foi feita para exaltar a nacionalidade e contribuir para a consolidação do Estado Imperial” (HSC 2014, 8º ano, p.275). Destarte, a pintura é utilizada com uma proposta de reflexão, chamando a atenção para as finalidades e o contexto histórico de sua produção.

A mesma pintura aparece na coleção Projeto Araribá, nas edições do PNL 2008 e 2011, na seção “Em foco: A educação na colônia”. Na primeira edição a imagem é ilustrativa. Sua legenda diz “*Primeira missa no Brasil*, obra de Vítor Meirelles, 1860. A conquista de riquezas sempre foi acompanhada pela conquista das almas dos não-católicos” (PAH 2008, 6ª série, p.238). Não há, portanto, nenhuma problematização. Na segunda edição a situação já é diferente: a imagem está associada a uma atividade, que pede que o aluno descreva a cena e o acontecimento que ela representa, e reflita sobre a intenção do pintor ao representar essa cena no século XIX (PAH 2011, 8º ano, p.31). Embora não tenhamos o Manual do Professor desta edição para verificar a resposta sugerida, é possível perceber que nessa edição há uma maior preocupação em utilizar a imagem como objeto de reflexão.

Além do quadro “Primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles, a coleção Projeto Araribá, traz, em sua terceira edição, a reprodução de mais duas pinturas. Trata-se de obras realizadas no século XX, mas por autores formados na tradição oitocentista. Uma delas é “Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu”, do já mencionado Benedito Calixto (1920). A imagem encontra-se no capítulo que trata das missões jesuíticas, e sua legenda traz o título, autoria da obra e uma questão: “Como os indígenas e os jesuítas foram representados nessa pintura?” (PAH 2014, 8º ano, p.12). A outra imagem em questão é “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, de Oscar Pereira da Silva (1922). Essa imagem está no capítulo sobre a expansão marítima portuguesa (PAH 2014, 8º ano, p.158), e só traz na legenda o título, autoria, ano, e local onde se encontra o original, sem haver qualquer forma de problematização. Acreditamos que numa imagem como essa seria de fundamental

importância destacar que foi realizada mais de 400 anos após o acontecimento, para não se correr o risco do aluno tomá-la como representação fiel do ocorrido.

Após apontar as principais obras do século XIX presentes em cada edição, voltamos a um olhar geral sobre o uso desse tipo de imagens para apontar algumas conclusões. Considerando ambas as coleções, notamos que, embora se tratem de imagens produzidas no século XIX, praticamente a totalidade delas aparece em capítulos relacionados ao período colonial. Atribuímos isso ao fato de ser nesse contexto que as coleções falam mais sobre indígenas, daí a utilização dos desenhos de viajantes que retrataram diferentes povos. Além disso, foi nesse período que se deram os principais acontecimentos que os pintores do romantismo do século XIX elegeram para representar a nação que começava a pensar sobre si própria, como a primeira missa, a fundação de São Vicente, entre outros. Nesse sentido, mesmo quando problematizadas, as imagens não deixam de ter uma finalidade ilustrativa. Por isso a importância de se destacar o contexto de produção das obras, o que, em linhas gerais, a coleção História: Sociedade & Cidadania faz com maior constância. Ao utilizar as imagens como mera ilustração, sem propor uma leitura histórica, as coleções didáticas podem acabar por reproduzir antigos estereótipos sobre os povos indígenas. Verificam-se também, em ambas as coleções, alguns erros de descrição, com gravuras sendo apresentadas como quadros, ou equívocos de datação. Nesse ponto, cabe lembrar que livros didáticos são obras coletivas, sendo produto do trabalho não só de autores, mas também de equipes de pesquisa iconográfica, diagramadores, editores, entre outros, fato que pode ser responsável por essas incoerências no conjunto final.

Passando para as considerações gerais, verifica-se na coleção História: Sociedade & Cidadania que, a cada edição, houve um incremento quantitativo no uso de imagens do XIX. Algumas são utilizadas de forma meramente ilustrativa, como para demonstrar diferenças de aparência entre povos. Proporcionalmente, no entanto, a maior parte das imagens está vinculada a atividades ou traz na própria legenda alguma problematização, de modo que existem maiores possibilidades de se utilizar as imagens como objeto de reflexão e produção de conhecimento.

Quanto à coleção Projeto Araribá, essa apresentou um aumento no número de imagens do século XIX da primeira para a segunda edição, de nove para quinze, para cair para apenas quatro na terceira edição. Acreditamos que essa diminuição na última edição deve-se a um novo arranjo das imagens, pois a coleção aumentou consideravelmente o número de fotografias utilizadas (como veremos a seguir), mas sem alterar o número total de imagens

sobre indígenas presentes na edição. Houve, portanto, uma espécie de substituição de imagens. Quanto à abordagem da coleção, percebemos que a cada edição houve uma maior preocupação em vincular as imagens a atividades ou buscar alguma forma de problematização nas próprias legendas, para que as imagens não fossem apenas ilustrativas.

3.3 Indígenas fotografados – imagens da atualidade

Passamos, por fim, ao último tipo de imagens presentes nas coleções em foco: as fotografias. Lançando um olhar geral sobre a totalidade das fontes pesquisadas, percebemos um considerável aumento na quantidade de fotografias utilizadas nas edições distribuídas pelo PNLD 2014 em relação às edições distribuídas em 2008. A coleção História: Sociedade & Cidadania contava com 13 fotografias na primeira edição, passando para 23 na segunda, e 32 na terceira. Enquanto isso, a coleção Projeto Araribá reproduziu 11 fotografias sobre indígenas em sua primeira edição, 7 na segunda e 18 na terceira. Uma primeira impressão sobre esses números é de que a visibilidade dada aos povos indígenas da atualidade aumentou, já que a técnica fotográfica implica em registros mais recentes. Para termos uma ideia mais precisa sobre o significado dessa alteração quantitativa é necessário analisar os capítulos/temas aos quais essas imagens estão vinculadas e como são abordadas.

Em um levantamento dos locais onde se encontram fotografias de indígenas nos livros didáticos verifica-se que na sequência das edições essas imagens passam a figurar em uma variedade maior de capítulos. Na coleção Projeto Araribá, primeira edição, encontramos as imagens em questão na seção “Em foco: Os povos indígenas do Brasil” e na seção “Em foco: A educação na colônia” (6ª série); na seção “Em foco: A questão agrária no Brasil” (7ª série); e no capítulo que aborda a redemocratização após o regime militar (8ª série).

Na segunda edição, que conta com um número menor de fotografias, a diferença é que não há nenhuma imagem na seção sobre a questão agrária nem no capítulo sobre a democratização. Na terceira edição podemos verificar uma maior diversificação: há imagens de indígenas nos capítulos “Introdução aos estudos históricos” e “O trabalho do historiador”, no livro de 6º ano; na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil” no livro de 7º ano. No volume do 8º ano houve uma considerável diversificação, com fotografias na parte geral da unidade sobre “A expansão da América portuguesa”, nos capítulos “A conquista do sertão”, “A vida urbana e o mercado interno” (na região de exploração de ouro); na unidade sobre a

Independência e o Primeiro Reinado e na seção sobre a questão agrária. No livro de 9º ano, estão no capítulo sobre a redemocratização e em “Um balanço do Brasil contemporâneo”.

Na coleção História: Sociedade & Cidadania a estrutura é semelhante na edição inicial, também havendo uma diversificação das alocações até a edição do PNL 2014. Na primeira edição encontramos fotografias de indígenas nos capítulos “Os povoadores da América” (6º ano); “Povos indígenas no Brasil” (7º ano); e “Brasil contemporâneo: de Sarney a Lula” (9º ano). Na segunda edição já se verifica uma maior diversidade de capítulos: “História e fontes históricas”, “Cultura e tempo”, e “Sobre a origem do ser humano”, além do sumário, no livro de 6º ano, permanecendo de resto semelhante à primeira edição. Na terceira edição há imagens recentes de indígenas nos capítulos “Cultura e tempo” e “Indígenas: diferenças e semelhanças” (6º ano); “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros” (7º ano); na capa do livro de 8º ano, embora não haja nenhuma outra fotografia em seu conteúdo; e, no livro de 9º ano, há fotografias de indígenas nos capítulos sobre a Primeira República, distensão do regime militar e o Brasil na nova ordem mundial. Com isso, percebe-se que pelo uso mais intenso de fotografias de indígenas, e uma maior diversificação nos locais em que aparecem, podemos deduzir que a Lei 11.645/08 instigou uma maior representação visual dos povos indígenas da atualidade, em ambas as coleções.

Além de conhecer os locais da narrativa histórica onde essas imagens se inserem também é necessário analisar seus temas e as formas como são apresentadas. Nesse sentido, após fazer o levantamento quantitativo das fotografias que mostram indígenas, criamos cinco categorias, de acordo com as ênfases dadas a essas imagens pelas coleções: ênfase na aparência; no cotidiano nas aldeias; nas manifestações políticas; em lideranças; e na cultura material. A *ênfase na aparência* se dá quando a fotografia mostra um ou mais indivíduos que não estão executando nenhuma atividade específica, apenas com o intuito de destacar sua aparência física.

A *ênfase no cotidiano* se verifica quando a imagem mostra indígenas realizando alguma atividade cotidiana ou ritual, de modo que se possa perceber algum aspecto de sua cultura. As fotografias de *manifestações políticas*, por sua vez, são aquelas que mostram indígenas manifestando suas demandas, protestando ou participando de atividades relacionadas a decisões políticas. Já as fotografias com ênfase em *lideranças* são aquelas em que a imagem tem como finalidade indicar alguém como liderança indígena. As fotos sobre *cultura material* são aquelas que trazem objetos produzidos por indígenas, como cocares e cestaria. Por fim, foi necessário criar a categoria “outros” para aquelas imagens que não se

enquadram em nenhuma das categorias anteriores. Como as imagens sempre permitem múltiplas leituras, nas situações de dúvida ou ambiguidade foi considerado o conjunto imagem/texto para compreender a finalidade da imagem no contexto e assim alocá-la em uma das categorias.

Comparando as duas coleções quanto a essas categorias podemos concluir que as abordagens são distintas. Como se observa no gráfico da Figura 18 – constituído considerando-se a totalidade de fotografias reproduzidas nas três edições de cada coleção, a coleção História: Sociedade & Cidadania, além de se utilizar de uma quantidade muito maior de fotografias, utiliza quase que em igual medida imagens que enfatizam a aparência e imagens sobre o cotidiano, além de contar com mais imagens de manifestações políticas. Por outro lado, em seu número menor de fotografias utilizadas, a coleção Projeto Araribá prioriza imagens sobre o cotidiano dos indígenas.

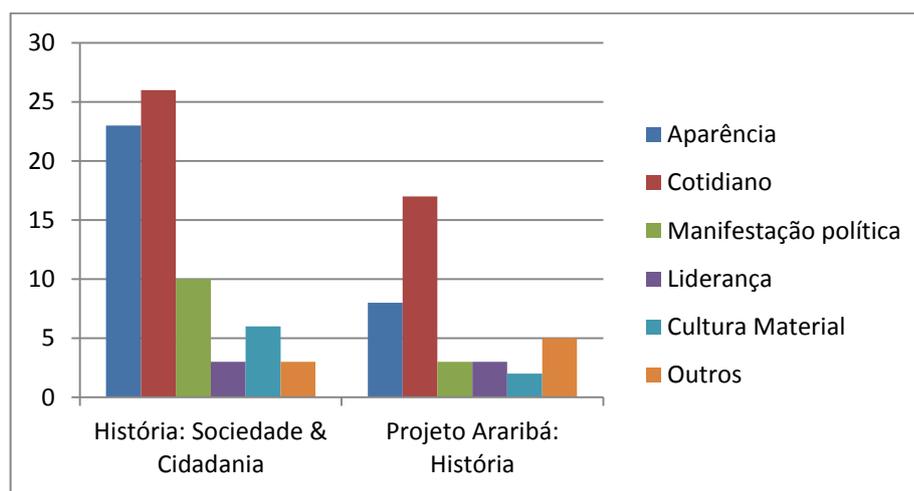


Figura 18 Quantidade de fotografias em cada coleção, de acordo com as categorias, considerando as três edições.

Vejamos com mais vagar como isso se dá em cada coleção, e quais as diferenças entre as edições. Na primeira edição de História: Sociedade & Cidadania há um certo equilíbrio entre as categorias de imagens. No livro de 5ª série, capítulo “Nós e os outros”, há uma imagem aérea de uma aldeia Kayapó (categoria “outros”), estando associada a uma imagem de desertificação. “Em muitas regiões do mundo dito civilizado, vê-se a desertificação, resultante do mau uso do solo, como mostra a foto à esquerda, no Rio Grande do Sul. Já nas áreas indígenas, veem-se, geralmente, largos trechos de mata virgem, com árvores centenárias e rios limpos” (HSC 2008, 5ª série, p.34). Nesse caso, a fotografia é utilizada para criar uma imagem positiva dos indígenas, visando desconstruir a oposição civilizado/primitivo,

utilizando a questão ambiental para valorizar o conhecimento e modo de vida dos indígenas. Embora saibamos que a situação das terras indígenas não é tão ideal quanto se pinta, a comparação não deixa de ser pertinente. Basta comparar uma imagem de satélite (como Google Earth) com um mapa das Terras Indígenas no Brasil para perceber que a coincidência entre Terras Indígenas demarcadas e áreas não desmatadas, na região amazônica, é quase perfeita.

No capítulo “Povos indígenas no Brasil” (HSC 2008, 6ª série, p.202-217), é onde encontramos o maior volume de fotografias de indígenas. Duas imagens apresentadas juntas, uma definida como “dança de índios Guarani” e outra como “um índio Xavante” permite perceber como se dá, em grande parte das vezes, a abordagem da coleção em relação a essas fotografias. A descrição das imagens enfatiza que “as diferenças de aparência entre os retratados permitem-nos perceber a diversidade dos povos indígenas” (HSC 2008, 6ª série, p.204). Embora o texto traga outros elementos, como os Guarani falarem um língua Tupi-Guarani e os Xavante serem do tronco Macro-jê, a ênfase é mostrar a diversidade através da aparência.

Nesse capítulo ainda há duas imagens sobre o cotidiano, sendo uma a foto do que seria uma aula em escola xerente, em cuja legenda afirma que “a existência de escolas indígenas, onde as crianças são alfabetizadas por professores indígenas na língua de seu próprio grupo, significa uma esperança de preservação da cultura dessas comunidades” (HSC 2008, 6ª série, p.206). A outra imagem sobre o cotidiano é de “Índia Yanomami colhendo banana na aldeia Demini, RR” (HSC 2008, 6ª série, p.208). A única imagem sobre liderança nessa edição é uma fotografia descrita como “Davi Yanomami, líder indígena Yanomami em Roraima”, junto ao texto em que ele fala sobre o significado da terra para seu povo (HSC 2008, 6ª série, p.207).

Na categoria *manifestação política* encontramos duas imagens no capítulo de que estamos tratando, “Manifestação indígena pela demarcação de terras ocorrida em Porto Seguro (2000)” e “Indígenas observam os trabalhos do plenário da Assembleia Constituinte em 1988” (HSC 2008, 6ª série, p.211; 213). No livro de 8ª série, quando se aborda a Constituição de 1988, aparece a mesma foto, em tamanho menor (HSC 2008, 8ª série, p.246). Essa imagem dos indígenas observando os trabalhos da Assembleia Constituinte é recorrente nas três edições da coleção, servindo como uma ilustração da informação de que a Constituição de 1988 assegurou o direito dos indígenas as terras tradicionalmente ocupadas.

Essa primeira edição da coleção da FTD ainda traz uma fotografia de indígenas na página de abertura do capítulo sobre “Os povoadores da América” (HSC 2008, 5ª série, p.61). Trata-se de uma fotografia onde se vê, no primeiro plano, um grande círculo de homens que parecem estar realizando uma dança. Usam calções vermelhos, têm o tórax pintado de vermelho e a parte das pernas abaixo dos joelhos pintadas de preto. Em um segundo plano vemos algumas árvores frondosas e, ao fundo, algumas ocas. A legenda informa: “Índios Wayrotsus, povo xavante, Mato Grosso”, enquanto abaixo do título do capítulo há as questões: “de onde vieram os primeiros povoadores da América? Como e quando chegaram aqui? Quem eram e como viviam?” (HSC 2008, 5ª série, p.61).

É interessante o modo como a coleção vincula a ocupação do continente com uma imagem de indígenas na atualidade, permitindo uma compreensão mais clara de que esses são descendentes daqueles. Uma questão que chama a atenção é o fato de não estar explícito nas legendas ou no texto a relação de continuidade entre os primeiros povoadores do continente e os indígenas contemporâneos, embora a imagem e o contexto possam passar essa ideia. Além disso, percebemos uma inconsistência na informação da legenda, no que diz respeito à referência a “índios Wayrotsus”. O povo Xavante, da família linguística Jê, autodenomina-se *A'uwe* e, entre outros aspectos, seus indivíduos são agrupados em oito classes de idade, nenhuma denominada “Wayrotsu” (MAYBURY-LEWIS, 1984). Pesquisando sobre esse povo no site do Instituto Socioambiental³¹ não encontramos esse termo em nenhum momento.

Em pesquisa mais ampla na internet o que encontramos é a reprodução, em alguns sites³², da frase “nosso sofrimento começou com o primeiro navio que chegou ao Brasil”, atribuída a “Wayrotsu, povo Xavante”. Em texto de Poliene Bicalho sobre as primeiras assembleias indígenas, a autora atribui essa frase a Sampré, do povo Xerente, destacando que a atribuição equivocada se deu a partir de uma publicação intitulada “Brasil indígena – 500 anos de resistência”. A autora conclui pela real autoria da frase “pois de posse do texto da 2ª Assembléia de Chefes Indígenas, verificou-se e confirmou-se que a fala realmente é do indígena Sampré, da nação Xerente”, ainda que o referido Wayrotsu estivesse presente na mesma ocasião (BICALHO, 2010, p.98). O que temos, então, é que a legenda da fotografia traz um grande equívoco ao dar a entender que “índios Wayrotsus” são alguma espécie de categoria ou subdivisão do povo Xavante, quando na verdade é apenas o nome de um

³¹ < www.pib.socioambiental.org >

³² Por exemplo, < <http://basemissionaria-saolourenco.blogspot.com.br/2011/07/nosso-sofrimento-comecou-com-o-primeiro.html>>; < <http://centroglobaldemissoes.blogspot.com.br/2014/09/o-holocausto-indigena-no-brasil.html>>; < http://ita-jy.blogspot.com.br/2010/05/nosso-sofrimento-comecou-com-o-primeiro_1725.html>. Acesso em: 25 mar. 2016.

indivíduo. Essa situação indica tanto uma falta de conhecimento dos responsáveis pela pesquisa iconográfica quanto um descaso na verificação da informação (sabe-se lá de que forma) obtida. Essa imagem não aparece nas próximas edições.

Na segunda edição de História: Sociedade & Cidadania, a primeira diferença em relação à edição anterior é a presença de imagens de indígenas no livro de 6º ano. Nela há a fotografia de uma criança Kayapó, na página do sumário, que aparece novamente na introdução do capítulo 3 “Sobre a origem do ser humano”, junto com a imagem de outras crianças, onde se busca a reflexão sobre o preconceito, ressaltando que apesar das diferenças pertencemos todos à espécie humana (HSC 2011, 6º ano, p.39). No capítulo sobre fontes históricas há uma foto cuja descrição é “Davi Yanomami, líder indígena, sendo entrevistado pela Rádio Nacional da Amazônia em 16 de abril de 2007” (HSC 2011, 6º ano, p.19), onde o objetivo é exemplificar a história oral como fonte histórica.

Ainda no volume de 6º ano, surgem imagens de indígenas no quadro “Calendário do Povo Kayabi”, do norte de Mato Grosso, onde há a indicação de cada mês do calendário com as atividades que ocorrem (por exemplo: agosto – seca, praia, pescaria com timbó, queimadas, frutas silvestres) e uma foto correspondente (HSC 2011, 6º ano, p30). Nesse contexto, os indígenas ganham visibilidade para exemplificar como existem formas diferentes de se vivenciar o tempo cronológico. Esse quadro se mantém na terceira edição.

No capítulo “Povos indígenas no Brasil”, essa segunda edição traz uma quantidade muito maior de fotografias (dezoito, contra oito na edição anterior) e há uma larga predominância de imagens sobre o cotidiano. Temos exemplos de imagens sobre aparência quando o capítulo traz lado a lado fotos de “uma moça Kamaiurá, falante de uma língua da família tupi-guarani, do tronco tupi. Acima, crianças Kaiapó, falantes de uma língua da família macro-jê” (HSC 2011, 7º ano, p.203). A legenda traz informações complementares, mas o objetivo é mostrar diferenças de aparência entre os povos. Outras três imagens que enfatizam a aparência são “indígena da etnia Yawalapiti durante o ritual do quarup”, “mãe Yanomami pintando o rosto do filho” e “indígenas da etnia Xavante” (também se pintando). Essas três imagens são retomadas em uma atividade que pergunta “o que se pode dizer sobre as pessoas fotografadas?” (HSC 2011, 7º ano, p.213). A resposta contida no manual do professor é a seguinte: “Pode-se dizer que eles pertencem a povos diferentes. **Ao professor:** a ideia aqui é ajudar o aluno a captar as diferenças entre os povos indígenas observando sua indumentária, pintura corporal, adereços, e imaginando que falam línguas diferentes” (HSC

2011, 7º ano, Manual do Professor, p.94). Evidencia-se, assim, a ênfase no uso da imagem para mostrar as diferenças de aparência, baseando-se na questão do corpo.

Mas nessa edição, como dito, predominam imagens com ênfase no *cotidiano*. Entre elas, “mulheres indígenas da aldeia Rouxinol [...] preparam o beiju, iguaria à base de mandioca”; “indígenas da etnia Waurá durante pescaria”; “meninos indígenas da etnia Yanomami caçando com arco e flecha”; jovens da etnia Kamayurá trabalhando na roça” (HSC 2011, 7º ano, p.206-207)³³; “médico examina criança Xavante” (HSC 2011, 7º ano, p.209) e “alunos de uma escola xavante” (HSC 2011, 7º ano, p.213). Pelo conjunto dessas imagens é possível perceber tanto aspectos do modo de vida tradicional dos indígenas quanto outros mais relacionados ao pós-contato, como a escola e o médico. Percebemos como ponto positivo todas as imagens mencionarem o povo a que se referem. Ainda em imagens sobre o cotidiano, essa edição dá destaque ao ritual do quarup, havendo três imagens sobre o tema, uma grande, na primeira página do capítulo, acompanhada de outra menor, ambas de “indígenas da etnia Waurá durante o quarup, na região do Xingu” (HSC 2011, 7º ano, p.202). A primeira mostra homens preparando os troncos para o ritual, enquanto a menor mostra homens dançando. Nessa página, o Manual do Professor traz uma explicação sobre o que é retratado:

Buscamos aqui estimular o interesse pelas histórias e culturas dos povos indígenas com base em imagens do quarup, a mais importante cerimônia do Alto Xingu. Quarup é o nome que os Kamaiurá, um dos 14 povos indígenas do Alto Xingu, dão ao tronco de uma árvore nativa da região. A cerimônia que recebe esse nome é realizada por ocasião da morte de um líder indígena do sexo masculino ou feminino. Segundo a crença dos xinguanos, foi dessa árvore que o demiurgo (espécie de herói criador) fez as mulheres. Antes do ritual, os troncos são enfeitados e pintados de acordo com o sexo do morto (como vemos na foto maior); há uma decoração para os homens e outra para as mulheres. Quando anoitece os parentes do morto (ou da morta) sentam-se ao redor dos troncos e choram a sua morte até a madrugada, enquanto os xamãs (líderes religiosos) rezam e tocam seus maracás. Depois disso, ninguém mais deve prantejar a pessoa que morreu, pois considera-se que, a partir daquele ritual, ela renasceu. Quando amanhece, começam a chegar os convidados das demais aldeias do Xingu; eles são recebidos com beiju, mingau de farinha de mandioca e peixe moqueado (assado e defumado sobre uma grelha). Depois de se alimentarem, vão assistir às lutas corporais chamadas huka-huka (nome de origem kamaiurá que está associado aos gritos dos lutadores ao se enfrentarem, imitando o rugido da onça). Esse é o momento mais popular da festa (HSC 2011, 7º ano, p.202).

A edição utiliza a imagem dando subsídios ao professor para compreender de forma mais aprofundada o que ela representa, de modo que a fotografia serve para aprofundar o conhecimento sobre a cultura do Alto Xingu. No entanto, como esse texto está disponível

³³ Note-se que aqui a edição escreve “Kamayurá”, enquanto na página 203 usa “Kamaiurá”.

apenas no Manual do Professor, esse aprofundamento fica dependente da abordagem do professor em sala de aula. A terceira imagem sobre o Kuarup é a já mencionada de um Yawalapiti durante a cerimônia, que embora traga essa informação, dá ênfase exclusivamente à pintura do homem, sem que se possa visualizar seu entorno.

Há também nesse capítulo uma imagem da categoria *manifestação política* (Figura 19). Essa fotografia ocupa quase meia página, sob o item “A luta pela terra”. Em uma sala de sessões do Senado, vemos em primeiro plano, de costas para a foto e olhando para a mesa principal, dois indígenas, sem camisa, com corpos pintados e cocares. Ao fundo, na mesa principal, fala ao microfone uma mulher com traje formal. Outros três homens nessa mesa a observam falar. A legenda da imagem explica a situação:

Indígenas participam de audiência pública em comissão do Senado sobre demarcação da Terra Indígena Raposa do Sol. Falando ao microfone, vemos a advogada que defende a causa indígena, Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, em referência a sua etnia. Ela ficou conhecida por ser também a primeira indígena graduada em Direito no Brasil (HSC 2011, 7º ano, p.211).

Consideramos essa imagem muito significativa porque é uma das poucas que representa indígenas para além do estereótipo do corpo pintado, dançando na aldeia, etc. Sim, os indígenas pintam o corpo e dançam na aldeia, mas também podem ser advogados e defender seus interesses na capital federal. Segundo Maria Celestino de Almeida, “Joênia foi a primeira indígena a defender uma causa no Supremo Tribunal Federal (...) formada em direito, atuou como defensora de seu próprio grupo. Participou do ritual do julgamento com a toga que a função exige e com o rosto pintado conforme a tradição de seu povo” (ALMEIDA, Maria, 2010, p.19). Embora a edição não proponha nenhuma reflexão sobre ela, traz um grande potencial para se discutir uma série de questões sobre a temática indígena, como: estereótipos; dinâmica cultural; identidade; cidadania; indígenas na atualidade; indígenas no ensino superior; entre outros. Permite discutir, também, que além da diversidade de culturas entre os indígenas, pode haver também uma diversidade de situações vivenciadas por esses indivíduos. Essa imagem não aparece na edição seguinte.



Figura 19 Indígenas participam de audiência pública no Senado... Uma imagem da categoria manifestação política (HSC 2011, 7º ano, p.211).

Na terceira edição de *História: Sociedade e Cidadania*, conforme já demonstramos, há os capítulos “Indígenas: diferenças e semelhanças”, no livro de 6º ano, e “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros” no de 7º ano, que são os que concentram a maior quantidade de fotografias sobre indígenas nessa edição. A página inicial do primeiro capítulo mencionado traz imagens de *cultura material*: dois cocares, um dos Kalapalo e um dos Bororo, destacando nas legendas que o primeiro usa penas curtas e um suporte flexível, enquanto o segundo usa penas longas e um suporte rígido (HSC 2014, 6º ano, p.85). O texto principal busca problematizar a imagem: “você já tinha parado para observar os enfeites e adereços indígenas? Será que eles servem apenas para enfeitar o corpo? Ou será que variam de acordo com o sexo, a idade e a posição social de quem os utiliza? Qual dos cocares você achou mais bonito, o dos bororo ou o dos urubu-kaapor?” (HSC 2014, 6º ano, p.85). E nesse ponto percebemos um descompasso entre a imagem e o texto, pois se o cocar é dos Kalapalo, de onde vem a pergunta sobre Urubu Kaapor? Parece que se deu uma falha no entendimento entre autor e responsáveis pela pesquisa iconográfica, que não foi percebida pelo editor nem pelo revisor.

Se na segunda edição da coleção predominavam as imagens sobre o cotidiano, na terceira elas aparecem na mesma proporção das imagens com ênfase na aparência (onze). Um exemplo de como uma imagem tem sua interpretação orientada pela relação imagem/texto pode ser encontrada quando o livro traz, lado a lado, duas imagens com as seguintes legendas: “Davi Kopenawa Yanomami na assembleia de todas as etnias Yanomami na comunidade Toototobí – Hutukara – Barcelos, AM, 2010” e “Cacique Yakalo ou Jakalo Kuikuro, está usando colar de unhas de onças, Parque Indígena do Xingu, 2011” (HSC 2014, 6º ano, p.88). A questão é que em ambas as fotos os retratados aparecem falando ao microfone, sendo que na primeira foto está explícito o contexto, enquanto na segunda não, embora pudesse ser algo semelhante. Essas fotos poderiam servir para refletir sobre a organização política dos indígenas, por exemplo, mas no conjunto imagem/texto evidencia-se a ênfase na aparência, já que a tarefa é “o que se pode dizer desses indígenas observando os traços físicos, os cortes de cabelo e os enfeites que eles usam?” (HSC 2014, 6º ano, p.88).

No mesmo sentido, outra atividade do capítulo põe lado a lado as fotos de dois indígenas (sem nenhuma identificação) bastante enfeitados, com a questão: “o que se pode concluir sobre esses dois indígenas com base na pintura, nos enfeites e na aparência?” (HSC 2014, 6º ano, p.93) (Figura 20). A resposta contida no Manual do Professor é “conclui-se que eles são diferentes entre si. **Professor**, a ideia aqui foi chamar a atenção para o fato de que, culturalmente, os indígenas são diferentes entre si” (HSC 2014, 6º ano, Manual do Professor, p.90). Logo, percebe-se novamente como grande parte das imagens são utilizadas com o intuito de destacar a diversidade cultural, mas restringindo-se a questão da aparência física. Desse modo, percebe-se uma abordagem um tanto superficial sobre as imagens, já que mostrar que eles são diferentes não contribui concretamente para o conhecimento de suas culturas, que inclusive nem são mencionadas.

Outras imagens que destacam a aparência nesse volume, além das quatro já mencionadas, são de mulher Yanomami pintando o rosto do filho, jovem Xavante com seu pássaro de estimação, Cacique Tafukumã preparado para o Kuarup.

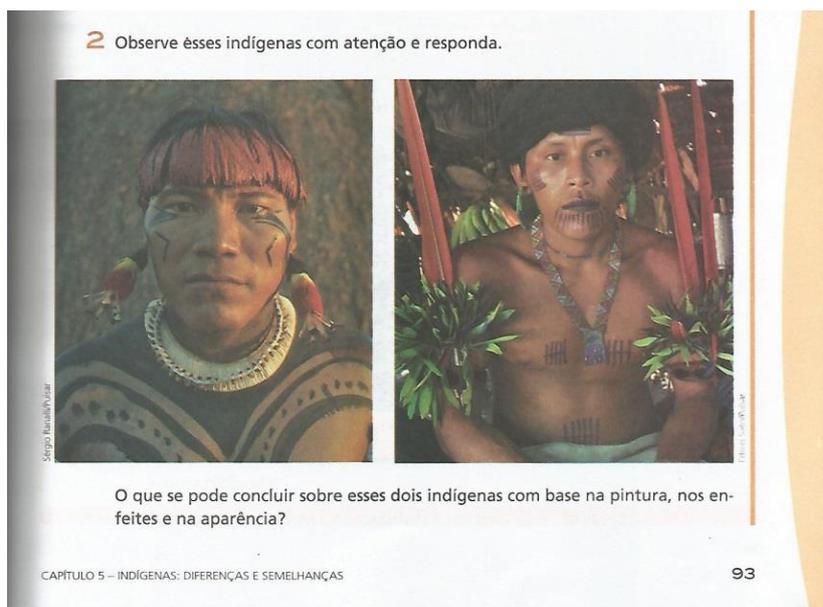


Figura 20 Atividade sobre a aparência dos indígenas (HSC 2014, 6º ano, p.93).

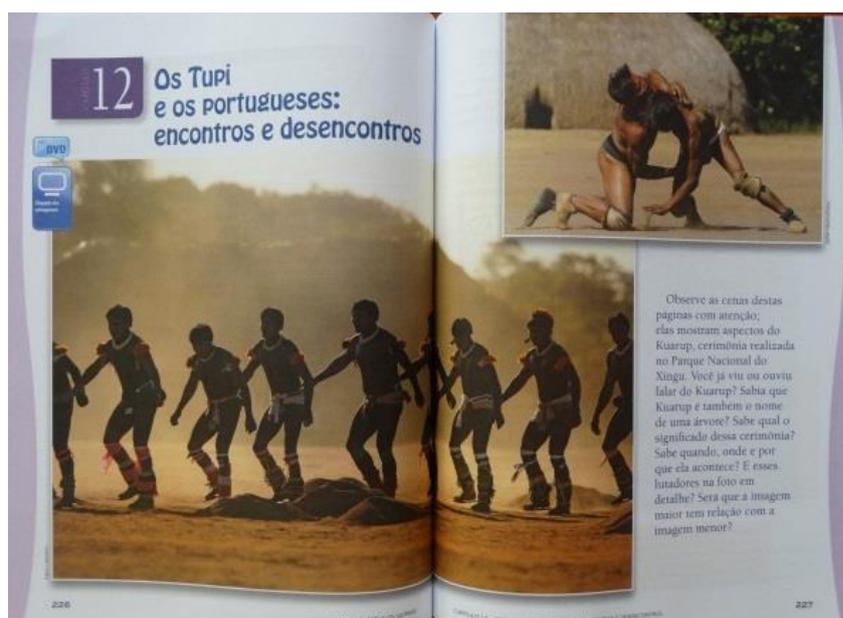


Figura 21 Páginas de abertura do capítulo “12 Os Tupi e os portugueses”, com imagens categorizadas como cotidiano (HSC 2014, 7º ano, p.226-227).

Sobre o cotidiano, há uma ênfase no povo Kalapalo, com fotografias de mulheres fazendo artesanato, construção de uma oca, meninos pescando com arco e flecha, além de imagens sem legendas de homens dançando em aldeia e indígenas vendendo artesanato em um parque. Sobre manifestação política temos outra imagem sem legenda (junto com as duas anteriores) de indígenas com os braços levantados no que parece ser um auditório, dando a entender que se trata de uma votação, e outra foto do Cacique Aritana Yawalapiti discursando

na inauguração de uma Casa de Apoio à Saúde do Índio (HSC 2014, 6º ano, p.87-96). Sobre cultura material encontramos uma fotografia de cestaria Wajãpi, com a informação de que a arte gráfica desse povo está na lista de Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade (UNESCO), e algumas questões, incluindo uma que pede que o aluno pesquise mais sobre esse povo (HSC 2014, 6º ano, p.95).

No livro de 7º ano temos o capítulo “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros”, onde encontramos oito fotografias relacionadas aos indígenas. Três são da categoria “cotidiano”. Nas páginas iniciais do capítulo (Figura 21), duas imagens sem legendas, mas que o texto indica como sendo “aspectos do Kuarup, cerimônia realizada no Parque Nacional do Xingu” povo (HSC 2014, 7º ano, p.227). Uma imagem se estende por duas páginas, e mostra indígenas dançando, a outra mostra dois homens lutando. Como na edição anterior o texto levanta questões para instigar o aluno a refletir sobre a imagem e o próprio Kuarup. Nesse momento não há nenhuma explicação sobre o ritual (nem mesmo no Manual do Professor), mas no final do capítulo há um trecho de um texto de Orlando Villas Bôas que explica o mito de origem do mesmo, juntamente com a foto de um tronco (categoria “outros”) que representa esse autor no ritual (HSC 2014, 7º ano, p.240). A outra foto sobre cotidiano é de uma mulher, de etnia não informada, preparando farinha de mandioca, tendo ao lado uma foto do tipiti (cultura material), objeto feito de palha e utilizado nesse processo (HSC 2014, 7º ano, p.235).

Nas imagens sobre aparência, nesse capítulo, há uma “foto atual de um descendente dos antigos Tupi” (HSC 2014, 7º ano, p.232), e uma de crianças Kamayurá. Essa última foto destaca-se por trazer em sua legenda informações adicionais sobre esse povo, informando ser “um povo Tupi que sobreviveu à conquista, fugindo cada vez mais para o interior. Hoje, a sobrevivência desse povo indígena depende em parte da venda de redes, cestos de vime, adornos para o corpo e armas feitas por eles próprios” (HSC 2014, 7º ano, p.233). Esse é um dos poucos casos em que a legenda traz informações mais específicas sobre as atividades realizadas por um povo.

O maior diferencial dessa terceira edição é quantidade maior de imagens no livro de nono ano³⁴. Enquanto as duas primeiras edições trazem apenas a foto dos indígenas observando a Constituinte, a edição mais recente traz, além dessa, mais cinco imagens. Uma está no capítulo sobre a Primeira República, na seção “O texto como fonte”. Trata-se de uma fotografia (categoria *outros*) que mostra “Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon colhe

³⁴ O livro de 8º traz uma foto de dois meninos indígenas em sua capa, mas não há nenhuma outra fotografia em seu interior.

dados sobre a música e o folclore de indígenas no Mato Grosso” (HSC 2014, 9º ano, p.92). A imagem acompanha um texto sobre o Marechal Rondon e a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no início do século XX.

As outras fotografias nesse volume, além da tradicional no trecho sobre a Constituição de 1988, estão no capítulo “O Brasil na nova ordem mundial”. A página inicial do capítulo traz a imagem de uma estátua representando a justiça, na qual foi colocada um cocar. O texto informa que isso se deu em um protesto por demarcação de Terras Indígenas em 1996, e instiga o aluno a refletir sobre o significado da cena (HSC 2014, 9º ano, p.301). O capítulo conta com o tópico “Povos indígenas hoje”, que traz uma fotografia de indígenas Guarani Mbyá utilizando computador na escola, em Parelheiros - São Paulo, 2011 (*cotidiano*); manifestação de indígenas na Praça dos Três Poderes, em Brasília, 2008, pela demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (*manifestação política*); e crianças e professora Guarani Mbyá em uma sala de aula (*cotidiano*), mesmo local da primeira foto, ano de 2012, destacando o ensino bilíngue (HSC 2014, 9º ano, p.315-317).

A partir do que foi exposto, podemos realizar algumas considerações sobre o uso de fotografias relacionadas a indígenas na coleção História: Sociedade & Cidadania. Em primeiro lugar, verifica-se um progressivo aumento no uso desse tipo de imagem ao longo das edições, saindo de treze imagens na primeira edição para trinta e duas na terceira. Isso indica uma estratégia da coleção de dar maior visibilidade aos indígenas através da profusão de imagens sobre eles em suas páginas. Além disso, uma presença maior de imagens de indígenas no livro de 9º ano da terceira edição indica intenção de dar maior visibilidade a esses povos no contexto da história contemporânea, e não apenas quando se trata do período colonial. Essas modificações, conforme demonstramos no capítulo anterior, vão ao encontro das mudanças na visibilidade conferida aos indígenas nos textos da coleção.

E quais são esses indígenas representados? Aparecem nas três edições os povos Xavante e Yanomami; em ao menos duas edições Guarani, Kamayurá, Kayabi, Yawalapiti e Kayapó; e em apenas uma edição Waurá, Kalapalo (ambas com destaque, quando aparecem), Kuikuro e Xerente. Logo, observa-se uma enorme predominância de povos que habitam a metade setentrional do país, sendo a única exceção por conta dos Guarani, que aparecem uma vez na primeira edição e duas vezes na segunda, identificados como habitantes do estado de São Paulo.

Quanto à temática das imagens, observa-se que a maior parte delas é sobre o cotidiano ou sobre a aparência. Sobre o cotidiano encontramos indígenas pescando, mulheres

produzindo artesanato, homens dançando e, na segunda e terceira edições, uma ênfase no ritual do Kuarup. À exceção desse ritual, nenhum aspecto das culturas indígenas é aprofundado pelas fotografias. Enquanto isso, as imagens sobre a aparência enfatizam principalmente as pinturas corporais e adereços. O que temos do conjunto dessas duas categorias é que a maioria das fotos trazem os indígenas seminus, com o corpo pintado, cocar, etc., o que acaba reforçando uma imagem estereotipada dos indígenas. As poucas imagens em que eles são representados fora do contexto da aldeia são aquelas em que estão manifestando-se politicamente, que são, proporcionalmente, em quantidade muito menor que as anteriores.

Destacamos, ainda, que a coleção tem o cuidado de inserir legendas na maioria das fotos, indicando o povo a que se refere, o local, e, na última edição, o ano de produção da imagem. Uma pequena parte das fotografias é tomada como objeto de reflexão, sendo na maior parte das vezes relacionadas a destacar as diferenças de aparência entre grupos. Em todas as edições e entre tantas fotos, apenas quatro indígenas são nominados: Davi Kopenawa (Yanomami) – o mais constante, sempre apresentado como importante líder indígena –, Cacique Aritana Yawalapiti, Cacique Tafukumã (Kalapalo) e a advogada Joênia Waipichana, esses últimos aparecendo apenas uma vez cada um.

Passamos agora à análise das fotografias presentes na coleção Projeto Araribá. Como já mencionado, essa coleção utiliza uma quantidade menor de fotografias. Vejamos então como isso se dá em cada edição. Na primeira, distribuída pelo PNLD 2008, há um total de onze fotografias. No livro de 6ª série, na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil” encontramos duas imagens com foco na *aparência*, “Crianças caiapós com os rostos pintados” e de um homem Guarani (PAH 2008, 6ª série, p.176; p.178). Ao trazer a narrativa de Davi Kopenawa sobre os primeiros contatos do Yanomami com não-indígenas, o livro traz duas imagens do mesmo (Figura 22), apresentado como “um dos mais influentes líderes na luta pela preservação das terras de seu povo”, bem como uma foto aérea da aldeia Demini (categoria *outros*) (PAH 2008, 6ª série, p.182-183).

Essa seção traz ainda uma foto da categoria *cotidiano*, de um menino tendo a orelha furada. A imagem está em uma atividade, que pede que o aluno descreva a imagem e “escreva no caderno o que você acha que esse ritual significa e depois discuta em sala de aula” (PAH 2008, 6ª série, p.179). Não tivemos acesso ao Manual do Professor para averiguar a orientação de resposta, mas acreditamos que possa se tratar de uma etapa do ritual de passagem de classe de idade dos Xavante³⁵. Nessa seção também há uma imagem da categoria

³⁵ Mais informações em <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante/1164>> Acesso em: 23 mar. 2016.

manifestação política. Na coluna de texto que fala sobre “Um mundo de problemas”, temos a fotografia em que se vê em primeiro plano uma mulher falando ao microfone, com uma criança no colo, e outras mulheres ao fundo, no segundo plano (Figura 23). A legenda informa se tratar de “indígenas reivindicando a demarcação de terras, durante as comemorações de 500 anos do descobrimento do Brasil em Porto Seguro, Bahia” (PAH 2008, 6ª série, p.179). Essa imagem se torna interessante por trazer um protagonismo feminino, já que a maior parte das fotografias se atém a personagens masculinos.

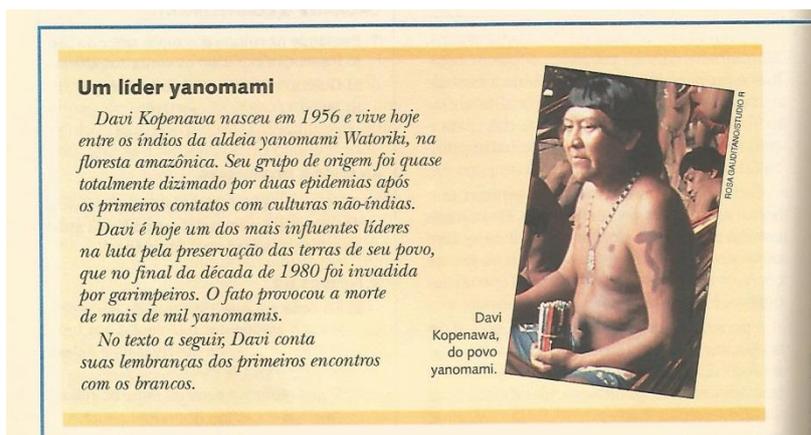


Figura 22 Davi Kopenawa, liderança Yanomami (PAH 2008, 6ª série, p.182)



Figura 23 Indígenas reivindicando a demarcação de terras (PAH 2008, 6ª série, p.179).

O livro de 6ª série ainda traz uma fotografia de cena do cotidiano na seção “Em foco: A educação na colônia”, tratando-se de uma imagem de meninos em “escola indígena Xavante na aldeia Pimentel Barbosa, Mato Grosso. Foto de 2001” (PAH 2008, 6ª série, p.236). Outra imagem dessa categoria “Colheita de mandioca pelos índios ianomâmis³⁶”, na

³⁶ Note-se, nesta edição, o total descuido com a grafia dos nomes indígenas, encontrando-se “yanomami” e “ianomâmis”.

aldeia Demini, em Roraima, 1991”, na seção “Em foco: a questão agrária no Brasil” (PAH 2008, 7ª série, p.213). Essa imagem está junto ao tópico do texto que fala sobre terras indígenas, e relacionada a uma atividade que questiona qual o povo representado, onde ele vive, se seu modo de vida é diferente daquele do aluno, se esse povo tem direito à terra onde vive.

No livro de 8ª série, por sua vez, no capítulo “A redemocratização e o governo Sarney” encontramos uma foto categorizada como de manifestação política, cuja legenda traz a seguinte informação: “Índios no plenário da Câmara, em foto de abril de 2001. Com a Constituição de 1988, os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos pelo Estado” (PAH 2008, 8ª série, p.207). Outra imagem, da categoria cotidiano, e última dessa primeira edição, é “Dança da tribo, na aldeia Pimentel Barbosa. Mato Grosso, 1999”, no box “Retrato do Brasil”. A foto está junto ao trecho do texto que diz que “o total de índios [declarados no Brasil] cresceu de 294 mil, em 1991, para 730 mil, em 2004” (PAH 2008, 8ª série, p.246).

Na segunda edição de Projeto Araribá: História, a seção específica sobre povos indígenas conta, na sua página inicial, com uma foto de cultura material, descrita como “adorno plumário de cabeça usado por índios carajás no ritual hetohoy” (PAH 2011, 7º ano, p.198). Além do erro de grafia, pois o correto seria “índios Karajá”, chama a atenção que em nenhum lugar, nem mesmo no Manual do Professor, consta qualquer explicação sobre esse povo ou sobre o ritual mencionado, que também está escrito de forma equivocada, já que o correto é *Hetohoky*³⁷.

Uma imagem com bastante destaque nessa seção é um fotografia onde se vê, no centro de uma aldeia, uma longa fila de homens que parecem avançar em ritmo compassado. A legenda diz “índigenas realizam o ritual do Quarup no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 2005” (PAH 2011, 7º ano, p.200). Não há informação do povo representado. Sobre o ritual, o texto que se encontra na página, no Manual do Professor, indica: “Quarup é um ritual realizado pelas sociedades indígenas do Xingu em homenagem aos mortos. *Kuarup* é o nome de uma árvore, cujo tronco representa o espírito dos mortos” (PAH 2011, 7º ano, p.200). Não entendemos por que no texto o ritual é grafado com “q” e a árvore com “k”.

Ainda sobre imagens do cotidiano encontramos a de uma escola Kamayurá, em uma construção tradicional, com chão de terra, onde se vê uma maioria de alunas mulheres adultas. Há uma proposta de atividade que indaga: “O ambiente em que os indígenas se encontram nessa foto lhes era familiar antes do contato com os portugueses? Justifique sua resposta”

³⁷ *Hetohoky*, ou Casa Grande, é o rito de iniciação masculina do povo Karajá, de acordo com <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/374>> Acesso em: 23 mar. 2016.

(PAH 2011, 7º ano, p.201). Embora seja mais a situação do que o ambiente que tenha mudado, é interessante observar que o livro toma a imagem como objeto de reflexão sobre as interações entre indígenas e não-indígenas e os reflexos disso em sua experiência.

Na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil” encontramos ainda uma imagem de “crianças em frente à oca na aldeia yanomami Demini, em Roraima, década de 1990” e uma de “Davi Kopenawa, do povo yanomami”, mesma imagem reproduzida na primeira edição. (PAH 2011, 7º ano, p.204). A única outra imagem relevante nessa segunda edição é de “crianças xavantes da aldeia Pimentel Barbosa, Mato Grosso, 2001”, mostrando duas crianças lendo livros em uma escola, na seção “Em foco: a educação na colônia” (PAH 2011, 8º ano, p.28). Não há nenhuma fotografia no livro de 9º ano.

Verificamos, na terceira edição da coleção em foco, um aumento na quantidade de fotografias reproduzidas, bem como uma maior diversificação nos locais onde essas imagens aparecem. No livro de 6º ano, logo na página 10 temos a foto de uma família Yanomami. Trata-se da unidade “Introdução aos estudos históricos”, que inicia com um texto sobre mudanças na história, dizendo que há algumas que são mais imediatas e outras mais lentas, como a organização das famílias. Nesse contexto, ao lado de fotos de família em 2008 e 1920, há essa em que se vê um homem, duas mulheres e seis crianças. A legenda diz: “família Yanomami da Aldeia do Castanha, em Barcelos, Amazonas. Entre os povos indígenas, também existem diferentes tipos de famílias” (PAH 2014, 6º ano, p.10). A questão é que não fica clara qual a ideia de família por trás dessa foto. O homem tem duas esposas e seis filhos? Uma das mulheres é filha do homem com a outra mulher? Uma das mulheres é irmã do homem e algumas das crianças são seus sobrinhos? Não é possível saber.

Na mesma unidade, “Tema 1: o trabalho do historiador”, no item “Novos personagens em cena”, temos mais duas fotos. Na primeira, “crianças Kayapó brincam em uma praia no Pará, 2002. A infância e as tradições dos povos indígenas também se tornaram objeto de estudo para muitos historiadores” (PAH 2014, 6º ano, p.14). A outra imagem, em preto e branco, tem a seguinte descrição, “Cláudio Villas Bôas, à esquerda, e seu irmão Orlando, rodeados de indígenas no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 1974. Os irmãos foram defensores incansáveis das populações indígenas e escreveram diversos livros sobre a cultura dos povos do Xingu” (PAH 2014, 6º ano, p.15).

Na seção “Em foco: os povos indígenas do Brasil”, livro de 7º ano, a primeira página conta com a mesma imagem da edição anterior, mas dessa vez com a escrita correta: “adorno plumário de cabeça usado por índios Karajá no ritual *Hetohoky*” (PAH 2014, 7º ano, p.172),

permanecendo a ausência da explicação sobre o que é o ritual. Além dessa, há mais duas fotos da categoria cotidiano. Uma, onde se vê crianças de mãos dadas, junto com um senhor idoso, formando um círculo. A legenda traz informações adicionais: “crianças Xavante em uma aula na aldeia Idzô’uhu, no Mato Grosso, em 2010. Nas sociedades indígenas, os idosos são vistos como guardiões das tradições do povo e responsáveis por transmiti-las para as futuras gerações” (PAH 2014, 7º ano, p.172). E outra, de “índios Kamayurá durante a dança *Yamuricumã*, na festa de 50 anos do Parque Indígena do Xingu, na cidade de Querência, Mato Grosso. Foto de 2011” (PAH 2014, 7º ano, p.173). A legenda diz “índios”, embora no primeiro plano só haja mulheres.

Nessa terceira edição há uma maior quantidade de fotos de indígenas no livro de 8º ano. Na introdução da unidade “A expansão da América portuguesa”, que conta com um box “Os índios no Brasil”, há três fotografias da categoria “cotidiano”: índios Xerente participando de corrida de toras no X Jogos dos Povos Indígenas (2009); idoso contando histórias para crianças em aldeia Guarani de São Paulo; e crianças Kalapalo brincando no rio (Parque Indígena do Xingu, 2009) (PAH 2014, 8º ano, p.10-11) (Figura 24). Uma atividade pede que os alunos reflitam sobre o que essas imagens podem dizer sobre os costumes indígenas.

Na mesma unidade, o Tema “A conquista do sertão”, que fala sobre a atuação dos bandeirantes na captura de indígenas, há uma foto, também presente em outras edições (embora em outros contextos), em que “índia Yanomami da aldeia do Gasolina pinta o rosto do filho, em Barcelos, Amazonas, 2010” (PAH 2014, 8º ano, p.16). Essa imagem tem uma finalidade claramente ilustrativa, pois não se estabelece qualquer relação entre ela e o texto principal. Além disso, pode gerar equívocos, pois os Yanomami habitam os estados brasileiros do Amazonas e Roraima, além da Venezuela, e tiveram os primeiros contatos com a sociedade nacional na segunda metade do século XX. Desse modo, os Yanomami não tem nenhuma relação com o contexto das expedições bandeirantes do século XVII, que é o tema do capítulo. Percebe-se, então, que a fotografia está ali para ilustrar “os indígenas” de maneira genérica e sem problematização.



Figura 24 Abertura da Unidade 1 “Expansão da América portuguesa” (PAH 2014, 8º ano, p.10-11).

Uma inovação desta última edição é a visibilidade dada a indígenas na unidade “A época do ouro no Brasil”. No capítulo “A vida urbana e o mercado interno”, junto ao tópico “E os indígenas que viviam nas Minas?” temos a foto de “índigenas da aldeia Maxacali, em Minas Gerais, 2003”, com a informação adicional de que “existem atualmente 8 grupos indígenas reconhecidos oficialmente no estado. No Censo de 2010, feito pelo IBGE, 0,16% da população de Minas Gerais (cerca de 31 mil pessoas) se declarou indígena” (PAH 2014, 8º ano, p.46). Evidencia-se assim a intenção da coleção de dar visibilidade à presença em contextos onde esses eram ignorados.

Os indígenas são novamente retratados nesse volume em outro contexto em que até então permaneciam invisibilizados. Trata-se da unidade “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado”, onde, nas páginas introdutórias, encontra-se com grande destaque, juntamente com a foto de um jogo da seleção brasileira futebol e outra de um desfile da Independência, a imagem descrita como “Índios Kalapalo da aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 2011” (PAH 2014, 8º ano, p.149). Na imagem se vê, de um ponto de vista um pouco elevado, um grupo de indígenas (homens, mulheres e crianças) que parecem realizar uma dança, na área limpa da aldeia, enquanto outros dois filmam. Ao fundo, quatro grandes habitações e a mata.

A única questão que a coleção levanta sobre as imagens em seu conjunto é “você identifica nessas imagens algum símbolo nacional do Brasil? Qual? Você sabe o significado dos símbolos nacionais de um país ou de um povo?” (PAH 2014, 8º ano, p.149). Quanto às imagens do jogo de futebol e do desfile da Independência a resposta é bastante simples, pois na primeira se vê o uniforme com as cores da bandeira e, na segunda, a própria bandeira nacional. Não obtivemos acesso ao Manual do Professor dessa edição para verificar como a imagem dos indígenas se enquadraria nessa questão dos símbolos. Provavelmente essa imagem também sirva para se discutir a questão anterior, que indaga “De acordo com a Constituição de 1988, o que significa ser brasileiro?” (PAH 2014, 8º ano, p.149). A Constituição considera brasileiros natos “os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que esses não estejam a serviço de seu país” (BRASIL, 1988). Logo, se pode refletir que, nascidos no território nacional, os indígenas são brasileiros, o que significa que devem ter garantidos todos os direitos elencados na carta constitucional, principalmente aqueles relacionados a esses povos em específico. Outra possibilidade é a de que se considere os próprios indígenas como “símbolo do Brasil”.

No capítulo sobre o “Primeiro Reinado (1822-1831)” encontramos outra imagem, do mesmo contexto da primeira. Insere-se na página que explica a exclusão dos indígenas na Constituição de 1824, tendo informações adicionais ao texto em sua legenda.

Índios Kalapalo da aldeia Aiha se preparando para o *Jawari*, festa de celebração dos guerreiros, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, 2011. A atual Constituição do Brasil reconhece a organização social, os costumes, as línguas e as crenças dos povos indígenas, além de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam (PAH 2014, 8º ano, p.167).

A imagem aparece como uma complementação visual ao texto, e sua legenda traz informações adicionais que permitem comparar o texto principal, que trata da Constituição de 1824, com a atualidade, fazendo com que a imagem seja um gancho para se refletir sobre as mudanças na legislação a respeito dos povos nativos ao longo de nossa história.

É possível encontrar mais uma fotografia de indígenas na seção “Em foco: a questão agrária no Brasil”. Ao tratar das terras indígenas, a seção traz uma foto de “dança do *Kuarup* na festa de 50 anos do Parque Indígena do Xingu, na aldeia Kamayurá, em Querência, Mato Grosso, 2011” (PAH 2014, 8º ano, p.238). Nesse contexto a imagem aparece como ilustração do que está exposto no texto, sem haver problematizações sobre a mesma. As últimas imagens com indígenas nesse volume, da categoria *outros*, são duas cenas do filme “A missão” (1986), encontradas na seção “Sugestão de trabalho com filmes” (PAH 2014, 8º ano, p.258-259).

No livro de 9º ano encontramos duas imagens de indígenas. A primeira, no capítulo sobre a abertura política pós-ditadura, quando trata da Constituição de 1988, mostra “Comissão de Direitos Humanos e Minorias e a Frente Parlamentar dos Povos Indígenas protocolam documento que expõe reivindicações de índios Pataxó e Tupinambá na Bahia, 2012” (PAH 2014, 9º ano, p.220). Por fim, no capítulo “Um balanço do Brasil contemporâneo”, no tópico “Os indígenas no Brasil atual”, há outra foto de “índios Kamayurá durante a cerimônia do Kuarup” (PAH 2014, 9º ano, p.254), indicando um box que explica do que se trata:

O Kuarup é uma cerimônia funerária que ocorre na região do Alto Xingu e reúne integrantes de diferentes etnias indígenas. É realizado entre os meses de julho e setembro e tem duração de alguns dias. Durante os festejos, os convidados choram e lamentam a morte do homenageado, que é representado por um tronco de árvore decorado. A festa termina com a prática do huka-huka, uma luta ritual, e a despedida dos convidados. O Kuarup é um evento que permite aos povos do Alto Xingu reafirmar seus laços de amizade e é uma das tradições mais importantes do Parque Indígena do Xingu. O Parque é a maior terra indígena do Mato Grosso: ocupa uma área de 2,8 milhões de hectares e abriga povos indígenas de 16 etnias (PAH 2014, 9º ano, p.254).

Assim, a última foto encontrada nessa edição serve não só como ilustração, mas também, em conjunto com o texto a ela relacionado, um meio de se conhecer um pouco mais a fundo um elemento da cultura indígena da região do Xingu.

Lançando um olhar sobre a utilização de fotografias de, ou relacionadas a indígenas na coleção Projeto Araribá: História, em termos quantitativos verificamos que a coleção continha onze imagens fotográficas na primeira edição, caindo para apenas sete na segunda edição e por fim chegando a dezoito na terceira. Como podemos inferir a partir do gráfico da Figura 6, essa coleção não alterou de modo significativo a quantidade total de imagens utilizadas ao longo das três edições. No entanto isso não significa que não houve alterações no modo de representar imagedicamente os indígenas. O aumento na quantidade de fotografias em detrimento dos desenhos (sejam do século XVI ou do XIX) na terceira edição indica uma maior visibilidade conferida aos povos na contemporaneidade.

A diversificação de locais onde se encontram essas imagens, na terceira edição, também aponta para uma nova postura, pois se nas duas primeiras edições fotografias só aparecem nos livros de 7º, e escassamente nos de 8º e 9º anos, na terceira edição aparecem em todos os volumes, sendo de forma mais consistente nos de 7º e 8º anos. Isso demonstra que os indígenas passam a figurar na narrativa de momentos históricos onde eram antes negligenciados, em consonância com o movimento observado na parte textual da obra.

Os povos que aparecem em fotografias em todas as edições de Projeto Araribá são apenas dois, Xavante e Yanomami. Karajá, Kayapó, Guarani e Kamayurá aparecem em duas edições (sendo apenas o último de modo mais consistente). Já os povos Xerente, Maxakali, Pataxó, Tupinambá e Kalapalo aparecem em apenas uma edição, sendo que apenas os Kalapalo são representados de maneira mais consistente, na edição do PNLD 2014. Percebe-se, então, uma predominância de povos da metade setentrional do país (excetuando-se Guarani e Maxakali), da região amazônica (considerando-se que os Xavante também habitam o cerrado de Mato Grosso) com grande ênfase nos habitantes do Parque Indígena do Xingu.

Essa coleção se utiliza mais de fotos da categoria *cotidiano*, destacando os indígenas em alguma ação – geralmente dançando em um ritual ou na escola – sendo poucas as imagens utilizadas com o único intuito de destacar a aparência física. Como na outra coleção, há na última edição uma ênfase no ritual do Kuarup, havendo uma explicação sucinta sobre o mesmo. Destarte, a proliferação de imagens de indígenas dançando não corresponde a um conhecimento muito amplo sobre por que dançam os indígenas.

Considerando-se as três edições, em apenas quatro fotografias os indígenas aparecem sem sinais diacríticos (aqueles utilizados para diferenciar um grupo do outro, no caso, indígenas de não-indígenas) imediatamente identificáveis, como pintura corporal ou cocares, por exemplo³⁸. E são apenas duas as fotos em que não há dúvidas de que os indígenas estão fora de suas aldeias – as fotos de categoria manifestação política, quando eles aparecem no Congresso, na primeira e na terceira edição. Quanto a isso, duas das três edições trazem Davi Kopenawa, do povo Yanomami, como uma importante liderança, e em todos os volumes da coleção ele é o único indígena retratado ao qual é atribuído um nome e uma função.

No desenvolvimento das edições percebe-se também um maior cuidado no que diz respeito à grafia dos nomes indígenas. Apenas na terceira edição a coleção destaca que,

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e com as resoluções da *Convenção para a grafia dos nomes tribais*, estabelecida na I Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953. A Convenção estabeleceu o uso da inicial maiúscula para os

³⁸ Este conceito foi desenvolvido pelo antropólogo Frederik Barth. No que se refere às fronteiras entre os grupos étnicos, sinais diacríticos são “as diferenças que os próprios atores consideram como significativas. Embora as diferenças possam mudar, permanece a dicotomia entre ‘eles’ e ‘nós’, marcada pelos seus critérios de pertencimento” (O’DWYER, 2001). Note-se, entretanto, que são utilizados na seleção de imagens das coleções para separar indígenas de não-indígenas, e não estes entre si. Ver: BARTH, Fredrik. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas* (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. Resenha de: O’DWYER, Eliane Cantarino. *Mana*, Rio de Janeiro, v.7, n.1, abr. 2001.

nomes dos povos, sendo opcional quando forem usados como adjetivo, sem flexão de número ou gênero (PAH 2014, 6º ano, p.14).

Como essa regra não havia sido observada antes, encontramos referências como “índios ianomâmis” na primeira edição e “crianças xavantes” e o erro dobrado sobre o adorno plumário dos Karajá, na segunda edição, conforme pôde ser observado nas citações. Ainda que tardia, essa adequação demonstra uma maior atenção sobre a temática indígena na coleção após a Lei 11.645/08.

Comparando as duas coleções quanto ao uso de fotografias, podemos perceber tanto semelhanças quanto diferenças entre elas. As semelhanças se dão principalmente no tocante aos locais e quantidades onde se encontram essas imagens, que passaram por alterações consideráveis se compararmos as edições distribuídas em 2008 e as distribuídas em 2014. Nas edições do PNLD 2008 essas fotografias se encontravam quase exclusivamente nos capítulos específicos sobre os povos indígenas e quando se trata da Constituição de 1988. Já na edição do PNLD 2014, em ambas as coleções podemos encontrar fotografias de indígenas em capítulos mais variados e de forma mais distribuída ao longo dos quatro volumes. Ambas incluíram fotografias de indígenas nos capítulos sobre introdução aos estudos históricos. Se isso serve para valorizar a diversidade de experiências e de personagens na História, pensando na Lei 11.645/08 também pode acabar tendo um conveniente efeito de “primeira impressão”, já que basta pegar o primeiro volume da coleção e folhar as primeiras páginas... e já se vê indígenas, dando aos professores a impressão de que a coleção contempla essa temática.

A coleção História: Sociedade e Cidadania criou dois capítulos que dão bastante visibilidade aos indígenas, um no livro de 6º ano e outro no de 7º, ao invés de apenas um capítulo, e deu maior visibilidade aos indígenas no livro de 9º ano, aumentando o número de fotografias e incluindo uma no contexto da Primeira República. Por seu turno, a coleção Projeto Araribá passou a apresentar fotografias em todos os seus volumes, incluindo imagens de indígenas em contextos como o do ciclo da mineração e da Independência. Essas alterações que visam dar maior visibilidade aos povos indígenas, nas duas coleções, poderiam ser consideradas coincidência se não estivéssemos observando o período de implementação da Lei 11.645/08. Nesse caso, nos parece claro que essas modificações visam adequar as coleções a essa exigência legal. A única coincidência que ainda parece realmente uma coincidência é o fato de as duas coleções, em suas terceiras edições, trazerem várias imagens do povo Kalapalo, que até então não tinha nenhum destaque.

As diferenças entre as coleções são perceptíveis nos aspectos quantitativos, qualitativos e temáticos. Ao longo das edições a coleção História: Sociedade e Cidadania aumentou consideravelmente o número de fotografias utilizadas, de treze para trinta e duas. A maior parte delas, quase que em igual medida, mostram o cotidiano ou apenas a aparência física dos indígenas. Enquanto isso, a Projeto Araribá passou de onze para dezoito fotografias, e maior parte delas mostra cenas do cotidiano. A diferença entre as duas categorias é que as imagens que enfocam a aparência dificilmente passam da utilidade ilustrativa, enquanto as imagens sobre o cotidiano podem trazer alguma informação sobre o modo de vida e a cultura dos povos retratados. Essas imagens do cotidiano têm, portanto, um potencial qualitativo mais interessante, pois podem servir como um meio para se conhecer alguma cultura mais a fundo. Falamos em potencial porque, em ambas as coleções a maioria das imagens não são tomadas como objeto de reflexão, de modo que esse aspecto qualitativo permanece geralmente subaproveitado.

Apesar dessas diferenças, podemos perceber uma similaridade na maneira como as duas coleções representam os indígenas através de fotografias. Em ambas, o que vemos, salvo algumas exceções, são indígenas imediatamente identificáveis como tal devido a sinais diacríticos como pintura corporal, cocares, nudez, etc. São raras as imagens que mostram indígenas completamente vestidos. Tão raras quanto são as imagens de indígenas fora do ambiente de aldeia, que são apenas aquelas que os mostram em Brasília. Os indígenas retratados nos livros didáticos vivem no Mato Grosso ou no Amazonas. A imensa maioria mora no Parque do Xingu. Ou seja, o que temos é um conjunto de imagens que vai ao encontro de um estereótipo do “índio autêntico”, do “índio de verdade”, que a contrapelo pode resultar na ideia, muitas vezes manifesta no senso comum, de que o indígena que vive na cidade, que frequenta a Universidade, enfim, que escapa ao estereótipo tão arraigado no senso comum, não é “índio de verdade”³⁹.

O que estamos querendo apontar é que há um critério na escolha dessas imagens. Verificamos em ambas as coleções que muitas das fotografias reproduzidas traziam o nome do autor seguido da informação “Pulsar Imagens”. Trata-se de um banco digital de imagens que reúne fotografias de “mais de setenta autores com sólidas carreiras individuais e

³⁹ Por experiência própria em sala de aula, principalmente pela participação do autor no projeto de extensão universitária “Temática indígena na escola: diversidade de saberes” (coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lori Altmann através do Núcleo de Etnologia Ameríndia – NETA/UFPel) com a realização de atividades com professores e funcionários de uma escola pública, bem como por oficinas realizadas com alunos de ensino fundamental em diferentes escolas do município de Pelotas, percebemos que o primeiro grande desafio ao se tratar da temática indígena é desconstruir esse estereótipo sobre o índio “autêntico”, muito presente no pensamento tanto de professores quanto de alunos.

preocupados em documentar em fotos e vídeos nosso país, seus habitantes, costumes e cultura, sua produção econômica, fauna, flora e toda sua imensa extensão territorial”⁴⁰. Realizamos uma busca no site, filtrando os resultados para visualizar apenas imagens anteriores a 2012, logo, as mesmas que provavelmente as equipes de pesquisa iconográfica das coleções tiveram acesso. Ao buscar o termo “índio”, encontramos muitas fotografias semelhantes àquelas encontradas nas edições. Mas também encontramos muitas imagens de indígenas vestidos, indígenas andando de bicicleta, indígenas ostentando seus títulos de eleitores a caminho de uma votação, enfim, uma série de imagens sobre o cotidiano que fogem um pouco ao estereótipo do indígena “puro” (que o supõe completamente isolado).

Encontramos uma foto de Delfim Martins, reproduzida na coleção Projeto Araribá, de índios Kalapalo em uma dança, se preparando para o *Jawari* na aldeia Aiha (Figura 25), retirada da agência Pulsar Imagens. Fazendo uma pesquisa sobre palavra “Aiha” nesse site, encontramos fotos como: “índios consertando antena Aldeia Aiha - etnia Kalapalo”; “índio da etnia Waurá chegando de moto para o *Jawari* na Aldeia Aiha da etnia Kalapalo”; “índio kalapalo com título de eleitor e carteira profissional - Parque Indígena do Xingu” (Figura 26). Por que a primeira fotografia foi escolhida e as outras não? Acreditamos que seja porque há certa ideia do “índio” que deve ser representado. Esse “índio” mora na aldeia, em meio à floresta, apresenta-se com ornamentos tradicionais (sem roupas de “homem branco”), e não utiliza objetos “modernos”. Além disso, destacamos o fato das imagens não mostrarem contradições, como indígenas sem terras, ou mesmo de outras regiões, como o sul do país. Concluimos, portanto, que as imagens retratam a diversidade étnica do país, mas dentro limites muito estritos.

O que temos nesse conjunto é uma representação visual do “índio autêntico”. Importante destacar que essas imagens não são falsas, nem estão erradas, e que consideramos fundamental a presença de imagens que, como essas, valorizem a diversidade étnica e cultural de nosso país. O que ressaltamos neste momento são os limites dessa representação. Nitidamente, não há um esforço das coleções em utilizar imagens que permitam uma compreensão mais ampla dos aspectos dinâmicos da cultura. Talvez porque isso exija um maior diálogo entre as equipes de redação e pesquisa iconográfica, necessariamente embasado em um referencial teórico adequado.

⁴⁰ Disponível em: < <http://www.pulsarimagens.com.br/index.php> > Acesso em: 25 mar. 2016.



Figura 25 “Índios Kalapalo da aldeia Aiha se preparando para o Jawari” (PAH 2014, 8º ano, p.167).



Figura 26 Imagens da aldeia Aiha.

Conforme destaca Tomaz Tadeu da Silva, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido e passam a existir (SILVA, T., 2014). Identidade, por sua vez, “está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’” (SILVA, T., 2014). Podemos considerar que as representações visuais presentes nos livros didáticos

delimitam uma identidade comum para os indígenas, no sentido de diferenciados daqueles que não o são. “Eles” (os indígenas) são diferentes de “nós” porque vivem em meio à floresta, andam seminus, pintam o corpo, usam adornos plumários, dançam em rituais, etc., coisas que “nós” não fazemos. Não obstante, é preciso considerar que a “definição – discursiva e linguística – [da identidade] está sujeita a vetores de força, a relações de poder” e que “na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (SILVA, T., 2014, p.81).

A representação dos indígenas relacionada a uma noção, já superada, de identidade essencialista (ou seja: se não está na floresta, seminu, etc., ou se tem celular, carro, computador, etc., “não é mais índio”) fundamentava a política indigenista ao longo dos séculos XIX e XX, que tinha por objetivo integrar os indígenas à sociedade nacional. Ainda hoje, essa representação e esse conceito de identidade servem como fundamentação para setores econômicos/políticos que visam deslegitimar os direitos indígenas, garantidos a partir da Constituição de 1988, sob a alegação de que aqueles que escapam ao estereótipo “já não são mais índios”. Logo, não devem ter o direito à terra ou qualquer outro (FREIRE, 2012). Nesse sentido, os livros didáticos seriam mais significativos, no que diz respeito à valorização da diversidade étnica, se buscassem desconstruir, tanto em textos quanto em imagens, essas concepções conceitualmente ultrapassadas, através de uma abordagem que considerasse a questão indígena contemporânea em sua complexidade.

3.4 Os reflexos da Lei 11.645/08 nas representações imagéticas sobre os povos indígenas

Finalizando esse capítulo, teceremos algumas considerações sobre o uso de imagens nos livros didáticos pesquisados, as continuidades e mudanças observadas e as possíveis relações com a Lei 11.645/08. Ao analisar a totalidade das imagens encontradas em todas as edições, as separamos em mapas, desenhos e fotografias. Os desenhos produzidos no século XVI são reproduzidos geralmente nos capítulos específicos sobre os povos indígenas, como forma de ilustrar aspectos da cultura Tupi. Essas imagens são representações criadas a partir da experiência de europeus que tiveram contatos com indígenas no Brasil e transformaram essas experiências em relatos para o público europeu, ainda no século XVI. Mesmo se valendo de um repertório semelhantes de imagens, as coleções as utilizam com diferentes ênfases. A coleção Projeto Araribá: História as utiliza para mostrar aspectos da cultura Tupi,

destacando aspectos mais exóticos como a guerra e a antropofagia. Já a coleção História: Sociedade & Cidadania as utiliza na primeira edição para reforçar sua narrativa sobre a resistência indígena aos colonizadores, e na terceira edição ao falar sobre a cultura Tupi, mas destacando outros aspectos que não aqueles historicamente relacionados a ideia dos indígenas como “selvagens”. Em ambas as coleções essas imagens são utilizadas para ilustrar a narrativa didática sobre o contexto em que foram produzidas, ou seja, como fontes daquele período.

Algo diferente ocorre com as imagens produzidas no século XIX, que aparecem com maior frequência quando as narrativas abordam o período colonial. Desse modo, fica evidente que se trata de um uso ilustrativo, pois um desenho, como qualquer outra imagem, só pode ser fonte de conhecimento histórico sobre o período em que foi produzido, e não do que pretende retratar. Essa relação é explicitada nas edições algumas vezes, mas na maior parte não é realizada essa problematização, possibilitando aos leitores uma interpretação equivocada de que a imagem é representação fiel de um acontecimento.

As fotografias são outro tipo de imagens largamente utilizado em ambas as coleções. Devido à historicidade dessa técnica, as fotografias constituem-se como representações dos indígenas na atualidade. Analisando essas imagens em sua totalidade, percebemos que poderiam ser agrupadas em categorias, de acordo com seu tema, em imagens sobre aparência física, cotidiano, manifestações políticas, lideranças e cultura material. Consideramos que esses temas podem contribuir para construir representações variadas sobre os indígenas. Assim, as coleções também apresentam diferenças, pois uma prioriza imagens sobre o cotidiano enquanto outra também dá grande destaque às imagens com ênfase na aparência. Se as primeiras tem um potencial de ser um meio para se conhecer mais a fundo aspectos das culturas nativas, as outras dificilmente passam da função ilustrativa.

Para analisar o uso das imagens nos livros didáticos, Circe Bittencourt elenca algumas questões a serem observadas. “As ilustrações ampliam as informações dos textos? O que informam as legendas? Elas auxiliam a leitura do texto? A permanência nas obras atuais de ilustrações escolhidas ainda no século XIX indicam igualmente uma continuidade de interpretações?” (BITTENCOURT, 2009, p.84). Percebemos em nossa pesquisa que, na maioria das vezes, as imagens são utilizadas como mera ilustração do que está sendo tratado no texto principal. As legendas geralmente trazem as informações básicas de autoria e título, em poucos momentos sugerindo alguma problematização ou trazendo informações complementares. Quanto aos desenhos, conforme apresentamos, ao serem reproduzidos de

forma acrítica, como o são na maioria das vezes, existe sim a possibilidade de se dar continuidade a interpretações e representações vinculadas ao contexto de produção dessas imagens, seja do século XVI, seja do XIX. Acreditamos, então, que os livros didáticos deveriam ter uma atenção maior na utilização dessas imagens.

Tratando-se das alterações percebidas no decorrer das três edições de cada coleção, foi possível identificar as estratégias de cada uma para se adaptar a exigência da Lei 11.645/08. Nesse aspecto fica evidente, em primeiro lugar, que houve alterações significativas nas duas coleções no referente ao uso de imagens sobre indígenas, mas essas modificações se deram de maneiras diferenciadas. A coleção História: Sociedade & Cidadania utilizou uma estratégia de aumentar o número de imagens em cada edição. Essa constatação, por si só, evidencia a preocupação em dar maior visibilidade aos indígenas na coleção. Enquanto isso, a coleção Projeto Araribá permaneceu nas três edições sem alterar muito a quantidade de imagens, havendo apenas um tímido aumento. No entanto, comparando a composição da primeira com a da terceira edição, descobre-se uma reordenação nos tipos de imagens, com um aumento do uso de fotografias. Percebe-se com isso uma maior visibilidade dada aos povos indígenas da atualidade. Muito significativa, também, é a presença de imagens, principalmente fotografias, em capítulos sobre contextos onde os indígenas eram tradicionalmente invisibilizados, o que se verifica em ambas as coleções em suas edições mais recentes. Além desses, outros aspectos são observados, como uma maior atenção dada às regras de gramática para os nomes dos povos indígenas, que não eram observadas nas primeiras edições, e passaram a ser nas edições seguintes.

É evidente que a Lei 11.645/08 propiciou uma maior visibilidade aos povos indígenas nas duas coleções pesquisadas. Cabe, então, indagar: e as representações sobre os indígenas mudaram? Nesse aspecto, dialogamos com as considerações de José Ribamar Bessa Freire (2002) sobre os equívocos mais comuns relacionados aos povos indígenas. Nesse texto, o autor reflete sobre cinco ideias equivocadas presentes no senso comum sobre esses povos. A partir de suas considerações, discutiremos em que medida esses equívocos são reforçados nos livros didáticos e em que medida estão superados. Destacamos que o texto provém da transcrição de uma palestra, mantendo as “marcas da oralidade”.

O primeiro equívoco sobre os indígenas, segundo o autor, é o do “índio genérico”. “A primeira idéia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2002, p.4). Nesse aspecto, as imagens contribuem em alguma medida para destacar

a diversidade entre os povos. Conforme mostramos, salientar a diferença entre os indígenas é a tônica da coleção História: Sociedade & Cidadania. Não obstante, na maioria das vezes a coleção trabalha essa diversidade apenas no aspecto da aparência física, de pinturas, cocares, etc., de modo que nos parecem bastante limitadas as possibilidades de se apreender mais profundamente diferenças entre os povos. Para isso seria necessário trazer, por exemplo, imagens sobre diferentes formas de organização espacial das aldeias, já que uma aldeia Yanomami é diferente de uma aldeia Xavante, por exemplo. Seja como for, ambas as coleções buscam trazer nas legendas das imagens a informação de qual povo está sendo representado, e mostram diferentes povos. Em resumo, acreditamos que as coleções estão melhorando no que diz respeito a ressaltar a enorme variedade de culturas indígenas existentes, embora ainda o façam de forma bastante superficial, ao não aprofundarem as diferenças entre os povos.

O segundo equívoco “é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas”, pois segundo o autor, “os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante” (FREIRE, 2002, p.6) Acreditamos que as coleções não trazem grande contribuição nesse aspecto, pois ainda que pretendam não retratar os ameríndios como primitivos, também não contribuem para um conhecimento mais aprofundado de algum aspecto dessas culturas. Destaca-se que a inclinação maior seria para um reforço dessa ideia de primitivo ainda mais se considerarmos a vinculação desse equívoco com o próximo.

A ideia de culturas congeladas é o terceiro equívoco apontado por Bessa Freire. De acordo com o autor,

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2002, p.12).

Quanto a isso, conforme expusemos nas reflexões sobre o uso de fotografias, concluímos que as coleções reforçam o equívoco. São poucas as fotografias, que mostram indígenas associados a elementos que não lhes são tradicionais, havendo um destaque para a escola. Apenas uma fotografia, dentre todas, mostra crianças Mbyá-Guarani utilizando um computador na escola (HSC 2014, 9º ano, p.315). Verifica-se que as imagens vinculadas pelas

coleções privilegiam aspectos que não mostram elementos da cultura indígena em sua dinâmica atual. A imagem que emerge da totalidade das fotografias é exatamente a do “índio nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha”. Nesse sentido, a representação construída sobre os indígenas parece buscar o ideal do indígena de Caminha, reforçando a ideia de culturas congeladas.

A crença de que os indígenas pertencem ao passado é o quarto equívoco. O autor destaca que “os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2002, p.16). Consideramos que esse foi o item em que houve maior avanço. Ainda que, conforme mencionado, as fotografias sobre os indígenas privilegiem o aspecto da “cultura congelada”, servem para integrar os indígenas ao nosso tempo histórico. Os indígenas podem estar dançando no Parque do Xingu, mas fica muito claro que estão fazendo isso no século XXI. Destarte, houve grande avanço no sentido de representar os povos ameríndios no presente, embora ainda seja necessário deixar mais explícito que esses indígenas interagem nesse mesmo presente vivenciado pelos não indígenas, utilizando tecnologia, frequentando universidades, etc. Em outras palavras, é preciso ir além da imagem de que o indígena vive apenas dentro de sua aldeia.

Por fim, o último equívoco enumerado pelo autor é o de que “o brasileiro não é índio”. Bessa Freire destaca que o povo brasileiro se formou nos últimos 500 anos através da interação de matrizes europeias, africanas e indígenas.

Depois, as migrações de outros povos como os japoneses, os sírio-libaneses, os turcos, vieram diversificar e engrandecer ainda mais a nossa cultura. No entanto, como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz européia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo (FREIRE, 2002, p.20).

Nesse ponto os livros didáticos silenciam. Os povos indígenas na atualidade são claramente identificados como o Outro. Sua “brasilidade” não é foco de análise nas coleções, bem como, sua relação com a sociedade pretensamente não indígena. Não é abordado, dessa forma, o que nossa sociedade tem de indígena.

Ao final desse processo de análise das imagens referentes aos povos indígenas no contexto da Lei 11.645/08, concluímos que ela contribuiu consideravelmente para dar maior visibilidade a esses povos, principalmente quanto a sua existência na atualidade. No entanto, ainda há um potencial latente nessas imagens, pois na maior parte das vezes elas são usadas

de forma ilustrativa, sem problematização ou mesmo sem uma reflexão sobre seu conteúdo, de modo que permanecem subaproveitadas. Embora os indígenas tenham ganhado maior visibilidade nos livros didáticos, a forma de representá-los não sofreu grandes alterações, e essa maior exposição serve, em grande medida, para reforçar alguns estereótipos arraigados no senso comum. Assim, consideramos que a maior visibilidade aos povos indígenas, conquistada após a Lei, foi um passo significativo para a temática no ensino de História. O próximo passo é enriquecê-la, relativizando, problematizando e diversificando o repertório de imagens, para tentar nos aproximarmos o máximo possível de contemplar a experiência histórica dos 253 diferentes povos indígenas que vivem no Brasil atualmente, e de tantos os outros que já não existem mais.

Considerações finais

Encerrando esta dissertação, como fruto de um amadurecimento da pesquisa a que nos propomos, cabe destacar e sistematizar as principais conclusões a que chegamos. A Lei 11.645/08, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país, suscitou uma renovação dos debates sobre essa temática no Ensino de História. Muitas dessas discussões alertaram para um horizonte de possibilidades aberto por essa demanda. Um caminho para a interculturalidade no ensino, conhecimento sobre as culturas indígenas em nosso país, valorização da perspectiva desses povos na história, conhecimento da história dos diferentes povos e protagonismo da voz indígena na produção e divulgação de seus conhecimentos foram algumas das perspectivas vislumbradas por diferentes pesquisadores. Dessa forma, entendemos que a Lei abriu este campo de possibilidades, no qual pudemos observar como cada uma das coleções didáticas interagiu com essa demanda sobre a temática indígena na História.

Ao desvelar as etapas de funcionamento do PNLD, concluímos que este foi um eficiente mecanismo para garantir que as exigências legais em questão fossem contempladas pelas coleções didáticas. Essa demanda foi incorporada nos critérios de exclusão, já no edital do PNLD 2011, e teve grande destaque nos resultados das avaliações publicadas no Guia de Livros Didáticos daquela edição. Dessa forma, consolidou-se esse tema como digno de especial atenção das coleções, o que ficou evidente nas modificações mais consistentes que ambas apresentaram no PNLD 2014.

O espaço para a realização de modificações nas edições didáticas, por seu turno, tem certos limites. Conforme defendemos neste estudo, livros didáticos são construções sociais na intersecção de uma série de expectativas: do Estado, quanto ao cumprimento das prescrições oficiais e de níveis de qualidade técnica e pedagógica; dos professores, quanto a um material adequado a suas metodologias de trabalho; e das editoras, que os produzem visando o lucro, dentro de limites técnicos que determinam, por exemplo, o número de páginas que cada volume pode ter. Nesse sentido, foi possível observar as estratégias utilizadas por cada coleção para corresponder às novas demandas.

A coleção História: Sociedade & Cidadania apresentou mudanças bastante significativas em sua estrutura, criando um novo capítulo, que dobrou o número de páginas destinadas à questão indígena em seus volumes, e dividindo o capítulo preexistente em diferentes volumes. Já a Projeto Araribá: História apresentou mudanças mais tímidas,

acrescentando nos volumes da última edição quatro novas páginas de conteúdo. No entanto, nesta mesma edição foram suprimidas duas páginas da seção específica sobre o tema. Considerando ainda que o número de imagens sobre indígenas nessa coleção também permaneceu praticamente constante ao longo das três edições, evidencia-se que ela se mostrou, nesse aspecto, bastante conservadora. Essa situação pode ser relacionada ao fato da Editora Moderna pertencer atualmente a um grande grupo multinacional, que utiliza métodos específicos de elaboração de materiais didáticos, onde provavelmente haja padrões técnicos mais rígidos a serem seguidos.

Mas em que medida essas modificações impactaram nas representações sobre os indígenas? Quanto a isso, podemos sistematizar nossas principais considerações quanto às duas coleções analisadas da seguinte forma. Em primeiro lugar, a coleção História: Sociedade & Cidadania destaca-se por dar maior atenção à questão indígena, desde antes da Lei 11.645/08, o que a coloca no campo das exceções em termos de livros didáticos. Isso pode ser creditado, ao menos em parte, à experiência prévia de produção bibliográfica de seu autor. Em segundo lugar, a referida Lei teve impactos significativos em ambas as coleções, que promoveram mudanças no sentido de dar maior visibilidade à temática indígena em diferentes momentos de suas narrativas sobre a história nacional. Uma terceira constatação é de que na coleção Projeto Araribá, que podemos considerar mais próxima da média das coleções distribuídas pelo PNLD nesse quesito, deu-se um importante incremento no sentido de valorizar a resistência indígena ao longo do processo de ocupação europeia deste território, o que era quase completamente invisibilizado antes da Lei.

No concernente às representações visuais, ambas as coleções se utilizam de um repertório de imagens produzidas em diferentes contextos históricos e com diferentes finalidades, reproduzindo uma iconografia que vem desde o século XVI. Observamos que a seleção das imagens desse período reproduzidas nas edições, na relação com os textos, pode contribuir para a construção representações variadas sobre os nativos, ao focar aspectos com o viés da experiência histórica ou do exotismo. Já a iconografia do século XIX é utilizada principalmente com fins ilustrativos, nos contextos que elas buscam representar, e não no de sua produção. As abordagens críticas quanto à historicidade dessas obras aparece em alguns momentos, mas não é regra.

Nas duas coleções encontramos, nas edições do PNLD 2014, uma utilização mais consistente de fotografias de indígenas, o que significa uma maior visibilidade para esses povos no presente. Embora haja certa diversificação nas temáticas dessas imagens, a

característica comum a ambas as coleções é que, em sua maioria, essas fotografias representam indígenas de uma forma estereotipada. Como ressaltamos, não se trata de imagem falsas. Não obstante, procuramos mostrar que no processo de seleção dessas imagens fica muito claro a existência de um filtro que exclui aquelas em que se poderia perceber e problematizar aspectos que demonstrem a dinâmica cultural dos povos indígenas na atualidade. Com isso, a compreensão da complexidade que envolve a questão indígena na contemporaneidade fica prejudicada.

Como conclusão final, podemos afirmar que, não obstante todas as modificações percebidas posteriormente à Lei 11.645/08, a contribuição das coleções no que diz respeito a um conhecimento aprofundado sobre a diversidade cultural em nosso país permanece bastante limitada. Essa diversidade é enunciada, mas não trabalhada com exemplos concretos sobre as diferentes culturas. Com exceção do ritual do Kuarup (circunscrito a povos do Parque Indígena do Xingu), mencionado brevemente em ambas as coleções, as obras não permitem conhecer nenhum aspecto específico de qualquer cultura indígena contemporânea. As considerações mais detalhadas resumem-se a aspectos da cultura Tupi no século XVI, o que já figura em livros didáticos a longa data. O caráter dinâmico das culturas e as experiências históricas distintas vivenciadas por diferentes povos são pontos insuficientemente trabalhados. Acreditamos que isso se dê, ao menos em parte, pela ausência de um diálogo mais próximo com a Antropologia. Nesse sentido, conclui-se que a Lei 11.645/08 gerou uma maior visibilidade da questão indígena, mas sem superar suas formas tradicionais. Assim, ficam claros os limites da repercussão dessa Lei nos livros didáticos pesquisados.

Referências

Fontes

Livros didáticos

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). **Projeto Araribá: História**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006. 4 v. [PAH 2008]

_____. (Ed.). **Projeto Araribá: História**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007. 4 v. [PAH 2011]

_____. (Ed.). **Projeto Araribá: História**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. 4 v. [PAH 2014]

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006. 4 v. [HSC 2008]

_____. **História: sociedade & cidadania**. [Nova edição]. São Paulo: FTD, 2009. 4 v. [HSC 2011]

_____. **História: sociedade & cidadania**. 2. ed. [Reformulada]. São Paulo: FTD, 2012. 4 v. [HSC 2014]

Documentos oficiais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 mar. 2017. [LDB]

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DIÁRIO OFICIAL DA União. 12 de março de 2008. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/495622/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-03-2008>> Acesso em: 20 mar. 2017.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental - PNLD/2008. Brasília, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2008.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Brasília, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 20 mar. 2017.

GUIA DE LIVROS didáticos PNLD 2008: História. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 13 nov. 2016.

GUIA DE LIVROS didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 13 nov. 2016.

GUIA DE LIVROS didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em: 13 nov. 2016.

PNLD 2010 - Valores de aquisição por título - Ensino Fundamental. [PNLD, 2010]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PNLD 2011 – Valores de aquisição por editora – Ensino Fundamental e Médio. [PNLD 2011a]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PNLD 2011 - Valores de aquisição por título - Ensino Fundamental. [PNLD, 2011b]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PNLD 2014 – Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Fundamental. [PNLD, 2014a]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PNLD 2014 – Valores de aquisição por editora – Ensino Fundamental e Médio. [PNLD, 2014b]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PNLD 2014 – Valores de aquisição por editora e título – Ensino Fundamental. [PNLD, 2014c]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 6 out. 2016.

PROJETO DE LEI 259-B, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. In: BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, a.LVI, n.171, 9 de novembro de 2001. Disponível em:

< <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD09NOV2001.pdf#page=329> > Acesso em: 20 jan. 2017.

PROJETO DE LEI 433-B, de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>>

Acesso em: 20 jan. 2017.

Periódicos

PINHO, Angela. A guerra milionária do livro didático. **Época**, São Paulo. 26 ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2011/08/guerra-milionaria-do-livro-didatico.html>> Acesso em: 17 nov. 2016.

PORANTIM: Em defesa da causa indígena. Brasília, a.XXIII, n.243, março 2002. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio>> Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. Brasília, a.XXV, n.255, maio 2003. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio>> Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Brasília, a.XXX, n.304, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio>> Acesso em: 19 dez. 2016.

Sites

EDITORA FTD. <<http://www.ftd.com.br>> Acesso em: 20 mar. 2017.

GRUPO MARISTA. <<http://www.grupomarista.org.br>> Acesso em: 20 mar. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. <www.pib.socioambiental.org.br> Acesso em: 20 mar. 2017.

PROGRAMA NACIONAL DO Livro Didático. < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em: 20 mar. 2017.

Bibliografia

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.28-41.

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

ALMEIDA, Mauro W. B. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-71.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; et al. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010, p.151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZAMBONI, Ernesta. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Orgs). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.287-306.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. **Opsis**. Catalão, v.10, n.1, p.91-114, jan. – jun. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/Opsis/article/view/9553/8474>> Acesso em: 19 mar. 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.69-90.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.107-132.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**. São Paulo, v.23, n.1-2,

p.33-48, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614>> Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**. Porto Alegre, v.11, n.2, p.281-312, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122>> Acesso em: 15 fev. 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.24, n.69, p.6-30, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>> Acesso em: 24 mar. 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. Pelotas, v.6, n.11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>> Acesso em: 25 jun. 2015.

CUNHA, Manuela Carneio da. Imagens de índios do Brasil no século XVI. In: _____. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p.26-53.

DEBRET, J.B. **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Tome Premier. Paris: Firmin Didot Frères, Imprimeurs de l'Institut de France, 1834. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00624510#page/1/mode/1up>> Acessado em: 26 nov. 2016.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; et al (Orgs.). **Ensino de História:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 143-163.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. Narrativas do “outro” no currículo de História: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014, p.173-188.

FREIRE, José R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre os índios**. 2002. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestra_CENESCH.pdf> Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **Kátia, a antropóloga, criadora da abreugrafia**. 2012. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1008-katia-a-antropologa-criadora-da-abreugrafia>> Acesso em: 22 mar. 2017.

GANDRA, Edgar Ávila; NOBRE, Felipe Nunes. A mobilização pelos direitos indígenas na Constituição de 1988: articulações do Conselho Indigenista Missionário e da União das Nações Indígenas através do Jornal *Porantim* (1985-1988). **Fronteiras**: Revista de História. Dourados, v.18, n.32, p.136-157, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=FRONTEIRAS&page=article&op=view&path%5B%5D=5831>> Acesso em: 22 dez. 2016.

GATTI JR, Décio. O ensino e a aprendizagem de história a partir dos pressupostos contidos nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História do Brasil**. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5081/4039>> Acesso em: 29 out. 2016.

GOLIN, Tau. **A Guerra Guaranítica**: o levante indígena que desafiou Portugal e Espanha. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luís Donizete. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.

KALIL, Luis Guilherme Assis. Os Espanhóis Canibais: análise das gravuras do sétimo volume das *Grands Voyages* de Theodore de Bry. **Tempo**. Niterói, v.17, n.31, p.261-283,

2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v17n31/11.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2016.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó, v.15, n.35, p.38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>> Acesso em: 22 jan. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa [maio 2012]. Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, v.1, n.2, p.127-148, dez. 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>> Acesso em: 25 out. 2015.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como *produtos* para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **Historae**, Rio Grande, v.3, n.3, p.165-184, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268/1945>> Acesso em: 12 jan. 2017.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**. v.2, n.4, p.213-240, dez. 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/97>> Acesso em: 24 set. 2016.

MAYBURY-LEWIS, David. O sistema de classes de idade. In: _____. **A sociedade dos Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1984, p.153-219.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 9.ed. São Paulo: Editora da USP, 2014.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, n.45, 2003, p.11-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.243-262.

MIRANDA, Sonia Regina; ALVIM, Yara Cristina. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens**

da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.373-397.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext Acesso em: 11 nov. 2013.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em 20 jun. 2015.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático “Toda História”. **História & Ensino**. Londrina, v. 5, p. 41-59, out. 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2007, p.271-296.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p.179-197, 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>> Acesso em: 24 maio 2015.

_____. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v.23, n.3(69), p.51-66, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo (Orgs). **Paisagens da pesquisa contemporânea**

sobre o livro didático de História. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.357-372.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n.17, p.24-45, 2º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>> Acesso em: 17 jan. 2017.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, v.14, n.1, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>> Acesso em: 17 jan. 2017.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do Livro Didático para o ensino fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v.3, n.1, p.53-70, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27682>> Acesso em: 13 jan. 2017.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries**. 2001. 153 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

RODRIGUES, Neuma Brilhante. “**Como se deve escrever a história do Brasil**”: uma leitura de von Martius. In: XXIV Simpósio Nacional de História: São Leopoldo, 2007. Disponível em: < <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0092.pdf>> Acesso em: 9 dez. 2016.

SAMPAIO, Francisco de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes. **As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções**. São Paulo: S.n., 2012. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf> Acesso em: 17 nov. 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

(Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-37. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224> Acesso em: 17 jan. 2017.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p.101-136.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, dez. 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>> Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p.13-45.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 151-168, dez. 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/45>> Acesso em: 17 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.73-102.

SILVEIRA, Marcos César Borges da; GANDRA, Edgar Ávila. Os outros da Nação: índios e camponeses no discurso ruralista. **Métis: história & cultura**. Porto Alegre, v. 8, n. 15, p.121-136, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/730/534>> Acesso em: 19 dez. 2013.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**: primeiros registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2013.

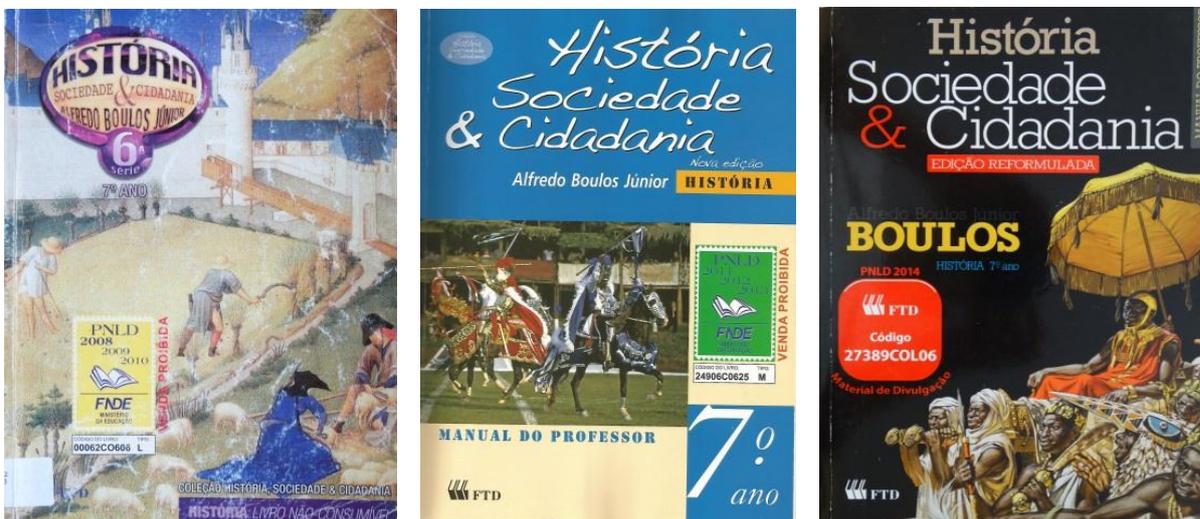
VIEIRA, Regina. **O jornal Porantim e o indígena**. São Paulo: Annablume, 2000.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.94, n.237, maio-agosto 2013, p.585-602. Disponível em:

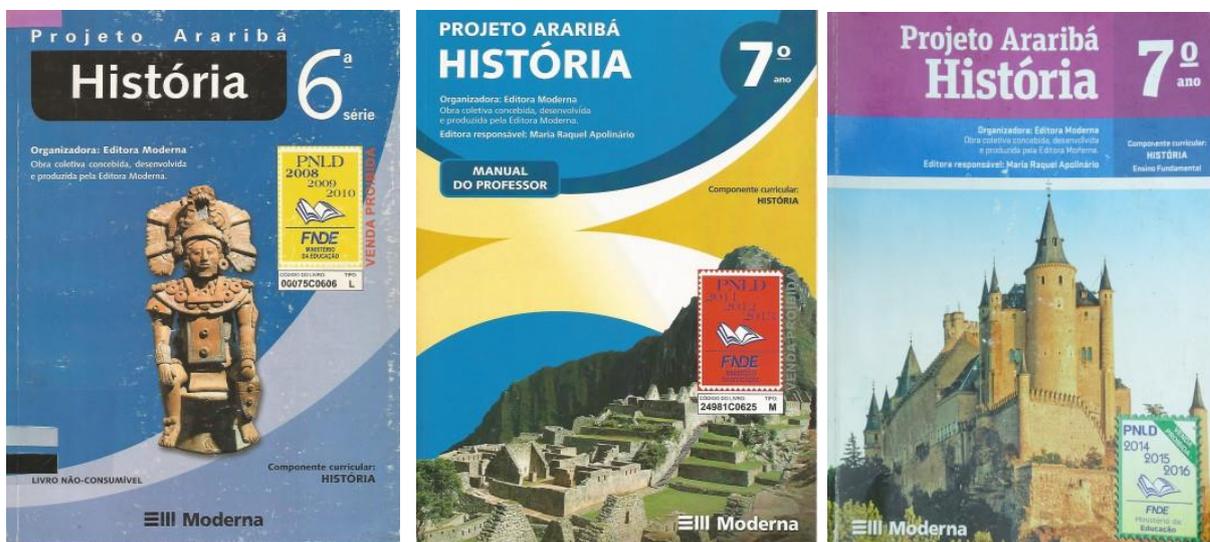
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/379>> Acesso em: 2 dez. 2016.

Anexos

Anexo A - Capas dos livros de 6ª série / 7º ano das duas coleções, ao longo das três edições pesquisadas.

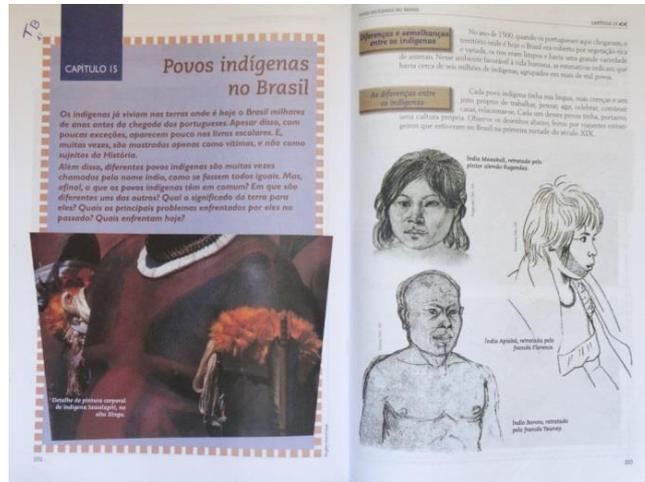


Coleção História: Sociedade & Cidadania (Editora FTD), em suas edições distribuídas pelo PNLD 2008, 2011 e 2014, respectivamente.

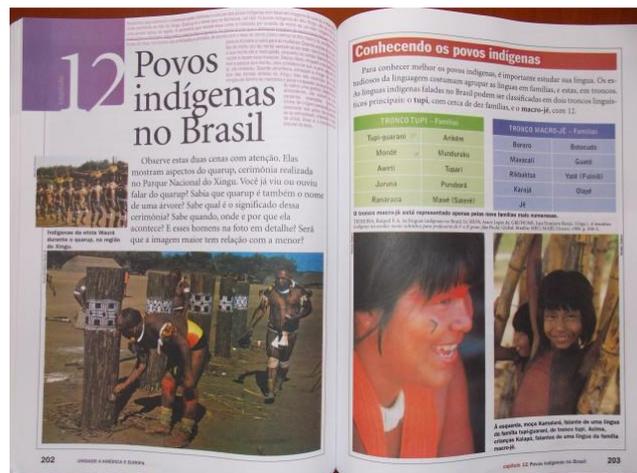


Coleção Projeto Araribá: História (Editora Moderna), em suas edições distribuídas pelo PNLD 2008, 2011 e 2014, respectivamente.

Anexo B - Projeto gráfico ao longo das edições. Páginas iniciais dos capítulos sobre povos indígenas nos livros de 6ª série / 7º ano, coleção História: Sociedade & Cidadania.



HSC 2008, 6ª série, p.202-203.



HSC 2011, 7º ano, p.202-203.

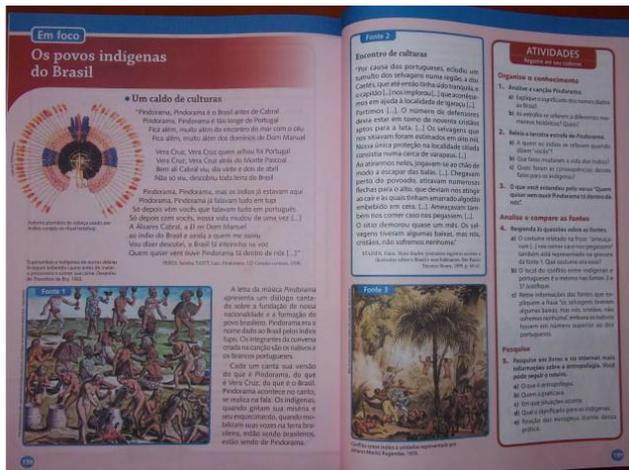


HSC 2014, 7º ano, p.226-227.

Anexo C - Projeto gráfico ao longo das edições. Páginas iniciais das seções sobre os povos indígenas nos livros de 6ª série / 7º ano, coleção Projeto Araribá: História.



PAH 2008, 6ª série, p.176-177.



PAH 2011, 7º ano, p.198-199.



PAH 2014, 7º ano, p.172-173.