

As imagens dos índios na cultura escolar no Brasil¹

Léia Adriana da Silva Santiago (UFPR/UFSC)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora substituta do Departamento de Metodologias na Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH).
e-mail: leiasantiago@yahoo.com.br

Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC)

Doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologias da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH). e-mail: mfsabino@ced.ufsc.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de História e das identidades étnicas, com a intenção de refletir e compreender o que tem sido veiculado sobre a questão indígena na cultura escolar no Brasil, especialmente nos manuais didáticos destinados às primeiras séries do ensino fundamental, e se esses conteúdos, ideias, imagens têm contribuído para estimular a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Palavras-chave: 1. Ensino de História. 2. Identidades Étnicas. 3. Livro Didático. 3. Cultura Escolar.

Abstract: The present paper aims at presenting the results of a research on the teaching of History and of its ethnical identities, with the objective of considering and understanding what has been propagated about indigenous matters in school education in Brazil, especially in pedagogical books applied to the first series of High School, and if these contents, ideas and images have contributed to stimulate the development of a historical and social consciousness.

Keywords: 2. History teaching. 2. Ethnical identities. 3. Didactic book. 4. School culture.

Este trabalho se propõe a refletir o que tem sido veiculado nos livros didáticos de História acerca da temática indígena, e compreender se esses conteúdos, ideias, representações e imagens têm contribuído para uma ressignificação do ensino de História no ensino fundamental no Brasil.

O livro didático tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos. O livro, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido na cultura escolar. Como cultura escolar, Dominique Julia (2001, p. 10) determina

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

¹ Este trabalho é fruto da dissertação do Mestrado em Educação, defendida no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sabino Dias.

Nesta perspectiva, entendemos o livro didático como um dos componentes da cultura escolar, na medida em que ele exerce o papel de canal de transmissão de ideologias, de valores, de mitos e estereótipos, e é também portador de um saber escolar articulado às finalidades sociais, políticas e culturais de uma dada sociedade. Isso nos remete a pensar nas finalidades do ensino de História relacionadas à questão da identidade nacional e às representações sobre a temática indígena veiculadas na cultura escolar.

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

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

Com o advento da República, acentua-se a necessidade de discutir a questão do nacionalismo. Dias (1997) descreve que, nas primeiras décadas do século XX, intensificam-se as discussões em torno da formação de uma identidade nacional dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado. Entretanto, este projeto de formar uma nação moderna e civilizada esbarrava nas representações de atraso que era falsamente outorgado pela presença negra e indígena no Brasil. Segundo Naxara (2002, p. 18),

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

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

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

No Brasil, a República, desencadeada no final do século XIX, acrescentou ao processo de educação advindo do Império a obrigatoriedade do ensino para todos os

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

Dias (2004, p. 52) também pontua que a disciplina de História, criada e ensinada no século XIX, trazia em seus conteúdos, ainda em meados do século XX, os elementos nacionalistas:

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

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

Para Skidmore (2001, p. 94), Darcy Ribeiro e Roberto da Matta

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

Assim sendo, o processo de construção da identidade nacional brasileira parece ter ofuscado, no passado, a percepção da realidade étnica nacional constituída pela heterogeneidade e identidade² mesclada do brasileiro, permitindo assim que se criassem representações, estereótipos³, preconceitos⁴ e etnocentrismo⁵ sobre os grupos

² Guibernau (1997, p. 82) assim define identidade: “A identidade é uma definição, uma interpretação do que eu estabeleço o que é, e onde está sob os aspectos tanto social como psicológico. Quando uma pessoa tem identidade, está situada, isto é, disposta na forma de um objeto social pelo conhecimento de [sua] participação ou filiação nas relações sociais. As identidades só existem nas sociedades que as definem e organizam. Como Baumeister o exprime: ‘a procura da identidade inclui a questão do que é a própria relação do indivíduo com a sociedade como um todo’. Essa procura também é evidente no plano individual, através da necessidade de pertencer a uma comunidade. Na era atual, a nação representa uma dessas identidades: a identidade nacional é seu produto.”

³ Os estereótipos são, para Queiroz (1997, p. 25), “rótulos usados para qualificar superficial e genericamente, grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão”. De acordo com Queiroz (1997), costuma-se dizer que um estereótipo é um conceito mais simples que complexo, mais falso que verdadeiro, adquirido frequentemente de segunda mão e não por experiência direta que supostamente representa, e é bastante resistente à mudança diante de novas experiências.

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

Numa série de produções historiográficas⁶, outros atores, inseridos em uma comunidade e distribuídos em diversos papéis, posições sociais valores e crenças, passaram a ser estudados. No entanto, mesmo sendo evidenciados sinais de mudanças nos focos das pesquisas historiográficas, Dias (1997) verifica que a avaliação de livros didáticos, proposta pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), tem sinalizado a presença de erros, incorreções conceituais, desatualização das informações, etnocentrismo e visão estereotipada dos acontecimentos históricos, etc. Registrou-se a permanência, ainda hoje, de grande parte dos problemas já apontados por estudiosos na década de 1950.

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

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

Deste modo, ao serem ampliadas as pesquisas historiográficas, por meio da inclusão de outros focos e representações, Reis (1999, p. 107) sinaliza para a atualidade da problemática da construção de uma identidade nacional e lança uma pergunta: como justificar, a partir de uma postura crítica e democrática, a proposta de incentivar sua adoção, tendo em vista ter sido reiterado historicamente seu caráter monocultural, totalizador e ideológico?

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

⁴ Os preconceitos são juízos preestabelecidos, baseados em crenças ou opiniões que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Queiroz (1997) observa que em geral, as várias modalidades de preconceito geram suspeita, desprezo, intolerância e aversão a outras "raças", etnias, religiões e nacionalidades.

⁵ O etnocentrismo é apontado por Rocha (1985) como uma visão do mundo na qual o "nosso" grupo é tomado como centro de tudo, e todos os demais grupos são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.

⁶ "A História social trouxe novas formas de compreensão sobre a sociedade, as aspirações coletivas, a vida cotidiana e a luta pela sobrevivência. Ela estabeleceu a possibilidade de confronto de várias visões com o olhar do vencedor e as novas investigações que procuram recuperar a voz dos vencidos. Com isso, procurou-se alargar a análise sobre as relações de poder e dominação sobre os grupos sociais dentro e fora do coletivo" (SILVA, 1999, p. 232).

dade e a identificação com aqueles que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno tornam-se condição indispensável para sua concretização.

Para podermos compreender a relação entre os saberes veiculados pelos livros didáticos na cultura escolar temos que entender que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica.

A consciência histórica é a realidade a partir da qual é possível compreender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária.

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

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o trabalho intelectual que o homem realiza para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências no tempo. Para Rüsen (2001) o ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo, pode ser descrito como transformação do tempo natural⁷ e do tempo humano⁸.

Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo e de justamente encontrar-se no “tratamento” das mudanças experimentadas (sofridas) do mundo e de si próprio (RÜSEN, 2001, p. 60).

Tendo o entendimento de que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica, realizamos neste trabalho o que tem sido denominado, por alguns autores, de estado da arte, intencionando levantar, nos diferentes estudos, os aspectos que os pesquisadores no Brasil têm refletido sobre esta temática, na medida em que buscamos delinear sinais importantes acerca das imagens, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica que tem sido veiculada na cultura escolar por meio dos livros didáticos de História.

Dividimos essa investigação em dois subtemas intitulados “A produção mais antiga – década de 1980” e “Os indígenas nos livros didáticos de História – década de 1990”. O primeiro subtema fará uma breve explanação de dois estudos que foram escritos antes de 1995 e, no segundo subtema, faremos a explanação das pesquisas referentes à temática indígena, que foram publicadas a partir de 1995.

⁷ Segundo Rüsen (2001, p. 60), o tempo é experimentado “como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem que pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente”.

⁸ “[...] é aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 60).

A produção mais antiga – década de 1980

Durante todo o período em que procedemos ao levantamento de referências bibliográficas que tem por tema o indígena nos livros didáticos, e que foram produzidas a partir do ano de 1995, constatamos a necessidade de refletir sobre dois trabalhos desenvolvidos anteriormente ao recorte temporal que havíamos delimitado.

Constatamos dois aspectos recorrentes que sinalizaram para a inclusão destes trabalhos, acima citados, no quadro das referências aqui expostas. O primeiro aspecto decorreu do fato de que um deles, especificamente o trabalho de Silva (1987), encontrava-se citado como referência bibliográfica em todas as pesquisas aqui apresentadas. Já no segundo aspecto, interessou-nos por acrescentar a dissertação de mestrado de Nosella, produzida em 1979, como um recurso que, juntamente com o trabalho de Silva (1987), permitirá ao leitor esclarecer dúvidas que possam surgir quanto ao teor de mudanças e permanências contidas nos livros didáticos. Esta dissertação, muito embora não seja especificamente na área de História⁹, dedicou um capítulo para retratar a temática indígena inserida nos manuais didáticos de Comunicação e Expressão.

A obra organizada por Silva (1987) encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, a autora faz uma crítica aos livros didáticos e às obras que versam sobre a temática indígena e, na segunda parte, estão contidos textos com informações sobre as organizações das sociedades indígenas hoje e o processo de contato entre índios e brancos.

Detendo-nos apenas na primeira parte da obra, sinalizamos que a autora faz referência aos manuais didáticos de História do Brasil como fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do “outro”, porque estes mostram como as coisas e as sociedades chegaram a ser o que são, como se formaram e o que é a cultura. No entanto, Silva (1987) percebe a existência de algumas lacunas da história que se encontra posta nos livros didáticos. Para esta autora, os manuais possuem a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica; de uma ótica na qual a destruição das culturas ameríndias aparece como fatal, inevitável e desejável; de um modelo de evolucionismo cultural e social; do índio com um conceito vago, com imagem empalidecida e fantasmagórica; de um índio como um ser inferior, que não sabe construir bem sua moradia, não tem moral e é supersticioso.

Já no que se refere à contribuição dos indígenas à sociedade brasileira, Silva (1987) observa que os livros didáticos a resumem a uma série de vocábulos que, de sua língua, foram inseridos na nossa. Na perspectiva desta autora, “a simplificação dos manuais didáticos não ajuda a conhecer o processo de formação da sociedade nacional”. (SILVA, 1987, p. 80).

O trabalho de Nosella (1979) foi fruto de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 1977, por meio da análise dos textos de leitura contidos nos livros adotados nas primeiras séries do primeiro grau, na área de Comunicação e Expressão. A escolha da área de Comunicação e Expressão se deu como fator significativo para o objetivo da pesquisa, por ser ela aparentemente menos comprometida com a ideologia da classe dominante, exigindo-se, portanto, um esforço maior para explicitar a ideologia dominante nela subjacente.

As questões referentes à temática indígena são levantadas por Nosella (1979) em todo o capítulo dez de seu livro. Nele, a autora narra e descreve as imagens dos indígenas que se encontram veiculadas nos textos de leitura das salas de aula. De modo sintetizado, trazemos aqui as descrições destas imagens que são narradas pela pesquisadora:

1. As narrações sobre o índio e seu modo de vida são frequentes nos textos, porém, são apresentadas com caráter impessoal, como descrições de uma cultura diferente.

⁹ A autora trabalha com livros didáticos na área de Comunicação e Expressão por considerá-los, aparentemente, menos comprometidos com a ideologia da classe dominante.

2. As descrições trazem elementos que demonstram a inferioridade do índio e de sua cultura. São “supersticiosos”, são “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado.
3. O índio é citado como um elemento importante na história do Brasil, entretanto, esta “importância” é salientada quando o mesmo se coloca a serviço do branco. Estes foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, e são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos.
4. O índio e a Igreja também mantêm boas relações. A Igreja, como portadora da verdadeira cultura e da salvação eterna, se preocupava em catequizar e ensinar aos índios os rudimentos da cultura branca.
5. Sempre que se descreve o índio como corajoso ou ridículo, o enfoque está em considerá-lo como o “animal mais interessante que se encontrou na América” (NOSELLA, 1979, p. 185).
6. A vida do índio é narrada de forma idílica, em que tudo é belo e harmonioso. Eles vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria.
7. Por fim, destacando-se das demais descrições, a autora verbaliza que os textos de leitura “descrevem os relacionamentos verticais entre brancos e índios, onde os primeiros são os doadores da verdadeira cultura, e os segundos, os receptores ignorantes, civilizados à medida que vão assimilando a verdadeira e superior civilização – a branca” (NOSELLA, 1979, p. 187).

Os indígenas nos livros didáticos de História – década de 1990

Das pesquisas produzidas a partir de 1995, sobre a temática indígena, começamos pelo artigo de Grupioni (1995). Este autor, embora analise pesquisas de antropólogos e historiadores da década de 1980 sobre os manuais didáticos, tem como ponto de partida a constatação de que uma grande produção de pesquisas sobre as sociedades indígenas brasileiras não ultrapassa os muros das academias e o círculo restrito dos especialistas, fazendo com que a questão das sociedades indígenas seja mal trabalhada nas escolas.

Assim sendo, Grupioni (1995) observa que os livros didáticos, em sua grande maioria, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. O autor expõe essas “deficiências” encontradas nos livros didáticos por meio de três subtemas cujos títulos são “Principais críticas ao livro didático”, “O índio na história do Brasil”, e “Bons e maus selvagens”.

No subtema “Principais críticas ao livro didático”, Grupioni (1995) aponta quatro principais críticas: 1) o fato de os índios e os negros serem sempre enfocados no passado; 2) a historiografia como sendo basicamente europeia – marcada por eventos – o que resulta no aparecimento do índio como um ator coadjuvante da história ou em função do colonizador; 3) a negação de seus traços culturais significativos por meio da apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que a eles se referem; e 4) como última crítica apontada sobre os livros didáticos, está a noção de índio genérico, tratado como se ele formasse um todo homogêneo, ignorando-se assim a rica diversidade sociocultural existente.

No subtema “O Índio na história do Brasil”, a passagem do índio na história do Brasil se dá, nos livros didáticos, segundo Grupioni (1995), dentro de uma sequência de momentos históricos distintos. Num primeiro momento, os índios, quando da chegada dos europeus, são amigáveis, cordiais e ensinam aos brancos como sobreviver e como conhecer a nova terra. Logo em seguida, de cordiais eles passam a ser traiçoeiros, aliando-se aos franceses e promovendo ataques aos núcleos dos brancos. Posterior a este momento, a figura do indígena aparece ligada à figura do bandeirante, na expansão do território e como mão-de-obra utilizada na colônia. Segue-se, então, o desaparecimento

da figura indígena. Entretanto, os indígenas não desaparecem sem legar uma herança cultural generalizada, pois agora eles são Tupis, adoram Jaci e Tupã, moram em ocas e tabas, ensinam a fabricação de redes, esteiras e deixam suas lendas à nossa sociedade.

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

Outro texto importante é o trabalho de Bittencourt (1998), que focaliza a produção iconográfica inserida nos livros didáticos. Esta reflete e argumenta sobre as deficiências de pesquisas no Brasil, especialmente dedicadas à produção iconográfica na área da História, e destaca o uso das imagens como recurso pedagógico utilizado há mais de um século.

Chamando a atenção para a situação do professor como leitor crítico da obra e para a utilização cuidadosa dos livros didáticos, Bittencourt (1998) exhibe algumas características peculiares ao conjunto de imagens do livro didático. Em primeiro lugar, está a existência da marca francesa nas ilustrações dos livros de História, por serem as reproduções retiradas de obras francesas. Segue-se, para o caso da produção de história do Brasil, a organização de um acervo próprio de ilustrações e gravuras, sendo, no conjunto destas variáveis, o *Sete de Setembro*, de Pedro Américo, e a *Primeira Missa do Brasil*, de Vitor Meirelles, as mais reproduzidas. Na história política, houve o cuidado de se pesquisarem retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, como Tomé de Souza e Pedro Álvares Cabral.

Ao se concentrar nas ilustrações dos indígenas, a pesquisadora constata a sua presença nos livros didáticos, ao longo da história escolar, desde 1860. Neste caso, ao acompanhar a literatura didática, a autora verifica que, nas representações dos indígenas, percebe-se uma variação significativa entre os autores e as obras.

As obras¹⁰ escritas nos anos 70 e 80 do século XIX representavam os indígenas como “selvagens”, ressaltando a importância histórica da obra missionária e civilizatória da catequese. Na primeira década do século XX, as imagens iconográficas das obras evidenciavam as características culturais específicas dos índios, destacando a importância de se entender as culturas indígenas em suas peculiaridades, evitando considerações genéricas, como, por exemplo, classificá-los de “povos selvagens”.

Já em 1916, dada a importância do embranquecimento da população brasileira para que ela pudesse chegar ao estágio civilizatório, nas imagens contidas nos livros didáticos os indígenas reaparecem como “selvagens” e ainda responsáveis pela mestiçagem, pela preguiça e pela aversão ao trabalho produtivo da maior parte da população brasileira.

Mais recentemente, ao acompanhar a literatura didática, analisando as várias versões sobre as populações indígenas, Bittencourt (1998) sinaliza, nas publicações, as mudanças e permanências¹¹ das ilustrações e seu contexto. Entretanto, a pesquisadora ainda alerta para a permanência, nas obras atuais, de ilustrações escolhidas ainda no século XIX.

¹⁰ Estas primeiras obras foram: *Pequena História do Brasil*, escrita por Cônego Fernandes e Joaquim Maria Lacerda, publicado ao final de 1870, e *História do Brasil das escolas primárias*, escrita por João Ribeiro em 1900.

¹¹ A autora apenas faz referência a estas mudanças e permanências, mas não cita quais seriam elas.

Outro trabalho que traz reflexões sobre os livros didáticos é o de Araújo (1999). Preocupando-se com os paradigmas historiográficos que norteiam a escrita dos manuais didáticos de História, a autora realiza suas pesquisas partindo de uma amostragem de oito livros didáticos, com maior índice de adoção nos anos de 1995 a 1998, nas séries do primeiro e segundo graus da Grande Fortaleza. A incursão nestas amostragens tem como pretensão identificar as teorias e filosofias da História, subjacentes a esses manuais.

Nas reflexões realizadas em cada um destes manuais, a autora destacou no livro *História, Moderna e Contemporânea*, destinado ao segundo grau, o europocentrismo e o elitismo da história dominante como tônica da explicação histórica. Segundo Araújo (1999), a história que se impõe está permeada pela visão do vencedor, explicitando os interesses dominantes e reforçando a incapacidade do dominado.

No caso específico deste manual didático citado pela autora, esta evidencia que o mesmo apresenta a proposta de trabalhar com o processo histórico das sociedades ocidentais, buscando “reconstruir” a história em uma perspectiva que se aproxima mais da vertente marxista. No entanto, o livro nada mais faz do que reduzir o conhecimento histórico, reforçando uma posição de inferioridade do indígena em relação ao colonizador, colocando a postura dos dominados – em especial a do indígena – em total passividade e fragilidade.

Lemos (1999) traz uma proposta que examina a imagética de sentidos na produção do conhecimento histórico e, por conseguinte, do ensino de História, focando ausências ou esquecimentos ao que pode ser chamado de construção de uma etno-história¹².

O autor, baseando-se na abordagem de como o ensino de História sem etnicidade¹³ participa da construção dos índios invisíveis, considera que este compromete a formação do conhecimento e do reconhecimento da pluralidade que nortearam o povo brasileiro. Neste sentido, Lemos (1999) qualifica a produção histórica, os livros didáticos e os cursos de formação de história como agentes merecedores de novas dinâmicas de conhecimento, atualização, abordagem e socialização.

Considerando esses fatores importantes e um grande desafio para tornar visível a etnicidade da história, Lemos (1999) expõe alguns aspectos, presentes nos livros didáticos, que viabilizam esta ausência de etnicidade. Segundo as reflexões deste pesquisador, é difícil não ser encontrada, nos livros, a categoria generalizadora de “índios” para falar dos povos e nações que primeiro habitaram o território americano. Para Lemos (1999), o índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos quase sempre conjugado no singular. Quando estes são “classificados” genericamente, nunca se encontram identificados etnicamente com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura.

Em 2005, este mesmo pesquisador, em outro trabalho, problematizou como o tema da contribuição das etnias indígenas permanece quase ausente dos estudos historiográficos e, conseqüentemente, dos livros didáticos e paradidáticos. Sob esta vertente reflexiva, o autor tanto retoma os aspectos já citados anteriormente quanto inclui, sobre a temática indígena, os estudos da modernidade capitalista, retirando deste período a conclusão de que os povos indígenas testemunharam um desaparecimento étnico e

¹² Significa o estudo histórico de qualquer povo não europeu. Estes estudos tentam reconstruir a história das sociedades pré-letradas, antes e depois do contato com o europeu, utilizando fontes escritas, orais e arqueológicas, além dos conceitos e critérios da antropologia cultural e social. Consulta ao site <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/proh.htm>, no dia 03/01/2007 às 10h40min.

¹³ Poutignat e Streiff-Fenart (1998), ao citarem Connor e Gellner, trazem duas definições de etnicidade: na primeira definição, etnicidade se refere aos povos que são nações potenciais, situados em um estágio preliminar da formação da consciência nacional. Na segunda definição, a etnicidade é concebida como forma instrumental, servindo como suporte para distinguir os estatutos e as classes, permitindo que se reduzam as ambigüidades e fundamentando a legitimidade dos grupos dominantes ou, ao contrário, servindo para estigmatizar e neutralizar os grupos sociais encarregados de tarefas que os tornam potencialmente perigosos para a ordem pública.

linguístico proporcionalmente mais acentuado do que nos quase quatrocentos anos de escravidão, e ainda assim, com pouquíssimas exceções, nos livros didáticos, nenhum capítulo é dedicado a essa questão como parte da história contemporânea do Brasil.

Desenvolvido na mesma época de Lemos (2005), o trabalho de Rodrigues (2005) tem, em sua introdução, uma avaliação sobre a questão indígena da década de 90 e apontamentos que indicam que há, nos livros didáticos, algumas informações incorretas sobre os povos indígenas, carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa. A mesma argumenta que essa situação pode ser derivada, por um lado, pela questão da política do livro didático no Brasil e, por outro, pela limitação com que são concebidas as questões específicas e genéricas pelos autores dos livros didáticos.

Como questões genéricas são entendidas aquelas que afetam a maneira como os autores concebem os conteúdos a serem ensinados e a forma como devem ser ensinados, o que significa, de acordo com a pesquisadora, “explicitar que concepções de educação, de história e de ensino de história permeiam os conteúdos apresentados.” (RODRIGUES, 2005, p. 287).

Derivadas das questões genéricas estão as questões específicas. Nestas se inclui o tratamento da temática indígena que Rodrigues (2005) apresenta nos manuais como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permitem a exposição dos povos indígenas de forma generalizada.

Partindo destas considerações e da premissa de que os livros didáticos de História também são responsáveis por aquilo que é ensinado nas aulas, a autora coleta dados de seis livros de História, entre os anos de 1989 a 1999 e expõe os conteúdos recorrentes nos mesmos para o ensino dos povos indígenas:

1. A pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana.
2. A demografia dos povos indígenas na chegada dos europeus.
3. Aspectos das sociedades indígenas no Brasil:
 - 3.1. “Elementos” da organização social.
 - 3.2. As “crenças”; as “religiões”; e a “religiosidade”.
 - 3.3. A relação com a natureza.
4. A diversidade linguística.
5. A participação dos povos indígenas na construção do Brasil.
6. A situação atual dos povos indígenas do Brasil:
 - 6.1. a dizimação como consequência irreversível.
 - 6.2. os povos indígenas e a questão fundiária.

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

- Nesses manuais didáticos, a arqueologia é utilizada apenas para revelar ao público que os elementos arqueológicos aparecem somente em relação à pré-história;
- O enfoque antropológico se distancia das discussões e dos estudos mais recentes. A “visão de índio” que é ensinada ainda permanece a mesma de anos atrás;
- Os povos indígenas não fazem parte do Brasil atual – eles aparecem apenas nas descrições sobre a pré-história brasileira, à época do contato, na abordagem do bandeirantismo, no momento da abertura política na primeira metade da década de oitenta;
- Os povos indígenas desaparecem do cenário de constituição do Estado Nacional brasileiro. As diferenças entre etnias formadoras da “nação brasileira” foram suplantadas em favor de um projeto que lutou para diluir os povos indígenas na sociedade geral, por meio da omissão, da negação da identidade, dos direitos e da expropriação territorial;

– A imagem das sociedades indígenas comuns ao público em geral continua sendo estática, como se eles vivessem em aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva do *Homo sapiens*.

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

Mediante todas estas constatações levantadas nesta pesquisa bibliográfica, percebemos que os livros didáticos ainda necessitam de um longo percurso para que seja possível ressignificar um ensino de história que estimule uma consciência histórica e cidadã. Ainda há uma história que silenciosamente mantém conteúdos, ideias, representações e imagens preconceituosas e etnocêntricas no tratamento da temática indígena.

Daí a necessidade de que os resultados da pesquisa histórica sejam didaticamente transpostos para as carências de orientação que os tornam necessários, como também é necessário que haja uma superação do abismo existente entre o conhecimento adquirido pelos especialistas sobre as sociedades indígenas e o que é veiculado na cultura escolar, a fim de que seja possível

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

Para tanto, faz-se necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias Didáticos, dos materiais didáticos dos saberes e práticas dos professores de História, enfim, da cultura escolar, contribuindo para a compreensão e a implementação de políticas e saberes que atendam aos atuais desafios deste novo século, referentes ao tratamento da temática indígena e ao ensino de História no Brasil.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. A(s) história(s) produzida(s) nos livro(s) didático(s), in: SCHIMIDT, Maria A. & CAINELLI, Marlene R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens, in: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

DIAS, Maria de Fátima S. "Nacionalismo e Estereótipos: a imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil", in: DIAS, Maria de Fátima S. (org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004.

_____. *A Invenção da América na cultura escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil, in: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.º 1, janeiro/junho 2001.

LEMONS, César de Miranda. Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade, in: *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Anais*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. A presença e saberes indígenas e o Ensino de História, in: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. *História com Reflexão*. São Paulo: IBEP, 2001.

NAXARA, Márcia Regina C. *Estrangeiros em sua própria terra: representações do Brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Annablume, 2002.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1998.

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

REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima?, in: DIAS, M. F. Sabino et al (org.). *Interfaces do ensino de História, Perspectiva*. Florianópolis, ano 17, n.º especial, 1999.

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

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

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

SANSONE, Lívio. As relações raciais em *Casagrande & Senzala* revistadas à luz do processo de internacionalização e globalização, in: MAIO, Marcos C. & SANTOS; Ricardo V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas, in: SILVA, Aracy Lopes. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1987.

SILVA, Lúcia H. O. Do ideal ao real: da adoção de novas matrizes teóricas à aplicação na prática educativa, in: SCHIMIDT, Maria A. & CAINELLI, Marlene R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

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